

Teoría, praxis feminista y educación crítica

COORDINACIÓN:

M. Engracia Martín Valdunciel
Pilar Cancer Pomar
Juan Mainer Baqué



Editado por FEDICARIA. ISSN 2605-0641

Disponible en: <https://ojs.uv.es/index.php/con-cienciasocial/index>

SUMARIO

EDITORIAL

Editorial: Crítica feminista de la cultura y transformación social | 1

TEMA DEL AÑO

Nosotras, las feministas, categorías, nudos y reflexiones epistémicas en tiempos de crisis

Carmen Magallón Portolés | 9

Feminismo: teoría social y praxis política. Un debate desde y para el siglo XXI con María José Binetti, Rosa Cobo y Sheila Jeffreys

M^a Engracia Martín Valdunciel, Pilar Cancer Pomar y Juan Mainer Baqué | 27

Feminismo y educación. Situando el problema históricamente: de la escuela segregada a la escuela mixta

Juan Mainer Baqué, Pilar Cancer Pomar y M^a Engracia Martín Valdunciel | 71

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

Pilar Cancer Pomar, M^a Engracia Martín Valdunciel y Juan Mainer Baqué | 97

APUNTES CRÍTICOS

Generismo queer: un elemento estabilizador del patriarcado y del sistema neoliberal

Ana Cuervo Pollán | 125

Cuerpos múltiples, líquidos, insaciables y en venta: notas sobre sexualidad e igualdad en los y las adolescentes de Salamanca y provincia

Alba Calvo San Juan | 135

Relato audiovisual y violencia misógina

Pilar Aguilar Carrasco | 151

Una Ética de una filósofa para una joven, que lo es también para el mundo

Isabel Alonso Dávila | 165

Teoría King Kong. Ni teoría, ni feminista

Teresa Lozano Lázaro y Zúa Méndez Vergara | 177

De luces que agonizan: algunas consideraciones sobre la historia intelectual de la cultura española

Juan Mainer Baqué | 193

Contar la historia de la educación en el franquismo desde la experiencia personal

Francisco F. García Pérez | 207

Número: Teoría, praxis feminista y educación crítica

Editorial: Crítica feminista de la cultura y transformación social

Editorial: Feminist Critique of Culture and Social Transformation

DOI: 10.7203/con-cienciasocial.6.25929

Referencia

Editorial (2023). Crítica feminista de la cultura y transformación social. *Con-Ciencia Social (segunda época)*, 6, 1-8. DOI: 10.7203/con-cienciasocial.6.25929

ConCiencia Social ha venido prestando al feminismo escasa atención desde su aparición como publicación y órgano de expresión de la Federación Icaria (Fedicaria), hace ya más de veinticinco años. El hecho en sí, más allá de la magra presencia femenina en el seno de la Federación, acaso sea reflejo, metáfora si se quiere, del tipo de sociedad en que vivimos. Esto es, del muy relativo peso que el tema ha tenido en la reflexión crítico-educativa y, en definitiva, del enorme trabajo que todavía queda por hacer —en el campo de la cultura, de la educación y en la necesaria transformación de las “estructuras del sentir” de la sociedad española— para conseguir que la igualdad ante la ley entre mujeres y hombres, supuestamente ya conquistada, devenga en realidad cotidiana. Por tanto, que se traduzca en pasos firmes que contribuyan a impugnar y domeñar las relaciones de dominación patriarcal, el lastre del androcentrismo en la construcción de explicaciones y todas las formas de minoración sistemática que sigue soportando el 51% de la población incluso en sociedades, como la española, formalmente democráticas.

Empero, importa recordar aquí que la historia de Fedicaria no ha estado completamente desligada de la reflexión feminista. En este sentido, habría que recordar que ya desde sus inicios, a mediados de la década de los noventa, personas como Isabel Mainer, María Viejo, Rosa Calvo, Pilar Cancer, Carlos López y otras colaboradoras, manifestaron un particular empeño por introducir la perspectiva feminista tanto en el análisis de las ciencias sociales y su didáctica como en los

estudios sobre la pedagogía, funcionamiento y funciones sociales de la institución escolar. Una aspiración mantenida en ocasiones de forma un tanto guadianesca en las páginas de *ConCiencia Social* y que acaso en la última década, con la incorporación de Marta Estellés, M. Engracia Martín y otras compañeras, ha cobrado nuevos bríos.

Un repaso de los veinticinco números publicados hasta el momento permite localizar vestigios muy expresivos de ese (algo más que) latente interés, desde el propio número 1 (1997), en el que tanto Isabel Mainer como Pilar Cancer y Concha Gaudó publicaron sendas reseñas a propósito de obras de Historia, Geografía e Historia del Arte con enfoques feministas. Asimismo, no deja de ser demostrativo el abordaje temprano de algunos temas como “la feminización de la profesión docente” (número 4, 2000) o la inmigración (número 5, 2001), abordados desde una perspectiva feminista. En este sentido, el artículo (número 13, 2009) que Pilar Cancer dedicó a Isabel Mainer con motivo de su fallecimiento, glosando su trayectoria en Fedicaria, constituye lectura obligada para conocer el alcance y los límites que las aportaciones del feminismo encontraron en la Federación. Una plataforma de pensamiento crítico, rica y plural en ideas y enfoques, que, a lo largo de su historia, como indicábamos, apenas ha conseguido incorporar mujeres, ni en sus filas ni en sus órganos de coordinación y dirección, y tampoco ha acertado a introducir en sus análisis la mirada crítica del feminismo, al menos de forma sistemática e integrada. Con todo, esta laguna o insuficiencia, si se quiere, está muy lejos de constituir una rareza o anomalía, pues es bien conocido que tanto en el campo académico, espacio donde el androcentrismo es norma de producción de sentido y de conocimiento, como en aquellos espacios que se sitúan más o menos alejados de aquel y que, como Fedicaria, aspiran a tener una influencia intelectual en el espacio público, el peso de la dominación masculina y el relegamiento más o menos consciente del pensamiento feminista constituyen praxis habitual y una suerte de norma no escrita. Quizá la (gran) diferencia radique en el hecho de que en el seno del colectivo fedicariano ha existido de forma regular cierta conciencia compartida acerca de la necesidad de estudiar y analizar con atención la historia, teoría y praxis feminista no sólo como referente teórico insustituible para la crítica de la cultura (patriarcal), sino también como herramienta de transformación social.

Es hora, por tanto, de abordar esta tarea en un número monográfico y en un tiempo particularmente convulso e inquietante en que la especie humana en su

conjunto sobrevive expuesta a una profunda y múltiple crisis medio-ambiental y civilizatoria.

Feminismo, como es bien conocido, fue un término acuñado en el siglo XIX, popularizado por Alejandro Dumas (hijo) hacia 1870 y aplicado con intención de desprestigiar teorías, actitudes o movimientos sociales que reclamaban derechos ciudadanos para las mujeres o señalar a los pocos hombres que, como John Stuart Mill, las apoyaban. Hacia el último tercio del XIX las feministas “resignificaron” el concepto, lo hicieron suyo, continuaron la crítica a la dominación masculina y perseveraron en sus reivindicaciones sociales y políticas, un recorrido que continúa en la actualidad. El humanismo feminista tiene una trayectoria histórica que incluye tanto la construcción de una tradición intelectual, que ha dialogado con marcos teóricos y perspectivas de muy diferente signo, como una praxis y un movimiento social, es decir, una agenda política que ha trabajado, y trabaja, por un permanente ensanchamiento de las libertades y los derechos de las mujeres y de la sociedad.

El feminismo se plantea como un humanismo radical, como una crítica profunda que busca la transformación social y cultural al entender que las primigenias estructuras de dominio masculinas —materializadas, entre otros mecanismos, a través de la socialización de hombres y mujeres en roles y estereotipos sexuales— alimentan la desigualdad, subordinan al colectivo femenino y por tanto afectan muy negativamente al conjunto de la sociedad. El feminismo forma parte de los grandes movimientos emancipatorios de la Modernidad y por ello concibe la educación y la cultura (en sentido lato) como dos poderosas herramientas potencialmente transformadoras; aunque, mejor sería decir, como sendos campos de batalla. Es importante recordar esta perspectiva para poder valorar su evolución hasta el momento presente. Como toda teoría del poder, la feminista irracionaliza desde su marco teórico el statu quo al objeto de poner en evidencia y desarticular los mecanismos en que se sustenta el despliegue de diferentes formas de desigualdad histórica entre varones y mujeres y, por tanto, reclama cambios que puedan conducir a una sociedad igualitaria y, por ende, más justa.

Es bien conocido que antes de la Modernidad se produjeron críticas, resistencias y muy diversas formas de rebeldía frente a la jerarquización sexual y opresión masculina, pero existe un cierto consenso a la hora de entender que el feminismo, como movimiento colectivo capaz de articular un corpus teórico acompañado de vindicaciones políticas, se inicia con el *sattelzeit* de la Modernidad ilustrada. Por tanto, la teoría feminista hunde sus raíces en corrientes filosóficas de raíz ilustrada, aunque,

como algunas autoras han indicado, podría considerársele el “hijo no deseado” de la Ilustración. La teoría feminista bebe, también, de la filosofía de la sospecha y de la teoría crítica, aborda e interpela *topoi* familiares al fin de la Modernidad, como las relaciones entre el sujeto político y la transformación social. Por lo demás, a lo largo de su existencia, el feminismo ha dialogado con perspectivas teóricas muy diversas, como el liberalismo, el anarquismo, el marxismo, el psicoanálisis o el postestructuralismo, produciendo debates y controversias internas muy importantes y en muchas ocasiones decisivas en su devenir.

En la actualidad, la teoría y praxis feminista es, como toda realidad social, diversa, compleja, variada y, en no pocas ocasiones, controversial: como alguna pensadora ha propuesto, cabría decir que se puede leer como un libro, abierto por diferentes páginas en función de países, grupos sociales, orientaciones culturales, sexuales, etc. Han pasado trescientos años desde el nacimiento del feminismo y, sin embargo, sigue suponiendo un empeño y un desafío epistemológico, antropológico, ético y político, que subsiste vigoroso, particularmente desde el siglo XX, como un movimiento social complejo que, sin tomar el poder, como diría Holloway, se ha revelado como una praxis profundamente transformadora y civilizadora, permanentemente comprometida con la ampliación de derechos y de la democracia.

Conocedor de la teoría e historia feministas y consciente de las polémicas y disputas que en la actualidad se vienen suscitando en relación con su agenda política, el equipo coordinador de este número, inicialmente integrado por cuatro personas¹, ha optado por mantener una perspectiva situada sobre el feminismo como teoría del poder para proponer un marco de trabajo a las personas que en él han colaborado. Así, el citado equipo ha seleccionado de forma congruente y a partir de ese marco, temáticas y autorías, tanto para el conjunto del “Tema del año” como para algunas propuestas de los “Apuntes críticos” que también forman parte del número. Lógicamente, huelga decir que los puntos de vista y perspectivas teóricas que se mantienen en los artículos de la revista ni son coincidentes ni pueden reflejar la diversidad de criterios, posicionamientos y opiniones existentes en el conjunto de las

¹ En vísperas del cierre de la edición de este número, una de las componentes del equipo coordinador, coautora asimismo de tres artículos del Tema del Año, hubo de renunciar a que su nombre constara en parte alguna del mismo. Lamentablemente vivimos tiempos de censura, en los que la racionalidad crítica retrocede y en los que no es infrecuente que mujeres feministas, sean escritoras, académicas y/o activistas, se vean abocadas a la autocensura, como en el caso de nuestra compañera, para evitar ser acusadas de “delito de odio” por expresar su disconformidad con la autodeterminación de sexo, tanto en España como en el resto del mundo. Una tesitura grave en sí misma que denunciamos desde Fedicaria en nombre del derecho a la libertad de pensamiento y expresión.

personas que componen el Consejo Editorial de esta revista y de Fedicaria; un espacio en el que coexisten perspectivas diversas y confrontadas, en este como en otros temas. En todo caso y como es habitual, las opiniones que se vierten en los textos que a continuación se presentan y glosan, de forma muy somera, son, finalmente, estricta responsabilidad de sus autoras y autores.

El presente número (sexto de nuestra *segunda época*), titulado “Teoría, praxis feminista y educación crítica”, presenta una estructura temática bastante compacta: integra cuatro artículos para la sección propiamente monográfica, “Tema del año”, y siete “Apuntes críticos” que, en su mayoría, mantienen una vinculación temática directa con la parte monográfica del volumen.

El “Tema del Año” se abre con una colaboración de Carmen Magallón, titulada “Nosotras, las feministas, categorías, nudos y reflexiones epistémicas en tiempos de crisis”; en ella, su autora, “anclada en un feminismo pacifista que busca construir puentes”, repasa las líneas del feminismo como teoría y movimiento, así como sus aportaciones y críticas al conocimiento androcéntrico y algunos conceptos que hoy son nudo de debate en el interior del feminismo, especialmente el de género. A continuación, y bajo el marbete “Feminismo: teoría social y praxis política. Un debate desde y para el siglo XXI”, incluimos un extenso trabajo que incorpora las contribuciones de tres reconocidas pensadoras feministas, María José Binetti (Argentina), Rosa Cobo (España) y Sheila Jeffreys (Reino Unido), convocadas por el equipo coordinador para realizar un balance crítico sobre el pasado, presente y futuro inmediato del feminismo. Las tres colaboradoras reflexionan libremente, a partir de un cuestionario elaborado por el equipo coordinador que les interpela sobre los conceptos, la historia del feminismo, la praxis y la agenda política del momento presente.

La sección monográfica se cierra con dos amplios artículos que proyectan una mirada feminista sobre el campo específico de la educación escolar; asunto que no podía soslayarse en una revista como *Con-Ciencia Social*. Se trata de dos trabajos desarrollados por las cuatro personas que han integrado el equipo coordinador de este número, aunque, finalmente, únicamente hayan podido suscribirlos tres de ellas. El primero, “Feminismo y educación. Situando el problema históricamente de la escuela segregada a la escuela mixta”, ensaya un recorrido histórico acerca de la presencia y

el lugar de las mujeres en el sistema escolar español, desde sus orígenes hasta finales del XX. Se evidencia cómo aquel ha sido un activo y eficaz aliado de la dominación patriarcal, reproduciendo de forma ampliada una cultura netamente androcéntrica, sea en el marco de la escuela segregada o mixta, sea bajo la más reciente fórmula de la escuela para “todas y todos” —supuesto adalid de la coeducación y de la igualdad entre los sexos—. Al hilo de ello se desarrolla una crítica a la historiografía educativa, en particular al uso del concepto “feminización”, escasamente receptiva y porosa a las aportaciones provenientes del campo de la teoría crítica e historiografía feministas. En el segundo trabajo, titulado “La escuela del siglo XXI en la encrucijada: entre el neoliberalismo y la reacción patriarcal”, se analiza cómo los cambios operados en las formaciones económicas capitalistas a partir del último cuarto del pasado siglo 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 el capitalismo patriarcal está afectando al desenvolvimiento de la escuela mixta e hipotéticamente coeducativa en España.

En este número, la sección “Apuntes críticos” integra, como es habitual, una miscelánea de textos. Comenzando por aquellos que se relacionan más directamente con la temática del monográfico, encontramos, en este orden, un artículo de Ana Cuervo, “Generismo queer: un elemento estabilizador del patriarcado y del sistema neoliberal”, en el que la autora reflexiona sobre aquella perspectiva a partir de la obra de la filósofa española Alicia Miyares y de la periodista y feminista sueca Kajsa Ekis Ekman. Por otra parte, Alba Calvo, en “Cuerpos múltiples, líquidos, insaciables y en venta: notas sobre sexualidad e igualdad en los y las adolescentes de Salamanca y provincia”, da cuenta de los resultados de su investigación indagando acerca de cómo construyen su sexualidad los y las adolescentes en un contexto de socialización netamente capitalista. A continuación, Isabel Alonso reflexiona, en “Una Ética de una filósofa para una joven, que lo es también para el mundo”, sobre la necesidad y pertinencia educativa del último libro de la filósofa feminista Ana de Miguel, *Ética para Celia. Contra la doble verdad*; una glosa que subraya la falaz universalidad de otras “éticas” anteriores, escritas por filósofos varones... para jóvenes varones.

Asimismo, en “*Teoría King Kong: ni teoría, ni feminista*”, Teresa Lozano y Zúa Méndez, abordan una reflexión crítica acerca de la conocida obra de la escritora francesa Virgine Despentes tomando como principal herramienta conceptual la teoría feminista radical del sistema sexo-género. Para terminar la breve glosa de apuntes

críticos que se relacionan directamente con la temática del monográfico, encontramos el artículo de Pilar Aguilar, “Relato audiovisual y violencia misógina”, un texto que invita a pensar sobre la radical importancia de los imaginarios audiovisuales para moldear valores y comportamientos legitimadores de la violencia machista en nuestras sociedades.

La sección finaliza con dos artículos que dan cuenta de sendos libros aparecidos recientemente y que, aunque de temática y naturaleza muy distintas, han sido escritos en un entorno de preocupaciones intelectuales en buena medida comunes y que bien podríamos adjetivar, con permiso de los y las lectoras, de “fedecarianas”. A partir de la lectura del último libro de Raimundo Cuesta, *Unamuno, Azaña y Ortega. Tres luciérnagas en el ruedo ibérico*, Juan Mainer ha compuesto un apunte crítico “De luces que agonizan; algunas consideraciones sobre la historia intelectual de la cultura española”, en el que glosa y contextualiza este último ensayo historiográfico en el conjunto de la producción de su autor, al tiempo que realiza algunas consideraciones sobre la práctica de la historia intelectual desde una perspectiva no androcéntrica. Por su parte, Francisco F. García comenta ampliamente, en “Contar la historia de la educación en el franquismo desde la experiencia personal”, el libro de Guillermo Castán, *Memoria y experiencia de la educación bajo el franquismo (1957-1972)*; una autobiografía en la que se combinan acertadamente memoria e historia produciendo una peculiar e inquisitiva mirada sobre la experiencia de la educación y las instituciones escolares durante la dictadura franquista.

Consejo Editorial

Nosotras, las feministas, categorías, nudos y reflexiones epistémicas en tiempos de crisis

We feminists, categories, knots, and epistemic reflections in crisis's times

Carmen Magallón Portolés
carmenmagallon@gmail.com

Recibido: agosto de 2022. Rev.: sept. de 2022
Aceptado: octubre de 2022

DOI: 10.7203/con-cienciasocial.6.25930

RESUMEN

Este artículo presenta líneas del feminismo como teoría y movimiento, sus aportaciones y críticas al conocimiento androcéntrico y algunos conceptos acuñados para una política propia visibilizadora de la desigualdad de las mujeres y que hoy son nudo de debate en el interior del feminismo, especialmente el género. En una situación de conflictividad y división del movimiento, tanto teórica como práctica, adopta una perspectiva anclada en un feminismo pacifista que busca construir puentes. Propone rescatar para la teoría feminista la importancia de orillar la arrogancia y dar cabida a la noción de límite, que nos hermana con la ecología, escuchando a las mujeres que ponen en el centro las carencias materiales en sus vidas; dejar de lado el enfoque identitario y llevar el debate a la reconstrucción de un *nosotras* que permita seguir incidiendo en el mundo a favor de lo diverso y lo común de las mujeres. Encuentra que el repaso de la evolución de algunos conceptos de política feminista y las ambigüedades de su uso pueden ayudar a entender las distintas posturas y a construir el modo, aunque sea contingente, de hablar y actuar desde un *nosotras, las feministas*.

Palabras clave: teoría feminista, feminismo pacifista, género, sexo, interseccionalidad, sujeto feminista

Referencia

Magallón Portolés, C. (2023). Nosotras, las feministas, categorías, nudos y reflexiones epistémicos en tiempos de crisis. *Con-Ciencia Social (segunda época)*, 6, 9-26. DOI: 10.7203/con-cienciasocial.6.25930

ABSTRACT

This article presents lines of feminism as theory and movement, its contributions and criticisms of androcentric knowledge and some concepts coined for its own politics to make women's inequality visible and which are currently the focus of debate within feminism, especially gender. In a situation of conflict and division of the movement, both theoretically and practically, is adopted a perspective anchored in a pacifist feminism that seeks to build bridges. It is proposed to rescue for feminist theory the importance of putting aside arrogance and making room for the notion of limit, which links us to ecology, listening to women who put the material deficiencies in their lives at the centre; leaving aside the focus on identity and taking the debate to the reconstruction of a "we" that allows us to continue influencing the world in favour of diversity and the commonality of women. It finds that a review of the evolution of some concepts of feminist politics and the ambiguities of their use can help to understand the different positions and to construct a way, albeit contingent, of speaking and acting from a we, the feminists.

Keywords: feminist theory, pacifist feminism, gender, sex, intersectionality, feminist subject.

INTRODUCCIÓN

Muchas voces acertaron al decir que 2018 fue el año del feminismo. La denuncia que llevaron a cabo actrices conocidas contra los abusos sexuales perpetrados por hombres con poder dio lugar al movimiento #MeToo que se extendió por el mundo. Fue la más conocida de las movilizaciones de mujeres y tan sólo una parte de lo que en distintos países ya había empezado a eclosionar: en 2015 la marcha #NiUnaMenos en Argentina y miles de mujeres negras en las calles de Brasil contra la violencia y el racismo; en 2016 la movilización nacional contra las violencias en México; o las impresionantes huelgas feministas de 2018 y 2019 en España (Gil, 2021).

Esta tendencia, expresión de fuerza e influencia del feminismo se frenó a partir de 2020. Diversos indicios mostraban una reacción agresiva contra los avances sociales de las mujeres: líderes innombrables que proferían insultos degradantes contra ellas, partidos que en distintos países proponían legislaciones que volvían a negarles derechos y sentencias con retrocesos concretos en logros del feminismo. Estos ataques desde el exterior del movimiento se vieron acompañados por la eclosión de conflictos en su interior que sin ser nuevos adquirieron una virulencia antes desconocida. Como muestra, la pelea entre dos grupos antagónicos, a favor y en contra de la abolición de la prostitución, que presencié con motivo de una conferencia que iba a impartirse en una universidad española. Lo que durante años había sido una discrepancia conocida era ahora bandera para el insulto y casi la agresión física. Otras diferencias, ligadas a desarrollos teórico-prácticos nacidos en el feminismo, fueron envenenando el movimiento y dando lugar a acusaciones y persecuciones personales. Los ataques externos, en mayor o menor medida, siempre han estado ahí, pero ahora se trata de un minado que produce facciones, enfrenta y puede disolverlo si no somos capaces de encontrar el modo de armonizar y gestionar las discrepancias de modo dialogado y buscando la persistencia de la unidad de acción. El momento que atraviesa el feminismo exige tener en mente la conflictividad existente, aunque mi propósito no es entrar de lleno en ella.

El feminismo, a la par que movimiento social¹, se fue conformando como una teoría crítica, hoy compleja y diversificada, orientada a cambiar un pensamiento anclado en el poder patriarcal, justificador de la dominación de las mujeres por los hombres. Esta teoría fue creciendo en la voz, escritos y compromiso activo de mujeres que, discriminadas por su pertenencia a un sexo, primero hablaron a título individual

¹ Utilizo *movimiento* para significar la pluralidad que otras nombran como *Feminismos*.

y a partir de mediados del XIX se organizaron en un movimiento que se extendió a través de organizaciones internacionales. El feminismo tuvo que afrontar la violencia de los poderes sociales, con su resistencia al cambio, también las divergencias y conflictos en su interior. Pero siguió avanzando. Hasta la fecha, puede decirse que ha sido la única revolución que ha logrado algunos de sus objetivos sin derramamiento de sangre, puntualizando: sin derramar sangre ajena, pues propia ha habido abundante.

La amplitud de la tarea exige acotaciones. Las mías se ciñen a la historia de la ciencia en investigaciones encaminadas a hacer visibles a científicas olvidadas del pasado, lo que me exigió leer a las filósofas feministas de la ciencia y el feminismo pacifista. Este feminismo persigue no sólo la eliminación de la violencia contra las mujeres sino toda violencia y defiende la gestión de conflictos por vías de diálogo, negociación y no-violencia. El pacifismo me ha hecho consciente de que no es sumándose a uno de los bandos como se sale de un enfrentamiento sino construyendo puentes que permitan el diálogo entre las partes. En el feminismo hoy, importa construir puentes, reconocer y subrayar lo que une, facilitar el avance hacia la construcción-reconstrucción de un *nosotras* que pueda permitir la acción común. Como teoría crítica del conocimiento autorreflexiva, el feminismo necesita mirarse hacia dentro y observar su propia evolución. Teniendo como fondo lo señalado, se abordan tres núcleos de cuestiones:

¿Qué ha aportado el feminismo al conocimiento?

¿Qué categorías conceptuales acuñó y cómo evolucionaron?

¿Es posible reconstruir un “nosotras las feministas” para defender lo conseguido y seguir avanzando?

APORTACIONES AL CONOCIMIENTO DESDE EL FEMINISMO

El feminismo nace reclamando igualdad. La discriminación será la fuente motivadora que lleva a las primeras feministas a generar discursos en contra de la desigualdad que experimentaban en sus vidas, situación que el poder y la razón patriarcal legitimaban. Junto a las preguntas de por qué no tengo los mismos derechos, creció la organización y crecieron los argumentos, la teoría. Para socavar las barreras y escapar de los nichos de discriminación simbólica (cultural y conceptual) y material, en los que les situaban las nociones patriarcales de la época, se apoyaron en conceptos que permitían “ver” lo invisible por “naturalizado”. De manera intuitiva, primero, y más tarde sistematizando los análisis críticos que estructuraban marcos de

pensamiento nuevos, generaron paradigmas, miradas que trataban de revolucionar el estatus social de los sexos y su jerarquizada relación.

Una primera expresión a favor de la igualdad se halla en escritos de mujeres singulares como la francesa Olympe de Gouges en su *Declaración de los derechos de la mujer y la ciudadana* (1791) o Mary Wollstonecraft en su *Vindicación de los derechos de la mujer* (1792). La reclamación de igualdad podía fundamentarse de manera sólida en las ideas de la Ilustración pues en ellas se asienta la teoría moderna de los derechos humanos y la coherencia hubiera exigido que se aplicaran al conjunto de los seres humanos, entre ellos las mujeres. Pero como Celia Amorós nos enseñó en sus abundantes cursos y escritos, no fue así. Para J.J. Rousseau (1712-1778), gran teórico de la igualdad -económica y política- las mujeres no pueden ser ciudadanas por su manifiesta inferioridad, por lo que su educación, la educación de Sofía, debe estar subordinada a servir los intereses de Emilio (Rousseau, 1990). Tampoco I. Kant (1724-1804), que coloca en el centro la libertad de la que se derivará una igualdad ante la ley garante de la libertad de todos, extendió su noción de igualdad a las mujeres. Criticarlos, decía Amorós, no es anacrónico pues coetáneos suyos argumentaron a favor de la igualdad entre los sexos: F. Poulain de la Barre (1647-1725), basándose en que los seres humanos lo son en la medida en que son criaturas racionales, defendió la igualdad entre los sexos y afirmó que la mente no tiene sexo (Poulain de la Barre, 1984).

La igualdad, objetivo del primer feminismo organizado, lo sigue siendo en la actualidad, aunque su significado sólo esté claro en parte. ¿Significa que las mujeres han de homogeneizarse con la figura del varón? ¿Se trata de hacer extensiva a las mujeres la norma establecida por y para los varones? ¿Cuál habría de ser la medida de la igualdad? Por supuesto, no está en cuestión que la igualdad de oportunidades, educativas, políticas y profesionales, la educación, el sufragio, el salario igual por igual trabajo, etc., sean derechos a compartir. El problema surge cuando la igualdad se vincula a obligaciones e instituciones de dudosa base civilizatoria. En su día, las feministas pacifistas rechazamos reclamar ser llamadas a cumplir el servicio militar obligatorio. Criticamos una universalidad que toma al varón como medida, siendo como es el perpetrador del 90% de los actos violentos en el mundo. ¿Por qué en este caso, nos preguntamos, la igualdad no toma como medida la experiencia de las mujeres? No hay base científica para afirmar que la violencia radique en los genes o en las hormonas (Fisas, 1998), luego es la socialización que ellos reciben la responsable de su protagonismo en la violencia, ¿por qué, entonces, deberíamos ser

socializadas del mismo modo? ¿Por qué no construir la norma de igualdad a partir de lo valioso de la experiencia histórica de ambos sexos?

En los años setenta creció un feminismo de la diferencia que no reclamaba derechos, sino que buscaba sentido y significado al hecho de ser mujer. La diferencia sexual “se refiere directamente al cuerpo; al hecho de que, por azar, la gente nazcamos en un cuerpo sexuado: un cuerpo que llamamos femenino, un cuerpo que llamamos masculino” (Rivera-Garretas, 1994, p. 81). El pensamiento de la diferencia sexual reconstruye la genealogía materna y defiende el *affidamento* y el reconocimiento de autoridad entre mujeres; habla de una diferencia que no es del orden de las cosas (pensar que las mujeres por serlo son más éticas, menos violentas, etc.), o del orden del pensamiento (inventarse lo femenino mediante investigaciones y pensamientos) sino del orden simbólico, un orden ligado a la madre que frente al orden patriarcal centrado en la muerte destaca la importancia del nacimiento. En tiempos en que se cuestiona la existencia del sexo, importa recordar la riqueza del pensamiento de la diferencia sexual.

Como movimiento social, el feminismo se fue complejizando y acogiendo en su seno reclamaciones anteriormente consideradas externas a él. La historiadora Sandra Blasco (2020) incluyó en su tesis sobre el feminismo en Aragón las reivindicaciones y luchas de las mujeres en los barrios, el pacifismo, los sindicatos y las fábricas, concediéndoles el carácter de feministas. Siguiendo pautas de otras autoras (Cenarro e Illion, 2014), desbordaba la noción de un feminismo limitado a asuntos considerados de mujeres, como el derecho al aborto o al divorcio. No es que estos dejen de ser importantes para el movimiento, algunos como el aborto siguen estando en el centro de la lucha política, sino que éste se amplía reconociendo que hay otros asuntos que afectan a las mujeres y su agencia ante ellos: el déficit de servicios públicos, la falta de agua, la carestía de la luz, la violencia criminal o la guerra, en suma, las condiciones de vida son expresión de compromiso feminista. La implicación de las mujeres en problemas que afectan al común viene de lejos. Cuando en el Congreso de La Haya de 1915 las sufragistas reclamaron el cese de la guerra y aprobaron veinte resoluciones que sentaban las bases para el logro de una paz permanente estaban actuando como feministas: el derecho a decidir sobre la guerra y la paz, sobre asuntos de política internacional, nacional o local es política de igualdad feminista. Las feministas comunitarias de América Latina arraigan su feminismo en las condiciones de vida, poniendo sobre la mesa los límites materiales y la genealogía; las integrantes de la Asamblea Nos Queremos Vivas Neza, Estado de México afirman:

Nosotras no nos hicimos feministas sin más, nosotras somos conscientes de las luchas de las que somos herederas. Sin las luchas de nuestras mamás y abuelas por el agua en la ciudad, sin las luchas por la vivienda, sin las luchas estudiantiles, no sería posible comprender nuestra propia fuerza. (Gil, 2021, p. 35)

Concebir el feminismo de manera amplia lleva a reconocer que sus aportaciones van más allá de los discursos de emancipación. Podemos cifrarlas en: a) aportaciones de las mujeres a las distintas ramas del saber; b) crítica al conocimiento instituido y c) conceptos para una política propia.

APORTACIONES DE LAS MUJERES A LAS DISTINTAS RAMAS DEL SABER

La subordinación de las mujeres tuvo entre sus características la imposición del silencio como obligación. Mary Beard (2017) se remonta a la Odisea para señalarla y mantiene que esta obligación alcanza a nuestros días. No obstante, ellas no fueron sólo pasivas sufridoras de la negación de la palabra, la historia muestra que siempre hubo mujeres sobresalientes que aportaron a la medicina, las matemáticas o la química, mujeres que escribieron e incluso tuvieron escuela, como fue el caso de Hipatia de Alejandría (Alic, 2005). Hasta hace bien poco apenas las conocíamos y, aunque muchas fueron reconocidas en su día, sus contribuciones al conocimiento vuelven a perderse y deben ser redescubiertas y reescritas por cada nueva generación (Spender, 1982). De ahí la tarea siempre pendiente de indagar qué es lo que falla en nuestros cauces socializadores y educativos para que esto ocurra pues “si no comprendemos el proceso por el que cientos de mujeres —a menudo influyentes en su tiempo— se han hecho desaparecer, ¿cómo podemos saber que lo que les pasó a nuestras antepasadas no nos pasará a nosotras?” (Spender, 1982, p.14).

La recuperación de biografías y aportaciones de las mujeres al conocimiento en general, las ciencias, las artes y las letras, sigue siendo un empeño constante y necesario para el feminismo, no sólo porque es de justicia sino porque necesitamos disponer de modelos de mujeres de excelencia que mostrar a las jóvenes. Hacer visibles a las mujeres del pasado, por ejemplo, las mujeres de ciencia españolas (Magallón, 1998; Delgado, Barral y Magallón, 2022), es concederles autoridad epistémica: lo hemos llamado construir genealogía. Sin pasado no hay raíces y todo puede desmoronarse; sin conocer quiénes fueron, cómo vivieron y qué dijeron mujeres que nos precedieron, ¿cómo podemos seguir construyendo pensamiento y

acción? Marginal a las madres, aún remotas, desdeñar sus enseñanzas, ignorar su experiencia, es una postura irresponsable que impide asentar la casa común en cimientos sólidos.

CRÍTICAS FEMINISTAS AL SABER TRANSMITIDO

Las pensadoras feministas revisaron críticamente las ciencias, la filosofía, el conocimiento en general y sacaron a la luz la carga de prejuicios que contenían, los sesgos androcéntricos y sexistas. La teoría crítica feminista avanzó criticando la razón y criticando la ciencia, ambas con su particular carga de responsabilidad en la legitimación de la subordinación de las mujeres. Las filósofas enfocaron su crítica a la razón patriarcal, las inconsistencias del pensamiento ilustrado señaladas antes fueron parte de una tarea más amplia realizada, entre otras, por Celia Amorós (1985) quien mostraba los prejuicios sexistas anidados en las ideas de los filósofos fundadores del pensamiento occidental. Celia Amorós y Amelia Valcárcel sentaron las bases de un feminismo ilustrado nombrado en su día como feminismo de la igualdad; ambas están en el origen de lo que se convirtió en una amplia escuela de pensamiento académico y de práctica política, un referente que sigue dando frutos.

¿Ha cambiado la ciencia el feminismo?, se preguntaba Londa Schiebinger (1999); tras un repaso pormenorizado de la historia de la ciencia concluía que sí, que las investigadoras feministas cambiaron la ciencia, al abrir nuevos campos, realizar nuevas preguntas y desarrollar nuevas teorías. Esta mejora la explican las distintas epistemologías feministas revisando las nociones que conforman la estructura del conocimiento: el sujeto, la objetividad, las preguntas, la metodología, la justificación. Efectivamente, a estas alturas del siglo XXI es constatable que investigar con perspectiva feminista ha conducido a resultados menos distorsionados de la realidad que los obtenidos a partir de presupuestos pretendidamente neutros; que la crítica feminista de la ciencia mejora las ciencias y las vidas (Magallón, 2017). Mencionaré tres epistemologías feministas.

El *empirismo feminista* afirma que las feministas hacen una ciencia mejor porque aplican los estándares del método científico de un modo más profundo y cuidadoso; que el sexismo y el androcentrismo del conocimiento son sesgos sociales corregibles mediante una adherencia estricta a las normas metodológicas que la ciencia al uso predica: muestras equilibradas en la variable sexo, máxima objetividad, justificación sin prejuicios, etc.

El *Punto de vista Feminista*, epistemología deudora del marxismo, defiende que todo conocimiento es situado, que arraiga en la experiencia de un grupo humano y que lo que mejora la ciencia no es sólo atenerse a las normas metodológicas y de validación de teorías del contexto de justificación: selección de la muestra, recogida de datos, interpretación..., sino que es necesario ir a las preguntas mismas, al momento en que los problemas son identificados y definidos, al contexto de descubrimiento. Añaden que es el partir de la experiencia de las mujeres y poner en un mismo plano al sujeto y al objeto observado lo que produce en los estudios feministas una visión menos perversa y más progresiva del mundo natural y social (Harding, 1986; Magallón, 2012).

El *feminismo posmoderno* se distancia de los presupuestos ilustrados, rechaza la idea de un ser humano naturalizado y esencializado como origen de distorsión y explotación, critica un universal humano que resultó ser en realidad un varón blanco, occidental de clase media y que en el feminismo lo ocuparon las mujeres blancas y reclama la visibilidad de las distintas fragmentaciones identitarias del sujeto del feminismo.

CONCEPTOS PARA UNA POLÍTICA PROPIA

El feminismo acuñó conceptos y proyectó paradigmas de pensamiento que explicaran las vías por las que se subordinaba a las mujeres, empezando por hacer visibles hechos que estando ahí no eran percibidos. Pensemos en cómo la violencia contra las mujeres fue durante siglos inexistente, no sólo para la gente común sino para pensadores y filósofos: se había naturalizado y era invisible. Para los grupos excluidos que a través de la discriminación viven una vulnerabilidad añadida a la vulnerabilidad radical de todo ser humano, la conceptualización y el relato son clave para vencer la desigualdad. El feminismo ilustrado buscó conceptos que subsumieran lo común de la subordinación femenina. Celia Amorós (2005, p. 15) afirmó que las mujeres realizaron

una elaboración reflexiva autónoma de su propia situación en los *grupos de concienciación* que constituyeron para intersubjetivizar sus experiencias, haciéndolas pasar de ese modo de la anécdota a la categoría. Y, en la medida en que conceptualizar es politizar para los grupos oprimidos, pudieron concretar sus demandas de una teoría específica que diera cuenta, no ya de su explotación como trabajadoras sino de su sistemática subordinación *qua mujeres*.

En las universidades se introdujeron programas de estudios de género, de las mujeres y feministas, denominaciones que suponían programas de investigación, enfoques filosóficos y puntos de partida diferentes, pese a lo cual la mayoría de ellos acabaron por ser considerados estudios con perspectiva de género, reducción en la que ya latía una ambigua confusión de términos. Para Marta Lamas (2006, p. 119):

cuando se habla de “teoría feminista” se alude, centralmente, a un cambio de paradigmas cognitivos que proponen una lectura nueva sobre la condición humana (...) tanto un desciframiento situacional y relacional de los seres humanos como una serie de teorizaciones relativas a las consecuencias discriminatorias de la simbolización de la diferencia sexual.

La evolución de conceptos que el feminismo acuñó, su politización e intereses diversos generaron conflictos en el movimiento por las discrepancias interpretativas y de uso de los mismos. Entre los conceptos propios del feminismo en sus distintas olas están: igualdad, diferencia sexual, patriarcado, género, violencia de género, experiencia de las mujeres, interseccionalidad, vulnerabilidad, interdependencia, cuidado... Imposible abordarlos todos.

Mencionaré *patriarcado* por ser un concepto que nombra el sistema de poder que subordina a las mujeres y que en los últimos tiempos ha vuelto a ser retomado. Según Victoria Sau (2000, p. 237-238) “el patriarcado es una toma de poder histórica por parte de los hombres sobre las mujeres cuyo agente ocasional fue de orden biológico, si bien elevado éste a la categoría política y económica”.

Para Adrienne Rich:

El patriarcado consiste en el poder de los padres: un sistema familiar y social, ideológico y político con el que los hombres —a través de la fuerza, la presión directa, los rituales, la tradición, la ley o el lenguaje, las costumbres, la etiqueta, la educación y la división del trabajo— determinan cuál es o no es el papel que las mujeres deben interpretar con el fin de estar en toda circunstancia sometidas al varón. (Sau, 2000, p., 238)

El patriarcado sigue vivo y una de sus máximas expresiones es la violencia feminicida. Esta, al decir de Rita Segato (2016), es una guerra que libran los hombres

por el poder, en la que toman el cuerpo de las mujeres como territorio sobre el que expresar su dominio y mandar así mensajes a otros hombres.

EL CONCEPTO DE GÉNERO: DE QUÉ ESTAMOS HABLANDO

Me detendré algo más en la noción de género, tratando de mostrar algunos enclaves que empujaron el giro interpretativo al que asistimos. Recibido en su día como una herramienta capaz de liberar a las mujeres del determinismo biológico, del dictado del sexo como destino, hoy se ha convertido en nudo de problemas que tensionan y dividen al movimiento. Revisando su evolución, es constatable que algunas ambigüedades que podían dar lugar a otras interpretaciones estaban ahí desde el principio, aunque durante años pasaran desapercibidas y es ahora cuando cuajan al hilo de nuevas emergencias políticas.

En nuestro país fue a finales de los 80 del siglo pasado cuando acogimos el concepto de género. Se formuló como una categoría social impuesta sobre un cuerpo sexuado, que denotaba las construcciones culturales relativas a los roles considerados apropiados para hombres y mujeres y que también caracterizaba las relaciones sociales entre los sexos. El género era algo impuesto y en nuestras manos quedaba desprendernos de él, resistirnos a su normatividad y construirnos como mujeres y hombres de una manera libre. No ignorábamos que la distinción entre naturaleza y cultura es difícil de deslindar, pero eso nunca llevó a negar que sexo y género describían dos realidades diferentes, imbricadas, eso sí, de ahí que se hablara del sistema sexo-género. Hoy, el debate gira en torno a una nueva ley elaborada desde la indistinción sexo-género.

Para Sandra Harding (1986), el género es una categoría analítica con la que los humanos piensan y organizan su actividad social, en cuya construcción intervienen tres procesos de conformación recursiva, es decir, son punto de partida y de llegada, el simbólico, el estructural y el individual: a) El simbolismo de género o asignación de metáforas dualistas de género para conceptualizar el mundo: cultura-naturaleza, mente-cuerpo, actividad-pasividad, objetividad-subjetividad, asociando lo masculino con la primera parte y lo femenino con la segunda; b) La división del trabajo: lo relacionado con el cuidado de la especie es considerado femenino; masculino, el trabajo del ámbito público; y c) El género individual o rasgos-caracterizaciones consideradas femeninas (ser cariñosa, compasiva, gentil, sensible...) o masculinas (ser agresivo, ambicioso, analítico, dominante, fuerte...). Los referentes de los tres significados de masculinidad o feminidad difieren de cultura a cultura, pero dentro de

una cultura se sustentan entre sí; aunque estos referentes tienen una baja correlación con la realidad de las diferencias de sexo, al cultivarlos e identificarse con ellos se va adquiriendo una identidad individual que acaba constituyendo casi una segunda naturaleza. Se trata de una categoría cultural, histórica y asimétrica: las atribuciones de género varían en distintas sociedades y épocas, y en prácticamente todas las culturas lo masculino se valora más que lo femenino (Harding, 1986).

Las historiadoras, por su parte, hicieron hincapié en la capacidad del concepto para captar las relaciones de poder entre los sexos, saludando la incorporación del género en la historia pues ni la clase ni otras variables resultaban suficientes para abordar la experiencia de las mujeres (Kelly-Gadol, 1984). Para Joan W. Scott el concepto de género respondía a la necesidad de resaltar los aspectos de relación de las definiciones normativas de la femineidad y forzar la redefinición y ampliación del paradigma histórico tradicional: “el género es una forma primaria de relaciones significantes de poder” (1990, p. 44).

El género venía así a cubrir un vacío en la historiografía tradicionalmente ciega respecto al sexo y sus implicaciones sociales asociadas. Al mismo tiempo, sustituir sexo por género eludía las connotaciones evocadoras de la sexualidad, convirtiéndose en más aceptable para la academia. Simone de Beauvoir apuntó a la cultura, a la socialización, como responsable de decretar *cómo debíamos ser* las mujeres y por extensión los hombres, de algún modo en su aserto *no se nace mujer, se llega a serlo* estaba ya presente la indistinción sexo-género. El feminismo de los 80 distinguía con claridad género y sexo, calificaba las normas ligadas al sexo como estereotipos de género que constreñían la libertad y defendía librarse de ellas, librarse del género. No obstante, el uso que se hizo de él, en escritos e instituciones, favoreció la indistinción.

GÉNERO Y SEXO EN JUDITH BUTLER

Los trabajos de Judith Butler ahondaron en la complejidad de la interacción sexo-género y revolucionaron la interpretación dada al género. Exponer con rigor su pensamiento exigiría un estudio que desborda las pretensiones de este artículo.

Partiré del ensayo en el que vuelca inicialmente sus tesis, que se publica en una revista de teatro, y en el que tomará la figura de la *drag queen* para mostrar cómo la representación y la puesta en escena actúan para conformar una identidad. De modo similar a la *performance* en un escenario, escribiré, la identidad de sexo-género se conforma a través de una representación que actúa a través de una iteración de actos

y que, a diferencia de la *performance* teatral, en la vida cotidiana no es temporal (Butler, 1988). Discute ya la materialidad del cuerpo:

El cuerpo no es una materialidad autoidéntica o meramente fáctica; es una materialidad que porta un significado, si no otra cosa, y la forma de este porte es fundamentalmente dramática. Por dramático sólo quiero decir que el cuerpo no es simplemente materia, sino una continua e incesante materialización de posibilidades. (Butler, 1988, p. 521)

En 1990 Butler publica *Gender Trouble*, uno de los textos fundacionales de la teoría *queer*, con derivaciones prácticas muy presentes hoy en los medios, la educación y las leyes. En él cuestiona la existencia de *las mujeres* y que sean el sujeto del feminismo, critica la distinción sexo-género y sustituye el determinante biológico por el cultural:

en algunas explicaciones, la noción de que el género es construido sugiere cierto determinismo de género inscrito sobre los cuerpos diferenciados anatómicamente, en los que esos cuerpos se conciben como recipientes pasivos de una ley cultural inexorable (...) En tal caso, es la cultura en lugar de la biología, la que se convierte en destino. (Butler, 1990, p. 8)

El terremoto de críticas que recibió este libro le llevaría a modificar algunas de sus afirmaciones iniciales, aunque ninguna de las destacadas, en las que vuelve a profundizar en escritos posteriores. Tanto por la complejidad como por lo subversivo de las implicaciones de sus ideas, no pensó que algún día llegarán a ser populares. En la edición de 1999, escribía:

(...) pretendía destruir todos los intentos de elaborar un discurso de verdad para deslegitimar las prácticas de género y sexuales minoritarias (...) ¿Es la disolución de los binarios de género, por ejemplo, tan monstruosa o tan temible que por definición se afirme que es imposible, y heurísticamente quede descartada de cualquier intento por pensar el género? (Butler, 1999, pp. 7-9)

El discurso de Butler sobre el poder performativo de las nociones culturales en su interacción con el deseo y la identidad, aplicado al sistema sexo-género, había abierto el debate sobre la performatividad del género, la idea de que fuera el género

el que construye al sexo. De la construcción del género sobre el sexo se pasaba a considerar que también el sexo se construye y que el encasillamiento en un sexo, con su correspondiente encaje identitario, no se correspondía con lo que vivían algunas personas en sus cuerpos y en sus vidas, una muestra de la dificultad para establecer tanto una distinción nítida entre el sexo y el género, como la primacía de uno de ellos.

En la teorización de Butler late la voluntad política de abrir espacios de libertad sexual por la vía de desnaturalizar las identidades, de dar espacio a la marginalidad de cuerpos considerados por la norma social como “abyectos”, así los denomina, de romper con la vivencia de un mundo social que marca lo “imposible”, lo ilegible, lo irreal y lo ilegítimo, y que también precariza las vidas, late la inclusividad. En el caso de conflictos armados escribe:

Algunas vidas valen la pena, otras no; la distribución diferencial del dolor que decide qué clase de sujeto merece un duelo y qué clase de sujeto no, produce y mantiene ciertas concepciones excluyentes de quién es normativamente humano: ¿qué cuenta como vida vivible y muerte lamentable? (Butler, 2006, p. 16)

Muchas nociones feministas previas han sido revolucionadas por las políticas identitarias —Ekman (2021) analiza el caso de Suecia— ligadas a la indistinción sexo-género y la centralidad de la inclusividad, generando abundantes preguntas: ¿Puede negarse la existencia del sexo biológico desde una perspectiva científica? ¿Es la noción de límite aplicable a esta problemática? ¿Cómo abrir las categorías hombre y mujer respetando la interrelación sexo-género sin negar la materialidad de los cuerpos? ¿Es posible encontrar un ajuste jurídico, acorde con la trayectoria del movimiento feminista, a los retos que plantean determinados enfoques de la inclusividad?

SOBRE EL SUJETO DEL FEMINISMO Y LA CONSTRUCCIÓN DE UN “NOSOTRAS”

La posibilidad de una práctica política feminista está unida al nudo del sujeto. En un principio, parecía claro: el sujeto del feminismo eran las mujeres organizadas para reclamar derechos, lo que no excluía que algunos hombres pudieran ser feministas y participar en el movimiento. Más tarde se acumularon problemas de diversa índole: la crítica al esencialismo; la negación del sujeto universal realizada por las posmodernas, las ideas de Butler, la cuestión de si puede hablarse de *las mujeres*, dadas las múltiples diferencias que las atraviesan: clase, etnia, cultura, etc. A partir de la

confluencia del feminismo negro y la crítica al racismo Crenshaw (1989) acuñó el concepto de interseccionalidad: si el feminismo tomaba para su análisis la situación de una mujer blanca y el racismo la de un hombre negro, ¿cómo analizar la situación de la mujer negra que sufre como mujer y como negra, al mismo tiempo? Preguntada por cómo explicaría la interseccionalidad hoy, dice:

Estos días, empiezo por lo que no es, porque ha habido distorsión. No es una política de identidad con esteroides. No es un mecanismo para convertir a los hombres blancos en los nuevos parias. Es básicamente una lente, un prisma, para ver el modo en que diversas formas de desigualdad operan a menudo juntas y se exacerbaban mutuamente. Tendemos a hablar de la desigualdad racial como algo separado de la desigualdad basada en el género, la clase, la sexualidad o la condición de inmigrante. Lo que a menudo se omite es cómo algunas personas están sujetas a todas ellas, y la experiencia no es sólo la suma de sus partes (Steinmetz, 2020).

Las diferencias entre mujeres con consecuencias en el discurso feminista no eran algo nuevo. La crítica y distanciamiento de las feministas negras del feminismo blanco venían de lejos. En los comienzos del movimiento, Sojourner Truth (1797-1893), esclava negra emancipada, en la Convención de los derechos de la mujer realizada en Akron, 1851, contrasta su situación con la que las feministas blancas de su tiempo exponían preguntando: “¿Acaso no soy una mujer? ¡Miradme! ¡Mirad mi brazo! He arado, cultivado, organicé los graneros, ¡ningún hombre ha conseguido superarme! ¿Acaso no soy una mujer?” (Ribeiro, 2020, p. 25).

La confluencia de la opresión racial y de sexo, que Truth pone de manifiesto sería seguida por otras pensadoras negras (Hooks, 1981). En el feminismo pacifista conocimos este conflicto a través del que se dio entre la integrante de WILPF, Mary Church Terrell (negra), y la entonces Secretaria General de esa organización, Emily Green Balch (blanca), por el intento de esta última de denunciar las violaciones de soldados negros a mujeres blancas en la Alemania de 1921, tras la Primera Guerra Mundial (Blasco, 2020).

Hace tiempo que el sujeto del feminismo se caracterizó como complejo, contradictorio e inestable. Para Mouffe (1996) todas las identidades son nómadas. Hoy el problema se sitúa en el alcance de la diversidad de voces que se reclaman mujeres, en las claves de su diferenciación en función de la biología (sexo) y/o de la

cultura (género como construcción psico-social) o desde los postulados de indistinción sexo-género. Y sobre todo en su proyección legal, con la problemática y consecuencias que se derivan para las políticas públicas. En función de estas consecuencias, la pregunta es si puede el deseo de pertenencia a un sexo, la llamada *identidad sentida*, ser suficiente para pasar a ser tal, registralmente y con los mismos derechos.

Finalmente, vuelvo a Silvia L. Gil (2021, p. 24), que busca un mapa para construir un *nosotras*. Comienza preguntándose:

¿hacia dónde vamos?, ¿quiénes son las compañeras en este viaje?, ¿cabem todas las posturas en esta revuelta?, ¿pueden ponerse líneas rojas?, ¿quién es el sujeto que se hará cargo de estas interrogantes?, ¿hay solo un sujeto o se trata de muchos?

Cuestiones que son sometidas en su trabajo a la hipótesis de que

el feminismo en la actualidad reconstruye un nuevo “nosotras” que afronta el problema filosófico-político de cómo considerar las diferencias sin reducirlas a una nueva unidad, al tiempo que permite enunciar universales concretos y abiertos, reformulando su comprensión clásica como formas vacías.

Probablemente sin hacer justicia al rico contenido de su artículo, que hay que leer, entiendo que plantea dejar de buscar la clave de la identidad de mujer y, admitiendo las diversidades, optar por buscar el modo de poder decir *nosotras* para afrontar la defensa común de una vida vivible. Si la pregunta es “¿cómo vivir juntas y juntos a partir de otros criterios ético-políticos en un marco de intensificación de la violencia, la vulnerabilidad y la desafección, y en un tiempo de crisis de las antiguas formas de acción política?” (Gil, 2021, p. 24), las claves pasan a ser las alianzas y confluencias, la elección de objetivos que son dinámicos y por tanto inestables, y que sin embargo pueden ser vía para elaborar una política común. De este modo, añadido, se impone por necesario el establecimiento de puentes entre el *nosotras* histórico y el *nosotras* inclusivo.

Finalmente, incluyo un ejemplo de cómo la diversidad de las mujeres no está reñida con la capacidad de construir un *nosotras* como movimiento, un *nosotras* las feministas. Lo viví en Bogotá, cuando participé como invitada en la II Cumbre de

Mujeres y Paz (2016), evento que reunió a mujeres de más de 700 organizaciones. El Manifiesto político aprobado en la cumbre se iniciaba:

Nosotras las mujeres colombianas desde diversas identidades y expresiones de ser mujer, participantes de la II Cumbre Nacional de Mujeres y Paz, y provenientes de regiones y territorios andinos, amazónicos, caribeños, insulares, del pacífico, de los llanos, del norte, del sur, del oriente y occidente del país, y de otros territorios fuera de nuestras fronteras, que a lo largo de nuestra vida nos hemos dedicado a construir un país, una casa y una calle en paz, y a que todas las personas podamos vivir seguras y valoradas en nuestra dignidad humana (...).

Fue en la firma del Manifiesto donde se plasmó la diversidad, dando cabida al tapiz del sujeto “mujeres” protagonista de la cumbre. Cada mujer, cada grupo, pudo mostrar su sapiencia caracterizadora, añadiéndola a la rúbrica, que decía así:

Mujeres afrodescendientes, negras, raizales, palanqueras, indígenas, rom, mestizas, campesinas, rurales, urbanas, jóvenes, adultas, excombatientes de la insurgencia, lesbianas, bisexuales, trans, artistas, feministas, docentes y académicas, líderes sociales, comunitarias y políticas, exiliadas, refugiadas y migrantes, víctimas, con limitaciones físicas diversas, sindicalistas, ambientalistas, defensoras de derechos humanos, mujeres en situación de prostitución, comunales y mujeres de todos los credos.

Es este un ejemplo del tipo de sujeto contingente del feminismo que permite hablar de *nosotras*: crece en un proceso, persigue un objetivo político común, se hace y se deshace en una dinámica constante no exenta de conflictos, un ejemplo de integración de una diversidad de mujeres bajo un *nosotras* común orientado a la acción.

REFERENCIAS

II Cumbre Nacional de Mujeres y Paz (2016). *Las mujeres vamos por la paz*. Bogotá 19-21, septiembre.

Alic, M. (2005). *El legado de Hipatia. Historia de las mujeres en la ciencia desde la Antigüedad hasta fines del siglo XIX*. Siglo XXI.

Amorós Puente, C. (1985). *Hacia una crítica de la razón patriarcal*. Anthropos.

- Amorós Puente, C. (2005). Dimensiones de poder en la teoría feminista, *Revista Internacional de Filosofía Política*, 25, 11-34.
- Amorós Puente, C. (2008). Conceptualizar es politizar. En P. Laurenzo, M.L. Maqueda, P. Maqueda y A. Rubio (coords.), *Género, violencia y derecho* (pp. 15-27). Tirant lo Blanch.
- Beard, M. (2017). *Women & Power. A Manifesto*. Profile Books.
- Blasco Lisa, S. (2020). *La construcción de las subjetividades feministas en el tardofranquismo y la transición. El movimiento feminista en Aragón (1966-1986)* [tesis doctoral]. Universidad de Zaragoza.
- Bochetti, A. (1996). *Lo que quiere una mujer. Historia, política y teoría. Escritos, 1981-1995*. Cátedra.
- Butler, J. (1988). Performative Acts and Gender Constitution: An Essay in Phenomenology and Feminist Theory. *Theatre Journal*, 40(4), 519-531.
- Butler, J. (1990, 1999). *Gender Trouble. Feminism and the Subversion of Identity*. Routledge.
- Butler, J. (2006). *Vida precaria. El poder del duelo y la violencia*. Paidós.
- Cenarro, Á. e Illion, R. (eds.) (2014). *Feminismos. Contribuciones desde la historia*. Prensas de la Universidad de Zaragoza.
- Crenshaw, K. (1989). *Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics*. University of Chicago.
- Delgado, I., Barral, M.J. y Magallón, C. (2022). *Tras las huellas de científicas españolas del XX*. Next-Door Publishers.
- Ekman, K.E. (2021). *Sobre la existencia del sexo. Reflexiones sobre la nueva perspectiva de género*. Cátedra.
- Fisas Armengol, V. (1998). *El sexo de la violencia. Género y cultura de la violencia*. Icaria.
- Gil, S.L. (2021). Mapas para decir “nosotras”, política de lo común y proyecto feminista. *Debate Feminista*, 62.
- Harding, S. (1986). *The Science Question in Feminism*. Open University Press.
- Hooks, B. (1981). *Ain't I a Woman? Black Women and Feminism*. South End.
- Kelly-Gadol, J. (1984). *Women, History, and Theory. The Essays of Joan Kelly*. University of Chicago Press.
- Lamas Encabo, M. (2006). *Feminismo. Transmisiones y retransmisiones*. Taurus.

- López Cao, M. y Posada, L. (Eds.) (2010) *Pensar con Celia Amorós*. Libro-homenaje a la figura y pensamiento de Celia Amorós. Fundamentos.
- Magallón Portolés, C. (1998). *Pioneras españolas en las ciencias*. CSIC.
- Magallón Portolés, C. (2012). *Contar en el mundo. Una mirada sobre las relaciones internacionales desde las vidas de las mujeres*. Horas y Horas.
- Magallón Portolés, C. (2017). Science from women's lives. Better Science? How gendered studies improve science and lives. *Métode Science Studies Journal*, 7, 105-111.
- Mouffe, Ch. (1996). Por una política de la identidad nómada, *Debate feminista*, 7, (14).
- Poulain de la Barre, F. (1984). De l'égalité des deux sexes. En *Corpus des Deuvres de Philosophie en Langue Francaise*. Fayard.
- Ribeiro dos Santos, D. (2020). *Lugar de enunciación*. Ediciones Ambulantes.
- Rivera Garretas, M.M. (1994). *Nombrar el mundo en femenino. Pensamiento de las mujeres y teoría feminista*. Icaria.
- Rousseau, J.J. (1990). *Emilio o De la educación*. Alianza.
- Sau Sánchez, V. (2000). *Diccionario Ideológico feminista*. Icaria.
- Scott, J.W. (1990). El género: una categoría útil para el análisis histórico. En S. Amelang y M. Nash (Eds.) *Historia y Género. Las mujeres en la Europa Moderna y Contemporánea* (pp. 23-59). Alfons el Magnanim.
- Schiebinger, L. (1999). *Has Feminism Changed Science?* Harvard University Press.
- Segato, R.L. (2016). *La guerra contra las mujeres*. Traficantes de sueños.
- Spender, D. (1982). *Women of Ideas and What Men Have Done to Them*. Routledge -Kegan Paul.
- Steinmetz, K. (2020, february 20). She Coined the Term 'Intersectionality' Over 30 Years Ago. Here's What It Means to Her Today. *Time*.
- Truth, S. (1851). *Ain't I a Woman? Discurso dado en la Convención de los Derechos de la Mujer*. Akron.

Feminismo: teoría social y praxis política. Un debate desde y para el siglo XXI con María José Binetti, Rosa Cobo y Sheila Jeffreys

Feminism: social theory and political praxis. A debate from and for the 21st century with María José Binetti, Rosa Cobo and Sheila Jeffreys

M. Engracia Martín Valdunciel

marien@unizar.es

Pilar Cancer Pomar

pilar.cancer@gmail.com

Juan Mainer Baqué

juanmainer@gmail.com

Miembros de Fedicaria

Recibido: junio de 2022. Rev.: sept. de 2022

Aceptado: octubre de 2022

DOI: 10.7203/con-cienciasocial.6.25931

RESUMEN

Este trabajo incluye las contribuciones de tres reconocidas pensadoras feministas: María José Binetti (Argentina), Rosa Cobo (España) y Sheila Jeffreys (Reino Unido), convocadas para realizar un balance crítico sobre el pasado, presente y futuro del feminismo. Las tres colaboradoras reflexionan y exponen sus ideas, a partir de un cuestionario abierto que se les propuso, acerca de los conceptos, la historia, la praxis y la agenda política del feminismo.

Palabras clave: teoría feminista, patriarcado, capitalismo, política feminista.

ABSTRACT

This article includes the reflections of three renowned feminist thinkers: María José Binetti (Argentina), Rosa Cobo (Spain) and Sheila Jeffreys (United Kingdom), who have been invited to critically assess the past, present and future of feminism. Based on a questionnaire proposed to them, our three contributors develop their ideas on the concepts, history, praxis and political agenda of feminism.

Keywords: feminist theory, patriarchy, capitalism, feminist politics.

Referencia

Martín Valdunciel, M.E., Cancer Pomar, P., Mainer Baqué, J. (2023). Feminismo: teoría social y praxis política. Un debate desde y para el siglo XXI con María José Binetti, Rosa Cobo y Sheila Jeffreys. *Con-Ciencia Social (segunda época)*, 6, 27-70. DOI: 10.7203/con-cienciasocial.6.25931

PRESENTACIÓN

Debemos empezar agradeciendo la colaboración a las tres destacadas feministas que, desde diferentes partes del mundo, han aceptado participar con la revista *Con-Ciencia Social* para reflexionar sobre feminismo, tanto en su vertiente teórica como en su dimensión práctica y política. Nos proponemos realizar con ellas un somero balance histórico de lo que ha supuesto el feminismo, así como un análisis de los problemas, temas candentes y frentes de lucha que este tiene ante sí en el momento presente.

Nuestras tres colaboradoras encarnan la tradición de la teoría crítica feminista a través de una biografía profesional y política que aúna teoría y acción militante. Comparten una relevante trayectoria en la esfera del pensamiento, aunque los campos de conocimiento en los que se circunscribe su actividad, sus visiones y perspectivas son diferentes, si bien se enriquecen mutuamente. La mirada filosófica de María José Binetti contrasta y se complementa con la más sociológica de Rosa Cobo o con la proyectada por Sheila Jeffreys desde la politología. Por otro lado, independientemente de que nuestras autoras conozcan y compartan sus respectivos trabajos e investigaciones, lo cierto es que al proceder de países e incluso continentes distintos, sus reflexiones ofrecen una rica visión de conjunto del feminismo en la actualidad, tanto en su vertiente más especulativa como en su dimensión práctico-política y, en consecuencia, nos ayudan a comprender mejor, por ejemplo, la dimensión de problemas como el actual mercado de mujeres y niñas, inseparable de los procesos de mundialización económica.

A las tres pensadoras se les propuso un amplio abanico de temas que, en forma de cuestionario dialogado, les permitiera transitar desde los conceptos y la historia del feminismo hasta la praxis política actual y los horizontes de futuro del feminismo.

ORGANIZACIÓN DEL PANEL

Los temas y cuestiones, que trasladamos a las participantes a través de correo electrónico se estructuraron en cinco grandes epígrafes que, a su vez, contenían cuestiones abiertas y subtemas específicos con la finalidad de ofrecerles distintas posibilidades para elaborar sus consideraciones de la manera que les pareciera más adecuada, evitando de antemano la entrevista convencional excesivamente acotada a la fórmula pregunta-respuesta.

Para presentar el rico material elaborado por nuestras colaboradoras y facilitar al máximo su lectura, se reproduce en primer lugar una síntesis expresiva del cuestionario abierto que se les facilitó. Sucesivamente y precedidas de un breve perfil biográfico y profesional de cada una de ellas, se incluyen las tres aportaciones que han sido convenientemente revisadas y formalmente homologadas en el marco de un fructífero intercambio de impresiones llevado a cabo entre las propias autoras y el equipo coordinador de la revista¹.

EL CUESTIONARIO²

I. CONCEPTUALIZAR ES POLITIZAR

Tomando como lema esta acertada y rotunda afirmación de la filósofa española Celia Amorós, nos gustaría comenzar la entrevista desde la conceptualización y el balance histórico, preguntándonos qué es el feminismo, cómo podríamos definirlo y qué ha supuesto históricamente. Somos conscientes de que la feminista es una teoría ética y política prácticamente desconocida como tal, incluso en el medio académico, pese a sus más de 300 años de historia. ¿Qué aportaciones sociales, políticas, culturales, etc., ha hecho el feminismo a lo largo de su historia? ¿Qué crees que le deben las sociedades actuales al feminismo?

II. FEMINISMO Y PRODUCCIÓN DE CONOCIMIENTO

El feminismo tiene una larga historia intelectual y de reivindicaciones políticas que deben ser conocidas. En tu opinión, ¿qué pensadoras del pasado deberían seguir siendo leídas o necesitan ser releídas?

Somos conscientes de que la posibilidad de generar discursos es una forma de poder, de intervenir en la realidad. ¿Qué conceptos/categorías han sido y/o siguen siendo claves para una teoría política feminista?

Las esferas de producción de conocimiento académico han sido y son predominantemente patriarcales. Desde tu punto de vista, ¿qué papel ha jugado la academia, si es que ha jugado alguno, en desvelar las estructuras de dominación entre varones y mujeres? Sabemos que en las últimas décadas se ha producido una deriva tecnocrática/neoliberal en la universidad; en relación con los Estudios de la Mujer, los Estudios Feministas, ¿qué consecuencias ha tenido y tiene esta deriva?

¹ La traducción de la entrevista de Sheila Jeffreys ha corrido a cargo de las editoras.

² Como se ha indicado, reproducimos aquí únicamente una versión reducida de los grandes temas propuestos a nuestras colaboradoras.

III. LA GLOBALIZACIÓN CAPITALISTA Y EL FEMINISMO

En el contexto de la globalización neoliberal hablamos ya de una “nueva razón del mundo” que modela sociedades y sujetos. Los métodos de dominación han cambiado, de forma que nuevas formas de servidumbre se presentan como elecciones libres. Nos gustaría someter a sospecha algunos conceptos relacionados con esa nueva razón: libre elección, identidad, deseo, diversidad, multiculturalidad, inclusión, discriminación versus opresión... ¿Cómo se insertan estos conceptos en la sociedad del totalcapitalismo y con qué grado de funcionalidad? ¿Qué implicaciones políticas tienen, en general, y cómo afectan, específicamente, al movimiento feminista, en particular?

IV. EL SISTEMA DE DOMINACIÓN PATRIARCAL HOY

Dentro de la teoría feminista se diferencia entre *patriarcados de coacción*, es decir, abierta y explícitamente brutales, y *patriarcados de consentimiento* en los que parece invisibilizarse la violencia, como puede ocurrir en el occidente desarrollado. Dentro de este marco conceptual, ¿cómo crees que se reproduce y legitima el patriarcado en la actualidad en colectividades que se declaran igualitarias entre varones y mujeres? ¿Cuáles serían los principales agentes y mecanismos que actúan en la perpetuación de la desigualdad entre los sexos?

Patriarcado y capitalismo forman un tándem de apoyo mutuo que ha sido ampliamente teorizado —desde el feminismo radical de los años 70 del siglo pasado— ya que los intereses de ambos sistemas de poder se retroalimentan a la hora de implementar prácticas y discursos que cosifican a las mujeres y explotan su capacidad sexual y reproductiva. ¿Podrías explicar cómo funciona en el momento presente esta simbiosis en el contexto de la globalización? ¿Cómo se manifiesta? ¿Cuáles serían sus vías discursivas de legitimación y por tanto de confrontación por parte del feminismo? ¿Qué prácticas habría que denunciar y cómo desde el feminismo? Muchas teóricas han señalado que estamos ante una nueva "reacción patriarcal" en respuesta a las reivindicaciones y avances del feminismo en las últimas décadas. En tu opinión, ¿cómo se articula esta reacción en el siglo XXI?

V. AGENDA Y PRAXIS POLÍTICA: HORIZONTES DE LUCHA

Nuestro mundo se enfrenta actualmente a la amenaza del cambio climático, al modelo productivista y extractivista del capitalismo, a una profunda crisis de las

M. Engracia Martín, Pilar Cáncer y Juan Mainer, *Feminismo: teoría social y praxis política...* democracias representativas y de sus instituciones internacionales, y a un preocupante auge global de los movimientos "posfascistas". En tu opinión, ¿cuál es el lugar que ocupa la lucha feminista en este marco (poco optimista)?

El feminismo siempre ha mantenido debates y desencuentros con (y dentro de) los movimientos progresistas (socialismo, comunismo, anarquismo...) ¿Qué alianzas posibles puede establecer el feminismo en la actualidad?

En relación con el transgenerismo, teóricas como Jennifer Bilek han analizado el poder de los lobbies que lo sustentan —Big Pharma, la tecnociencia, el mercado de la reproducción sexual...—. Con una posición de clara desventaja, ¿cómo debe el feminismo hacerse oír, presentar sus respuestas, expresar sus posiciones al respecto?

Para concluir, el feminismo como movimiento parece haber resurgido a nivel mundial en los últimos años ¿Qué factores sociales e ideológicos están haciendo posible una nueva ola? ¿Qué hay de "viejo" y "nuevo" en ella?

MARÍA JOSÉ BINETTI

“EN TÉRMINOS GEOPOLÍTICOS LO INTERNACIONAL ES SIEMPRE LOCAL Y VICEVERSA; EN TÉRMINOS SOCIALES, LO SUBJETIVO ES SIEMPRE INTERSUBJETIVO Y COMUNITARIO; DICHO DESDE LA PRAXIS FEMINISTA, SI TOCAN A UNA, NOS TOCAN A TODAS”.



María José Binetti es Doctora en Filosofía (Universidad de Navarra, 2004), Magíster en Estudios de las Mujeres y de Género (Universidad de Luján, 2018), investigadora del CONICET (Argentina) con sede en el Instituto de Investigaciones en Estudios de Género (Universidad de Buenos Aires) y profesora de grado y posgrado en diversas universidades nacionales. Su trabajo de investigación se ha centrado en el pensamiento continental contemporáneo interpretado en continuidad con el idealismo alemán.

Actualmente, desarrolla su actividad en torno a una filosofía feminista de la diferencia sexual enmarcada en el giro especulativo y los nuevos realismos del siglo XXI. Entre sus libros se destacan *Mater/realismo. Aportes para una filosofía feminista de la diferencia sexual* (2018,

Prometeo), *El idealismo de Kierkegaard* (2015, Universidad Iberoamericana); es además traductora de la obra de Kierkegaard del danés al español y ha publicado numerosos artículos y colaboraciones en revistas internacionales. Como activista incansable por el reconocimiento de los derechos humanos de las mujeres basados en el sexo, cabe destacar su trabajo dentro de la organización Women's Declaration International. Divulgadora de la teoría feminista, participa en seminarios de trabajo, imparte conferencias y colabora con diferentes plataformas feministas (algunas del ámbito educativo, por ejemplo, la española Dofemco: Docentes Feministas por la Coeducación). Sus artículos más divulgativos se pueden consultar en publicaciones como *Tribuna Feminista*.

CONCEPTUALIZAR ES POLITIZAR

ACERCA DEL FEMINISMO

Si el feminismo es una filosofía —cosa que yo defiendo— necesariamente se debe ampliar su definición política y epistemológica. En tanto que filosofía, el feminismo es ante todo y sobre todo una ontología, entendiendo por tal la comprensión de la existencia en su conjunto, el sentido de lo real en tanto que tal. Desde ahí puede el feminismo proponerse como praxis cognitiva y teoría ético-política. Quiero decir que no es suficiente afirmar que el feminismo es una praxis cognitiva y política si antes no se afirma que es una ontología y, más aún, una ontología realista y material. Haber descuidado esta dimensión nos ha costado la des-ontologización del socio-constructivismo posmo-queer, a la cual debemos responder en sus propios términos. Para la ideología posmo-queer el feminismo es reducible a praxis cognitivas, discursivas y políticas “sin compromisos ontológicos”, como subrayan sus teóricas, y ya sabemos dónde se llega por esa vía.

Tampoco es suficiente afirmar que el feminismo es una “epistemología”. En el contexto culturalista actual todo se ha convertido en epistemología. Hay epistemologías feministas, trans, queer, decoloniales, carcelarias y decarcelarias, alternativas, no-racistas, del sur y del norte etc., todas ellas además interseccionadas. Donde la realidad es reducible a praxis cognitivas y discursivas, la filosofía se reduce a epistemología, tantas cuantos discursos sociales se den. Ninguna de estas epistemologías es capaz de superar el relato etnográfico de corte historicista y particularista de la deriva. Superar el particularismo culturalista exige un conocimiento abierto a una realidad objetiva común, y de esa realidad debe dar cuenta la filosofía feminista.

En tanto que ontología, el feminismo es un universalismo; en mi propia lectura, un universalismo neo-realista y material. Si la tarea de la filosofía es conceptualizar lo real en tanto que tal, la tarea de una filosofía feminista será producir una conceptualización que asuma a la mujer como paradigma de existencia, origen y sentido.

La filosofía feminista, que siempre se ha reconocido y afirmado en tanto que ontología, es el feminismo de la diferencia sexual en el que me inscribo. Como pensadora de la diferencia quiero insistir entonces en que sin un marco ontológico realista o neorrealista a partir del cual conceptualizar la realidad esencial de las

M. Engracia Martín, Pilar Cáncer y Juan Mainer, *Feminismo: teoría social y praxis política...* mujeres, no podremos salvarlas tampoco como sujetos cognitivos, epistemológicos o políticos.

CIVILIZACIÓN FEMINISTA

Acuerdo y me gusta la idea de una civilización feminista, a lo cual quisiera agregar que toda civilización feminista se sostiene en una civilización de mujeres, sería algo así como la conciencia efectiva de esta última. Pienso al respecto en *La ciudad de las damas*, donde Cristina de Pizán descubre una civilización a futuro que en realidad ya era, construye el porvenir a partir de lo originariamente sido. El proyecto de *La ciudad de las damas* es la primera arqueología y genealogía feminista que reconoce su valor de proyecto futuro. Algo parecido entiende Luisa Muraro cuando asegura, salvando las distancias y las formas, que:

Los nuevos movimientos políticos han inventado un eslogan muy bonito: 'otro mundo es posible'. El paso siguiente es que nos demos cuenta de que este otro mundo no hay que construirlo, porque ya existe, como una posibilidad dentro del mundo real [...] el mundo real está –cómo decirlo– grávido del mundo posible. (Duoda, 28/2005, p. 46)

La civilización de las mujeres existe desde siempre. Habita nuestra potencia creadora de vida y cultura, la lengua materna y sus mediaciones simbólicas, el patrimonio de sentidos, sentires y obras legados desde el principio de los tiempos.

No obstante, si tengo que destacar alguna acción de las mujeres, quisiera subrayar una que me impacta no tanto por su éxito político, sino precisamente por su sentido civilizatorio. Se trata de la creación de la *Women 's International League for Peace and Freedom* (1915), primera liga internacional nacida en el marco de la Primera Guerra Mundial con el objetivo de hacer moralmente imposible la guerra. Jane Adams fue una de sus fundadoras, quien además cofundó la American Civil Liberties Union (ACLU) y la National Association for the Advancement of Colored People (NAACP), por si alguien cree que la perspectiva interseccional comienza con Kimberlé Crenshaw. Hay en la fundación de estas instituciones una profunda concepción de la acción de las mujeres y del feminismo como fuerza civilizatoria, agente de paz y libertad, que será coronada por la Declaración Universal de Derechos Humanos (1948), impulsada por Eleanor Roosevelt, y finalmente la CEDAW (1979).

Una civilización feminista se reconoce por su capacidad para potenciar la vida, la libertad y la paz, en otras palabras, por su capacidad para reducir los niveles de destructividad y violencia. El universo será feminista el día que terminen la explotación y la guerra, cuando las mujeres tengamos la suficiente autoridad simbólica para impedir que nosotras mismas y nuestra/os hijas/os seamos asesinadas/os, violadas/os, mutiladas/os, hambreadas/os.

FEMINISMO Y PRODUCCIÓN DE CONOCIMIENTO

MAESTRAS Y REFERENTES

La genealogía feminista que es para mí originalidad, camino y futuro reside en el feminismo de la diferencia sexual, particularmente en la estela de Luce Irigaray. En esto coincido con Victoria Sendón de León en que el tiempo de la diferencia sexual ha llegado. Y llega justo ahora porque la desontologización radical del constructivismo posmo-queer exige, primero, una respuesta filosófica robusta. Segundo, porque necesitamos un feminismo que sepulte el dualismo sexo biológico/género cultural y esa superación conceptual y política ha sido y es la diferencia sexual. En el esfuerzo por distinguir abstractamente sexo y género, hemos perdido a la mujer, que no es ni el uno ni el otro, ni su mezcla ni su yuxtaposición extrínseca, sino su mediación integradora, múltiple y dinámica. La diferencia sexual reside en el “entre”, en la síntesis dinámica de todas las dimensiones que constituyen a las mujeres en tanto que personas de sexo femenino.

Por otra parte, y para hacer justicia a mi pertenencia cultural latinoamericana, no puedo dejar de honrar a Gabriela Mistral, fundadora a mi juicio del pensamiento feminista latinoamericano. Si Luce Irigaray sentó las bases ontológicas de un hablar-mujer, Gabriela Mistral puso en acto la lengua propia de las mujeres. Ella creó una poética refundacional del mundo por mediación de la palabra femenina.

DE CONCEPTOS IMPRESCINDIBLES PARA INTERVENIR LA REALIDAD

Definitivamente, el sistema sexo-género —subsidiario del dualismo naturaleza-materia pasiva/forma-razón activa— debe ser sustituido por la diferencia sexual como categoría integradora de las diferentes fuerzas y elementos que componen el ser mujer. Para subrayar la contingencia de los aspectos socio-culturales que han condicionado y condicionan la sujeción de las mujeres, no es necesario reeditar el viejo dualismo entre una naturaleza dada de manera inmutable y una historia androcéntrica creada ex-nihilo. También la naturaleza evoluciona, es dinámica,

histórica e imbricada constitutivamente con la cultura. Lo que necesitamos en lugar de modelos dualistas es una concepción del real-mujer como unidad dinámica, compleja, múltiple y relacional. El sexo es político, la diferencia sexual es también — además de otras cosas— cultural, y su política no es reducible a la subordinación. Sexo y diferencia sexual son igualmente fuerza de liberación, expansión y creación.

Insisto en que toda epistemología, teoría del conocimiento, praxis cognitiva o política debe encuadrarse en una ontología feminista que refute con claridad el fundacionalismo epistémico y lingüístico de la ideología posmo-queer porque la realidad no es reducible a epifenómenos performativos y el sujeto a posición discursiva. El ensayo posmo-queer de sostener un sujeto político “mujer” desde el constructivismo discursivo y sin compromisos ontológicos solo sirve para vaciar de contenido su categoría, reificar los estereotipos sexistas y hacer pasar a los varones por mujeres.

En el marco de una ontología feminista de corte realista, o mejor, neo-realista, urge reponer categorías tales como esencia y universalidad capaces de justificar el sujeto ontológico “mujer”. Aclaro: esencia no es esencialismo; universalidad no es generalización abstracta. Resulta fundamental restituir el concepto ontológico de esencia tal como lo piensa el feminismo de la diferencia, los nuevos realismos, etc. A saber, en términos dinámicos, de creación, plasticidad y apertura. Resulta igualmente fundamental restaurar el concepto de una universalidad no abstracta ni representativa, sino concreta, particular y singular a la vez, un universal que sea él mismo proceso de particularización y singularización. Solo este tipo de universalidad concreta y dialéctica explica el hecho de que “la mujer” sea cada mujer singular, única e irreplicable, y que cada mujer singular sea “la mujer” en su realización efectiva, espacio-temporalmente situada. Clave son también los conceptos de existencia, persona humana, libertad, unidad bio-psico-social-espiritual, entre otros.

Sin un marco filosófico robusto, el relativismo historicista es un callejón sin salida.

EL PAPEL DE LA ACADEMIA NEOLIBERAL

Paradójicamente, los Women Studies, Estudios feministas, de Género y Sexualidades, se han convertido en la plataforma a través de la cual se introduce la neutralización post/transgenerista. ¡Vaya ironía patriarcal! Pongo como ejemplo mi propio lugar de trabajo, el Instituto de Investigaciones de Estudios de Género de la Facultad de Filosofía - Universidad de Buenos Aires, convertido *de facto* en un

Instituto “de géneros”, gestor de una Cátedra Libre de Géneros. Lo curioso del caso es que la universidad empresarial queer parasita los espacios ganados por y para las mujeres, y esto habla, en definitiva, de la escasa legitimidad social de la cual goza *per se* el travestismo cultural posmo-queer.

La academia empresarial queer, parasitaria de los espacios feministas, funciona como relato legitimador del transgenerismo, a su vez puerta de entrada al transhumanismo. Transgenerismo y transhumanismo son hoy los dos grandes polos en torno a los cuales orbita la universidad-empresa y su viraje tecnocrático, con el fin de normalizar la construcción tecno-fármaco-pornográfica —para parafrasear a Beatriz Paul Preciado— de post-cuerpos ciber-humanos. También en este caso necesitamos un realismo feminista consciente de la condición humana y sus límites, más preocupado por la explotación y la desigualdad que por hackear el mercado de testosterona sintética para migrar imaginariamente de cuerpo en cuerpo.

LA GLOBALIZACIÓN CAPITALISTA Y EL FEMINISMO

DIAGNOSTICANDO DISTOPÍAS DEL PRESENTE

En las sociedades contemporánea de (auto)control, el poder “se traga” —para seguir con Preciado—, se hace carne y sangre a través de la píldora, la testosterona sintética, la extirpación de miembros, las prótesis, chips o ingestas psicodélicas, etc. La diferencia fundamental entre este totalcapitalismo y el anterior capitalismo es que hoy la mercancía somos nosotros mismos, nuestros órganos, tejidos, fluidos y células germinales, nuestras funciones vitales etc. Para legitimar la compra-venta de personas el sistema necesita modificar, por lo menos, el concepto de persona y de derechos humanos basado en aquel. Lo hace a través del subjetivismo trans-identitario, el relativismo cultural y el post-individualismo económico-político. Donde todo es relativo, subjetivo y trans-identitario, entonces la libre elección, el deseo privado, la autopercepción, el empoderamiento individual, el consentimiento informado o el contrato entre —supuestos— iguales son el *non plus ultra* jurídico. El pasaje es inmediato: un deseo privado = un derecho público. Siempre y cuando se lo pueda pagar, por supuesto.

En este punto debemos ser muy claras. La ideología posmo-queer no ha dejado de denunciar que la misma idea de derecho humano universal es un instrumento de control y uniformización del sistema hegemónico, un metarrelato más de la modernidad eurocéntrica y colonialista. Este relativismo historicista y trans-identitario no resiste ni el concepto de derechos universales, ni tampoco el de

persona humana como “sujeto de” aquellos. Lo único válido a su respecto es el sentimiento identitario de los post-sujetos discursivos, mera suma de representaciones socio-culturales. En rigor, no cabe aquí el concepto de persona humana libre y digna, sujeto ella misma “de” deseos, imágenes, representaciones. Lo único que cabe en ella es la producción social de post-sujetos o trans-sujetos a través de identificaciones imaginarias, deseos, representaciones que los aparatos de poder inscriben en tanto que tales.

Dado que el post-sujeto es la suma de sus identificaciones sociales y cadenas significantes, el titular efectivo de derechos será cada uno de los sentimientos identitarios, más allá de los cuales no hay nada. De aquí la exigencia de que las fantasías e identificaciones privadas sean reconocidas como titular último de derechos universales y objetivos. En otras palabras, la ideología posmo-queer desplaza el carácter absoluto, digno y libre de la persona humana a las identificaciones y deseos de post-sujetos imaginarios, de lo cual resulta la abolición del concepto mismo de persona y derechos humanos. Los derechos posmo-queer no corresponden absolutamente a la persona en cuanto que tal, sino a cada identificación particular y subjetiva, incluida la autopercepción “mujer”.

INTERNACIONALISMO VS MULTICULTURALISMO

No solo es posible conjugar lo internacional y lo local, sino necesario en la medida en que lo universal es en concreto particular y singular, y viceversa. No hay otra realidad universal más que su concreción particular y singular, así como tampoco hay realidad singular fuera de lo particular y universal que la comprende. Si la realidad fuera mero agregado de individualidades, entonces solo habría lenguajes privados compuestos de expresiones deícticas, o bien generaciones imaginarias y ficticias, inservibles para comunicarnos y entendernos. La ciencia, que habla de lo universal, sería pura fantasía y su praxis, un totalitarismo despótico. Este tipo de escepticismo solipsista se llama posmodernidad.

Por eso insistí antes en una ontología capaz de pensar la tensión dialéctica y la mediación recíproca de lo universal, particular y singular. Dicho esto mismo en términos geo-políticos, lo internacional es siempre local y viceversa; en términos sociales, lo subjetivo es siempre intersubjetivo y comunitario; dicho desde la praxis feminista, si tocan a una, nos tocan a todas.

EL SISTEMA DE DOMINACIÓN PATRIARCAL HOY

LAS TRAMPAS DEL CONSENTIMIENTO

El consentimiento entre partes —supuestamente— iguales, fundamento del contractualismo constituye hoy la *ratio* jurídica por excelencia en el marco de un relativismo subjetivista que necesita responsabilizar a las víctimas de la explotación sufrida. Explotación, desigualdad y violencia se perpetúan hoy a título de identificación profunda y empoderante, libre elección y consentimiento informado. Algunos individuos tienen necesidad de consentir, otros no tienen ninguna necesidad de hacerlo. El objetivo de este privatismo desiderativo es la desregulación del mercado sexo-reproductivo.

Las injusticias que los derechos humanos condenan, reingresan por la ventana del neo-tribalismo identitario a título de consentimiento subjetivo. El caso del género ahora dignificado como “géneros” constituye un claro ejemplo. Otro son las mujeres prostituidas, ahora “putas feministas” empoderadas. Otro más, las madres despojadas de sus hijas/os convertidas en “gestantes solidarias y altruistas”.

EL PATRIARCADO EN EL TOTALCAPITALISMO

El tándem patriarcado-capitalismo funciona hoy vía alianza relativismo constructivista & desregulación de los mercados globales. El objetivo es la libre fabricación, comercialización y explotación de cuerpos humanos. En América Latina el tándem ha tomado la forma de un progresismo populista adornado con la retórica posmoderna de la diversidad e inclusión identitaria. América Latina es el terreno ideal para la fermentación de esta alianza porque se trata del continente más desigual del mundo, el más violento y peligroso para las mujeres. Según la CEPAL, la pandemia dejará a la mayoría de las latinoamericanas en la pobreza: unos 118 millones de mujeres pobres. A los niveles de violencia, desigualdad y pobreza, se suma la corrupción de sus caudillos y la fragilidad de sus instituciones.

Esto explica la exitosa captura política del continente por el lobby corporativo queer. Así se entiende que Ecuador haya sido el primer país del mundo en introducir la “identidad de género” en su Constitución de 2008, seguido por Bolivia en 2009. Ambos países incorporaron en sus Constituciones a la Pachamama y la filosofía del Sumak Kawsay junto con los Principios de Yogyakarta auspiciados por Arcus Foundation, Open Society Foundations y diversas agencias de la ONU, todo bajo el mismo relato decolonial y anti-imperialista. Argentina, por su parte, incorporó en el 2012 una Ley Nacional de Identidad de Género sin restricciones de ningún tipo. En

M. Engracia Martín, Pilar Cancer y Juan Mainer, Feminismo: teoría social y praxis política... especial desde el 2019, el Ministerio argentino de los Géneros se ha ocupado de transversalizar en toda área y dependencia de gobierno políticas públicas para todos los géneros, incluida la identidad de género mujer.

El paquete completo de esta agenda global sobrevenida incluye, como sabemos, fabricación de géneros a la carta vía big pharma y high tech, y libre mercado sexo-reproductivo. Los gobiernos latinoamericanos trabajan en esta agenda inclusiva con la colaboración filantrópica de OSF, Ford Foundation, Red Umbrella, ONUSida, MamaCash, RedTraSex o el Global Fund for Women, entre otras corporaciones.

Lo que sorprende es la extraordinaria coordinación de estos lobbies en todo el continente, donde las mismas políticas bajan sincrónicamente a los diferentes países. En este contexto, la estrategia feminista debe ser igualmente internacional y coordinada, pero emergida *bottom up* de las bases del movimiento de mujeres.

LOS DERECHOS DE LAS MUJERES BASADOS EN EL SEXO AMENAZADOS

Women's Declaration International (WDI), organización a la cual pertenezco, expresa justamente el modelo que necesitamos hoy como respuesta a esta embestida global: grandes redes internacionales en permanente expansión, con una agenda acotada, clara y exhaustiva.

El doloroso retroceso de nuestra lucha tiene varias razones. La primera y más obvia es el poder del tándem patriarcado-capitalismo, que nunca debemos subestimar. La segunda es lo que yo llamaría la trampa del género, en la que lamentablemente muchas teóricas cayeron por malas conceptualizaciones. Recordemos que el género nace como categoría socio-política en la Academia Norteamericana y es institucionalizado por la ONU. La trampa consiste en haber absolutizado como *non plus ultra* de las teorías feministas un dualismo sociologista que neutralizó, invisibilizó y despolitizó la diferencia sexual en una operación muy bien orquestada por el establishment. Observemos la trampa conceptual, por ejemplo, de Gayle Rubin. Primero, en *El tráfico de mujeres*, Rubin despolitizó el sexo sistematizando el dualismo sexo biológico y género socio-político. Luego, en *Pensando el sexo*, le devolvió al sexo una política radical, pero por fuera del feminismo, en el marco del libertarismo BDSM³ y las prácticas sexuales entre

³ Acrónimo correspondiente a bondage, discipline, sadism, masochism (esclavitud, disciplina, sadismo, masoquismo) (Nota de las editoras).

M. Engracia Martín, Pilar Cancer y Juan Mainer, *Feminismo: teoría social y praxis política...* generaciones⁴. El resultado de su operación fue dejar al feminismo, vaciado de sexualidad, del lado de un generismo normativo y poner la política sexual del lado de las relaciones desiguales de poder, ahora erotizadas y emancipadas.

Hoy el género, devenido "géneros", se ha desmentido a sí mismo y nos ha sacado del engaño. Sexo, diferencia sexual, identidad sexual, sexualidad y sexualidades son las categorías políticas del feminismo. Nunca debió haber sido de otro modo.

UNA NUEVA REACCIÓN PATRIARCAL

Yo leo el transfeminismo posmo-queer como la revancha del patriarcado gay contra los privilegios que el patriarcado heterosexual se arrogó y que aquel también quiere para sí. A saber, el usufructo de las mujeres, de sus funciones sexo-reproductivas. Este revanchismo de varones gay/trans instaló la falsa creencia de que el patriarcado es esencialmente heterosexual, con el corolario de que ellos mismos serían víctimas de las mujeres. Recapitemos al respecto algunos primeros principios feministas: el patriarcado es esencialmente homo-sexual, homo-social y homo-político, se trata de un pacto entre varones para apropiarse de la capacidad sexo-reproductiva de las mujeres y de su descendencia. Las mujeres funcionan como dispositivos reproductores excluidas de la verdadera sociedad, a saber, del club de los varones. No es casual entonces que el revanchismo gay-trans vuelva a levantar las banderas de la explotación reproductiva —a fin de que los muchachos tengan descendencia legítima— y la explotación sexual de las mujeres —misoginia industrializada—.

El análisis histórico de Sheila Jeffreys en *Anticlimax* es al respecto una pieza magistral. Siguiendo esa lectura, yo diría que estamos asistiendo a la re-edición radicalizada de la revolución sexo-política de los '60 y '70 y sus epígonos libertarios de los '80. La diferencia entre los '80 y el 2020 es que ahora la erotización de las relaciones de poder funciona como agenda cultural del totalcapitalismo y la industria globalizada.

⁴ Pedofilia (Nota de las editoras).

AGENDA Y PRAXIS POLÍTICA: HORIZONTES DE LUCHA

DE LA AGENDA Y ALIANZAS FEMINISTAS

Dejemos a la política patriarcal ajustar cuentas consigo misma. Nosotras ajustémoslas con el patriarcado, por izquierda y por derecha, conforme con nuestra propia filosofía y praxis política. Que el feminismo sea medida de sí mismo y lo otro. Biologicismo y culturalismo coinciden en perpetuar los estereotipos sexistas, justificados ya por el constructo naturaleza, ya por el constructo lenguaje. El primero constituye un culturalismo encubierto; el segundo, una rebiologización de estereotipos sexistas. Vaya si los extremos patriarcales se tocan que uno de los principales redactores de los Principios de Yogyakarta, Michael O'Flaherty, es un sacerdote católico, reverendo de la diócesis de Galway. Por izquierda y por derecha, debemos recordarle al patriarcado que el feminismo se mide con sus propios supuestos autónomos y críticos de la lógica falocéntrica.

Las alianzas estratégicas de un feminismo autoconsciente y autónomo son múltiples y las justifica el objetivo compartido de los derechos humanos de las mujeres basados en el sexo. Ante todo y sobre todo, la alianza es con las mujeres en tanto que tales, con todas y cada una de las mujeres conscientes de una identidad sexual compartida. Serán alianzas acotadas y siempre parciales, ajustadas a los propios espacios, posibilidades, contextos y prioridades, sin que esto suponga ningún particularismo o relativismo. Por el contrario, se trata en todo caso de un universalismo concretado en lo particular y contingente, siempre tensionado por contradicciones y diferencias. Las redes de comunicación digital nos han abierto posibilidades enormes. Hoy estamos compartiendo espacios y agenda con mujeres de quienes nos separan miles de kilómetros.

En síntesis, la alianza feminista es siempre de mujer a mujer, de abajo hacia arriba, universal y específica, mediada por prácticas de solidaridad y *affidamento*, y basada en agendas políticas acotadas pero exhaustivas. Las nuevas tecnologías nos están enseñando que también en la distancia podemos sostenernos recíprocamente.

FEMINISMO DEL 99% Y SUJETO POLÍTICO DEL FEMINISMO

Sabemos que se trata de un 99% compuesto por la aglomeración de multitudes identitarias sin nada en común más que la opresión del 1%. En la noche del 99%,

todas las vacas son pardas. Sin embargo, siguiendo la lógica postmoderna de las autoras del *Manifiesto*⁵, debemos precisar que hay diversos 99%. Uno es el 99% de Wall Street y otro el 99% del África subsahariana o la India oriental. Tampoco es lo mismo el anticapitalismo de Manhattan que el de la China de Xi Jinping. Eso lo hemos aprendido de las sociólogas posmodernas del *Manifiesto*, para las cuales lo universal es un metarrelato del imperialismo y el 100%, una ficción que violenta los incontables micro-relatos y micro-agenciamientos. No menos debería violentarlos el 99%.

En rigor, el 99% de las multitudes identitarias es oprimido y opresor a la vez, si bien no bajo el mismo respecto, sí al menos bajo algunos de los diferentes ejes sociales que las componen. A saber, género, clase, etnia, edad, orientación sexual, religión, ocupación, nación, estado migratorio, peso, salud, belleza, capacidades o discapacidades cognitivas, verbales, auditivas, visuales, ambulatorias, habilidades sensorio-motrices, estado civil, genealogía familiar, condiciones sanitarias, nivel educativo, antecedentes penales+. Cada post-sujeto compone un haz de múltiples identificaciones sociales, todas ellas interseccionadas y constituidas intrínsecamente por la combinación de todas las demás en la doble modalidad "autopercebida" o "percibida por otros". Dada su intersección intrínseca, cada post-sujeto es oprimido y opresor conforme sea la variable social en cuestión. Una mujer puede ser oprimida en tanto que tal, pero opresora en tanto que cis y blanca, aunque por otro lado sea pobre. De aquí esa suerte de competencia victimista por el mayor número y grado de opresión/es habidas.

Por supuesto, nada más funcional al sistema de poder que la pulverización de las mujeres en incontables e indecibles identificaciones imaginarias, sin nada en común más que la oposición al abstracto "imperio" discursivo del 1%, en el cual habría que ubicar a muchas mujeres cis/hetero de la clase alta opresora, capitalista y burguesa, y excluir a muchos más varones.

QUÉ Y CÓMO HACER FRENTE AL GENERISMO QUEER

Una buena estrategia frente al generismo queer es mostrarlo en toda su crudeza, absurdos, contradicciones, y sacar todas sus consecuencias. En general, tanto sinsentido espanta al sentido común. Como metodología general entonces,

⁵ Manifiesto de un feminismo para el 99% (N. Fraser, T. Bhattacharya, C. Arruzza, 2019) (Nota de las editoras).

M. Engracia Martín, Pilar Cancer y Juan Mainer, *Feminismo: teoría social y praxis política...* puede ser más hábil la demostración y reducción al absurdo que el choque directo. Importante es también aprovechar las oportunidades de reclamos o litigios estratégicos. La vía legal y administrativa tiene que acompañar la acción política.

FRENTES Y HORIZONTES DE LUCHA

El contexto latinoamericano es muy difícil porque carecemos de instituciones republicanas sólidas y el sistema está articulado para entregar a nuestras mujeres empobrecidas. Por eso necesitamos alianzas internacionales que compensen nuestra debilidad estructural y nos fortalezcan desde afuera hacia adentro. WDI, lo mismo que la Alianza Contra el Borrado, han sido fundamentales para nosotras. En materia de explotación reproductiva, varias organizaciones y mujeres independientes nos hemos unido en torno al Manifiesto Latino-Americano contra la Explotación Reproductiva (<https://forms.gle/jNZEjUxzY3qQLqWe7>) promovido entre otras organizaciones por la Coalición Internacional contra la Maternidad Subrogada (CIAMS). Son destacables también los recientes proyectos de Ley de las diputadas mexicanas Beatriz Rojas Martínez y María Guadalupe Almaguer Pardo, quienes proponen reformar las leyes de violencia, salud y trata de personas para incluir la gestación subrogada. Necesitamos replicar esta iniciativa en el resto del continente. En materia de explotación sexual, una buena noticia es el Proyecto de Ley de erradicación del sistema prostituyente, la prevención de la prostitución y la restitución de derecho que acaba de lanzarse en Argentina, un país de una fuerte tradición abolicionista. Este proyecto propone desalentar la demanda incorporando al Código Penal una figura delictiva autónoma que penalice al prostituidor. Estas son algunas de las iniciativas que nos abren un panorama esperanzador.

“NUEVAS” OLAS PARA VIEJOS Y NUEVOS PROBLEMAS

La masividad que han ganado los movimientos de mujeres y feministas supone su legitimidad social, cosa que por supuesto constituye un logro a celebrar. En materia de conceptualizaciones y agendas políticas, yo interpreto que seguimos en la plena tercera o segunda ola, según se lo periodice. Me refiero al feminismo de los '70, el cual –a diferencia de los reclamos en materia política y civil de la ola precedente– inauguró una agenda en materia, por así decir, de cultura sexual. En términos de Luce Irigaray, se trata de sexualizar la cultura, o bien, de inculturar la diferencia sexual femenina en términos de igualdad, libertad y potenciación personal y colectiva. Esta agenda sexo-cultural sigue abierta. La diseminación de indecibles

géneros autopercebidos que intentan borrar la diferencia sexual, contra-confirma su actualidad y vigencia.

Entiendo que el choque cultural feminismo vs. trans/post-feminismo expresa la última torsión de una disputa que comenzó en los '70 —y antes también— alimentada por la sexopolítica freudomarxista y los posteriores micro-agenciamientos posmodernos y posestructuralistas. La resistencia feminista al atropello posmo-queer reedita, a mi juicio, la contestación del feminismo radical a los libertarios sexuales de los '80. El problema es haber pasado de una moral sexual represiva a una “desublimación represiva”, más tanática que sexual, más destructiva que creadora.

Por eso necesitamos hoy una cultura de la diferencia sexual, o bien, una sexualidad creadora de una cultura de iguales, que supere el neo-tribalismo generista. La triple agenda abolicionista del/os género/s, la explotación sexual y reproductiva repone las vindicaciones de una cultura sexuada libre e igualitaria. No sé si este programa es el que llena las calles, pero estoy convencida de que el feminismo futuro pasa por ahí.

ROSA COBO

“LA IDEA DE SUBJETIVIDADES EMOCIONALES, SENTIMENTALES Y DESEANTES, TODO ELLO BAJO LA ÉGIDA DEL MERCADO, ESTÁ SIENDO UTILIZADA PARA SILENCIAR LA EXISTENCIA DE ESTRUCTURAS DE DOMINIO”.



Rosa Cobo Bedia es profesora titular de Sociología de la Universidad de La Coruña donde imparte Sociología del Género y dirige el curso de Historia de la Teoría Feminista, que cuenta ya con varias ediciones. Entre sus publicaciones destacan *Fundamentos del patriarcado moderno. Jean Jacques Rousseau* (1995, Cátedra), *Hacia una nueva política sexual. Las mujeres ante la reacción patriarcal* (2011, Catarata), *La prostitución en el corazón del capitalismo* (2017, Catarata), *Pornografía. El placer del poder* (2020, Ediciones B), además de la coordinación de obras colectivas como *Educación en la ciudadanía: perspectivas feministas* (2008, Catarata), *La imaginación feminista. Debates y transformaciones disciplinares* (2019, Catarata).

Formó parte del Seminario Permanente Feminismo e Ilustración creado en 1987

en la Universidad Complutense de Madrid por Celia Amorós quien dirigió su tesis doctoral, "Democracia y Patriarcado en Jean Jacques Rousseau". Sus libros más recientes analizan diferentes manifestaciones de la mercantilización de las mujeres como expresión de una nueva alianza entre patriarcado y capitalismo neoliberal. Rosa Cobo dirige La Red Académica Internacional de Estudios de Prostitución y Pornografía que tiene como objetivo consolidar académicamente una línea de investigación crítico abolicionista sobre prostitución y pornografía. Es la directora de *Atlánticas. Revista Internacional de Estudios Feministas*. Entre sus reconocimientos destacamos el premio concedido en 2020 por el Ministerio de Igualdad en la categoría de "pensamiento feminista", con motivo del Día Internacional para la Eliminación de la Violencia contra las Mujeres.

CONCEPTUALIZAR ES POLITIZAR

El feminismo es un movimiento social y una tradición intelectual que tiene más de tres siglos de historia. El carácter civilizatorio del feminismo, tal y como lo ha señalado Celia Amorós en diversas ocasiones, se deriva de su capacidad para ampliar los límites de la democracia por la vía de la formulación de nuevos derechos para las mujeres.

El lugar “natural” del feminismo es la sociedad civil. Ahí se ponen en pie vindicaciones políticas, ahí se producen las primeras luchas feministas y ahí se articulan organizaciones de mujeres y asociaciones que forman un tejido más o menos tupido sobre el que se asienta la acción política.

El camino para formular derechos ha estado históricamente presidido por el principio ético y político de igualdad. Este principio regulativo ha sido usado por el feminismo para vindicar aquellos derechos de los que eran titulares los varones. En esos tres siglos, el feminismo ha puesto el foco en los mecanismos y dispositivos de poder patriarcal, a través de los cuales se produce la opresión de las mujeres. El feminismo ha utilizado la idea regulativa de igualdad para examinar críticamente y luchar políticamente contra aquellas realidades sociales que promueven la expropiación de derechos y recursos a las mujeres.

Sin embargo, al mismo tiempo que se ha desplegado la praxis feminista, se ha creado un cuerpo teórico con el objetivo de identificar analíticamente aquellos fenómenos sociales que subordinan a las mujeres. Esa identificación analítica, esa conceptualización feminista, acuñada para desentrañar la realidad patriarcal, tiene efectos de politización. La crítica teórica siempre tiene efectos políticos porque, como señala Celia Amorós, “en feminismo, conceptualizar es politizar”. Cuando se acuña una categoría para poner al descubierto una estructura de poder, se está politizando aquello que se ha identificado conceptualmente. Por ejemplo, el concepto de acoso sexual ha sido el punto de partida de medidas políticas para hacer frente a esa forma de violencia masculina. Esta es una característica que comparten las teorías críticas de la sociedad, para las que la identificación analítica de entramados de poder siempre tiene efectos de politización social.

FEMINISMO Y PRODUCCIÓN DE CONOCIMIENTO

La historia del feminismo no es solo la historia de la formación de un influyente movimiento social. Es también la historia de una tradición intelectual que después de la segunda guerra mundial aceleró su producción teórica y formó un corpus teórico

sin el que ya no es posible dar cuenta del funcionamiento de las sociedades contemporáneas. Las categorías de género, patriarcado o androcentrismo, entre otras muchas, recorren nuestra disciplina y amplían los límites del conocimiento de las ciencias sociales. En sus tres siglos de historia, el feminismo ha acuñado conceptos hasta formar un vasto cuerpo teórico que ha desembocado en la creación de un marco interpretativo.

El objetivo de este marco conceptual es iluminar todas aquellas realidades sociales que sitúan a las mujeres en posiciones de subordinación. En otros términos, su finalidad es desvelar estructuras y jerarquías de poder que permanecen ocultas para marcos interpretativos que no son críticos. La aportación del pensamiento crítico-feminista reside en su capacidad para identificar lógicas y actores sociales vinculados a intereses patriarcales. Esta operación significa una ampliación del mapa cognitivo a efectos de comprender nuevos datos de la realidad social que habían permanecido ocultos para la comunidad científica. Este ensanchamiento cognitivo contribuirá a la creación de esquemas interpretativos útiles para dar cuenta de realidades sociales ocultas hasta ese momento.

Conceptualizar lo que no se ve, lo subterráneo, lo que intencionadamente no se ha querido mostrar, lo que ha permanecido marginado históricamente, es central para la comprensión de la subordinación de las mujeres. Los análisis feministas han tenido que explorar las penumbras, las sombras y los espacios sociales poco iluminados. Esta perspectiva intenta identificar 'lo latente', las zonas invisibles y oscuras, las ramificaciones subterráneas que no han sido tematizadas y que están vinculadas a privilegios patriarcales. El enfoque feminista tiene como objetivo reconocer conceptualmente las lógicas y actores sociales que subordinan a las mujeres.

El pensamiento feminista se enfrenta a un problema que pertenece al ámbito de los pensamientos críticos: ¿cómo conceptualizar la subordinación de las mujeres en las sociedades patriarcales y cómo hacerlo desde el lenguaje hegemónico de las ciencias sociales? El resultado de esta pregunta es una narrativa que desordena pensamientos y prácticas hegemónicas porque pone a funcionar implacablemente la hermenéutica de la sospecha sobre cualquier realidad social en la que las mujeres son definidas como diferencia. Por eso, cuando la teoría feminista aplica su marco teórico a la realidad social el resultado inevitablemente es subversivo y desestabilizador. Subvierte valores y desestabiliza instituciones. El feminismo ha

M. Engracia Martín, Pilar Cancer y Juan Mainer, *Feminismo: teoría social y praxis política...*
creado nuevos esquemas interpretativos para entender realidades que no habían sido identificadas socialmente.

La teoría feminista ha proporcionado un foco analítico desde el que analizar que ha dado como resultado la identificación de nuevos fenómenos sociales que hasta la aparición del marco interpretativo feminista no existían para la mirada crítica. Y este marco teórico está colocando preguntas nuevas en el pensamiento crítico. Dicho de otra forma, la virtualidad fundamental del pensamiento feminista es que hace posible ver e interpretar un segmento mayor del mundo social. Esa parte de la experiencia social se inscribe en un dominio que el pensamiento feminista ha acuñado con el término de patriarcado.

El origen de la tradición intelectual feminista está marcado por el descubrimiento de que el género no es una determinación biológica sino una construcción normativa, cultural e histórica, extremadamente útil en la legitimación de la opresión de las mujeres. El pensamiento crítico ilustrado descubre que la desigualdad económica es una construcción social y no un designio divino y el incipiente pensamiento feminista descubre que el género es otra construcción social y no una realidad natural. La tarea crítico-feminista fundamental ha sido desnaturalizar la normatividad femenina y masculina, poner en cuestión el carácter natural que se ha otorgado al género y a los distintos fenómenos sociales como herramienta central de legitimación de la cultura patriarcal.

El pensamiento feminista ha contribuido a ensanchar la mirada científica. Ha ampliado los límites de la 'objetividad científica', ha 'desnaturalizado' fenómenos sociales, ha llenado de contenido el objeto de estudio de las ciencias sociales y ha contribuido a expandir técnicas cualitativas al introducir la voz de las mujeres en el estudio de las realidades sociales. En otros términos, la teoría feminista ha contribuido a renovar el marco teórico de las ciencias sociales, ordenando datos y seleccionando aquellos que nos proporcionan información sobre las experiencias de las mujeres y sobre los mecanismos que las sitúan en lugares subordinados. La teoría feminista es un tipo de interpretación sometida siempre a comprobación empírica.

La perspectiva crítico-feminista es transdisciplinar. Bebe de todas las ciencias, suma conocimientos y ningún objeto de estudio le es ajeno, siempre y cuando las mujeres estén directa o indirectamente involucradas en ese objeto de estudio. Desde este punto de partida, el objetivo de la sociología feminista es la identificación de las

lógicas simbólicas y materiales que introducen a las mujeres en el universo de la diferencia y de la desigualdad.

Si, como he afirmado, la sociología crítico-feminista tiene como función descifrar la realidad social y descubrir los significados internos de los fenómenos sociales que contribuyen a la desigualdad de las mujeres, también tiene como finalidad su transformación social. Debe recorrer un itinerario, que no es otro que el que siguen las teorías críticas de la sociedad, que comienza en la comprensión científica y finaliza en la propuesta normativa que desembocará inevitablemente en una teoría del cambio social.

LA GLOBALIZACIÓN CAPITALISTA Y EL FEMINISMO

El movimiento feminista históricamente ha tenido una vinculación ideológica con la izquierda y no podía ser de otra manera a la vista de la alianza establecida entre el sistema capitalista y el sistema patriarcal. La figura del varón como proveedor universal y receptor de un salario familiar y la figura de la mujer como una trabajadora gratuita en el hogar ejemplifican muy bien esa alianza patriarcal que se produjo tras la Segunda Guerra Mundial. Tanto la izquierda como el feminismo necesitan políticas de redistribución para reducir la desigualdad. En ese terreno se ha producido un encuentro entre ambas perspectivas teóricas y políticas, lleno de dificultades y decepciones para el feminismo porque la izquierda es juez y parte al mismo tiempo. Para decirlo de otra forma, la izquierda está a favor de la igualdad, pero también a favor de formas diversas de subordinación de las mujeres, sobre todo aquellas que tienen que ver con la sexualidad y la familia patriarcal. El resultado, como señaló en su momento Heidi Hartmann, es un complicado matrimonio entre feminismo e izquierda.

Sin embargo, a partir de la década de los años setenta hacen su aparición las primeras políticas económicas neoliberales, que han supuesto un golpe inesperado al imaginario de la redistribución y al principio ético y político de igualdad como instancia reguladora de la democracia. La característica fundamental del capitalismo neoliberal es la privatización de lo público y el ensanchamiento del mercado a costa del estado. Ahora bien, la legitimidad de esta operación exige la subordinación de la igualdad a la libertad individual. En este aspecto me gustaría destacar dos cuestiones: la primera es la sobredimensión de esa idea de libertad individual hasta el extremo de que hay una propuesta cultural y política por parte del capitalismo – pero también del sistema patriarcal– para que la libertad individual oculte la

existencia de los sistemas de dominación. De forma tal que la subjetividad individual, vía deseos, sentimientos y emociones, está siendo utilizada como elemento de desactivación de realidades sociales como es, por ejemplo, el dominio patriarcal. La idea de subjetividades emocionales, sentimentales y deseantes, todo ello bajo la égida del mercado, está siendo utilizada para silenciar la existencia de estructuras de dominio.

La segunda cuestión está relacionada con los efectos que el capitalismo neoliberal tiene sobre las vidas y los cuerpos de las mujeres. Las políticas económicas neoliberales están imponiendo nuevas formas de desigualdad y nuevas estratificaciones y jerarquías patriarcales. El resultado es la globalización de la feminización de la pobreza.

La feminización de la pobreza forma parte constitutiva del orden patriarcal. Es un rasgo sistémico de la economía global. El patriarcado es un sistema de poder en el que las mujeres como genérico ocupan posiciones subordinadas, tanto en el orden económico como en el político o cultural. La consecuencia lógica de esa subordinación se traduce en indicadores de pobreza mucho mayores que los que tiene el genérico masculino. Sin embargo, es preciso explorar las causas de este fenómeno social: la primera está relacionada con las políticas económicas neoliberales que se pusieron en marcha a partir de la década de los ochenta, a través de los Programas de Ajuste Estructural. Estas políticas han impuesto a los estados la reducción de las políticas sociales, sobre todo en el ámbito de la salud, la educación y las pensiones. La consecuencia es que los recortes en políticas sociales impactan sobre las vidas de las mujeres, pues son ellas las que asumen las funciones de las que ha abdicado el estado. Estas nuevas tareas se suman al trabajo reproductivo que realizan gratuitamente en el hogar y que han subsidiado el trabajo asalariado de los varones a través del trabajo doméstico y de la agricultura de subsistencia, tal y como explica Saskia Sassen.

La segunda causa hay que buscarla en la precarización del mercado laboral global para las mujeres. Ellas tienen salarios más bajos que los varones, son mayoría en el trabajo a tiempo parcial, en el trabajo sumergido, en las maquilas más descalificadas y en los trabajos menos prestigiados, como también son mayoritarias en los salarios de pobreza. El mercado mundial de trabajo muestra una creciente diferenciación entre una capa de trabajadores mayoritariamente varones, altamente cualificados con ingresos altos, y una 'periferia' creciente excesivamente representada por mujeres e inmigrantes con empleos no permanentes,

subcontratados, bajo condiciones laborales precarias y con ingresos bajos e inestables.

La tercera es un proceso que ha agudizado la feminización de la pobreza y que está vinculado al nuevo capitalismo. El proceso de globalización económica impidió que diversos países, con altas tasas de pobreza y economías poco “competitivas”, pudiesen integrarse en la economía global. Las élites económicas y políticas de algunos de estos países vieron en las economías ilegales –venta ilegal de armamento, narcotráfico, explotación sexual o venta de órganos, entre otros– una vía para reconstruir sus economías nacionales. Pronto repararon en la enorme rentabilidad económica que entrañaba exportar a mujeres para la prostitución. Los Programas de Ajuste Estructural y los inacabables intereses de la deuda, con la complicidad de los estados, propiciaron la creación de unos circuitos alternativos de supervivencia, tal y como explica Saskia Sassen, como fórmula de desarrollo para sortear el desempleo, la pobreza, la quiebra de empresas y la reducción de los recursos del estado. Por esos circuitos transitan también trabajadoras para otros sectores económicos, como el servicio doméstico, los cuidados o la enfermería. La clave es que las mujeres migrantes envían remesas de dinero al país de origen, proporcionando así oxígeno a las maltrechas economías de esos países. Estos circuitos semi-institucionalizados —porque solo se han podido crear con la complicidad institucional de sectores de la policía, el ejército, la judicatura y el estado— y organizados por redes mafiosas se desarrollan mayoritariamente en el marco de la economía ilícita y se han convertido en una estrategia de desarrollo para diversos países con altas tasas de pobreza.

Hay que señalar que las causas de la feminización de la pobreza son el trabajo gratuito, las tareas no remuneradas debido al recorte de las políticas sociales, la segregación del mercado laboral global entre hombres y mujeres y el rol descualificado que se les ha asignado a ellas, junto al papel clave en las economías ilícitas, especialmente en la industria de la explotación sexual y el trabajo doméstico, que transforma la feminización de la pobreza en feminización de la supervivencia. Por eso no es de extrañar que en las movilizaciones del 8M la feminización de la pobreza aparezca como una preocupación fundamental del movimiento feminista. Y este hecho contribuye a que el anticapitalismo sea uno de los nervios que atraviesan el feminismo en todo el mundo.

El capitalismo neoliberal y el sistema patriarcal han propuesto a la conciencia de nuestra época que grupos de mujeres, en primera instancia las más pobres y

vulnerables, sean convertidas en servidoras sexuales –prostitución y pornografía–, servidoras reproductivas —vientres de alquiler—, servidoras domésticas —trabajo doméstico— y servidoras laborales —maquilas—. Inicialmente, esta propuesta ha sido pensada para las que apenas tienen recursos, fundamentalmente para quienes son exportadas desde países con altas tasas de pobreza a países con ciertas tasas de bienestar, pero una vez consolidados estos mercados, se ha extendido para otros sectores de mujeres autóctonas con el argumento de un nuevo nicho laboral. El caso de Only Fans ilustra muy bien la ampliación de este mercado.

EL SISTEMA DE DOMINACIÓN PATRIARCAL HOY

En el marco de ese corpus teórico creado por el feminismo, el concepto de patriarcado ocupa un lugar central. Esta categoría fue acuñada en 1969 por Kate Millett en su libro *Política sexual*. Ahí, en ese texto clásico del feminismo, aparece enunciado uno de los principios básicos del feminismo radical en el que adquiere sentido este concepto. La opresión de las mujeres se ha creado y se reproduce en el interior de un sistema de dominio, articulado alrededor de un poderoso entramado institucional y simbólico para así poder dar cuenta de la opresión patriarcal. No es preciso acudir a otros sistemas de dominio para explicar la opresión específica de las mujeres en el seno del dominio patriarcal. En el interior de esa dominación, los varones, como genérico dominante, controlan y explotan las capacidades sexuales y reproductivas de las mujeres. Y no solo eso, pues a través de la sexualidad y del amor consiguen que las mujeres “accepten” el dominio masculino.

La tesis del feminismo radical, corazón de la tercera ola feminista, parte de la necesidad de aislar analíticamente la hegemonía patriarcal y a partir de ahí observar las opresiones que se cruzan en esta dominación. Comparto plenamente la hipótesis de la necesidad conceptual de dar cuenta del sistema patriarcal en sí mismo como dominio específico sobre las mujeres como seres sexuales a efectos de iluminar los mecanismos patriarcales de opresión y los sujetos que activa o pasivamente, y en el marco de este dominio, crean y recrean los dispositivos de la subordinación femenina.

También comparto, en la línea de Kate Millett y de Heidi Hartmann, la tesis de que el dominio patriarcal es el resultado de pactos que establecen fraternalmente los varones entre sí para garantizar su hegemonía sobre las mujeres. Tras esa necesidad analítica de examinar el sistema patriarcal como un sistema específico, es preciso identificar otras dominaciones, como la clase, la raza o la cultura, para ver

con más claridad las alianzas entre los varones que se inscriben en todos y cada uno de esos sistemas de poder. El patriarcado es el resultado de pactos políticos que establecen los varones pertenecientes a diversos sistemas de poder. La feminización de la pobreza no puede ser explicada solo a partir de la existencia del dominio masculino. El dominio capitalista intersecciona con el sexual y eso explica en buena medida la feminización de la pobreza. En otros términos, si bien el sistema patriarcal produce un tipo específico de opresión femenina, los demás sistemas de dominio se adaptan al primero y usan sus entramados institucionales para la reproducción del sistema de poder masculino.

AGENDA Y PRAXIS POLÍTICA: HORIZONTES DE LUCHA

La agenda política feminista del siglo XXI no puede entenderse si no es en el marco de la cuarta ola y tras el surgimiento de un movimiento de masas que ha reclamado con rabia el fin de la violencia sexual. Las olas feministas se pueden denominar como tal, entre otros elementos, porque ponen en pie un cuerpo vindicativo. Pues bien, el corazón del cuerpo vindicativo de la cuarta ola feminista es la lucha contra la violencia sexual. Y este es, precisamente, el corazón de la agenda política del feminismo.

Las diversas formas de violencia son un problema crónico y global que padecen las mujeres, tanto las de los países periféricos como las de los centrales. Las agresiones tienen un papel central en la reproducción del sistema patriarcal y actúan como un poderoso mecanismo de control social, que impide (u obstaculiza) a las mujeres tanto apropiarse del espacio público-político como salir del privado-doméstico.

El feminismo, a partir de los años setenta del siglo XX, ha hecho de la violencia contra las mujeres un objeto de estudio y de lucha política preferente, que ha cobrado nuevo sentido a la vista del surgimiento de nuevas y criminales formas de violencia. Todo ello ha tenido como consecuencia la ampliación del marco de lo que entendemos por violencia patriarcal.

En estos últimos 50 años se ha creado un marco interpretativo y una lógica de análisis con el objetivo de definir los lugares y las dimensiones de la violencia machista y, más concretamente, de la violencia sexual. La profundización de la lógica de este proceso analítico y político, que ha puesto en marcha la cuarta ola feminista, ha conducido a la pornografía, la prostitución y los vientres de alquiler como formas criminales de violencia patriarcal. En este marco teórico sobre violencia

patriarcal la pornografía y la prostitución ocupan un lugar analítico estratégico en la reproducción del sistema patriarcal

La politización de la prostitución nos devuelve la imagen no solo de la explotación sexual sino también de la explotación económica. En la prostitución se cruzan tres sistemas de poder: el patriarcal, el capitalista neoliberal y el racial. En la intersección de esos tres sistemas de dominio crece la prostitución. Las mujeres prostitutas son receptoras de violencia masculina, violencia económica y violencia racial. La propuesta política de la abolición de la prostitución se ha convertido en un nervio que recorre el movimiento feminista y que pone en tela de juicio tanto el sistema patriarcal como el capitalista neoliberal junto a las prácticas coloniales sobre las que se asientan ambos sistemas de poder, tal y como señala Sheila Jeffreys.

La otra vindicación feminista que articula la cuarta ola es la que impugna los trabajos, gratuitos y/o mal pagados, que realizan las mujeres en el ámbito privado-doméstico y en el mercado laboral. La ingente cantidad de trabajo no remunerado, la precarización del mercado laboral para las mujeres y la feminización de la pobreza son cuestiones fundamentales de la agenda feminista de la cuarta ola. Como se ha señalado anteriormente, la precarización del mercado laboral para las mujeres, la gran cantidad de trabajo gratuito que realizan y las economías criminales que convierten a las mujeres en servidoras sexuales y reproductivas componen un mapa de pobreza femenina nuevo. El feminismo de la cuarta ola ha comprendido el significado patriarcal de la feminización de la pobreza.

Este estallido feminista ha sido posible porque el capitalismo neoliberal en el siglo XXI articula y vehicula algunas demandas patriarcales fundamentales para los procesos de acumulación capitalista. La capacidad del capitalismo para convertir en un negocio internacional la industria de la explotación sexual o los vientres de alquiler explica el interés capitalista en la explotación y opresión de las mujeres. Al mismo tiempo, la segregación del mercado laboral entre trabajadores cualificados y descualificados, entre autoprogramables y genéricos, coloca a las mujeres mayoritariamente entre los segundos. La precarización del mercado laboral recae, en gran medida, sobre las espaldas de las mujeres. Ellas son mayoría en el trabajo a tiempo parcial, en el sumergido, entre quienes tienen salarios más bajos, pero también son mayoría entre los salarios de pobreza. El trabajo reproductivo, es decir, el no remunerado, recae sobre las mujeres, pero el trabajo peor pagado y más descualificado, es decir, el productivo, también tienen que soportarlo ellas. La

plusvalía económica y sexual es hoy tan imprescindible para el nuevo capitalismo como para el patriarcado contemporáneo.

Las políticas económicas neoliberales que se pusieron en marcha ya entrada la década de los setenta, a través de los Programas de Ajuste Estructural, han impuesto a los estados la reducción de las políticas sociales, sobre todo en el ámbito de la salud, la educación y las pensiones. El resultado es que los recortes en políticas sociales tienen efectos sobre las vidas de las mujeres, pues son ellas las que asumen las funciones de las que ha abdicado el estado. Estas nuevas tareas se suman al trabajo reproductivo que realizan gratuitamente en el hogar y que han subsidiado el trabajo asalariado de los varones a través del trabajo doméstico y de la agricultura de subsistencia, tal y como señala Saskia Sassen. Todas estas políticas han agudizado la feminización de la pobreza.

Las feministas hemos sabido identificar la política sexual del capitalismo neoliberal y a través de esa identificación hemos podido construir afinidades y convergencias políticas entre sectores feministas distintos. Este análisis político ha reequilibrado los dos grandes imaginarios que han nutrido el análisis y la práctica feminista, la distribución y el reconocimiento, de modo que la tendencia del discurso feminista hegemónico hoy es la articulación en torno a lo que Celia Amorós ha definido como *vindicación*. Ahora bien, el hecho de que el capitalismo global articule reclamaciones patriarcales no significa que el feminismo tenga que abdicar de su tarea de seguir con su propio marco conceptual y sus estrategias políticas propias. El anticapitalismo es uno de los nervios que atraviesan el proyecto feminista pero no puede fagocitar ni la teoría ni la práctica política feminista.

Sin volver la mirada hacia las estructuras patriarcales y a los privilegios masculinos, de un lado; y sin apuntar al capitalismo neoliberal como una de las fuentes fundamentales de las que mana la explotación económica y sexual para las mujeres, de otro, no hubiésemos leído correctamente la realidad y no hubiésemos logrado la identificación de millones de mujeres con las ideas feministas. En otros términos, la opresión de las mujeres no produce solo plusvalía económica sino también plusvalía sexual. Sin ambos reconocimientos conceptuales hoy no podríamos estar hablando de la cuarta ola feminista. Y, sin embargo, la estamos protagonizando y con ello haciendo historia.

SHEILA JEFFREYS

“ES DIFÍCIL EVITAR PREGUNTARSE SI LA POPULARIDAD Y EL FALSO PROGRESISMO QUE SE LES ATRIBUYÓ A LOS POSTESTRUCTURALISTAS FUE UNA HERRAMIENTA ÚTIL PARA DERROTAR EL DESAFÍO FEMINISTA”.



La británica Sheila Jeffreys es una de las grandes teóricas del feminismo radical y destacada activista desde los años 70. Entre 1991 y 2015 fue profesora de Ciencias Políticas en la Universidad de Melbourne y una de las impulsoras de la Women's Declaration International, presentada en marzo de 2019 en Nueva York, a la que se han adherido numerosos grupos feministas de diferentes países.

Ha escrito más de una decena de libros sobre feminismo, algunos de ellos traducidos al español. *La herejía lesbiana, una perspectiva feminista de la revolución sexual lesbiana* (Cátedra, 1996; primera edición inglesa en 1993). *La industria de la vagina. La economía política de la comercialización global del sexo* (Paidós, 2011; primera edición en inglés en 2009). *Gender Hurts. El género daña* (Labrys, 2021; primera edición en inglés en 2014) y

Ensayos sobre Políticas Sexuales (Labrys, 2020).

Sus principales reflexiones se han centrado en teoría feminista, lesbianismo político, violencia sexual y política económica de la industria del sexo en relación con los procesos de mundialización económica; también han sido fundamentales sus análisis de la que se conoce como reacción patriarcal desde el último tercio del siglo pasado o la defensa de los derechos de las mujeres basados en el sexo.

Sheila Jeffreys es parte sustancial de la organización de ciclos de conferencias (*webinars*) para difundir y debatir la potente teorización del feminismo radical: Rad Fem Perspectives.

CONCEPTUALIZAR ES POLITIZAR⁶

CONCEPTUALIZANDO EL FEMINISMO

He escrito libros enteros dando respuesta a qué es el feminismo para mí, así que hablaré mejor sobre cómo se desarrolló mi feminismo. En este momento, me hago llamar feminista radical. A principios de la década de los 70 yo era una feminista socialista, pero me di cuenta de que era imposible hablar, desde el feminismo socialista, sobre la opresión de las mujeres por parte de los hombres. En 1977 escribí un artículo para Women's Liberation Conference titulado "The Need for Revolutionary Feminism"⁷. El artículo argumentaba que nosotras, las feministas, necesitábamos averiguar cómo operaba el poder ejercido por los hombres y cómo derrotarlo desde abajo. Pensaba, y sigo pensando, que los temas relacionados con la reproducción (cómo y en qué circunstancias las mujeres dan a luz) son cruciales y abogué por lo que denominé "control de la reproducción por parte de las trabajadoras", es decir, control por parte de las mujeres. Lo que tenemos ahora, por el contrario, es un mundo en el que los cuerpos de las mujeres se compran, venden y utilizan cada vez más en el mercado y los recién nacidos también se trafican en la industria de la subrogación. Para mí, el control de los cuerpos de las mujeres está en la raíz de la dominación masculina.

DEUDA DE LAS SOCIEDADES CON EL FEMINISMO

Es una pregunta demasiado amplia para que la responda y no soy una experta en historia del feminismo. Obviamente, las campañas feministas, desde mediados del siglo XIX en adelante, en los EE. UU. y el Reino Unido (que es hasta donde llega mi conocimiento) generaron cambios muy considerables. En el Reino Unido, las feministas lograron que se cambiara la ley para que las mujeres casadas tuvieran derecho a la propiedad, el derecho a abandonar la casa de su marido sin su permiso y algunos derechos a la custodia de los hijos. A principios del siglo XIX, las mujeres en el Reino Unido tenían un estatus similar al de las mujeres de ciertas zonas del Medio Oriente en la actualidad. Las mujeres lucharon entonces por el derecho al voto y el derecho al divorcio. Estos logros fueron muy importantes para mejorar la condición de la mujer.

⁶ La entrevista puede consultarse en el idioma original (inglés) en el siguiente enlace: https://ojs.uv.es/index.php/con-cienciasocial/article/view/25931/pdf_1

⁷ Disponible en la página web de la autora: <http://sheila-jeffreys.com/>

Me resulta más sencillo hablar de cuáles han sido las contribuciones más importantes de Women's Liberation Movement de los años 70 hasta hoy. Una de ellas fue la creación del feminismo lésbico. En 1977, decidí hacerme lesbiana al igual que otras muchas feministas. Nosotras comprendimos que la heterosexualidad era una institución que constituía la base de la dominación masculina y que, por tanto, huir de esta era necesario para construir nuestra comunidad y activismo con otras mujeres. Vimos el lesbianismo como una forma de resistencia. El feminismo lésbico fue un fenómeno extraordinario del que escribo en mi libro *The Lesbian Revolution* (2018). Las feministas lesbianas examinaron la heterosexualidad y su dinámica y funcionamiento para mantener la opresión de las mujeres. Ofrecimos una alternativa y demostramos que las mujeres no están condenadas a ser heterosexuales, que no se trata de algo biológico.

Este análisis extremadamente radical, que iba a la raíz de la opresión de la mujer, ha desaparecido en gran medida hoy y la nueva generación de feministas no sabe nada de él. En la actualidad, muchas lesbianas creen que su amor por las mujeres es biológico y luchan contra cualquier idea de que las mujeres puedan elegir, como si esto supusiera algo anti-lésbico en sí mismo. El feminismo lésbico es transformador, no se trata sólo de desmenuzar las manifestaciones individuales del poder masculino.

El otro gran logro del Movimiento de Liberación de la Mujer fue analizar, investigar y hacer campaña en contra de la violencia ejercida por los hombres contra las mujeres. Se entendió que la violencia masculina operaba como una forma de control social de las mujeres en el hogar, en el trabajo, en la calle, en los lugares de ocio, etc. El acoso sexual, la amenaza de violación y el asesinato funcionan como medios para quitar a las mujeres todos los derechos que, en teoría, deberían tener. La libertad de movimiento de las mujeres, por ejemplo, está limitada por la violencia de los hombres en muchas formas.

En la actualidad, por supuesto, nos encontramos en una etapa de grave retroceso del feminismo. Para nuestras antecesoras feministas hubiera sido ciencia ficción encontrarse con sistemas legales e instituciones que obligan a las mujeres a respetar los derechos de los hombres que tienen el fetiche sexual de excitarse con la subordinación de las mujeres (los travestidos, ahora cada vez más llamados "transgénero"), a entrar en todos los espacios y deportes femeninos y a competir por cualquier premio o plaza en el parlamento reservada a las mujeres. Se está llevando a cabo un borrado de las mujeres en el lenguaje que impedirá imaginar a las mujeres

M. Engracia Martín, Pilar Cancer y Juan Mainer, *Feminismo: teoría social y praxis política...* como una categoría y esto hará que al feminismo le sea imposible conceptualizar o luchar.

FEMINISMO Y PRODUCCIÓN DE CONOCIMIENTO

GENEALOGÍA FEMINISTA

La mayoría de las pensadoras feministas radicales que inspiraron el Movimiento de Liberación de la Mujer de los años 70 y 80 no aparecen en los cursos universitarios sobre Estudios de Género hoy en día. Se las rechaza por anticuadas e irrelevantes de un modo que no se hace con los pensadores que inspiraron el socialismo. Los cursos de teoría política incluyen a Marx y Lenin, incluso a Freud. Las colecciones sobre teoría social suelen incluir sólo a hombres. Las mujeres, en su mayoría lesbianas que inspiraron el Movimiento de Liberación de la Mujer, que son Kate Millet, Adrienne Rich, Mary Daly, Andrea Dworkin, Janice Raymond y muchas más, necesitan ser reconocidas y estudiadas del mismo modo que los pensadores políticos masculinos. El trabajo de estas mujeres es ahora muy difícil de conocer para la nueva generación de mujeres jóvenes porque ha sido profundamente enterrado. Participo en la dirección de una serie de seminarios web llamados Rad Fem Perspectives, en los que los domingos debatimos sobre libros feministas radicales importantes. Lo que se pretende es dar a conocer esta obra a mujeres que, de otro modo, no sabrían por dónde empezar en su búsqueda de la teoría feminista. Las jóvenes que participan en estos seminarios nos dicen que no han visto nada parecido en sus universidades. La teoría feminista radical se nutrió de medios y librerías feministas que ya no existen y que hay que volver a crear. Esto sucede en el caso de las prensas de mujeres que se están creando de nuevo en Corea (Yeolda Books) y en España (Labrys).

CATEGORÍAS CLAVE DEL FEMINISMO

El sexo biológico tiene una importancia crucial. La Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer se basó en el entendimiento de que las mujeres son oprimidas en función de su sexo. No se utilizó la palabra género. Cuando las feministas empezaron, erróneamente en mi opinión, a utilizar el término género en los años 80, se referían a los estereotipos sexuales. Más recientemente, el movimiento por los derechos de los travestis ha adoptado el término para referirse a una esencia interna de feminidad que existe independientemente del sexo. Este uso del término género, que lleva a incluir a los

hombres en la categoría de mujeres, hace imposible la teorización sobre la opresión de las mujeres y el propio feminismo.

Pero otro concepto clave es que la heterosexualidad es una institución política y que las mujeres pueden elegir el lesbianismo como forma de resistencia. Esta comprensión va a la raíz de la subordinación de las mujeres, en lugar de limitarse a mejorar sus peores expresiones.

La idea de la violencia de los hombres como forma de control social de las mujeres es también crucial para entender la forma en que se circunscribe la vida cotidiana de las mujeres.

ESTUDIOS FEMINISTAS Y ACADEMIA PATRIARCAL

En 1979, cuando estaba estudiando el doctorado, participé con otras mujeres del Grupo Feminista Revolucionario de Leeds en la redacción de una ponencia sobre cómo el mundo académico entraba en contradicción con el feminismo. En aquella época, los cursos de estudios sobre la mujer estaban entrando en la academia y las feministas empezaban a obtener puestos de trabajo en el mundo académico, y también algunas universitarias se hacían feministas. Considerábamos que la academia masculina no permitiría los estudios sobre la mujer, o lo que yo prefería llamar “Estudios Feministas”, de modo que se acabaría obligando a las académicas y profesoras feministas a moldear su trabajo para que no ofendiera a las fuerzas de dominación masculina o llegando a excluirlas por completo. Por desgracia, teníamos razón, pero no inmediatamente. Yo conseguí mi puesto de profesora de Política Sexual en la Universidad de Melbourne en 1991 con gran alboroto. Fui agasajada por el *establishment* e invitada a los comités universitarios.

La mayor amenaza que se desarrolló para el feminismo en la academia fue la llegada del postestructuralismo. Los eruditos masculinos que se encumbraron en el postestructuralismo (Foucault, Lacan, etc.) apenas mencionaron a las mujeres y sus análisis dificultaron la conceptualización del poder y la dominación masculinos. El feminismo es un análisis estructuralista. De hecho, es difícil evitar preguntarse si la popularidad y el falso progresismo que se les atribuyó a los postestructuralistas fue una herramienta útil para derrotar el desafío feminista. Estas ideas antifeministas fueron dominantes en la academia a mediados y finales de la década de 1990. Judith Butler, que las popularizó, era un punto de referencia obligatorio en los estudios sobre la mujer a principios de la década de los 2000. También la llegada de la teoría queer, de la que Butler se consideraba la teórica clave, supuso un gran

M. Engracia Martín, Pilar Cáncer y Juan Mainer, *Feminismo: teoría social y praxis política...* desafío para el feminismo. Se creó a partir de una práctica e intereses masculinos que se construyeron a partir de la opresión de las mujeres, como explico en mi libro de 2003 *Unpacking Queer Politics*.

La otra amenaza para la existencia del feminismo en la academia fue la llegada del gerencialismo y la conversión de las universidades en empresas corporativas para hacer dinero. Los estudios sobre la mujer se consideraron superfluos para este proyecto. Las consecuencias han sido la abolición de los estudios sobre la mujer en el mundo académico, ya sea cancelándolos directamente o transformándolos en estudios de 'género', enmarcados en el postestructuralismo y la teoría queer.

Las consecuencias hoy en día son que las mujeres jóvenes y las lesbianas son inoculadas contra el feminismo con ideas absurdas como que los hombres pueden ser mujeres a veces. No tienen acceso al tesoro de la teoría y los conocimientos feministas que las académicas feministas de más edad hemos acumulado durante décadas.

GLOBALIZACIÓN CAPITALISTA Y FEMINISMO

RACIONALIDAD NEOLIBERAL

El postestructuralismo es un producto y una filosofía fundamental del neoliberalismo. Estos conceptos se hacen populares porque eliminan cualquier desafío al poder del capital y al extraordinario enriquecimiento de la clase dominante en los últimos 40 años. Apoyan el trasvase [de riqueza] que se ha producido de los pobres a los ricos. La eliminación de los análisis estructuralistas de poder, que analizan quién tiene el poder y cómo lo organiza, se ajusta totalmente a las prioridades de este periodo de la historia del capitalismo. Promueve el individualismo y las ideas de libertad de elección, identidad, diversidad, multiculturalismo e inclusión.

INTERNACIONALISMO Y OPRESIÓN COMÚN EN RAZÓN DEL SEXO

Las feministas radicales y revolucionarias como yo entendemos que las mujeres tienen una opresión común. Esta opresión es común a nivel internacional: la violencia contra las mujeres como forma de control social, la violación y el embarazo forzado, las restricciones sobre la vida y el cuerpo de las mujeres. El modo en que los hombres controlan y limitan a las mujeres adopta formas diferentes, pero están dirigidas a fines similares. Las religiones que promueven la opresión de las mujeres pueden ser diferentes en las distintas culturas y sociedades, pero, como describo en

M. Engracia Martín, Pilar Cancer y Juan Mainer, *Feminismo: teoría social y praxis política...* mi libro *Man's Dominion: the Rise of Religion and Eclipse of Women's Rights* (2011), las religiones monoteístas como el judaísmo, el cristianismo y el islam, que se formaron en el mismo crisol geográfico y cultural, comparten concepciones similares sobre cómo se debe poseer, controlar e intercambiar a las mujeres. Las prácticas culturales nocivas contra las mujeres pueden diferir, pero tienen raíces comunes. En algunas culturas, como la occidental, las mujeres se exponen para la excitación sexual de los hombres y en otras se cubren para proteger a los hombres de tener que excitarse. No se exige que los hombres se expongan o se cubran, ellos pueden llevar ropa cómoda y digna como corresponde a su estatus superior. La opresión es común, pero las formas difieren.

En mi libro *Beauty and Misogyny: Harmful Cultural Practices in the West* (2005/2014) explico por qué las prácticas de belleza occidentales, como el maquillaje y los zapatos de tacón, deben entenderse como prácticas culturales nocivas. Occidente suele quedar exento en la catalogación de prácticas culturales nocivas: suele considerarse la mutilación genital femenina pero no la labioplastia, por ejemplo. En Occidente se afirma que las mujeres tienen capacidad de 'elección'. Se considera que las mujeres eligen alegremente las prácticas de belleza, los implantes mamarios, la cirugía estética, la depilación, etc., en lugar de considerar que son socializadas para que decidan realizarlas. Obviamente, las mujeres están sujetas a toda una cultura que las entrena para sentirse inadecuadas si no transforman sus cuerpos de estas maneras. Están sometidas a fuerzas de poder ejercidas por la clase dirigente de los hombres a los que no se les impone ninguna de estas prácticas.

EL SISTEMA DE DOMINACIÓN PATRIARCAL EN LA ACTUALIDAD

LA SIMBIOSIS PATRIARCADO-CAPITALISMO Y DISCURSOS LEGITIMADORES

Mi nuevo libro, *Penile Imperialism: the male sex right and women's subordination* (2022) sostiene que el derecho sexual masculino protegido y aplicado por el Estado y la cultura desempeña un papel crucial en la reproducción y aplicación de la dominación masculina. Tiendo a no utilizar el término patriarcado porque el problema va más allá de los padres y es aplicado por todos los hombres, por lo que utilizo el término "dominación masculina". La ciencia y el sistema legal asumen que las demandas de los hombres para el acceso sexual a las mujeres deben ser aceptadas, tanto en las relaciones [de pareja] como en la prostitución y la pornografía.

La idea del consentimiento tiene una importancia crucial. Se utiliza para justificar e imponer el derecho sexual masculino en todos los ámbitos en los que los cuerpos de las mujeres son tratados como objetos, utilizados, abusados e intercambiados. Para justificar e imponer el sexo no deseado que las mujeres tienen que realizar en las relaciones y en la prostitución y pornografía. La noción de consentimiento se basa en la idea de que es natural que los hombres exijan el acceso sexual a las mujeres, presuponiéndose así la iniciativa sexual masculina. En realidad, para liberar a las mujeres de la demanda constante de mantener relaciones sexuales que no desean, lo que hay que cuestionar son las importunas demandas sexuales de los hombres. Hay que reeducar a los niños y a los hombres para que vean esas exigencias como un problema de urgencia sexual irracional que puede ser controlado y reconducido.

La necesidad de consentimiento sólo existe en una situación de desigualdad de poder, cuando se va a hacer algo que una de las partes no quiere, como en una intervención quirúrgica. El problema del consentimiento no es un problema en las relaciones lésbicas porque es poco probable que una de las partes quiera utilizar el cuerpo de la otra como herramienta para su placer, tanto si la otra mujer está entusiasmada como si no. Son las relaciones de poder desiguales de la heterosexualidad las que crean el problema para cuya solución se creó la ideología del consentimiento.

La idea del consentimiento es una forma de culpar a las mujeres. El supuesto que subyace en el alboroto sobre el consentimiento es que el uso sexual y la violencia de los hombres hacia las mujeres es el resultado de que las mujeres no expresan su 'no' con suficiente firmeza. Las mujeres son el problema. En muchos países, los gobiernos y las universidades abordan la cuestión de las agresiones sexuales de los hombres a las mujeres mediante una "formación sobre consentimiento" que enseña a las mujeres a darlo o negarlo. Esto es totalmente irreal. Las mujeres y las niñas tienen menos poder, como se muestra en toda la literatura sobre la violencia contra las mujeres. Decir "no" es algo que a todo el mundo le resulta muy difícil, tal y como demuestran las investigaciones sobre falta de comunicación. Para las adolescentes, por ejemplo, es una expectativa completamente descabellada cuando, además, es probable que decir "no" desate la ira y agresión de los hombres.

La expresión de la sexualidad masculina en forma de derecho sexual masculino es fundamental para la dominación masculina y un problema central que

las feministas deben abordar. Hay que cambiarlo. Hay que formar a los hombres y a los niños para que reconozcan que no tienen un impulso sexual imperativo que las mujeres tienen el deber de satisfacer. Es importante imaginar un mundo en el que las mujeres y las niñas no se vean constantemente obligadas a relacionarse con hombres y niños que exigen una respuesta sexual, en las calles, en las salas de conferencias, en el hogar y en el lecho conyugal, en las galerías, los museos y los conciertos de música, en el trabajo y en el transporte público. Este sería un mundo de oportunidades muy diferente para las mujeres.

En mi libro *La industria de la vagina* utilicé el concepto de "externalización de la subordinación de las mujeres" para explicar el desarrollo de la industria del sexo a nivel mundial. Mientras que en algunas culturas las mujeres desarrollan una mayor capacidad para decir no (tanto sexualmente como de otras formas) a los hombres, la industria del sexo (incluida la industria de las novias por encargo) ofrece a los hombres la posibilidad de comprar la subordinación de las mujeres que son demasiado pobres para decir no.

REACCIÓN PATRIARCAL

La reacción contra el Movimiento de Liberación de la Mujer fue muy eficaz. A principios de la década de los 2000 ya no había movimiento. Habíamos perdido todas nuestras instituciones, centros de mujeres, conferencias, librerías, etc. Todo ello lo detallo en mi autobiografía *Trigger Warning: A Lesbian Feminist Life* (2020). A medida que el activismo transgénero iba cogiendo ritmo, no había ningún movimiento que se opusiera a él. Este movimiento se apoyó en el activismo existente por los derechos de los homosexuales, que estaba respaldado por organizaciones muy grandes, bien financiadas e influyentes. La financiación de las grandes farmacéuticas ha sido importante porque "transitar" suele suponer considerables beneficios económicos, pues implica que las personas que transitan van a tomar medicamentos perjudiciales durante toda su vida. Los activistas presionaron primero a la profesión médica y luego a los responsables políticos y a los gobiernos para que promovieran el fetichismo sexual de los travestis como si expresar la "identidad de género" (que se debería llamar "identidad de estereotipo sexual") constituyera un derecho humano. Pero también había otras fuerzas en juego, como la industria de la pornografía, en la que hay un gran nicho dedicado a los travestis y que ahora contiene sissy hypno, que hipnotiza a los hombres para que piensen que se están convirtiendo en mujeres. Es importante destacar que el

movimiento por los derechos de los travestis es un arma poderosa contra el feminismo, al negar a las mujeres las palabras para describir sus cuerpos y su sexo con el argumento de que son "transfóbicas". En la actualidad, el propio concepto de "mujer" está siendo eliminado por la idea de un "género" esencial que un hombre puede habitar en cualquier momento.

WOMEN'S DECLARATION INTERNATIONAL

El resurgimiento del feminismo se articula sobre todo a través de la creciente campaña feminista internacional para cuestionar el concepto de identidad sexual estereotipada y hacer retroceder todos los logros que estos activistas de los derechos de los hombres han conseguido al cambiar la legislación, el lenguaje y la política para borrar a las mujeres y las niñas y nuestros derechos y oportunidades. Se están creando organizaciones a nivel internacional para defender los derechos de las mujeres basados en el sexo. Hay grupos para salvar el deporte femenino, para derrotar el transgenerismo en los niños, para sacar a los hombres de las cárceles de mujeres, para establecer el derecho de las mujeres a declarar la realidad biológica, es decir, que los hombres no pueden convertirse en mujeres, en sus lugares de trabajo. Hay grupos profesionales de psicólogos, por ejemplo, y grupos en todos los partidos políticos. Se trata de una avalancha de actividad feminista después de un par de décadas en las que no había movimiento feminista. Los activistas travestidos pueden atribuirse el mérito. Sus campañas han estimulado esta enorme reacción. Me complace participar en la Women's Declaration International (antes llamada Women's Human Rights Campaign) que se instituyó en 2019 para promover la Declaración sobre los Derechos Sexuales de las Mujeres creada para oponernos a que las actividades de los hombres con identidades estereotipadas de sexo destruyan nuestros derechos. La Declaración cuenta ahora con casi 30.000 firmas individuales y están involucradas más de 400 organizaciones de mujeres a nivel internacional.

AGENDA Y PRAXIS POLÍTICA: HORIZONTES DE LUCHA

EL LUGAR DEL FEMINISMO EN EL MARCO DE CRISIS MULTIDIMENSIONAL

No sé qué lugar ocupa el feminismo, salvo que cada una de estas amenazas [cambio climático, capitalismo extractivista, crisis representativa de la democracia, crecimiento de "posfascismos"...] es extremadamente perjudicial para las mujeres y las niñas. Sin embargo, soy muy consciente de que las mujeres en Occidente

tuvieron unos 50 años de oportunidades crecientes. En este tiempo, las mujeres consiguieron la posibilidad de trabajar fuera de casa, de obtener ingresos independientes y de divorciarse. Se acercaron a un estatus humano pleno. Entonces las fuerzas destructoras del mundo que conocemos se agudizaron. Incluyeron todas las amenazas anteriores. Parece una broma de mal gusto. Cincuenta años es muy poco tiempo en la historia de la humanidad. Aunque seguimos luchando y hay mucho por lo que continuar para lograr la liberación de la mujer, llevamos a cabo la lucha con un trasfondo de pesadilla que ninguno de nosotros podría haber imaginado en los años setenta. La falta de esperanza y el fin de cualquier idea de progreso crean un contexto especialmente desafiante para la lucha feminista hoy en día.

POSIBLES ALIANZAS DEL FEMINISMO

Siempre he sido socialista y no me resulta sencillo trabajar políticamente con la derecha. Sin embargo, en situaciones que podrían considerarse de emergencia, pueden ser necesarias formas estratégicas de trabajo conjunto. Siempre me han preocupado, como feminista radical, cuestiones como la prostitución y la pornografía, la maternidad subrogada y, ahora, el movimiento por los derechos sexuales de los hombres en todas sus formas, pero especialmente el que se ocupa de los "derechos" de los travestis. Siempre ha habido personas con intereses religiosos (yo soy atea, por supuesto, y todas las feministas radicales con las que he trabajado a lo largo de los años han sido también ateas) y personas que se veían a sí mismas como personas de derechas que han entendido las preocupaciones feministas en estos temas y les han dado algún apoyo cualificado. La izquierda siempre, con excepciones por supuesto, se ha identificado con enfoques libertarios y anti-mujeres en estos temas. Necesitamos tener, y algunas de nosotras estamos teniendo, conversaciones profundas sobre cómo podemos trabajar entre estos intereses políticos como feministas.

CÓMO HACER LLEGAR A LA SOCIEDAD LOS PLANTEAMIENTOS FEMINISTAS

Necesitamos más investigación y el trabajo de Jennifer Bilek [sobre los lobbies transgeneristas] en este sentido es crucial. Sólo podemos hacer lo que como feministas siempre hemos hecho, investigar y escribir, llevar a cabo protestas y acciones para enseñar nuestra política e influir en la legislación y la política. Creamos grupos e instituciones propias para perfeccionar nuestras ideas y apoyar la

M. Engracia Martín, Pilar Cancer y Juan Mainer, *Feminismo: teoría social y praxis política...*
acción. En última instancia, tenemos que trabajar para recrear un movimiento y una cultura feminista, porque las acciones y los grupos aislados son difíciles de mantener. Necesitamos el apoyo de nuestra comunidad feminista de mujeres.

HORIZONTES DE LUCHA DEL FEMINISMO

No sé si entiendo bien la palabra horizonte en este contexto. Si significa cuáles deben ser nuestros objetivos, entonces debemos trabajar por un mundo sin prostitución. Eso significa que debería ser ilegal que alguien pague a una mujer para obtener acceso sexual. El comercio de mujeres y bebés, que es la industria de los vientres de alquiler, debería ser ilegal, pero también la llamada subrogación altruista. La gestación subrogada altruista sigue tratando a la mujer como una máquina para ser utilizada y a los bebés como bienes intercambiables. Puede causar el mismo dolor y alienación para las madres, familias y niños que los que fueron producidos por encargo.

CONTINUIDADES Y CAMBIOS EN LA NUEVA OLA FEMINISTA

Según tengo entendido, se ha desarrollado una nueva ola de feminismo a nivel internacional porque los activistas de los derechos sexuales de los hombres han incurrido en una extralimitación imperialista. Han ido demasiado lejos al exigir que los hombres que se hacen pasar por mujeres para excitarse sexualmente sean admitidos en todos los espacios y actividades de las mujeres y que la idea misma de que una mujer es una hembra humana adulta sea eliminada del lenguaje y de la política. Aunque el feminismo había estado inactivo durante más de una década, ahora está en alza y las mujeres están muy indignadas.

Esta nueva ola es diferente en muchos aspectos al Movimiento de Liberación de la Mujer. Aunque muchos de los temas más urgentes son los mismos, la violencia de los hombres contra las mujeres en todas sus formas, la imposición de la heterosexualidad obligatoria, la pornografía y la prostitución, la necesidad de abolir el matrimonio, hay algunos retos nuevos.

Una gran diferencia es el comportamiento de los hombres en relación con el feminismo. En los años 70 y 80, los hombres ignoraban el feminismo. No se oponían a nuestras marchas y eventos sólo para mujeres. No hacían piquetes y cánticos contra nosotras ni enviaban amenazas de muerte y violación. A los hombres no les importaba. Ahora es muy diferente, probablemente debido a la forma en que la industria de la pornografía ha fomentado la violencia de los hombres contra las

mujeres. Los activistas travestidos y sus partidarios, en particular, se dedican a impedir que las mujeres se reúnan o hablen críticamente sobre sus derechos. Ahora da miedo y es arriesgado hablar y puede conllevar la pérdida de los medios de vida y a la violencia real de una forma que no se podía imaginar en la época anterior, cuando a los hombres apenas prestaban atención.

Las posibilidades que ofrecen los medios sociales para organizarse han sido consideradas como un cambio positivo, pero es dudoso que esto haya sido más útil que los innumerables boletines, panfletos y libros que se publicaban en el movimiento anterior. En aquella época teníamos muchas editoriales y librerías feministas. El desarrollo de las ideas feministas y de la teoría feminista radical era posible de una manera que no es posible ahora. Las mujeres podían participar en el desarrollo apasionado y creativo de ideas, algo que no puede ocurrir en las redes sociales. En las redes sociales, que en su inmensa mayoría son propiedad y están controladas por los hombres, las mujeres son vigiladas, expulsadas de las plataformas. Las mujeres no tienen el control de la información que se está haciendo para mujeres.

Ya no se publican libros de teoría feminista que aborden las grandes cuestiones de por qué y cómo se oprime a las mujeres. Hay poca discusión o práctica de "vivir la revolución ahora", es decir, cambiar la vida cotidiana, los comportamientos, la apariencia, las situaciones de vida en las que se comprometió la ola de feminismo anterior. La posibilidad de que las mujeres puedan elegir convertirse en lesbianas es ahora amplia y violentamente rechazada por muchas lesbianas que ven como un insulto sugerir que el lesbianismo no es biológico. Sin embargo, en el Movimiento de Liberación de la Mujer, muchos miles de mujeres sí eligieron convertirse en lesbianas y crearon el corazón palpitante del movimiento feminista de la época. Las mujeres que podrían convertirse en lesbianas se ven impedidas ahora por la falta de espacios en los que puedan conocer a otras, y se les dice que sus ambiciones de convertirse en lesbianas son inaceptables porque nunca podrán serlo de verdad si se han relacionado alguna vez con hombres.

La nueva ola de activismo feminista es, pues, una planta débil. No se apoya en una comunidad y una cultura de mujeres florecientes. Hoy en día sería difícil vivir y moverse en un universo separado de mujeres, como yo hice entonces. Es difícil vivir, como dijo Janice Raymond, como una "insider/outsider", ganándose la vida en el mundo de los hombres mientras se pasa todo el resto de la vida con mujeres y tratando de crear el cambio feminista. La recreación de una comunidad femenina de

M. Engracia Martín, Pilar Cáncer y Juan Mainer, Feminismo: teoría social y praxis política... amor, amistad y activismo, más que una simple red de activistas, es crucial para el futuro de esta ola feminista.

Feminismo y educación. Situando el problema históricamente: de la escuela segregada a la escuela mixta

Feminism and education. Setting the problem historically: from segregated schooling to mixed schooling

Juan Mainer Baqué

juanmainer@gmail.com

Pilar Cancer Pomar

pilar.cancer@gmail.com

M. Engracia Martín Valdunciel

marien@unizar.es

Miembros de Fedicaria

Recibido: septiembre de 2022

Aceptado: octubre de 2022

DOI: 10.7203/con-cienciasocial.6.25932

RESUMEN

El proyecto escolarizador de la Modernidad, encarnado en la institución escolar de la era del capitalismo, se ha caracterizado por abonar y reproducir, a lo largo de su historia y de muy diversas formas, una triple segregación, de clase, sexo y etnia. Se analiza cómo el sistema escolar en España, desde su origen a comienzos del siglo XIX hasta finales del XX, ha sido un activo y eficaz aliado de la dominación patriarcal reproduciendo de forma ampliada una cultura netamente androcéntrica; sea en el marco de la escuela segregada o mixta, sea bajo la más reciente fórmula de la escuela para "todas y todos", supuesta adalid de la coeducación y de la igualdad entre los sexos. Al hilo de todo ello se desarrolla una crítica a la historiografía educativa, en particular al (mal) uso del concepto "feminización", escasamente receptiva y porosa a las aportaciones provenientes del campo de la teoría crítica e historiografía feministas.

Palabras clave: modos de educación, escuela segregada, dominación patriarcal, androcentrismo, escuela mixta, historiografía educativa.

ABSTRACT

The schooling project of Modernity in the era of capitalism has been characterised by nurturing and reproducing a triple segregation of class, sex and ethnicity. This article analyses how the school system in Spain has been an active and effective ally of patriarchal domination, reproducing in an extended way a clearly androcentric culture, both in the framework of the segregated or mixed school, and under the more recent formula of the school for "all", supposed defender of coeducation and equality between the sexes. In addition, it develops a critique of educational historiography, in particular the (mis)use of the concept of "feminisation", which is scarcely receptive to the contributions coming from the field of feminist critical theory and historiography.

Keywords: modes of education, segregated school, patriarchal domination, mixed school, educational historiography.

Referencia

Mainer Baqué, J., Cancer Pomar, P., Martín Valdunciel, M.E. (2023). Feminismo y educación. Situando el problema históricamente: de la escuela segregada a la escuela mixta. *Con-Ciencia Social (segunda época)*, 6, 71-96. DOI: 10.7203/con-cienciasocial.6.25932

GENEALOGÍA DE UN PROBLEMA

La arquitectura del sistema educativo nacional español, surgido de la revolución liberal y subsecuente construcción del Estado burgués, se distinguió por dos netas marcas segregadoras en razón de sexo y clase social. Ambas, caracterizaron y condicionaron su naturaleza y devenir históricos de forma indiscutible al menos hasta el último tercio del siglo XX; al punto de que constituyeron rasgos distintivos de lo que hemos venido denominando “modo de educación tradicional y elitista”, cuya vigencia en España se extendió hasta la entrada en vigor de la Ley General de Educación de 1970. Gracias a los estudios de la sociología crítica de la educación conocemos muy bien desde hace unos cincuenta años la forma en que las instituciones educativas del capitalismo han venido reproduciendo las diferencias sociales; empero, las estrategias de aminoración y segregación entre los sexos que la institución escolar utiliza y replica con singular eficacia no sólo han sido bastante menos estudiadas sino que siguen sin ocupar un lugar prevalente en las agendas investigativas de raigambre crítica que se ocupan del campo de la educación —más allá, obviamente, de lo que ocurre en el territorio de los estudios feministas, que han venido siendo convenientemente ignorados y relegados por aquellas—.

En este sentido, la historiografía social y cultural de la educación española ha prestado muy escasa atención a un objeto de estudio central para entender aquello que supuestamente se pretende escudriñar y diseccionar: la construcción social de la institución escolar y su cultura¹. Si exceptuamos la importante producción de algunas autoras que han desarrollado desde los años 90 un interés explícito por problematizar el lugar de las mujeres en el devenir de la historia de la educación, lo cierto es que tanto en el propio campo académico histórico-educativo, como, preciso es reconocerlo, en la producción alumbrada en el marco del proyecto Nebraska de Fedicaria, ha primado un enfoque netamente androcéntrico e impermeable a la voz de las mujeres. Algo que no ha sido ajeno al hecho de que las categorías conceptuales y heurísticas utilizadas hayan sido, en general, muy poco porosas al diálogo con la teoría crítica feminista por no decir con la propia historiografía de y sobre las mujeres, cuya presencia en España, por cierto, precedió en más de una década al despliegue de la “nueva” historia de la educación.

¹ Al respecto, basta con consultar los dos prontuarios, editados respectivamente en 1994 y 2010, que recogen un completo estado de las principales líneas de investigación abiertas en el campo de la historiografía educativa española, para comprobar nuestro aserto (Guereña et al., 1994 y 2010).

Sea como fuere, sexismo y clasismo formaron y siguen formando parte del ADN de la escuela de la Modernidad capitalista. No en vano, ya en el *Informe Quintana* (1813), que inspirado en el célebre *Rapport* de Condorcet (1792) se considera texto fundacional del sistema de instrucción pública del primer liberalismo español, las discriminaciones por sexo y clase emergieron como rasgos idiosincrásicos del artefacto escolarizador. Así, fue forjándose un sistema educativo dual y dicotómico que practicó abiertamente la exclusión de los hijos de las clases obreras de la escolarización considerada no “imprescindible” —todo lo que excediera a la primera enseñanza, entre los 6 y los 9 años de edad—, al tiempo que expulsó del espacio escolar al conjunto de la población femenina en razón de su condición sexual².

La Junta —afirmaba el citado Informe de 1813— entiende que, al contrario de la instrucción de los hombres, que conviene sea pública, la de las mujeres debe ser privada y doméstica; que su enseñanza tiene más relaciones con la educación que con la instrucción propiamente dicha. (Quintana, 1898, p. 190)

A las mujeres, “educación” en la domesticidad y para la moralidad, en tanto que sin pares guardianas de las costumbres, a los hombres la “instrucción” en la escuela; quedaba así tempranamente grabada a fuego una de las verdades imperecederas que han venido dotando de sentido a la escuela de la era del capitalismo en tanto que eficaz instrumento al servicio de la reproducción ampliada de la dominación patriarcal. En efecto, fue en la Ilustración y en particular con Rousseau cuando el patriarcado se reformuló y dotó de un aparato conceptual que lo hizo prácticamente invulnerable hasta bien entrado el siglo XX; al respecto es indispensable la lectura del libro V de *Emilio o la Educación*, dedicado a Sofía, como metáfora del sexo femenino de la especie. Sin duda el llamado patriarcado moderno es deudo de la teoría contractual. Las mujeres debían quedar fuera del contrato social y uncidas al previo, inicuo y prevalente “contrato sexual” (Pateman, 1995) que somete a las

² Tal como señala Cuesta (2005: 52) fue este “olvido” una de las diferencias que separaron el texto del llamado “Condorcet español” del de su inspirador galo; este último defendió, tanto en su *Rapport* como en otras memorias sobre instrucción pública escritas en la época, no sólo que la educación pública debía ser ofrecida a “todos los individuos de la especie humana”, sino que era “necesario que las mujeres compartan la instrucción dada a los hombres”, entre otros motivos “para que puedan vigilar la de sus hijos”. Sin duda, como afirmó Viñao (1982, p. 207-208), las diferencias entre ambos textos fueron de calado, aunque también es verdad que, en los hechos, ambos sistemas educativos postergaron la escolarización de su población femenina recurriendo a fórmulas semejantes.

mujeres y las convierte en esclavas de los varones, sea mediante la institución matrimonial y/o prostitucional —merced a una lógica tan tosca como eficaz: una para cada uno y unas cuantas para uso y disfrute de todos—³.

Pese a que durante mucho tiempo, simplezas como las divulgadas por Huarte de San Juan (1529-1588) en su *Examen de ingenios* continuaron siendo consideradas base “científica” para categorizar la feminidad por egregios misóginos como el doctor Marañón, ya no hará falta remitirse a la inferioridad de las mujeres para justificar su proscripción de la esfera pública; bastará con argüir acerca de la complementariedad entre los sexos o sobre la distinta “naturaleza” de lo masculino y lo femenino —la teoría de la polaridad sexual—,

En lo común que hay en ellos son iguales; en lo diferente no son comparables (...). Cada uno concurre por igual al objeto común, pero no de un mismo modo (...). El uno debe ser activo y fuerte, débil y pasivo el otro; de precisa necesidad es que el uno quiera y pueda; basta con que el otro se resista poco. Asentado este principio, se sigue que el destino especial de la mujer es agradar al hombre (...). Esta no es la ley del amor, lo confieso; pero es la ley de la naturaleza, más antigua que el amor mismo. (Rousseau, s.f., p. 271)

para legitimar no sólo la desigualdad y la dominación masculina, sino también para relegar la educación de las mujeres al espacio privado y doméstico que les es “propio”. Rousseau tenía muy claro que la educación debería ser segregada y jerárquica: Emilio sería formado e instruido para la autonomía, la individualidad y el reconocimiento; Sofía, definitivamente apartada del *logos*, habría de educarse para la dependencia y la invisibilidad en tanto que ser destinado al agrado y cuidado de otros:

³ Para entender la importancia de la obra rousseauiana y de otros ilustrados como Condorcet o D’Alambert en la gestación del patriarcado moderno y en la estructura de la sociedad civil de la era capitalista (y sus implicaciones educativas), es obra de referencia el trabajo de Rosa Cobo (1995). Allí se demuestra de forma rotunda que la subordinación de la mujer y su ausencia del entramado contractual (contrato social) no fue un olvido inocente..., sino un elemento nodal del sistema “democrático” urdido por el ginebrino. Como ocurre en la mayoría de los espacios de producción académica, la perspectiva androcéntrica, hegemónica en el campo de la investigación educativa, ha ignorado sistemáticamente las aportaciones que desde la historia de las mujeres y la teoría feminista se han venido realizando sobre la “otra” cara oculta de la Ilustración; sirva como ejemplo el grueso volumen dedicado al legado de Rousseau en el tricentenario de su nacimiento (López y Campillo, dir., 2013).

Una vez demostrado que ni en cuanto al carácter ni al temperamento están ni deben estar constituidos del mismo modo el hombre que la mujer, se infiere que no se les debe dar la misma educación (...) Deben aprender muchas cosas, pero sólo aquellas que les conviene saber (...) De la buena constitución de las mujeres pende la de los niños; del esmero de las mujeres pende la educación primera de los niños (...) De suerte que toda la educación de las mujeres debe ser relativa a los hombres. (Rousseau, s.f., p. 275-277)

Llegados a este punto, quizá convendría conceptualizar adecuadamente a qué nos referimos cuando hablamos de sistema de dominación patriarcal, en tanto que estructura social e históricamente hegemónica. Una estructura de larga duración — al menos desde hace cuatro mil años⁴— capaz de sobrevivir y adaptarse a muy distintos contextos económicos, políticos y sociales y que bien podría ser considerado un sistema de dominio universal, producto de un más que sospechoso consenso transcultural. No en vano es fruto de un pacto entre varones, caracterizado por su durabilidad y mutabilidad, merced al cual y con independencia de su status, localización en el mundo, etnia, clase social o cultura, aquellos establecen un control sobre el sexo femenino de la especie que implica privilegios para “ellos” y desventajas para “ellas”. Como cualquier sistema de dominio, el patriarcado garantiza a los varones el monopolio de la producción económica —el trabajo de las mujeres no se reconoce como tal; de ahí la figura y función del “varón proveedor”— y la actividad política, sino también el control sobre los sistemas culturales y explicativos de la realidad: la facultad de nombrar, la capacidad de otorgar presencia o invisibilidad, la potestad de definir lo que es normal y lo que no. En definitiva, la posesión de los resortes que permiten legitimar y naturalizar la opresión y, al propio tiempo, obstaculizar y desactivar la disidencia —o, si se prefiere, construir la aquiescencia y el consentimiento—, asegurándose la efectiva reproducción material y simbólica del propio sistema de dominación.

Aquí es donde adquiere pleno sentido referirse a la familia y a la escuela de la modernidad capitalista como dispositivos de legitimación de la opresión patriarcal.

⁴ Según la historiadora Gerda Lerner, entre otras investigadoras, el patriarcado, el dominio del colectivo masculino sobre las mujeres, fue la primera forma de opresión que sirvió, además, de “modelo” para el desarrollo de otras, como la relación amo-esclavo, la de clase, etc. (Martín, 2021). Como afirma M^a Antonia García de León (2016, p. 163): “la dominación masculina es una forma ingeniosa de colonización interior, más resistente que cualquier tipo de segregación, y más rigurosa y tenaz que la estratificación de clases. Es tal vez la ideología que más profundamente se halla arraigada en nuestra cultura por cristalizar en ella el concepto más elemental del poder”.

En particular de su columna vertebral, el control y división sexual del trabajo y de los espacios sociales que resultan de ella y de la ideación de dos naturalezas y roles claramente escindidos y definidos: de una parte, la esfera pública, el trabajo reconocido y remunerado, la visibilidad y el poder de los varones; de otra, la domesticidad, el trabajo no remunerado y la dependencia de la esfera privada en la que sitúan las mujeres. A sabiendas de que el reparto de roles conlleva una definición ontológica de cada uno: una naturaleza masculina, racional y activa para el espacio público y para intervenir en el mundo frente a otra femenina, pasiva, sentimental, orientada al amor y los cuidados para desarrollarse en el ámbito privado.

Hoy como ayer, sigue siendo indispensable que una institución como la escuela persista en su función de velar por el mantenimiento del statu quo, *aggiornando* sus discursos y actualizando sus prácticas de subjetivación y socialización sexuadas. La pregunta, en todo caso, sería, ¿cómo se reformulan aquellas ideas medulares de Rousseau (la división sexual del trabajo, la doble naturaleza y la esencia de la feminidad al servicio del cuidado del varón y de la familia) en las escuelas del siglo XXI? Y derivada de ella, ¿cómo se sigue canalizando y reproduciendo la dominación patriarcal en la escuela meritocrática, “inclusiva”, “diversa” y “coeducativa”, de todas y todos, en el marco de sociedades que, como la española, han proclamado en sus marcos legales la igualdad formal entre los dos sexos?

Pero, volviendo al momento del despliegue de los sistemas educativos, lo cierto y verdad es que las cosas no fueron exactamente como las previeron los hombres del primer liberalismo como ya el mentado Quintana. La realidad fue que, plenamente asumida como “natural” la diferencia jerárquica entre los sexos y no sin resistencias, las niñas terminaron por incorporarse (exclusivamente) al espacio escolar obligatorio de la primera enseñanza casi desde los primeros balbuceos del sistema educativo. Fue el propio doctrinarismo de la Ley Moyano de 1857 el que estableció la obligatoriedad de la creación de escuelas elementales de niñas, siquiera fueran incompletas, en las localidades mayores de 500 habitantes. Prueba del olímpico desinterés del legislador y del escaso empeño de los sucesivos gobiernos, fueron su escasísimo número y la muy precaria condición del magisterio femenino; un auténtico lumpen-proletariado ínfimamente remunerado y muy escasamente preparado profesionalmente. Durante muchísimo tiempo, las maestras percibieron una tercera parte del sueldo de los maestros (artículo 194 de la citada

ley) y ni siquiera estuvieron obligadas a formarse en Escuelas Normales de Maestras; cuya creación, por cierto, quedó reducida a mera recomendación sobre el papel de la citada normativa⁵.

A mayor abundamiento, el papel que desempeñó en España la difusión de toda suerte de teorías (seudo)científicas empeñadas en demostrar la inferioridad física e intelectual de las mujeres —auténticas fuentes de autoridad del antifeminismo, al decir de Geraldine Scanlon (1986)—, alcanzaron su máxima vigencia a lo largo de toda la llamada “edad de oro” de la pedagogía española durante el primer tercio del XX. Aunque cabrían matices, ni la Institución Libre de Enseñanza ni buena parte de las ideas pedagógicas del socialismo o del anarquismo españoles escaparon al hechizo de los preceptos de la “complementariedad” entre los sexos emanados del magma de la misoginia romántica —por supuesto Schopenhauer, Nietzsche o Freud, pero también Gall, Spencer o Simmel—. Los efectos de todo ello fueron tan retardatarios y ominosos para las mujeres como los que siguió provocando el agresivo apostolado católico y vaticanista desplegado con particular virulencia durante el reinado de Alfonso XIII, especialmente entre 1909 y 1931. Pese a lo que pueda pensarse, prelados, científicos y pedagogos —desde la medicina, la filosofía, la psicología o la psiquiatría, pero también las llamadas “ciencias del niño” y de la pedagogía...— laboraron de consuno en el refuerzo de estereotipos y roles sexuales, que fueron combatidos desde las filas del feminismo.

Todavía en 1901 más de una docena de provincias españolas no contaban con establecimiento específico para la formación de maestras; y ello pese a que desde 1882 la condición de maestra de niñas se convirtió en la única titulación y profesión abierta oficialmente y en exclusividad a las mujeres —precisamente en virtud de la posesión de cualidades que se consideraban privativas de la “feminidad” (madre, dulce, buena y, sobre todo, cariñosa) y apropiadas para el desempeño del oficio⁶—. No resultará extraño que, en estas condiciones, el proceso de escolarización

⁵ Michael W. Apple (1989) describe una situación semejante, e incluso peor, en Estados Unidos y Reino Unido casi hasta 1935, apuntando como causas del acceso de las mujeres al mundo educativo el abandono del magisterio por parte de los hombres, el desprestigio e infravaloración salarial del trabajo femenino, el reiterado argumento “naturalista” y el carácter complementario que se le otorgaba a su jornal respecto al obtenido por los varones de la familia. El patriarcado, como el capitalismo al que nutre, ni tuvo ni tiene fronteras.

⁶ A lo largo del siglo XX otras titulaciones serán habilitadas específicamente para mujeres (matrona en 1911, taquígrafa / mecanógrafa en 1916, enfermera en 1917 o bibliotecaria en 1915). La condición subalterna de ciertas profesiones por el hecho de “ser” propias de mujeres dio lugar a que la Sociología, en los años 60, conceptualizara como “semiprofesiones” aquellas que, como el magisterio, se caracterizaban por su menor prestigio, remuneración y responsabilidad; todavía hoy menudea su uso como muestra del sexismo imperante en el campo científico.

femenina fuera mucho más lento que el de los varones, y que, pese a su paulatino incremento, sobre todo a partir de los años 70 del XIX, las tasas de analfabetismo femenino mantuvieran, hasta prácticamente el final del siglo XX, un marcadísimo diferencial sexual⁷.

En un conocido texto presentado ante el Congreso Pedagógico Hispano-Portugués-Americano, Emilia Pardo Bazán (1892) acertaba a diseccionar con extraordinaria clarividencia el núcleo duro del sexismo que anidaba al interior de la gramática de la escolarización en los amenes del siglo XIX:

Mientras la educación masculina se inspira en el postulado optimista, o sea en la fe en la perfectibilidad de la naturaleza humana, que asciende en suave y armónica evolución hasta realizar la plenitud de la esencia racional, la educación femenina derivase de postulado pesimista, o sea del supuesto de que existe una antinomia o contradicción palmaria entre la ley moral y la ley intelectual de la mujer, cediendo en daño y perjuicio moral cuanto redundaba en beneficio de la intelectual (...) la mujer es tanto más apta para su providencial destino cuanto más ignorante y estacionaria y la intensidad de la educación, que constituye para el varón honra y gloria, para la hembra es pesimismo y deshonor y casi monstruosidad. (pp. 19-20)

La denuncia y la crítica de la feminista gallega iban al corazón mismo de la escuela y la pedagogía de su tiempo, radicalmente sexista y segregadora, que había hecho divisa irreductible del mandato rousseauiano acerca de la educación y la vida de Sofía, creada, como hemos visto, no para la dignidad y felicidad propia, sino para la satisfacción ajena del superior genérico masculino —la suprema ley del agrado—. Todavía tuvieron que pasar veinte años para que las mujeres lograran ser admitidas, con matrícula oficial, en Institutos y Universidades, y autorizadas a ejercer cualquier profesión dependiente del Ministerio de Instrucción Pública (R.O. de 8 de marzo y 2 de septiembre de 1910, respectivamente); en 1916, la propia doña Emilia tomó posesión, por sus méritos literarios, de una cátedra de Literatura contemporánea en la Central y en 1922 María Luisa García-Dorado Seirullo se

⁷ Si en 1887 la tasa de analfabetismo de las mujeres mayores de 10 años, sobre la población total de esa franja de edad, era del 72,55% y la de los varones del 49,57%, todavía en 1900 ascendía, respectivamente, al 65,89% y 45,58% (diferencial: 20,32). El diferencial sexual era todavía de un 15,76% en 1930 y se mantuvo muy por encima de los 10 puntos hasta el decenio 1981-91; sólo en los años noventa tal diferencial descendió del umbral del 5% (Viñao, 2004, p. 212).

convirtió en la primera mujer en ganar oposición a cátedras de Bachillerato. Con todo, hubo que esperar aún hasta 1953 para que una mujer, la teresiana Ángeles Galino, obtuviera por oposición libre la primera cátedra de una universidad española, la de Historia de la Pedagogía en la Complutense. Y, mientras tanto, conviene no olvidar que una rama de la Pedagogía Diferencial se encargaba, entre otros menesteres y con singular eficacia, de elevar a la categoría de disciplina especializada el sostenimiento del precepto de la desigualdad femenina⁸.

Hoy, en plena era de la sociedad educadora y de la escuela de la cacareada igualdad entre los sexos, el discurso de doña Emilia nos parece anacrónico: una mujer intelectual y profesionalmente formada y competente nunca sería percibida hoy como un monstruo... Eso sí, siempre que siga acatando su rol de madre y esposa, en el caso de haberlo “elegido”, a costa de reducir y limitar sus expectativas de éxito en el espacio público. La fórmula de Pardo Bazán es inadecuada y anacrónica en su aplicación, pero acaso no lo sea tanto en sus términos: el sistema educativo en las escuelas mixtas ni es objetivo, ni neutral, ni inocuo en este sentido y sigue desplegando estrategias dirigidas a conseguir que desde la más tierna infancia aprendamos a legitimar y hacer pasar por naturales la desigual distribución de las oportunidades sociales —y esto vale para todo el alumnado, pero muy singularmente para las mujeres—.

La indeleble y originaria marca sexista —como el estigma de clase— sigue prevaleciendo en el *modus operandi* de la institución escolar del capitalismo neoliberal y materializándose de muchas y, a veces, sutiles formas. Como la sociedad a la que pertenece y sirve, y de la mano de una amalgama de procesos y factores que tienen que ver con dinámicas históricas, transformaciones sociales, y, por supuesto, resistencias y luchas feministas, la escuela del modo de educación tecnocrático de masas ha ido adaptando y reformulando sus prácticas discursivas a lo largo del siglo XX para seguir desempeñando, no sin contradicciones, la función de reproducción y legitimación de la dominación masculina. Así ha ocurrido y sigue sucediendo de hecho con las tres marcas segregadoras, de clase, sexo y etnia, a las que en buena medida debe su origen y su sentido el artefacto escolarizador (y

⁸ La recomendable lectura de voces como “educación de la mujer”, “pedagogía diferencial” u otras similares en los significativos diccionarios de Pedagogía editados por Labor en 1936 y 1970 no deja dudas al respecto. La Pedagogía Diferencial, establecida en el currículo universitario español a partir de los años 50, no desapareció hasta los 90, al quedar subsumida dentro del área de Pedagogía experimental por el nuevo catálogo de áreas de conocimiento (Real Decreto 1888/1984, de 26 de septiembre), mutando progresivamente, de la mano de los discursos coeducativos, al terreno de la llamada “atención a la diversidad” y los estudios multiculturales.

civilizador por excelencia) de la Modernidad. De suyo, la escuela mixta sigue siendo un espacio androcéntrico y, si se nos permite, “masculinizante”, donde se prima la enseñanza de los conocimientos valiosos, neutros y de valor universal; los que supuestamente preparan para la actividad productiva, la política o la guerra, es decir, aquellos destinados a los varones, y se deslegitiman e invisibilizan los ligados a las tareas reproductivas de la vida, que siguen asignados y realizados en exclusividad por las mujeres. Así, desde tales presupuestos, la guerra, por ejemplo, se considera un tema universal que deben estudiar alumnas y alumnos, mientras que la maternidad sería un asunto de menor relieve, que concierne sólo a las mujeres y cuya presencia carece de sentido en los currícula.

Así la devaluación y deslegitimación de ciertos saberes, considerados indignos de ser transmitidos en la escuela, no es únicamente fruto de la división entre trabajo manual e intelectual sino que es también consecuencia de las dicotomías que marcan el desarrollo del capitalismo, configuran las abstracciones mistificadoras de la ciencia burguesa y contribuyen a fijar y legitimar la lógica del sistema sexo-género de modo incontestable: frente a un saber culto, masculino y productivo, el saber popular, femenino y reproductivo, queda invisibilizado y socialmente desprestigiado (Ballarín, 2008, p. 153).

A VUELTAS CON LA FEMINIZACIÓN⁹ DE LA ENSEÑANZA

Se dirá que ha llovido mucho desde entonces, pero lo cierto y verdad es que la fórmula de la escuela mixta (más adelante, supuestamente coeducadora), imperante en España desde la ley Villar Palasí y propia de la actual escuela de masas neoliberal, ha seguido y sigue reproduciendo en sus aulas mil y una argucias para el aprendizaje de la subordinación en razón de sexo y constituyendo un eficaz refuerzo de los estereotipos y roles sexuales que se construyen como propios de la feminidad. Por sí misma, la escuela mixta en modo alguno fue concebida como una estrategia para la consecución de la igualdad entre los sexos. En este sentido, dentro de la lógica androcéntrica hegemónica en la historiografía educativa, la llamada “feminización de la enseñanza” o feminización educativa¹⁰ ha venido

⁹ Literalmente y según la RAE, se entiende por feminizar “dar presencia o carácter femenino a algo o a alguien”; una definición estereotipada y sexista que, ya a priori, sitúa bajo sospecha, como mínimo, la pertinencia heurística del término.

¹⁰ Refiriéndose específicamente a la feminización de la docencia y desde la sociología de la educación, una de sus primeras estudiosas en España, Sonsoles San Román (1998 y 2010), lo ha definido como “un proceso cultural tejido en la herencia histórica, y asumido, por la propia costumbre,

presentándose, junto a la alfabetización y a la escolarización, como uno de los tres procesos de transformación y modernización paradigmáticos que han tenido lugar en la educación española a lo largo del siglo XX (Viñao, 2004), especialmente desde los años 70.

Compartir un espacio institucional tan genealógicamente connotado como la escuela y coexistir en él, ha sido y sigue siendo un perfecto simulacro de convivencia en igualdad entre niñas y niños. Dentro del universo conceptual liberal-socialista, en que la escuela queda formalmente (y felizmente) desposeída de sus marcas sexistas (y clasistas), comparece el imaginario de una supuesta infancia unificada y abstracta potencialmente educable en la igualdad¹¹. El problema, como subraya con acierto Pilar Ballarín (2011), es que entre la segregación y la coeducación hay un largo trecho de co-presencia y co-instrucción en el marco de la escuela “mixta”, que todavía no hemos resuelto ni mucho menos superado.

Pese a la persistente presencia que los discursos coeducativos (e incluso igualitaristas) han mantenido en los marcos legislativos que se han sucedido desde la apertura del ciclo reformista de la tecnocracia educativa —entre 1970 y 1991: de la LGE a la LOGSE¹²— hasta hoy, el ADN del sistema escolar ni ha cambiado ni se ha visto impelido, como tal, a impugnar ninguno de sus preceptos y presupuestos

como hecho natural por las maestras”. Queda por contestar si esta naturalización es fruto de la aceptación consciente de sus protagonistas, de una suerte de inclinación vocacional, si la profesión se feminiza por su originaria desconsideración social o si el desprestigio nace precisamente de la mano de su cada vez mayor feminización. En todo caso, todo apunta a otorgar un lugar confortable y próspero a la “feminización de la enseñanza” como versátil objeto de estudio en el marco del éxito de los estudios de identidad de género de la universidad-empresa del neoliberalismo (Verástegui, 2019).

¹¹ Otro tanto podría decirse de la convivencia entre clases sociales o etnias. Doscientos años después de la Revolución Francesa, el discurso pequeño burgués jacobino se ha venido remozando de la mano de la igualdad de oportunidades y de la visión del sistema escolar como “ascensor social”, que siguen nutriendo los embelecos de toda suerte de ingenierías socioeducativas —todas y todos iguales ante un sistema de enseñanza erigido en juez de todas las desigualdades—. Así es como las sociedades más desiguales encuentran en estos preceptos la garantía ideológica de su supervivencia. Una escuela de todas y todos para que cada cual pueda probar sus dotes intelectuales es justamente el equivalente de un mercado abierto para que cada cual pueda probar su capacidad depredadora.

¹² Deliberadamente, no citamos aquí, para el tema que nos ocupa, el caso del malogrado reformismo liberal-socialista abierto con la II República, tan inflado y desenfocado por algunos de sus exégetas. Los discursos hegemónicos del reformismo educativo republicano —excepciones, por supuesto, las hubo— no superaron el horizonte de construir mujeres competentes, responsables y modernas: en suma, amas de casa “perfeccionadas”. Las enseñanzas del Hogar se pretendieron un instrumento idóneo para ello; un “saber hacer” al servicio de la explotación del sexo femenino en una doble vertiente, como madre-cuidadora y como trabajadora gratuita confinada en el hogar. En este sentido, existe una continuidad discursiva evidente entre la obra de normalistas tan influyentes, antes y después de la guerra, como Victoria Jiménez Crozat, Dolores Nogués Sardá o Consuelo Sánchez Buchón.

básicos de funcionamiento¹³. En esto, como en tantas otras cosas, se sustancia la lógica lampedusiana de los cambios y reformas educativas del tiempo del capitalismo neoliberal.

En la escuela mixta perviven eficaces dispositivos que naturalizan la desigualdad, tanto en la organización de tiempos y espacios como en la transmisión de una cultura androcéntrica y en la persistencia de unas prácticas de socialización y de poder funcionales al sistema patriarcal. El dictado de seres para la ciudad y la esfera pública y seres para el cuidado de los otros sigue percibiéndose con cierta “naturalidad” entre los muros de la institución escolar; otra cosa distinta es que, como en la época de Pardo Bazán, haya dejado de estar penalizada o mal vista su “transgresión”; siempre que la parte dominada esté dispuesta o en condiciones de asumir los costes de su “emancipación” y “empoderamiento”, libremente escogida, entrando al juego personal e intransferible de las “dobles y triples jornadas”..., o bien de diferirlos, públicamente, sobre las espaldas de otras mujeres más “vulnerables” y por tanto potencialmente precarizables, a cambio de un magro salario. Acertaba Pilar Ballarín (1996) al afirmar que cuando las mujeres han querido ser cometas, dejando su tradicional papel de “colas de cometa” en el hogar familiar, el trabajo doméstico siempre termina por minorar su rendimiento profesional. Ante el rendimiento superior de los varones priman los sentimientos de incompetencia, la teoría de las atribuciones naturales y, como consecuencia fatal, el achicamiento de las aspiraciones a favor de la pareja en razón del inveterado “él vale más”.

Nada extraño, por otra parte, si tenemos en cuenta que la institución escolar no constituye en modo alguno una isla o laboratorio para la experimentación social, sino que forma parte de la sociedad a la que sirve: la escuela es, de hecho, la sociedad misma, como nos mostró Carlos Lerena. Por eso mismo, que el sistema escolar, en tanto que institución de encuadramiento, control y normalización de la población, siga siendo uno de los espacios sociales donde se forjan, reproducen, refuerzan y confirman roles, estereotipos y subjetividades sexistas, debería hacernos pensar en

¹³ Fórmulas más o menos desarrolladas de escolarización obligatoria para ambos sexos han existido y existen con regímenes políticos de naturaleza muy distinta e incluso contrapuesta. Y es que una cosa es la voluntad de facilitar y generalizar el acceso a la escuela sin distinción de sexo, clase social o etnia y otra muy diferente democratizar el acceso a una cultura laica y no androcéntrica. Acerca del origen, funciones y sentido de la institución escolar en el marco de una crítica de la cultura del capitalismo siguen siendo de obligada lectura los seminales textos de Carlos Lerena Alesón, aunque el genial sociólogo riojano no supo ver que en la misma naturaleza de la escuela y la cultura del capitalismo se abonaba también la necesidad de excluir y segregar a las mujeres merced a diversas y progresivamente más sofisticadas formas de sometimiento y aminoración.

las ambivalencias que, en su devenir, presentan tanto los procesos de escolarización de las mujeres como de su incorporación a la docencia efectiva en todos los niveles y especialidades del sistema educativo; y, en consecuencia, analizarlos no tanto como un logro panglosiano en términos absolutos —síntoma de modernidad y garantía del *aggiornamento* del sistema—, sino como una transformación problemática.

La igualdad formal o legal no es igualdad real, tampoco en la escuela; es más, como advertía atinadamente María Ángeles Durán (1981, p. 64) hace ya treinta años “el acceso a las aulas [de las mujeres] no significa la incorporación activa al conocimiento. Por el contrario, puede convertirse en una nueva forma de colonización, en un conocimiento sobre sí y sobre los otros, desde los otros”. Justamente por eso, nada mejor para comprobarlo que estudiar y reconstruir históricamente tales procesos de “feminización educativa”, escrutando los contextos en que se produjeron y sobre todo los escenarios que nos han legado.

TABLA 1. La larga marcha por la paridad cuantitativa entre los sexos en el proceso de escolarización¹⁴

	1880-81		1909-10		1932-33		1952-53		1976-77		1987-88	
Primaria	46	44	47,3	47,1	56,6	50,1	69,1	50	100	50	100	50
Bachillerato	0		0,95		27		35		50		50	
F.Profesional	-		-		-		±3		32,2		43,9	
E.Superiores	0		0,13		7,8		±15		39,2		50	

Elaboración propia a partir de datos oficiales del INE base Historia

Como ya se dijo, la escuela, en particular en niveles secundarios y universitarios, fue hasta el siglo XIX un espacio social privativo del sexo masculino; no así en la primera enseñanza (entre los 6 y los 9 años) donde los niveles de escolarización de las mujeres fueron progresivamente acercándose a las tasas de los varones y de hecho puede decirse que ya en los años 30 del siglo XX se alcanzó

¹⁴ En la fila correspondiente a la Primera Enseñanza, a la izquierda se refleja la tasa de escolarización sobre el conjunto de la población de ambos sexos (entre 6 y 12 años), y en la derecha el porcentaje de mujeres sobre el total de escolarizadas-os. La nivelación o paridad prácticamente se alcanza en los años 30. En el resto de las filas (bachillerato, formación profesional y estudios superiores) únicamente aparece el porcentaje de mujeres sobre el total de personas matriculadas en cada nivel de estudios.

la paridad cuantitativa con estos. Hasta mediados de los 70, en pleno despliegue del modo de educación tecnocrático de masas, no se obtendría la equiparación en las enseñanzas medidas y algo más tarde todavía, en los 90, para los estudios universitarios (Tabla 1).

El propio Antonio Viñao calificó al siglo XX (en España y en los países occidentales) “como el siglo de la casi plena feminización de los sistemas educativos” y se refirió a ello como un proceso que integra rasgos cuantitativos o formales y otros de naturaleza más cualitativa —la implantación de la enseñanza mixta y la creación de currícula formalmente semejantes para ambos sexos—. Sintomáticamente, en el citado trabajo (Viñao, 2004, p. 246-247) su autor no aborda estos últimos, que se nos antojan determinantes para valorar la pertinencia (o no) de la categoría heurística escogida, y se limita a dar cuenta de los primeros: meras evidencias estadísticas que demuestran tanto la incorporación plena de las mujeres a la escolarización como su progresiva presencia mayoritaria en la docencia; eso sí, todavía lejos de la paridad en los niveles superiores del sistema.

En el marco de una historiografía “social” y teóricamente informada, parece evidente que la aportación de fríos porcentajes, difícilmente acredita, per se, el uso de un concepto como el de “feminización”, que remite y connota valoraciones que, además, no sólo se nos antojan alejadas de la realidad, sino que, en todo caso, habría que demostrar indagando, por ejemplo, qué aspectos de la cultura y/o gramática de la escolaridad se han visto alterados por ello o, incluso, hasta qué punto el sistema de dominación sexo-género —el patriarcado— ha experimentado algún tipo de impugnación o retroceso en el marco de sistemas educativos que exhiben con orgullo la paridad completa en el acceso a sus diferentes niveles. La equiparación, insistimos, ni supone ni significa igualdad, pero es que además tampoco garantiza, en absoluto, el camino hacia el final de la dominación masculina; de ahí que confundir equilibrio numérico (paridad) con un valor democrático constituya un mero embeleco o, en su caso, oculta un ejercicio de cinismo político considerable¹⁵.

¹⁵ En nuestra opinión, la radical ambivalencia con que se usa y abusa del término es una fehaciente muestra de su debilidad heurística. Para muestra un botón: un informe del Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE, 2017) analizaba entre otras cuestiones el “desequilibrio de sexo en la profesión docente” y venía a concluir que la “feminización de la enseñanza” impactaba negativamente en los niños por la falta de referencias masculinas en el profesorado y estaba en relación con el incremento que había sufrido en España la tasa masculina de abandono escolar temprano —situada casi ocho puntos por encima de la femenina (21,7% frente a 14%).

Por otro lado, el uso del concepto “feminización” aplicado a la docencia comenzó siendo una forma de referir, como causa o como efecto, el proceso de desconsideración social y proletarización de la profesión; no se nos escapa que, implícitamente, el uso de “feminización”, y no de “masculinización”, no deja de ser un modo de dar por hecho y “natural” que los espacios docentes se encuentren en manos de hombres y que el currículo sea hegemónicamente androcéntrico. Con todo, ha sido más recientemente cuando comenzó a mutar el discurso pasando a utilizarse como una suerte de logro en el proceso de igualdad entre los sexos y un presunto síntoma de democratización que, en el fondo, hace pasar por igualdad real lo que no es sino igualdad formal y legal. Ser muchas no evita estar en “minoría” y es este un aserto pintiparado para entender lo que ocurre, por ejemplo, en los campos profesionales de la docencia infantil, primaria, secundaria donde las mujeres son franca mayoría (un 72%), e incluso en la docencia universitaria, donde superan ligeramente el 42%, aunque sólo el 22,5% ocupen la cúspide de la jerarquía: las cátedras.

Y es que el patriarcado despliega aquí numerosas estrategias, dispositivos y formas de minoración sistemática que impiden la equiparación real de las carreras profesionales de unos y de otras. Las mujeres en nuestro sistema educativo, sea como alumnas sea como docentes (Tabla 2) siguen siendo, por ello, una franca mayoría aminorada. En ese contexto, aceptar que existen profesiones femeninas y masculinas, como tan a menudo se sigue oyendo, supone renunciar definitivamente a la lucha por los plenos derechos de las mujeres en el marco de una sociedad verdaderamente igualitaria.

TABLA 2. Porcentaje de mujeres docentes y en puestos de dirección por niveles educativos

	Infantil	Primaria	ESO/Bach/FP	Universidad
Profesoras	97,6%	82%	59,1	42,4%
Directoras / Rectoras ¹⁶	93,8%	65,8%	58%	22%

Elaboración propia a partir de datos del INE y Ministerio de Igualdad. Curso 2019-20.

¹⁶ Para ser rector/a de una universidad española es requisito sine qua non tener la condición de catedrático/a. En 2022 sólo 11 de las 50 universidades públicas están dirigidas por mujeres y 8 de las 26 privadas. En el resto de los órganos de gobierno ocurre algo semejante: sólo un 35% de mujeres son directoras de departamento, decanas o directoras de centro y un 23% directoras de institutos universitarios (Datos del Sistema Universitario Español, 2020).

El porcentaje de mujeres docentes en España se mantuvo muy cerca del 67% en el curso 2019-20, pero lo verdaderamente significativo es el diferencial de más de 45 puntos que se observa entre la dedicación femenina a la educación infantil y a los estudios universitarios. Un desplazamiento mucho mayor aún lo encontramos cuando analizamos lo que ocurre con los espacios de dirección, representación y gobierno. ¿Dónde está aquí la feminización? Más bien habría que hablar de masculinización.

Todo parece indicar que sigue existiendo un neto sistema de control y dominio masculino sobre la profesión docente al tiempo que han ido constituyéndose ciertas identidades profesionales femeninas sin llegar a poner en peligro el marco de una división sexual del trabajo que adquiere un carácter más estricto y restrictivo conforme ascendemos en niveles de excelencia y acreditación. La existencia de códigos socioprofesionales androcéntricos más o menos explícitos —algo menos en los centros de infantil y primaria, más en los de secundaria y bachillerato, mucho más en los de formación profesional y no digamos ya en los espacios de poder universitario— traslucen jerarquías, relaciones de poder y dominación, así como claras estrategias obstaculizadoras para el desarrollo de carreras académicas y, por supuesto, de liderazgos femeninos.

En la universidad en particular, la meritocracia, aceptada siempre como un a priori virtuoso, imparcial e inocuo, muta en perversa arma multiplicadora (y enmascaradora) de la desigualdad. Como si los parámetros sociales que rigen y pautan las carreras profesionales y los mecanismos de promoción de hombres y mujeres en el campo académico —saberes-poderes, equipos, redes, contactos, recursos, apoyos, liberación de cargas familiares, etc., etc.— no fueran, en términos relativos y absolutos, radicalmente diferentes y profundamente desiguales.

El término “feminización” no existe sin evocar por orden los papeles sociales de hombres y mujeres y la idea de competencia desleal y abandono del hogar que acompaña a su historia en el mundo laboral. Los hombres vienen discutiendo desde el siglo XIX palmo a palmo cada profesión, resistiéndose a que las mujeres accedan a todo saber que puede tornarse en poder y convierten en cuestión de poder su competencia profesional. (Ballarín, 2016, p. 37)

En suma, nos tememos que ni las vocaciones, ni las identidades profesionales, ni los procesos de feminización tienen mucho que ver con todo esto; los desajustes, paradojas y tensiones que caracterizan en nuestras sociedades las relaciones entre mujeres y hombres son, hoy como ayer, producto de una auténtica invariante antropológica: la dominación patriarcal. Poder y prestigio van de la mano y los varones llevan milenios siendo maestros en el arte de autoprestigiarse como grupo, postergando a las mujeres. En las sociedades como la española donde prevalece un patriarcado de consentimiento (Miguel, 2015), este garantiza su funcionamiento gracias a la reproducción sistemática de prácticas sociales de aminoración (a veces demasiado sutiles) que son asumidas de forma casi infraconsciente por sus protagonistas; en el espacio académico y por extensión en el educativo, las mujeres se desenvuelven

con muchos elementos del síndrome del *parvenu*. Estamos al borde de la silla, no cómodamente repantigadas en un sillón. Para bien y para mal. Para mal, porque (...) es como si ejerciéramos el poder sin la completa investidura. (...) Para bien porque (...) no ha habido tiempo para que los moldes academicistas en lo peor que tienen de escolasticismo nos hayan ahormado. De este modo ganamos una perspectiva insólita: la de la orilla (...) Es la otra cara del síndrome del *parvenu*. (Amorós, 2011, p. X)

Desde esta nueva perspectiva del margen, acaso pudieran llegar a abrirse espacios para el desarrollo de epistemologías no androcéntricas que, como afirma Amorós, permitieran poner en el centro la reproducción de la especie humana y “someter a un tratamiento reflexivo insólito los temas académicos”. En este hipotético contexto quizá empezara a ser interesante reconsiderar (y reconceptualizar) el término “feminización de la educación”. En todo caso, en este asunto casi todo está por ver y por hacer. Por el momento, ni el desarrollo de la escolarización obligatoria en la escuela mixta, ni la progresiva incorporación de las mujeres a la docencia, ni el marco de las democracias liberales representativas, ni las llamadas al benéfico patrocinio de la coeducación, han sido suficientes, por sí mismas, para alimentar esa perspectiva.

LÍMITES Y EMBLECOS DE LA ESCUELA MIXTA EN EL CICLO REFORMISTA TECNOCRÁTICO, 1970-1995

En el ámbito de las políticas educativas, entre la entrada en vigor de la Ley General de Educación (LGE) en 1970 y la promulgación de la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) de 1990, tuvo lugar lo que en otro lugar hemos denominado “ciclo reformista tecnocrático de la educación española” (Cuesta et al., 2011): el tercer gran ciclo reformista de la historia de la educación española si (además del ya referido de mediados del siglo XIX, culminado con la Ley Moyano de 1857) añadimos el malogrado reformismo liberal-socialista de la II República. En estos veinte años, que fueron también los de la caída de la dictadura y la transición a la democracia, se consolidaron buena parte de las profundas mutaciones socioeconómicas y políticas que, alumbradas desde la década de los años sesenta, contribuyeron a la forja de un nuevo tipo de capitalismo en cuyo marco se incrementó exponencialmente la demanda educativa y paralelamente la progresiva y plena inmersión del sistema educativo español en la lógica de la mundialización y del mercado.

En el lapso de dos décadas, la escolarización común y obligatoria para ambos sexos se impuso, primero hasta los 14 años y después hasta los 16, sobre la base de un modelo de escuela unificada que se había generalizado en la mayoría de los países occidentales tras la segunda guerra mundial y al que España —tras un primer intento fracasado en los años treinta— se incorporó con más de quince años de retraso. No se trataba de una “simple readaptación del sistema de enseñanza (...) lejos de ser una reforma más, constituye una respuesta global y coherente al proceso de descomposición” (Lerena, 1976, p. 274) de lo que hemos venido llamando modo de educación tradicional elitista.

A los efectos del asunto que aquí nos ocupa, es preciso subrayar y tomar seriamente en consideración que este ciclo reformista, realizado bajo los auspicios e imperativos de la UNESCO y de la OCDE, que institucionalizaron en España la educación de masas y la escuela mixta, fueron, al menos inicialmente, uno de los productos más genuinos de la (pintoresca) tecnocracia modernizadora franquista. Una dictadura “total-católica” que, en clara connivencia con la Iglesia, se caracterizó por practicar durante sus cuarenta de existencia uno de los patriarcados más misóginos, coercitivos y explícitos que haya podido sufrir ningún país europeo durante el siglo XX. Evidentemente, no fue esta la única marca que el franquismo imprimió al sistema escolar, pero sí una de las más duraderas, ponzoñosas y difíciles de erradicar en el marco del ciclo reformista inaugurado por la ley de 1970.

Hubo otros muchos déficits: no fue el menor la aludida ausencia de legitimidad democrática, pero tampoco fue desdeñable la flagrante insuficiencia de su dotación económica, propia de un Estado dominado por una oligarquía cleptocrática, cuyo gasto educativo superó con dificultad el 2% del PIB en 1971. En este sentido, la batería de leyes educativas aprobadas, ya en democracia y al amparo del artículo 27 de la Constitución de 1978, durante la cómoda gobernación liberal-socialista¹⁷, supuso la continuación y perfeccionamiento del proceso abierto por la (denostada) ley del 70 “por otros medios”; con otra legitimidad y sobre la base de un limitado aunque efectivo “Estado social” (que no de “bienestar”) que, en su momento más pródigo (1990), llegó a dedicar un discreto 4,9% de la riqueza nacional para las necesidades educativas.

Durante los primeros años de la transición, cuando iniciaba su rodaje la escuela mixta en España¹⁸, Amparo Moreno (1977, p. 19), escribía un documentado, lúcido y radical análisis sobre la educación de la mujer en *Vindicación Feminista*, una de las revistas más emblemáticas del movimiento feminista¹⁹; el documento se abría con una denuncia expresa de la “gran estafa” que suponía la educación de las mujeres durante los cuarenta años de dictadura franquista. Una dictadura, cuya superación, en aquellos vertiginosos años que sucedieron a la muerte del dictador, nadie daba por segura, y cuya persistencia real la seguía convirtiendo en un poderoso enemigo al que combatir con todos los medios y desde todos los flancos:

Analizar la educación de la mujer supone plantearse la mayor agresión, la más pertinaz y coherente, que sufre la mujer. Desde su nacimiento la mujer es sometida a un proceso educativo cuyo objetivo es hacerle asumir, como algo natural, el papel que la sociedad capitalista y patriarcal le otorga: el de ama de casa, es decir, esposa y madre al servicio del hombre.

¹⁷ Ley de Reforma Universitaria de 1983; Ley Orgánica del Derecho a la Educación de 1985; y LOGSE de 1990.

¹⁸ Como hemos dicho, la escuela mixta fue abriéndose paso en pleno franquismo de la mano de la Ley General de Educación de 1970 y de la escolarización de masas. Aunque la ley de la tecnocracia franquista no estableció nunca su mandato de forma explícita, es cierto que bajo el paraguas del manido principio de la “igualdad de oportunidades” se fueron introduciendo fórmulas de co-instrucción y coexistencia de chicas y chicos en los espacios escolares que, todavía durante bastante tiempo — prácticamente hasta finales de los años 80—, pervivieron con materias curriculares específicas para el alumnado femenino y enseñanzas de carácter doméstico.

¹⁹ Desde la creación del Movimiento Democrático de Mujeres y el Seminario de Estudios Sociológicos de la Mujer al inicio de los años 60, el movimiento feminista español fue adquiriendo una presencia creciente en la lucha contra la dictadura y por la específica recuperación de los derechos y libertades de las mujeres; un hito muy significativo de ello fueron las Primeras Jornadas por la Liberación de la Mujer celebradas en Madrid, en diciembre de 1975, sólo días más tarde de la muerte del dictador.

Estas certeras afirmaciones se vertían en un momento en que la situación jurídica de opresión, invisibilidad y ausencia de derechos y libertades individuales que padecían las mujeres en España se aproximaba mucho más a la que hoy sufren nuestras vecinas marroquíes, bajo un régimen teocrático y coronado, que a la existente por aquel entonces en cualquiera de los países de tradición católica del occidente europeo. Tal era la situación de partida, que ni siquiera a partir de 1978, cuando la nueva Constitución democrática proclamó la plena igualdad legal entre los dos sexos, podemos afirmar que se produjeran con facilidad los marcos sociales y jurídicos imprescindibles para hablar de una equiparación plena de las mujeres españolas al estatuto de la ciudadanía democrática. La recuperación y consecución de derechos y libertades para las mujeres fue muy paulatina y con muy serias limitaciones —recuérdese al respecto que la ley de divorcio no fue aprobada hasta 1981, que la primera despenalización del aborto, muy restrictiva, no se reguló hasta 1985 y que fue en 1987 cuando una sentencia del Tribunal Supremo aceptó por primera vez que una mujer que hubiera sido violada no necesitaba probar “resistencia” para acreditar la veracidad de su denuncia—. En todo caso, hubo que librar largas y durísimas batallas por todo ello —en todos los frentes (movimientos vecinal, estudiantil y sindical, también en los propios partidos políticos de izquierda) en los que la presencia del movimiento feminista fue más o menos influyente—, que todavía en 2022 se hallan muy lejos de haber concluido.

La agenda feminista era tan prolija, compleja y urgente y la confianza en el poder transformador de la educación escolar, sin trabas y en igualdad, tan intensa, que hasta bien entrados los años 80 pocas personas repararon en que la escuela mixta iba a ser la gran legitimadora y naturalizadora de las desigualdades en razón de sexo. De hecho, la crítica de la reproducción sexista y la denuncia de las múltiples contradicciones, decepciones y deficiencias que se alojaban en el interior de la escuela de niñas y niños no empezaron a comparecer en la literatura sociológica y pedagógica de orientación feminista hasta mediados los ochenta; dos de sus primeros exponentes fueron los trabajos seminales de Amparo Moreno (1986) y de Marina Subirats y Cristina Brullet (1988). Años antes, ocho mujeres y dos hombres, comparecían como autores de un libro pionero, al cuidado de María Ángeles Durán (1981b), para analizar las relaciones entre ciencia y mujeres, reflexionando sobre la situación de las mujeres como investigadoras, objeto de

investigación y transmisora de conocimientos desde sus diversos campos disciplinares —desde la filosofía hasta la biología, pasando por la geografía, la historia, la medicina, o el derecho—; con toda razón, la editora del libro y a la vez autora de un texto²⁰ clave en su momento, afirmaba:

Aunque en el último cuarto de siglo se ha generalizado la presencia de mujeres entre el profesorado y el personal investigador en todos los países desarrollados, este cambio solo significa el acceso de las mujeres a los instrumentos de la ciencia y está por ver su incorporación real a la creación de la ciencia, al desarrollo de nuevos temas especialmente relevantes para la mujer y a la crítica de los contenidos de carácter sexista en la ciencia que efectivamente se transmite. La reflexión crítica tendrá que dirigirse hacia la génesis histórica de cada disciplina (...), a los conceptos y teorías (...), a la organización de los colectivos donde la disciplina se crea, se enseña, se divulga y se recompensa (...), y a los efectos sociales que su uso o abuso produce en la vida cotidiana. (Durán, 1981b, pp. 30-31)

La cita es enjundiosa y sobre ello volveremos en otro lugar, pues no sólo apunta los temas medulares de la crítica feminista al currículo y a la naturaleza misma del aparato escolar, sino que esboza todo un programa de investigación crítica visiblemente emparentado con la *didáctica crítica* que hemos venido defendiendo en Fedicaria. Lo cierto y verdad, además, es que la progresiva desaparición de materias y asignaturas específicamente femeninas en la escuela mixta, realizada en virtud de formulaciones falsamente neutrales e igualitaristas, supuso, de facto, el paso de la segregación a la incorporación forzada de todas al currículo masculino. De esta forma, conocimientos tradicionalmente considerados propios de los roles sociales que las mujeres debían desempeñar en su función exclusiva de madres y esposas quedaron fuera de la escuela y excluidos del currículo, reforzando así su consideración de saberes reproductivos, devaluados y en todo caso “propios de su sexo”. Como venimos diciendo, la escuela mixta no sólo

²⁰ Nos referimos a Durán (1981b, pp. 7-34). El capítulo dedicado a la historia fue escrito por Cristina Segura Graiño y el de geografía por Aurora García Ballesteros. Las propuestas de innovación en la metodología de la investigación contenidas en este volumen tuvieron un gran impacto en el nacimiento de Institutos y Centros de Investigación Universitarios de mujeres. Casi cuarenta años más tarde, Rosa Cobo Bedia (2019) ha coordinado otro trabajo de similares características formales, aunque de naturaleza y resultados muy diferentes, que conviene leer en clave de balance crítico (y autocrítico) de medio siglo de estudios feministas en la academia española.

no aseguró la desaparición del sexismo, sino que la unificación de los currícula no se hizo merced a un proceso de integración sino de la consabida universalización del modelo masculino (Ballarín, 2001).

Pronto quedó en evidencia que aquella “gran estafa” denunciada en 1977 no era sino la espuma de la ola de un proceloso mar de fondo en cuyo núcleo se encontraba una coriácea cultura escolar de fuerte sesgo sexista para cuyo análisis se requerían potentes instrumentos de análisis que permitieran entrar a fondo en temas de organización escolar —gestión de espacios y tiempos escolares, relaciones de poder— así como diseccionar minuciosamente los currícula y su llamada “caja negra”: la perspectiva androcéntrica dominante en el conocimiento científico; los materiales, recursos, prácticas y relaciones pedagógicas; o los dispositivos de interacción y socialización en el aula, usos del lenguaje, etc.

Los ochenta constituyeron una década importante para la impugnación de la escuela mixta, la elaboración de propuestas coeducativas, y la recepción en España de teorías y propuestas pedagógicas inspiradas en el feminismo. Victoria Robles (2018) se ha ocupado de estudiar la relación entre feminismo y educación durante la transición, resaltando la importancia de un grupo de educadoras muy activas, militantes de colectivos feministas, cuyo trabajo fue fundamental para señalar los fallos del modelo de escuela mixta y para ir pensando en una escuela coeducativa que diera pasos hacia la educación en igualdad. Los procesos de autoformación, muchas veces ligados a la elaboración de materiales alternativos, dieron una fuerte cohesión a estos grupos. Fueron años de eclosión de proyectos y de cierto compromiso colectivo, cuyos ecos, lejos de generalizarse, llegaron a bastantes centros, especialmente de secundaria y de medios urbanos. En la segunda mitad de los 80, coincidiendo con los años de gobernación liberal-socialista, este movimiento espontáneo se fue institucionalizando con la creación de unidades de igualdad en los Centros de Profesores, la redacción de planes y guías y la difusión de materiales coeducativos para el aula. Vista en perspectiva, fue ingente la labor realizada en poco tiempo con la participación de grupos feministas, organismos de igualdad (Instituto de la Mujer y otros que fueron surgiendo en diferentes Comunidades Autónomas), así como Seminarios e Institutos Universitarios de Estudios de Mujeres recién creados. Con todos estos ingredientes se produjo, particularmente en el plano discursivo, un cierto impulso de la “educación no sexista” que puso el acento en el concepto de coeducación: una educación que toma del feminismo como teoría

crítica tanto la impugnación del sesgo androcéntrico del conocimiento (también del escolar), como de los estereotipos y roles sexistas que el medio escolar reproduce y refuerza.

Los años del reformismo educativo de la tecnocracia liberal-socialista contribuyeron a crear un marco para el despliegue de una crítica feminista a los embelecos y falsas promesas de la escuela mixta y sus discursos coeducativos. No en vano fue la LOGSE la primera legislación española que reconoció la discriminación por sexo en el sistema educativo y estableció la recomendación de abordar estos temas en el currículo y en las prácticas y metodologías pedagógicas (Ballarín, 2001, p. 100). La presencia de un activo movimiento feminista —que con no pocas dificultades pudo también ir conquistando pequeños espacios para la reflexión y producción de pensamiento en la siempre renuente universidad española desde los años 80— no fue ajena en absoluto al tímido desarrollo de las primeras políticas públicas de igualdad en el sistema escolar; aquellos primeros planes, cursos, seminarios y publicaciones fueron también en parte posibles merced a la intervención del Instituto de la Mujer, creado por ley en 1983, como organismo autónomo adscrito al Ministerio de Cultura.

En la década de los 90, coincidiendo ya con la implantación de la LOGSE y como aconteció en tantos otros aspectos (Cuesta et al., 2011), este movimiento fue diluyéndose, perdió empuje y la coeducación acabó siendo un término manido y casi banal, desprovisto de cualquier filo crítico, y así se plasmó en las declaraciones institucionales y documentos oficiales de los centros. En el arranque del siglo XXI, y al amparo de las políticas educativas neoliberales en las que la calidad en la educación se convertía en el lema estrella omnipresente, la coeducación parecía haber pasado de moda; como mucho se seguía incluyendo tangencialmente en los temas de “convivencia”. Y, mientras tanto, los planes institucionales de formación del profesorado, así como la elaboración de guías y materiales didácticos, fueron abandonándose y, al tiempo, dejándose en manos de los discursos transgeneristas que, cómodamente, fueron labrando y colonizando espacios en este campo y en el de la llamada educación afectivo-sexual.

El giro netamente neoliberal hacia la calidad y la cultura de la evaluación perpetrado por la llamada Ley Pertierra (LOPEG) de 1995, marcó con claridad el final del ciclo reformista y de su mano un progresivo abandono de aquellas primeras políticas públicas de igualdad que, ciertamente, tuvieron muy escaso recorrido; el

último gobierno del González y el primero Aznar trajeron consigo el declinar de las preocupaciones por la igualdad y la coeducación. Los afanes de las políticas educativas se cifraron en otras variables mucho más tangibles ligadas al fetiche de la calidad educativa, la rendición de cuentas y el gerencialismo, en concordancia con los intereses del mercado y la nueva gobernanza mundial de la educación...

Esta suerte de calidad sin igualdad constituye el paradójico colofón de veinticinco años de derrota de la escuela mixta española, supuestamente coeducativa. En ese contexto, el apabullante éxito escolar de las “chicas”, claramente manifestado ya en las estadísticas escolares a partir del curso 1999-2000 no ha hecho sino crecer hasta hoy (Ballarín, 2008), convirtiéndose en una cortina de humo que ha servido tanto para reforzar el falso embeleco de la consecución de la igualdad entre los sexos, como para maquillar las consecuencias de la artera y multiforme reacción patriarcal desplegada por el totalcapitalismo hegemónico.

REFERENCIAS

- Amorós Puente, C. (2011). Prólogo. En M^a A. García de León, *Cabeza Moderna / Corazón patriarcal (un diagnóstico social de género)* (pp. IX-XIV). Anthropos.
- Apple, M.W. (1989). *Maestros y textos. Una economía política de las relaciones de clase y de sexo en la educación*. Paidós / MEC.
- Ballarín Domingo, P. (1996). Una asignatura pendiente. Aprender a ganar. En *Actas VII Jornadas de Formación inicial del profesorado en educación no sexista*. Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. Instituto de la Mujer.
- Ballarín Domingo, P. (2001). *La educación de las mujeres en la España contemporánea. Siglos XIX y XX*. Síntesis.
- Ballarín Domingo, P. (2008). Retos de la escuela democrática. En R. Cobo (ed.). *Educación en la ciudadanía. Perspectivas feministas* (pp. 151-186). Los Libros de la Catarata.
- Ballarín Domingo, P. (2011). Memoria de la educación de las mujeres. En C. Lomas (coord.), *Memorias contra el olvido. Memoria de la educación y educación de la memoria* (pp. 77-110). Octaedro-MEC.
- Ballarín Domingo, P. (2016). ¿Una profesión feminizada? *Cuadernos de Pedagogía*, 469, 35-37.

- Ballarín Domingo, P., Iglesias Galdo, A. (2018). Feminismo y educación. Recorrido de un camino común. *Historia de la Educación*, 37, 37-67.
- Cobo Bedia, R. (1995). *Fundamentos del patriarcado moderno. Jean Jacques Rousseau*. Cátedra.
- Cobo Bedia, R. (Ed.) (2019). *La imaginación feminista. Debates y transformaciones disciplinares*. Catarata.
- Cuesta Fernández, R. (2005). *Felices y escolarizados. Crítica de la escuela en la era del capitalismo*. Octaedro.
- Cuesta Fernández, R., Mainer Baqué, J., Mateos Montero, J., y Díez Gutiérrez, E. (2011). Reformas y modos de educación en España: entre la tradición liberal y la tecnocracia. *Revista de Andorra*, 118-122.
- Durán Heras, M^a Á. (1981a). Una ausencia de mil años: la mujer en la Universidad. En *La mujer en el mundo contemporáneo*. Universidad Autónoma de Madrid. Seminario de Estudios de la Mujer.
- Durán Heras, M^a Á. (Ed.) (1981b). *Liberación y utopía*. Akal.
- García de León, M^a A. (2016). Género, poder y conocimiento. Para una biografía intelectual desde las ciencias sociales y la perspectiva de género. *Investigaciones feministas*, 7(2), 159-177.
- Guereña, J.L., Ruiz Berrio, J. y Tiana Ferrer, A. (1994). *Historia de la Educación en la España Contemporánea. Diez años de investigación*. MEC/CIDE.
- Guereña, J.L., Ruiz Berrio, J. y Tiana Ferrer, A. (Eds.) (2010). *Nuevas miradas historiográficas sobre la educación en la España de los siglos XIX y XX*. ME/IFIIE.
- INEE (2017). *Panorama de la educación. Indicadores de la OCDE 2017. Informe español*. MECD.
- Lerena Alesón, C. (1976). *Escuela, ideología y clases sociales en España. Crítica de la sociología empirista de la educación*. Ariel.
- López Hernández, J. y Campillo Meseguer, A. (Dir.) (2013). *El legado de Rousseau 1712-2012*. Universidad de Murcia.
- Martín Valdunciel, M^a E. (2021). Conocimiento histórico y conciencia feminista: el lugar de las mujeres en la historia. *Con-Ciencia Social (segunda época)*, 4, 125-138.
- Miguel Álvarez, A. de (2015). *Neoliberalismo sexual. El mito de la libre elección*. Cátedra.

- Moreno Sardá, A. (1977). Educación de la mujer: la gran estafa. *Vindicación Feminista*, 10, 29-37.
- Moreno Sardá, A. (1986). *El arquetipo viril protagonista de la historia. Ejercicios de lectura no androcéntrica*. La Sal.
- Pardo Bazán, E. (1892). La educación del hombre y de la mujer. *Nuevo Teatro Crítico*, Año II, 22, 14-59.
- Pateman, C. (1995). *El contrato sexual*. Anthropos.
- Quintana, M.J. (1898). *Obras completas*. Imprenta de Hernando y compañía.
- Robles Sanjuán, V. (2018). Feministas educadoras en la conformación de un nuevo modelo escolar. Propuestas coeducativas transformadoras. En V. Robles Sanjuan (dir.), *Educadoras en tiempos de transición* (pp. 19-80). Catarata.
- Rousseau, J.J. (s.f.). *Emilio*. Lux.
- San Román Gago, S. (1998). *Las primeras maestras: los orígenes del proceso de feminización docente en España*. Ariel.
- San Román Gago, S. (2010). La feminización de la profesión: identidad de género de las maestras. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación (RASE)*, 3(3), 376-387.
- Scanlon, G. (1986). *La polémica feminista en la España Contemporánea (1868-1975)*. Akal.
- Subirats Martori, M. (2016). De los dispositivos selectivos en la educación: el caso del sexismo. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 9(1), 22-36.
- Subirats Martori, M. y Brullet Tenas, C. (1988). *Rosa y Azul. La transmisión de los géneros en la escuela mixta*. Ministerio de Cultura / Instituto de la Mujer.
- Verástegui Martínez, M. (2019). La feminización de la enseñanza en España: ¿un objeto de estudio obsoleto? *Índice. Revista de Estadística y Sociedad*, 73, 28-31.
- Viñao Frago, A. (1982). *Política y educación en los orígenes de la España contemporánea: examen especial de sus relaciones en la enseñanza secundaria*. Siglo XXI.
- Viñao Frago, A. (2004). *Escuela para todos. Educación y modernidad en la España del siglo XX*. Marcial Pons.

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; transgenerism; 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 blindada 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 blindada 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.

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.

Generismo queer: un elemento estabilizador del patriarcado y del sistema neoliberal

Queer genderism: a stabilizing element of patriarchy and the neoliberal system

Ana Cuervo Pollán
Universidad Nacional de
Educación a Distancia
acuervo32@alumno.uned.es

Recibido: junio de 2022
Aceptado: octubre de 2022

DOI: 10.7203/con-cienciasocial.6.25934

RESUMEN

El objetivo de este artículo es evidenciar cómo la teoría feminista ha hecho frente a la actual reacción patriarcal: la protagonizada por el generismo queer. En primer lugar, se dará cuenta de las reacciones patriarcales que han emergido tras cada ola o periodo de avances feministas, situando a la actual en un contexto histórico mucho más amplio y atinado. En segundo lugar, se especificarán las características de la reacción patriarcal actual, cuyos lazos con el neoliberalismo y algunas trampas conceptuales introducidas por la postmodernidad son dignas de reflexión crítica. En este sentido, se apuntará al generismo queer como un elemento estabilizador y funcional tanto para el patriarcado como para el neoliberalismo. Para ello, se han considerado las recientes obras de Alicia Miyares (2021) y Kajsa Ekis Ekman (2021) como dos de las más pertinentes para ejemplificar la respuesta del feminismo al generismo.

Palabras clave: sexo, género, feminismo, reacciones patriarcales, teoría queer.

ABSTRACT

The objective of this article is to show how feminist theory has faced the current patriarchal reaction: the one carried out by queer genderism. To do this, first, it will give an account of the patriarchal reactions that have emerged after each wave or period of feminist advances, placing the current one in a much broader and more accurate historical context. Second, the characteristics of the current patriarchal reaction will be specified, whose ties to neoliberalism and some conceptual traps introduced by postmodernity are worthy of critical reflection. In this sense, queer genderism will be pointed out as a stabilizing and functional element for both patriarchy and neoliberalism. To this end, the recent works of Alicia Miyares (2021) and Kajsa Ekis Ekman (2021) have been considered as two of the most pertinent to exemplify the response of feminism to genderism.

Keywords: sex, gender, feminism, patriarchal reaction, queer theory.

Referencia

Cuervo Pollán, A. (2023). Generismo queer: un elemento estabilizador del patriarcado y del sistema neoliberal. *Con-Ciencia Social (segunda época)*, 6, 125-134. DOI: 10.7203/con-cienciasocial.6.25934

EL CONTEXTO Y LAS AUTORAS

La filósofa Alicia Miyares destaca por su reflexión sobre la democracia y el fenómeno del alquiler de vientres. Una de sus obras más reconocidas es *Democracia feminista* (2020). Señala las carencias de las democracias para satisfacer la igualdad entre los sexos. Sostiene que únicamente el feminismo podrá perfeccionarlas para que sean realmente igualitarias. En esta obra ya denunciaba las normas sexuales, es decir, unos determinados estereotipos y prescripciones que les encaminan a cumplir el papel que el patriarcado dicta para cada sexo, a fin de perpetuar el desequilibrio entre ambos. En su última obra, Miyares (2021) retoma la revisión crítica de la socialización de género al hilo del debate actual entre el feminismo, que encuentra en el género el motivo de opresión de las mujeres, y las corrientes queer, que asumen el género como identidad personal digna de reivindicación y reconocimiento, social, político y jurídico.

Kajsa Ekis Ekman es una periodista feminista sueca. En su obra *El ser y la mercancía* (2017) analizó los estrechos vínculos entre el patriarcado y el capitalismo en el alquiler de vientres y la prostitución. Desde una perspectiva crítica, feminista y marxista señala que en ambas se aúnan la explotación de clase y la opresión sexual contra las mujeres. Realiza un análisis materialista de las condiciones de sujeción de las mujeres. En su nueva obra, Ekman (2021) señala cómo la teoría queer se ha impuesto no sólo en la academia, sino que ha calado en la opinión pública. Denuncia que distorsiona el significado de sexo y de género, desprovocando al feminismo de una distinción clave para combatir la opresión de las mujeres. Tal distorsión reintroduce, a través del reconocimiento del género como identidad, la normativa sexual patriarcal que el feminismo había conseguido, al menos, debilitar sensiblemente.

REACCIÓN PATRIARCAL COMO CONSTANTE EN LA HISTORIA DEL FEMINISMO

El feminismo es una teoría-praxis ética y política que vindica la igualdad entre los sexos y la emancipación de las mujeres en tanto que oprimidas por su sexo. Cuenta con una tradición de más de tres siglos y medio. Su origen se encuentra en los antecedentes de la Ilustración, tomando como una de sus primeras obras la del filósofo cartesiano Poulain de la Barre quien, en 1673, escribió *De la igualdad entre los dos sexos*. En plena Ilustración, algunas mujeres se organizaron en torno a una serie de reclamaciones básicas para lograr el estatus de ciudadanas. Consiguieron el acceso a la educación elemental, evitar ser casadas a la fuerza y ciertos derechos

sobre sus propios bienes, todo ello aún muy condicionado por los varones que tenían poder sobre ellas: padres, maridos o hermanos. Aunque estos avances fueron muy tímidos, resultaron fundamentales como sólidos pilares en la conquista de la igualdad entre los sexos (Valcárcel, 2018, p. 76).

A esta primera ola feminista —advertirá Alicia Miyares— le sucederá, como elemento reactivo, el discurso de la complementariedad entre los sexos. Autores como Rousseau, se empeñarán en exigir educación y roles diferenciados para cada sexo, evitando que las mujeres ocupasen el ámbito público-político y cumplieran su papel de esposas y madres. Se insistirá desde la ciencia, las artes o la filosofía en la pertinencia de que cada sexo cumpla con su supuesta función natural (Miyares, 2021, p. 51).

Tras esta primera ola y un periodo de adormecimiento, provocado por la reacción patriarcal al feminismo ilustrado, emergerá una segunda a mediados del siglo XIX. Su comienzo será la declaración de *Seneca Falls* (1848). Dio inicio a las vindicaciones sufragistas que durante el siguiente siglo se extenderían por Europa y América. También exigirá la consolidación de los derechos civiles de las mujeres y, en definitiva, la igualdad legal entre los sexos. Como se puede prever, tras esta segunda ola que se extiende hasta el final de la II Guerra Mundial (1945), también advino una reacción patriarcal. Frente a las sufragistas, desde la psicología y las ciencias sociales, se reforzó un estereotipo de la feminidad que presentó a las mujeres como seres irracionales, emocionalmente inestables, incapaces de asumir los derechos de la ciudadanía y destinadas a ejercer la única función que les es propia: guardar las buenas costumbres y velar por el ámbito doméstico. Esto lo produjo el regreso de los hombres de los frentes tras la II Guerra Mundial, que recuperaron sus puestos de trabajo —que durante los años de guerra fueron atendidos masivamente por mujeres—. De hecho, en los años 50 del siglo XX, la edad de contraer matrimonio decreció y la natalidad aumentó. Entonces, la reclusión de las mujeres en el hogar ya no se imponía como deber, sino que se publicitaba como el lugar más feliz y armonioso para ellas. Se sostenía que el trabajo asalariado resultaba más desagradable que la crianza y el hogar, sobre todo cuando la tecnología comenzaba a aliviar las tareas domésticas. No es casualidad que los electrodomésticos se desarrollen con rapidez en ese momento (Valcárcel, 2018, p. 93; Friedan, 2016).

Con todo, el feminismo recuperó su potencial emancipador a finales de los años 70. Emergió el feminismo radical que señaló el malestar y el retroceso que la vuelta al hogar había supuesto para las mujeres, logrando su repolitización y su salida al ámbito público. No obstante, el feminismo enfrentó nuevamente, en los años 80, una fuerte reacción conservadora y neoliberal. Emergerán gobiernos conservadores que frenarán la agenda feminista y revertirán las políticas igualitarias, debilitando los estados de bienestar (Faludi, 1993). El neoliberalismo y la sociobiología constituirán la reacción a esta tercera ola feminista (Miyares, 2021,95).

En los años noventa resurge lo que Miyares denominará el feminismo de la cuarta ola. Reivindicará la participación de las mujeres en los puestos de representatividad y decisión. La cuarta ola completará la agenda que fijó la tercera. Sin embargo, el feminismo en la actualidad lidia con una nueva conceptualización de género que amenaza su potencial crítico emancipador. El generismo queer, junto con la normalización y promoción de otras prácticas patriarcales ya denunciadas por el feminismo radical como la pornografía, la prostitución y la explotación reproductiva —prácticas que la doctrina queer bendice— protagonizarán esta reacción. Por ello, autoras como la propia Miyares, Ekman o Rodríguez Magda impugnarán el “generismo queer”, que supone la tergiversación del término género, imponiéndole un carácter biologicista e identitario. En consecuencia, Ekman reflexionará sobre la nueva perspectiva de género, Miyares analizará desde el feminismo el generismo queer y Rodríguez Magda (2021) o José Errasti y Marino Pérez (2022) articularán discursos junto a otros expertos para vindicar la recuperación del sexo como categoría biológica y jurídica, eliminando su revisión desde la doctrina queer, acientífica y protagonista de la actual reacción patriarcal.

EL GENERISMO COMO REACCIÓN PATRIARCAL CONTEMPORÁNEA

El feminismo analiza la opresión de las mujeres para impugnarla. Explica que el problema no reside en que existan dos sexos sino el desequilibrio y las relaciones de poder establecidas entre ellos. El feminismo asume, de acuerdo con el conocimiento científico, que la especie humana es sexuada, compuesta por hombres —personas con cromosomas XY y, en consecuencia, con caracteres sexuales primarios y secundarios masculinos capaces de producir espermatozoides, gameto esencial junto con el femenino para la reproducción de la especie— y por mujeres —personas con cromosomas XX y, en consecuencia, con caracteres sexuales primarios y secundarios femeninos, capaces de producir óvulos, gameto esencial,

junto con el masculino, para la reproducción de la especie—. Además, las mujeres son las encargadas de gestar y parir a nuevos seres humanos (Errasti y Pérez, 2022).

Ahora bien, la diferencia sexual biológica de la especie ha sido connotada en términos de poder de modo ilegítimo. Estas relaciones de dominación sobre las mujeres por el hecho de serlo las produce el patriarcado. El patriarcado es el sistema de dominación masculina sobre las mujeres, que ha estado presente en todo tiempo y lugar. En palabras de Celia Amorós, es universal, en tanto que en toda sociedad conocida la subordinación de las mujeres se advierte sistémica, y es metaestable en tanto que esta posición privilegiada de los varones se ha mantenido aun cuando han variado las condiciones de las mujeres, a través de los logros feministas y el avance hacia la igualdad entre los sexos (Amorós, 2019, p. 27).

El feminismo se propone abolir el patriarcado, esto es, eliminar la desigualdad entre los sexos. Para ello, interpela los privilegios y el poder ilegítimo que tienen los hombres por el hecho de ser hombres e intenta suprimir la dominación de las mujeres (por parte de los hombres, como grupo) por su sexo (Ekman, 2021). Así, para la teoría feminista, de la existencia de dos sexos que componen la especie humana no debería seguirse el sometimiento del uno al otro. Sin embargo, la dominación de las mujeres es una constante histórica porque existe una normativa patriarcal que perpetúa una jerarquía ilegítima. Dicha normativa ha sido conceptualizada por el feminismo como *género*. Por *género*, la teoría feminista entiende el conjunto de normas, prescripciones, sanciones y estereotipos que el patriarcado dicta para cada sexo, con el fin de privilegiar a los hombres y someter a las mujeres. En consecuencia, el feminismo persigue su erradicación, es decir, la completa abolición del género.

Sin embargo, la interpretación que las doctrinas queer y generistas han realizado del sexo y del género es otra muy distinta. Respecto al sexo, autoras como Butler (2007) niegan su carácter binario e inmutable. Consideran que la división categórica entre hombres y mujeres es impuesta por la ciencia en tanto institución conservadora a la que ha interesado promover el binarismo sexual. Se asegura, incluso, que el sexo está tan construido socialmente como el género mismo.

Respecto al género, este ya no definirá la estructura de poder patriarcal ni como su conjunto normativo. No tendrá un carácter crítico, sino que se empleará como rasgo identitario y subjetivo. En palabras de Alicia Miyares, el género deja de

contemplarse como categoría analítica para comprenderse como fuerza causal, esto es “como identidad nuclear que precede a la diferencia de los sexos” (Miyares, 2021, p. 30). Igualmente, Ekman señala que con género la teoría feminista señalaba la desigualdad sobrevenida para los sexos, la cual no era consustancial a la diferencia sexual misma. Con *género* se interpelaba el orden social que privilegiaba a los hombres y subordinaba a las mujeres, señalando su carácter ilegítimo, injusto y artificial. En consecuencia, el feminismo siempre ha vindicado la abolición del género (Ekman, 2021, p. 150). Pero ahora, señala Ekman, con *género* se hará referencia a una supuesta esencia íntima, a una identidad subjetiva, a una conciencia innata genuina en cada individuo que le revela su propia identidad (lo que equivaldría a lo que Miyares denominó fuerza causal).

Detrás de esta resignificación del género está la teoría queer y su recuperación generista actual. Supone la obliteración del sexo y la aceptación del género como vivencia innata y autopercibida de la masculinidad o la feminidad, prevalente incluso al sexo biológico mismo. Se traduce en propuestas legislativas que convierten el sexo biológico en un dato irrelevante y lo sustituyen por el género como rasgo identitario, que se considerará clave en el desarrollo de la personalidad (Ekman, 2021, p. 145). Se sustentan en los principios de Yogyakarta. Fueron redactados en 2006 por ex relatores de la ONU y asumen el género como identidad innata. No son vinculantes. Sin embargo, rigen las leyes que se están aprobando respecto al reconocimiento del género como identidad. De esta forma, se comprometen los derechos de las mujeres, basados en el sexo, y se acepta la masculinidad y la feminidad como fundantes de la identidad, impidiendo que puedan señalarse como producto de un sistema de dominación masculina. Asumir la autodeterminación del género desactiva su carácter crítico e impide que el feminismo señale la normativa sexual y, particularmente, mantiene a las mujeres en una posición de subordinación. (Ekman, 2021, p. 331).

TRAMPAS CONCEPTUALES PATRIARCALES Y NEOLIBERALES

Tanto la obra de Ekman como la de Miyares señalan qué sistemas de poder sustentan el generismo queer: el patriarcado y el neoliberalismo. Coinciden en que el generismo actual supone una reacción patriarcal y neoliberal que apuntala los sistemas de poder basados en la opresión por sexo y la explotación por clase. Para entender esta disputa entre la teoría feminista y la doctrina generista, hay que contextualizar la emergencia de esta última como reacción patriarcal a un

pensamiento ilustrado, crítico, racionalista y materialista como es el feminismo. No es casualidad que quienes lo dan por superado se inscriban en corrientes postmodernas, cuestionando las teorías y las praxis emancipatorias como lo son el propio feminismo y el marxismo.

En ese sentido, el análisis de los pares opresión *versus* discriminación e igualdad *versus* diversidad se torna imprescindible. Lo hace Alicia Miyares y vuelve sobre ello, con la misma sintonía crítica, Tasia Aránguez. Miyares sostiene que es fundamental distinguir entre opresión y discriminación. Explica que la discriminación es resultado de un prejuicio infundado e injusto que produce la exclusión de un colectivo o minoría, mientras que la opresión consiste en una desigualdad estructural que permite al grupo opresor imponer el cumplimiento de unas normas al grupo oprimido, resultando estas la base de la organización social (Miyares, 2021, p. 145-146). El generismo queer niega el carácter estructural y específico de la opresión que sufren las mujeres y se mezcla con una amalgama de discriminaciones que padecen otros colectivos. Así, la subordinación que sufren las mujeres en base a su sexo se diluye y no se conceptualiza ni interpela adecuadamente.

Aránguez argumenta que el carácter estructural de la opresión que sufren las mujeres no es comparable a discriminaciones que “podrían desaparecer sin que el sistema social se viese alterado” (Aránguez, 2021, p. 199), lo que demuestra el carácter no sistémico ni estructural de las mismas. Advierte que la discriminación sufrida por el colectivo LGTBI no tiene una base material como es el sexo, la raza o la clase, como sí ocurre en los sistemas de dominación donde hay una opresión material en función de los mismos.

Otro binomio conceptual que analiza Miyares es el relativo a la diversidad frente a la igualdad y apunta que, si bien la diversidad sexual no es *a priori* objetable, se puede convertir en regresiva si permite una asunción acrítica de identidades que no sólo no son liberadoras, sino que sancionan la normativa patriarcal. Por ello, puntualiza que “la reivindicación de la diversidad puede convertir demandas particulares y específicas de un colectivo social o minoría cultural, sexual o étnica en excluyentes, limitando las expectativas de cambio” (Miyares, 2021, p. 50). La postmodernidad ha preferido las vindicaciones, sobre la pluralidad y la diversidad, en términos de transgresión de la norma antes que las luchas emancipatorias de carácter material, como son las que luchan por la emancipación de las mujeres en tanto que sexo oprimido y del proletariado en tanto que clase explotada.

El generismo queer evade la opresión por sexo y prefiere reivindicar la pluralidad de identidades de género. Las demandas de igualdad quedan eclipsadas por una reivindicación acrítica de la diversidad. De este modo, el carácter estructural de la opresión por sexo se borra. Igualmente, la conciencia de clase se elide y se sustituye por la validación de deseos particulares, cuyo cumplimiento es funcional al sistema neoliberal. La autodeterminación de género no solo invalida al feminismo; nutre una industria millonaria, que la promueve sin importar las consecuencias para la salud, el bienestar de los menores y los derechos de las mujeres, provocando inseguridad jurídica para las mismas y para el propio colectivo transexual (Esteve et al., 2021).

Reconocer el género como identidad en función de la mera voluntad de cada sujeto, incluidos menores, haciéndolo merecedor de reconocimiento jurídico, adolece de todos los errores señalados en este artículo: se niega el carácter biológico e inmutable del sexo; se elimina el sentido crítico del género y lo que a todas luces resulta de un sistema de dominación se asume como identidad subjetiva e innata que se promociona como rasgo esencial de la personalidad, digno de reconocimiento jurídico; se difunde la creencia acientífica de que el sexo se asigna y se banaliza las consecuencias de una operación de “modificación” de sexo, obviando que la disforia la provoca el género y no debería precisar la intervención en cuerpos perfectamente sanos. Sin embargo, la legítima vindicación feminista de liberar a los sexos de la normativa patriarcal se vende como un objetivo irrespetuoso con la libertad e igualdad de las personas. No obstante, este nuevo identitarismo no sólo beneficia al patriarcado; también al neoliberalismo en cuanto oculta las opresiones reales y promueve un mercado de identidades donde todo se resuelve a voluntad del sujeto, que se atomiza y se descuelga de las grandes luchas emancipatorias, sumiéndose en una identidad acrítica que no sólo no persigue la emancipación sexual y de clase, sino que sanciona la vigencia de los sistemas de opresión. Al respecto, llama la atención la comunión entre la derecha y la “izquierda” postmoderna en el interés por esencializar el género. La “izquierda” postmoderna cree oponerse a la derecha cuando vindica el reconocimiento del género como identidad. Sin embargo, ambas —la derecha creyendo que la normativa sexista (es decir, el género) es consustancial al sexo y la autodenominada “izquierda” sosteniendo que el género está en el núcleo de la identidad del sujeto— inscriben como natural y necesaria la normativa patriarcal impuesta sobre los sexos.

CONCLUSIONES

Se ha evidenciado que la reacción patriarcal que actualmente enfrenta el feminismo es la del generismo queer, que, además, alienta un relato favorable a otras explotaciones como la sexual y la reproductiva que sucede en la prostitución, la pornografía y los vientres de alquiler. El feminismo se propone abolir el género en tanto estructura de dominación que perpetúa el patriarcado y todas sus prácticas opresoras, como las citadas; el generismo queer vacía al género, como concepto, de su potencial crítico y propone su asunción como identidad individual, lo que para la igualdad sexual supone una regresión sin precedentes.

Posteriormente, se han señalado las trampas conceptuales propias de la reacción actual. Al sustituir el término opresión por la noción de discriminación, se niega el carácter específico de la subordinación sexual de las mujeres y se diluye entre otras discriminaciones, sin que pueda subrayarse el carácter estructural y sistémico del patriarcado, lo que sin duda imposibilita combatirlo con políticas eficaces. Del mismo modo, al celebrar la diversidad de género frente a la igualdad entre los sexos se connotan positivamente identidades cuya razón de ser no es otra que la estereotipia y la normativa patriarcal más dura y regresiva, lo que a todas luces debilita los avances feministas.

Por último, en esta reacción patriarcal, se advierte una regresión que trasciende el mero marco conceptual sobre el sexo y el género para restituir un orden material y simbólico que compromete los derechos y libertades de las mujeres, con efectos reales en los derechos ya conseguidos. Si las leyes de autodeterminación de género que se pretende aprobar asumen que ser varón o ser mujer depende de declarar una determinada identidad de género y no del sexo mismo, las políticas con perspectiva feminista y los derechos basados en el sexo se verían conculcados. Así, como destacan Aránguez o Balaguer (2021), el género sería, en nuestra legislación, el causante de la violencia específica contra las mujeres –en la Ley Integral contra la violencia de Género– y a la vez una identidad personal digna de reconocimiento y protección jurídica, de modo que el carácter equívoco y equidistante del mismo favorecería al *statu quo* patriarcal, debilitando, cuando no inutilizando *de facto*, las leyes que protegen a las mujeres.

REFERENCIAS

Amorós Puente, C. (2019). *La gran diferencia y sus pequeñas consecuencias... para las mujeres*. Cátedra.

- Aránguez Sánchez, T. (2021). La introducción de los conceptos de interseccionalidad y discriminación múltiple en el sistema jurídico. Fricciones con los derechos de las mujeres. En R.M. Rodríguez Magda (coord.), *El sexo en disputa. De la necesaria recuperación jurídica de un concepto* (pp. 191-219). Centro de Estudios Políticos y Constitucionales.
- Balaguer Callejón, M.L. (2021). La seguridad jurídica en los textos legales. Una legislación sobre los derechos de las personas trans en un estado social. En R.M. Rodríguez Magda (coord.), *El sexo en disputa. De la necesaria recuperación jurídica de un concepto* (pp. 221-249). Centro de Estudios Políticos y Constitucionales.
- Butler, J. (2007). *El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad*. Paidós.
- Ekman, K. (2017). *El ser y la mercancía. Prostitución, vientres de alquiler y disociación*. Bellaterra.
- Ekman, K. (2021). *Sobre la existencia del sexo. Reflexiones sobre la nueva perspectiva de género*. Cátedra.
- Errasti, J. y Pérez, M. (2022). *Nadie nace en un cuerpo equivocado. Éxito y miseria de la identidad de género*. Deusto.
- Esteva de Antonio, I. et al. (2021). Atención sanitaria a la transexualidad. Necesidad de experiencia multidisciplinar. En R.M. Rodríguez Magda (coord.), *El sexo en disputa. De la necesaria recuperación jurídica de un concepto* (pp.129-152). Centro de Estudios Políticos y Constitucionales.
- Faludi, S. (1993). *Reacción. La guerra no declarada contra la mujer moderna*. Anagrama.
- Friedan, B. (2016). *La mística de la feminidad*. Cátedra.
- Miyares Fernández, A. (2020). *Democracia feminista*. Cátedra.
- Miyares Fernández, A. (2021). *Distopías patriarcales. Análisis feminista del «generismo queer»*. Cátedra.
- Rodríguez Magda, R.M. (coord.) (2021). *El sexo en disputa. De la necesaria recuperación jurídica de un concepto*. Centro de Estudios Políticos y Constitucionales.
- Valcárcel, A. (2018). *Feminismo en el mundo global*. Cátedra.

Cuerpos múltiples, líquidos, insaciables y en venta: notas sobre sexualidad e igualdad en los y las adolescentes de Salamanca y provincia

Multiple, liquid, insatiable and for sale bodies: notes on sexuality and equality in teenagers from Salamanca and province

Alba Calvo San Juan

Educadora social

albacalvosanjuan@hotmail.com

Recibido: septiembre de 2022

Aceptado: octubre de 2022

DOI: 10.7203/con-cienciasocial.6.25935

RESUMEN

El presente artículo reflexiona a partir del trabajo de prevención desempeñado a través de actividades y talleres sobre educación afectivo sexual con adolescentes de Salamanca y provincia, tanto dentro como fuera del aula. La investigación indaga sobre las siguientes cuestiones: qué saben sobre sexualidad, si sienten mayor libertad sexual, cómo construyen el deseo o qué papel tienen el patriarcado y el feminismo en esta construcción. También, de qué manera influye la socialización capitalista en la construcción de sus subjetividades. Las intervenciones realizadas ayudan a pensar el modo en que desarrollamos la sexualidad y sus dinámicas en un sistema socioeconómico a partir del cual construimos los significados de lo que nos rodea y en donde la cuestión del género es clave. En este marco, las redes sociales, la pornografía, el culto a la imagen y su hipersexualización o la carencia de educación afectivo sexual comprenden gran parte del contexto en el que desenvolvemos nuestra sexualidad.

Palabras clave: educación, sexualidad, adolescencia, identidad, pornografía, feminismos.

Referencia

Calvo San Juan, A. (2023). Cuerpos múltiples, líquidos, insaciables y en venta: notas sobre sexualidad e igualdad en los y las adolescentes de Salamanca y provincia. *Con-Ciencia Social (segunda época)*, 6, 135-150. DOI: 10.7203/con-cienciasocial.6.25935

ABSTRACT

This article reflects on the prevention work carried out through activities and workshops on sexual affective education with teenagers from Salamanca and the province, both inside and outside the classroom. The research investigates the following questions: what they know about sexuality, if they feel greater sexual freedom, how they build desire or what role patriarchy and feminism have in this construction. Also, how does capitalist socialization influence the construction of their subjectivities. The interventions' carried out help to think about the way in which we develop sexuality and its dynamics in a socioeconomic system from which we build the meanings of what surround us and where the gender issue is key. In this framework, social networks, pornography, the cult of the image and its hyper sexualization or the lack of affective sexual education comprise a large part of the context in which we develop our sexuality.

Keywords: education, sexuality, adolescence, identity, pornography, feminisms.

INTRODUCCIÓN. ¿QUÉ ES LO PRIMERO QUE SE NOS VIENE A LA CABEZA CUANDO ESCUCHAMOS LA PALABRA “SEXUALIDAD”?

Con esta cuestión suelen comenzar los talleres y actividades en torno a la educación afectivo sexual y la promoción de las relaciones igualitarias desempeñadas en mi trabajo como agente promotora de igualdad en la Diputación de Salamanca, Consejo de la Juventud de Castilla y León y ADAVAS (Asociación de Asistencia a Víctimas de Violencia Sexual y de Género) durante los años 2019 y 2022, sobre lo que se reflexiona en estos apuntes críticos. El asunto se cierra rápido, se conecta casi de forma automática la sexualidad con las relaciones sexuales. Igual de veloz es la conexión de las relaciones sexuales con una sola de sus prácticas, el coito heterosexual. Por lo que plantear un taller sobre sexualidad suele ligarse a plantear un taller sobre relaciones sexuales o más bien sobre relaciones sexuales coitales. Esta concepción de la sexualidad no solo ofrece una visión muy limitada de esta, sino que además es errónea y está impregnada de valores andro y falocéntricos. A través del falocentrismo, la masculinidad no ha teorizado la realidad, sino “su deseo de la realidad” (Cixous, 1995, p. 21), trayendo consigo consecuencias como la sobrevaloración de lo masculino y la invisibilización de lo femenino, así como la concepción estereotipada de ambas dimensiones. Conviene poner en duda estas cuestiones desde el mismo momento en el que aparecen en el contexto del taller.

La concepción de la sexualidad reviste un cariz político, que las más de las veces, suele pasar inadvertido, donde las dinámicas de poder y dominación están fuertemente marcadas por las normas de género. La formación de los sujetos sexuales está producida por normas y discursos, interacciones sociales, instituciones y diferentes procesos que nos impulsan a sentir de determinadas formas. En este contexto, el lenguaje también es relevante ya que “fabrica o figura el cuerpo, para producirlo o construirlo, para construirlo o hacerlo” (Butler, 2016, p. 34).

Reflexionar de forma teórica sobre el concepto de sexualidad y sus implicaciones no es objetivo de este trabajo, pero sí es importante enmarcarla como un fenómeno complejo que expone múltiples aspectos del ser humano. Se trata de “un constructo social que representa todo lo que la persona puede decir acerca de su dimensión sexual cuando se describe a sí misma” (Howard, 2000, en Trujillo, 2007, p. 6), pero también lo que siente y proyecta. Según la definición de la organización mundial de la salud es:

Un aspecto central del ser humano, presente a lo largo de su vida. Abarca al sexo, las identidades y los papeles de género, el erotismo, el placer, la intimidad, la reproducción y la orientación sexual (...) La sexualidad está influida por la interacción de factores biológicos, psicológicos, sociales, económicos, políticos, culturales, éticos, legales, históricos, religiosos y espirituales. (OMS, 2006)

Constituye, en definitiva, una esfera más de nuestro desarrollo humano. Es un proceso, y como tal debe ser analizado y trabajado. Las referencias a la sexualidad en su sentido más amplio pero también en su sentido más explícito envuelven nuestro día a día: anuncios que utilizan cuerpos despampanantes para vendernos algún producto o servicio, cánones de belleza hegemónicos inundando Instagram, hipersexualización de las niñas a edades cada vez más tempranas a golpe de *tiktok*, la vida de las parejas en series o películas de moda, canciones explícitas sobre relaciones sexuales, entre otros ejemplos, forman parte de la cotidianidad de los y las adolescentes. Si pensamos en el contexto del aula, las referencias a la sexualidad también están presentes, puesto que

tampoco podemos olvidar que en la adolescencia se dan vivencias extremas de las relaciones amorosas: celos, desamor, etc. (...) E incluso en el cambio social que vivimos hay situaciones reales complicadas o diferentes al modelo tradicional de familia: divorcios, nuevas parejas... (Oliveira, 2006, p. 75)

La sexualidad es algo que está ahí pero que no se aborda en la forma en la que se demanda, desde una perspectiva abierta, alejada del contenido, interés y planteamientos ideológicos, morales y mercantilistas hegemónicos. No se trata de censurar contenido por machista, sino de revisarlo, repensarlo y ofrecer herramientas a los y las más jóvenes para su análisis y cuestionamiento. No hacerlo no implica un vacío en el desarrollo de la sexualidad, sino que deriva en la naturalización de los valores hegemónicos que perpetúan las desigualdades. Es necesaria una educación afectivo sexual que aborde la vivencia de la diversidad propia y ajena, teniendo en cuenta que cada persona tiene su manera de ser sexuada, sin perder de vista el contexto social, político y económico en el que la desarrollamos. La sexualidad puede y debe trabajarse en cualquier etapa del desarrollo, adaptando siempre los contenidos a cada momento vital que corresponda y a las necesidades surgidas o detectadas.

No puedo acabar esta introducción sin apelar a la diversidad sexual. Echando un vistazo a nuestro alrededor observamos rápidamente que la diversidad es más norma que excepción, no la encontramos solo en las personas trans, intersex o no binarias. En el aula se aprecia, de forma curiosa pero evidente, y a pesar de los esfuerzos de la mayoría del alumnado por encajar en un patrón muy determinado, cómo esta diversidad es una realidad: chicos más bajitos, con voz aguda o con rasgos más emocionales; chicas con vello en el cuerpo, con poco pecho o con enormes habilidades para las actividades físicas. Además de las diferentes orientaciones del deseo y su expresión que, si bien parecen haberse aceptado y naturalizado como nunca en diferentes producciones audiovisuales de moda¹, aún se rechazan en determinados contextos, como son algunas aulas de la provincia de Salamanca. Para evitar que la diversidad produzca sufrimiento debe trabajarse como valor.

“LO HAGO PORQUE YO QUIERO” (ALUMNAS DE 2º Y 3º DE ESO) Y OTRAS FORMAS DE INTERIORIZAR EL PATRIARCADO

La afirmación descrita en el epígrafe, pronunciada de manera recurrente por alumnas de secundaria, surge en el contexto del debate en torno a la sobreexposición de nuestros cuerpos en redes sociales, y concretamente acerca de la hipersexualización de los cuerpos femeninos. No se trata de un argumento aislado, las reflexiones en este punto del taller suelen ser parecidas en la mayoría de los centros visitados. La percepción de los chicos acostumbra a ser la misma pero no con respecto a sí mismos sino con respecto a las compañeras: “lo hacen porque quieren” o “les gusta que las miren”. Incluso se relaciona de forma general y paradójica con el poder, la emancipación o la libertad femenina.

Antes de meternos de lleno con la experiencia en el aula, es pertinente acudir al análisis de Simone de Beauvoir sobre la alteridad y la heterodesignación para tratar de comprender un poco mejor la situación, pues, no sólo son conceptos que podrían seguir vigentes, sino que arrojan algo de luz a la hora de explicarnos algunas cuestiones en torno a la construcción de la identidad femenina. La autora de *El Segundo Sexo* afirma: “La representación del mundo, como el mismo mundo, es

¹ *Elite* o *Euphoria* son algunas de las series más populares entre los y las adolescentes, que parecen integrar una postura más abierta e integradora de la aceptación de diferentes relaciones interpersonales. También en la red social *Instagram* encontramos perfiles que muestran diversas formas de desarrollar la sexualidad al margen de la heterosexualidad impuesta que cuentan con millones de seguidores y seguidoras, como, por ejemplo, el perfil de *Dulceida*.

una operación de los hombres; lo describen desde su propio punto de vista, que confunden con la verdad absoluta” (De Beauvoir, 2015 [1949], p. 229); y podríamos añadir que el segundo sexo asume cómplice esa verdad.

La autora expone que en la sociedad la relación entre los sexos no es concebida como la que hay entre los polos positivo y negativo de dos cargas eléctricas, pues el hombre es, al mismo tiempo, el polo positivo y el neutro, en cambio la mujer se representa en negativo, de modo que toda determinación se le imputa como carencia. Esto sería, por ejemplo, si decimos que María es guapa, alta e inteligente, no María será no guapa, no alta y no inteligente. Si el hombre es lo humano, absoluto y esencial, todo lo que no sea hombre será no humano, no absoluto e in-esencial. En este contexto, podemos decir que para que exista conciencia tanto individual como colectiva debe surgir una relación de alteridad recíproca, es decir, que los dos grupos/individuos que se encuentren se reconozcan ambos como lo Otro. Para Beauvoir esta alteridad recíproca no se cumple cuando los sujetos están polarizados por la diferencia sexual, es decir, la mayoría de las veces, y hasta hace bien poco las mujeres no se han definido a sí mismas como grupo ni tampoco han sido leídas de este modo desde fuera.

No quiero decir con esto que las adolescentes estén condenadas a la inmanencia y que todo intento por definirse vaya a ser fallido. Expongo más bien la necesidad de analizar conscientemente la heterodesignación, las “designaciones ilegítimas” como una realidad histórica y cambiante, asignada y no natural; desvinculándola del esencialismo femenino, para tratar de romper con las cadenas del género y comenzar la búsqueda de la(s) propia(s) definición(es). En otras palabras, apartarse en la medida de lo posible de ser objeto para los otros y para sí mismas antes que sujetos, dejar de aprender el mundo por ideología interpuesta. Y una vez se haya realizado este trabajo podrá ser tenida en consideración la afirmación “lo hago porque quiero”.

Desde la experiencia en el aula se aprecia también la complejidad de la masculinidad. Si no se nace mujer, se llega a serlo, también podemos decir que no se nace hombre, se llega a serlo, salvando las distancias y manteniendo las diferencias. Feminidad y masculinidad son un constructo social y no natural cargados de matices. Observar los comportamientos de género en el aula es darse cuenta de que lo que hacemos y quiénes somos estéticamente comprende básicamente la imitación, aprendemos de otras mujeres y otros hombres a comportarnos y configurar nuestra identidad. Analizando los perfiles de Instagram

más seguidos o los vídeos de TikTok más virales, entre otros recursos, podemos observar cómo a partir de determinados actos performativos fabricamos la feminidad, pero también la masculinidad y lo que se espera de ambas. Cómo nos vestimos, cómo llevamos el pelo, si nos lo depilamos, si nos maquillamos o no y de qué forma, cuáles son los atributos del cuerpo que conviene destacar para parecer más hombres o más mujeres, nuestros hobbies, etc. Incluso se aceptan con mucha naturalidad el deseo y anhelo de operaciones y retoques estéticos que potencian y diferencian atributos entre los dos sexos.

En esta línea, otra de las cuestiones que surgen en los talleres es la relativa a lo que nos parece atractivo. Ante la pregunta abierta a las personas que les gustan los hombres “¿qué debe tener un chico para gustarnos?”, hay características que se repiten con mucha frecuencia: atributos como la altura, los abdominales o la fortaleza no faltan. En cuanto a la cuestión “¿qué debe tener una chica para gustarnos?”, asimismo, se repiten características físicas como son el pecho, el pelo largo o los glúteos². En las miradas de cierta incomodidad entre el alumnado al sonar los adjetivos mientras toman nota para encajar y gustar se adivina la producción y reproducción de toda esa maquinaria que construye las identidades hegemónicas en torno al género, pero también al sexo.

En la construcción de la identidad masculina más aceptada se entrevé el rechazo a la feminidad. En algunos talleres, se propone el análisis crítico de algunos fragmentos de diferentes vídeos que cuestionan la masculinidad tradicional; en uno de ellos aparece Samantha Hudson haciendo las siguientes declaraciones:

Si yo llamo la atención y soy estridente quiere decir que hay una norma detrás y un orden establecido que hace que yo sea un sujeto que resalte por encima del resto. Entonces, ¿por qué yo estoy haciendo algo malo por ir con las pintas que me da la gana y que casualmente llaman la atención? (...) Mi forma de ser y mi manera de vestir no debería ser sujeto de debate. (Hudson, 2021)

Las reacciones en las chicas suelen ser menos viscerales, les produce una mayor indiferencia y aceptación. Los chicos con frecuencia, sobre todo los que mejor encajan en la norma suelen manifestar rechazo a la forma de expresarse y de vestir de la protagonista del vídeo. El nerviosismo intuye el miedo a la posibilidad de una

² Me parece interesante destacar que a la primera pregunta siempre responden las chicas y a la segunda los chicos.

expresión de lo femenino en lo masculino. El cuestionamiento de la propia masculinidad incomoda, esta se ve amenazada cuando otra persona leída socialmente como hombre expresa su feminidad y de ahí surgen las reacciones de rechazo. La homofobia es una de las principales formas de socialización de los adolescentes, la tensión para no ser señalado como *maricón* provoca las reacciones de rechazo. Samantha es un espejo donde se refleja la debilidad que la masculinidad tradicional rechaza, pero nadie les pide que sean como Samantha solo que dejen ser a las personas como ella y que reflexionen acerca de que, como ficcionamos el resto, también nuestra masculinidad o feminidad, más aceptadas, pero también fruto de la cultura y por tanto también performada. Los chicos aprenden rápido el patriarcado y las consecuencias de su disidencia, aunque tengan un contexto más libre y favorable en su hogar; la cultura proporciona otros ambientes más hostiles, en el aula, por ejemplo.

Dentro del clima de debate sobre la importancia de la autoestima, un adolescente de 2º de ESO en uno de los centros de la provincia más cercanos a Salamanca comentó en alto su inseguridad con respecto a su peso y preocupación por la interacción con las chicas que le gustaban por miedo al rechazo. Las miradas de sus compañeros al mostrar su vulnerabilidad y alguna que otra risa le transmitieron sin palabras un mensaje claro a través de la vergüenza: “no puedes ser así, no puedes mostrarte débil”. En otra ocasión, discutiendo esta vez sobre los mitos del amor romántico, un adolescente de la misma edad que el anterior, pero de otro centro educativo, argumentaba de forma impecable desenvolviéndose con claras expresiones consideradas socialmente como afeminadas. Se apreciaba, por ejemplo, la denominada “pluma” o la expresión exagerada de sus gestos con las manos. Los murmullos desaprobadores nada discretos de fondo de algunos de sus compañeros, en la misma línea que el ejemplo anterior, demostraban rechazo a lo que el alumno representaba. Desde las edades más tempranas los niños reciben mensajes de lo que está bien o no acerca de su comportamiento masculino. Terrance denomina a estos momentos, en su libro *How I get through to you?*, “*normal traumatization*” (traumatización normal) de los chicos (Real, 2002).

De manera que *¿Lo hago porque yo quiero* puede implicar realmente una satisfacción de un deseo real? La escritora Cristina Morales describe el concepto de alienación de una forma un tanto sarcástica pero que me parece interesante traer a colación:

Yo digo que alienación es la identificación de nuestros deseos e intereses con los deseos e intereses del poder. (...) La clave, digo, no está en la ridícula vida cívica sino en su constatación, en darse cuenta de que una está haciendo lo que le mandan desde que se levanta hasta que se acuesta y hasta acostada obedece. (Morales, 2018, p. 16)

En este punto, y más allá de las numerosas explicaciones teóricas que podrían darse para declarar la dificultad o imposibilidad de la existencia de individuos ajenos a su contexto, de si estas prácticas conniventes con el heteropatriarcado constituyen o no empoderamiento, lo que está claro es que, como espejismo o no, existe sentimiento de libre elección³, es una realidad. Es evidente que como seres humanos estamos atravesados por diferentes y complejas dinámicas de poder; ahora bien, y aquí viene la parte más interesante: ¿qué efectos y consecuencias implican estas relaciones con el poder y cómo operan socialmente?, ¿cuáles son los modelos que se repiten o están ausentes?, ¿cómo afecta esto entre los y las adolescentes? Ciertamente no son preguntas fáciles, más entendiendo nuestras sociedades como conceptos vivos y expuestos a cambios.

Antes de acabar este apartado dibujo algunas nociones más concretas del contexto para tratar de comprender el ambiente en el que los y las adolescentes podrían configurar su identidad y sus implicaciones. Afirma el psiquiatra Guillermo Rendueles que “el mundo postmoderno fomenta una continua reconstrucción de la identidad ajena a cualquier trasfondo cultural y basada en el sentimiento de una multiplicidad de perspectivas” (Rendueles, 2004, p. 67). Las interacciones virtuales marcan el día a día de los y las adolescentes en cuestión, estas formas de socialización han transformado las habilidades sociales que exigen inteligencia social para crear o mantener vínculos sociales reales. Adaptarse al presente requiere de cierta multiplicidad, en tanto que la responsabilidad con los otros y las otras, así como con uno mismo o una misma, es cambiante en función del contexto en el que se desarrolle.

El contexto del aula en nada se parece a las realidades virtuales, es más sólido, requiere interacciones más estables y responsables con los otros individuos. A un lado queda la posibilidad de cerrar una pestaña que no nos interesa, acelerar los mensajes de audio que recibimos, deslizar para cambiar de contenido, la

³ Para una comprensión detallada sobre el concepto *libre elección* recomendamos la lectura de Ana de Miguel “El mito de la libre elección”.

inmediatez de las imágenes o la simultaneidad de estímulos que permite Internet. Por ello, los contenidos que preparo actualmente para el aula son mucho más llamativos que los que preparaba en mis primeros talleres, he comprobado que funcionan más las explicaciones cortas; cuando un tema requiere mayor profundización veo en las caras del alumnado que si tuvieran la función x2 de *WhatsApp* clicarían sin dudar para avanzar más rápido y llegar enseguida a la siguiente cuestión que les es más novedosa.

Todo ello configura y genera multitud de necesidades de diferentes tipos que no pueden ser saciadas por su carácter infinito y continuo. ¿Cómo ser una chica gorda y delgada a la vez? *Fitness*, pero no mucho, o sí, en función del perfil que visitemos y a qué *influencer* nos queramos parecer en ese momento del día. Me comparo con cuerpos despampanantes que veo en fotos que ni siquiera cuestiono si son reales o no. Quiero *likes* para ser más feliz y sentir la aceptación. Al otro lado de la pantalla: ansiedad, pérdida de la motivación y malestares propios de la insatisfacción.

Los perfiles de Instagram con mayor número de seguidores y de seguidoras en nuestro país son un catálogo de primera para encontrar todo tipo de falsas necesidades; desde relaciones interpersonales idílicas hasta viajes maravillosos en lugares remotos, pasando por todo tipo de artículos materiales, tratamientos estéticos y tipos de personalidad, entre otros. El sentimiento de fracaso al que nos exponemos entre todo este complejo espacio de clics se relaciona con la incapacidad de discernir la realidad de la ficción y con la concepción de las necesidades reales y creadas. Además de las enormes expectativas sobre la capacidad de las falsas necesidades para calmar el sentimiento de vacío. El uso de avatares, perfiles o filtros en redes han normalizado determinados retoques estéticos y distorsionado la autopercepción. En todo este contexto es difícil configurar una identidad sólida, y no me refiero sólo de forma simbólica a no saber quién eres, estoy hablando también desde el análisis más material posible: nuestro propio cuerpo.

“¿CÓMO HAGO UN TRÍO?” (ALUMNO DE 2º DE ESO). LA PORNOGRAFÍA COMO DISPOSITIVO DE CONTROL

Antes de realizar los talleres en los centros educativos, suelo enviar una preevaluación con diferentes preguntas cortas para conocer el punto de partida de cada uno de los grupos con los que se va a trabajar. Una de las cuestiones que más

información revela en torno a la falta de educación afectivo sexual es “*cuando tengo alguna duda sobre sexualidad suelo acudir a...*”, y se ofrecen varias respuestas como la familia, contexto escolar, amistades, libros o Internet. Más del 80% de las respuestas están en “Internet”. A la pregunta “*¿sabes lo que es la pornografía?*” más del 90% de los y las adolescentes han respondido que sí. Y en cuanto a haberla visto alguna vez, en 2º de ESO la respuesta afirmativa está alrededor del 60%, y de ese 60% el 90% son chicos. La frecuencia con la que se ve la pornografía en este mismo nivel educativo es baja.

En las edades tempranas estudiadas el consumo de pornografía más que como una forma de satisfacer una necesidad sexual individual se utiliza como una forma de satisfacer curiosidades. Puede verse en grupo sobre todo entre los chicos. Su accesibilidad provoca incluso que muchos y muchas se hayan encontrado con contenido de este tipo de casualidad o porque algún compañero de clase se lo ha enseñado. Recuerdo un centro educativo donde el equipo de orientación, alarmado, me comentó que en el grupo de 2º de ESO de su centro habían manipulado el ordenador del aula de modo en que, al iniciar sesión, el profesorado se encontraba con un vídeo de contenido pornográfico de forma automática. Cualquiera puede acceder a estas páginas para adultos sin apenas restricciones. Se habla de las tres *ases* para explicarnos cómo los y las adolescentes se inician en esta práctica a edades cada vez más tempranas: accesibilidad, fácil acceso al contenido; asequibilidad, bajo o sin coste; y anonimidad, dificultad para saber si has accedido o no a estos contenidos (Ballester, Orte y Gordaliza, 2019). El psicólogo y experto en estos temas Alejandro Villena fija la edad media de acceso a la pornografía en 11 años (Villena, 2017, p. 85).

Durante los talleres presenciales una de las cuestiones a debate es si “*la pornografía refleja la realidad de las relaciones sexuales*”; las respuestas afirmativas están en torno al 60%, lo que indica el gran desconocimiento y falta de cuestionamiento en torno al tema. Además, prácticamente la totalidad de la clase ha visto pornografía antes de tener contacto sexual con otra persona. A edades tan tempranas no tienen la preparación suficiente como para digerir y analizar el contenido al que acceden; me atrevo a decir que las personas adultas tampoco, pero ese es otro tema. Un clic en un vídeo pornográfico ofrece al cerebro gran cantidad de estímulos determinados inconcebibles a través de un encuentro sexual real y que nada tienen que ver con estos. Este hecho puede generar y genera falsas expectativas acerca de lo que es una relación sexual, confusión o decepción.

“¿Cómo hago un trío?”. Es una de las preguntas que me hizo un chico de 13/14 años que no había tenido ningún tipo de contacto sexual con otras personas, al acabar un taller. La pregunta refleja de forma clara lo que explicamos: es cuanto menos desconcertante la concepción de las relaciones sexuales a través de la pornografía. Si a esto le sumamos la carencia absoluta de educación afectivo sexual, nos encontramos con sujetos bastante perdidos con respecto a cómo relacionarse en este ámbito.

La pornografía no sólo afecta a quien la consume sino a toda la sociedad en tanto que afecta a la concepción de los imaginarios en torno a lo que una mujer y un hombre son y cómo deben comportarse en las relaciones interpersonales y sexuales. Las neuronas espejo y el aprendizaje vicario juegan un papel fundamental en la adquisición inconsciente de patrones de conducta disfuncionales. El consumo de pornografía se relaciona con una mayor probabilidad en los sujetos de llevar a cabo conductas violentas y de coacción (Sánchez Pazo, 2020). “*Si decides irte con un chico ya sabes que es algo que puede pasar*” y comentarios de este tipo se han dado en el marco del debate acerca del consentimiento por parte de algunas chicas del aula. Las adolescentes han asumido la propia cosificación del cuerpo y la culpa a través de un contexto hipócrita que por una parte normaliza las conductas sexuales violentas y por otra hace parecer a las víctimas como verdaderas responsables del delito.

La pornografía juega hoy el papel esencial en el control de la psique y consecuentemente del cuerpo de las adolescentes que anteriormente jugaron dispositivos como la religión o producciones visuales tales como las revistas tipo *Super-Pop*. A pesar de ser tan diferentes, adaptados al momento en el que se desarrollan, estos dispositivos comparten un denominador común: las mujeres estamos aquí únicamente para satisfacer las necesidades de otros. Cuestionar esto en el aula desencadena comentarios como: “*no es para tanto*”, “*exageras*” o “*es que tú le das muchas vueltas/te rayas mucho*”. No hay poder más perverso que el que hace parecer las desigualdades el orden natural de las cosas.

El fácil acceso a la pornografía también afecta al desarrollo de las relaciones interpersonales. En un momento vital como es la adolescencia la inseguridad con el propio cuerpo, el miedo al rechazo o al qué dirán están a la orden del día. Es más fácil no exponerse y descubrir la sexualidad a través de Internet que comunicarte con los otros o las otras, descubrir el deseo propio, expresarlo, solicitarlo y practicar la empatía sexual con los otros/otras. A través de la pantalla no es necesaria la

comunicación corresponsable ni la empatía con nadie, puedes sentirte más seguro y confidente (no hay rechazo posible, vergüenza ni exposición; por tanto, es más difícil que nos hagan daño). Es más fácil acceder a través de la barra del buscador a fantasías o imágenes definidas que exponernos a la interacción social con los otros. Es mucho más sencillo realizar un par de clics que entablar una conversación o negociación con las otras personas, puesto que este hecho no pone en riesgo tu autoestima ni requiere de habilidades sociales.

Pero ¿a qué contenidos se exponen exactamente los y las menores en este caso? Invito a hacer la prueba a cualquier persona adulta de escribir una palabra tan inocente como puede ser “culito” en el buscador de imágenes, o “tetras”, que, a pesar de ser un poco más elaborada, está en el vocabulario de cualquier niño o niña, para acceder a toda una procesión de imágenes que cosifican el cuerpo de las mujeres y que nada tienen que ver con mostrar estas partes del cuerpo tal y como podrían ser en la realidad. Si a esto le sumamos el acceso a edades cada vez más tempranas a dispositivos móviles con entrada a Internet, podemos entender perfectamente la edad media que citábamos antes de acceso al contenido pornográfico. Las personas y las relaciones sociales son ya tan desechables como cualquier objeto de consumo de usar y tirar. Es importante también tener en cuenta la plasticidad del cerebro sobre todo en los y las más jóvenes puesto que esto también afecta a lo que nos excita o cómo concebimos la excitación.

En el contexto de la pornografía aprenden los adolescentes lo que es una mujer o un hombre, y cómo se deben comportar en sus relaciones sexuales. Las consecuencias ya son una realidad; valga como ejemplo una de las situaciones con las que me encontré en un centro educativo de la provincia, en el que encontraron a una menor de 14 años realizando una felación a un chico de 18 años en un aula vacía. Hablando con la chica ni siquiera se había planteado su disfrute en el marco de la práctica descrita, situándola en un acto que tiene que ver más con la mecánica que con el placer. La pornografía comprende sólo la parte más llamativa y evidente de la hipersexualización de los cuerpos y la naturalización de las relaciones de poder. Estamos inmersos en toda una cultura pornificada que tiñe tanto la estética como los valores.

Para acabar llamo la atención sobre otra de las cuestiones que más se repiten en los talleres; ante la cuestión:

“Imagina que un chico y una chica se están enrollando y de repente ella no quiere continuar... ¿qué crees que suele pasar?”

- a) Que la chica le para los pies
- b) Que la chica sigue haciendo lo que él quería y le acaba gustando
- c) Que el chico insiste hasta que la chica cede”

Resulta realmente curioso que la respuesta b) sea muy común y que el perfil de adolescentes que la responden son siempre chicos varones de alrededor de 15 años. La socialización actual permite que estos chicos hayan naturalizado cuestiones como que hay que insistir o que cuando las mujeres dicen que no en realidad quieren decir que sí o que lo que ellos pueden ofrecer es realmente tan bueno y deseable que siempre va a gustar. Las caras incrédulas de las compañeras cuando esto ocurre crean un clima de verdadera incompreensión y extrañeza entre las posturas.

La educación afectivo sexual que está recibiendo el alumnado es totalmente insuficiente, siendo necesaria una educación sexual comprensiva en la que se tenga en cuenta el desarrollo de la dimensión afectiva y esta juegue un papel fundamental, adaptando los contenidos a cada edad y circunstancia. Se están generando cambios ya evidentes en el aula en torno a la conciencia moral y colectiva que ponen en el centro el deseo individual alejado de la empatía sexual y la preocupación empática. No se propone juzgar el deseo, pero sí cuestionarlo de raíz proponiendo corresponsabilidad. La parte física en la sexualidad es sólo una de las dimensiones que la comprenden, sin el resto, afectiva, cognitiva, cultural y ética, no puede entenderse ni desarrollarse de forma sana y corresponsable.

CONCLUSIONES (“NO SOY NI MACHISTA NI FEMINISTA”, ALUMNO DE 2º DE ESO): LA DESPOLITIZACIÓN DE LA CUESTIÓN DEL GÉNERO

La última pregunta de las preevaluaciones mencionadas planteaba:

¿Cómo valoras la igualdad?

- a) *Me considero machista*
- b) *No soy ni machista ni feminista*
- c) *Me considero feminista ya que ser feminista es desear la igualdad*

Llama la atención que alrededor del 70% marcaran la opción b) aun habiendo dado la definición de feminismo en la propia opción c). De estos datos son relevantes dos cuestiones: la falta de habilidades para analizar la información que reciben y la cuestión política del tema. Con respecto al primer asunto, se detecta que, a pesar de tener acceso a infinidad de información, no sólo en lo relativo a lo que nos concierne, existe claramente una gran carencia de habilidades para

discernir las noticias falsas o la calidad de los contenidos. Mitos como “se te corta la regla si te metes en la piscina o te duchas” aún se encuentran en las aulas.

Por otra parte, con la cuestión política del tema nos referimos a situaciones tales como que en los comienzos de los talleres suelen surgir cuestiones como “yo en esos temas no me meto”, refiriéndose a la igualdad como si de un tema trasgresor o controvertido se tratase y no de una situación aceptada dentro del sentido común. La falsa sensación de neutralidad ante el posicionamiento a favor de la igualdad de género describe una clara posición política en contra, aunque no exista consciencia de esta, y consecuentemente un claro retroceso en los avances en la lucha por la consecución de los derechos en los que repercute. El carácter político de las cuestiones planteadas en el aula se detecta mucho más claramente que las ideas hegemónicas aceptadas por inercia. Resulta curioso el miedo a confrontar y cuestionar asuntos como por ejemplo la igualdad en el aula, pero aceptamos como natural y neutral que una adolescente en pleno diciembre vista un top con menos de 50 cm de tela o que con 12 años se acuda al aula con maquillaje, por ejemplo.

Es increíble cómo, no solo dentro del aula sino también fuera de esta, el hecho de plantear un taller sobre educación afectivo sexual empiece entendiéndose como un espacio de incomodidad, pero que la pornografía y todo su arsenal misógino y violento, que está al alcance de clic, no lo sea.

El clima de falsa despolitización que vivimos es un caldo de cultivo para los posicionamientos más rancios y reaccionarios, ante los cuales no se están sabiendo dar suficientes respuestas contingentes. En este contexto, el marco de acción feminista últimamente ha estado más ocupado tirándose los trastos a la cabeza y buscando enemistades que preocupándose por encontrar alianzas comunes para hacer frente a un ambiente político cada vez menos favorable a la igualdad social.

En favor de la gran mayoría de los y las adolescentes con los que he trabajado tengo que decir que, a pesar de ciertas reticencias, no siempre presentes, a tratar la sexualidad desde una perspectiva crítica e igualitaria, nos encontramos que, cuando se generan espacios de debate y se fomenta un clima de reflexión alejado de juicios, el alumnado responde de forma muy favorable, generando discusiones realmente ricas y mostrando interés por los contenidos trabajados. Además, en las evaluaciones finales escritas la última cuestión hace referencia a la satisfacción global con el taller impartido, y la media de las valoraciones supera el 8 sobre 10; en comentarios finales se valora especialmente la cercanía al plantear los contenidos,

la naturalidad al desarrollarlos y la confianza para la participación. Existe un alumnado con muchas capacidades para desarrollar habilidades de la vida diaria con el que se pueden trabajar infinidad de contenidos en la educación reglada.

Al acabar los talleres ha sido más frecuente de lo esperado que algunas adolescentes se acercaran solicitando más información después de haber identificado que han vivido o están viviendo situaciones de violencia de género o violencia sexual. Existen numerosas campañas en torno a “no estás sola” o “denuncia”, con relación a la violencia de género, pero el problema existe cuando las personas a las que van dirigidas esas campañas no han identificado las situaciones que son denunciables. La presencia en el aula de profesionales que detecten necesidades de atención respecto al tema que nos ocupa y lo aborden con rigurosidad, ya sea de forma transversal o específica, es clave para el desarrollo funcional del alumnado.

Para acabar señalo brevemente la capacidad de adaptación que tiene el patriarcado para adaptarse a cada tiempo y contexto. Por muy nuevos o novedosos que sean los dispositivos (redes sociales, webs, directos...) los contenidos reflejan la misma vieja misoginia en esencia de siempre, aunque vistan disfraces tales como el del empoderamiento, la subversión o la aceptación social.

REFERENCIAS

- Ballester L., Orte C. y Gordaliza, Y. (2019). *Nueva pornografía y cambios en las relaciones interpersonales de adolescentes y jóvenes*. Octaedro.
- Butler, J. (2016). *Los sentidos del sujeto*. Herder.
- Cixous, H., & Moix, A.M. (1995). *La risa de la medusa: ensayos sobre la escritura* (vol. 88). Anthropos.
- De Beauvoir, S. (2005 [1949]). *El Segundo Sexo*. Cátedra.
- Howard, J.A. (2000). Social psychology of identities. *Annual Review of Sociology*, 26, 367-393. En E.V. Trujillo (2007), *Sexualidad mucho más que sexo*. Universidad de los Andes.
- Hudson, S. [César Vílchez]. (2021, 5 de marzo). *Samantha Hudson responde a la polémica de los Premios Feroz*. [Vídeo]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=OIWZU7VmhkU&t=1s>
- Morales, C. (2018). *Lectura fácil. Ni amo, ni dios, ni marido, ni partido, ni partido de fútbol*. Anagrama.

- Oliveira Malvar, M. (2006). La educación sentimental. Una carencia en el sistema educativo. En M.A. Santos Guerra (coord), *El harén pedagógico. Perspectiva de género en la organización escolar* (pp. 71-88). Graó.
- Organización Mundial de la Salud (2006). <http://www.who.int/en/>
- Real, T. (2002). *How I get through to you?* Scribner.
- Rendueles Olmedo, G. (2004). *Egoatría*. Ediciones KRK.
- Villena Moya, A. (2017). El niño que sabía demasiado. En: Dale una vuelta (2021). *Dopamina. Información sobre la influencia de la pornografía* (p. 85). Disponible en <https://bit.ly/3VMLEnr>

Relato audiovisual y violencia misógina

Audiovisual stories and misogynist violence

Pilar Aguilar Carrasco
pilaraguilarcine@gmail.com

Recibido: octubre 2022

Aceptado: noviembre 2022

DOI: 10.7203/con-cienciasocial.6.25936

Resumen

El texto invita a reflexionar sobre la radical importancia de los imaginarios para moldear valores y comportamientos en nuestras sociedades. Para ello, se analiza cómo la ficción audiovisual reproduce, en buena medida, una visión sesgada, androcéntrica, de la realidad social, funcionando, de facto, como ocultadora de materialidades complejas y legitimadora de la violencia machista sobre las mujeres. La producción audiovisual se sirve de mecanismos que invisibilizan al colectivo femenino o lo consideran meramente accesorio; de estructuras que promueven representaciones estereotipadas que normalizan la jerarquía entre varones y mujeres; o, directamente, de dispositivos que sancionan la violencia material sobre ellas. Se concluye que es ineludible educar y formar la mirada para posicionarse críticamente ante la violencia de la narrativa de ficción dominante, así como la necesidad de producir otras explicaciones más acordes con la vida real.

Palabras clave: violencia simbólica, relato audiovisual, educación audiovisual, crítica feminista, androcentrismo, violencia contra las mujeres.

Abstract

The paper proposes a reflection on the relevance of imaginaries in shaping values and behaviour in our societies. To this end, it analyses how audiovisual fiction reproduces a biased, androcentric, vision of social reality, obscuring complex materialities and legitimizing patriarchal violence against women. Audiovisual production uses mechanisms that make the female collective invisible or consider it merely an accessory; structures that promote stereotyped representations that normalize the hierarchy between men and women; or, directly, devices that sanction material violence against women. The conclusion is that it is unavoidable to educate the look in order to critically position oneself in the face of the violence of the dominant fictional narrative, as well as the need to produce other explanations that are more in line with real life.

Keywords: symbolic violence, audiovisual story, audiovisual education, feminist criticism, androcentrism, violence against women.

Referencia

Aguilar Carrasco, P. (2023). Relato audiovisual y violencia misógina. *Con-Ciencia Social (segunda época)*, 6, 151-164. DOI: 10.7203/con-cienciasocial.6.25936

REPRESENTACIÓN Y REALIDAD

Cualquier ficción audiovisual, ya sea una historia de “romanos” o ya ocurra en “el más lejano lugar de la más lejana galaxia y en el más lejano futuro”, siempre nos habla de nuestro mundo. Ciertamente, los creadores de un film o una serie sobre, por ejemplo, *El Cid* pueden ser más o menos fieles a los sucesos conocidos de esa época y de ese personaje, pero no pueden, de ninguna manera, reproducir aquella realidad. Son indefectiblemente una mirada, una interpretación desde el aquí y el ahora.

Aclaremos que tampoco un documental puede hacerlo, por más que sus autores lo deseen. En efecto, la instancia narradora forzosamente ha de elegir qué cuenta (seleccionando y parcializando, por lo tanto, la realidad) y ha de elegir cómo lo cuenta hasta en los más pequeños detalles: qué enfoca, en qué decorado, en qué momento del día, con qué luz y con qué gama de colores, dónde coloca la cámara, cuánto duran los planos, en qué orden se engarzan, etc., etc. Es decir, forzosamente, un relato audiovisual, ya sea ficción o documental, construye un punto de vista, crea una representación.

Pero, además, esa parcialidad, esa “manipulación” intrínseca e inevitable, se ve reforzada, robustecida por el poder de la ideología dominante. Ideología en la que — en diversos grados, pero irremediabilmente— nos bañamos todos. Y sabemos que son muy numerosos los que “se bañan” tan felices, sintiéndose totalmente simbióticos con ella, sin distanciamiento crítico alguno.

Evidentemente la realidad social nunca es monolítica, sino compleja y caleidoscópica (y más en nuestras sociedades actuales), pero solo una ínfima minoría de los relatos audiovisuales recogen y reflejan los cuestionamientos, las rupturas, las anomías existentes, sino que, por el contrario, ignoran, acallan y minimizan ciertas realidades mientras que amplifican, promueven y publicitan otras. Es decir, mayoritariamente, las películas y las series abundan en tópicos e ideas preconcebidas y, consecuentemente, reproducen, reflejan, naturalizan y retroalimentan la ideología patriarcal.

EL ANÁLISIS CRÍTICO ES INELUDIBLE

Hoy en día existe una sima entre lo que racionalmente se estipula y lo que realmente se admite, entre los valores pensados y los valores sentidos. En efecto, después de años de lucha feminista, hay asertos que ya no pueden formularse con palabras sin despertar rechazo. Si, por ejemplo, decimos ante una cohorte de

adolescentes, chicos y chicas: “Las mujeres son inferiores a los hombres, son más tontas, más miedosas, menos capaces y deben estar al servicio de ellos”, seguro que, prácticamente, todas las chicas rechazarán tan afirmación y cabe esperar que buena parte de los chicos también. Pero constatamos que, en la práctica, tanto ellos como ellas siguen viviendo y moviéndose sobre esas bases patriarcales, como demuestra, por ejemplo, la última encuesta realizada entre chicas jóvenes (de 17 a 25 años), en la que el 57,7% de ellas reconoce haber mantenido relaciones sexuales “sin ganas” o “por compromiso”; o como demuestra el aumento de casos de violación: 2.143 denuncias en 2021, una cada seis horas (aunque sabemos que son muchas las que no se denuncian); o como demuestra la comparativa entre el número de horas que, en parejas jóvenes, dedican uno y otro sexo al cuidado del hogar y de los hijos...

Es decir, hemos conquistado el derecho racional a la igualdad, pero la desigualdad, la inferioridad y la sumisión de las mujeres sigue enquistada poderosamente en los estratos más profundos de cada uno y cada una de nosotras. Sabemos que cualquier forma de dominación se asienta, por una parte, en la coerción, y, por otra, en la asunción e interiorización de la ideología que justifica esa sumisión.

Ahora bien, hoy, en nuestro mundo, el relato audiovisual tiene un enorme poder, y ello por variadas razones de las que solo apuntaré dos (digo apuntaré porque entrar siquiera someramente en analizarlas rebasaría los límites de este artículo): 1) la presencia casi monopolística que ocupa el relato audiovisual en nuestras vidas; 2) el poder emocional de las imágenes y más si están articuladas en relato (aunque cualquier imagen porta de por sí sola un relato), su capacidad para modelar nuestros mapas afectivos y sentimentales, porque el relato audiovisual no interpela a nuestro conocimiento sino a nuestras emociones, no da argumentos, sino que educa nuestros mapas afectivos u sentimentales, influye en nuestros universos imaginarios y simbólicos, tanto individuales como colectivos (Aguilar Carrasco, 2007; 2010; 2017a; 2019).

Por lo tanto, de ninguna manera debemos despreciar o minusvalorar los mensajes que predicen los relatos audiovisuales. Máxime teniendo en cuenta que, como ya hemos dicho, la violencia contra las mujeres no se asienta en argumentos y razones, pues nuestras sociedades occidentales son legalmente igualitarias. La violencia misógina no se justifica ya basándola en “nuestra inferioridad” ni en la necesidad que tienen los varones de “corregirnos convenientemente”. Aunque aún

existen sociedades que así lo siguen propugnando, en las nuestras, ya no. Pero sabemos que, a pesar de la igualdad formal, las agresiones contra las mujeres son numerosísimas y su sumisión sigue vigente. Forzoso es, pues, constatar que esta realidad se nutre y anida en estratos “viscerales”, irracionales y emotivos, que son los que fundamentalmente interpelan y educan los relatos audiovisuales.

Por eso, al hablar de violencia contra las mujeres, si bien no debemos obviar los datos (denuncias, asesinatos...), hemos de considerar y criticar los discursos que vehiculan los relatos audiovisuales a fin de evaluar la amplitud del fenómeno, las raíces emocionales e ideológicas que alimentan la misoginia y el machismo. No solo, como apuntamos, por el predicamento que tienen, no solo por su presencia casi omnímoda sino porque, ante el relato audiovisual, fallan extraordinariamente los filtros racionales. Es decir, mecanismos de distanciamiento crítico que usamos frente a los mensajes orales no funcionan frente a los mensajes audiovisuales.

LA BASE SIMBÓLICA DE LA VIOLENCIA MISÓGINA

Como bien sabemos, la violencia simbólica es la base —sine qua non— que posibilita y alimenta las agresiones y sometimientos misóginos¹. Empecemos, pues, analizando una escandalosa ocultación que, aunque suele pasar desapercibida, genera una gran violencia simbólica.

Si observamos un corpus de relatos cualquiera, elegidos al azar, un primer fenómeno nos sorprende: el hecho de que, siendo las mujeres algo más de la mitad de la humanidad, nuestra presencia en el relato socialmente compartido rara vez sobrepase el 20% y nunca alcanza al 30%. Así, por ejemplo, mientras escribo estas líneas, actualizo el recuento de los films en la cartelera de Madrid: 29 protagonizados por hombres, 12 por mujeres y 12 coprotagonizados (12, siendo magnánima). También compruebo la lista de las 120 mejores películas de 2021 según la revista *Fotogramas*. Encuentro 32 con protagonista femenina, lo que no llega ni al 27%.

Como suelo decir, hagámonos esta suposición “peliculera”: unos extraterrestres quieren invadirnos. Antes de venir, a fin de hacerse una idea sobre cómo es la humanidad, visionan films y series. Pues bien, al aterrizar, quedarían sorprendidos

¹ Aclaremos que, cuando nos preguntamos qué ocultan, no hablamos de intención explícita (tal intención puede existir o no, pero la intencionalidad no es relevante, lo relevante es el hecho de la ocultación en sí).

comprobando que los habitantes de la Tierra son, prácticamente a partes iguales, mujeres y hombres. Pasada esa sorpresa, experimentarían otras varias de las que solo mencionaremos dos: la evidencia de que la mayoría las mujeres no tienen entre 20 y 30 años (como sí hacen suponer las ficciones) y que el sentido de sus vidas no se limita a ser parejas erótico-amorosas de los varones, sino que, por el contrario, despliegan un amplio abanico de actividades y de intereses.

Es tal la fuerza y la inercia que ejerce la ideología patriarcal que impide conjeturar mundos donde los hombres no sean los portadores del relato y las mujeres no sean sus seguidoras, ayudantes, subalternas, su “reposo del guerrero”... Los creadores inventan planetas, imaginan futuros, pergeñan decorados, situaciones, seres sorprendentes, pero no son capaces de pensar un mundo de igualdad, sino que repiten esquemas rancios a más no poder. Por ejemplo: *Ad astra* (el clásico conflicto amor-odio entre padre hijo que hemos visto miles de veces en el cine o las series; ¿la madre?, ¿dónde está?, ¿qué fue de ella?, ¡ah! ¿y eso qué importa?); *Avatar* (una mujer “pare” al protagonista, otra lo instruye, pero sus roles son roles subsidiarios, al servicio del verdadero héroe, el que salvará al planeta); *Matrix* (muchos siglos después de Cristo, vuelve a ser necesario que UN elegido salve a la humanidad); *The Martian* (el protagonista no sobrevive gracias a sus músculos sino a su inteligencia, su astucia, su valor, y eso está igualmente repartido entre hombres y mujeres, entonces ¿por qué un hombre?)... Y así sucesivamente, hasta el hartazgo.

Consulto una web llamada *Ayuda para maestros* destinada a aconsejar films y series agrupados en torno a criterios que considera interesantes, didácticos y educativos. Ya, de entrada, resulta sorprendente —sorprendente para quienes tenemos una mirada crítica, claro— que, siendo el magisterio una profesión tan feminizada, la web sea para “maestros”. Veo que, bajo el epígrafe *10 películas de Netflix para educar en valores*, citan 8 protagonizadas por varones (*El médico africano*, *El niño que domó el viento*, *Mala hierba*, *El indomable Will Hunting*, *Wonder*, *Juego de honor*, *Billy Elliot* y *El ascenso*), dos coprotagonizadas (*El buen Sam*, *The bad kids*), ninguna protagonizada por una mujer. Ninguna. Una selección que no encuentra ni cinco films donde los personajes femeninos sean portadores de valores, es, sin duda, una selección sesgada y que defiende de manera rotunda un brutal androcentrismo.

Cierto que, como consecuencia de las demandas insistentes, no solo de las feministas sino también de las cineastas e incluso de parte del público, el

protagonismo de personajes femeninos ha aumentado², pero, con todo, la ficción audiovisual sigue ignorando de manera asombrosa la existencia de las mujeres, educándolas así en la aceptación de un papel secundario, al tiempo que fomenta la prepotencia masculina.

En definitiva, este borrado de las mujeres, y el hecho de que su menor presencia venga, además, acompañada por un papel irrelevante en la resolución de los conflictos que la trama plantea, constituye ya de por sí una gran violencia simbólica porque define a las mujeres como seres de segunda, sin historia propia digna de ser socialmente compartida. Es decir, hace de las mujeres seres subalternos que aparecen y desaparecen en la historia de otros, en función de las necesidades y deseos de esos otros. Y con el agravante —ya mencionado— de que estos mensajes predicados y difundidos por los relatos audiovisuales son mucho más poderosos y eficaces que los argumentados y racionales, puesto que resulta complicado y difícil tener ante ellos un distanciamiento crítico. Así, los mismos chicos y chicas a los que aludimos antes, esos y esas que no aceptarían la formulación explícita de la inferioridad de las mujeres, no percibirán que tal cosa es lo que les enseñan insistentemente las series y los films. Lo ven y lo asimilan como evidente, “natural” (el mundo “natural” de la ideología dominante del que hablaba Barthes). Dirán: “Es que ella es tonta; es que él sabe más; es que ella quiere; es que a ella solo le interesa estar con él”, etc. etc., es decir justificarán el relato apelando al relato mismo.

Dicho esto, ¿basta con que un film esté protagonizado por una mujer para que podamos decir que no fomenta la violencia misógina? Desgraciadamente no. Veamos algunos casos de protagonismo femenino que resultan, sin embargo, bastante cuestionables (cuestionables si aplicamos un criterio de igualdad, por supuesto).

Empecemos por *Ágora* (2009). Hipatia es la figura central del relato, pero, curiosamente, está rodeada exclusivamente por hombres. Ciertamente, los casos de mujeres que podían acceder al saber eran extremadamente raros, quizá fuera ella la única discípula de su padre, pero ¿es creíble que no tuviera hermanas, ni primas, ni amigas, ni madre, ni esclavas? De modo que el film puede resumirse en: “Sí, alguna vez surge una mujer excepcional, pero, que quede claro: solo una”. Lógicamente

² Así lo vemos en las últimas entregas de la saga de *La guerra de las galaxias* o, también, en la serie *El señor de los anillos: los anillos del poder*.

cabe preguntarse: ¿dónde estaba la mitad de la humanidad?, ¿todas encerradas? Y si la respuesta es afirmativa, ¿no merece ese encierro ni una mirada?

Lo mismo puede decirse de los films sobre Lara Croft. Lara e Hipatia, jóvenes, bellas (faltaría más), rodeadas de un mundo donde solo existen hombres. Por no tener, no tienen madre, ni la una ni la otra. ¿Nacieron por generación espontánea? Aunque, claro, tal cosa no debería sorprendernos, ya que la desaparición de la figura materna suele ser muy habitual en los relatos audiovisuales. No ocurre así con los padres. Los padres son abundantísimos. Los hay buenos, malos, divertidos, siniestros, cómplices, ejemplos a seguir o a evitar, enemigos a los que hay que oponerse o rivales a los que hay que superar...; las variables son infinitas, desde *Gladiator* hasta *Torrente*, pasando por el caso extremo de *Blade Runner* (1982), que plasma ese sueño largamente acariciado por el patriarcado en el que los hombres ya pueden “procrear” a otros seres prescindiendo de las mujeres (cierto que en el film el invento no es aún perfecto, pero...).

Más aún, el protagonismo femenino tampoco garantiza que el film no sea un dechado de misoginia. Un ejemplo es *Lady Macbeth* (2016). Otro ejemplo muy extremo lo encontramos en *Elle* (2016). Esta película presenta una mujer empresaria, dueña de sí misma, independiente, determinada, dura y exigente con sus empleados, pero extraordinariamente masoquista en sus relaciones sexuales. Así, la vemos servil y dócil con su amante habitual y vemos cómo la brutal violación del vecino, lejos de horrorizarla, la complace y “pide más”. *Elle* viene a decirnos que las mujeres (incluso las que socialmente se muestran poderosas e incluso despiadadas) necesitan un hombre que las someta, las maltrate, las violente. No negamos la existencia de mujeres masoquistas. Existen, sin duda. Pero ya es curioso que, con lo escasos que son los films protagonizados por personajes femeninos, abundan en ellos mujeres que buscan ser utilizadas, usadas, maltratadas. Desde la protagonista de *Belle de jour*, de Buñuel, a la masoquista de *Pepi, Lucy, Boom y otras chicas del montón*, de Almodóvar, pasando por las que, por amor, están dispuestas a morir, caso de *Rompiendo las olas* (1996)...

Un modelo curioso e interesante —pero atípico— de personaje masoquista es el de la serie *Fleabag* (2016), creada, guionizada e interpretada por Phoebe Waller-Bridge. La protagonista es una treintañera que busca el amor y, en ese camino, tiene encuentros con hombres variados. Las relaciones le resultan insatisfactorias, tanto desde el punto de vista amoroso como sexual. Lo sorprendente es que, sin embargo, acepta con docilidad prácticas sexuales, modos y maneras que no le

procuran ningún placer y, por el contrario, ella no exige ni pretende marcar las reglas del juego. No se trata, pues, de intercambio, se trata de sumisión. Esas relaciones la deprimen y la frustran, pero Fleabag persiste y vuelve una y otra vez a repetir el mismo esquema. Lo novedoso de la serie consiste en que este personaje es bastante consciente de su fracaso, no lo romantiza ni lo embellece, aunque, sin embargo, no puede ni sabe librarse de sus demonios, de su masoquismo y su profunda sumisión a los hombres. Otra característica del personaje es la práctica constante de la autoburla, al estilo Woody Allen. Pero no podemos olvidar que estamos en una sociedad patriarcal, en la que la ideología socialmente dominante actúa como espejo al modo evocado por Virginia Woolf: agiganta y embellece la imagen masculina al tiempo que desvaloriza la femenina. Un hombre puede permitirse el lujo de ridiculizarse y mofarse de sí mismo porque tiene una ideología positiva que lo respalda y le evita lastimarse en exceso³, mientras que una mujer, por el contrario, corre peligro de quedar muy maltrecha porque, para ella, “llueve sobre mojado”.

Con todo, sin duda, Fleabag es un personaje mucho más interesante y complejo que los anteriormente citados. Desde mi punto de vista, ello se debe a que ha sido creado y guionizado por una mujer (ojo, no estoy diciendo que un hombre no pueda hacerlo).

LA VIOLENCIA QUE SE MUESTRA Y LA QUE NO

La violencia está muy presente en las pantallas. De hecho, es un aditamento imprescindible en muchas series y películas. Basta con lanzar una ojeada a los diferentes portales de la web. Pero ¿qué tipo de violencia?, ¿la que tantos humanos sufren en sus vidas cotidianas?, ¿la violencia de vivir al límite de la pobreza?, ¿la de tener que jugarse la vida cruzando el mar en una lancha?, ¿la de huir de una guerra para, luego, vivir confinadas en campos de refugiados?, ¿la de padecer una salvaje explotación laboral?, ¿la de que la prostitución sea tu única salida?... No, para nada. La violencia que chorrean las series y los films es la violencia física, evidente y vistosa, la que proviene de choques brutales entre individuos o entre grupos de individuos: porrazos, tiros, bombas, armas destructivas, sangre, fuego, vísceras... O

³ ¿La prueba del algodón? Los personajes que interpreta Woody Allen, a pesar de la autoburla y, a pesar de la edad y el físico del actor-director, pueden enamorar a las más esplendorosas mujeres, por ejemplo, a Julia Roberts en *Todos dicen I love you*.

bien, la que proviene de asesinatos (si son crueles y/ en serie, mejor). Esa es la que inunda las pantallas.

Concretamente, si nos preguntamos: ¿muestran los films y las series la violencia contra las mujeres? La respuesta es no. En nuestro país, más de 42.500 mujeres viven con protección policial por riesgo de violencia machista. ¡Más de 42.500! Y, como ya dijimos, en el año 2021, se denunciaron 2.143 violaciones. ¿Vemos estas violencias en las pantallas? No. Esta violencia, tan abundante, cotidiana y real, resulta prácticamente inexistente en la ficción.

No exageramos nada si afirmamos que no solo el relato audiovisual ignora la violencia que sufren las mujeres, sino que, a veces, cuando describen situaciones que objetivamente⁴ son violentas, no las presentan como tales, sino que las deforman y endulzan. Un ejemplo paradigmático es cómo filman y cuentan la prostitución (Aguilar Carrasco, 2017b). En efecto, en la mayoría de los casos, la muestran como “profesión” libremente elegida e intrascendente, que no conlleva sufrimiento, humillación ni trauma y que, por el contrario, suele procurar jugosos beneficios... Los ejemplos son múltiples. Desde la ya clásica *Pretty woman* (1990), que presenta una prostituta con mentalidad de adolescente cándida e ingenua a la que un supermillonario respeta, “educa”, ama y ofrece matrimonio, hasta la serie *The Girlfriend Experience* (primera temporada 2015), cuya protagonista es prostituta de lujo (de lujo, claro) que compagina ese excelente y bien pagado “trabajo” (que cierto, sí, puntualmente puede presentar algún problemilla, pero ¿qué trabajo no lo hace?) con el de abogada en un importante bufete. Puestos a delirar... Y, por supuesto, la ya mencionada *Belle de jour* (1967), cuya protagonista elige libremente prostituirse. Como dijimos, esta burguesa idílica tiene fantasías masoquistas. Podría satisfacerlas con su marido o, si su marido es “timorato” (por llamarlo de alguna manera), podría buscar a un prostituto complaciente y atractivo (o feo, según le plazca) para que “la maltrate” en un guion controlado por ella misma, tal como hacen los clientes con gustos masoquistas (según nos muestra el propio film). Pero no, ella no desea ser la guionista ni la directora de su deseo; su masoquismo es total y radical: ella pone su cuerpo para que otros hagan con él lo que les complazca... O

⁴ Aclaro que, para mí, mirar el mundo con objetividad implica, por supuesto, hacerlo teniendo como horizonte utópico la igualdad entre los sexos.

Princesas, de León de Aranoa, director de mirada empática y atenta hacia los trabajadores en paro, los adolescentes de barrios pobres, los conflictos bélicos... y tan fantasioso e insensible hacia las mujeres prostituidas. Tan fuera de la realidad que esas mujeres viven, tan absolutamente misógino. Un caso particularmente irritante es el de *Jeune et Jolie* (2014), film donde una joven de 16 o 17 años se prostituye, no por dinero, ni por nada, solo “porque sí”, o porque, según declaró ante la prensa el director, todas las mujeres tenemos esa tendencia, esa condición de ser —un poco o un mucho— putas (aunque algunas nos lo reprimamos...).

¿Existen films que en vez de delirar y difundir propagandas androcéntricas muestren la realidad de la prostitución? Sí, son escasos, pero existen: *Mienten* o *Evelyn*, de Isabel de Ocampo; *Escúchame* o *Chicas nuevas 24 horas*, de Mabel Lozano; *Lilya 4-ever*, de Lukas Moodysson...

Ahora bien, igual que los relatos audiovisuales misóginos son extremadamente peligrosos, los que se atreven a contradecir la ideología dominante son eficacísimos aliados en el camino de la igualdad. Y por las razones ya evocadas: el poder del lenguaje audiovisual, su capacidad para desvelar verdades que normalmente no vemos, su potencia para configurar emociones, etc.

¿HAY MÁS? SÍ, MUCHO MÁS

En el marco de este artículo no es posible evocar las diferentes formas de violencia misógina difundidas por los relatos audiovisuales, de modo que me limitaré a evocar dos aspectos que, a mí personalmente, me sublevan de manera muy especial.

1. La exigencia de belleza y juventud para un porcentaje altísimo de las figuras femeninas. Solo “las malas”⁵ o, en versión dulce y tierna, las encantadoras abuelitas, escapan a esas exigencias estéticas. Mujeres reales se ven pocas en las pantallas (aunque en las series televisivas son mucho más numerosas). Estos modelos, al circunscribir su valor al atractivo estético y sexual, ejercen una presión muy violenta sobre las chicas.

2. Curiosamente, cuando se muestran encuentros sexuales, la mayoría suelen girar en torno a la penetración y/o a la felación. Muestran modos y maneras con cuyo desarrollo es imposible —anatómicamente imposible— que las mujeres

⁵ Aunque, como bien sabemos, también la belleza puede ser una peligrosa trampa utilizada por algunas arpías para engatusar a los pobres hombres ingenuos.

alcancen el orgasmo. Pero, a diferencia de lo que decía la serie, antes comentada de *Fleabag*, estas relaciones sexuales no se suelen presentar como frustrantes, sino que, por el contrario, se escenifican como muy gratificantes y satisfactorias.

Así, por ejemplo, en la primera escena del primer episodio de la primera temporada de una serie de éxito, *Sex Education* (serie que suele promocionarse como innovadora, rupturista, sin prejuicios), dos personajes mantienen relaciones sexuales: él tumbado bocarriba y ella sentada encima (se supone que con el pene de él en la vagina). Él se aburre (aunque la erección no le falla), mientras que ella se lo está pasando de rechupete. ¿Por qué? Lo pregunto porque, tal y como se muestra, no parece que en esa posición su clítoris pueda enterarse de nada... En un momento dado, y por iniciativa de ella, cambian de posición. La chica se pone a cuatro patas y le pide a él que la penetre por detrás. No queda claro si penetración vaginal o anal. Pero, sea cual sea el caso, ella disfruta tanto que, exactamente en 17 segundos, tiene un orgasmo. ¿¿¿Cómo lo ha conseguido???, ¿Es que las nuevas generaciones de mujeres han sufrido una mutación anatómica y su clítoris está en el interior de la vagina o en el ano? En definitiva, ella lleva la iniciativa, pero, curiosamente, respeta estrictamente el mito patriarcal de que a las mujeres basta con que nos metan algo por la vagina o por el ano para mandarnos al séptimo cielo. Según *Netflix*, solo durante las cuatro primeras semanas, *Sex Education* había sido visionada 40 millones de veces (y cabe suponer que en cada visionado la vieron varias personas). Este es el poder de los medios. A esto nos enfrentamos.

Y, lamentablemente, estas deformaciones patriarcales de la realidad son recurrentes. Así, en la primera escena de *Celle que vous croyez* (2019), vemos a la protagonista (encarnada por Juliette Binoche), desnuda, de pie, con la cara y el cuerpo aplastados contra una cristalera por un señor que la penetra por detrás. Dada la posición de ambos, ninguna duda de que se trata de una penetración anal, pues otra suposición es anatómicamente imposible. Posteriormente se nos muestra que él, una vez que ya han follado, la trata con bastante desdén y nulo interés; ella, por el contrario, está colgada de él. ¿Por qué?, ¿una masoquista más?

En resumen, estas representaciones ignoran nuestra sexualidad. O, peor aún, dan una imagen deformada e irreal. Aunque los espectadores y espectadoras saben

que lo que están viendo es ficción, al ser representaciones tan recurrentes, es difícil que no afecten a la práctica sexual de espectadores y espectadoras⁶.

CONCLUSIONES

La ficción audiovisual es cómplice de la violencia hacia las mujeres porque publicita, difunde y fortalece la ideología patriarcal que erige a los varones como seres centrales y construye a las mujeres como seres secundarios.

Por ello, quienes estamos interesadas⁷ en reflexionar sobre nuestro mundo, porque consideramos que ese conocimiento es base esencial para cualquier proyecto de mejora, tenemos el deber de analizar los relatos audiovisuales.

En este artículo he evocado, sobre todo, los aspectos negativos que vehiculan la mayoría de las ficciones, pero quiero acabar recordando que las películas y series que muestran rupturas y anomias respecto a las normas patriarcales son, sin duda alguna, excelentes aliadas, pues sin épica ni lírica es mucho más difícil avanzar. Y haberlas, haylas.

REFERENCIAS

- Aguilar Carrasco, P. (2007). El cine, una representación patriarcal del mundo. En J. Plaza Sánchez y C. Delgado Álvarez (Coord.), *Género y comunicación* (pp. 129-147). Fundamentos.
- Aguilar Carrasco, P. (2010). El cine una mirada cómplice en la violencia contra las mujeres. En A. de la Concha (coord.), *El sustrato cultural de la violencia de género, literatura, arte, cine y videojuegos* (pp. 241-277). Síntesis.
- Aguilar Carrasco, P. (2017a). *El papel de las mujeres en el cine*. Santillana.
- Aguilar Carrasco, P. (2017b). La prostitución femenina en la ficción audiovisual. En L. Nuño y A. De Miguel (eds.), *Elementos para una teoría crítica del sistema prostitucional* (pp. 89-101). Comares.
- Aguilar Carrasco, P. (2019). *La imagen te ciega. Manual básico de análisis audiovisual*. La Moderna.

FILMOGRAFÍA Y SERIES CITADAS

Ad astra. James Gray, 2019.

⁶ Eludo conscientemente entrar en el análisis del cine porno puesto que eso ya requeriría aplicar otros parámetros.

⁷ Hablo de *personas*, de ahí el femenino.

- Ágora*. Alejandro Amenábar, 2009.
- Avatar*. James Cameron, 2009.
- Belle de jour*. Luis Buñuel, 1967.
- Billy Elliot*. Stephen Daldry, 2000.
- Blade Runner*. Ridley Scott, 1982.
- Celle que vous croyez*. Safy Nebbou, 2019.
- Chicas nuevas 23 horas*. Mabel Lozano, 2015.
- El ascenso*. Ludovic Bernard, 2017.
- El buen Sam*. Kate Miles Melville, 2019.
- El indomable Will Hunting*. Gus Van Sant, 1997.
- El médico africano*. Julien Rambaldi, 2015.
- El niño que domó el viento*. Chiwetel Ejiofo, 2019.
- El señor de los anillos, los anillos del poder*. Serie.
- Elle*. Paul Verhoeven, 2016.
- Escúchame*. Mabel Lozano, 2020.
- Evelyn*. Isabel de Ocampo, 2011.
- Fleabag* (serie). Phoebe Waller-Bridge, 2016.
- Gladiator*. Ridley Scott, 2000.
- Jeune et Jolie*. François Ozón, 2014.
- Juego de honor*. Bill Paxton, 2005.
- La guerra de las galaxias*. George Lucas, 1977.
- Lady Macbeth*. Willian Oldroyd, 2016.
- Lara Croft*. Serie de videojuegos y películas.
- Lilya 4-ever*. Lukas Moodysson, 2002.
- Mala hierba*. Kheiron, 2018.
- Matrix*. Lana and Lilly Wachowski, 1999.
- Mienten*. Isabel de Ocampo, 2016.
- Pepi, Luci, Bom y otras chicas del montón*. Pedro Almodóvar, 1980.
- Pretty woman*. Garry Marshall, 1990.
- Princesas*. Fernando León de Aranoa, 2005.
- Rompiendo las olas*. Lars von Trier, 1996.
- Sex education* (serie de Netflix) 2109.
- The bad kids*. Keith Fulton, 2016.
- The girlfriend experience* (serie). Steven Soderberg, primera temporada 2015.
- The Martian*. Ridley Scott, 2015.

Todos dicen I love you. Woody Allen, 1996.

Torrente, el brazo tonto de la ley. Santiago Segura, 1998.

Wonder. Stephen Chbosky, 2017.

Una Ética de una filósofa para una joven, que lo es también para el mundo

An Ethic of a philosopher for a young woman, which is also for the world

Isabel Alonso Dávila

ACEPF

isabelalonsodavila@hotmail.com

Recibido: septiembre de 2022

Aceptado: diciembre de 2022

DOI: 10.7203/con-cienciasocial.6.25938

RESUMEN

El artículo destaca la necesidad, para el mundo de la educación, y no sólo, de una obra como *Ética para Celia. Contra la doble verdad*, de Ana de Miguel. En la primera parte del libro, la autora sube críticamente “la escalera de la ontología patriarcal”, que ha pensado y escrito, en solitario, una sola mitad de la humanidad, la de los varones. En la segunda parte, encontramos una reflexión sobre la dualidad originaria entre lo apolíneo y lo dionisíaco, que coexiste en los seres humanos. Esta reflexión lleva a la autora hasta las raíces del patriarcado y la doble verdad que afecta de manera injusta a la vida de las mujeres. En el epílogo, señala que la política debe ser instrumento para cambiar las estructuras y permitir poner fin a la doble verdad, ya que la política, al igual que la ontología y la ética, también se ha forjado sobre esa doble verdad.

Palabras clave: educación ética, filosofía patriarcal, ontología, política, mitología patriarcal.

ABSTRACT

The article highlights the need, for the world of education, and not only, of a book *Ética para Celia. Contra la doble verdad*, by Ana de Miguel. In the first part of the book, the author critically climbs “the ladder of patriarchal ontology”, which has thought and written, alone, one half of humanity, that of men. The second part is based on a reflection on the original duality between the Apollonian and the Dionysian, which coexists in human beings. This reflection takes the author to the roots of patriarchy and the double truth that unfairly affects women's lives. In the epilogue, she points out that politics must be an instrument to change structures and allow to end with the double truth, because politics, like ontology and ethics, has also been forged on that double truth.

Keywords: ethical education, patriarchal philosophy, ontology, politics, patriarchal mythology.

Referencia

Alonso Dávila, I. (2022). Una ética de una filósofa para una joven, que lo es también para el mundo. *Con-Ciencia Social (segunda época)*, 6, 165-176. DOI: 10.7203/con-cienciasocial.6.25938

UN LIBRO DE ÉTICA PARA JÓVENES QUE NOS HACÍA FALTA

Hace algunos años, la asignatura de Ética le correspondió en el Liceo Luis Buñuel, donde yo daba clase, al Departamento de Historia y Geografía. Así, me vi preparando una asignatura que el profesorado de Filosofía del Liceo hacía tiempo que articulaba en torno a la lectura del libro *Ética para Amador* (Savater, 1991). Este autor había dejado claro cuál era su objetivo: muchos amigos, que eran profesores de instituto, necesitaban un texto base para la asignatura de Ética. Seguí los pasos del Departamento de Filosofía y entre lectura y lectura comunitaria de los distintos capítulos fuimos articulando conversaciones y debates.

Dadas mis reflexiones y prácticas como docente de Historia empeñada en incluir la experiencia de las mujeres en la historia enseñada, recuerdo que debatimos sobre la discriminación en razón del sexo, el aborto, el matrimonio igualitario, etc. Pero la escritura que nos guiaba era la de Savater, escribiendo a su hijo. No era, por tanto, la de una autora escribiendo para su hija. Sobre esto he ido reflexionando mientras leía el libro de Ana de Miguel.

Hasta ahora, teníamos una *Ética a Nicómaco* de Aristóteles, dedicada a su hijo, unas *Cartas a Lucilo* de Séneca, una *Ética para Amador* de Savater, etc.; todas ellas con pretensiones de universalidad. Pero nos faltaba la *Ética para Celia* de Ana de Miguel. También con pretensiones de universalidad, claro. La autora nos lo dice ya en la dedicatoria: “Este libro está dedicado a mi comunidad, la humana. Traigo un cuaderno de quejas y espero que se puedan resolver rápido, la gente tiene una vida que vivir y el planeta se está calentado” (De Miguel, 2022, p. 7). Y lo refuerza contestando a la pregunta que lanza en el primer epígrafe de la introducción: “*Ética para Celia*, ¿una ética para chicas?”. Nos dice que el libro “recoge las reflexiones que una filósofa (...) quiere compartir con su devocionada y díscola hija...”. Y contesta a la pregunta: *Ética para Celia* es un libro para chicas si y solo si *Ética para Nicómaco* es un libro para chicos” (De Miguel, 2022, pp. 19-20). Ana de Miguel ha escrito, por tanto, un libro de ética para jóvenes y ha puesto un nombre de mujer a la destinataria de su escrito. Y eso lo cambia todo. O casi todo. Porque, durante la lectura, iremos descubriendo la falacia de la pretendida universalidad de las éticas anteriores, escritas por filósofos varones para jóvenes varones.

Al elegir el nombre de Celia, hace la autora un ejercicio de reivindicación de una genealogía, la de las mujeres escritoras. Celia no es el nombre real de su hija, sino el de aquella niña, protagonista de las novelas de Elena Fortún, que tantos años

después de que fueran escritas descubrimos las lectoras españolas. Nos sorprendió entonces la modernidad de una autora de libros infantiles que nos había sido ocultada por la dictadura a través de la censura y el exilio obligado de Elena Fortún como el de tantas otras que leímos con años de retraso: María Zambrano, María Teresa León, Rosa Chacel, etc. Nos dice Ana de Miguel: “¡Esta ética va por ella (Elena Fortún) y por toda la generación de las Sinsombrero!” (De Miguel, 2022, p. 37).

UN LIBRO CONTRA LA DOBLE VERDAD

El subtítulo de *Ética para Celia*, contra la doble verdad, nos da una clave de lectura: Ana de Miguel denuncia a lo largo de todo el libro esa “doble verdad”, una para chicas y otra para chicos, que todavía convive en nuestra sociedad, de forma tan habitual que a veces ni la percibimos, y que para la autora es “una auténtica escuela de desigualdad y prepotencia” (De Miguel, 2022, p. 23).

Para descubrir la doble verdad en todas sus facetas filosóficas, la autora decide armarse de la “hermenéutica de la sospecha”, es decir, “sospechar de toda verdad que vaya dirigida solo a mujeres o solo a hombres” (De Miguel, 2022, p. 24). ¡Cuántas veces hemos razonado las mujeres a partir de esta hermenéutica de la sospecha en nuestras conversaciones, incluso en las más cotidianas, sin haberle atribuido un concepto tan filosófico, pero del que ahora ya disponemos! ¡Cuántas veces en nuestra infancia no habremos protestado contra unas normas que eran diferentes para nosotras y nuestros hermanos! ¡Cuántas en nuestra adolescencia no habremos denunciado que nos parecía muy injusta la doble moral, que vivíamos, aunque no la supiéramos nombrar así, que otorgaba a los chicos más libertad que a las chicas con la excusa de protegernos de los peligros a los que nos enfrentaba la sociedad! Luego supimos ponerle el adjetivo justo a esta sociedad: patriarcal. El mensaje no era, y muchas veces continúa sin serlo, que hubiera que acabar con la moral patriarcal y con las agresiones que sufríamos las jóvenes por el hecho de ser mujeres, sino que nos adaptáramos nosotras a la situación de violencia renunciando a cosas a las que los chicos no se veían obligados a renunciar. ¡Cuánta falta nos hubiera hecho conocer ya entonces estas palabras mayores!: hermenéutica de la sospecha, doble moral patriarcal. Y ¡cuánto habrían necesitado generaciones de alumnas, y también de alumnos, conocerlas en las clases de Ética para poder reflexionar sobre la realidad con el apoyo de conceptos claros y precisos! Porque esta hermenéutica permite seguir leyendo la mitología griega y también la cristiana,

a Aristóteles, a Kant, a Nietzsche, a Freud, etc., pero de forma crítica, como lo hace la autora en su libro.

EL SEXO DEBE SER OBJETO DE LA FILOSOFÍA MORAL PARA QUE EL CORAZÓN NO TE LLEVE AL CORAZÓN DEL PATRIARCADO

Rompiendo con el consenso de los filósofos sobre “que el sexo no debe ser objeto de la filosofía moral” (De Miguel, 2022, p. 30), la autora mantiene que hay que pensar de forma crítica sobre el sexo porque “en el sexo, como en el resto de las relaciones humanas, se pueden dar relaciones de poder, abusos, humillaciones. De hecho, se dan: desde el pasotismo con el clítoris y el placer femenino hasta el acoso sexual y las violaciones” (De Miguel, 2022, p. 30). Y, claro, es difícil seguir argumentando que todo esto deba quedar fuera de la ética y la filosofía moral. Ante el consenso sobre que “ponerte en el lugar de los demás” es la posición moral fundamental, hay que señalar que las mujeres lo hemos hecho siempre, pero que también es necesario que nos pongamos en nuestro lugar, nos dice la autora. Y es que en el debate que se da en la ética contemporánea sobre el peso de la razón y el de la emoción, advierte Ana de Miguel a Celia, “lo más fácil es que el corazón te lleve de forma rápida y directa al corazón del patriarcado” (De Miguel, p. 40).

SUBIENDO LA ESCALERA DE LA ONTOLOGÍA PATRIARCAL

Nos dice la autora que es necesario “rastrear la lenta y sistemática elaboración de lo femenino y lo masculino”, porque “en base a estos preceptos (...) se ha construido una ética y una política legitimadora de la desigualdad y de la opresión sexual” (De Miguel, 2022, p. 50).

PRIMER PELDAÑO: LA MITOLOGÍA GRIEGA

Empieza la autora a subir la escalera por el primer peldaño: la mitología griega que aprendemos en clase y que luego repasamos permanentemente en los productos audiovisuales de Disney, con sus héroes y sátiros (solo en masculino) y sus ninfas y musas (solo en femenino), con Zeus, un dios violador, al que “hasta hace muy poco las mujeres no habíamos tenido tiempo ni valor para poner nombre real a lo que hacía” (De Miguel, 2022, p. 57). Porque, leyendo con nuevos ojos la mitología podemos entender de dónde vienen una serie de lugares comunes que siguen vigentes hoy y cómo vehicula una ontología del ser hombre y del ser mujer. Y podemos hacernos nuevas preguntas, como lo hace la autora. Por ejemplo cuando,

dirigiéndose a Celia, pone al descubierto la extrañeza de que nadie se haya preguntado por las violaciones de Zeus. Cree A. de Miguel que esto está relacionado con la absoluta falta de interés en la mitología griega por lo que piensan o sienten las mujeres violadas, ya que el relato nos coloca en el lugar de Zeus, el protagonista. Y así, ni siquiera las mujeres éramos capaces de ponernos en el lugar de nuestras congéneres, las violadas o la esposa engañada, Hera. Desde la Hera engañada enlaza A. de Miguel con la lucha de las mujeres —no de los hombres, por cierto—, organizadas en el movimiento feminista, por el derecho al divorcio.

Volveremos a releer también sobre el origen de la guerra de Troya, relatada en la *Iliada* de Homero, y la disputa entre Hera, Atenea y Afrodita. También sobre el *virtuosismo* en el arte de matar, de los héroes: Aquiles, “conocido como la máquina de matar”, o Hércules, que asesinó a sus hijos delante de su esposa y luego la mató (De Miguel, 2022, pp. 65-66). Y esto, desgraciadamente, nos suena a rabiosa actualidad. Hércules lleva a A. de Miguel a volver a la pregunta que ya se había hecho Simone de Beauvoir: ¿por qué la humanidad ha valorado más al ser que quita la vida, el guerrero, que al ser que la da, la mujer? (De Miguel, 2022, p. 66). También nos encontraremos con la *Odisea* y su protagonista absoluto, Ulises, con unos secundarios como Penélope, su esposa, y Telémaco, su hijo, que, nos recuerda Ana siguiendo a Mary Beard (2018), impidió a su madre tomar la palabra en público. Ana de Miguel propone a Celia que se haga estas preguntas:

¿Cómo es posible que estos textos que narran guerras, traiciones, muerte y destrucción sean tan apreciados y constituyan el núcleo fuerte de nuestra cultura? ¿Cómo es que el cine más actual vuelve a contar estas historias y recuperar estos héroes una y otra vez? (De Miguel, 2022, p. 69)

Y yo pienso de nuevo en cuánto me hubiera gustado, cuando daba clases de Ética, que nos hubiéramos hecho estas preguntas siguiendo la lectura de este libro. “Canta, ¡oh, musa!, la cólera de las mujeres” (De Miguel, 2022, p. 70) es la frase con la que cierra de Miguel el capítulo 2, dedicado a la mitología griega, antes de adentrarse en el capítulo 3, dedicado al cristianismo.

SEGUNDO PELDAÑO: LA MITOLOGÍA CRISTIANA

Volvemos a los orígenes de la creación por un dios que, menos mal, es un ser espiritual y que, por tanto, no será un violador. Este dios creará a un hombre, Adán,

en primer lugar, y a la mujer, Eva, en segundo lugar y como complemento, sin darle importancia a que ella asumirá el crucial papel de reproducir a la humanidad. Ahora, eso sí, será la culpable de la expulsión del paraíso, por ambiciosa y por incitar a la desobediencia. Volveremos a encontrarnos con la concepción de Jesús en el cuerpo de una adolescente, que, en este caso, se nos dice que consiente, lo cual lleva a la autora a reflexionar sobre lo que pueden significar determinados consentimientos en la actualidad, enlazando con el movimiento *MeToo*. Volveremos a encontrarnos con los doce apóstoles, pero esta vez daremos importancia a que todos sean varones, como lo han sido posteriormente los papas, cardenales, obispos y curas, situación todavía enquistada en el seno de la Iglesia Católica actual y en casi todas las otras, que siguen alimentando la pervivencia del patriarcado.

TERCER PELDAÑO: EL ANDROCENTRISMO DE LA FILOSOFÍA

El siguiente escalón de la ontología patriarcal que subiremos con la autora será el androcentrismo (Moreno Sardá, 1986) de la filosofía, que no cuestionó el mito, griego y cristiano, de que los hombres fueran superiores a las mujeres. Por el contrario, se dedicó “a explicar que lo patriarcal es racional (...) lo cuestionaron todo menos lo referente al orden patriarcal (...) construyeron unos discursos que explicaban que las mujeres eran inferiores a los hombres” (De Miguel, 2022, p. 84). Salvo escasas excepciones.

Ana nos obliga a hacernos nuevas preguntas sobre Platón y sobre Aristóteles, con sus mujeres como vasijas vacías y las consecuencias que sus teorías han tenido en la patria potestad, en los hijos considerados “naturales” y en el apellido que hemos llevado por obligación hasta hace muy poco (2010 en España). Y esta nueva lectura, crítica, de Aristóteles, lleva a Ana de Miguel a hablar del mercado de los vientres de alquiler:

El comercio de los vientres de alquiler es una práctica que está normalizada y reglada (...) en los países más neoliberales (...) en países muy patriarcales, en los que el uso de las mujeres de las capas más bajas de la sociedad no tiene demasiados límites, por no decir ninguno (...). Ahora gestar y parir ha regresado a su origen aristotélico: las mujeres, o al menos una categoría de ellas, no tienen valor engendradora, la nueva vasija vacía ha generado un hijo que no es suyo. (De Miguel, 2022, p. 91)

Y esto me ha llevado a recordar el movimiento “No somos vasijas” o la lucha en España contra el robo de bebés¹.

La Ilustración y la Revolución francesa llevarán a la autora a proponer a Celia que se haga preguntas pertinentes como, por ejemplo, si las mujeres estaban incluidas o no en la *Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano*. Y Celia sabrá que esa pregunta quedó claramente contestada ya en 1791 por Olympe de Gouges, con su *Declaración de los Derechos de la Mujer y de la Ciudadana* (Alonso y Belinchon, 1989; Puleo, 1993) o por Mary Wollstonecraft en su *Vindicación de los derechos de la mujer* de 1792.

Echaremos también una nueva mirada a Rousseau y su *Emilio*, con su capítulo dedicado a “Sofía”, que será educada para cuidar y hacer la vida de los varones más fácil y agradable. Y de Rousseau a Ortega y Gasset, que dijo aquello de que “la mujer es feliz entregándose” (De Miguel, 2022, p. 103). También nos toparemos con Nietzsche, que sostuvo que iba a “transmutar todos los valores” pero no tocó los patriarcales. Con Darwin, que sostuvo que las mujeres no evolucionan “solas”: “solo evolucionan los machos de la especie, y solo gracias a que transmiten su herencia genética a sus hijas, las mujeres heredaron los genes nuevos” (De Miguel, 2022, p. 108). Para responder a Darwin, nos recuerda A. de Miguel que Alejandra Kollontái “en su razonable relato explica que la evolución de la especie la protagonizaron las mujeres. Todo. Desde la posición erecta hasta la creación del lenguaje y, por supuesto, la invención de la agricultura” (De Miguel, 2022, p. 112). Después posaremos nuestras miradas sobre Freud, ya criticado por De Beauvoir y Millett, si bien otras autoras, como Mitchell, han valorado algunas de sus aportaciones. También volveremos a mirar con otros ojos a Lévi-Strauss, “que consideró a las mujeres como el mejor regalo (...) en los pactos entre varones” (De Miguel, 2022, p. 121). Y repasaremos las “seductoras” teorías del sociólogo Georg Simmel, a las que Ortega y Gasset dio tan buena acogida. Ana de Miguel responde a Simmel, pensando en Celia y en la gente de su edad: “Por supuesto que los hogares son maravillosos, pero si son buenos para las mujeres tendrán que serlo para los hombres (...). Y las mujeres volverán a casa por la tarde y encontrarán la lumbre del hogar encendida” (De Miguel, 2022, p. 132).

¹ <https://nosomosvasijas.eu/?cat=17> y <https://www.facebook.com/FAMILIALUQUEDELGADO/>

Y EL FEMINISMO LO MOVIÓ TODO, INCORPORANDO EL PENSAMIENTO DE LAS MUJERES

“El feminismo ha supuesto la incorporación de las mujeres a la autoconciencia de la especie”, pero el profesorado de filosofía y los gestores ministeriales “no acaban de procesar la necesidad de un cambio” (De Miguel, 2022, pp. 135-138). Porque, claro, para ellos, si los chicos y las chicas ya estudian lo mismo, el problema está solucionado. Y no es eso. Ana de Miguel lo explica con claridad, ayudada por diversas voces: la de filósofa Carol Gilligan y su ética del cuidado; la de la crítica de cine Pilar Aguilar; la de la novelista Chimamanda Ngozi Adichie (2015), la de las filósofas Celia Amorós y Amelia Valcárcel; la de la escritora y periodista sueca Katrine Marçal (2016); la de Simone de Beauvoir, la de John S. Mill y Harriet T. Mill (1973), etc. Ellas nos ayudarán a entender que la existencia de las mujeres, sus experiencias y sus perspectivas tienen valor filosófico. Y nos aclara A. de Miguel lo que quiere decir:

No estoy hablando de revalorizar lo femenino, que no se sabe bien qué es, ya que ha sido fruto de una categoría hecha por una sociedad patriarcal y para sus fines, sino de la forma de pensar el Ser como consecuencia del feminismo, que sí lo está moviendo todo. Estamos hablando de un nuevo punto de partida (...). De la necesidad de un nuevo pacto social entre mujeres y hombres, el primero, y de sus consecuencias para la ética y la política. (De Miguel, 2022, p. 145)

PONERSE EN EL LUGAR DE LAS MUJERES. LO APOLÍNEO, LO DIONISIACO Y LAS RAÍCES DEL PATRIARCADO

Vuelve la autora al tema de la doble verdad, una para las chicas y otra para los chicos, que afecta de manera injusta a la vida de las mujeres, “tu vida y la de tus amigas” (De Miguel, 2022, p. 164), le dice a Celia. Como la doble verdad se profundiza con el tiempo, Ana de Miguel declara que ha escrito este libro “para transmitir nuestra experiencia. Para acabar con el pacto de silencio”, y le explica que “hay un grupo muy amplio de personas que rara vez puede darse a lo dionisiaco (...) esa mitad de la humanidad que parece haber tenido el poder de la invisibilidad (...). Hordas de cuidadoras de la especie, madres, abuelas, amigas” (De Miguel, 2022, p. 165). Porque “hay una serie de tareas que no se llevan bien con la manera dionisiaca de entender la vida. Son tareas muy absorbentes como cuidar a un bebé recién nacido” (De Miguel, 2022, p. 166). Tareas que son, además, muy necesarias, nada contingentes. Si no se hicieran, la humanidad se habría extinguido, a pesar de

que la filosofía no parecía, hasta ahora, haberse dado cuenta. El problema es que el cuidado de los bebés pone punto final no solo a la posibilidad de lo dionisiaco, sino también a la de lo apolíneo. Y este cuidado ha recaído sobre las mujeres. De entre los ejemplos de los hombres que no han tenido que renunciar a la pulsión apolínea ni a la dionisiaca, a pesar de tener un montón de hijos, elige a Charles Chaplin para que Celia entienda bien de qué se trata. También recomienda la lectura de la impresionante historia *La familia grande* de Camille Kouchner (2021). Y, para reforzar esta idea, nos dice, dejándonos entre la sonrisa y el llanto:

Para las mujeres, esta injusta situación ha supuesto, en general, el fin de sus sueños. Cuando se tienen varios hijos, como les sucedía a las que nos precedieron, la aspiración más elevada, racional y apolínea es dormir. Y la más dionisiaca, dormir mucho, dormir con exceso, sin medida. (De Miguel, 2022, p. 172)

EPÍLOGO. DE LA POLÍTICA. EL MUNDO HA DE CAMBIAR DE BASE

Si el libro de Ana de Miguel se centra fundamentalmente en la Ontología y la Ética y a esto están dedicadas trescientas cuarenta y siete páginas, dedica un epílogo de trece páginas a la Política. Porque:

la política debe ser el instrumento para cambiar las estructuras que permitan poner fin a la doble verdad (...) para transformar radicalmente los cimientos de un mundo en el que las instrucciones de uso, por así decirlo, han sido radicalmente distintas para mujeres y hombres, y no solo eso, sino que fueron hechas por los hombres. (De Miguel, 2022, p. 349)

Partiendo de Hannah Arendt y su idea de que la política trata del “estar juntos”, A. de Miguel advierte que la política, al igual que la ontología y la ética, también se ha forjado desde la doble verdad y “ha tratado más bien del *estar juntos ellos*” (De Miguel, 2022, p. 350). Recomienda la autora a Celia que lea a Gerda Lerner y a Heidi Hartmann y señala que el feminismo trata de estar juntas, pero para algo. Llegar a la política “para cambiar este mundo porque no es justo y (...) podría llegar a serlo” (De Miguel, 2022, p. 351). Las mujeres no queremos este mundo, que no hemos pensado ni organizado, y la incorporación de las mujeres a lo público lo tiene que mover todo, también las instituciones: “poner fin a instituciones como la

prostitución, el trabajo precario y la jornada interminable, que se basan en convertir a las personas en medios para proporcionar placer a otros” (De Miguel, 2022, p. 356).

Este cambio de rumbo que necesita nuestro mundo lo tenemos que hacer, por primera vez en la historia, hombres y mujeres juntos, dice a Celia Ana de Miguel.

Vamos a proponernos de una vez por todas acabar con tanta desigualdad y miseria. El capitalismo neoliberal está mostrando una rapacidad insaciable (...). Es necesario plantear como horizonte su desaparición, y vuestra generación tendrá la apasionante tarea de gestionar su sustitución por un sistema más adecuado a las necesidades y sueños de las mujeres y los hombres juntos. (De Miguel, 2022, p. 358)

Cierra la autora el libro con un mensaje de ánimo dirigido a Celia y su generación: “Vamos a confiar en el futuro. Encontraremos una forma mejor de estar juntos todas y todos. Esperamos mucho de vosotras, porque, como dicen por ahí, sois la generación mejor preparada de la historia” (De Miguel, 2022, p. 362).

Creo que queda claro que este es un libro que tiene que llegar a las aulas de secundaria y también a las universitarias, a los departamentos de filosofía, al profesorado que deba asumir la materia de Ética y, especialmente, a unas alumnas, y también alumnos, que necesitan una guía para poder pensar mejor y hacerse preguntas muy pertinentes.

REFERENCIAS

- Alonso Dávila, I. y Belinchón Belinchón, M. (1989). *La voz de las mujeres en la Revolución Francesa*. La Sal.
- Beard, M. (2018). *Mujeres y poder. Un manifiesto*. Crítica.
- De Miguel, A. (2022). *Ética para Celia*. Ediciones B.
- Kouchner, C. (2021). *La familia grande*. Ediciones Península.
- Marçal, K. (2016). *¿Quién le hacía la cena a Adam Smith? Una historia de las mujeres y la economía*. Debate.
- Mill, J.S. y Mill, H.T. (1973). *Ensayos sobre la igualdad sexual*. Península.
- Moreno Sardá, A. (1986). *El arquetipo viril protagonista de la Historia. Ejercicios de lectura crítica no androcéntrica*. La Sal.
- Puleo, A. (1993). *La ilustración olvidada: la polémica de los sexos en el s. XVIII*. Anthropos.

Ngozi Adichie, Ch. (2015). *Todos deberíamos ser feministas*. Random House.

Savater, F. (1991). *Ética para Amador*. Ariel.

Teoría King Kong. Ni teoría, ni feminista

King Kong Theory. Neither theory, nor feminist

Teresa Lozano Lázaro
Zúa Méndez Vergara
Towanda Rebels
towandarebels@gmail.com

Recibido: noviembre de 2022

Aceptado: diciembre de 2022

DOI: 10.7203/con-cienciasocial.6.25939

RESUMEN

Virginie Despentes en *Teoría King Kong*, su obra más famosa, seduce desde el manifiesto inicial hasta desarrollar un relato crudo sobre su propia vida, marcada por una violación en su juventud. Más allá de las cifras comerciales —dieciséis años después, continúa agotando ediciones— nuestro objetivo es analizar no solo el contenido de la obra desde una perspectiva feminista sino las razones del sistema para publicitar con insistencia el texto como “uno de los grandes libros de referencia del feminismo” y para presentar como teoría lo que es simplemente un relato autobiográfico. A través de un análisis exhaustivo del texto, tomando como principal herramienta conceptual la teoría feminista radical del sistema sexo-género, la cultura de la violación y la mercantilización y control del cuerpo de las mujeres en el sistema patriarcal, observaremos cómo la autora romantiza e incluso hace apología de las industrias de la explotación sexual: la pornografía y la prostitución.

Palabras clave: teoría feminista, cultura de la violación, pornografía, prostitución, abolicionismo, sexualidad femenina, patriarcado, capitalismo.

ABSTRACT

Virginie Despentes in *King Kong Theory*, her most famous work, seduces the reader from the beginning manifesto through a crude story about her own life, troubled by a rape happened during her youth. Leaving aside the commercial success of the book —sixteen years after its publication, new editions still run out— our goal is to analyze from a feminist perspective not only the content of the work, but also the reasoning behind of a system that keeps advertising the text as “one of the most important books of feminism”, as well as the conflict that appears when considering an autobiographical story as theory itself. Through an exhaustive analysis of the text, led by the conceptual frame provided by radical feminist theory and, therefore, its main concepts of the system sex-gender, rape culture and commodification and control of women’s bodies in the patriarchal system, we will point out how the author romanticizes and even defends those industries related to sexual exploitation: pornography and prostitution.

Keywords: feminist theory, rape culture, pornography, prostitution, abolitionism, female sexuality, patriarchy, capitalism.

Referencia

Lozano Lázaro, T. y Méndez Vergara, Z. (2023). Teoría King Kong. Ni teoría, ni feminista. *Con-Ciencia Social (segunda época)*, 6, 177-192. DOI: 10.7203/con-cienciasocial.6.25939

¿UN LIBRO SOBRE FEMINISMO?

Irreverente, transgresora, valiente, incómoda... Son los adjetivos que aparecen en los *blurbs* que utiliza la editorial Penguin Random House para ensalzar la figura de la escritora y seducir al lector ante la perspectiva rupturista que, aparentemente, propone con su obra. Asimismo, leemos en la contracubierta del libro que “Teoría King Kong es uno de los grandes libros de referencia del feminismo (...) para contribuir al derrumbe de los cimientos patriarcales de la sociedad actual”. Este tipo de descripciones las encontramos también en numerosas páginas en Internet y en los reclamos publicitarios de las librerías, tanto online como físicas, que lo ofertan, además, en un lugar privilegiado de su catálogo y de sus escaparates. *Teoría King Kong* es uno de los más recomendados en las listas sobre “libros feministas imprescindibles” o libros “para iniciarse en el feminismo”. Medios tan dispares como *Marie Claire* (2022) o *El País* (2018) lo recomiendan en internet y cada año nos encontramos con nuevas listas entre las que este título aparece, a menudo también clasificado como clásico del pensamiento feminista. Por todo esto, creemos que no erramos al afirmar que cualquier persona que compra *Teoría King Kong* espera leer un libro sobre teoría feminista.

PERO ¿ESTAMOS ANTE UNA TEORÍA?

Teoría, según el DRAE, es una “hipótesis cuyas consecuencias se aplican a toda una ciencia o a parte muy importante de ella”. ¿Encontramos entonces en esta obra alguna hipótesis para explicar analíticamente las problemáticas sociales de las que habla? ¿Violación, prostitución, pornografía o género? Nada más lejos de la realidad. Si analizamos el contenido y la propia estructura del libro, nos encontraremos más cerca de una obra de no ficción, escrita en primera persona, en la que Despentés utiliza algunos episodios de su vida para desarrollar un relato apasionado, en momentos poético y cautivador, donde vierte sus opiniones y reflexiones subjetivas. No se trata de la primera autora en hacerlo, ni argumentamos que la falta de teoría invalide el libro o las propias experiencias y reflexiones de la autora. Lo que queremos es subrayar que es en el propio título donde reside una de las principales problemáticas sobre la obra: *Teoría King Kong* se vende y se sigue recomendando como un libro de teoría feminista.

Aunque sea una obviedad, debemos recordar que no todo lo que dice (o escribe) una mujer es feminista. De hecho, ni siquiera la condición de víctimas de la violencia machista nos hace especialistas en la materia. Si bien el testimonio de una persona

puede ser valioso, no es suficiente para explicar y politizar, que al fin y al cabo es analizar desde un determinado marco teórico una problemática para señalar sus causas y plantear soluciones. En cualquier caso, el objeto de este artículo es analizar qué ideas propone Despentes y qué referentes sustentan su argumentación para poder afirmar —o negar— que el discurso que nos presenta la autora es, en efecto, un discurso feminista.

El feminismo es una teoría filosófica, política y social con unos conceptos claros que sirven como herramienta de análisis de la realidad, el contrato social y las relaciones de poder que se han establecido históricamente entre hombres y mujeres. Tal y como plantea Amelia Valcárcel (2020, p. 27), el feminismo consiste en cuatro cosas:

Una teoría que señala lo que es relevante y cómo ha de ser interpretado el mundo. Dos, una agenda que indica qué hay que hacer. Tres, un movimiento, esto es, una serie de gente que se compromete con la agenda para llevarla adelante. Cuatro, “una serie de acciones” para hacerlo posible.

La articulación de la lucha feminista se ha hecho sobre el sujeto político, *nosotras, las mujeres* y es un movimiento colectivo e internacionalista. Por ello, las primeras páginas de *Teoría King Kong* resuenan con fuerza en cualquier lectora que busque ávidamente relatos para ese sujeto *nosotras*, invisibilizado y silenciado por la tradición literaria. Ese comienzo nos seduce, nos cautiva, porque además lo percibimos rebelde, rupturista con los cánones culturales impuestos sobre cómo debemos ser las mujeres. Despentes critica el mandato patriarcal de la belleza y la juventud, pretende acabar con la pesada losa de tener que agradar y complacer a todos, y apela a la sexualidad femenina, poniendo sobre la mesa su maltrato histórico.

Sin embargo, en dos frases nos presenta otro receptor de su mensaje: los hombres (Despentes, 2018, p. 15). No podemos saber cuáles son los motivos de la autora para incluir de manera abrupta a los varones en un comienzo que pretendía apelar a las mujeres (en concreto a las mujeres que nunca son escuchadas, retratadas, interpeladas). Despentes, eso sí, dibuja un sujeto *hombres* diferenciando entre el hombre protector, competitivo, ambicioso... arquetípicamente masculino, y otros hombres: aquellos deseosos de sacudirse el género de encima. Estos hombres *diferentes*, afirma Despentes, estarían cansados de performar la idea de protector... como si esa fuera la peor característica de la masculinidad y no fuera, podríamos

objetar, el ejercicio de la violencia para con el mundo y, en específico, contra las mujeres. Y llama la atención porque precisamente la autora nos mostrará más adelante un crisol de experiencias propias relacionadas con la violencia machista. Si tenemos en cuenta el carácter androcéntrico de nuestra cultura, en la que los varones han sido los protagonistas absolutos (y en la mayoría de los casos también los autores) de todos los relatos, es aún más llamativo este interés de Despentés por apelarles, por atraerles, por, de alguna manera, congraciarse con ellos. Cabe preguntarse si la propia autora no está cayendo en el mismo mandato del agrado que critica unas líneas antes y si esta necesidad de agradar a los varones no se da de bruces con la imagen de autora rupturista y transgresora que rodea su figura. Si bien no todos los hombres son violentos, sí son hombres los que violentan a las mujeres. Sin embargo, Despentés no parece ser capaz de identificar —o no está interesada en hacerlo— a victimario alguno. No cuestiona ni señala a los varones violentos, violadores, explotadores de las mujeres. Veremos, de hecho, que la responsabilidad de la violencia pivotará sobre la capacidad de las víctimas de reinterpretar esa violencia, sobrevivir a ella e incluso reconvertirla en un lugar de empoderamiento, de control, de salida económica a través de la pornografía y la prostitución. Este análisis de la violencia, poniendo el foco en las víctimas e invisibilizando a los victimarios, no es feminista, sino que forma parte de la cultura de la violación (Gimeno, 2017).

SOBRE EL GÉNERO: LA CONSTRUCCIÓN DE FEMINIDAD Y MASCULINIDAD

Despentés se presenta a sí misma como una especie de *proscrita* de la feminidad. Porque el género, como indica la teoría feminista¹, no es solo un conjunto de estereotipos (algo que la autora conoce perfectamente y analiza con inteligencia) sino que significa también un destino social diferenciado que conlleva, además, una jerarquía que sitúa a los hombres por encima de las mujeres. Así, argumenta, el papel de las mujeres no es el de las “grandes cosas” sino el de “las cosas pequeñas. Las monadas y continúa: “Pero beber: viril. Tener amigos: viril. Hacer el payaso: viril. Ganar mucha pasta: viril. Tener un coche enorme: viril. Comportarse, no importa cómo: viril” (Despentés, 2018, p. 149). La autora se niega a vivir en el espacio de lo doméstico, a no trascender. Se rebela contra todo lo que, tradicionalmente, se ha

¹ Para clarificar la problemática en torno al uso del término género, recomendamos acudir a Rodríguez Magda y su título *La mujer molesta*. Nosotras utilizaremos el término tal y como ha sido conceptualizado por el feminismo radical (Magda, 2019, p. 38).

asociado a lo femenino (la *feminidad*) porque sabe que se construye de manera artificial con el fin de deshumanizarnos, empequeñecernos, silenciarnos, tutelarnos. Pero, y aquí es donde nos deja perplejas, la autora parece anhelar ser igual a los hombres, ostentar sus mismos privilegios. Despentes admira a los hombres, sus obras, sus ideas, su lugar de poder en la sociedad. Sin embargo, paradójicamente, ella misma ha sido víctima de esta situación de privilegio, ha sufrido algunas de las consecuencias más violentas de la imposición de la socialización masculina, es decir, de la *masculinidad* que, como la feminidad, se construye de manera artificial, pero con el fin de colocar a los hombres por encima de las mujeres a nivel social, principalmente a través de la violencia. Más adelante, cuando hable de su experiencia en la prostitución, se mostrará empática y benévola con los puteros, a los que describirá incluso con ternura (Despentes, 2018, p. 77).

REFERENTES ANTIFEMINISTAS

En varios momentos del libro la autora deja patente que se siente cautivada por el discurso de Camille Paglia. Despentes la aplaude cuando, en una entrevista, cuenta una anécdota personal que merece la pena analizar:

En los años sesenta, en los campus universitarios, se encerraba a las chicas en los dormitorios a las seis de la tarde, mientras que los chicos podían hacer lo que querían. Nosotras preguntamos, ¿por qué esa diferencia de trato? Nos explicaron: porque el mundo es peligroso, corréis el riesgo de ser violadas. Respondimos: Entonces, dadnos el derecho de correr el riesgo de ser violadas. (Despentes, 2018, p. 51)

Un precio que, parecen decirnos ambas, establece ya no una ausencia de libertad, sino todo lo contrario: la afirmación de que somos libres porque podemos elegir, a pesar de que estemos optando entre recluirnos para evitar la violencia o vivir amenazadas por ella. He aquí uno de los ejemplos más claros que demuestran que Paglia no es feminista, ya que el feminismo no pretende que asumamos como inevitable la violencia, sino que da herramientas teóricas para desmontarla y combatirla. Nuestro objetivo no es sobrevivir en este sistema, sino pelear por una sociedad nueva en la que la violencia sea desterrada del contrato social.

Retomando las palabras de Paglia, nos atrevemos a proponer una respuesta feminista a esa norma injusta: “Entonces, como los que violan son hombres,

encerrados a ellos en sus dormitorios a partir de las seis”. Una propuesta *transgresora* con una norma injusta, como expone Alicia Puleo (2011, p. 256) para procurar una solución jamás aplicada en la historia de la humanidad, ya que el derecho al ocio de los hombres siempre ha estado por encima del bienestar físico y la seguridad del sexo femenino. Pero para dar esa respuesta, la Paglia adolescente —y también la propia Despentés— habría tenido que entender primero que el espacio público no era propiedad de los varones; que colocar la responsabilidad en quienes sufren la violencia en lugar de en quienes la ejercen no solo no es feminista, sino que podemos decir abiertamente que es una estrategia patriarcal, porque mantiene y protege los privilegios masculinos. Si compramos la idea de que las mujeres salen de noche *bajo su responsabilidad* estamos normalizando la violencia y protegiendo a los victimarios, quienes no son ni siquiera mencionados. La consigna feminista *No quiero ser valiente, quiero ser libre* resume a la perfección esta idea.

¿QUÉ HACEMOS CON LA VIOLACIÓN?

Despentés formula con claridad la denuncia que muchas de las teóricas feministas hicieron en los 70. Susan Brownmiller (1981, p. 14) afirmaba que “la violación es un proceso consciente de intimidación mediante el cual todos los hombres mantienen a todas las mujeres en situación de miedo”. Andrea Dworkin (1976, p. 32), en la misma línea, exponía que “la violación es una privación al derecho de la mujer de tener control absoluto sobre su cuerpo, (...) un acto de dominación sádica, (...) un acto de colonización”.

El control sexual y reproductivo de las mujeres ha sido históricamente la base por la cual se ha perpetuado la opresión de las mujeres. Convertidas en cuerpo, cosificadas, hemos sido tuteladas, casadas, vendidas, esclavizadas para satisfacer los deseos masculinos que la cultura patriarcal había convertido en derechos bajo la amenaza de que, sin la protección de los hombres, sin someternos a sus leyes, estaríamos expuestas a la violencia.

Nos parece acertada la crítica que plantea Despentés sobre la contradicción hipócrita y perversa de la sociedad patriarcal que, por un lado, condena formalmente la violación como hecho delictivo, pero, por otro, persigue a las mujeres que la sufren, las revictimiza colocando sobre ellas el cuestionamiento constante y la culpa. La autora va más allá rebelándose acertadamente contra una educación y una cultura que nos enseña a temer la violación, pero, al mismo tiempo, no nos muestra cómo defendernos de ella. La única manera de evitarla, según el patriarcado, es ser una

buena mujer. En el fondo, y en eso Despententes vuelve a dar en el clavo, la violación ha sido históricamente una herramienta de coerción y de control para todas las mujeres: para las que la sufrían y para las que no la sufrían, pero vivían atemorizadas por la posibilidad de vivirla. Decía Kate Millet (2018, p. 101) que “la firmeza del patriarcado se asienta también sobre un tipo de violencia de carácter marcadamente sexual que se materializa plenamente en la violación”.

Después de sufrir una violación grupal, Despententes relata la falta de referentes que le ayuden a lidiar con lo que ha ocurrido. Sobre la violación se cierne el silencio, el tabú y, a la vez, un relato de víctimas perfectas en el que no se reconoce. No es hasta leer a Paglia que encuentra un posicionamiento que le resulta liberador: “Por primera vez, alguien valoraba la capacidad de recuperarse de una violación, más que explayarse en la serie de traumas de forma condescendiente. Desvalorización de la violación, de su alcance, de su resonancia” (Despententes, 2018, p. 50). Sin embargo, la autora afirmará más adelante que la violación es central, fundacional (Despententes, 2028, p. 62) en la mujer que es hoy. Escribirá también que la violación es una obsesión a la que vuelve constantemente y que ella relata como el miedo real a morir que experimentó aquella noche, no como el miedo a volver a ser violada. Por eso Paglia le ayuda a situarse en otro lugar: “Propone pensar la violación como un riesgo inevitable, inherente a nuestra condición femenina. Una libertad increíble de desdramatización”. Es decir, si aceptamos la violación como un riesgo inevitable, esta pierde su capacidad de dañarnos. Pero, como señala Mackinnon (1987, p. 10) en este tipo de posicionamientos, “si las mujeres dejaran de resistir la agresión sexual masculina, la confusión del sexo con la agresión resultaría tan epistemológicamente completa que, efectivamente, desaparecería. Ninguna mujer sería violada porque la violación sería sexo”. Como feministas debemos preguntarnos: ¿es este el contrato sexual con el que queremos vivir?

Despententes, además, propone que reinterpretemos esa violencia sexual *inevitable* ya no como violencia sino como espacio de empoderamiento económico, de trabajo: “En mi caso, la prostitución ha sido una etapa crucial de reconstrucción después de la violación. Una empresa de indemnización, billete a billete, de lo que me habían quitado por la fuerza” (Despententes, 2018, p. 84). Despententes no hace justicia a la realidad y banaliza las consecuencias y la repercusión que tiene la violencia en la salud física y mental de las mujeres que la sufren. Mujeres activistas y supervivientes de la violencia sexual, incluida la prostitución, han escrito y teorizado lo suficiente no solo para desmentir esta idea sino para alertar de los peligros que supone. La activista

y divulgadora feminista Amelia Tiganus (2021, p. 157) señala que, si bien el relato patriarcal sobre las víctimas dificulta que muchas se identifiquen como tales porque “parecería que somos culpables de algo”, es necesario reconocerse como tal para buscar justicia y reparación: “si no hay víctima no hay agresores”. En este sentido, Kathleen Barry (1979) ya explicaba, a finales de la década de los setenta, la importancia de resituar el cuestionamiento sobre los victimarios cuando afirmaba que “cuando la violación deja de ser un problema personal y privado de la víctima, el centro de atención cambia de lugar y la responsabilidad de la violencia vuelve a recaer en el atacante”. La propia Despentes afirma que la violencia sexual como rito iniciático² está en muchos de los relatos de las mujeres prostituidas. De hecho, el sistema patriarcal históricamente destinaba a la prostitución a las mujeres violadas. Manchadas, usadas, ya no valían para esposas de un solo hombre y debían ser mujeres públicas, mujeres de todos. Sin embargo, Despentes no busca transformar el sistema patriarcal y eliminar la jerarquía sexual. Al proponer la prostitución y la pornografía como lugar de empoderamiento para las mujeres, comprando la idea de falso control y empoderamiento que propone el discurso proxeneta, acepta las reglas — patriarcales— del juego y mantiene a los victimarios invisibles, con sus privilegios intactos. El feminismo sostiene que la prostitución, como institución que se basa en establecer como derecho el privilegio patriarcal masculino de acceder a los cuerpos de las mujeres, nunca podrá ser un espacio de liberación ni reparación para ninguna de nosotras.

MUJERES PROSTITUIDAS VERSUS CRIATURAS DEL ASFALTO

La autora presenta la prostitución nada menos que como un espacio de libertad, de empoderamiento sexual femenino, de independencia de la *puta*, descrita como una “criatura del asfalto” y hasta de resistencia frente al patriarcado. Despentes le da la razón a la periodista Kajsa Ekis Ekman (2017, pp. 75-76), quien asegura que existe un “culto a la puta”, una admiración que, en realidad, no es más que desprecio desde una perspectiva diferente puesto que sigue sin reconocer la humanidad de las mujeres dentro del comercio sexual. Catherine Mackinnon (1987, pp. 4-5) señalaba que

² “Porque la violación fabrica las mejores putas. Una vez abiertas por la fuerza, guardan a veces a flor de piel algo marchito que excita a los hombres, un toque desesperado y seductor. La violación es a menudo iniciática” (Despentes, 2018, p. 58).

el hecho de que el poder masculino tenga poder significa que los intereses de la sexualidad masculina construyen lo que significa la sexualidad en sí, lo que incluye la forma estándar en que se encuentra permitida y reconocida en cuanto a ser sentida, expresada y experimentada, de una manera que determina las biografías de las mujeres, incluidas sus biografías sexuales.

Despentes presenta una suerte de animal mitológico en esa figura de la *puta libre* e independiente, que recorre la ciudad sin vivir asediada ya por el miedo a la violación, puesto que la violencia, mediante un intercambio de billetes, parece estar justificada y ya no tiene capacidad de destruirla. Leyendo a Despentes reparamos en el hecho de que es a través del rol de puta como la autora dice afirmar y recuperar su sexualidad, desde donde se permite disfrutar del sexo y vivir sin miedo a la violación. Pero, en este sentido cabe preguntarse: ¿Es que acaso no existen las violaciones dentro de la prostitución? Señalar que la prostitución no es sexo, sino violación pagada (puesto que el deseo de los hombres compra el consentimiento de una mujer vulnerable), no significa en ningún caso dejar de reconocer que las mujeres en prostitución sufren agresiones sexuales, ya sea por el uso de la violencia física explícita o porque no se respetan los límites pactados. La crítica abolicionista a la prostitución reside, entre otras cosas, en el hecho de analizar que, en condiciones de desigualdad estructural, el consentimiento de las mujeres prostituidas está viciado de origen y que, además, no hay consentimiento posible que legitime el hecho de ser tratadas como objetos, como mercancía. Los derechos humanos son inalienables, los cuerpos de las mujeres no son una realidad separada de ellas mismas que pueda ser vendida o alquilada. La sexualidad de las mujeres, tal y como apunta Mackinnon, no puede seguir siendo definida en función de lo que los hombres han decidido que es el sexo.

En este sentido, Despentes señala en varias ocasiones su educación judeocristiana, la impronta de la dicotomía cultural *santa-puta*. Como mujer víctima de violación, no parece sentirse libre para comprender el sexo como un fin en sí mismo y disfrutarlo:

Soy una chica, así que el territorio del sexo fuera de la pareja no me pertenece. La prostitución ocasional, con la posibilidad de elegir los clientes y el tipo de escenario, es también para una mujer una manera de echar un vistazo al lado del

sexo sin sentimientos, de experimentar, sin tener que pretender que lo hace por puro placer y sin esperar beneficios sociales colaterales. (Despentes, 2018, p. 83)

La autora, de nuevo, no cuestiona a los varones ni al sistema jerárquico patriarcal. En su interior, parece emerger la culpa heredada y los planteamientos en los que nuestra sexualidad tan solo es un medio. De hecho, piensa que todas utilizamos el sexo (dentro del matrimonio, la pareja o la prostitución) para conseguir parte del dinero de los hombres (Despentes, 2018, p. 88). Llama la atención que ni siquiera se plantee la posibilidad de que no *utilicemos* el sexo, sino que únicamente lo *disfrutemos*. En este sentido, el feminismo aboga por una sexualidad en la que prime el deseo por ambas partes, y no el consentimiento. Nuestra sexualidad como fin en sí mismo: para nosotras, para nuestro placer y nuestra felicidad. La resistencia y la impugnación de la violencia que impone el marco sexual patriarcal —y no la asunción de la inevitabilidad de esta— es lo que nos parece transgresor y liberador.

La autora, por el contrario, narra con fascinación cómo volvió a reconocerse como mujer sexual dentro de la prostitución, cómo descubrió que lo que podía vender a cada *cliente* “lo había guardado intacto. Si yo lo vendía diez veces seguidas, quería decir que aquello no se desgastaba con el uso (...) De nuevo, me encontraba en una situación de ultrafeminidad, pero esta vez yo sacaba un beneficio neto” (Despentes, 2018, p. 85). Más o menos conscientemente, Despentes busca probar que no le han robado su sexualidad ni su “valor” como mujer en la violación. Si siguen pagando por ella, es porque sigue atesorando ese valor. Estamos frente a una estrategia psicológica de falso control que no solo es inservible para las víctimas de violencia sexual —nuestro valor como seres humanos no nos lo dan los hombres que pagan por nosotras, así como no nos lo pueden quitar los que nos violaron— sino que, además, es injusta porque parece decirnos que, si no somos capaces de ignorar la violencia, de utilizar nuestro cuerpo y encajar en el rol que el patriarcado tiene reservado para nosotras, nos estaremos victimizando.

Esta prostitución por cuenta propia que dibuja Despentes (sin proxenetismo, ni sistemas de deudas, voluntaria y ocasional), no solo no es representativa, sino que es prácticamente inexistente más allá de su relato. Como feministas, tenemos que preguntarnos por qué Despentes afirma que “si tuviera que dar un consejo a una chavalita, le diría que (...) saque provecho de sus encantos en lugar de casarse, encerrarse, parir” (Despentes, 2018, pp. 89-90). Por una parte, encontramos legítima la crítica al matrimonio como lugar histórico de sometimiento para las mujeres. De

hecho, fueron las feministas radicales las primeras en criticar el matrimonio, al mismo tiempo que se oponían a la prostitución por considerar ambas instituciones formas de control y dominio del cuerpo de la mujer. Las opciones que propone la autora francesa no dejan de ceñirse a la dicotomía santa (casada) o puta (ahora renombrada “trabajadora sexual”) que el patriarcado ha creado para controlar a la mitad de la humanidad. Las feministas no queremos *elegir* entre dos opciones malas, sino que luchamos por tener otras posibilidades, todas las opciones posibles. Sugerir a una chavalita que, *si quiere*, venda sus “encantos” nos sitúa en el discurso proxeneta, ese que anima a las mujeres a sacar partido de sus *armas de mujer*, ahora renombrado como *capital erótico*.

LA ACTRIZ PORNO COMO NUEVA BRUJA

Despentes se presenta igualmente a favor de la pornografía, a la que le dedica un capítulo completo, bajo el sugerente nombre de “brujas porno”. La autora intenta convencer del carácter transgresor de la pornografía presentando a sus detractores como inquisidores y castradores de la sexualidad de las mujeres. Al sustituir la palabra actriz por *bruja* da a entender que son mujeres penalizadas por vivir su sexualidad fuera del mandato patriarcal. Una comparación que nos parece injusta y perversa. Injusta, puesto que las actrices porno no solo no son agentes de ninguna revolución sexual, ni se están rebelando contra ninguna autoridad: más bien son víctimas de una industria —creada por el sistema patriarcal y capitalista— que cosifica y mercantiliza su sexualidad. Perversa, porque la figura de la bruja ha sido —y continúa siendo— el símbolo de una mujer que se resiste a ser domesticada, que lucha contra la opresión; un potentísimo símbolo de mujer feminista con el que muchas empatizamos y que ha inspirado grandes obras y movimientos políticos.

Para la autora la pornografía no deja de ser un género cinematográfico y se muestra sorprendida y decepcionada ante las voces críticas por considerarlas hipócritas, moralistas o, incluso, poco inteligentes. Se refiere a esas estimaciones críticas en masculino, “los militantes antiporno”, obviando el hecho de que han sido las feministas las primeras en analizar y criticar la pornografía como una forma de violencia contra las mujeres que, en palabras de la teórica radical Andrea Dworkin (1981), “anima y promueve la violencia en contra de las mujeres como clase”. No sabemos si Despentes ignora sus aportaciones o las omite porque no logra articular un discurso teórico que pueda competir, en términos intelectuales, con los potentes postulados de Millet, Firestone, Dworkin, Pateman y otras. Sin embargo, destaca el

hecho de que nombre a autoras feministas como Wollstonecraft o Beauvoir, correspondientes a la primera y segunda ola del feminismo, pero después salte, directamente, a autoras *queer* como Laetitia, Butler o Preciado. Esto nos lleva a pensar que Despentes quizá no menciona a las pensadoras radicales con el fin de que las y los lectores —que bien pudiera ser que no conocieran sus teorías— identifiquen el discurso anti pornografía y anti prostitución con la iglesia, el pensamiento retrógado y, en definitiva, con los represores de la libertad sexual de las mujeres, obviando así toda una genealogía feminista que, como señala Ana de Miguel (2008, p. 130), marcó un antes y un después “con su giro epistemológico hacia el análisis de la esfera de lo privado y su nuevo concepto de lo político como toda área de la acción humana atravesada por relaciones de poder”.

Los censores, apunta —siguiendo con el masculino—, solo se preocupan de proteger la dignidad de la mujer cuando se trata de “limitar la expresión sexual” (Despentes, 2018, p. 110). El quid de la cuestión es que, para la autora, la violencia, si se da en el ámbito sexual, deja de ser violencia y se transforma en sexo. Y cuestionar el sexo, o más bien la política sexual, le resulta retrógado. Tal y como señala Alario (2021, p. 170), “la pornografía presenta un modelo de sexualidad patriarcal y, por tanto, dañino para las mujeres, no sexo explícito a secas”. Para las feministas, el problema de la pornografía no es que muestre imágenes sexuales, porque no hay nada malo en la sexualidad humana, sino la asociación sexo = violencia. De nuevo, Despentes desdeña o, directamente, ignora los análisis radicales que desde los años sesenta politizaron el modelo sexual patriarcal señalando que la violencia que mostraba la pornografía afectaba no solo a las mal llamadas *actrices* porno, sino a todas las mujeres, porque, como estudió Mackinnon y otras feministas críticas, no es sexo lo que vende la pornografía, sino género: jerarquía, desigualdad, dominación (masculina) y sometimiento (o consentimiento femenino).

Al igual que ocurre con la imagen de la *puta*, Despentes romantiza y ensalza la figura de la *actriz porno*, convertida en un ejemplo de mujer “liberada” que transgrede las normas sociales (Despentes, 2018, p. 116). No parece riguroso que hable de empoderamiento cuando las supervivientes de la industria han confesado no solo los abusos sufridos sino las devastadoras consecuencias físicas y psicológicas. *Follar* sin deseo, ser sometida a todo tipo de vejaciones y violencia no empodera, aunque se pague. La pornografía no es un tipo de cine sino, como señala Tiganus (2021, p. 109), “el marketing de la prostitución”. Es un producto pensado, creado, producido, comprado y difundido principalmente por hombres cuyo fin es enriquecerse y

mantener la jerarquía sexual. Las feministas afirmamos que la pornografía no es ficción porque lo que se ve en pantalla ocurre en la realidad: las penetraciones, los golpes, los ahogamientos o la violencia que nos muestran son reales. Lo único que sí que es una ficción es que las mujeres disfrutemos de esa violencia y del modelo de sexualidad patriarcal que representa.

CONCLUSIÓN: ESCRIBIR DESDE EL TRAUMA

Teoría King Kong ha ocupado un lugar predominante en el mercado enfocándose hacia un público objetivo de mujeres jóvenes. Si tenemos en cuenta que el 13,7% de las mujeres de más de dieciséis años en España ha sufrido alguna vez violencia sexual (Ministerio de Igualdad, 2019) y, por tanto, es bastante plausible que entre las lectoras de *Despentes* haya víctimas de algún tipo de violencia sexual, tenemos que subrayar las potenciales consecuencias perversas del texto. Especialmente si advertimos que, además, es probable que estas víctimas estén buscando herramientas —como hiciera la propia *Despentes* tras su violación— para entender y superar lo que les han hecho.

Despentes presenta como feminista un discurso que es perjudicial para las mujeres por dos motivos: como hemos visto, invita a superar el trauma a través de la mercantilización del cuerpo; y dos, esconde —no sabemos si intencionadamente o no— toda una genealogía feminista que teoriza sobre la violencia sexual y que sí ofrece una visión realmente transgresora de la sexualidad femenina. La autora —al menos en esta obra— no se aleja de los mandatos patriarcales en los que nuestra sexualidad es tan solo un medio para que los hombres obtengan placer, ya sea mediante la violencia o el consentimiento —que no el deseo— comprado. Tras una falsa idea de transgresión, *Teoría King Kong* esconde un mensaje útil al sistema capitalista y patriarcal al que, a priori, parece criticar.

En nuestra opinión, *Teoría King Kong* no es una obra feminista, sino un relato autobiográfico que ejemplifica cómo el trauma de la violación lleva a muchas víctimas a restablecer su autoestima e identidad, a buscar el empoderamiento desde el propio trauma y no después de haberlo sanado. En este sentido, nos aventuramos a decir que la autora, al no haber tratado el trauma de la violación, intenta rehuir de la condición de víctima que entiende solo desde el imaginario patriarcal: mujer indefensa, débil, pura y sin sexualidad previa ni futura con la que, obviamente, la autora no quiere ni puede reconocerse.

Pero el trauma no desaparece quitándole importancia a la violencia, asumiéndola como inevitable, sino liberándonos verdaderamente de la culpa y del estigma, colocándolos donde deben estar: en los victimarios. Normalizar la violencia contra las mujeres para escapar del rol de “víctima” no solo individualiza un problema político, alejándonos de la idea de poder colectivo, sino que sigue invisibilizando a quienes deben ser juzgados, a quienes tienen que cambiar no para poder llorar o performar la feminidad pintándose las uñas, sino para que sean nuestros dignos compañeros: ni los gorilas que nos secuestran, ni los héroes que nos salvan.

REFERENCIAS

- Alario, M. (2021). *Política sexual de la pornografía*. Cátedra.
- Barry, K. (1979). *La esclavitud sexual de la mujer*. La Sal.
- Ekis Ekman, K. (2017). *El ser y la mercancía*. Edicions Bellaterra.
- Brownmiller, S. (1981). *Contra nuestra voluntad*. Planeta.
- Despentes, V. (2018). *Teoría King Kong*. Penguin Random House.
- Dworkin, A. (1981). *Our Blood*. Perigee Books.
- Dworkin, A. (2016, 9 junio). La razón por la cual la pornografía importa a las feministas. *Culturamas*.
- Gimeno, B. (2017, 16 noviembre) ¿A quién estamos juzgando? *CTXT*.
- De Miguel, A. (2008). La violencia contra las mujeres. Tres momentos en la construcción del marco feminista de interpretación. *Isegoría*, 38, 129-137.
- López, T. (2018, 6 marzo). 7 libros para aprender a ser feminista y poder defenderte como tal. *El País*.
- Mackinnon, C. (1987). Sexuality. In *Toward a Feminist Theory of the State* (pp. 127-154). Cambridge, MA. Trad. Universidad de Chile.
- Marie Claire (2022, 30 marzo). 21 libros feministas que no te puedes perder. *Marie Claire*.
- Medina, M. (2020, 4 febrero). Entrevista. Camille Paglia: Gracias a los hombres, las mujeres tenemos lavadoras. *El confidencial*.
- Millet, K. (2018), *Política sexual*. Cátedra.
- Ministerio de Igualdad (2019). *Macroencuesta de Violencia contra la Mujer*. Gobierno de España.
- Puleo, A. (2011). *Ecofeminismo para otro mundo posible*. Cátedra.
- Rodríguez Magda, R.M. (2019). *La Mujer molesta. Feminismos postgénero y transidentidad sexual*. Ménades Editorial.

Tiganus, A. (2021). *La revuelta de las putas. De víctima a activista*. Ediciones B.

Valcárcel, A. (2020). *Ahora, feminismo. Cuestiones candentes y frentes abiertos*.
Cátedra.

De luces que agonizan¹: algunas consideraciones sobre la historia intelectual de la cultura española

On dying lights: some considerations on the intellectual history of Spanish culture

Juan Mainer Baqué
Fedicaria
juanmainer@gmail.com

Recibido: septiembre de 2022

Aceptado: noviembre de 2022

DOI: 10.7203/con-cienciasocial.6.25940

RESUMEN

El último libro de Raimundo Cuesta, *Unamuno, Azaña y Ortega, tres luciérnagas en el ruedo ibérico*, explora y profundiza en la derrota (en el doble sentido del término) de la intelectualidad española durante el convulso periodo de la llamada “guerra civil europea” (1914-1945), a través de tres de sus más conspicuas figuras. Al hilo de la glosa de este oportuno, riguroso y original trabajo de historia crítica, social y cultural, se plantean algunas consideraciones que, también desde una perspectiva crítica no androcéntrica, cabría proyectar sobre la trayectoria y el legado de estas tres agónicas lumbreras en la trágica encrucijada que les correspondió vivir.

Palabras clave: intelectuales, “Edad de Plata”, guerra civil europea, androcentrismo, misoginia.

ABSTRACT

Raimundo Cuesta's latest book, *Unamuno, Azaña y Ortega, tres luciérnagas en el ruedo ibérico*, explores and delves into the defeat (in the double sense of the term) of the Spanish intelligentsia during the convulsive period of the so-called "European civil war" (1914-1945), through three of its most conspicuous figures. In the context of this timely, rigorous and original work of critical, social and cultural history, some considerations are raised which, also from a non-androcentric critical perspective, could be projected on the trajectory and legacy of these three agonic luminaries at the tragic crossroads they had to live through.

Keywords: intellectuals, “Edad de Plata”, European civil war, androcentrism, misogyny.

Referencia

Mainer Baqué, J. (2023). De luces que agonizan; algunas consideraciones sobre la historia intelectual de la cultura española. *Con-Ciencia Social (segunda época)*, 6, pp. 193-206. DOI: 10.7203/con-cienciasocial.6.25940

¹ Luz que agoniza fue la nefasta traducción que se otorgó en la España de 1944 al título de un célebre drama cinematográfico de George Cukor, por su título original *Gas Light*, basado en la obra de teatro homónima de Patrick Hamilton que se estrenó en 1938. En la película, unas parpadeantes lámparas de gas se convierten en eficaz instrumento de manipulación del que se sirve un hombre para persuadir a su mujer de que está loca y ha perdido el sentido de la realidad. Estas páginas recuerdan también a las “otras” luciérnagas todavía veladas e invisibles de la edad de plata de la cultura española.

EL AUTOR Y SU OBRA: NO HAY DOS SIN TRES

Como acertadamente afirmó Jesús Baigorri en el acto de presentación del libro que nos ocupa, celebrado el pasado mes de junio en Salamanca, Raimundo Cuesta (Santander, 1951) es un historiador y un intelectual que lee, piensa, escribe y publica en y desde la periferia, tanto geográfica como académica. Quienes le conocemos y además hemos tenido el placer y el privilegio de disfrutar de su amistad y de trabajar con él —el desempeño colectivo, además de manera sustantiva, también forma parte de las disposiciones que han guiado siempre su quehacer— sabemos de las muchas luces, pero también de los sinsabores que se derivan de esas posiciones excéntricas que, todo hay que decirlo, no siempre son producto de “elecciones” libres ni conscientes.

Lo cierto es que la obra escrita del ya exprofesor Cuesta, de envergadura y solvencia equiparables, como mínimo, a la producida por la inmensa mayoría de sus congéneres del “campo” de los historiadores con mando y plaza en el escalafón de la universidad española, se ha ido forjando muy al margen de gabelas y servidumbres académicas y disciplinares y, en parte por esa circunstancia, se ha beneficiado de una rara y fecunda libertad creativa y hermenéutica. Late en ella una suerte de temprana aversión al “especialismo” (por utilizar el palabro orteguiano), que tiene su eco también (y va de polímatas nacionales) en el *dictum* del padre Feijóo —“pero lo que sobre todo hace difícil escribir la historia es que para ser historiador es menester mucho más que historiador”—, evocado con frecuencia por nuestro autor y, también, un incontenible anhelo por cultivar la sospecha y el pensamiento crítico. Esa idea de reivindicarse, desde su estatuto de profesor de secundaria, como “intelectual específico” dentro y fuera de las disciplinas dadas, constituye uno de los nodos idiosincrásicos de la brega y compromisos públicos del docente cántabro. Así, la producción escrita por nuestro autor no sólo se ha ocupado de una peculiar variedad de objetos y temas de estudio, enriquecidos por una libérrima selección de referentes teóricos y guiados por una singular “caja de herramientas” heurística, sino que ha dado lugar a un ramillete de obras seminales en el campo específico de la historiografía cultural y educativa tanto por sus aportaciones conceptuales cuanto por sus sugerentes visiones de conjunto².

² Durante su desempeño como catedrático de Historia en la educación secundaria y en estrecha simbiosis con colectivos como el grupo Cronos, Fedicaria o el Proyecto Nebraska, sus objetos y temas de estudio han oscilado entre la “didáctica crítica”, la relaciones entre Historia y Memoria y la historia de la educación y de las disciplinas escolares; en este marco de preocupaciones e intereses fueron desarrollándose categorías heurísticas como “modo de educación”, “código disciplinar”, “historia con memoria”... Una relación expresiva de su producción puede encontrarse en Dialnet.

A lo largo de los once últimos años, desde su jubilación de la profesión docente, Cuesta ha ido “liberándose” de una cierta “atadura” que vinculaba su producción con el campo de la educación, para ocuparse en otras indagaciones siempre en su afán por desentrañar problemas del presente en su propia dimensión y perspectiva histórico-genealógica. Así, en este tiempo únicamente tasado por la biología, que es el propio de las “clases pasivas”, ha escrito tres libros muy notables —el último de ellos el que aquí se reseña—, que, bien mirados, constituyen una suerte de desembocadura de una obra que quedaba ya anticipada en algunos empeños precedentes. Del cultivo de la autoficción al libre ensayo de historia cultural e intelectual (Cuesta, 2017, 2019 y 2022), ha escrito sobre el problema y dimensiones de la subjetividad, el influjo de las creencias religiosas y otros dogmatismos en la construcción de la sociedad, y sobre el papel de los intelectuales en la sociedad española en el marco de su más trágico y traumático pasado reciente. No hay dos sin tres.

En el fondo, que no en la forma, Raimundo Cuesta ha construido estos últimos años algo muy parecido a una trilogía, combinando excelente prosa y rigor historiográfico, sobre los problemas que siempre le han ocupado y desasosegado; y lo ha hecho, además, en orden y secuencia tan extraordinariamente personal como infrecuente. Una trilogía en la que primero se establecieron los límites del personaje Tersites, su heterónimo —el intelectual insatisfecho, rebelde e incorregible—, para después indagar y bucear en la vida de los “otros” —los grandes y admirados hombres del panteón del pensamiento crítico occidental— y en sus actitudes ante la tragedia de la condición y existencia humanas, sea en su dimensión más amplia y abarcadora —las “verdades” sospechosas, la alienación—, sea en el doméstico ruedo ibérico y al hilo de esos “momentos matriciales” que marcaron (y marcan) el devenir de nuestro tiempo presente. En fin, como gusta decir a Raimundo, este libro sobre el fracaso de los intelectuales españoles ante la era de las catástrofes forma parte de una “totalidad expresiva”.

Los tres volúmenes de esta trilogía, por cierto, han sido víctimas de la autoedición. Alguien pensará que esto es un tema menor, o que, simplemente, es un signo de los tiempos que corren en los que el número de lectores es sintomática y proporcionalmente mucho más pequeño que el de escritores y narcisos de toda

laya... En mi opinión, empero, no es un hecho anecdótico; por el contrario, forma parte, muy sustancialmente además, de los sinsabores que acompañan la condición de *outsider* que ostenta y soporta nuestro autor y a los que me referí al comienzo de estas páginas.

EL LIBRO. GÉNESIS, FULGOR Y AGONÍA DE TRES INTELLECTUALES A LA DERIVA EN LA CRISIS ESPAÑOLA DEL PRIMER TERCIO DE SIGLO

Unamuno, Azaña y Ortega... es una obra aparentemente fronteriza entre la biografía y la historia cultural, entre el ensayo y el documento historiográfico. La propia contemplación superficial de su índice no ayuda precisamente a discernir hasta qué punto estamos ante la mera concatenación yuxtapuesta de tres singulares trayectorias vitales o si este grueso volumen de más de 500 páginas aloja, además, como sugiere su título y atinadamente defiende su autor en la introducción al mismo, “una reflexión sobre el significado de la historia de España ante la crisis de *fin de siècle* y la guerra del 36” (Cuesta, 2022a, p. 15). Afortunadamente, las apariencias engañan. En efecto, aquí se reconstruyen tres prosopografías³, concebidas como arquetipos y modos de estar en el campo de la intelectualidad española, contextualizadas y entrelazadas; tres itinerarios vitales e intelectuales que no sólo concitan la individualidad y el devenir (el dinamismo de los “yoes”) de cada uno, sino también sus interacciones, encuentros y desencuentros, así como la hermenéutica precisa y documentada del contexto que les construyó y también les destruyó. El propio Cuesta finalmente ha dado a conocer su propósito: “desearía, pues, que mi texto se viera como una pieza de orfebrería íntegra en la que se engastan tres perlas que pierden parte de su valor cuando se consideran fuera del conjunto”⁴.

Así pues, más allá de que, en el fondo, toda obra historiográfica de fuste e interés —y esta lo es— tiene algo de hibridación y mixtura de géneros literarios diversos, nuestras “luciérnagas” están más alejadas del ensayo tentativo y del estudio biográfico de lo que el propio autor reconoce o acaso desearía, por el contrario, están mucho más cerca de los dominios de una solvente historia social y cultural y, si se me apura,

³ Como es sabido, la prosopografía, tradicionalmente disciplina auxiliar de la historia y referente del método prosopográfico, se ocupa de estudiar la biografía de una persona en tanto que integrante de un grupo social.

⁴ Resulta de muy recomendable lectura la transcripción de la intervención oral que Raimundo Cuesta realizó en el citado acto de presentación de su libro en el Centro Documental de la Memoria Histórica de Salamanca el 28 de junio de 2022 (Cuesta 2022b).

intelectual, por más que las fuentes primarias propiamente archivísticas, es verdad, apenas comparezcan en su trabajo.

Por lo demás, Cuesta se plantea en este libro un problema de calado: indagar en la función social del conocimiento y, por ende, en el papel de los intelectuales en la esfera pública. Como buen historiador, sabe bien que el objetivo de la ciencia histórica no es rescatar per se la singularidad de una vida —este libro está en las antípodas del supuesto encuentro entre la subjetividad del historiador y la de los “actores” del pasado—, sino inscribirla en un paisaje y una temporalidad hecha de limitaciones y regularidades contextuales. La obra que nos ocupa tiene, tanto en su estructura y propósitos profundos, como en su hechura formal, un precedente claro en las *Verdades sospechosas* (Cuesta, 2019) y ello se aprecia muy bien en la notable habilidad para captar las “estructuras del sentir” de los tres protagonistas y en el oportuno uso de tres “tipos de intelectual” que encarnan los tres egos, tan masculinos como superlativos, más descollantes de la Edad de Plata hispana: Unamuno, el “intelectual profético”, “desbordante y extrovertido”; Azaña, como arquetipo del “intelectual político”, “huidizo” e introvertido; y Ortega, el “intelectual olímpico”, “arquero” carismático y héroe de sí mismo seguro de alcanzar su “blanco”. En los hechos, que son los que importan, no es nuestro autor, en absoluto, un historiador rendido a los embelecios del subjetivismo historiográfico tan en boga actualmente, por más que su práctica y su defensa de una *historia con memoria* mantenga una distancia epistemológica radical con la pretensión neutral y objetiva del cientifismo.

Para construir este original y complejo retrato colectivo, que es (también) el de la crisis del intelectual público en España entre 1898 y 1939, Cuesta ha llevado a cabo un trabajo extenuante de documentación: no sólo la lectura pausada y bien digerida de las miles de páginas escritas a lo largo de su vida por las luciérnagas, las tres ciertamente prolíficas y “ovíparas”, sino también de fuentes secundarias acerca de la dimensión pública de tres intelectuales sobre los que se ha dicho, investigado y publicado muchísimo desde múltiples perspectivas y disciplinas y con muy variados (y contradictorios) propósitos e intereses políticos e ideológicos⁵.

Con todo, más allá del interés que este libro pueda despertar en estudiosos, eruditos y mitógrafos de las tres egregias lumbreras (también mitómanos y

⁵ En efecto, la nómina de biógrafos y principales estudiosos, sea desde la historiografía, la sociología, la crítica e historia literaria, la historia de la filosofía o la politología, que comparecen en las páginas de este libro es realmente abrumadora, lo que le permite al autor construir criterio y pensamiento contrastado.

hagiógrafos, que de todo hay), a mi entender uno de los mayores atractivos de este retrato colectivo radica, precisamente, en el contexto. Es este último, espléndidamente desvelado en este trabajo, el que da sentido y permite comprender la génesis, fulgor, agonía y postrera catástrofe de estos tres eminentes intelectuales varones, arquetípicos integrantes de la “clase media de la cultura” de la España del primer tercio de siglo. Fueron estas personalidades carismáticas, profundamente elitistas y cultivadores de su propio ego (ególatras), forjadas en plena crisis del Estado liberal decimonónico, en una sociedad profundamente desigual y patriarcal, cuasi premoderna, con altísimas tasas de analfabetismo y de miseria material, que comenzaba a urbanizarse, a industrializarse y a dar forma a una incipiente opinión pública..., quienes asumieron como propia la brega de agitar y despertar las mentes y conciencias de sus compatriotas; convencidos de que si ellos (y sus “escasos” iguales) no lograban ponerse a la cabeza de la emergente sociedad de masas, acabarían arrollados por la corriente desbocada de las masas.

Y es aquí donde, además, anida el busilis de la historia que se nos cuenta: aportar claves para entender hasta qué punto el fracaso de estos intelectuales fue, ante todo, el de la imposibilidad de fundir el liberalismo del XIX, credo e ideología de partida (y de llegada, exceptuando quizá a Manuel Azaña) de los tres, con la democracia del siglo XX. Un fracaso que no fue privativo de nuestro país, como atinadamente refiere Cuesta en su texto en más de una ocasión y que sólo alcanza a entenderse en el contexto de la ya citada “guerra civil europea” (1914-1945) —el tiempo de la brutalización de la política y los totalitarismos—, que subvirtió el orden establecido y quebró radicalmente su sistema de valores. En efecto:

la coyuntura de la guerra española plasma una porción muy sustancial de la llamada “guerra civil europea” y es esa “violencia indómita” la que sacude intensamente los cimientos de las democracias de tipo liberal. Ante el ascenso del fascismo, tiembla toda Europa y las opciones políticas democráticas y republicanas tienden a congregarse en muchos países en torno al antifascismo. (Cuesta, 2022a, p. 167-168)

Mi insistencia en la importancia del contexto no pretende apocar la auténtica singularidad de este libro y que posiblemente sea también su mayor mérito, fruto de la feliz osadía de su autor. A saber: el espléndido abordaje que realiza sobre la trayectoria vital de Unamuno, Azaña y Ortega. En el curso del ya citado autoanálisis

de su obra, Raimundo Cuesta destacó seis aspectos clave que había utilizado para indagar en sus vidas y que, además, podían tomarse —decía— “como elementos relevantes de comparación”. Esa “síntesis comparativa y valorativa” que como tal no se encuentra en el libro —afortunadamente, diría yo—, que su autor, astutamente, anuncia ya en la introducción que deja a la “sabía consideración de las personas que leyendo el texto reescriben la criatura originaria salida de la mano de su autor” (Cuesta, 2022a, p. 18). Y los enumeraba así:

- 1) Posición en el campo intelectual; 2) Biografías: orígenes sociofamiliares, personalidad y hábitos; 3) Tres subjetividades, tres construcciones del yo; 4) Relevancia e influencia de su obra; 5) Ideario y acción política; 6) Travesías de tres naufragos: 1936. (Cuesta, 2022b)

En estos ítems se contiene el plano guía que Cuesta ha utilizado no sólo para reconstruir la trayectoria de cada uno de los tres arquetipos de intelectual sino también la anatomía del intelectual público español del primer tercio de siglo XX. Obviamente, excede a las posibilidades del autor de estas páginas entrar, siquiera fuera superficialmente, a glosar un completo programa de investigación prosopográfica que ha precisado más de medio millar de páginas para desarrollarse. No obstante, espigaré mis últimos comentarios estimativos sobre la obra que nos ocupa a partir de alguna de estas facetas.

Precisamente, el empeño por establecer las posiciones de los tres en el campo intelectual y valorar la influencia de su obra es uno de los hallazgos más importantes de este libro, de neta inspiración bourdesiana pese a todo. Cuesta realiza una lectura crítica e informada del legado intelectual, ético y político de cada personaje —nada que ver con una visión “neutral”—, pero sin hacer de la tipología asignada a cada luciérnaga una categoría rígida e inflexible. Siempre tratando de entender y explicar, más allá del *habitus* y de las razones prácticas dominantes en el campo en el que se insertaron, sus contradicciones y veleidades —casi siempre relacionadas con componentes emocionales o con toscas lógicas de coste-beneficio. Eso sí, sin dejarse llevar ni un ápice por el prurito buenista del admirador incondicional mutado en hagiógrafo o, lo que es aún mucho peor, por la desvergüenza propia del inventor de mitos. Con semejante acierto y contundencia argumental el autor marca distancia con alguno de los usos políticos de que han sido objeto en tiempos recientes y no tan recientes —merece la pena citar el desenmascaramiento que Cuesta realiza del

tinglado de la existencia de una supuesta “tercera España” a la que, inevitable (y torticeramente), suele vincularse a Ortega y Unamuno, e, incluso, al mismísimo Azaña—. A este respecto, las páginas escritas sobre los últimos meses de Unamuno en la Salamanca ocupado por las tropas sublevadas contra la República, contenidas en el apartado “Finis vitae: abrasado en las ascuas del 36”, sobre la “construcción conceptual de Azaña” y el “laberinto interpretativo”, o acerca del “otoño” del olímpico en la postguerra, están, a mi juicio, entre las más logradas y valiosas del libro. (Cuesta, 2022a, pp. 166-190; 193-201 y 323-333; y 523-533)

Lógicamente, algunos de los pasajes más interesantes de la obra se encuentran en la reconstrucción de sus itinerarios públicos y acción política en relación con la evolución de sus posiciones ideológicas. No en vano, ello ocupa la mayor parte de sus páginas y algunas de las de mayor enjundia. En este sentido son muy brillantes las exégesis que Cuesta realiza de algunos textos-clave de estas luminarias: algunas inevitables y muy célebres conferencias y discursos públicos, pero también artículos de prensa y por supuesto obras de mayor porte y densidad pasan por su afilado bisturí y le sirven para proyectar una mirada crítica sobre la evolución de su pensamiento y actitudes políticas.

Asimismo, resulta muy sugerente ir descubriendo a lo largo del libro algunas concomitancias, no exentas de discordancias y matices, en su ideario; por ejemplo, el entendimiento de la cultura culta, patriarcal y burguesa como pedagogía al servicio de la reinvencción de la nación liberal e instrumento de nacionalización; y no digamos su compromiso y percepción del régimen democrático republicano, o, por supuesto, sus disquisiciones acerca de la propia idea de *España*. O ir escudriñando en las “empresas” y espacios de socialización en los que coincidieron (*ma non troppo*) —la Liga Española de la Educación Pública, el Partido Reformista, la revista *España*, la Agrupación... de 1931, el Congreso de los diputados, la “colina de los chopos”, el Ateneo...—. O poder hurgar en las tribulaciones y desasosiegos, en fin, de tres liberales exquisitos que ni quisieron ni probablemente pudieron entender la revolución obrera, mucho menos el feminismo, que ignoraron tanto como detestaron..., y que, metidos en harina y con todo el crujir de huesos y rechinar de dientes que se quiera, prefirieron, a excepción de Manuel Azaña, claro, el fascismo a la revolución social. Lo cierto y verdad es que sólo Azaña comprometió sus días y desvelos a laborar por el éxito de un proyecto reformista antioligárquico, laico, republicano e interclasista, de inspiración liberal-socialista, basado en la democratización del Estado y adobado con

fórmulas precisas de integración y cierta justicia social, en el que creyó con ingenua solvencia. Por su parte, Ortega se deslizó con desparpajo del fabianismo al “neoliberalismo”⁶ y Unamuno nunca pasó de ser, como mucho, un liberal decimonónico (y bilbaíno) con ciertos toques jacobinos y con un entendimiento de la democracia extrañamente pre-político.

Aunque habría otros muchos aspectos y facetas de este oceánico e iluminador trabajo que podrían glosarse⁷, conviene ir concluyendo no sin antes referir, de forma casi telegráfica, algunas consideraciones problemáticas, de carácter más general y de naturaleza epistemológica y política, que la lectura de este último libro de Raimundo Cuesta me han suscitado, y que surgen al proyectar una (otra) mirada crítica, no androcéntrica, sobre los protagonistas del relato que nos ha venido ocupando hasta aquí. Unas reflexiones, en fin, que, aunque tangenciales al libro que estamos reseñando⁸, creo pertinentes en la medida en que pueden contribuir a abrir interrogantes y expandir sospechas útiles para repensar críticamente el conocimiento disponible sobre la historia de los intelectuales y de la cultura; asunto, a la postre, del común interés del autor y de quien esto escribe. Dichas desde el convencimiento racional de que sólo una mirada no androcéntrica sobre el pasado que nos construye puede explicarnos las dificultades que encontramos en el presente para vivir nuestras vidas como mujeres y hombres en igualdad y plena consideración mutua.

BREVES APUNTES E INTERROGANTES ACERCA DE UNA HISTORIA INTELECTUAL NO ANDROCÉNTRICA; PORQUE “LO QUE NO SE NOMBRA NO EXISTE” (G. STEINER)

⁶ La derrota del pensamiento político de Ortega es uno de los aspectos, a mi juicio, mejor documentados y trabajados por Cuesta en su libro. Al tema de su ulterior deriva “neoliberal” —hay quien considera *La rebelión de las masas*, no sin razón, el texto inspirador del célebre Coloquio Lippmann (1938), al que, por cierto, fue invitado el propio madrileño—, Cuesta le ha dedicado recientemente una de sus “esquirlas otoñales” (Cuesta, 2022c).

⁷ Por ejemplo, el cuidado que el autor pone en abordar también otras muchas facetas públicas y privadas de sus luciérnagas integrándolas con habilidad en la corriente principal que guía el relato; singularmente, esto ocurre con la esmerada atención que se dispensa a la importantísima vertiente literaria de Azaña. Un autor extremadamente exigente consigo mismo que dejó alguna de las creaciones más significativas de la primera mitad del siglo XX y cuya lectura resulta indispensable —pienso, lógicamente, en *La velada en Benicarló*, pero no sólo— para entender su fracaso como intelectual político y su colapso como jefe de Estado absolutamente desbordado por las circunstancias de una guerra que no acabó de “entender”.

⁸ Me acojo al sentido estricto que la RAE confiere al término: “dicho de una idea, de una cuestión, de un problema, etc., que solo parcial y no significativamente se refiere a algo”. En todo caso, las ideas que siguen son fruto de la lectura de autoras y autores que han escrito sobre teoría e historiografía feminista, sea desde el campo de la filosofía —Celia Amorós (2000), Ana de Miguel (2009) o Alicia Puleo (1993)— o de la historia intelectual y/o la crítica literaria —Geraldine Scanlon (1986), Isabel Navas (2011), Juan Aguilera (2020), Anna Caballé (2020) o Laura Freixas (2011)—; asimismo, agradezco a M. Engracia Martín su ayuda y perspicaces observaciones.

I. El análisis de las circunstancias biográficas familiares, en las que se desarrolló la trayectoria vital de la tríada de luminarias que nos han venido ocupando —esos matrimonios balsámicos y lenitivos, paño de lágrimas de tanta angustia ciclotímica, sobre los que se erige una obra y un destino—, constituye, por sí mismo, asunto digno de ser problematizado y, desde luego, no es en absoluto baladí (la división del trabajo en función de los sexos; la exclusión del espacio público de la mitad de la humanidad). El sexismo que traslucen sus conductas y, ante todo, la misoginia que informa su pensamiento sobre el “otro” sexo⁹, nunca puesto bajo sospecha, es algo más que una marca generacional o de época, como a menudo se afirma. Constituye una grave insuficiencia ontológica y ética —amén de un déficit de legitimidad intelectual— de la que se derivan consecuencias políticas. ¿Cuántos espejos de aumento necesitaron las luciérnagas para llegar a serlo?

Unamuno asumió por vía experiencial toda la tradición inventada del supuesto matriarcalismo vasco y por tanto el ideal de santidad de la mujer-madre, religiosa, sobria, trabajadora, fuerte e inmutable, que es auto-asumido con abnegación y sacrificio como “deber ser” —acaso hasta confundirse con una “costumbre”¹⁰—. Por su parte, Azaña, reconocido frecuentador de prostíbulos y casado tardíamente con una mujer cultivada, Dolores Rivas, veinticinco años más joven que él, fue incapaz de trabar una relación de igualdad con Campoamor o con Nelken, por ejemplo, y es conocida su vergonzante abstención a la hora de la aprobación en Cortes del derecho a sufragio de las mujeres. Finalmente, Ortega, casado con Rosa Spottorno, una mujer brillante, traductora, pese a rodearse a menudo de poderosas mentes femeninas como las de sus discípulas Chacel o Zambrano o su amiga Victoria Ocampo, justificó siempre la inferioridad esencial de la mujer¹¹ siendo además responsable de la introducción en España de la misógina teoría de la “polaridad sexual”¹² defendida por su (algo más que) admirado sociólogo alemán, Georges Simmel.

⁹ Conviene recordar que bastantes años antes de que E. Said teorizara sobre el “otro” en *Orientalismo*, S. de Beauvoir había escrito que el “otro” primigenio fue el 50% de la humanidad. En otra nota más adelante aludiré a lo mal que le sentó a Ortega este hallazgo...

¹⁰ En alusión al apodo con que la luciérnaga vizcaína se refería a su esposa, Concepción Lizárraga.

¹¹ Es obvio que en el célebre *dictum* orteguiano “el hombre no tiene naturaleza, lo que tiene es historia”, el término “hombre” no incluía a las hembras de la especie humana.

¹² En el fondo una argucia burda para lavar la cara al tosco biologicismo de la misoginia romántica decimonónica, realimentando los prejuicios sexistas. Para Simmel la esencia de lo femenino era una forma de realización de lo humano igualmente valiosa que la masculina. La diferencia (que no inferioridad) es meramente ontológica: mientras lo masculino está “condenado” a vivir hacia afuera en la agonía del conflicto moral, lo femenino es una sustancia absoluta que vive hacia dentro... “En fin de cuentas, es pues, la casa, el gran producto cultural de la mujer” (Simmel, 1924, p. 51).

Cabalgando siempre a hombros de gigantes, olvidaron que en realidad lo hicieron sobre mujeres en quienes descargaron los cuidados de sí mismos y de su descendencia. Pensadores a tiempo parcial, convencionales y prejuiciosos a tiempo completo.

II. El viejo “truco” del nudo patriarcado/androcentrismo, antaño y hogaño. consiste en confundir que el ser humano es un varón y que el hecho de que las mujeres hayan sido excluidas del logos y de derechos (saber-poder) no afecta ni a la producción del conocimiento, ni a la ciencia, ni a la autoconciencia, ni al reparto de poder, ni a la realidad material... El ardid esconde, además, una trampa saducea que se traduce en asertos del tipo “además, en aquellos tiempos era normal que pensarán así...”, o “no podemos caer en la descontextualización ni en el anacronismo”... La cuestión es que este tipo de mantras, aparentemente tan sensatos, desenfocan el tipo de preguntas que procedería formular desde una perspectiva no patriarcal (androcéntrica). Como afirma Ana de Miguel la pregunta debería ir dirigida al nudo del supuesto argumento que se defiende: ¿qué se supone que tenemos que asumir como “normal” en aquellos tiempos?, ¿que los varones, como dueños de la palabra, nombraron como valioso lo que ellos, como colectivo, desarrollaron? En definitiva, el hecho de que personas especializadas en pensar... no quisieran dedicarle ni un momento de su precioso tiempo a preguntarse por estas cuestiones, es, justamente, lo que no parece ni lógico ni normal precisamente en ese momento histórico.

Además, había donde contextualizar y había donde mirar y cultivarse...; lo del anacronismo no es más que una grosera superchería. Unamuno, Ortega y Azaña convivieron, coincidieron y tuvieron ocasión de tratar, incluso muy de cerca, a mujeres organizadas que reclamaban derechos, en España y fuera de ella, conocieron sus espacios de socialización, reflexión y aprendizaje compartidos —a los que incluso fueron invitados—, y pudieron leer y aprender de sus tratados, ensayos y artículos, o apreciar sus creaciones literarias y artísticas. Y por supuesto supieron de sus reivindicaciones y de sus luchas en el espacio público para obtener un estatuto de ciudadanía (derechos civiles, políticos y, sobre todo, educación) que se les venía negando de forma radical y sistemática desde el siglo XVIII. Mujeres como Rosario de Acuña, María de la O Lejárraga, Carmen de Burgos, Luisa Carnés, Lucía Sánchez Saornil, Amparo Poch... fueron verdaderas luciérnagas en la Edad de Plata y lo fueron con más derecho y razón que otras, pues ni contaron con espejos de aumento, ni con secretarios que les llevaran la agenda, ni con “gigantas” y referentes de su sexo sobre

los que cabalgar —se las había tragado el sesgo androcéntrico de la cultura patriarcal dominante—..., y además porque tuvieron que pagar por serlo un precio elevadísimo en sus vidas, permanentemente observadas, censuradas, criticadas y violentadas de mil maneras en aquella sociedad patriarcal, coercitiva e inclemente. Y todo para terminar en su mayoría doblemente exiliadas, olvidadas, preteridas, invisibles. Entonces, ¿qué criterio de normalidad manejan quienes siguen sosteniendo hoy que “en aquella época era normal...”?

Siglos de cultura patriarcal y normalizadora de la inferioridad del sexo femenino, de redes, fratrías y complicidades machistas, de espejos de aumento replicados para la reproducción de la misoginia..., estaban siendo impugnados y sometidos a crítica de forma política, colectiva y organizada, no sólo entre las elites femeninas burguesas sino también en círculos socialistas y anarquistas..., y seguían siendo asuntos deliberadamente ajenos a las angustias vitales de estos sujetos de pensamiento. En definitiva, la “cuestión de la mujer” nunca fue con ellos, ni, preciso es recordarlo, con la inmensa mayoría de sus con-géneros. Nunca vieron a las mujeres como iguales ni como seres humanos. Y es que, como el propio Ortega fue capaz de argumentar con suma lucidez: en las creencias (o en los prejuicios) se está, pero las ideas se tienen y previamente han de adquirirse (con esfuerzo y estudio); y, añadiría yo, cuestionando el lugar desde el que se piensa y, en consecuencia, renunciando a privilegios patriarcales¹³. Definitivamente, no; no basta con decir que eran hombres de “su” tiempo; entre otras cosas porque su tiempo era también el de las mujeres que luchaban por su emancipación y por la igualdad entre los sexos y el de algunos hombres, muy pocos, que las apoyaban. Hoy como ayer.

III. Así pues, ¿cómo es posible que mentes lúcidas y críticas ignoraran (en los dos sentidos del término), opacaran y despreciaran, en plena segunda edad de oro de

¹³ Todavía en 1949, el convencido defensor de la superioridad ontológica de los hombres no pudo soportar ver publicado un voluminoso tratado en el que una joven francesa impugnaba, desde la crítica histórica y filosófica y de forma definitiva, el radical “ser para ellos mismos” de los hombres y el “ser para los demás” de las mujeres. Aquel libro fue glosado por Ortega en estos términos: “La susodicha manía igualitaria ha hecho que en los últimos tiempos se procure minimizar el hecho —uno de los hechos fundamentales en el destino humano— de la cualidad sexual. Simone de Beauvoir (...) ha escrito una obra voluminosa sobre *Le deuxième sexe*. A esta señora le parece intolerable que se considere a la mujer (...) como constitutivamente referida al varón. La señora Beauvoir piensa que consistir en referencia a otro es incompatible con la idea de persona”. Y finaba: “Volvamos, (...) a hablar con toda tranquilidad de la mujer como *sexo débil*. Es más, proclamémoslo con un sentido más radical. Pero, como no podía ser menos de ser, esta inferioridad es fuente y origen del valor peculiar que la mujer posee referida al hombre. Porque, gracias a ella, la mujer nos hace felices y es feliz ella misma, es feliz, sintiéndose débil” (Ortega, 1981, pp. 137-141).

la cultura española, el pensamiento y la práctica “feminista”? Cuándo argüimos y razonamos que Unamuno, Ortega o Azaña eran hijos de su tiempo y del patriarcado y no podía pedírseles una posición epistemológica —no hablo de actitud moral cuanto de posición en el campo y en el sentido bourdesiano del término— abierta y porosa hacia esos “asuntos de mujeres”, ¿acaso no estamos interceptando la posibilidad de proyectar sobre un tema tan central una mirada crítica que sin embargo sí defendemos (y practicamos) ante otras facetas de su pensamiento —v.g. la cuestión social, el problema obrero, la cuestión nacional, el ascenso del fascismo...? Estamos ante un problema de naturaleza epistemológica, y por tanto ética y política, de enorme calado.

No hay espacio para más. Me quedo con la idea de que existe un enorme trabajo por hacer; también desde la historiografía. Y que, por supuesto, no es suficiente con incorporar a las luciérnagas de sexo femenino al relato de la historia intelectual que actualmente manejamos —dice Celia Amorós que no basta con la fórmula “añada mujer y remueva”; hay que rehacer la receta cuando incluimos nuevos ingredientes—. Aunque justamente haya sido preciso comenzar por ahí, por descubrir a las “sin sombrero” y a las que iban en alpargatas o descalzas, acudiendo al Lyceum Club, a la Asociación Femenina de Educación Pública, a los Liberatorios de prostitución o a los ateneos de Mujeres Libres... Y, aun así, todavía queda mucho por hacer en el terreno de la prosopografía de distintos colectivos femeninos —por no hablar de lo que nos queda en el campo de la memoria en la educación—. La cuestión verdaderamente palpitante es empezar a respondernos a la pregunta: ¿cómo cambiaría la historia del pensamiento y de la cultura española aplicando una óptica y perspectiva no androcéntrica, o sea feminista, que interpelara y analizara con otras herramientas heurísticas los textos, las prácticas discursivas, las posiciones en el espacio público, las redes de sociabilidad y relaciones interpersonales entre mujeres y hombres?

Sin duda esa “historia con memoria” está por escribir. Lo único que parece claro es que la introducción de esta mirada, no androcéntrica e informada teóricamente por el feminismo, enriquecerá el relato sobre la cultura española de la Edad de Plata, redimensionando, como primera providencia, la estatura de las lumbreras que nos han ocupado aquí. Sobre todo, nos aportará un relato sobre el pasado más justo con las luchas por la igualdad de tantas mujeres sobre el que poder proyectarnos, con algo de fundamento, a un futuro mejor. Falta hace.

REFERENCIAS

- Amorós Puente, C. (ed.) (2000). *Feminismo y Filosofía*. Cátedra.
- Aguilera Sastre, J. (2020). Para una historia de las asociaciones femeninas en España. La Asociación Nacional de Mujeres Españolas y la Unión de las Mujeres de España: similitudes y discordancias (1918-1921). *Feminismo/s*, 37, pp., 131-160. Monográfico. La mujer moderna de la Edad de Plata (1868-1936): disidencias, invenciones y utopías. Dolores Romero López (coord.).
- Caballé Masforroll, A. (2020). Mujer, feminismo y biografía. *Signa*, 29, 37-59.
- Cuesta Fernández, R. (2017). *Las lecciones de Tersites. Semblanzas de una vida y de una época (1951-2016)*. Visión Libros.
- Cuesta Fernández, R. (2019). *Verdades sospechosas. Religión, historia y capitalismo*. Visión Libros.
- Cuesta Fernández, R. (2022a). *Unamuno, Azaña y Ortega. Tres luciérnagas en el ruedo ibérico*. Visión Libros.
- Cuesta Fernández, R. (2022b). Consideraciones de un autor sobre su libro. A propósito de Unamuno, Azaña y Ortega, tres luciérnagas del ruedo ibérico. *Conversación sobre historia*. Recuperado de <https://bit.ly/3rVyW8F>
- Cuesta Fernández, R. (2022c). Genealogía del neoliberalismo: los castillos en el aire de Ortega y Gasset y la razón elitista. *Conversación sobre historia*. Recuperado de <https://bit.ly/3S4hMAk>
- Freixas Revuelta, L. (2011). Literatura y Mujeres: dilemas. En M.J. Jiménez y A. Quiles (eds.), *Memoria, escritura y voces de mujeres* (pp. 159-166). UMA.
- Miguel Álvarez, A. de (2009). El legado de Simone de Beauvoir en la genealogía feminista: la fuerza de los proyectos frente a "La fuerza de las cosas". *Investigaciones Feministas*, N. 0, 121-136.
- Navas Ocaña, I. (2011). Sobre equívocos, utopías y corzas: la hermenéutica de Ortega y Gasset. *Ámbitos*, 25, 57-72.
- Ortega y Gasset, J. (1981). *El hombre y la gente*. Revista de Occidente.
- Puleo García, A.H. (coord.) (1993). *La filosofía contemporánea desde una perspectiva no androcéntrica*. MECD.
- Scanlon, G.M. (1986). *La polémica feminista en la España contemporánea (1868-1974)*. Akal.
- Simmel, G. (1924). *Cultura femenina y otros ensayos*. Revista de Occidente.

Contar la historia de la educación en el franquismo desde la experiencia personal

Telling the history of education under Franco's regime from personal experience

Francisco F. García Pérez
Fedicaria-Sevilla
ffgarcia@us.es

Recibido: diciembre de 2022
Aceptado: diciembre de 2022

DOI: 10.7203/con-cienciasocial.6.25942

RESUMEN

Una autobiografía bien enmarcada en su contexto histórico puede decirnos tanto sobre un determinado periodo del pasado como un estudio académico al uso. De hecho, en los últimos años han aparecido bastantes obras de este género (autobiografías, memorias, diarios), frecuentemente escritas por docentes, en las que se combinan la biografía, la memoria y la historia. Es el caso del libro de Guillermo Castán, objeto de este artículo, *Memoria y experiencia de la educación bajo el franquismo (1957-1972)*, una peculiar e inquisitiva mirada sobre la experiencia de la educación (y, específicamente, sobre las instituciones escolares) en el franquismo. El hilo conductor es la trayectoria educativa personal del autor, sólidamente enmarcada en el transcurso histórico español, desde mediados de los años 50 hasta comienzos de los 70, en el pasado siglo XX. Su contenido permite la aproximación y el debate sobre temáticas de gran interés, como la educación en el contexto social, con tres referentes básicos (la familia, la escuela y la calle), el miedo como componente fundamental del control ejercido por la dictadura o el surgimiento de la conciencia social y el compromiso político.

Palabras clave: memoria de la educación, historia de la educación, sistema educativo, dictadura franquista, conciencia social, compromiso político.

Referencia

García Pérez, F.F. (2023). Contar la historia de la educación en el franquismo desde la experiencia personal. *Con-Ciencia Social (segunda época)*, 6, 207-220. DOI: 10.7203/con-cienciasocial.6.25942

ABSTRACT

An autobiography, properly framed in its historical context, can tell us as much about a particular period of the past as a standard academic study. In fact, in recent years a number of works of this nature (autobiographies, memoirs, diaries) have appeared, often written by teachers, in which biography, memory and history are combined. This is the case of the book by Guillermo Castán, the subject of this article, *Memoria y experiencia de la educación bajo el franquismo (1957-1972)*, a peculiar and inquisitive look at the experience of education (and, specifically, school institutions) under Franco's regime. The guiding thread is the author's personal educational trajectory, solidly framed in the Spanish historical course, from the mid-1950s to the beginning of the 1970s, in the last 20th century. Its content allows for an approach to and debate on subjects of great interest, such as education in the social context, with three basic referents (family, school, and street), fear as a fundamental component of the control exercised by the dictatorship or the emergence of social conscience and political commitment.

Keywords: memory of education, history of education, education system, Franco's dictatorship, social conscience, political engagement.

ABORDAJE

Abrir el libro de Guillermo Castán, *Memoria y experiencia de la educación bajo el franquismo (1957-1972)*, supone, para la lectora o lector interesado, adentrarse en una experiencia vivencial del conocimiento. Es una obra muy bien escrita, con gran riqueza léxica y expresiva, y con un trasfondo de ironía, que fuerza a reflexionar sin poder evitar una sonrisa (que a veces se te hiela en la boca). Y mucho más cuando el lector —en este caso, yo mismo—, siendo de una edad sensiblemente similar a la del autor y habiendo tenido, por tanto, similares experiencias vitales, se ve continuamente reflejado y casi coprotagonista de las andanzas narradas. Resulta, en ese sentido, difícil separar la identificación con el narrador (con el disfrute correspondiente) y el análisis más distanciado que una obra como esta merece.

Estamos ante un estudio —ensayo podría considerarse— riguroso, concienzudamente trabajado y documentado (por citar un dato, se maneja una extensa bibliografía, 77 obras citadas). El hilo conductor —como se verá— es la trayectoria educativa personal del autor, sólidamente enmarcada en el transcurso histórico del franquismo, desde mediados de los años 50 hasta comienzos de los 70, en el pasado siglo XX. La propia elección de los títulos de los capítulos constituye una síntesis de su contenido al tiempo que una sugerente invitación a adentrarse en sus vericuetos. Permítaseme esbozar el itinerario vital y educativo que traza el autor.

- Cap. 1: *Siglo XX. Finales de los años 50. Bautizo escolar entre monjas. Una infancia acorralada en un mundo de adultos acorralados*. Recoge los inicios de su vida escolar en Jaca, en el colegio de las Misioneras Esclavas del Inmaculado Corazón de María, desde 1957, con 4 años, hasta el curso 1960-1961 (con 8 años).
- Cap. 2: *Los primeros sesenta. Pedagogía de postguerra en un colegio de curas*. Un solo curso, 1961-1962, de dura experiencia en el colegio de los Escolapios.
- Cap. 3: *1962-1963. En manos de los maestros nacionales. La escuela pública franquista*. Otro año en la escuela pública de primaria en el curso 1962-1963.
- Cap. 4: *1963-1966. Un oasis en el desierto. El instituto nacional de enseñanza media*. Una etapa liberadora, en parte, en el instituto durante el bachillerato elemental.

- Cap. 5: 1966-1967. *Universidad Laboral de Zamora. La adolescencia encadenada*. Ya fuera de Jaca, por primera vez, soportando de nuevo los rigores de la educación franquista en una institución dirigida por los Salesianos.
- Cap. 6: 1967-1970. *Universidad Laboral de Córdoba. Un regalo inesperado*. Una rica y decisiva experiencia educativa, en una especie de oasis de libertad, dirigido por los Dominicos, con una gran cantidad de estímulos.
- Cap. 7. *Epílogo. 1970-1972. Camino de la madurez: darse de bruces con la realidad*. La etapa universitaria contemplada en la obra, un primer curso en la Universidad de Zaragoza (1970-1971) y el siguiente (segundo curso de Filosofía y Letras) ya en la Universidad de Salamanca, ciudad y sociedad en la que terminará la carrera y establecerá su vida profesional y familiar.

El autor da por terminado el libro en el curso 1971-1972, valorando ese punto como el momento de su incorporación a la ciudadanía; en sus propias palabras, “cuando creo haber pasado de mi condición de simple ‘estudiante’ a la de ciudadano; es decir, cuando en el universo de mis preocupaciones, de mi actividad y de mis afanes se incluye la ‘polis’, la sociedad entera, su estudio, su análisis y los intentos por transformarla y mejorarla” (Castán, 2022, p. 17)¹.

El libro abarca, pues, un tiempo largo, delimitado por la experiencia del autor en diversas instituciones educativas, que permite contemplar una trayectoria formativa que abarca de la diversidad institucional a la social e individual. Lo que no puede hacernos olvidar que, aunque así nos lo parezca a quienes nos hemos movido en el mundo escolar, no muchas personas de la generación del autor pudieron seguir esa trayectoria. A ese respecto nos recuerda, en el prólogo, Antonio Viñao

el hecho, constatado en 1969 en el llamado Libro Blanco, de que de cada 100 alumnos que habían iniciado la enseñanza primaria en 1951 con seis años — quedan fuera del cómputo quienes no la iniciaban—, solo 27 llegaron a ingresar en la enseñanza media, 18 aprobaron en 1967 el [bachillerato] elemental y 10 el superior, 5 el preuniversitario y 3 culminaron los estudios universitarios en 1967. (p. 23; véase también nota al pie 11)

¹ Dado que la gran mayoría de citas de este artículo estarán referidas a la obra reseñada (Castán, 2022), en lo sucesivo para las citas de dicha obra solo haré constar el número de la página o páginas citadas. Para citas de otras obras mantendré el estilo habitual.

ENCUADRE

¿Qué ha pretendido Guillermo Castán al escribir este libro y en qué tipo de producción científica podemos encuadrarlo? Para explicitarlo se remite a dos autores de referencia:

[...] si el historiador francés Roger Chartier sostenía que la historia “nunca puede olvidar los derechos de la memoria, que es una insurgencia contra la falsificación o la negación de lo que fue”, Enzo Traverso advertía que la historia puede y debe examinar y someter a la memoria a “un proceso de verificación objetiva, empírica, documental y fáctica, señalando, si fuera necesario, sus contradicciones y sus trampas”. (p. 13)

O sea: memoria para “desvelar la ‘desmemoria’ del franquismo y esa nueva memoria blanqueada que se difunde sin cesar desde sectores interesados de la sociedad”, que muchos jóvenes ignoran y que muchos responsables educativos minimizan (para ejemplo la Transición española), e historia con “un papel objetivador, que permite trascender la memoria y la experiencia personal”. Así, la memoria es contextualizada “en la historiografía, la sociología o la psicología social”. Por eso, el autor ha pretendido “anclar la memoria, mi experiencia personal, en la historia”, huyendo de una mera autobiografía (cfr. pp. 13-15).

El libro forma parte, pues, de los llamados “egodocumentos” (autobiografías, memorias y diarios). Se trata —como señala Viñao en el Prólogo²— de un “género híbrido, ambiguo, que se mueve entre lo memorialístico y lo histórico, entre la autobiografía y la historia” (p. 21), con aportaciones en las que, especialmente, docentes de distintos niveles y modalidades de enseñanza han expuesto sus vivencias profesionales³. Y parece que Guillermo se mueve bien en esas aguas. Esta obra puede servir, por tanto, como fuente histórica, primaria, para el conocimiento de la educación durante el franquismo, pues —como continúa Viñao (ibid.)— “bien puede contrastar lo conocido, las tendencias o cuestiones educativas debatidas en cada momento, con lo que nos dicen los casos y experiencias

² Puede consultarse más ampliamente, a este respecto, el capítulo de Viñao (2000) en la obra compendiada por J. Ruiz Berrio.

³ Por citar algunos ejemplos destacables: Esteve (1998), Trillo (2012) o, en nuestro ámbito fedecariano, Cuesta (2017) y Rozada (2018). También incide en la temática la obra reciente del médico jubilado A. Santos Barranca (2022).

individuales, bien para mostrar sus similitudes y diferencias, lo que de general y específico puede haber en cada caso”.

Pese a que el eje del libro se configura a través de las diversas etapas escolares, el autor maneja un concepto de educación que, como indica en la Presentación, “va mucho más allá de la institución escolar, de la actividad reglada, para extenderse también sobre otros dos cimientos esenciales en la formación, en la educación de las personas, a saber, la familia y la calle” (p. 16).

EL COMPLEJO ENTRELAZAMIENTO DE LO BIOGRÁFICO Y LO HISTÓRICO

Entre las posibles aportaciones de esta obra que podríamos presentar, destacaré aquí algunas de las que considero de mayor interés. Quizá la que merece comentarse primero es, como se ha señalado más arriba, el entrelazamiento de lo biográfico y lo histórico, utilizando la memoria; y esto lo hace el autor con fluidez, manteniendo el hilo de la narración de la experiencia personal enmarcado con comentarios y análisis que fundamentan los temas que se van tratando. Bien es verdad que esta combinación no siempre mantiene el mismo equilibrio, pues en ocasiones (como en la etapa infantil) se intenta una fundamentación bastante detallista, mientras que en otras (por ejemplo, en la etapa del instituto) predomina más la narración experiencial; pero siempre se mantiene una interacción fructífera entre ambos componentes del contenido. A destacar, a ese respecto, como más adelante se verá, el análisis de los dos modelos de educación representados por las universidades laborales de Zamora (control “duro”) y Córdoba (control “blando”) (cfr. pp. 181 y ss.).

Como resultado de ese análisis interactivo, quizás la primera conclusión —que no por sabida deja de ser relevante— es que la educación refleja el modelo social y político, de la España franquista en este caso, y es, a su vez, reforzadora de ese modelo. Una interacción, asimismo, muy explicativa. Por consiguiente, este tipo de literatura —como antes también se indicaba— constituye una fuente histórica para el conocimiento de la educación bajo el franquismo. En ese sentido, el libro proporciona una gran cantidad de datos y referencias —como también destaca Viñao en el Prólogo— en relación a

los métodos y organización de la enseñanza, al predominio de la enseñanza memorística con base en el libro de texto y el examen, al espacio escolar — edificios, instalaciones, aulas, mobiliarios, etc.—, a actividades y tareas

Francisco F. García Pérez, Contar la historia de la educación en el franquismo... escolares concretas, al profesorado y a las diferentes disciplinas impartidas, a los castigos físicos, a las “dos Españas, dos destinos, distintas oportunidades” que suponía el sistema educativo dual con la separación de la población escolar a los 9-10 años, a la figura de los universitarios “absentistas”, al contraste en la universidad entre los catedráticos y los profesores no numerarios, y en la enseñanza media entre los institutos con solera y los de nueva creación, como el de Jaca. O, desde una perspectiva general, al clima de terror y miedo reinante en la educación reglada y en la calle, al barrio —trazado urbano, viviendas, ausencia de vehículos y espacio de libertad...—, al consabido silencio familiar y social sobre la guerra [...]. (p. 24)

Y mucho más. Especialmente con respecto a los años 60, en los que frente al funcionamiento oficial del franquismo se manifiestan los intentos de cambio, incontenible, de una sociedad que buscaba unos mínimos de libertad. Hay, pues, un buen análisis de cómo las contradicciones van resquebrajando el sistema franquista. Y algo tuvieron que ver en ello las contradicciones específicas que se estaban dando en el propio campo de la educación.

Es interesante, asimismo, cómo se van narrando los procesos, presentados por el autor como autorreflexión (y desde luego metarreflexión) de su trayectoria educativa. Esto es apreciable, al menos, en dos escalas: una escala micro —podríamos decir— en la que se puede observar, por ejemplo, cómo, desde la infancia, va tomando progresivo contacto con asuntos como la naturaleza, la lectura, las cuestiones políticas, etc.; y también en una escala macro (o de tiempo más largo), en la que se puede entender cómo va madurando su visión del mundo y su conciencia ciudadana y política.

LAS TRES PATAS DE LA EDUCACIÓN

Una idea clave que Guillermo Castán va destacando, de forma reiterada, es que la educación (como resultado generado en el individuo, y, por tanto, en la sociedad) se produce no sólo —como suele ser lugar bastante común— en el ámbito que pudiéramos llamar escolar, o académico, sino que procede también de otras fuentes que no por menos contempladas dejan de ser decisivas, como son la familia y la calle (entendida esta como el contexto social en el que se desarrolla la vida). Son, así, tres patas (familia, escuela y calle) que el autor considera claves y que han tenido un peso diferente en cada etapa de su periplo vital. Bien es verdad que le

concede un peso especial a la institución escolar, en gran parte sobre todo por su peculiar experiencia en las universidades laborales de Zamora y Córdoba, pero también insiste en la relevancia de la calle y de la familia.

A la calle le concede el autor gran importancia, desde sus años infantiles en Jaca (y que echa de menos en algunas de sus etapas vitales posteriores), entre otras razones porque ese ámbito se halla más a salvo del control del sistema y, de alguna forma, permite la transgresión. De hecho, cuando llega a Salamanca, en su etapa universitaria, pone énfasis en cómo vuelve a vivir la calle, vivir la ciudad (amigos y actividades) como gran contexto educativo, coincidiendo con la búsqueda de mayor independencia y con el inicio de la actividad política (cfr. p. 233)⁴. En ese sentido, el autor considera la calle, el barrio, como “un medio social bastante homogéneo que reacciona según unas pautas aprendidas y tácitamente consensuadas [...] Y es precisamente este ‘vivir en la calle’ lo que incrementa el papel ‘educativo’ de ese microcosmos al suministrar todo tipo de experiencias en unas relaciones sociales fluidas, constantes y abiertas” (p. 48); un aprendizaje informal que permite entender mejor el mundo y actuar en él.

Hay que resaltar, asimismo, el contexto familiar, cuyo papel en el caso de Guillermo es evidente, desde los valores asumidos en una familia numerosa modesta (que con esfuerzo saca adelante los estudios de nueve hijos e hijas), con una madre que gestiona el ámbito doméstico (donde se asumen las normas básicas de comportamiento) y un padre que lo inicia en distintos campos de aprendizaje (amor por los libros, contacto con la naturaleza, aficiones como el ajedrez, práctica de la conversación y el debate en familia, sabiendo “escuchar mucho y hablar poco” —aspecto en el que Guillermo confiesa no haber aprendido mucho—, etc.), pasando por la compleja relación con los hermanos y hermanas.

En la familia comienza su afición por la lectura (desde los tebeos a la prensa, especialmente la deportiva, los libros de ciencia ficción, novelas diversas...), que llegará a hacer de él un insaciable lector y un promotor de la lectura, sobre todo a través de la biblioteca pública. Esta sensibilidad hacia la importancia de las bibliotecas como mecanismo privilegiado de difusión de la cultura le llevaría, ya siendo profesor en el IES Fray Luis de León, de Salamanca, a desarrollar un interesante proyecto de “biblioteca escolar”, cuya génesis y resultados plasmó en un

⁴ Con el paso del tiempo y la llegada de la democracia, la ciudad —que mejoró mucho respecto a los años universitarios del autor— le cautivará y acabará viviendo allí con su mujer.

sugere libro (Castán, 2002). En la Universidad Laboral de Córdoba se consolidará su hábito lector, abriéndose a un amplio abanico de literatura y posteriormente (sobre todo ya en los años universitarios) de filosofía, historia y todo el campo de las ciencias sociales. Bien sabida es por quienes conocemos al autor su voracidad lectora y su curiosidad científica.

EL MIEDO COMO COMPONENTE FUNDAMENTAL DE LA EDUCACIÓN FRANQUISTA

Esta es una de las temáticas, en mi opinión, más incisivamente tratadas en el libro, aportando datos —pruebas, me atrevo a decir, que podrían ser perfectamente corroboradas por quienes somos de la misma generación—, análisis y reflexiones que iluminan una dimensión clave del sistema dictatorial franquista. El terror, aplicado a gran escala, y el miedo, a escala micro, permeando todos los resquicios del funcionamiento social, en especial el ámbito educativo.

De los primeros años infantiles destaca Guillermo el contexto de miedo intenso que se metía en las cabezas de los niños (aunque matiza que en su colegio de monjas era un miedo blando), como reflejo del miedo existente en la sociedad (cfr. p. 31)⁵. Y no solo en la escuela, sino en todo el contexto social de la época: los cuentos tradicionales de miedo, las historias de mártires... Se trataba de sembrar el miedo, porque, con palabras tomadas de Weber, “tener miedo es prepararse para obedecer” (p. 34). Es el objetivo de la pedagogía de postguerra, donde juega un papel fundamental el maestro, respaldado por las familias, la Iglesia y el Estado.

Describe con detalle el autor, a su llegada a la educación primaria con los escolapios (a los 8 años, pues se le había permitido, excepcionalmente, seguir un año más con las monjas), la “brutalidad pedagógica de una congregación religiosa especializada en la ‘educación’ de la infancia” (p. 51). De hecho, la violencia era generalizada en los colegios religiosos (maristas, capuchinos, benedictinos, carmelitas, jesuitas, agustinos, salesianos, corazonistas, hermanos de la Salle, etc., aunque haya que reconocer que hubo cierta diversidad en los modelos educativos de dichos centros)⁶, y sin duda está relacionada con la “construcción de la identidad masculina” (o producción de la masculinidad) en el franquismo (p. 54), “una

⁵ A modo de refuerzo de lo dicho sobre el terror infundido a los niños y niñas, conviene recordar que en esa época se consideraba que con 7 años ya se tenía “uso de razón” y, por lo tanto, “responsabilidad” sobre los propios actos; así que, además de hacer la primera comunión, estaba siempre presente la posibilidad de pecar y de ir condenado eternamente al infierno... si uno moría de forma repentina, sin oportunidad de confesarse.

⁶ Cita el autor, entre otros, el libro de José Manuel Esteve (1998), *El árbol del bien y del mal*, así como el de Armengou y Belis (2016), *Los internados del miedo*.

masculinidad cuartelera”, y clasista (pues no la sufrían igual los hijos de buenas familias), el “modelo medieval del monje-soldado” (p. 60).

La “pedagogía de postguerra” se justificaba por “la necesidad de formar ciudadanos disciplinados al servicio del nuevo orden y del bien común”, un modelo de instrucción como “formación cristiana [...], una educación moral de carácter negativo, prohibicionista y tácito, carente de incentivos y de alegría; una educación triste [...]” (p. 69). Ello se traducía, en el funcionamiento interno de los colegios, en la estimulación de una cruel competitividad (que marginaba a los menos dotados) e incluso en el fomento de la delación y el “colaboracionismo” —algo tan terrible a escala social en el franquismo—, que convertía a los niños en “víctimas y verdugos” (p. 71). Educar se entendía, pues, como domar, dominar “la natural tendencia negativa de los niños”, “uniformar las mentes”, contra la pluralidad; lo que iba en consonancia con “los objetivos de la dictadura” (cfr. p. 90).

Esto ocurría en un contexto en el que la violencia estaba omnipresente en la cultura española del franquismo, hundiendo sus raíces seguramente en la idea del pecado original del cristianismo, así como también en la negación y desviación de la sexualidad, que termina apareciendo en forma de violencia incontrolada (sadismo y también masoquismo, sin entrar ahora en el escándalo de la pederastia en los centros religiosos). Bien es verdad que, poco a poco, la legislación va intentando acabar con los castigos corporales, pero no se puede olvidar que en España perduran, sin ser abolidos legalmente, hasta 1987. El marco general es el “terror institucionalizado por los rebeldes y amparado por las leyes del Nuevo Estado”, como destaca Casanova (2020), en su libro *Una violencia indómita* (cit. en Castán, 2022, p. 59).

CONTROL SUAVE VERSUS CONTROL DURO

La violencia, característica de los colegios religiosos, y, en menor medida, de los centros públicos de primaria, se atempera —un breve paréntesis para el protagonista— en la enseñanza media (el instituto), donde se ejerce más bien una violencia “simbólica” (a través de los boletines de notas firmados, las faltas de orden, el influjo de los curas y de los profesores falangistas...) (cfr. pp. 118-121). En todo caso, tarda en desaparecer y mientras se mantiene lo que podría llamarse un “control duro” va apareciendo, y convive con el anterior, un sistema de “control suave”.

Una muestra de la resistencia del control duro es la nueva experiencia de vivencia del miedo y de la opresión que tiene el autor durante el año que pasa en la Universidad Laboral de Zamora (1966-1967), gestionada por los salesianos (que le recuerda el sufrimiento de los años con los escolapios). Vuelta a una disciplina férrea, siempre en fila y en silencio, vigilados por los curas, sin apenas comunicación con los compañeros —lo que facilitaba el control y la manipulación—, misa diaria, rezos en el comedor, ambiente de opresión religiosa e incluso de misoginia..., un verdadero régimen de internamiento disciplinario (cfr. pp. 152-154).

La pedagogía salesiana que allí se ejercía se reducía a disciplina férrea y obsesión por los horarios, en coherencia con la pedagogía de postguerra, a la que nos hemos referido. Una aplicación un tanto desviada de las palabras de su fundador, Don Bosco, el llamado “sistema preventivo salesiano”, que pretendía prevenir a los jóvenes de los peligros y orientarlos hacia una vida mejor, surgido en el Turín de mediados del XIX para encarrilar a los jóvenes marginales hacia una conducta considerada correcta y hacia el trabajo. Por lo demás, en este modelo educativo del internado faltaban esos dos pilares fundamentales para el autor (que lo vivía como una mutilación): familia y calle.

Frente al modelo de control educativo (y personal) “duro”, perfectamente ejemplarizado en el régimen de la Universidad Laboral de Zamora, está el caso de control “blando” de la Universidad Laboral de Córdoba, donde Guillermo, a los 14 años, empieza su formación como “adulto”, en un ambiente abierto, alegre, totalmente distinto al de Zamora, con buenas instalaciones y un régimen de libertades que permitía llevar una vida bastante “normal”, tanto dentro del espacio escolar como en las salidas permitidas a la ciudad (cfr. pp. 176-178).

Este modelo educativo —ejercido por los dominicos, que gestionaban la institución— no se basaba en la imposición directa de la autoridad, sino más bien en la capacidad de integración y persuasión, en la tolerancia y la comprensión. Guillermo Castán lo refiere al “poder blando” (*soft control*) de Joseph Nye, o al “poder cocido”, como lo reformuló Boaventura de Sousa Santos, o a la “violencia simbólica” de Bourdieu (cfr. pp. 181-182).

Esta institución —al igual que otras grandes universidades laborales, como la emblemática de Gijón— funcionaba como una ciudad autosuficiente para unos 1.500 alumnos. Inicialmente para alumnos de preparatorio, oficialía, maestría y peritaje (ingenierías técnicas), a los que más adelante se añaden el bachillerato superior de letras, el curso preuniversitario, el bachillerato de ciencias y, por último, algunos

cursos del bachillerato elemental; lo que muestra el giro que desde mediados de los años 60 iban dando las familias en cuanto a sus preferencias en los estudios de sus hijos. Guillermo valora esta etapa como un auténtico regalo para un adolescente de familia humilde, y en el capítulo a ella dedicado se trasluce el agradecimiento por haber tenido esta oportunidad formativa. Como síntesis de dicha experiencia, afirma que la cultura del esfuerzo y la consideración ética de los propios actos fueron los aspectos más duraderos de la educación allí recibida (cfr. p. 183).

Si bien es evidente que las universidades laborales —el proyecto estrella del ministro falangista Girón de Velasco— se crearon al servicio de la propaganda franquista, vinculadas a la utopía fascista de crear “el hombre nuevo”, no es menos cierto que en estas instituciones educativas, como en muchos otros ámbitos, ya en los años sesenta se empiezan a manifestar comportamientos y actuaciones mucho más libres. Son reacciones contra el régimen, contradicciones que se irán agravando hasta el final de la dictadura. Esto muestra que, dentro del franquismo, sobre todo en esta etapa, la situación, en la educación, en lo sindical, en algunos ámbitos eclesiásticos⁷, incluso en la concienciación política... era compleja, pues —como en el caso que nos ocupa— podía existir al mismo tiempo, dentro del sistema educativo, el modelo Zamora y el modelo Córdoba.

LA CONCIENCIA SOCIAL Y EL COMPROMISO POLÍTICO

El trayecto educativo de Guillermo Castán representa un cierto paradigma de personas de esa generación que, en los años 50 y 60 del pasado siglo, fueron (fuimos) pasando desde una experiencia social de control y sometimiento (ejercidos por la dictadura a través de múltiples mecanismos, entre los que el papel de la iglesia no fue el menor) hacia otra experiencia —en la adolescencia y, sobre todo, en la juventud— de apertura, descubrimiento de otros territorios intelectuales, desarrollo del sentido crítico, práctica de la rebeldía y toma de conciencia social y política. Bien es verdad que, ya en su infancia, conoce experiencias de desigualdad e injusticia que le impactan, como la de los “andaluces” que llegaron a Jaca para la construcción de una presa en el río Aragón, y vivían en la marginalidad, o la de la mayoría de los compañeros de estudio que desde la primaria iban directamente, como aprendices, al mundo del trabajo (cfr. pp. 114-115). Pero es, sobre todo, al

⁷ No se olvide que era el contexto del Concilio Vaticano II y de encíclicas como la *Gaudium et Spes* y la *Populorum progressio*.

final de su etapa en la Universidad Laboral de Córdoba y en los dos años de Comunes en la universidad —primero en Zaragoza, luego en Salamanca— cuando se desarrolla a fondo esa conciencia política, ampliándose la escala más allá de las fronteras de la España franquista⁸.

Algunas actividades específicas, como las sesiones de cineclub —un fenómeno tan característico de los años 60 y que permitió tomar contacto con un cine selecto a toda una generación con hambre de otra cultura— y ciertas experiencias, como la visita a su familia en Francia —un tío materno era exiliado y estaba establecido en Tours, y le da a conocer libros antifranquistas de la editorial Ruedo Ibérico⁹—, refuerzan la toma de conciencia y desarrollan el interés del joven Guillermo por profundizar en el análisis de las realidades sociales; así llegará su contacto universitario con la filosofía, la historia y, en general, las ciencias sociales.

Por lo demás, los acontecimientos políticos de ese momento le hacen “darse de bruces con la realidad social y política de España” (p. 216). El ambiente de revuelta, desde 1966, en las universidades, agravado por el asesinato del estudiante Enrique Ruano en enero de 1969, por la huelga desencadenada en octubre de 1970 a raíz de la Ley Villar Palasí (verano de 1970) y por las protestas contra el Consejo de Guerra de Burgos (a militantes de ETA) en diciembre de ese año, desemboca en el cierre de la universidad y el establecimiento de (un tercer) estado de excepción. En ese contacto con la calle se forja su experiencia y su evolución personal en el ámbito político; un proceso que podría ser aplicable —como he dicho— a una parte importante de la juventud de aquel momento.

De la universidad de Zaragoza (curso 1970-1971) sale Guillermo “con una adhesión, progresivamente más sólida y fundamentada, al pensamiento crítico contemporáneo y con una inicial inclinación hacia la participación social y política en él inspirada” (p. 228). A partir del pensamiento de Henri Lefebvre (que defiende que todo conocimiento es práctico y que por ello teoría y práctica son indisolubles) se va decantando por los estudios de Historia y terminará eligiendo esa especialidad de Filosofía y Letras, tras los dos años de Comunes, ya en Salamanca. Allí se

⁸ Contribuyen a esta ampliación las noticias de acontecimientos internacionales, como el proceso de descolonización del Congo, la guerra de Vietnam, el asesinato de Martin Luther King o, más adelante, la trunca experiencia de Allende en Chile. Resulta llamativo, sin embargo —y lo corroboro como experiencia personal— que acontecimientos más cercanos, como el mayo del 68 (en Francia y en general en Europa), causaran menos impacto en la juventud, en parte, sin duda, por el control de la información existente en España.

⁹ En el otro extremo del espectro ideológico, otro de sus tíos, franquista en este caso, intenta apartarle de sus convicciones recomendándole un libro de un “comunista arrepentido” (p. 226).

aproximará, posteriormente, a la historiografía francesa, así como a los marxistas británicos y a algunos autores francotiradores españoles (Sacristán, Trías, París, Castilla del Pino, Tamames, Fontana...); este elenco se completará con otros que serán también claves, Marx, Freud y, más tarde, Nietzsche (cfr. p. 228), los llamados por Paul Ricoeur “filósofos de la sospecha”, que constituyen una referencia fundamental en Fedicaria.

El segundo curso de Comunes (curso 1971-1972) en la universidad de Salamanca —viviendo con otros tres hermanos en un piso de estudiantes y, por tanto, con mayor autonomía y responsabilidad personal— supone la maduración de la conciencia y el compromiso político, a lo que contribuyen la experiencia académica (que le permite tomar contacto con otros paradigmas de historia o con la geografía crítica y la geopolítica) y la experiencia social de toma de contacto con el movimiento obrero vallisoletano (pues la familia se traslada a Valladolid, en el verano de 1972, por el cambio de trabajo del padre).

El conocimiento de su compañera (y futura esposa durante 44 años, a la que Guillermo profesa una gran admiración), muy implicada políticamente y que estudiaba Trabajo Social en Madrid, le permite contactar con el ámbito de la Ciencia Política, la Psicología Social, los Informes FOESSA, la revista *Documentación Social*... y, en general, con el pensamiento sociológico, a partir de la Sociología crítica. Así lo sintetiza: “[...] he considerado indisociables la Historia, la Sociología y las demás Ciencias Sociales para intentar analizar y tratar de comprender la realidad en la que nuestra vida se desarrolla y donde cobran fuerza y racionalidad nuestros anhelos de mejorar el mundo” (p. 248).

Sin duda, la sólida formación humanística, interdisciplinar, del autor ha constituido un bagaje fundamental de su profesionalidad docente. Considero, en ese sentido, que el proceso formativo, cuya construcción puede apreciarse en el libro, y la reflexión sobre esa trayectoria son una referencia de gran interés no sólo para entender mejor la educación en una etapa histórica como la expuesta sino para ilustrar un buen ejemplo de docente ilustrado y con profundo sentido crítico.

REFERENCIAS

- Armengou, M. y Belis, R. (2016). *Los internados del miedo*. Ara Llibres.
- Casanova Ruiz, J. (2020). *Una violencia indómita: El siglo XX europeo*. Crítica.
- Castán Lanaspá, G. (2002). *Las bibliotecas escolares: soñar, pensar, hacer*. Díada.

- Castán Lanaspá, G. (2022). *Memoria y experiencia de la educación bajo el franquismo (1957-1972)*. Ediciones Universidad de Salamanca.
- Cuesta Fernández, R. (2017). *Las lecciones de Tersites. Semblanzas de una vida y de una época (1951-2016)*. Visión Libros.
- Esteve Zarazaga, J.M (1998). *El árbol del bien y del mal*. Octaedro.
- Rozada Martínez, J.M^a (2018). *Enseñar, y pensar la profesión. Autobiografía de un docente*. Gráficas Eujoa, Oviedo.
- Santos Barranca, A. (2022). *Una educación. La formación vital de un niño en los años de asentamiento de la dictadura nacionalcatólica*. Diputación de Huelva.
- Trillo Alonso, F. (2012). Apuntes para una memoria escolar: mi experiencia en el colegio de Santa María del Mar. *Sarmiento. Revista Galego-Portuguesa de Historia da Educación*, 16, 73-80.
<https://doi.org/10.17979/srgphe.2012.16.0.4095>
- Viñao Frago, A. (2000). Autobiografías, memorias y diarios como fuente histórico-educativa. Tipología y usos. En J. Ruiz Berrio (ed.), *La cultura escolar de Europa. Tendencias históricas emergentes* (pp. 169-204). Biblioteca Nueva.