

**PROBLEMATIZANDO VIEJOS Y RENOVADOS SEXISMOS DEL IMAGINARIO JUVENIL: URGE MÁS
COEDUCACIÓN EN TODOS LOS CONTEXTOS CON APELLIDO EDUCATIVO**

*Problematizing old and renewed sexism in the youth imagination: there is an urgent need for more
coeducation in all contexts with an educational name*

Ana Maria Iglesias Galdo

ana.iglesias@udc.es

Universidade da Coruña - España

Recibido: 07-02-2024

Aceptado: 08-05-2024

Resumen

No corren vientos favorables para las teorías críticas, tampoco para la coeducación que, es hoy, teoría feminista en educación. La postmodernidad, bajo la alianza ideológica neoliberal-patriarcal, negando la existencia del sistema de opresión sexo-género, está promoviendo un giro educativo que garantice mentalidades acríticas, descaradamente antifeministas. Ante este escenario, proponemos repasar la presencia de los saberes producidos por los Estudios feministas en la agenda política educativa; objetivar algunos de los aprendizajes de esta desigualdad instalados en el imaginario juvenil - especialmente los relacionadas entre masculinidad hegemónica y violencia de género- y, finalmente, reclamar un mayor compromiso con el desarrollo de la coeducación, en tanto requisito para el aprendizaje y la práctica de un estatuto fuerte de ciudadanía democrática.

Palabras clave: imaginario juvenil, generización cultural, feminismo, innovación, coeducación.

Abstract

There are no favorable winds for critical theories, nor for coeducation, which is today feminist theory in education. Postmodernity, under the neoliberal-patriarchal ideological alliance, denying the existence of the system of sex-gender oppression, is promoting an educational turn that guarantees a new mentality uncritical of inequalities, blatantly anti-feminist. Faced with this scenario, we propose to review some of the traces of the presence of the knowledge produced by Feminist Studies in the educational political agenda; to approach the youth imaginary in order to objectify some of the sexism installed in their thinking- especially those related to hegemonic masculinity and gender violence- and, finally, to demand the development of coeducation, as a guarantee that ensures the learning and practice of a strong statute of democratic citizenship.

Keywords: youth imaginary, cultural gendering, feminism, innovation, coeducation.

1. A modo de contexto: Algunas huellas de la agenda feminista en la política educativa democrática

La Historia de la educación, especialmente la historia de la educación de las mujeres, permite constatar cuando menos dos evidencias: que Educar a las mujeres es la primera reivindicación de las feministas y está presente en su agenda de todos los tiempos, y que el sistema educativo no siempre promovió un marco de igualdad favorecedor de su emancipación, sino incluso la defensa de lo contrario: su inmadurez intelectual y su dependencia. Sintetizando quizás en exceso, la historia de la educación de las mujeres pasa por tres etapas productoras de discriminación: la exclusión -esto es, la discriminación legal-, la generalización de la escuela mixta y una tercera: la coeducación que, por estar aún sin alcanzarse, nos exige seguir investigando.

En la transición a la democracia, tras décadas de escuela segregada impuesta por el dictador Francisco Franco en 1936, se publica la Ley General de Educación (LGE, 1970) que, al reabrir la puerta a la escuela mixta, incorpora de nuevo a las niñas a los espacios educativos y currículum diseñados para varones; si bien es de recordar, como hace Pilar Ballarín “que no por deseo explícito sino por ausencia de prohibición en contra” (2019: 168). De hecho, si bien invoca a la igualdad de oportunidades en educación, no alcanza a cuestionar las discriminaciones de género.

El reconocimiento de la existencia de este tipo de desigualdad en el Sistema Educativo y la necesidad de reconsiderar la actividad educativa a la luz de los principios de igualdad de oportunidades entre ambos sexos fue una demanda gestada en la década de los ochenta, cuando los Estudios de Mujeres Feministas y de Género llegan a la universidad española y docentes e investigadoras feministas identifican y denuncian las discriminaciones que se producían en la escuela mixta, abriendo el camino así a nuevas problematizaciones sociales e intelectuales en educación. Con la aprobación de la *Ley Orgánica General del Sistema Educativo* (LOGSE, 1990) se inicia el camino gubernamental para promocionar y fomentar condiciones que facilitaran la igualdad social de ambos sexos y que favorecieran la participación de la mujer en la vida política, cultural, económica y social (Ballarín e Iglesias, 2018).

En la España del siglo XXI, las propuestas feministas entran con fuerza en la agenda política¹. La *Ley Orgánica de Educación* (LOE, 2006), recoge explícitamente la defensa de la coeducación

¹ Dado que en el desarrollo de este apartado nos centramos sólo en las leyes de educación, es justo nombrar todas las publicadas desde el inicio del periodo democrático hasta la actualidad que, aún no siendo específicamente educativas, permiten evidenciar la contribución indiscutible de los saberes producidos por los estudios feministas en la agenda política, asumiendo la defensa de la coeducación en todas las etapas educativas, e impulsando diferentes medidas para favorecer y formar en igualdad: *Ley orgánica general del sistema educativo* (LOGSE, 1990); *Ley orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de medidas de protección integral contra la violencia de género* (LOVG, 2004); *Ley orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres* (LOIE, 2007); *Ley orgánica 2/2006, do 3 de mayo, de educación* (LOE, 2006); *Ley orgánica 4/2007, do 12 de abril, de universidades* (LOU, 2007); *Lei orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley orgánica 2/2006, do 3 de mayo, de educación* (LOMLOE, 2021); *Ley Orgánica 8/2021, de 4 de junio, de protección integral a la infancia y a la adolescencia frente a la violencia*; *Ley Orgánica 10/2022 de Garantía Integral da*

como principio de actuación y la inclusión de formación específica en materia de igualdad en la formación permanente del profesorado. Ahora bien, la coeducación no era exigible a todos los centros, y se limitaba a proponer incentivar a aquellos que la desarrollaran. El compromiso de la política educativa con la igualdad, aún siendo más débil de lo que nos gustaría, con la *Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa* (LOMCE, 2013) se queda en algunas declaraciones de intenciones en las que la igualdad entre hombres y mujeres se diluye entre la diversidad de otro tipo de desigualdades, tal y como recoge en su Preámbulo: “No es imaginable un sistema educativo de calidad en el que no sea una prioridad eliminar cualquier atisbo de desigualdad”.

La actual política educativa pudiera traer aires favorables para avanzar en más igualdad. En el texto de la *Ley orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de educación* (LOMLOE, 2021) se amplía el papel de la coeducación -al asumirla como uno de sus principios rectores- impulsando el aprendizaje de la igualdad efectiva entre mujeres y hombres en todas las etapas del sistema educativo, la prevención de la violencia de género y el respeto a la diversidad afectivo-sexual. Insta además a las administraciones en el deber de promover que los currículos, los libros de texto y demás materiales educativos fomenten la igualdad entre hombres y mujeres y que no contengan estereotipos sexistas o discriminatorios. No obstante, hay silencios que hablan claro en sentido contrario al avance, como es la falta de obligatoriedad de este tipo de contenidos en las distintas disciplinas científicas -también en la formación inicial del profesorado-, y seguir permitiendo la enseñanza diferenciada con un Convenio de la UNESCO del año 1960 (en nuestro país se firma en el 1969), que es preconstitucional, al contar nuestra legislación con estándares democráticos superiores con respecto a la igualdad entre los sexos a los que plantea este acuerdo.

En una línea similar se desarrolla el contenido de *La Ley Orgánica 2/2023, de 22 de marzo, del Sistema Universitario* (LOSU), al defender la construcción de una Universidad equitativa². Así, se establecen requisitos en materia de igualdad entre mujeres y hombres previos a la creación de una universidad como los planes de igualdad, o la eliminación de la brecha salarial y de toda forma de acoso. A su vez, la ley establece que los órganos colegiados y las comisiones de evaluación y selección en las universidades garantizarán una composición equilibrada entre mujeres y hombres, medidas de

Libertad sexual; Ley Orgánica 1/2023, de 28 de febrero, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2010 de salud sexual y reproductiva y de interrupción voluntaria del embarazo; Ley 4/ 2023, de 28 de febrero, para la igualdad real y efectiva de las personas trans y para la garantía de los derechos de las personas LGTBI. Ley Orgánica 2/2023, de 22 de marzo, del Sistema Universitario (LOSU, 2023).

² Las frecuentes referencias a la equidad en este texto legislativo resultan evidentes. Inspiradas por la agudeza de Celia Amorós “En feminismo conceptualizar es politizar”, nos preguntamos ¿Equidad o igualdad? Para responder, valorando qué concepto resulta más pertinente en el argumentario de la igualdad entre mujeres y varones, acudimos a Alda Facio (2020: 87-89), quien nos explica que, si bien la equidad es sinónimo de justicia, cuando se utiliza en sustitución del término de igualdad es porque o no se entiende qué es la igualdad o se pretenden mantener ciertas discriminaciones contra las mujeres. Así, la igualdad entendida como ausencia de discriminación, no exigiría medidas idénticas para mujeres y hombres. Exigiría que se analicen las condiciones en que viven unas y otros antes de decidir qué medidas se deben implementar (Ibidem: 87-89).

acción positiva en los concursos y a favor de la conciliación y el fomento de la corresponsabilidad de los cuidados, entre otras muchas actuaciones.

Resulta evidente cómo la incursión de la agenda feminista en las políticas públicas de este recién estrenado milenio ha contribuido a ensanchar el concepto de igualdad, desde el modelo de educación mixta al coeducativo aún por conseguirse. A pesar de estos importantes avances, la realidad es tozuda y, como evidenciaremos en el siguiente apartado, produce diferentes brechas de género que nos exigen ampliar el marco y afinar en los análisis para objetivar y responder a los viejos y renovados sexismos que, difundidos a través de clásicos y modernos dispositivos, se erigen en potentes obstáculos para el avance de un modo de educación que posibilite el aprendizaje de la igualdad, imprescindible para el ejercicio de una ciudadanía plenamente democrática.

2. La *generización* del imaginario juvenil en la postmodernidad

“Solamente tendremos una universalidad que no sea ni impostada ni impostora si estamos dispuestas a prestar una atención crítica permanente a las ‘particularidades no examinadas’, a los ‘bichos dentro’ que se nos cuelan fraudulentamente a la hora de definir lo universal [...] Las diferencias son diferentes según generen o no desigualdades y subordinaciones ilegítimas.” (Amorós, 2010: 219, 222)

Los estudios sobre feminismo y educación vienen denunciando la persistente presencia del sistema sexo/género, en tanto “pauta divisoria que asigna espacios, tareas, deseos, derechos, obligaciones y prestigio. Asignaciones y mandatos que permiten o prohíben, definen y constriñen las posibilidades de acción de los sujetos y su acceso a los recursos, creando un sistema estructural de jerarquización y desigualdad entre hombres y mujeres” (Maquieira, 2001: 163).

Este sistema, eje nuclear de la pedagogía patriarcal, presente también en las instituciones socioeducativas, se difunde a través de diversos recursos (desde los materiales impresos a las tecnologías educativas) afectando a los usos del lenguaje, los criterios de organización y distribución de las diferentes actividades diarias, la selección de las diversas propuestas -lectura, vídeos, juegos, canciones, deportes-, los ejemplos inventados, la división del trabajo, la organización formal de los centros, los usos de los espacios, las relaciones personales; y a las narrativas de diferentes profesionales de la educación, cuando no someten a crítica las creencias con respecto a capacidades y habilidades *generizadas*, profundamente arraigadas al modelo educativo mixto.

En estos tiempos de postmodernidad también es necesario ampliar el foco hasta alcanzar al protagonismo que las industrias digitales están asumiendo en las nuevas formas de aprendizaje, y erigiéndose en potentes agentes socializadores que, si bien contribuyen a ampliar conocimientos y hacer más rica la experiencia vital, también son difusores privilegiados de los contenidos de la pedagogía patriarcal. Como hemos explicado en otro trabajo (Ballarín e Iglesias, 2018), en su renovada colonización cultural, un sutil entramado conservador crece para mantener códigos de

género tradicionales -aquellos que reproducen normas diferenciadas para chicas y chicos- que se expanden y mutan a través de los medios de comunicación, redes sociales, música, videoclips, cine y otras prácticas denominadas «culturales». Así, el amor romántico, la violencia estética, la hipersexualización, la prostitución, la violencia machista y los micromachismos, crecen en nombre de las «costumbres de toda la vida».

Es también, a través de estas culturas digitales, por donde se expande la *manosfera*, ese movimiento global de reacción antifeminista que supone una amenaza para la seguridad digital de las mujeres y personas LGTBIQA+, impidiendo su plena participación en las sociedades democráticas digitales (García-Mingo y Díaz Fernández, 2023; Ging y Siapera, 2018).

Así, la misoginia online, permite y favorece el uso de narrativas que serían impensables en contextos offline y, dada la dimensión socializadora de las tecnologías digitales “resulta importante empezar a preguntarse cómo las aplicaciones que utilizamos a diario, incluso aquellas más aparentemente inocuas, fomentan o por el contrario previenen determinados gestos, significados o acciones misóginas en nuestros espacios y relaciones tanto en el ámbito personal como institucional” (Rubio Martín y Gordo López, 2021: 12).

Dado que el ideario sexista está presente en todas las instituciones sociales y que éstas “actúan coactivamente sobre sujetos y grupos sociales, y operan a su vez como estructuras generativas de las conductas y mentalidades, convirtiéndose en una especie de inconsciencia social que, de forma mecánica, irreflexiva, guían la acción social de las personas en determinadas direcciones” (Álvarez-Uría, 2015: 15); resulta imprescindible detallar con precisión esas bases socioculturales sobre las que se configuran las identidades con dependencia del binomio sexo-género³, pues son un buen indicador de lo que se está dejando de hacer en coeducación.

Bajo ese propósito, empezamos consultando el Barómetro “Juventud y género” (2021), que constata la persistencia, entre 2017 e 2021, de atributos estereotipados de género. Así, los datos ubican a las mujeres más en el plano de la integración, esto es, en los cánones del orden social (esfuerzo, trabajo, responsabilidad, prudencia) y el mantenimiento de la armonía social (ternura, sensibilidad, comprensión). Por otra parte, el imaginario de los atributos para los hombres se construye más desde el sentido de la proactividad y la acción (dinámicos, activos, emprendedores, autónomos, que no dejan de ser otras claves normativas), el distanciamiento (irresponsabilidad) o superficialidad en lo emocional.

Siguiendo la argumentación de la profesora De Miguel “se hace evidente como ellas son socializadas para llevar el peso emocional, afectivo de las relaciones, el cuidado del amor” (2015:

³ Aún asumiendo las limitaciones y equívocos que rodean la categoría “género” en la actualidad, y considerando imprescindible seguir afinando los análisis para romper con la rigidez de las categorías binarias, entendemos que las herramientas conceptuales del feminismo -también la de género- es hoy pertinente para la finalidad propuesta en este trabajo, al permitir enfocar directamente este tipo de opresión que no se deja ver de otra manera. Para clarificar cómo entiende el feminismo la categoría género, coincidimos con Paula Fraga: “El feminismo vindica la abolición del género, esto es, la erradicación de roles, funciones y estereotipos sexistas con la finalidad de hacer desaparecer la jerarquía sexual” (2021: 12). En una línea similar, resulta especialmente lúcida la reflexión realizada por Alicia Miyares (2023).

113), para asociarlo con el sentido de su vida, pareciera que sin este tipo de amor están incompletas y ellos no pueden “ser para sí” si ellas dejan de “ser para ellos”. Como tenemos explicado (Iglesias y Ballarín, 2018), a esto se sigue llamando complementariedad, pero ahora se percibe como “libremente elegida”, a pesar de la persistencia de la práctica del amor romántico que impide relaciones de igualdad, entrando también en juego la hipersexualización de las mujeres y la ley del agrado.

Asumiendo como telón de fondo el interrogante planteado por Fraisse “¿Donde encontraríamos el poder que discrimina? En las imágenes estereotipadas que fabrican atribuciones o en la organización social que construye y reproduce la jerarquía de clases a partir de la dualidad sexual?” (2016: 89), pretendemos objetivar la metamorfosis que se está produciendo en los imaginarios de la diversidad de masculinidades emergentes, y profundizar en su grado de cercanía/lejanía con el pensamiento feminista y también en los trazos que sostienen postulados posmachistas o banalizadores de la violencia de género, proponemos recoger de forma sintetizada los resultados de los últimos Informes del Centro Reina Sofía de Fad Juventud (2022, 2023).

En el primero, sobre «La Caja de la Masculinidad: Construcción, actitudes e impacto en la Juventud española» (2022), centrado en jóvenes varones de entre 15 y 29 años, diferencia tres posturas en torno a la masculinidad en función de su cercanía con los postulados de la masculinidad tradicional: dentro, fuera o al borde de la caja de la masculinidad. Haciendo uso de la metáfora de la caja, como representación de todo lo que contiene la masculinidad más machista, nos encontramos con que la mayor parte de la juventud parece alejarse de este modelo, situándose fuera de la caja. A lo largo del informe se va desvelando cómo es la posición de *al borde* de la caja, dando cuenta de numerosas contradicciones y ambigüedades en sus postulados; posturas que encajan con la lógica del (pos)machismo, que admite la existencia de la desigualdad de género pero pone en cuestión su alcance y dimensión, evitando así cuestionar la estructura patriarcal.

Algunos de los datos del estudio revelan aspectos muy positivos, como que el valor de la igualdad genera un consenso social elevado entre la juventud. De hecho, el 46,4% de jóvenes se considera feminista, si bien ser o no feminista tiene una fuerte determinación de género: 6 de cada 10 chicas se declaran feministas, frente a poco más de 3 de cada 10 chicos. No obstante, entre los hombres hay diferencias evidentes de posturas según su relación con la masculinidad tradicional, llamando especialmente la atención que la mayor proporción de hombres que dicen no ser feministas son los que están al borde de la caja de la masculinidad (67,5%), que resulta especialmente interesante por ser el grupo “más numeroso entre los hombres jóvenes (44,7%)”. En este grupo se encuentran afirmaciones tales como que el feminismo “busca perjudicar a los hombres” (34,7%), “no se ocupa de problemas reales, sólo se usa como herramienta política” (38,1%), “no se puede debatir con feministas porque te acusan de machismo muy rápido” (46,5%), “ninguna ley debería de favorecer a las mujeres como fórmula para alcanzar la igualdad” (33,3%) o “los hombres no tienen privilegios en la sociedad en la que vivimos” (18%). Estas afirmaciones se enmarcan dentro de lo que se denominan como postulados posmachistas o banalizadores de la violencia de género, es decir, aquellos discursos

machistas de toda la vida que buscan justificar y perpetuar el *status quo* patriarcal, solo que actualizados y enmascarados bajo una supuesta neutralidad.

En relación a cómo afecta la masculinidad a las actitudes hacia la violencia de género hay un consenso mayoritario en considerar a la violencia de género como un problema social muy grave (74,2%). No obstante, el consenso se vuelve de nuevo menos evidente, si nos atenemos a las posiciones de los hombres jóvenes según la caja de la masculinidad. Entre los hombres que están *fuera* de la caja hay 83% de acuerdo, frente al 43,2% entre los hombres que se ubican *dentro* (40 puntos de diferencia). En el polo opuesto, encontramos afirmaciones que niegan, invisibilizan o minimizan el impacto de la violencia de género, que en el global no llegan al 15% de acuerdo. Sin embargo, se perciben diferencias entre las posturas de hombres y mujeres y, sobre todo, hay posturas muy diferenciadas entre los hombres según la caja de la masculinidad; aproximadamente 4 de cada 10 hombres *dentro* de la caja afirman que la violencia de género no existe, que solo algunas mujeres pueden llegar a ser víctimas o que si es de poca intensidad no es un problema.

En otros casos las tendencias son menos evidentes. Ante la idea de que “la violencia de las mujeres hacia los hombres no se tiene en cuenta lo suficiente”, la mitad de jóvenes se muestra de acuerdo y no hay diferencias de género significativas. También, un 42% de jóvenes está de acuerdo con que “los hombres están desprotegidos ante las denuncias falsas”. En este caso los hombres muestran mayor acuerdo, siendo la diferencia de 10 puntos porcentuales con las mujeres, aunque la visión de la masculinidad no resulta determinante. Una vez más, cabría profundizar en el significado que se asocia a estas afirmaciones y el modo en el que determinados discursos que victimizan a los hombres han permeado en el imaginario colectivo juvenil.

Resulta especialmente interesante la constatación de cierto movimiento en los atributos con los que los hombres se autoperciben y los que consideran que la sociedad les atribuye. En primer lugar, sobre la autopercepción de los hombres, destacan cinco categorías positivas que menciona más de un 30%: “trabajador” (50,6%), “responsable” (44,2%), “sensible, tierno” (36,2%), “empático” (35%) e “independiente” (34,7%). Poniendo el foco sobre el modo en el que los hombres consideran que la sociedad les percibe se observa cierta ambigüedad entre atributos positivos y negativos: “agresivo” (41,3%), “trabajador” (37,5%), “líder, resolutivo” (35%) e “inmaduro” (31,9%).

Es de destacar los porcentajes de las categorías de “sensible”, “tierno” y “empático” por distanciarse de la visión estereotípica asociada a la masculinidad hegemónica tradicional. Estos porcentajes contribuyen a confirmar que los modelos de masculinidad hegemónica y tradicional se encuentran en crisis. Por otro lado, el hecho de que el atributo “trabajador” siga siendo la categoría que más se identifica con la masculinidad de forma conjunta, muestra que determinados estereotipos vinculados a la masculinidad hegemónica siguen teniendo mucho impacto en el imaginario colectivo.

En el segundo estudio «Culpables hasta que se demuestre lo contrario: percepciones y discursos de adolescentes españoles sobre masculinidades y violencia de género» (2023), realizado con adolescentes varones de entre 14 y 16 años, se identifican dos rasgos principales de este renovado

modelo de masculinidad juvenil: el hombre hecho a sí mismo y el hombre que juega con los límites de la masculinidad.

Por un lado, los adolescentes se están alejando de algunos de los mandatos de la masculinidad tradicional, que consideran propia de “otra época”, permitiéndose expresar sus sentimientos y mostrarse vulnerables. Paralelamente, se acentúan los rasgos de una masculinidad propia, donde se ve como aspecto positivo la idea de ser un hombre hecho a sí mismo, que sigue su propio camino lejos de los mandatos sociales y que juega con los límites de la masculinidad tradicional. Sin embargo, aspectos como la sexualidad (heterosexual y muy activa), la personalidad (autoesculpida, con liderazgo y decidida) y la independencia social siguen siendo elementos muy persistentes en el modelo de masculinidad adolescente. Además, la apertura de la masculinidad tradicional no termina de superar unos límites muy concretos: el ser considerado “maricón” sigue considerándose un estigma y representa un símbolo de desvío y refuerzo de la propia masculinidad. Por otro lado, la percepción que tienen las mujeres de los hombres es más positiva que la forma en la que los hombres consideran que les percibe la sociedad. Los ven como personas empáticas, trabajadoras, líderes y sensibles, aunque también como machistas, celosos y “salidos”.

Los adolescentes varones no niegan al completo la existencia de la violencia de género, pero un porcentaje significativo utiliza un argumentario banalizador o minimizador que coincide con las posturas intermedias identificadas en el estudio de la “Caja de la Masculinidad” (2022), al asociarse con postulados posmachistas plagados de contradicciones y ambigüedades: “Violencia de género como problema mal definido”, “existe pero las medidas que se toman no son las adecuadas”, “siempre ha habido discusiones: ser tóxico no es ser machista”, “violencia de género o machismo como algo propio de otros países”, “como fenómeno inevitable”, “culpabilización de la víctima”, “ellas también lo hacen”, “violencia de género como fenómeno magnificado”.

En cuanto a las percepciones sobre desigualdad de género, feminismo y actualidad, en los discursos de este perfil se encuentran determinados consensos que siguen sosteniendo los postulados machistas, aunque con cierta renovación de argumentario. No niegan el feminismo, sino su interpretación actual que, denominándolo feminismo radical o feminismo extremo, entienden que les impide expresarse libremente y fomenta la debilidad de los hombres: “El feminismo actual está perjudicando a los hombres”, “La presunción de inocencia ya no existe para los hombres”, “Las violaciones suponen un problema en España, contra lo que hay que hacer algo”, “Hay una serie de actores (ya sea una élite perversa y/o la no respuesta de la sociedad) que nos han llevado a una situación donde ser hombre joven es bastante complicado”, “El feminismo de antes era algo bastante positivo para la sociedad”, “La sociedad es algo externo que contamina cómo realmente somos en esencia los individuos”.

Aún siendo consciente de la necesidad de seguir perfeccionando las categorías de análisis en la recogida de datos y, como tenemos explicado, no acotarlas a femenino/masculino, los resultados expuestos arrojan luz sobre algunos de los avances, estancamientos y también retrocesos en coeducación. Se mantienen discursos teóricos a favor de la igualdad y prácticas contradictorias a la

misma, tanto a nivel personal como institucional y, esta especie de *esquizofrenia de género* (García de León, 2011), se evidencia también en la última encuesta del CIS sobre la percepción de la igualdad y los estereotipos de género en la sociedad española: el 44,1% de los hombres españoles considera que se ha llegado tan lejos en las políticas de igualdad que ahora son ellos los discriminados, al mismo tiempo que el 96% está bastante o muy de acuerdo en que “la igualdad entre hombres y mujeres contribuye a hacer una sociedad más justa”.

Los argumentos contradictorios o abiertamente sexistas para explicar y posicionarse ante la desigualdad de género, defendidos en las opiniones recogidas, muestran aprendizajes que producen y reproducen subjetividades sexistas en una parte importante de la juventud actual. Esta constatación, pudiera ser razón suficiente para comprometernos con el desarrollo de más y mejor educación: “una educación que afile su punta crítica, que haga ‘que la sociedad se sienta culpable’ y que ‘remueva las cosas’ removiendo las conciencias humanas” (Bauman, 2006: 25).

3. Feminismo, conocimiento crítico y coeducación en la modernidad líquida

“El patriarcado cuenta con todos los medios para frenar cualquier avance de las mujeres, pero siempre fue así. Para hacerle frente hay que cambiar la escuela y salir de ella, lo que requiere nuevas medidas políticas que sean taxativas para convertir el voluntarismo de algunas y de algunos en obligación de todos y todas y formarse en los conocimientos acumulados por el feminismo académico.”
(Ballarín, 2019: 197)

“Nos queda un trabajo titánico, hay que intervenir en la descolonización del imaginario de género.”
(García de León, 2012: 52)

El neoconservadurismo, apostando por la mercantilización de la sociedad y la más rancia ideología patriarcal, está produciendo cambios de gran calado en la lógica y el funcionamiento de todas las instituciones, que atraviesan también las socioeducativas. Así, la defensa a ultranza del pragmatismo, además de desconsiderar cuestiones que, como en el caso del *capital altruista* (Julia Varela, 2011) remiten al bien común, produce la resignificación de las finalidades básicas de la educación democrática y, por ende, también en sus formas de aprendizaje y sus contenidos básicos. En este sentido, urge prestar más atención a la metamorfosis producida en la conceptualización del conocimiento y sus canales de transmisión, así como al protagonismo de las tecnologías digitales en el modo de vida donde ha nacido la juventud actual, acuñada por Bauman (2017) como “modernidad líquida”⁴.

⁴ Las conversaciones sobre la educación en un mundo líquido mantenidas entre Bauman y Ricardo Mazzeo, publicadas en Bauman (2017), resultan muy esclarecedoras para el tema que nos ocupa, por lo que procedemos a recoger textualmente algunas de las características que atribuye a este tipo de sociedad: “fuertemente

Urge acercarse al problema, estudiarlo y abordarlo de forma más decidida, pues como tiene reflexionado Carmen Rodríguez “incorporado plenamente en la lógica empresarial, el contenido es convertido directamente en producto cultural, adoptando forma de pago para el entretenimiento y la diversión y, al estar sometido a las dominaciones genéricas y culturales, es regresivo para las demandas de movimientos sociales y feministas” (Rodríguez, 207: 52).

La información recogida en las páginas precedentes sobre el imaginario juvenil refleja algunos de los aprendizajes de la práctica y la formación de las subjetividades evidenciando como “la conciencia no nace espontáneamente de la práctica incondicionada, sino de un complejo de acciones muchas de las cuales son teóricas, hipotéticas, conceptuales” (Broncano, 2020: 12). Pudiera resultar interesante desarrollar en las instituciones con apellido educativo lo que este autor acuña como *Fraternidades (sororidades) epistémicas*, en tanto que “permitan tomar conciencia de la fragilidad y de la penuria cognitiva por parte de los miembros del grupo e interpretar las situaciones propias de marginación, subordinación y opresión” (Ibídem: 17).

Vivir en sociedades plenamente democráticas requiere desarrollar modos de “educación feminista para una conciencia crítica” (bell hooks, 2017, 2022) que, lejos de reducirse al cliché del “learning by doing”, garantice el aprendizaje de la igualdad y la capacidad para decidir libremente quien se quiere ser, prestando atención debida a todos los contextos de aprendizaje -incluidos los digitales-, y, también, a los diferentes rostros de la identidad, pues aún pudiendo tener dimensiones emancipadoras, también puede estar caracterizada por el control más rancio, esto es, puede servir “tanto para reclamar derechos como para negarlos” (Cobo, 2022: 37).

En este propósito, apelando a los conocimientos producidos por la teoría feminista, los contenidos de aprendizaje deben de posibilitar “una comprensión más profunda de las relaciones patriarcales y de género en la sociedad y de la manera en que éstas se interconectan con el gobierno, la democracia y el papel del Estado” (Arnot, 2009: 38);” y también aprender a ‘indignarse’, pues quien opta por ejercer este tipo de ciudadanía global es alguien que ‘sabe cómo funciona el mundo, se indigna ante la injusticia y está, al mismo tiempo, dispuesto y capacitado para actuar, para enfrentarse a este desafío global’ (Oxfam, 1997: 1, citado en Arnot, 2009: 263).

Así, uno de los retos más interesantes de la innovación educativa en la actualidad gira en torno a este cambio de paradigma, esto es, sustituir la herencia y renovada cultura machista por la feminista, por ser la apropiación reflexiva de sus saberes científicos lo que posibilitará la configuración de nuevas subjetividades decididamente comprometidas con la igualdad, pues no basta con desealarla o considerarla justa y conveniente: “Hay que aprender y practicar, tomando afecto en el proceso. [...] La igualdad hay que aprenderla y practicarla continuamente, porque no viene incrustada en las

individualizada, donde no hay nada destinado a perdurar, mucho menos para siempre” (p. 27); “de consumidores del ‘aquí y ahora’, que promueve el culto de la novedad y las oportunidades azarosas” (p. 43); “una cultura del desapego, de la discontinuidad y del olvido” (pp. 45-46); “promueve las aptitudes útiles y deseables, donde el arte de navegar sobre las olas ha sustituido al arte de sondear en las profundidades” (p. 47); “donde la vida de consumo es percibida como una suprema expresión de autonomía, de autenticidad y de autoafirmación” (p. 137); “donde el consumismo no consiste en la acumulación de cosas, sino en su disfrute instantáneo de ‘usar y tirar’ (p. 107).

culturas que nos precedieron, porque no se muestra por milagro ni se transmite por esporas” (Simón, 2015: 228).

Para este reto, aún asumiendo que ninguno de los contextos denominados educativos ni es ajeno a las desigualdades de género ni está libre de la cultura androcéntrica, queremos destacar el papel de las universidades y, en concreto la formación inicial del profesorado como uno de los potentes obstáculos para el desarrollo de la coeducación, tal y como tiene argumentado la profesora Pilar Ballarín⁵.

Siguiendo su investigación, comprobamos que en la mayoría de las disciplinas universitarias, se ignoran los conocimientos aportados desde el feminismo y los análisis de género y, salvo casos excepcionales, es frecuente que se incluya un apéndice o un añadido “de género” en el programa de la asignatura sin que suponga una revisión general de la materia. La invisibilidad de las aportaciones feministas y de la contribución de las mujeres y, en consecuencia, la ausencia de las necesarias explicaciones a las desigualdades de género en los programas universitarios, está contribuyendo no sólo a que los profesionales tengan dificultades en el reconocimiento de la construcción social y científica de las desigualdades y se refuerce la idea de universalidad androcéntrica, sino que, y sobre todo, contribuye a naturalizar las diferencias de género al no haber sido consideradas motivo de reflexión y explicación científica (Ballarín, 2017).

En un sentido similar, Rodríguez Menéndez, Olveira y Castro (2019), a la luz de las investigaciones sobre la presencia de contenidos de género en los planes de estudio en las Facultades de ciencias de la educación en España, coinciden en destacar que estos no son suficientes, sino que se fundamentalmente se incluyen en asignaturas no específicamente sobre igualdad de género, sino en otras en las que su aparición dependerá del grado de sensibilización, compromiso y/o voluntarismo del profesorado que la imparte.

Es de recordar, como hace la brillante filósofa Nussbaum (2005: 225), que la educación superior debe tener por meta crear una comunidad crítica, que busque la verdad más allá de las barreras de clase, género y nacionalidad, que respete la diversidad y la humanidad de otros; y al proponer que cada universidad debería considerar el modo de incorporar estas cuestiones y perspectivas a cursos básicos obligatorios, de manera que el alumnado tenga la experiencia de ver a través del ‘prisma de género’, al considerar que producen una mejor ciudadanía, capaces de revisar temas complejos que, con seguridad, tendrán que manejar en sus vidas, tanto públicas como privadas; y que estas discusiones son valiosas para todo el estudiantado, no solamente para las mujeres. De no hacerlo, podría expedir títulos universitarios que reconocen tener superadas competencias para la práctica profesional sin formación ninguna sobre cuestiones que, como la relativa a la temática que nos ocupa, menguará la práctica de la igualdad, tanto en la vida privada como en la profesional y, por lo tanto, el desarrollo democrático de la sociedad en su conjunto.

⁵ Proyecto de investigación “Evaluación de la incidencia de los saberes de las mujeres, feministas y de género en la docencia universitaria” Plan Nacional I+D+I Acción Estratégica sobre Fomento de Igualdad de Oportunidades entre mujeres y hombres 2007, No 074/07, IP: Pilar Ballarín (2008-2010).

Para cumplir con su función educativa, la universidad debe garantizar que se recoja la contribución de los estudios feministas en todas las disciplinas científicas, garantizando una visión renovada del conocimiento a través de la coeducación que, a nivel conceptual definimos como:

“Educación antisexista, teoría feminista en educación, práctica de igualdad, diferentes denominaciones para referir un modo de educación crítica que tiene como objetivo erradicar la cultura androcéntrica, problematizar los sexismos enraizados en las redes socioeducadoras, eliminando los mecanismos de diferenciación y desigualdad por razón de género o identidad sexual, y educando a las personas tanto para el ámbito privado como para el público, e una red de inclusión no segregadora.” (Iglesias, 2020: 51)

A tenor de la reflexión desarrollada en este trabajo que, entendemos podría inscribirse también en la lógica de las *Pedagogías disruptivas* (Giroux, 2015), en cuanto pretende contribuir a la globalización de un orden social más democrático, inclusivo y justo; uno de los retos más interesantes de su innovación educativa consiste en la ampliación de la teoría feminista en la coeducación y su apuesta decidida de ponerla en práctica en todos los contextos con apellido educativo, contribuyendo así a la necesaria innovación epistemológica; asunto que, lejos de dejarnos indiferentes, nos interpela directamente: Es cuestión de (in)justicia social.

BIBLIOGRAFÍA

Alvarez Uría, Fernando (2015). *El reconocimiento de la humanidad. España, Portugal y América Latina en la génesis de la modernidad*. Madrid: Morata.

Amorós, Celia (2010). “Globalización y orden de género”. En: Celia Amorós y Ana de Miguel (Eds.): *Teoría feminista: de la Ilustración a la globalización. De los debates sobre el género al multiculturalismo*. Madrid: Minerva, pp. 301-332.

Annot, Madeleine (2009). *Coeducando para una ciudadanía en igualdad: Compromiso con las agendas globales y nacionales*. Madrid: Morata.

Ballarín, Pilar (2019). “¿Por qué llamamos coeducación a la que no coeduca?”. En: Rosa Cobo (Eds.): *La imaginación feminista. Debates y transformaciones disciplinares*. Madrid: Catarata, pp. 165-200.

Ballarín, Pilar (2017). “¿Se enseña coeducación en la Universidad? En: *Atlánticas. Revista Internacional de Estudios Feministas*, 2(1), pp. 7-31. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.17979/arief.2017.2.1.1865> [05/12/2023].

Ballarín Domingo, Pilar e Iglesias Galdo, Ana (2019). “Feminismo y educación. Recorrido de un camino común”. En: *Historia de la Educación*, 37, pp. 37-67. Disponible en: <https://doi.org/10.14201/hedu2018373767> [05/12/2023].

Bauman, Zygmunt (2017). *Sobre la educación en un mundo líquido. Conversaciones con Ricardo Mazzeo*. Barcelona: Paidós. 7ªed.

Bauman, Zygmunt (2006). *Vida líquida*. Barcelona: Paidós.

Boneta-Sádaba, Nerea; Tomás-Forte, Sergio y García-Mingo, Elisa (2023). *Culpables hasta que se demuestre lo contrario. Percepciones y discursos de adolescentes españoles sobre masculinidades y violencia de género*. Madrid: Centro Reina Sofía sobre Adolescencia y Juventud, Fundación Fad Juventud. Disponible en: <https://www.centroreinasofia.org/publicacion/masculinidades-cualitativo/> [20/01/2024].

Broncano, Fernando (2020). “Teoría y práctica de las fraternidades epistémicas”. En: *Revista Internacional de Éticas Aplicadas*, (33), pp. 11-21. Disponible en: https://www.academia.edu/43313395/Teor%C3%ADa_y_pr%C3%A1ctica_de_las_fraternidades_epist%C3%A9micas [30/04/2024].

Cobo, Rosa (2011). *Hacia una nueva política sexual. Las mujeres ante la reacción patriarcal*. Madrid: Catarata.

Facio, Alda (2020). “Equidad”. En: Rosa Cobo y Beatriz Ranea (Eds.): *Breve diccionario de feminismo*, Madrid: Catarata, pp. 87-89.

Fraisse, Geneviève (2016). *Los excesos del género. Concepto, imagen, desnudez*. Madrid: Cátedra.

Fraga, Paula (2021). “Prólogo. Una interesada confusión”. En: Kajsa Ekis Ekman: *Sobre la existencia del sexo. Reflexiones sobre la nueva perspectiva de género*. Cátedra: Feminismos, pp. 87-89.

García León, María Antonia (2012). *Corazón moderno/Corazón patriarcal (Un diagnóstico social de género)*. Barcelona: Anthropos.

García-Mingo, Elisa y Díaz Fernández, Silvia (2023). “Cartografía de Investigación sobre Misoginia Online y Manosfera en España: Mirando al Futuro”. En: *Masculinities & Social Change*, 12(3), pp. 293-309 <http://dx.doi.org/10.17583/msc.11882> [06/05/2024].

Giroux, Henry A. (2015). “Pedagogías disruptivas y el desafío de la justicia bajo regímenes neoliberales”. En: *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, 4(2), pp. 13-27.

Debbie Ging, Debbie y Siapera, Eugenia (2018). “Special issue on online misogyny”. En: *Feminist Media Studies*, 18(4), 515-524. Disponible en: <https://doi.org/10.1080/14680777.2018.1447345> [06/05/2024].

hooks, bell (2022). *Enseñar pensamiento crítico*. Barcelona: Rayo verde.

hooks, bell (2017). *El feminismo es para todo el mundo*. Madrid: Traficante de sueños.

Iglesias Galdo, Ana y Ballarín, Pilar (2018). “Educar a la ciudadanía: prostituirse no es una elección”. En: *Oñati socio-legal series*, 9, pp.109-133.

Iglesias Galdo, Ana (2020). “Coeducación”. En: Rosa Cobo y Beatriz Ranea (Eds.): *Breve diccionario de feminismo*. Madrid: Catarata, pp. 50-53.

Ley General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa (LGE, 1970). Disponible en: <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1970-852> [02/02/2024].

Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. (LOGSE). Boletín Oficial del Estado, 238, de 4 de octubre de 1990. Disponible en: <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1990-24172> [02/02/2024].

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE, 2006). Boletín Oficial del Estado, 106, de 4 de mayo de 2006. Disponible en: <https://boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2006-7899> [02/02/2024].

Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades (LOU, 2007). Disponible en: <https://boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2007-7786> [02/02/2024].

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE, 2013). Disponible en: https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2013-12886 [02/02/2024].

Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE, 2020). Boletín Oficial del Estado, 340, de 30 de diciembre de 2020. Disponible en: <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2020-17264> [02/02/2024].

Ley Orgánica 2/2023, de 22 de marzo, del Sistema Universitario (LOSU, 2023). Disponible en: <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2023-7500> [02/02/2024].

Maquieira, Virginia (2001). “Género, diferencia y desigualdad”. En: Elena Beltrán y Virginia Maquieira (Eds.): *Feminismo. Debates teóricos contemporáneos*. Madrid, Alianza, pp. 127-90.

Miguel, Ana de (2015). *Neoliberalismo sexual: El mito de la libre elección*. Madrid: Cátedra. Colección Feminismos.

Miyares, Alicia (2023): “Le llaman feminismo y no lo es”. En: *Cuestiones de género: de la igualdad y la diferencia*, (18), pp. 23-37

Nussbaum, Martha C. (2005). *El cultivo de la humanidad. Una defensa clásica de la reforma en la educación liberal*. Barcelona: Paidós.

Rodríguez Menéndez, Carmen; Olveira, Esther y Castro, Ana. (2019). “La igualdad de género en la formación de profesionales de la educación”. En: Julio Vera Vila (Coord.): *Formar para transformar. Cambio social y profesiones educativas*. Granada: Editorial GEU, pp. 317-336.

Rodríguez, Carmen (2017): “Mercantilización de la educación y feminismo”. En: *Atlánticas, Revista Internacional de Estudios Feministas*, 2(1), pp. 32-59. Disponible en: https://ruc.udc.es/dspace/bitstream/handle/2183/21844/Atl%C3%A1nticas_2_2017_3.pdf?sequence=3&isAllowed=y [05/12/2023].

Rodríguez, Elena; Calderón, Daniel; Kuric, Stribor y Sanmartín, Anna (2021). *Barómetro Juventud y Género. Identidades, representaciones y experiencias en una realidad social compleja*. Madrid: Centro Reina Sofía sobre Adolescencia y juventud.

Rubio Martín, María José y Gordo López, Ángel (2021): “La perspectiva tecnosocial feminista como antídoto para la misoginia online”. En: *Revista Española de Sociología*, 20(3) a64. Disponible en: https://www.researchgate.net/publication/366820780_La_perspectiva_tecnosocial_feminista_como_antidoto_para_la_misoginia_online [06/05/2024].

Sanmartín Ortí, Anna; Kuric Kardelis, Stribor y Gómez Miguel, Alejandro (2022). *La caja de la masculinidad: construcción, actitudes e impacto en la juventud española*. Madrid: Centro Reina Sofía sobre adolescencia y juventud, Fundación Fad Juventud. Disponible en: <https://www.centroreinasofia.org/publicacion/la-caja-de-la-masculinidad/> [15/01/2023].

Simón, Elena (2015). “¿Dónde estás feminismo? ¿Cambiaste nuestras vidas?”. En: Rosa M. Rodríguez (Ed.): *Sin género de dudas*. Madrid: Biblioteca Nueva, pp. 203- 234.

Varela, Julia (2011). *Mujeres con voz propia. Carmen Baroja y Nessi, Zenobia Campubrí Aymar y María Teresa León Goyri. Análisis sociológico de la autobiografía de tres mujeres de la burguesía liberal española*. Madrid. Morata. Colección Raíces da memoria.