

PEDAGOGÍAS FEMINISTAS

Reflexiones
para la igualdad
de género
en la escuela

Dykinson, S.L.

MARÍA MATARRANZ
Coordinadora



PEDAGOGÍAS FEMINISTAS

Reflexiones para la igualdad de género en la escuela

MARÍA MATARRANZ

Coordinadora

MARÍA MATARRANZ

Coordinadora

PEDAGOGÍAS FEMINISTAS

Reflexiones para la igualdad de género en la escuela

Andrea Carrasco Sáez

Rocío Concha López

Esther Díaz Romanillos

Fátima El Shafi Rodríguez

Esteban Francisco López Medina

María Matarranz

Borja Ruiz-Gutiérrez

Maite Zubillaga-Olagüe

Dykinson, S.L.

No está permitida la reproducción total o parcial de este libro, ni su incorporación a un sistema informático, ni su transmisión en cualquier forma o por cualquier medio, sea este electrónico, mecánico, por fotocopia, por grabación u otros métodos, sin el permiso previo y por escrito del editor. La infracción de los derechos mencionados puede ser constitutiva de delito contra la propiedad intelectual (art. 270 y siguientes del Código Penal).

Diríjase a Cedro (Centro Español de Derechos Reprográficos) si necesita fotocopiar o escanear algún fragmento de esta obra. Puede contactar con Cedro a través de la web www.conlicencia.com o por teléfono en el 917021970/932720407

Financiado bajo el proyecto *#DocentesFeministas* en la convocatoria de *Proyectos de Innovación Docente INNOVA* de la Universidad Autónoma de Madrid durante el curso académico 2023/2024, concedido en modalidad competitiva

Este libro ha sido sometido a evaluación por parte de nuestro Consejo Editorial. Para mayor información, véase www.dykinson.com/quienes_somos

© Copyright by
Los autores
Madrid

© Imagen de cubierta
Naia Estibaliz

Editorial DYKINSON, S.L.
Meléndez Valdés, 61 - 28015 Madrid
Teléfono (+34) 915442846 - (+34) 915442869
e-mail: info@dykinson.com
<http://www.dykinson.es>
<http://www.dykinson.com>

ISBN: 978-84-1070-652-1
DOI: 10.14679/3360

Preimpresión:
Realizada por los autores

ÍNDICE

A modo de comentario inicial	11
Presentación	13
Capítulo 1	
Feminismo: movimiento, teoría y práctica	
Borja Ruiz-Gutiérrez	19
Capítulo 2	
Las feminidades contemporáneas como categorías analíticas en la formación del profesorado	
Esteban F. López Medina.....	41
Capítulo 3	
Género, identidad y escuela. La escuela y los procesos de socialización para la igualdad de género	
Fátima El Shafi Rodríguez	57
Capítulo 4	
Geografías del espacio escolar: perspectivas desde la coeducación	
Esther Díaz Romanillos	73
Capítulo 5	
La evaluación educativa desde la perspectiva de género	
Maite Zubillaga-Olagüe	91
Capítulo 6	
Liderazgo escolar en perspectiva de género	
Rocío Concha López y Andrea Carrasco Sáez	115

Capítulo 7

Educación sexual, interseccionalidad y educación LGTBQIA+

Fátima El Shafi Rodríguez 129

Epílogo. ¿Y ahora qué? Hacia una escuela feminista

María Matarranz 145

Bibliografía 149

Autoras 171

Capítulo 2

LAS FEMINIDADES CONTEMPORÁNEAS COMO CATEGORÍAS ANALÍTICAS EN LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO

Esteban F. López-Medina

Instituto de Investigaciones Feministas. Universidad Complutense de Madrid

DOI: 10.14679/3362

En trabajos académicos anteriores (López Medina, 2022c), he abogado por la adopción del concepto de “masculinidad hegemónica” para analizar prácticas y recursos en procesos de enseñanza-aprendizaje. Aunque a lo largo del último siglo se ha argumentado la necesidad de cuestionar concepciones binarias de corte esencialista en torno al género (Lorber, 2000), dado que las sociedades occidentales actuales suelen estructurarse alrededor de estos constructos binarios, resulta lógico proponer también la utilización de la “feminidad” para obtener una mayor comprensión de los fenómenos sociales, particularmente en el campo de la educación formal.

Sin embargo, al profundizar en la literatura sobre la “feminidad enfatizada” (Connell, 1987), núcleo original de este texto, la necesidad de adoptar un enfoque más amplio resultó evidente. En consecuencia, partiendo de la naturaleza social del género (Martin, 2004), este

capítulo tiene como objetivo dilucidar teóricamente el intrincado funcionamiento de construcciones sociales como la feminidad enfatizada (Connell, 1987), el sexismo ambivalente (Connor et al., 2017; Glick y Fiske, 1997, 2011) y el postfeminismo (Lazar, 2009a), todas ellas desveladas con la ayuda del análisis crítico feminista del discurso (Lazar, 2005, 2007). Sin duda, se trata de conceptos útiles en la investigación feminista, pero expuestos originalmente en inglés y poco traducidos al español, por lo que se exponen con el ánimo de ampliar la discusión en entornos hispanohablantes.

Una vez presentados estos conceptos, el capítulo concluye la necesidad de integrar estas variables significativas en la formación inicial y permanente del profesorado, con el fin de transformar las prácticas docentes y la investigación en torno a ellas, proporcionando áreas específicas en las que aplicar dicha integración.

IDENTIDADES DE GÉNERO Y ENTORNOS EDUCATIVOS

El concepto de género tiene una rica y extensa historia. Inicialmente, se consideraba distinto del sexo físico (Beauvoir, 2015; Stoller, 1968), pero pronto se reconoció su compleja imbricación entre la sociabilidad y la fisicalidad (Money y Tucker, 1978). En tiempos más recientes, pensadoras postestructuralistas como Judith Butler (2007) han desafiado la comprensión binaria tradicional del género, abogando por un enfoque integral que considere la performatividad tanto física como cultural del sexo y el género.

Según esta visión, el género, al igual que el sexo, es una institución social que interactúa con otras y persiste junto a ellas (Martin, 2004). Raewyn Connell (1987) argumenta que debemos alejarnos de las visiones individualistas y reduccionistas del género y, en cambio, abrazar sus propiedades colectivas, históricas, materiales, prácticas e institucionales.

Según el sentido común, el género es una propiedad individual. Cuando se abandona el determinismo biológico, el género se sigue viendo, en general, como una característica individual socialmente producida. Pensar el género como una propiedad también de colectividades, instituciones y procesos históricos constituye un paso significativo. (Connell, 1987, p. 139, traducción propia¹)

¹ In common-sense understanding, gender is seen as a characteristic of individuals. However, when we reject biological determinism, we still view gender in terms of socially constructed individual traits. It is a significant shift to also recognize gender as a characteristic of collectives, institutions, and historical processes.

Connell (1987) explica, además, cómo el género es moldeado por prácticas socialmente encarnadas, lo que resulta en un proceso cíclico que lo transforma continuamente, subyaciendo a los cambios aparentes y persistiendo en el tiempo. Constituye, por tanto, una fuerza poderosa e histórica que se adapta y transforma constantemente para mantener su influencia.

Al entender el género como una institución, podemos reconocer su naturaleza social y su agencia, desafiando la suposición de que está determinado únicamente por cuerpos individuales (Lorber, 2000). Patricia Yancey Martin (2004), de hecho, sentencia que el género “hace cosas con y a” los cuerpos, pero no puede explicarse completamente ni reducirse solo a ellos, destacando así la naturaleza performativa del género (Butler, 2007).

Como institución social, el género está sujeto a dinámicas de poder. Joan Acker (1992) subraya cómo el poder se ejerce a través del género. Este se cruza con otras instituciones sociales como el origen étnico, la sexualidad, la clase social y la edad, a las que Patricia Hill Collins (1998) denomina “ejes de desigualdad”, es decir, instituciones que estructuran, distribuyen y simbolizan el poder, tanto por sí mismas como de forma interseccional y conjunta.

El poder institucional del género se manifiesta en diversos aspectos de la sociedad, extendiéndose más allá de las experiencias individuales (Martin, 2004). Así, en la educación formal, sus actores —docentes y discentes, fundamentalmente— refuerzan, reproducen y contradicen las restricciones de género. Por lo tanto, es fundamental investigar los contextos de enseñanza para comprender el impacto del género y otras instituciones sociales ya que, tal como explica Antonio Gramsci (1999), las escuelas tienden a reproducir ideologías hegemónicas a través de sus currículos formales y ocultos, género y patriarcado incluidos.

A la luz de estas consideraciones, el género puede definirse como “la estilización repetida del cuerpo, una sucesión de acciones repetidas —dentro de un marco regulador muy estricto— que se inmoviliza con el tiempo para crear la apariencia de sustancia, de una especie natural de ser” (Butler, 2007, p. 98). En definitiva, el género es una institución social relacional construida a través de “organizaciones del lenguaje históricamente concretas” (Butler, 2007, p. 282) o, en otras palabras, discursos. Estos se pueden definir como “formas contrapuestas de dar sentido al mundo y de organizar las instituciones y los procesos sociales [...] [ofreciendo] al individuo una gama de modos de subjetividad”

(Weedon, 1987, p. 35, traducción propia²). Esto, desde luego, tiene lugar también dentro de las instituciones educativas: los discursos que se transmiten trascienden y no pueden reducirse a la lengua en sí misma y es, por tanto, posible encontrar multitud de mensajes en torno al género (Durrani, 2008; Kostas, 2021; Mustapha, 2012), a menudo formando parte de lo que se ha dado en llamar currículum oculto (Torres, 1998).

Ann Lovering y Gabriela Sierra (1998) describieron un tipo específico de currículum oculto al que denominaron “de género”, cuyas ideas principales resumen en tres componentes esenciales: androcentrismo, esencialismo y polarización de género. A estos añado la necesidad de un cuarto elemento, tan nuclear como los anteriores (López Medina, 2020b): lo que Adrienne Rich (1996) denominó “heterosexualidad obligatoria”. Es al conjunto de estos cuatro elementos que nombro como cisheterosexismo (López Medina, 2022a), cuya eficacia en entornos educativos desvelo a través del análisis crítico de los discursos plasmados en libros de texto, recurriendo a estudios terminológicos, visuales y textuales (2020a, 2022b).

En resumidas cuentas, se puede concluir que el discurso del currículum oculto de género (Lovering y Sierra 1998) presenta la feminidad como una variedad de negaciones de la masculinidad (Paechter, 2006), reforzando así una jerarquía que sitúa las masculinidades en la cima y las feminidades en la base de la pirámide de poder que performa el género como institución social (Connell, 1987, 2003). Bronwyn Davies (1994) argumenta que el estudiantado en ningún caso asimila este mensaje “oficial” de forma automática. Muy al contrario, se produce una negociación activa de los discursos, y tanto masculinidades como feminidades son significadas personal y socialmente en función de diversos factores. Por ello, antes de iniciar el análisis estrictamente educativo, es conveniente revisar conceptos que se pueden descubrir en la cotidianeidad de las aulas, relacionados con las feminidades o, en otras palabras, con cómo “hacer niña y mujer” (West y Zimmerman, 1987; Paechter, 2006).

FEMINIDADES Y MASCULINIDADES

En 2007, Mimi Schippers argumentó que la feminidad era un concepto poco teorizado y es probable que su afirmación siga teniendo relevancia casi dos décadas más tarde. Un buen punto de partida para esta teorización es la definición que ya había

²...competing ways of giving meaning to the world and of organizing social institutions and processes [...] [offering] the individual a range of modes of subjectivity.

expresado Iris Marion Young (1980), inspirada por el pensamiento de Simone de Beauvoir:

no para designar una misteriosa cualidad o esencia que las mujeres tienen por virtudes biológicas. Se trata, más bien, de un conjunto de estructuras y condiciones que delimitan la típica situación de ser mujer en una sociedad determinada, así como la forma típica en que esta situación es vivida por las propias mujeres. [...] La persona femenina que representa la existencia de la mujer en la sociedad patriarcal debe, por lo tanto, vivir una contradicción: como humana es un sujeto libre que participa en la trascendencia, pero su situación de mujer le niega esa subjetividad y esa trascendencia. (pp. 7-9)

A la luz de estas palabras, resulta evidente que la feminidad es un concepto situacional que no puede disociarse de las experiencias de las mujeres en relación con los hombres. Uno de los conceptos predominantes en este campo es la “feminidad enfatizada”, propuesto por Connell (1987). Sin embargo, la propia autora advierte del riesgo de interpretarla como una contrapartida equivalente a lo que ella denomina “masculinidad hegemónica” (Connell, 2003). De hecho, la noción de masculinidad hegemónica de Connell ha sufrido críticas significativas (Demetriou, 2001; Jefferson, 2002; Kimmel, 1994), lo que la llevó a revisar su propio trabajo en colaboración con James Messerschmidt (2021). Sus reflexiones sobre sus ideas originales en torno a la masculinidad hegemónica son relevantes también cuando examinamos el concepto de feminidad enfatizada, tal como se aborda a continuación.

En primer lugar, es necesario evitar a toda costa asociar unilateralmente masculinidad con los hombres y feminidad con las mujeres porque, así como las mujeres pueden adoptar aspectos de la masculinidad hegemónica, los hombres también pueden adoptar aspectos de la feminidad enfatizada. Asimismo, añaden Connell y Messerschmidt (2021), debemos rehuir la tentación de reducir la masculinidad a un conjunto fijo de propiedades invariables. Este mismo principio debe aplicarse a la feminidad enfatizada: si la masculinidad representa un posicionamiento discursivo más que un tipo específico de hombre, lo mismo puede decirse de la feminidad. Además, la autora original y su colaborador posterior identifican características centrales de la masculinidad hegemónica que bien pueden aplicarse a la feminidad: su capacidad de adaptación con el fin de mantener el orden patriarcal, y la diversidad de feminidades, entre las que sobresale la feminidad enfatizada como aquella “deseable”.

Connell (1987) define la feminidad enfatizada de tal manera que, en realidad, semeja la descripción de un racimo de propiedades:

Una forma [de feminidad] se define en torno a la subordinación y está orientada a satisfacer los intereses y deseos de los hombres. Llamaré a esto “feminidad enfatizada”. Otras [formas de feminidad] tienen su núcleo central en estrategias de resistencia e incumplimiento. Otras, a su vez, se definen por complejas combinaciones estratégicas de cumplimiento, resistencia y cooperación de forma simultánea. (pp. 183-184, traducción propia³)

A pesar de las numerosas similitudes conceptuales entre masculinidades y feminidades aquí expuestas, Connell no utiliza el término “feminidad hegemónica”. Argumenta que todas las formas de feminidad en la sociedad se construyen dentro del contexto más amplio de la subordinación de las mujeres a los hombres. Por lo tanto, ninguna forma de feminidad podría jamás cumplir la misma función u ocupar una posición equivalente a la de la masculinidad hegemónica, muy a pesar de todas sus teóricas semejanzas.

Incluso la feminidad enfatizada, en tanto manifestación de la feminidad que parece privilegiada y deseable, solo sirve para reforzar el patriarcado y la subordinación general de las mujeres. Por lo tanto, según Connell, utilizar la etiqueta “feminidad hegemónica” sería engañoso y contraproducente cuando analizamos los fenómenos sociales en torno al género.

El trabajo de Connell sobre la feminidad enfatizada, aunque innovador, no ha profundizado tanto en ella como sí lo ha hecho en el caso de la masculinidad hegemónica. En ocasiones, y en especial en el campo de la psicología, la feminidad enfatizada ha sido interpretada como una forma de hiperfeminidad, paralela a la hipermasculinidad.

Una adhesión exagerada al estereotipo del rol de género femenino, que implica el uso de la sexualidad para obtener o mantener relaciones románticas con hombres, la creencia de que estas relaciones románticas definen su éxito y la preferencia por los comportamientos masculinos tradicionales en sus parejas. (Murnen y Byrne, 1991, p. 479, traducción propia⁴)

³ One form [of femininity] is defined around compliance with this subordination and is oriented to accommodating the interests and desires of men. I will call this “emphasized femininity”. Others are defined centrally by strategies of resistance or forms of non-compliance. Others again are defined by complex strategic combinations of compliance, resistance and cooperation.

⁴ An exaggerated adherence to the stereotypic feminine gender role, involving the use of sexuality to gain or maintain romantic relationships with men, the belief that these romantic

Por su parte, Schippers (2007) propone una alternativa al modelo de Connell, recurriendo al término “feminidad hegemónica” para describir “cualidades idealizadas consistentes en las características definidas como femeninas, que establecen y legitiman una relación jerárquica y complementaria con la masculinidad hegemónica y que, al hacerlo, garantizan la posición dominante de los hombres y la subordinación de las mujeres” (p. 94, traducción propia⁵). Argumenta la autora que esta forma de feminidad es privilegiada en comparación con las “feminidades parias”, estigmatizadas no como inferiores, sino en tanto que contaminan la relación entre masculinidades y feminidades. Finalmente, Schippers enumera una serie de ejemplos de prácticas que, cuando son ejecutadas por hombres, constituyen el núcleo central de la masculinidad hegemónica. Llamativamente, cuando son las mujeres quienes las encarnan, estas mismas prácticas son socialmente recriminadas. Por ejemplo, la atracción por otras mujeres (mujeres lesbianas), la autoridad (*bitch*), la violencia física (*badass girl*) y la asunción de responsabilidad y poder, así como la ausencia de sumisión a los varones (*bitch, cock-teaser o slut*).

Independientemente de las etiquetas utilizadas, la investigación sobre la feminidad y sus formas “privilegiadas” destaca constantemente su papel esencial en la perpetuación de la dominación masculina, comúnmente conocida como patriarcado o sexismo. En este punto, la teoría del sexismo ambivalente (Connor et al., 2017; Glick y Fiske, 1997, 2011) es útil para comprender la interacción entre feminidades y masculinidades.

Inspirado en teorías en torno al racismo ambivalente, el sexismo ambivalente comprende actitudes hostiles y benévolas que, lejos de ser conflictivas, son complementarias. Esto quiere decir que no se suprimen unas a otras, sino que coexisten como las dos caras de una misma moneda. Estas actitudes sirven para reforzar los roles tradicionales de género en particular y el orden social patriarcal en general. Aplicando la imagen del “palo y la zanahoria”, los aspectos benévolos, aunque más sutiles y aparentemente positivos, involucran a las mujeres en el sistema patriarcal, mientras que los aspectos hostiles tienen como objetivo evitar que las mujeres se desvíen de los roles de género tradicionales, ejecutando así la acción de un metafórico “puño de hierro envuelto en un guante de terciopelo” (Jackman, 1994). En definitiva, nos encontramos

relationships define their success, and the preference for traditional male behaviors in their partners.

⁵ ...idealized quality content [which] consists of the characteristics defined as womanly that establish and legitimate a hierarchical and complementary relationship to hegemonic masculinity and that, by doing so, guarantee the dominant position of men and the subordination of women.

ante sexismo en ambos casos, cuya única diferencia es la percepción subjetiva de quien lo performa, que lo vivirá como positivo en situaciones “benevolentes” y negativamente en el caso de las “hostiles”. La literatura menciona tres grandes áreas en las que el sexismo puede manifestarse de forma ambivalente tanto a nivel individual como social, tal como se describe en la siguiente tabla:

Tabla 1. Componentes del sexismo ambivalente

ÁREA	SEXISMO BENEVOLENTE	SEXISMO HOSTIL
Poder	Paternalismo protector	Paternalismo dominante
Diferenciación de género	Idealización de las mujeres	Creencias denigrantes
Sexualidad	Deseo de relaciones íntimas	Hostilidad heterosexual

Fuente. Basado en Glick y Fiske, 1997.

Algunos ejemplos ayudarán a entender la Tabla 1, que muestra cómo el poder se vehiculiza benévola a través del paternalismo protector que camufla el sexismo imperante, o de forma abiertamente hostil a través del paternalismo dominante que, a diferencia de su versión benévola, se percibe como una limitación efectiva. De forma parecida, la idealización de las mujeres, como en el tradicional arquetipo del “ángel del hogar”, limita su ámbito de actuación independiente, en tanto que las creencias denigrantes, como el paradigma de la “mujer florero”, las coarta de forma claramente peyorativa. Finalmente, el imperativo de relaciones íntimas a modo de “prueba de amor”, aunque no sea abiertamente hostil, oculta la violencia que exige a las mujeres disponibilidad absoluta al deseo sexual de los varones.

La investigación feminista en el último siglo ha arrojado luz sobre las intrincadas relaciones entre masculinidades, feminidades, sexismo y patriarcado. Sin embargo, algunas teóricas postfeministas de las últimas décadas sostienen que la contradicción entre feminidad e igualdad ha sido superada, abogando por un equilibrio entre ambas.

ANÁLISIS CRÍTICO FEMINISTA DEL DISCURSO

El apartado anterior proporcionó evidencia de la construcción social de un sistema de género binario que distribuye el poder de forma desigual entre hombres y mujeres, como personas que encarnan masculinidades y feminidades. Estos conceptos, que se caracterizan por su naturaleza relacional, oposicional y situacional, no pueden

simplificarse a una sola definición. En cambio, deben entenderse como “conceptos de racimo”, que

no se prestan a una definición directa, sino que [...] se reconocen a través de un conjunto de atributos, algunos más destacables que otros, pero que pueden no estar todos presentes. El binarismo de género, en consecuencia, solo opera a nivel de la etiqueta. Solo hay dos etiquetas, pero lo que denotan variará considerablemente de una situación a otra y con frecuencia se superpondrán. (Paechter, 2006, pp. 258-259, traducción propia⁶)

Si estas construcciones sociales de feminidades y masculinidades se construyen y negocian a través del discurso en diversos aspectos de la vida, incluidos los contextos educativos, es necesario emplear un método apropiado para identificar sus “características de racimo”. En este sentido, optamos por el análisis crítico feminista del discurso, propuesto por Michelle Lazar (2007):

El objetivo de los estudios críticos feministas del discurso es mostrar las formas complejas, sutiles y, a veces, no tan sutiles en las que los supuestos de género y las relaciones de poder hegemónicas, que a menudo se dan por sentadas, se producen, sostienen, negocian y cuestionan discursivamente en diferentes contextos y comunidades. Tal interés no es simplemente una deconstrucción académica de los textos y el discurso por sí misma, sino que proviene de un reconocimiento de que los temas tratados (con miras a facilitar un cambio social) tienen consecuencias materiales y fenomenológicas para grupos de mujeres y hombres en comunidades específicas. (p. 142, traducción propia⁷)

El análisis crítico del discurso en general se basa en la comprensión de que las prácticas sociales y el discurso tienen una relación dialéctica, ya que ambos se representan y constituyen mutuamente (Fairclough, 1992). El análisis crítico feminista

⁶ ...not amenable to straightforward definition but [...] recognized through a cluster of attributes, some of which are more salient than others, but which may not all be present. The gender binary, in consequence, only operates at the level of the label. There are only two labels, but what they denote will vary considerably between situations, and will frequently overlap.

⁷ The aim of feminist critical discourse studies, therefore, is to show up the complex, subtle, and sometimes not so subtle, ways in which frequently taken-for-granted gendered assumptions and hegemonic power relations are discursively produced, sustained, negotiated, and challenged in different contexts and communities. Such an interest is not merely an academic de-construction of texts and talk for its own sake, but comes from an acknowledgement that the issues dealt with (in view of effecting social change) have material and phenomenological consequences for groups of women and men in specific communities.

del discurso, en particular, revela que el ejercicio del poder dentro de estas prácticas y discursos sociales está lejos de ser neutral. Muy al contrario, se manifiesta profunda e injustamente sesgado en base al género, favoreciendo a los hombres sobre las mujeres y perpetuando las masculinidades dominantes, al mismo tiempo que subordina las feminidades. En tanto que el análisis crítico feminista del discurso se esfuerza por descubrir y desafiar estas dinámicas, Lazar (2007) también se refiere a él como “activismo analítico” o “activismo académico”. Entendiendo el género como una estructura ideológica injusta, el análisis crítico feminista del discurso “persigue la sensibilización crítica a través de la investigación y la docencia [...], no puede ni pretende adoptar una postura neutral; se trata de investigación académica que hace de su perspectiva [feminista] parte de su propio argumento” (Lazar, 2007, p. 146, traducción propia⁸).

Aplicado a los discursos educativos, el análisis crítico feminista del discurso se convierte en la herramienta más adecuada para descubrir las “dinámicas de racimo” de masculinidades y feminidades en los contextos escolares, cuyos discursos más relevantes en el mundo occidental de principios del siglo XXI se presentan a continuación.

POSTFEMINISMO Y POSTCRÍTICA: LA FEMINIDAD PRIVILEGIADA⁹

Lazar, destacada defensora del análisis crítico feminista del discurso, identifica el actual discurso neoliberal global del postfeminismo como uno de los más importantes a abordar a través del mismo. Según la postura postfeminista, una vez que las mujeres han alcanzado ciertos indicadores de igualdad, como el acceso a la educación, al trabajo

⁸ ...raising critical awareness through research and teaching [...], cannot and does not pretend to adopt a neutral stance; it is scholarship that makes its [feminist] biases part of its argument.

⁹ El término inglés, acuñado por Michelle Lazar (2009b), es *entitled femininity*, cuyo equivalente más cercano en español sería “feminidad titulada”. *Entitled* en su acepción inglesa hace referencia a “con derecho a”. Lazar lo aplica al “derecho a consumir”, entendido como un privilegio que se otorga a algunas mujeres, en caso de que cumplan con los requisitos presentados en el cuerpo del artículo. No ha sido posible encontrar textos que traduzcan la etiqueta de Lazar al español, por lo que justificamos aquí nuestra opción de traducción. *Entitled* en inglés tiene como otra posible acepción “tener el privilegio de”. Además, en español “titulado/a” se puede aplicar a alguien que posee un título nobiliario, lo que inmediatamente refiere a “privilegios”. Así las cosas, después de considerar varias opciones y aunque no sea la traducción más directa e intuitiva del original inglés, elegimos “feminidad privilegiada” porque se presentaba como la posibilidad más diáfana en la lengua meta, sin traicionar el espíritu de la autora.

remunerado, la propiedad y los derechos reproductivos, el feminismo se considera irrelevante y falto de utilidad real (Lazar, 2007).

Este influyente discurso, que se originó en Estados Unidos y el Reino Unido en la década de 1980 y ganó protagonismo en la siguiente, ha permeado diversos sectores sociales, neutralizando en muchos casos la lucha social inherente al feminismo. Si el feminismo históricamente había afirmado que “lo personal es político” (Millet, 1995), el postfeminismo sugiere que, una vez superadas las barreras legales, lograr la igualdad de oportunidades y derechos se convierte en un asunto personal que cada mujer debe perseguir individualmente. Esta “individualización de la mujer” (McRobbie, 2023, p. 44) difumina los incontables obstáculos a los que se enfrentan muchas de ellas por sus propias circunstancias personales y sociales, a la vez que promueve un “ethos despolitizado” centrado en el “feminismo del yo” individualista, en lugar del “feminismo del nosotras” colectivo (Lazar, 2007, 2009a).

En general, el postfeminismo adopta el lenguaje del feminismo, pero sin apostar por el activismo y la justicia social. De hecho, a menudo asume posiciones contradictorias, que abarcan desde actitudes profeministas y celebratorias hasta reacciones antifeministas, pasando por prácticas que abrazan el patriarcado normativo (Lazar, 2009a). Es lo que Angela McRobbie (2023, p. 34) califica como el “doble enredo” del postfeminismo. Lazar (2009b) identifica la “feminidad privilegiada” como una manifestación significativa del discurso postfeminista, difundida a través de los medios de comunicación y las redes sociales, particularmente la industria publicitaria. La simple mención de medios de comunicación y redes sociales nos hace caer en la cuenta de la importancia que estos discursos tienen entre las generaciones más jóvenes, “nativas digitales”, que en gran medida mediatizan su experiencia del mundo a través de ellas. Dado que se trata de quienes se encuentran ahora mismo en el seno del sistema educativo formal, la significancia de los postulados de la feminidad privilegiada en este capítulo resulta crucial.

Lazar (2009b) destaca tres temas que constituyen la identidad femenina dentro del postfeminismo. Contrariamente a los supuestos tradicionales de que las mujeres se deben centrar principalmente en otras personas —marido y descendientes, fundamentalmente—, la feminidad privilegiada gira en torno al derecho a un estilo de vida egocéntrico, hedonista y narcisista construido en torno al consumismo. El segundo componente de la feminidad privilegiada consiste en celebrar la feminidad, reclamando y redefiniendo positivamente los estereotipos femeninos tradicionales, fundamentalmente en torno a la belleza y códigos de

conducta. El postfeminismo rechaza la contradicción entre feminidad y feminismo que se llegó a proponer en la segunda ola del feminismo; en su lugar, considera que los estereotipos femeninos normativos son beneficiosos, liberadores y emancipadores. Esta perspectiva, en la práctica, promueve una especie de “hiperfeminidad feminista”. Por último, la feminidad privilegiada celebra la jovialidad, enfatizando la autogratisación instantánea, el placer y la importancia de la juventud como una etapa de diversión.

La comprensión de estos tres componentes centrales de la feminidad privilegiada revela que se trata de un discurso centrado en el placer propio y el derecho individual a consumir. Asumir estas ideas propicia una actitud acrítica que solo puede contribuir a perpetuar diferencias y desigualdades. Probablemente, la mejor evidencia de ello es que el ideal de mujer postfeminista aquí descrito solo puede ser alcanzado por quienes cumplen ciertos requisitos específicos en torno al físico, la edad y el poder adquisitivo, entre otros: una mujer de clase media o alta, heterosexual y de aspecto juvenil. Resulta patente, pues, que la asunción de estas ideas postfeministas conduce irremediamente a una postura acrítica e individualista que socava la búsqueda de la justicia social en general y de los derechos de las mujeres en particular. Por ello, Lazar (2009a) concluye que la feminidad privilegiada, a pesar de su apariencia feminista, en realidad excluye a muchas mujeres y crea desigualdades entre ellas.

A la luz de estas observaciones, el discurso postfeminista se descubre profundamente problemático. De hecho, podría considerarse una “mística femenina” del siglo XXI, quizá más sutil que la de Betty Friedan (2009) en su primera etapa en el siglo XX, pero igualmente eficaz —si no más— a la hora de reforzar el orden patriarcal.

LA FORMACIÓN DOCENTE PARA EL ANÁLISIS CRÍTICO FEMINISTA DEL DISCURSO

A lo largo de estas páginas se han presentado algunos de los conceptos más significativos en torno a la feminidad, como el género, la feminidad enfatizada, el sexismo ambivalente, el postfeminismo y la feminidad privilegiada. Para obtener una comprensión integral de cómo estos, junto con las masculinidades, interactúan en contextos educativos, he propuesto la aplicación del análisis crítico feminista del discurso (Lazar, 2005; 2007).

En las últimas décadas, el concepto de escuela ha evolucionado de ser primariamente un lugar para adquirir conocimientos, a convertirse en un contexto de

preparación de los individuos para la vida, aprendiendo a ser, conocer, hacer y vivir con otras personas (Delors, 1996). Además, la Unión Europea recomienda la inclusión de competencias clave para el aprendizaje permanente como componentes fundamentales del sistema educativo en sus Estados miembros. Estas no solo abarcan las habilidades lingüísticas y científicas, sino también las competencias sociales y ciudadanas, con referencia explícita a la igualdad de género (Consejo de Europa, 2018).

Uno de los objetivos en el desarrollo de competencias sociales y ciudadanas debería ser liberarnos de las concepciones binarias de masculinidad y feminidad que restringen nuestros pensamientos, acciones e identidades (Paechter, 2006). Estas concepciones binarias prevalecen en los entornos de enseñanza formal, y colaboran también a perpetuar las desigualdades sociales en torno al género. Contrariamente, las prácticas docentes deberían formar parte de un movimiento por la desgenerización cuyo objetivo sea una mayor igualdad, lo que debería incluir también la eliminación de otras divisiones como el origen étnico, así como la búsqueda de la igualdad de acceso a los recursos económicos, las oportunidades educativas y el poder político (Lorber, 2000).

El primer paso hacia este objetivo es, sin duda, reconocer el papel que el sistema educativo juega en la construcción de una sociedad binaria, generadora de desigualdades en base al género a través de la imposición de masculinidades y feminidades. En una época de individualismo postcrítico, esta tarea no es fácil, por lo que es aun más urgente fortalecer la formación de futuros y futuras docentes en temas de género, así como familiarizarles con el análisis de discursos y prácticas desde una perspectiva feminista.

Dentro de este nuevo paradigma educativo, que prioriza la lucha por la justicia social y la igualdad, y las competencias para la vida sobre los contenidos, la investigación sobre los discursos ocultos en las escuelas, conocidos como el currículum oculto (Torres, 1998), resulta imprescindible. Jairo Soto-Molina y Pilar Méndez (2020) destacan los desafíos interculturales a los que se enfrenta el profesorado, que clasifican como dilemas, contradicciones y desafíos. Transmutados a través de una perspectiva de género, los entornos de enseñanza formal nos confrontan con:

- El dilema de superar las desigualdades basadas en el género.
- Las contradicciones entre nuestros recursos, materiales y contextos, en comparación con nuestros discursos, prácticas e ideales docentes.

- El desafío de adoptar pedagogías críticas para abordar las cuestiones de género, entre otras.

El profesorado en formación y en ejercicio debe estar equipado con las habilidades críticas necesarias para enfrentar estos problemas, lo que implica comprender las feminidades, las masculinidades y sus interacciones. Sin embargo, el contexto neoliberal imperante en educación no facilita este empeño: esta ha pasado de ser concebida como un derecho fundamental a, en la práctica, constituir una mercancía y un servicio aparentemente neutros. En consecuencia, la educación ofrece una serie de servicios que pueden ser elegidos libremente, siempre y cuando quien aspire a ellos tenga capacidad para adquirirlos (Díez, 2010; Díez y Bernabé, 2022).

Aplicando esta mentalidad neoliberal al contenido de los “servicios” educativos, ¿se ofrecen todas las alternativas por igual o solo unas pocas? En este segundo caso, ¿qué criterio se sigue para escoger las alternativas que se ofrecen en el sistema educativo? ¿Qué nociones de “hacer mujer” o “hacer hombre” se transmiten? En una era postcrítica, ¿se cuestionan estas nociones? ¿Están organizadas jerárquicamente? ¿Se perpetúan discursos sexistas hostiles? ¿Se transmiten mensajes sexistas benévolos? Abordar estas preguntas ayudaría a humanizar la educación formal, a reconocer el valor inherente de las experiencias vividas y generar nuevas perspectivas (Consoli, 2022).

Al abordar estos temas, entre otros, desafiamos el modelo neoliberal de educación “bancaria” que prioriza la acumulación de conocimiento (Freire, 2005) y contribuimos a formar una ciudadanía crítica capaz de percibir la complejidad de la realidad social más allá de binarismos simplistas, consciente de las injusticias que a menudo subyacen en numerosas relaciones personales y sociales (López Medina, 2023). En definitiva, la asunción de una pedagogía feminista transformadora y contrahegemónica (Martínez Martín, 2016), sin duda, conduce a una práctica educativa comprometida (hooks, 2021) que, además, constituye un medio eficaz para estimular discusiones y comunicación auténtica, promoviendo así la motivación del alumnado.

CONCLUSIONES

El objetivo principal de este capítulo era la justificación teórica de la inclusión de las feminidades como variables relevantes en la formación, práctica e investigación en la enseñanza formal. El análisis crítico feminista del discurso (Lazar, 2005, 2007) se ha mostrado relevante en lo que a investigación educativa se refiere. Además, la traducción

y posterior comentario de textos útiles para el análisis educativo crítico, originalmente en inglés y poco traducidos al español, es una contribución significativa en sí misma. Ofrecida esta justificación teórica, el siguiente paso debería ser la aplicación de estas ideas a través de estudios empíricos, a modo de continuación lógica.

Se plantea entonces la cuestión de qué áreas de la enseñanza deben ser objeto de dicho análisis. En un estudio anterior centrado en las masculinidades (López Medina, 2022c), sugería las cinco dimensiones que Anssi Roiha y Jerker Polso (2021) proponen con el fin de adaptar la enseñanza a estudiantes con necesidades educativas especiales. Lógicamente, reitero y actualizo aquella recomendación de aspectos educativos susceptibles de ser objeto de investigación con el fin de descubrir la performatividad de las feminidades en las escuelas:

- Organización del proceso de enseñanza-aprendizaje: examinando las diversas formas en que se estructura la enseñanza, como las estrategias de agrupación, los modelos de enseñanza conjunta o profesorado de apoyo, entre otros.
- Ambientes de aprendizaje: abarca las características físicas y sociales de los espacios de aprendizaje, considerando cómo pueden influir en las experiencias del estudiantado en relación con las feminidades.
- Métodos didácticos: se trata de investigar los diferentes enfoques pedagógicos empleados en el proceso de enseñanza-aprendizaje para el desarrollo de competencias interculturales y ciudadanas, además de los conocimientos estrictamente teóricos.
- Materiales de apoyo: implica analizar el uso de recursos y materiales, como las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), canciones, cuentos y libros de texto, explorando cómo pueden reflejar o dar forma a las feminidades.
- Evaluación: abarca el estudio de los diferentes tipos de evaluación utilizados, incluidas las evaluaciones iniciales, formativas y sumativas, así como las herramientas empleadas (rúbricas, listas de verificación, exámenes, cuestionarios, presentaciones, diarios o portafolios), y cómo pueden verse influenciadas o influir en las feminidades.

Tras este análisis, parece evidente que las feminidades en sus diversas manifestaciones, siendo como son construcciones sociales (Martin, 2004), no pueden ni deben ser consideradas como términos descriptivos, objetivos y apropiados, aplicables a las personas involucradas en procesos de enseñanza-aprendizaje, ya que en realidad se trata de categorías reduccionistas que constituyen, en palabras de Butler (2006), “una restricción no llevadera” (p. 23). Aun así, merece la pena asumir las feminidades como categorías analíticas válidas que permitan profundizar en la comprensión del currículum oculto de género (Lovering y Sierra, 1998) presente en las aulas. La aplicación exhaustiva de un análisis crítico feminista que explore la interacción entre masculinidades y feminidades ayudaría sin duda a transformar la escuela, al menos desde una perspectiva de género, para que deje de ser “el lenguaje del opresor [que] sin embargo necesito para hablarte” (Rich, 2002).