

¿Educación para la libertad? Las mujeres ante la reacción patriarcal¹

Rosa COBO BEDIA

Correspondencia

Rosa Cobo Bedia

Universidad de A Coruña
Campus de Elviña s/n – 15071
A Coruña

E-mail: cobo@udc.es

Recibido: 21/03/11
Aceptado: 16/05/11

RESUMEN

En este texto reflexiono sobre dos ideas: la primera es que la educación se está utilizando para rearmar ideológicamente a los dos grandes sistemas de dominio que hegemonizan el mundo del siglo XXI: el nuevo capitalismo y el patriarcado. Y la segunda es que la educación debe recuperar el potencial ético-normativo de la Ilustración más igualitaria y feminista para convertirse en una herramienta de transformación social.

PALABRAS CLAVE: Educación, Patriarcado, Género, Feminismo, Nuevo capitalismo.

Education for freedom? Women faced with a patriarchal reaction

ABSTRACT

In this paper I reflect on two main ideas: The first one is that education is being used to ideologically rearm the two main controlling systems which rule the 21st century world: new capitalism and patriarchy. The second one is that education should recover the ethical-normative potential of the egalitarian and feminist Enlightenment to become a tool of social transformation.

KEY WORDS: Education, Women's studies, Patriarchy, Feminism, Gender, New capitalism.

1. Este artículo es el resultado de la exploración realizada en el marco del proyecto I+D+I financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación EDU2010-18585 "La ciudadanía en los nuevos escenarios digitales y escolares: relaciones e implicaciones en el alumnado de Educación Secundaria obligatoria (ESO)".

En las últimas cuatro décadas se han producido cambios en el entramado social, institucional y simbólico de muchas sociedades de distintas partes del mundo, y estos cambios se han concretado en quiebras profundas en los dos grandes contratos que han articulado la Modernidad: el sexual y el social. Algunas de las instituciones que articulaban la sociedad moderna están en crisis, otras en franca descomposición y otras en abierta transformación, pero ninguna permanece inalterable. La educación es, precisamente, una de esas instituciones que tratan de proteger su existencia en medio de un mundo que está cambiando a pasos agigantados. La globalización económica capitalista, las reivindicaciones identitarias de las culturas que erosionan los derechos humanos de las mujeres y la violencia sexual componen un cuadro para las mujeres que desemboca en una poderosa reacción patriarcal. En medio de estos nuevos fenómenos sociales, el entramado educativo difícilmente puede sustraerse a las arremetidas del nuevo capitalismo y a la ola ideológica conservadora que recorre el mundo.

La idea que quisiera desarrollar en este texto es que la educación en estos momentos históricos es una institución clave para el rearme ideológico y material del patriarcado. Dicho en otros términos, el entramado educativo está siendo reorganizado para naturalizar la desigualdad de género. Y en este proceso de ontologización de la desigualdad la institución educativa tiene una función central, pues debe naturalizar reactivamente los efectos producidos por la ruptura de los dos grandes contratos sobre los que se ha asentado la modernidad: el establecido entre hombres y mujeres y el constituido entre clases sociales.

Educación emancipadora: ¿para quién?

Conviene recordar que la educación fue un elemento central de la Modernidad y fue concebida como un instrumento poderoso de cambio social. En el siglo XVIII, la política y la educación se configuran como las herramientas primordiales de transformación individual y colectiva. La política tiene como objeto producir cambios liberadores en los entramados institucionales y sociales, mientras que la educación tiene como objetivo cumplir la función de transformar a los individuos. La política es el instrumento fundamental para lograr la revolución política y la educación tiene como finalidad conseguir la revolución individual. Para todo ello, ambas, la educación y la política, tienen que cumplir con un objetivo indispensable para construir el nuevo mundo: acabar con la fijeza e inmutabilidad de los estamentos medievales. Y desactivar el argumento de que los estamentos medievales y las normatividades masculina y femenina formaban parte constituyente de un orden natural de las cosas. El nuevo mundo de la Revolución Francesa, primero, y de la Revolución Industrial, después, necesitan poner en el centro del escenario histórico

las ideas de mérito y de movilidad social. Se trata de demostrar que no existe un orden natural de las cosas. Los individuos son naturalmente iguales y el mundo está abierto, inconcluso, por hacer.

En la Modernidad se va configurando una Ilustración feminista que cree firmemente que la libertad y la igualdad son atributos que pertenecen a los dos sexos. El filósofo François Poullain de la Barre, de filiación cartesiana, reclamará una sola educación para todos los estamentos y para los dos sexos: el mismo método y los mismos contenidos para todos los individuos (POULAIN DE LA BARRE, 1993). Y un siglo más tarde, Mary Wollstonecraft, en su magnífico tratado de educación, *Vindicación de los Derechos de la Mujer*, exigirá una pedagogía que tenga como núcleo normativo la igualdad entre niños y niñas y hombres y mujeres (WOLLSTONECRAFT, 1994). La autora británica se convertirá en el siglo XVIII en la teórica más importante de una educación igualitaria para ambos sexos y considerará que la pedagogía es el medio idóneo para construir la individualidad y desasirse de la normatividad patriarcalmente asignada a las mujeres.

Frente a esta pedagogía surgirá otra alternativa y que también tendrá como objetivo una formación emancipadora, no centrada sólo en conocimiento sino también, y sobre todo, en valores morales. Sin embargo, esta concepción educativa desarrollada por Jean Jacques Rousseau, el gran teórico ilustrado de la igualdad, sólo considerará como sujetos educativos a los niños. Esta concepción educativa ha sido el punto de partida de una pedagogía crítica y liberadora desde la Modernidad hasta nuestros días. El libro que desafía más abiertamente la educación medieval es el *Emilio*, pues Rousseau considera que no debe existir una educación para pobres y otra para ricos. El más radical de todos los filósofos de la igualdad reclamará una única igualdad para todos los sectores sociales cuyo objetivo es formar al futuro hombre en la autonomía y en la libertad. Liberarse de los prejuicios religiosos y filosóficos para construir una individualidad fuerte es el objetivo de su pedagogía. Sin embargo, este grandísimo filósofo político que ha estado en la base de todos los proyectos revolucionarios igualitarios del siglo XIX apostará con firmeza y convicción por la exclusión de las mujeres de los ámbitos de la razón y del conocimiento. Dicho de otra forma, Rousseau postulará una educación liberadora para Emilio, es decir, para los varones, y otra subordinada a los hombres para Sofía, es decir, para las mujeres. Por tanto, nos encontramos con dos propuestas educativas en el inicio de la Modernidad, una feminista y otra patriarcal.

La Modernidad ha asumido complacientemente la propuesta educativa androcéntrica porque aseguraba las posiciones de privilegio de los varones y consagraba su ventaja social. Ahora bien, es necesario hacerse una pregunta

específicamente feminista: ¿por qué Rousseau y otros brillantes filósofos ilustrados partidarios de la igualdad negaron a las mujeres el estatuto de sujetos de razón y de sujetos políticos? Tal y como sostiene Poulain de la Barre, en el origen de todos los sistemas de poder se encuentran los intereses. Dicho en otros términos: el sistema de dominación patriarcal funciona como tal en la medida en que los varones han pactado como genérico (AMORÓS, 2006), independiente de su estatus, del color de su piel, de su cultura o de su sexualidad, la subordinación de las mujeres, tal y como explica Carole Pateman en *El contrato sexual* (PATEMAN, 1995). A los varones, pobres o ricos, del norte o del sur, les interesa, como colectivo, el dominio sobre las mujeres. Pueden ser ricos o pobres, del tercio rico del mundo o de los tercios pobres, que todos tienen poder y autoridad sobre sus esposas, es decir, los sistemas patriarcales se asientan sobre una ideología y un entramado social horizontal, pues las jerarquías que diferencian a los varones se detienen a las puertas de la familia, lugar en el que todos ejercen su dominio de una forma natural. Y para aportar argumentos de legitimación de este sistema de dominio la educación juega un papel fundamental, pues naturaliza la desigualdad entre los sexos.

Hay que señalar que las sociedades patriarcales que se gestaron en la Modernidad no podrían subsistir y reproducirse históricamente si no existiese cierta plausibilidad entre sus entramados institucionales y sus formas de pensar y de creer. Por eso, precisamente, las formas de pensar y las creencias, los saberes preteóricos y los teóricos, es decir, los prejuicios, las religiones o las construcciones científicas, están profundamente comprometidas con las realidades sociales patriarcales. Si la plausibilidad entre los entramados institucionales y los sistemas de ideas se rompe, tienen lugar procesos de deslegitimación social y reaparece la temida inestabilidad política. De que esta armonía social no se quiebre se ocupan las élites patriarcales. La política, la economía, la religión, los medios de comunicación o la ciencia, entre otros muchos hechos sociales, producen sus propias élites, que en muchos casos circulan y se desplazan de unas instituciones a otras. Una de las responsabilidades de estas élites es precisamente ocuparse de que el sistema social circule por las líneas trazadas por sus intereses. Y estas élites son masculinas y patriarcales porque actúan como un selecto club que defiende esos privilegios acumulados a lo largo de siglos de historia.

Socialización y educación sexista

Es hartamente sabido que en la familia tiene lugar la primera socialización y la reproducción de los modelos masculino y femenino: ahí se comienzan a construir y reproducir tanto la normatividad femenina como la masculina, entendiendo

que ambas normatividades se construyen asimétrica y jerárquicamente. Los procesos de socialización de género están orientados a que las mujeres interioricen la concepción del mundo que les impone la sociedad patriarcal. El objetivo es interiorizar la identidad de género, como elemento medular de la subjetividad, e identificarnos con lo que socialmente se entiende por masculinidad y feminidad (BRULLET, 1996, 274). Sin embargo, es importante señalar que la familia no puede ser considerada el único agente de socialización, a pesar de que su relevancia sea indiscutible (COBO, 2008, 38-41).

En efecto, la escuela y las relaciones sociales que se desarrollan en su interior, en distintas direcciones, constituyen otra herramienta de socialización significativa. Hay que señalar que la socialización se ocupa de que no se quiebre la coherencia entre la estructura material y la simbólica. En la escuela entran en funcionamiento una gran variedad de relaciones sociales, entre profesorado y alumnado, entre niños y niñas, entre chicos y chicas o entre el profesorado masculino y femenino entre sí, y estas interacciones por sí mismas son una herramienta de socialización. No obstante, el elemento nuclear de la socialización en la escuela es la transmisión de conocimientos y valores. El profesorado tiene encomendada la función de enseñar y los conocimientos no son realidades intelectuales neutras. Y no lo son porque el conocimiento se fabrica en el seno de sociedades y es enseñado por individuos que viven en unos contextos sociales y no en otros. Y más aún: la cuestión no radica sólo en los conocimientos teóricos, sino también en los pre-teóricos que sustentan a los primeros. Los contenidos suelen estar envueltos en valores que asume acríticamente el alumnado, a no ser que el profesorado esté formado para desactivar los valores que rodean los contenidos. Sin embargo, esta socialización puede estar dirigida hacia la reproducción de los patrones de conducta dominantes o puede, por el contrario, ser un potente instrumento de transformación social de esas relaciones, cuando el profesorado se dota de una perspectiva crítica y normativa. El profesorado y el alumnado que se encuentran en la escuela representan un microcosmos de lo que existe fuera de la escuela, es decir, en la propia sociedad.

Y allí llevan su manera de entender el mundo y una visión sobre las relaciones sociales. Y es que, como señala Hanna Pitkin (PITKIN, 1985, 157-159), todos los individuos son inconscientemente portadores de una metapolítica con un contenido fuertemente normativo, que nos proporciona un marco de interpretación de la realidad social. Por supuesto que en la mayoría de los casos, los individuos no saben que son portadores de una metapolítica, es decir, de una visión sobre la naturaleza del ser humano o sobre la relación entre los sexos o sobre el poder, pero el hecho de que no lo sepan no significa que no exista y, por tanto, tenga efectos y se proyecte sobre las relaciones sociales en las que participan. Este

conocimiento invisible y subterráneo produce unos efectos visibles, pero, al mismo tiempo, difíciles de identificar y de aislar analítica y empíricamente, pues no puede saberse con precisión los grados de influencia que produce sobre los individuos cada agente socializador.

El curriculum oculto de género

Este conocimiento que se traduce en continuos mandatos sociales tiene un carácter tan profundamente inasible que no figura en los manuales ni forma parte de los currículos escolares. Este *curriculum oculto* refuerza las conductas socialmente dominantes y por ello mismo es un elemento indispensable en la reproducción del orden social (TORRES, 1998). Sin embargo, los valores que se transmiten subterráneamente, sin ninguna intencionalidad de transmisión por parte de muchos educadores y educadoras, tienen significados distintos. Dicho en otros términos, se transmiten formas de aceptar las jerárquicas y asimétricas relaciones entre los sexos –curriculum oculto de género–, las jerarquías económicas o de clase –curriculum oculto de clase–, o las jerarquías raciales –curriculum oculto de raza–, entre otras variedades de currículos ocultos. Las relaciones sociales están permeadas de subtextos de clase, de género, de raza, de sexo o culturales. Pues bien, estos subtextos, estos currículos ocultos, son recibidos por nuestro alumnado sin saber que están recibiendo paquetes de valores que refuerzan en tantas ocasiones la red asimétrica y jerárquica de relaciones sociales en las que estamos inscritos desde el mismo instante en que nacemos y que en buena medida nos configurará para el resto de nuestra vida.

La socialización puede ser explícita o implícita, visible o invisible, pero cuanto más inexplicita e invisible sea, más efectiva es la influencia que se ejerce sobre los individuos que la reciben. La socialización de género, como las otras socializaciones, sólo puede ser combatida cuando se tiene conciencia de su existencia, es decir, cuando los individuos se dotan de marcos interpretativos de la realidad social que desvelan las jerarquías no legítimas, las dominaciones y las desventajas sociales. Sin embargo, la socialización no se detiene en la familia y en la escuela, pues aunque son dos instancias socializadoras de primer orden, también los grupos de pares o los medios de comunicación, entre otros muchos, constituyen poderosas herramientas de socialización. Todos los medios de socialización son insuficientes para que las sociedades se reproduzcan y no se rompan en mil pedazos. Por ello, desde las teorías críticas se pretende transformar la sociedad en la dirección de desactivar las estratificaciones y desigualdades que no son legítimas.

Cuando la socialización se detiene o deja de ser lo suficientemente efectiva es porque aparecen crisis de plausibilidad y se interrumpen los mecanismos sociales

de consenso. Entonces, aparece el conflicto social y la coacción. La coacción aparece cuando el consenso no produce los efectos deseados y se cuestionan los valores y las prácticas sociales vinculadas a los mandatos sociales. El reto está en conjugar la interrupción de los mandatos socializadores que legitiman la desigualdad a través de intervenciones dirigidas a este objetivo –leyes de igualdad, prácticas coeducativas en la escuela, mensajes no sexistas en los medios de comunicación...– con los menores conflictos sociales posibles. Sin embargo, hay que asumir que las acciones políticas intencionadas que están orientadas a eliminar privilegios y a crear nuevos espacios de igualdad siempre generan resistencias sociales. El caso de *Educación para la ciudadanía* como asignatura obligatoria en educación primaria y secundaria es una muestra explícita de esa resistencia (MARTÍNEZ, 2006).

Ahora bien, ¿qué ocurre cuando las mujeres no aceptan las definiciones sociales de género? En ese caso se encuentran con una de las principales instancias de reproducción social: el control social masculino. La violencia puede ser más o menos explícita. Y la escuela es un espacio en el que el control masculino encuentra sendas por las que desarrollarse. Interrumpir ese control masculino es una obligación de toda sociedad democrática. La violencia masculina en la escuela tiene múltiples manifestaciones y la propia ocupación del espacio o la formación de pandillas masculinas con sus prácticas patriarcales son ejemplos ilustrativos. Sin embargo, la violencia contra niñas y mujeres es tan desmedida que muchos países han tenido que hacer leyes exclusivas para detener este trágico fenómeno social. Este control se expresa a veces en forma de violencia explícita y en muchas ocasiones dentro de la propia institución familiar (COBO, 2001, 15) y en las aulas.

En resumen, la escuela como instancia crucial de socialización debe tener un compromiso ético con la libertad, la igualdad y la solidaridad (BALLARÍN, 2008, 151-186). Una escuela que bebe de las fuentes liberadoras de la Ilustración y que considera que el conocimiento y la cultura son instrumentos de emancipación humana tiene que emplearse a fondo en la desactivación del currículo oculto de género. Desde este punto de vista, las prácticas culturales que sancionan desigualdades entre niños y niñas o chicos y chicas, que tratan de enmascarar los privilegios masculinos detrás de tradiciones culturales o religiosas, deben encontrarse con políticas educativas que, entre otros objetivos, desvelen la naturaleza patriarcal de esas prácticas. La filosofía que inspire a la escuela debe velar por la igualdad y la libertad de todos sus miembros, no sólo de una parte de los mismos. Ahora bien, cabe la posibilidad de que la dimensión socializadora de la escuela no pueda sustraerse a este vendaval escondido en las entrañas del

pensamiento político más conservador, que no es otro que la naturalización de la desigualdad.

La construcción de sociedades democráticas más justas, libres e igualitarias pasa necesariamente por la desactivación de una normatividad femenina que obstaculiza a las mujeres en su autoconstrucción como sujetos, privándolas de aquellos recursos (políticos, económicos, culturales o de autonomía personal) que hacen posible que un sujeto pueda actuar como tal. Y la escuela y la familia pueden constituirse en espacios privilegiados para quebrar las normatividades tradicionales y crear subjetividades fuertes y autónomas. Y es que entre la ampliación de la democracia y la ampliación de la ciudadanía hay una relación de necesidad y cualquier redefinición de la ciudadanía orientada a la ampliación de los derechos no puede ignorar una construcción normativa de lo femenino que restringe los derechos civiles, políticos y sociales de la mitad de la sociedad.

Por eso es necesario que la escuela se apropie activamente de la idea de la igualdad de género y asuma que la igualdad civiliza las relaciones humanas. Una escuela que no conceptualiza la desigualdad entre los niños y las niñas o los chicos y las chicas no formará a nuestra sociedad en valores de justicia y libertad y, por ello, perderá legitimidad. Y, como se sabe, cuando las instituciones pierden legitimidad social se devalúan. Ha llegado la hora de que la escuela, la familia y la sociedad comprendan que una sociedad presidida por la igualdad de género es una sociedad mejor y más civilizada. Y una sociedad con igualdad entre hombres y mujeres amplía la ciudadanía y la democracia.

La naturalización de la desigualdad

Quizá todo lo anteriormente argumentado es posible porque en este proceso de rearme ideológico del capitalismo y de rearme ideológico del patriarcado, se está produciendo un proceso de naturalización de la desigualdad. Quizá estamos asistiendo a la crisis más profunda del principio de igualdad desde el siglo XVIII y la prueba de ello es que se está volviendo a transmitir a través de todas las instancias socializadoras y mediáticas la idea de que la desigualdad forma parte de la condición humana. Está cobrando nuevas fuerzas la idea de que la desigualdad no tiene que ver con procesos sociales y políticos, ni con estructuras de dominación, ni con sistemas hegemónicos, sino que la desigualdad forma parte y es inherente a la propia existencia humana. Esta vieja ideología está extendiéndose como la pólvora, y parafraseando a Marx, podría decirse que este fantasma recorre el mundo. Esta reactiva forma de pensar se está instalando entre nosotros y nosotras de una forma completamente silenciosa y subterránea hasta hacer posible la pérdida o recorte

de derechos laborales duramente conquistados o encarar la inmigración como una ciudadanía de segunda o de tercera. Y es en este contexto en el que se está extendiendo la perversa idea de que la prostitución es una práctica social neutra y un trabajo como otro cualquiera que no está relacionado con el patriarcado.

Esta ideología incorpora una mirada que no es la nuestra, que no forma parte de la cultura política socialista ni feminista y nos está haciendo asumir ideas, puntos de vista y categorías, que, a todas luces, producen opresiones nuevas o que profundizan opresiones que son antiguas. Esta naturalización de la desigualdad es uno de los núcleos ideológicos a desvelar y desactivar por parte del feminismo. Es decir, es inasumible la idea de que las realidades sociales son inapelables e inamovibles y que la única solución posible es quizá su mejora. Si descartamos la vindicación, utilizando el concepto de Amorós (AMORÓS, 1997, 285-302), y aceptamos el sistema de relaciones sociales establecidas como natural, nos privamos de las herramientas que hacen posible la deslegitimación de los sistemas de desigualdad y eso nos impide diseñar una utopía de transformación social. La utopía está en el corazón de la humanización de las desigualdades. Se humanizan las condiciones de vida de los oprimidos y oprimidas porque previamente hemos soñado con eliminarlas de nuestras vidas. El punto central de las culturas políticas vinculadas a las teorías críticas de la sociedad es soñar otro mundo y otras relaciones humanas y enjuiciar críticamente aquellas realidades sociales que resultan humillantes para los sectores de la especie humana, que, además, casi siempre son empujados a aceptarlas con su “consentimiento”. La cultura socialista y la cultura feminista han tematizado los fenómenos sociales que producen opresión y no pueden eludir el posicionamiento normativo crítico hacia esas realidades sociales.

Pues bien, la posición ético-normativa que alienta la filosofía educativa debe pronunciarse sobre aquellas prácticas sociales que vulneran los derechos humanos y sancionan la desigualdad entre los sexos y debe fabricar políticas de intervención en las aulas orientadas a producir individualidades autónomas y no sometidas a otras individualidades en nombre de la supervivencia de su cultura. Por eso es necesario que la escuela se apropie activamente de la idea de la igualdad de género y asuma que la igualdad proporciona excelencia moral a las comunidades humanas. Una escuela que no conceptualiza la desigualdad entre los chicos y las chicas no formará a nuestra sociedad en valores de justicia y libertad. Y una escuela que no aplica políticas de igualdad en las aulas acabará padeciendo crisis de legitimidad y, por ello mismo, de credibilidad social.

Referencias bibliográficas

- AMORÓS, C. (1997). *Tiempo de feminismo. Sobre feminismo, proyecto ilustrado y postmodernidad*. Madrid: Cátedra, col. Feminismos.
- AMORÓS, C. (2006). *La gran diferencia y sus pequeñas consecuencias para las luchas de las mujeres*. Madrid: Cátedra.
- COBO, R. (2001). "Socialización e identidad de género. Entre el consenso y la coacción". En VV.AA.: *Jornadas de Comunicación y Género*. Málaga: Ed. Diputación Provincial.
- COBO, R. (2008). "Repensando la democracia: mujeres y ciudadanía". En R. Cobo (Ed.), *Educación en la ciudadanía. Perspectivas feministas*. Madrid: Libros de la Catarata.
- BALLARÍN, P. (2008). "Retos de la escuela democrática". En R. Cobo (Ed.), *Educación en la ciudadanía. Perspectivas feministas*. Madrid: Libros de la Catarata.
- BRULLET, C. (1996). "Roles e identidades de género: una construcción social". En M.A. García de León, M. García Cortazar y F. Ortega: *Sociología de las mujeres españolas*. Madrid: Ed. Complutense.
- MARTÍNEZ RODRÍGUEZ, J. B. (2006). *Educación para la ciudadanía*. Madrid: Morata.
- PATEMAN, C. (1995). *El contrato sexual*. Barcelona: Anthropos.
- PITKIN, H. (1985). *El concepto de representación*. Madrid: Centro de Estudios Constitucionales.
- POULAIN DE LA BARRE, F. (1993). *De la Educación de las Damas*. Madrid: Ed. Cátedra, col. Feminismos.
- TORRES, J. (1998). *El currículum oculto*. Madrid: Morata.
- WOLLSTONECRAFT, M. (1994). *Vindicación de los derechos de la mujer*. Madrid: Ed. Cátedra, col. Feminismos.