



Mercantilización de la educación y feminismo

The commodification of Education and Feminism

Carmen Rodríguez Martínez

Recibido: 28/06/2016

Aceptado: 25/05/2017

RESUMEN

El orden patriarcal es un sistema que permanece vigente en nuestras sociedades democráticas, no solo por imposición o por costumbre, sino también por interés e ideología. El neoliberalismo es su nuevo aliado porque conseguirá incluso revertir derechos conseguidos por el movimiento feminista convirtiéndolos en derechos de mercado. La mercantilización de la sociedad, junto al patriarcado, realizan una unión basada en la consideración de la educación, la cultura y de las propias mujeres como mercancías, productos intercambiables, justificada bajo una falsa libertad de elección individual, que oculta las diferencias de género, sociales y culturales. La liberalización de servicios, como los educativos en la búsqueda de una educación eficaz dirigida al empleo, tiene consecuencias para la formación de una ciudadanía domesticada, la precarización y control de una profesión docente muy feminizada y la sustitución de una formación igualitaria y plural para la convivencia por una educación competitiva y sexista basada en la ética del más fuerte.

Palabras clave: Mercantilización de la educación, feminismo y globalización, liberalización de la escuela

ABSTRACT

The patriarchal order is a system that remains intact in our democratic societies as a result of its imposition or practice, and also because of interests and ideologies. It has a newfound ally in neoliberalism, which will even revert the rights gained by the feminist movement back to market rights. The commodification of society combines with patriarchy to form a union based on the consideration of education, culture, and women as goods or interchangeable products, all of which is justified under cover of a fictitious freedom of individual choice that conceals gender, social, and cultural differences. In the search for effective education aimed at employment, the liberalization of services such as education has implications for shaping domesticated citizens, job instability, and the control of a highly feminized teaching profession, replacing equal, plural training for coexistence by a competitive, sexist education based on the ethics of the strongest.

Keywords: Mercantilization of education, feminism and globalization, liberalization of the school

Carmen Rodríguez Martínez. Titular de Universidad de Didáctica y Organización Escolar. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Málaga. Correo electrónico: carmenrodri@uma.es. ID: <http://orcid.org/0000-0002-0423-458X>

Cómo citar este artículo: Rodríguez Martínez, C. (2017). Mercantilización de la educación y feminismo. *Atlánticas. Revista Internacional de Estudios Feministas*, 2 (1), 32-59. doi: <http://dx.doi.org/10.17979/arief.2017.2.1.1739>

1. INTRODUCCIÓN

“Con el neoliberalismo los valores liberales “libertades individuales” han sido completamente dominantes sobre los valores democráticos, desplazando la igualdad y soberanía popular” (Mouffe, 2007, p. 15).

La mercantilización en el mundo actual, donde todo es intercambiable como una mercancía más, la cultura, la educación, ... unida a un patriarcado que, tras siglos de dominación, no necesita prohibir para mantener una relación de dependencia material y simbólica sobre las mujeres, va a servir para retroceder en muchos de los logros conseguidos. Debemos estar alerta a esta nueva forma de dominación que se está produciendo con mucha fuerza entre las personas jóvenes y las propias estructuras de un sistema político, cada vez más dominado por la economía y los discursos expertos.

La cultura y la educación también se conciben en este modelo como un instrumento mercantil para generar riqueza, al servicio del capital. Un conocimiento que no genera pensamiento y crítica y nos somete a los marcos dominantes, utilizando para ello la liberalización de los sistemas educativos, lo que genera mayores desigualdades que afectan a los colectivos más vulnerables y, especialmente, a las mujeres.

El feminismo tiene el compromiso de analizar la situación de las mujeres desde una nueva óptica, donde algunos de los supuestos anteriores ya no son válidos. Igualdad sí, pero para conseguir no solo igualdad en la educación, salarios, o derechos reproductivos. Esto se enmascara hoy día con una educación en igualdad dirigida para el mundo del trabajo, que reproduce las estructuras dominantes, salarios precarios para todo el mundo (especialmente para las mujeres), justificados en un modelo empresarial des-regulado y con discursos de hiper-sexualidad, justificados en el control del propio cuerpo, que son una nueva exigencia de la dominación patriarcal. La defensa de la libertad de elección individual es una idea atractiva que convierte a las mujeres en instrumentos del “mercado” y del patriarcado, perdiendo derechos colectivos que ha costado mucho tiempo conseguir.

Acabada la imposición de la tutela sobre las mujeres, hace apenas unas décadas en el mundo desarrollado, las nuevas ideologías sexuales enmascaran como determinismo natural o elección particular lo que es consecuencia de un orden social que es reforzado por el neoliberalismo; antes era impuesto, ahora consentido.

Es indudable que en la segunda mitad del s. XX se han ocasionado cambios en la vida de muchas mujeres, pero no han revertido el orden patriarcal sistémico, e incluso han encontrado nuevas fórmulas de encubrir la desigualdad con la libertad.

2. GLOBALIZACIÓN, CULTURAL ESCOLAR Y FEMINISMO

La globalización está teniendo consecuencias para el modelo de sociedad que no son siempre positivas. Ante todo consecuencias de orden económico que van a cambiar las relaciones en el mercado laboral haciendo que los empleos sean cada vez más precarios y temporales. La presión económica y consumista para la mayoría de la sociedad trabajadora se traduce en una presión por conseguir un acceso mínimamente estable al mercado de trabajo.

Esto transforma la educación que ha pasado de ser entendida como formación ciudadana para la mejora social, aunque haya servido a la reproducción social, a ser considerada un instrumento para el desarrollo económico, un motor de riqueza, restringiéndose a una formación vocacional dirigida al mundo laboral. La idea de crear ciudadanos y ciudadanas libres, no debido a la riqueza o al nacimiento, sino porque son dueños de sus propias mentes, como sugiere Séneca, es contraria a una educación sometida a los designios del mercado y a una educación humanística. No podemos ser una nación técnicamente competente, sin capacidad de pensar críticamente y de respetar la humanidad (Nussbaum, 2005).

La globalización no es solo la descripción de un nuevo entorno económico con intercambios mundiales, favorecido por las tecnologías, el transporte, la comunicación y un sistema de producción global. Naturalizar el proceso es

atribuir cualidades mágicas al mercado por lo que es necesario diferenciar esta descripción del proceso de la construcción ideológica y el proyecto político que encarna.

La globalización es un proyecto político orquestado, donde la reproducción de las estructuras patriarcales y de dominación económica se hacen evidentes. En donde aparecen como perdedores los derechos humanos que suponen una interferencia de tipo igualitario, distributivo y solidario (como pueden ser los derechos laborales, sociales y culturales) y triunfan los derechos que prioriza el mercado que garantizan la libertad individual, la seguridad y la propiedad privada. No solo se justificarán las desigualdades, como en épocas anteriores, sino que las políticas de ajuste estructurales y las políticas de privatización de los servicios sociales, en busca de la eficacia económica, serán creadoras de las mismas (Fariñas, 2006).

Ello perjudica a los estratos más vulnerables de la sociedad que no podrán entrar en el mercado, al menos, con la misma posición. Especialmente perjudica a las mujeres, no solo en su posición económica, sino en la acción política y jurídica conseguida en la última mitad del s. XX, que ha creado estructuras democráticas para promover la igualdad y la justicia y ahora quedan sometidas a leyes económicas inmorales.

1.1. Nueva agenda feminista para el mercantilismo

El discurso feminista se ha preocupado de crear un discurso sobre las necesidades de las mujeres específico, que hasta ese momento podían ser consideradas privadas, domésticas o culturales y que pasan a ser públicas. La creación y utilización de términos como sexismo, acoso sexual, violación conyugal, segregación sexual, doble jornada, etc., transforman prácticas de discriminación en la reivindicación de derechos, y convierten a una víctima individual en miembro de un colectivo (Del Castillo, 2005). Así cuando se plantean necesidades como consecuencia del problema de la “*violencia de género*” irán vinculadas a la necesidad de independencia económica, de vivienda, guardería... El hecho de no ser maltratada, al ser visto como un

derecho, se vincula no solo a la necesidad de que algunas mujeres no sean golpeadas, sino directamente a las consecuencias estructurales de un sistema social de dominación patriarcal (opus cit.). Las necesidades pueden ser la base para crear nuevos derechos que son los que constituyen los principios de igualdad y democráticos.

La despolitización de las necesidades y los discursos de reprivatización operan oponiéndose a su tratamiento como asunto público. Se enarbola la bandera de la libertad individual y de la elección para defender derechos como la prostitución, o los vientres de alquiler, utilizando la inspiración feminista para convertir los cuerpos de las mujeres en una mercancía intercambiable y la educación como instrumento para el mercado laboral.

Los estado apoyan con frecuencia los intereses de la mercantilización de la sociedad en discursos expertos que producen un conocimiento que reinterpreta las necesidades politizadas en necesidades administrables (de gestión), lo que hace que las personas originalmente demandantes como grupo de presión se conviertan en individuos o casos individuales (Del Castillo, opus cit.).

Los derechos del mercado hacen desaparecer los derechos sociales, políticos y jurídicos conseguidos. La violencia de género se convierte en abuso con el cónyuge desde el lenguaje experto y es un problema individual que no estará relacionado con la dependencia económica, con la necesidad de vivienda, etc.

La situación de la mujer se ve doblemente perjudicada, por un lado, por la pérdida de derechos sociales que podían transformar la sociedad, como la educación y la cultura, y por otro por la privatización de sectores públicos, que suponen un número más importante de oportunidades para el trabajo de las mujeres. Todo ello en unas situaciones de empleo precarias, sobre todo para las mujeres de países del sur, así como la pérdida de derechos conseguidos.

La interdependencia mundial hace que lo que afecta a las mujeres de un lado del mundo afecte a las mujeres en el otro. Hay una "*feminización de la supervivencia*", que la representan los flujos migratorios de mujeres que trabajan

fuera de los hogares de origen, el turismo sexual, el tráfico internacional de mujeres, que muestran cómo la estructura patriarcal se ve reforzada (Agra, 2006).

La globalización como ideología es una invasión mucho más potente que nunca, tanto en estrategias de dominio sobre las mujeres como en colonialismo sobre los pueblos.

La precarización de los empleos exige una mayor participación de las mujeres en el mundo laboral. Esto hace que las mujeres se incorporen cada vez en mayor medida al mundo del trabajo, pero como trabajadoras secundarias; reciben los peores trabajos y pagarán lo que Ingrid Palmer llama el "*impuesto reproductivo*" (en Agra, 2006) que hará que tengan que multiplicar sus esfuerzos e incorporarse de una manera discontinua y más servil.

Se constituye la "*economía del trabajo doméstico fuera del hogar*" con trabajos para hombres y mujeres que tendrán las características del trabajo femenino, pero ellas además, ocuparán las peores posiciones (opus. cit.).

En la actual crisis económica, las mujeres son las que se han visto más expuestas a los efectos de las políticas de austeridad. Según el informe de la OIT (2014), a nivel mundial las mujeres ganan un 36% menos que los hombres. Esta situación no es ajena a nuestro país, en el que la situación económica ha supuesto un aumento grave de las desigualdades. La brecha salarial de los hombres y mujeres en España es de un 29% (CCOO, 2012), las mujeres tardan mucho más en recuperar sus trabajos y estos se vuelven más precarios.

Durante la crisis ha tendido a reducirse la distancia entre el paro femenino y el masculino, pero las cifras ocultan el mayor empleo a tiempo parcial de las mujeres. De 2007 a 2012 la evolución ha sido de un 19,8% a un 22%, siendo ésta la tendencia general en todos los países de la OCDE. La brecha también se amplía con la reforma de las pensiones durante la crisis, teniendo un impacto en la brecha entre hombres y mujeres de un 34% (Sanabria, 2015).

El capitalismo está organizado políticamente para beneficiarse de la situación subordinada de las mujeres porque sin todo el trabajo que realizan su organización político-económica no podría existir. Ello no quiere decir que sea la causa única de la opresión de las mujeres, pero sí una nueva fuerza aliada del patriarcado.

El modelo de dependencia económica basado en el salario familiar es lo que había unido a los varones en defensa del modelo capitalista, ante una supuesta independencia económica y con un modelo en el que las mujeres les servían (Hartmann en Amorós, 2005). Ahora entra en declive ante la globalización neoliberal donde hombres y mujeres tendrán que conseguir un salario en situaciones precarias, sobre todo para ellas, donde las mujeres serán dependientes del mercado y del patriarcado, mientras el feminismo cae en un nuevo retroceso.

3. LA EDUCACIÓN PARA EL TRABAJO Y LA DESVALORIZACIÓN DE LA VIDA FAMILIAR

El capitalismo devalúa el trabajo "*reproductivo*" para que se sigan ocupando las mujeres, una forma de explotación de una actividad natural que es central porque mantiene nuestras vidas en marcha.

No podemos negar la gran revolución social que ha significado la gran distancia entre nuestras vidas y las de nuestras madres. Hemos conseguido emigrar de la cultura de nuestras madres, pero nos hemos establecido en la de nuestros padres, lo que deja muchos asuntos sin resolver.

A pesar de los avances conseguidos en los últimos tiempos no hemos revertido el orden de las instituciones y en esta nueva etapa nos imponen una educación mercantilizada dirigida al mundo del trabajo y a competir, que ignora la vida íntima, las emociones, el cuidado y el bienestar común. Las mujeres siguen ocupándose de la vida de los demás y los hombres sintiéndose fracasados cuando lo hacen. El tiempo personal, o para el compromiso político y social, como parte también de esta vida íntima, no cabe en las agendas de muchas

mujeres.

Hemos pasado en muy poco tiempo de una escuela de masas, y sus características de pensamiento único y modelo reproductivo, a la deriva mercantilista y privatizadora de nuevas políticas educativas que solo buscan el éxito profesional y se caracterizan por la competitividad. Este modelo excluye la vida con y para los demás porque fortalece la competitividad y una mentalidad práctica, que nos convertirá en sujetos devoradores del resto, muy bien encarnado en la figura del “*broker*”. La especialización y los aprendizajes neutrales para responder a exámenes externos convertirán a chicas y chicos en trabajadores adaptables, no desarrollando su comprensión del cambio, sino quebrando su capacidad de resistencia al mismo.

El hecho de ser la profesión docente mayoritariamente feminizada, como la mayoría de servicios públicos y ser éstos, además, nuevos nichos económicos para las empresas, ha significado un aumento en la privatización en su gestión (liberalización y competitividad) pero con control externo. Actualmente éste control está encarnado por los comités de sabios de los organismos internacionales, que influyen en las políticas nacionales estandarizándolas, y las alejan de un modelo educativo personal, que considere las necesidades del alumnado y esté vinculado al afecto, las emociones, el pensamiento y la creatividad.

La dedicación al trabajo, como vehículo para la independencia económica y la supervivencia, nos somete a una educación domesticada para acceder al mercado, competitiva e individualista. Una mayor formación o disponer de un mayor “capital humano” no generará más empleo a un país (Hirtt, 2013), como expresan los defensores de estas ideas y, menos aún para las mujeres, como demuestra un reciente informe de la OCDE (2015). España aparece de las peor situadas en empleo femenino teniendo las mujeres una mayor formación que en otros países.

La minimización del cuidado y la maximización de la devoción por el trabajo sin el apoyo del estado y de los compañeros, lleva a modelos pocos sostenibles

con el bienestar y la igualdad. Este modelo de éxito minimiza la vida familiar y personal, exigiendo mucho a las mujeres que sentirán culpabilidad dejando a niños y ancianos desprotegidos.

El hecho de que las funciones de cuidado y atención no sean compartidas por los varones ni valoradas en la escuela y socialmente, supone para ellas una pérdida de estatus y de estilo de vida. Se apoya en uno de los pilares de la dominación masculina que es la diferencia en la concepción del amor que impide unas relaciones más igualitarias, porque la mujer “lo hace todo por amor”, no por obligación, ni por imposición. Además, el varón recibe una energía emocional de las mujeres, a la que no corresponde. Esto tiene consecuencias en el ámbito público, pues los varones salen a él con un reconocimiento y autoridad mayores, generados por ese “*plus*” de amor que reciben de parejas y compañeras de trabajo (Jónasdóttir, 1993).

La valoración del cuidado en la escuela y en la sociedad con la inclusión del bienestar común, supone un nuevo modelo que debe acompañarse de cambios en la estructura laboral y en la cultura masculina dominante, para que la vida sea más sostenible. La cultura pública del cuidado es contraria a la que intenta legitimar el cuidado como derecho proporcionado exclusivamente por el Estado. En esta última hay una transferencia de la tarea del cuidado desde el hogar a la esfera pública, donde los centros infantiles y los geriátricos se profesionalizan. Esto también tiene mucho que ver con el reconocimiento público de los trabajos asociados al cuidado para que tengan un carácter cálido y exista un reconocimiento público del trabajo emocional, a la vez que se incrementa el valor del cuidado en el ámbito privado (Hochschild, 2008).

En esta desvalorización de la vida familiar en oposición al trabajo y al mercado capitalista, entra una nueva consideración del cuerpo de las mujeres exaltando la hiper-sexualidad como una nueva liberación. Lejos del antiguo dominio del cuerpo de las mujeres a través del recato y la posesión por parte de las parejas, esta hiper-sexualidad, de cuerpos perfectos, se vende como la auténtica liberación de la mujer, sujeta a su capacidad de elección y a un perfil de modernidad, no siendo más que una nueva dominación que vuelve a esclavizar

el cuerpo de las mujeres y sus sentimientos ante nuevos cánones de lo que significa ser mujer. Se produce el cambio de salir de una jaula de la castidad para entrar a una jaula de represión de sentimientos (Walter, 2012), siendo el cuerpo cubierto fundamentalista y el cuerpo moldeado liberal, partes del neopatriarcado neoliberal.

Los cuerpos de las mujeres son así una nueva mercancía que se compra y se vende (prostitución, vientres de alquiler...) o se exhibe bajo unos cánones de belleza "*liberales*" que son nuevas formas de machismo. El slogan de la segunda ola feminista de "mi cuerpo es mío" para denunciar la violencia contra las mujeres y promover la despenalización del aborto, refuerza a su vez la objetivación de su propiedad individual para que sea responsabilidad de cada persona, mientras se invisibilizan los factores externos que condicionan las elecciones y la desigualdad (Leon Burch, 2013).

Educar las emociones y los sentimientos hacia el compromiso y el bienestar social se ha visto tradicionalmente contrario al desarrollo de las ideas de libertad y autonomía defendidas por filósofos liberales como Locke y Kant. Dejan el cultivo de las actitudes positivas a la pertenencia a un grupo religioso o al cultivo personal. Pero educar las emociones no solo corresponde a sociedades fascistas. Educar la compasión, la indignación ante la injusticia o la limitación de la envidia deben cultivarse con sentimientos apropiados de simpatía y amor (Nussbaum, 2014).

Educar para una sociedad igualitaria requiere que alumnas y alumnos puedan desarrollar un pensamiento libre para elegir con conciencia su destino y enseñarles a convivir en sociedad con dignidad y reconociendo a los demás como semejantes; iguales y singulares.

4. LA PRECARIZACIÓN DE UNA PROFESIÓN FEMINIZADA

La institución escolar está organizada a través de relaciones de poder jerárquicas, como parte de la cultura masculina de la enseñanza, que enlaza con una perspectiva individualista, al depender toda la actividad docente del

profesorado. Los profesores y profesoras han sufrido controles burocráticos, dirigismo e intensificación del trabajo, como consecuencia de ser una profesión feminizada. A esto se une un nuevo tipo de gestión y control de sus prácticas, mercantilista, basado en procesos de descentralización que, lejos de proporcionarles autonomía para el desarrollo de su trabajo, estarán controlados a través de evaluaciones externas, el rendimiento del alumnado y currículum estandarizados que constriñen la estructura del propio puesto de trabajo.

Aunque la rigidez e intensificación del trabajo del profesorado, como trabajo “*femenino*”, no es nueva, en las políticas educativas actuales se profundiza con la idea de eficacia, que supone: una mayor rendición con menor coste, conduce a la precarización de la profesión docente, el control de la autonomía y recortar en políticas educativas de conciliación.

Los informes expertos de organismos internacionales sobre “*calidad docente*” nos hablan de un profesorado que necesita formación y evaluaciones periódicas porque sobre ellos y ellas reside toda la responsabilidad del desempeño de su alumnado, relegando la responsabilidad de contextos sociales y económicos de procedencia, como llevan justificando desde hace cuarenta años los discursos sociológicos, y de las propias condiciones de trabajo que proporcionan las políticas educativas (Rodríguez Martínez y Dolz, 2016).

En las propuestas de políticas educativas que se extienden en países de nuestro entorno, a través de estos modelos mercantilistas, ligan el sueldo del profesorado a la evaluación de los centros y al desempeño del alumnado, con una dirección que será un puesto de gestión técnica y abriendo camino hacia una contratación directa del profesorado por parte del director/a, que precariza sus condiciones de trabajo hacia más tiempo directo con el alumnado, mayores controles y peores remuneraciones. Esto acompañado de una carrera vertical, donde los incentivos suponen ascensos para dejar de enseñar en el aula.

La conciliación de la vida familiar también se ha visto recortada en los presupuestos generales del Estado para 2015. En un escenario supuestamente

de recuperación económica, las partidas para escolarización infantil de 0 a 3 años bajan, con un recorte del 75% desde el año 2010 al suprimir los fondos a las comunidades para incrementar su tasa de escolarización en esa etapa. En estas edades solo un 36% de niñas y niños están escolarizadas. Sigue la fuerte reducción del Programa de Compensatoria, hasta un 90%, con la consiguiente pérdida de equidad .

La planificación, rutinas y la propia estructura del trabajo docente siempre se ha configurado como una extensión de este orden jerárquico. La compartimentación del currículum define también la estructura de la enseñanza, a través de tiempos y de una organización basada en los libros de texto. El currículum se controla, además, realizando un tratamiento no controvertido del mismo y omitiendo los tópicos complicados.

Todo esto muestra que el control social es una parte importante de la vida del aula. Se diseña una enseñanza donde los aprendizajes esperados y las posibles respuestas del estudiante estén bajo control. Al alumnado se le considera un buen alumno o alumna en función no solo de su desarrollo intelectual y acervo cultural, sino también de su trabajo, aplicación y conformidad en la conducta y en las formas de expresar su conocimiento.

La escuela universaliza un modelo que es masculino y esto significa que no se espera lo mismo de ellas y de ellos. A pesar de sus buenas notas, para las chicas su experiencia en la escuela les muestra un lugar secundario en la sociedad, que tendrá consecuencias en las elecciones que realizan de las carreras, que son una prolongación de las funciones domésticas (enseñanza, cuidado y servicio), en las diferencias en su relación con el poder, y en el dominio de los objetos técnicos y las máquinas que formarán parte del monopolio de los hombres (Bourdieu, 2000). También consigue chicos inadaptados que ante las presiones del modelo de masculinidad hegemónico muestran peores rendimientos y comportamientos, una mayor inestabilidad en las emociones y peor adaptación al sistema escolar (Rodríguez Martínez, 2011).

Para crear conciencia y libertad es necesaria la autonomía del profesorado. La

autonomía en educación, desde la Escuela Nueva o los movimientos libertarios, ha significado innovación educativa y libertad para tomar decisiones sobre el gobierno de la escuela. Y son los profesores y profesoras con auténtica autonomía pedagógica, la clave para que se produzca el cambio educativo. La profesionalización y mejora de la docencia fijarán el objetivo en alumnos y alumnas y no en los intereses ideológicos de las diferentes reformas. La escuela es un instrumento básico para el desarrollo de la autonomía, la conciencia y la responsabilidad como ciudadanos y ciudadanas y para ello se requiere un profesorado que sea libre y autónomo en su relación con el conocimiento y frente a las presiones políticas o mercantiles (Rodríguez Martínez, 2014).

5. LOS MODELOS MERCANTILISTAS EN LA LOMCE

Los modelos neoliberales refuerzan una política credencialista selectiva que va a impedir que el alumnado más vulnerable y con menos capacidad económica acceda a las etapas superiores del sistema educativo (bachillerato y universidad). Todo el sistema educativo se vuelve un gran mercado, donde entran las empresas a hacer negocio y se alimenta la competencia entre centros, para llevarse al alumnado con mejores rendimientos, en lugar de buscar la mezcla, la diversidad y la pluralidad que nos beneficia a toda la sociedad.

En este sentido la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad educativa (LOMCE) clasifica al alumnado a edades muy tempranas, selecciona según su rendimiento y establece itinerarios para dirigirles hacia el puesto de trabajo que van a ocupar, a la vez que devalúa la formación profesional como una educación de segunda categoría. Rompe el principio de educación en igualdad en la enseñanza obligatoria, en un momento en que el alumnado puede cambiar todavía su desafección por los estudios.

Estas políticas mercantiles tienen fuertes consecuencias ideológicas. La LOMCE logra la alianza entre los sectores más conservadores y religiosos como resquicio de nuestro pasado y de una democracia imperfecta que mantiene el elitismo y la influencia de la religión en el estado. Significa el auge nuevamente

de la religión, de la doctrina y la creencia, por encima de la ciencia y el pensamiento y el empuje a la escuela privada y elitista que segrega por género y talento y que privilegia a las familias con un mayor capital cultural y económico.

En educación, igual que en otros servicios, se lleva a cabo un progresivo desmantelamiento de las políticas de igualdad. La LOMCE no hace referencia alguna al fomento de la igualdad entre hombres y mujeres e incumple varias de las recomendaciones que se hicieron en la última evaluación del CEDAW¹ (Convención para la Eliminación de toda forma de Discriminación contra la Mujer), como son: implantar programas específicos sobre igualdad de género en el sistema educativo, así como la capacitación del profesorado en esta materia, que, por otro lado, recoge la ley sobre violencia de género. Es más esta nueva ley suprime la asignatura de Educación para la Ciudadanía y justifica que segregar por sexos no es discriminatorio. La reducción de ayudas de becas escolares y de comedor redonda en más carga de trabajo para las familias, especialmente las mujeres, y la paralización del “*Plan Educa 3*” supone una falta de plazas en educación infantil.

La LOMCE convierte a las familias en clientes del sistema educativo reforzando la libertad de elección de centros como un derecho, que perjudica nuevamente a la población más vulnerable y a las alumnas (como veremos), e irá privatizando el sistema educativo. Para ello abre la posibilidad de libertad de creación y elección de centros (art. 2 bis) y aumenta los centros concertados, en nuestro país mayoritariamente católicos, a la vez que realiza políticas de recortes en la red pública, dejando a la educación pública como subsidiaria de la privada.

La LOMCE establece la programación de la red de centros de acuerdo a la demanda social y suprime la obligación de las Administraciones educativas de garantizar plazas públicas suficientes, especialmente en las zonas de nueva población (art. 109). También propone la cesión de suelo público para la

1 El informe se presentó ante la ONU en 2013 (informe Sombra) y fue realizada por 50 organizaciones de mujeres, de cooperación internacional y derechos humanos y refrendado por 260 organizaciones y colectivos de la sociedad civil.

iniciativa privada (art. 116.8).

Ningún estado puede asumir el compromiso de financiar todos los centros que se creen bajo la elección de las familias, sin una política de planificación y respetando idearios particulares, una construcción de centros “a la carta”. La privatización de la enseñanza conduce a reforzar una educación elitista y abocada a la desigualdad que suprime el derecho a la educación y el derecho de niños y niñas a tener una educación sin dogmas ni estereotipos sexistas.

6. EL MITO DE LA LIBERTAD DE ELECCIÓN

La libertad de elección es un postulado neoliberal que plantea que se puede acceder a todo lo que se desea, sin existir barreras y sin estar determinados por la pertenencia a una clase social, etnia o género. De ahí que se puedan realizar transacciones con el cuerpo de las mujeres, que significa el neoliberalismo más absoluto en la mercantilización del acceso al propio deseo. También que se pueda elegir centro escolar buscando que los hijos e hijas no se mezclen con otros niveles sociales o con personas del otro sexo.

Cambiamos el derecho de todas las personas a una educación de calidad por los derechos del mercado. Se considera que las elecciones no están condicionadas y que todas las personas tienen las mismas posibilidades de realizarlas. Sus defensores piensan que la relación mercantil se beneficia de la demanda de los clientes que provoca la competitividad entre las instituciones. Se basan en dos supuestos: los servicios mejoran su eficacia con la competitividad, y es más barato el contrato privado de servicios, aunque sean financiados por el gobierno.

La teoría de la elección pública (TEP), extendida en los procesos de reforma educativa globales, tiene como objetivo, según sus defensores, que los centros escolares (proveedores de educación) se esfuercen en ofrecer un producto atractivo a la medida de las demandas de las familias, dentro de la gestión y en la lógica de los mecanismos de cuasi-mercado (mercado financiado

públicamente), para que todas las personas puedan elegir aquel que más ventajas les pueda reportar (Verger, Bonal y Zancajo, 2016).

La estrategia se basa en la desregulación de las zonas escolares y los criterios preferentes de elección, junto a la competencia incentivada por sistemas de pruebas estandarizadas y ranking, y una financiación competitiva que premiará a las escuelas que más demanda consigan. Argumentan sus promotores que se mejora la calidad del sistema educativo porque así los centros tratarán de diferenciarse y subordinarse a las decisiones y preferencias de las familias. Al igual que otras industrias, textiles, automovilísticas o pirotécnicas..., adaptan sus productos a los requerimientos del mercado.

Lógicamente, solo tendrá sentido la elección de centros en sistemas educativos con una oferta diferenciada. La situación de nuestro país al respecto es propicia para su aplicación porque ya contamos con dos redes escolares, pública, y privada concertada (centros privados sostenidos con fondos públicos).

El caso de España es particular porque hasta los años setenta el Estado era subsidiario en la educación respecto a la iglesia católica. La Ley Orgánica del Derecho a la Educación (LODE, 1985) regulará la creación de un sistema de enseñanza pública compatible con un sistema de gestión privada con financiación pública. Crea una doble red de centros que aunque empieza como una situación provisional hasta consolidar la red pública de escuelas, seguirá aumentando año tras año la financiación pública de opciones privadas. Actualmente se ha alcanzado una situación en que prácticamente toda la enseñanza privada se encuentra concertada y el 64% de este sector privado corresponde a centros docentes de la iglesia católica (MECD, Datos y cifras 2009-2014)).

La doble red de centros, aún sin estar des-regulados los criterios de elección de centro, al menos a nivel de estado, se han convertido en estos años en garantía de desigualdad, por el fraude en la aplicación de los requisitos con que se ha llevado a cabo la selección del alumnado, en cuanto a segregación de

inmigrantes, separación por sexos y distribución por clases sociales. También por la selección directa e indirecta del alumnado en los centros concertados a través del copago de actividades o tasas "*voluntarias*", la religión católica como ideario excluyente y las propias zonificaciones geográficas que han favorecido esta selección.

La educación como derecho de mercado asume que las personas son responsables individualmente de su bienestar. La reafirmación del capitalismo como ideología y ética social reclama una lógica competitiva y de mercado que combina con los deseos de ambientes familiares y religiosos que pugnan por el individualismo, la elección de centro y políticas para defender a sus vástagos en ambientes privados de la falta de "*valores sociales*" o para el logro de niveles académicos deseables.

6.1. La segregación por sexos

La elección es otra opción ideológica de las políticas mercantilistas que perjudican a las chicas en su derecho a la educación fomentando la segregación por sexos. En nuestro país la LOMCE permite la financiación de colegios concertados que segregan por sexos en una vuelta atrás en los derechos conseguidos, en la educación de las niñas (modificación del apartado 3 del artículo 84). La LOMCE justifica la enseñanza diferenciada con un Convenio de la UNESCO del año 1960 (en nuestro país se firma en 1969), que es preconstitucional, porque nuestra legislación tiene estándares democráticos superiores con respecto a la igualdad entre los sexos a los que plantea este acuerdo, que se estableció para garantizar la escolarización de las niñas en aquellos países con legislaciones muy restrictivas con respecto a las libertades de las mujeres.

La elección de las familias es una selección mediada por factores sociales y de género, amparada en la lógica del mercado, que en ningún caso debería servir para suprimir el derecho a la escolarización conjunta, que proporciona una socialización positiva e irrenunciable en una sociedad todavía marcada por la

desigualdad de género. El falso derecho de las familias va en contra de los derechos de los niños y niñas.

Aunque las razones utilizadas para reclamar una enseñanza diferenciada por sexos, en algún caso, son los mejores rendimientos conseguidos por las chicas, el hecho es que son los colegios de ideología religiosa ultraconservadora, Opus Dei y Legionarios de Cristo Rey, los que mantienen las diferencias entre sexos defendidas por la ideología de la Iglesia Católica y amparadas en que hombres y mujeres se eduquen separados porque tienen destinos diferentes. Pero tampoco hay ninguna evidencia científica de que la segregación por sexos mejore los resultados académicos de los chicos o de las chicas, porque no es cierto que aprendan de forma distinta (Rodríguez Martínez, 2011 y Halpern, 2012). De hecho suelen encontrarse mayores diferencias según la clase social o la etnia a la que pertenecen que la que pudiese producirse por la diferencia de género (Arnot, 2009).

La escuela ya no es una promesa de futuro laboral o de diferenciación social, al menos para todos, y las clases medias y altas pugnan por mantener este objetivo para los suyos. Esta es la razón por la que buscan el "*cierre social*" (Van Zanen, 2008) y que sus hijos e hijas, sirviéndose de su capital cultural (información, relaciones...) y económico (posibilidades de residencia, desplazamientos, actividades suplementarias...), accedan a grupos homogéneos de élite y tengan más posibilidades de éxito, en este caso tanto chicas como chicos. Se recubre de derecho individual lo que es una selección social buscada por clases sociales altas y medias.

En estos modelos de gestión actuales se produce una deriva gradual hacia una red escolar futura en la que el sector público subsistirá pero como subsidiario del privado-financiado, reduciéndose paulatinamente en función de una demanda de las familias que es debidamente teledirigida por las políticas educativas (Rojas 2009) con: recortes en el sector público, desgravaciones fiscales para quienes llevan a sus hijos a colegios de pago, cierre de aulas o unidades escolares en centro públicos, apertura de concertados con suelo público, contratación temporal de personal docente al margen del

procedimiento público, implantación del distrito único para la admisión de alumnos/as, evaluaciones con fines comparativos...

También las escuelas públicas, o financiadas con dinero público, segregadas por sexos son cada vez más frecuentes. Hay un rearme conservador, que utiliza el argumento de que el modelo de escuela mixta perjudica a los alumnos varones y se están constituyendo por todo el mundo asociaciones para promover los centros de educación diferenciada².

En la mayoría de los países europeos la educación pública se imparte en escuelas mixtas. Solo Irlanda y Reino Unido tienen una cierta tradición en considerar las escuelas de un solo sexo como mejores escuelas³, aunque las opiniones actualmente están divididas. Las escuelas de un solo sexo en la enseñanza pública no son muy comunes en el resto de los países, aunque se pueden encontrar en el sector privado en casi todos ellos. En la mayoría de los casos son escuelas religiosas; católicas, protestantes y musulmanas (EURYDICE, 2010).

Investigaciones realizadas en los últimos años en Chile, país que lleva treinta años con políticas de elección de centro, muestran que las razones para elegir centro tienen que ver con el nivel socio económico de las familias, donde quienes demandan esa "*preferencia de selección*" buscan su "*segmento social*". Además las personas con menos recursos encontrarán dificultades para hacerlo por limitaciones financieras, geográficas y sociales (Verger, Bonal y Zancajo, 2016).

Las limitaciones que tienen los sectores sociales más pobres a la hora de seleccionar centros, unida a la selección que realizan por nivel socio-económico, actúan constituyendo una segmentación vertical de la oferta educativa

2 En Europa (Asociación europea de centros de educación diferenciada, EASSE), EEUU (Asociación Nacional para la Educación Pública de un solo sexo, NASSPE,) y Latinoamérica (Asociación Latinoamericana de centros de educación diferenciada, ALCED).

3 Escocia tiene 7 escuelas, Gales 25, Irlanda del Norte 120 y en Inglaterra más de 400. Además en Europa hay 27 escuelas en Grecia y 77 en Malta (EURYDICE, 2010: Cap 6).

(desigual) y no una diferenciación horizontal. En la elección de escuelas segregadas por género no ocurre de la misma manera, los valores sociales y la religión serán razones añadidas, para elegir escuelas solo de niñas para cualquier sector social. Esta diferenciación ya se suele producir en las elecciones de las diferentes ramas en Formación Profesional.

Los centros educativos no compiten por atraer al mayor número posible de estudiantes, sino a estudiantes con los mejores atributos hacia el aprendizaje y la disciplina escolar que son los que garantizan unas buenas condiciones para enseñar y unos buenos resultados académicos para la escuela. Cada centro, en función de su posición, buscará a los mejores estudiantes posibles, cada familia según su estatus y condiciones buscará un medio equivalente, aunque intentando huir de las escuelas de los más pobres.

En ambientes segregados por sexo los estereotipos sexuales se afianzan más porque en el ambiente educativo se refuerzan aquellos aspectos que son más fuertes en los chicos y en las chicas. Los comportamientos de los chicos suelen empeorar al segregarlos (Sukhnadan, Lee y Kellener, 2004 y Younger y otros, 2005).

La mercantilización de la educación y el conservadurismo puede conseguir que logros conseguidos en la educación de las mujeres, hace apenas treinta años, sufran un retroceso. La escuela mixta es la forma natural de socialización conjunta. Con estrategias y formas de educación co-educativas pueden mejorar los rendimientos y las bajas expectativas de los algunos chicos, como consecuencia de roles tradicionales del género masculino, además de representar la forma normal de convivir en sociedad. Las escuelas deben basarse en lógicas igualitarias que fomenten la pluralidad y la convivencia y no en valores conservadores e individualistas.

7. EL CONOCIMIENTO ESCOLAR BAJO LA SERVIDUMBRE DEL MERCADO

La cultura mercantilista se impone ante la deriva de la educación entendida como una actividad que busca satisfacer a sus clientes en un modelo competitivo y privatizador. El conocimiento tiene un valor de uso que reproduce el interés de la sociedad en su desempeño, guiado por estándares del mundo del trabajo.

El propio concepto de cultura en la época actual está sujeto a la demanda de los clientes y la esfera cultural se incorpora plenamente a las relaciones mercantiles y adopta la forma de pago por el entretenimiento y la diversión personal. Se impone una nueva figura, la de los gestores culturales, que no son artistas, ni intelectuales, sino empresarios que rentabilizan y convierten actividades culturales en productos. Los productos culturales no tienen valor por sí mismos, por lo que no son transmitidos de generación en generación, sino comprados y vendidos en un mercado donde predomina el poder de compra de cada actor o sector social, donde se mide, como en otros nichos de producción, el placer.

Como dirá la escritora Etxenique *“la cultura se convierte en una actividad de tiempo libre y no en lo que nos hace libres todo el tiempo”* (El Diario, 2015).

En educación, las teorías del capital humano demandan un conocimiento para ser competentes en el mundo del trabajo y que adquiere valor por su capacidad de generar riqueza (Brey, 2009, p. 38). Se incorpora como un nuevo factor de producción junto a la tierra, el trabajo y el capital. El conocimiento, igual que la tierra y el trabajo, se ponen al servicio del capital y reciben el trato de mercancías comunes como si fueran un *“cachivache”* más (Fraser, 2012). Esta instrumentalización del conocimiento y la consideración de su valor de uso nos llevan a sobrevalorar la información neutral o especializada, frente a un conocimiento con sentido, formando a personas sumisas en los marcos globales económicos. Este conocimiento no es el que nos da capacidad para pensar, tomar postura crítica ante la vida y la sociedad y ser libres intelectualmente.

Los contenidos escolares se convierten en instrumentales, como si fuera posible aprender sin que cobre sentido el contexto de la propia cultura, sin tener en cuenta nuestros hábitos de pensamiento, concepciones del mundo, creencias, conocimientos científicos y expresiones artísticas, como marco desde donde se construyen nuestras ideas. Porque sirven a un modelo conservador y reproductivo de la realidad que es regresivo para las demandas de movimientos sociales y feministas.

Los contenidos escolares significan la introducción a la cultura asentada y seleccionada para la escuela, por lo que tienen una influencia muy importante en la construcción de nuestro colectivo simbólico y nuestra identidad genérica.

Los usos, las costumbres y lo esperado de forma estereotipada adquiere carta de naturaleza cuando los libros de texto lo convierten en el conocimiento legítimo. Actividades y atribuciones diferentes para mujeres y hombres, relaciones afectivas caracterizadas sexualmente, representaciones ante la vida que distinguen entre quien domina y quienes ocupan un papel complementario, pasivo e invisible; protagonismo masculino y mujeres ausentes. Voces femeninas que incluso en el *“currículum de los hechos destacables”* se ocultan como las de Ada Augusta Byron (matemática), Alma Mahler (compositora), Clara Campoamor (abogada y política), Dorothy Crowfoot Hodgkin (química), Shirin Ebadi (defensora de los derechos humanos), Sofonisba Auguissola (pintora)...

El conocimiento es planteado con un objetivo práctico, implementado de forma externa, y sin ninguna perspectiva social, ideológica o ética: usar aquellos *“conocimientos útiles”* y usar *“conocimientos demandados por las empresas”* que sitúan a la educación como una realidad construida y no como actuaciones en construcción, donde son relevantes los contextos y los propósitos. Es una forma de entender la educación y la enseñanza como un asunto técnico, una pericia, visión reforzada en los últimos tiempos por los organismos internacionales.

Los contenidos escolares son un factor clave, pues son un poderoso instrumento

de las estructuras sociales según se utilicen para su conservación, su revisión o su cambio, según se cuestionen sobre por qué sucedió y qué intereses estaban vinculados a esas acciones. Porque servirán para la educación de un alumnado sumiso, preparado para el culto al trabajo y al consumo y sometido a las relaciones de dominación genéricas y culturales, o por el contrario, preparado para hacer uso de su autonomía y decidir sobre el futuro con conciencia. Para ello cuenta con el conservadurismo inherente a los saberes académicos que reside en su carácter sagrado y de verdad. Los conocimientos deben ser tratados como construcciones sociales susceptibles de ser puestos en cuestión.

Los libros de texto, contruidos a través de conocimientos asentados en certezas, serían la última pieza del engranaje educativo para la transmisión de los saberes sexuados que muestran un claro retroceso respecto a décadas anteriores. En los de la ESO solo aparece una escasa frecuencia de mujeres (7,9%) (López-Navajas, 2004), uno de los aspectos más fáciles de cambiar, indicando una clara falta de rigor en el relato histórico, con la consecuente marginación en el orden social que asientan. Los significados socio-culturales transmitidos en el conocimiento, a través del lenguaje y de los contenidos escolares, son manifestaciones que invisibilizan a las mujeres en experiencias, participación y competencias. Generan pensamientos y comportamientos en la sociedad y en el alumnado porque se difunde una arqueología del saber que legitima el orden social de los discursos que sustentan las actuales sociedades.

El conocimiento también se extiende a través de revistas divulgativas, documentales y nuevas teorías educativas. Nuevas investigaciones pseudo-científicas vienen a rearmar discursos clásicos avalados por la Ciencia y la religión donde se vuelve a utilizar el naturalismo como telón de fondo para justificar las diferencias cerebrales entre hombres y mujeres, que están de moda por las nuevas técnicas hormonales y genéticas (Rodríguez Martínez, 2011: 101-111). Son investigaciones de escasa credibilidad, que justifican las diferencias que pueden observarse en los comportamientos entre chicos y chicas en diferencias naturales.

La fuerte concentración en el presente, la creencia en las certezas del

conocimiento y la falta de de-construcción crítica del pasado, sirven de reclamo para teorías conservadoras.

Este nuevo determinismo biológico considera los comportamientos como la causa y no como la consecuencia de sus contextos y experiencias, y se convierte, por su propia esencia, en una teoría de límites (Gould, 1984). Argumentos que vienen a apoyar la existencia de escuelas segregadas porque el rendimiento es mayor en las chicas que en los chicos. La eficacia del sistema educativo se mide por el desempeño, no por la formación ciudadana.

Muchos de ellos están avalados por tesis religiosas y conservadoras que muestran su contraposición con la igualdad, la coeducación, la homosexualidad y la educación mixta, como podemos observar en la propia ley educativa del Partido Popular que defiende la segregación escolar entre alumnas y alumnos, como ya se ha comentado.

Los estereotipos sexuales actúan hoy día de forma más potente que nunca porque se promociona el determinismo biológico como la línea de pensamiento más moderna y rompedora, sin tener en cuenta su larga historia anterior, múltiples veces desmentida. Hay diferencias morfológicas entre el cerebro masculino y el cerebro femenino. El cerebro masculino es más grande y el cerebro femenino muestra una mayor actividad en las áreas relacionadas con el lenguaje, pero ningún estudio hasta la fecha ha podido mostrar que los procesos específicos de género intervengan en la construcción de redes en el cerebro durante el aprendizaje. No han considerado que hagamos lo que hagamos la experiencia crea la actividad neuronal que altera el cerebro, o, en otras palabras, que el cerebro no está determinado.

Hay que seguir afirmando que el cerebro no está conformado innatamente, es la parte física de la mente y el aprendizaje la doma. Las mentes actúan a partir de la interacción con otras mentes, la intensidad de la relación y el contexto de interacción. En los seres humanos, el aprendizaje, la creación artística y sus actuaciones se caracterizan por la anticipación y se desarrollan en relación con otros seres humanos. Si nuestra mente solo actuara ante estímulos sensoriales y

nuestras acciones fueran funcionales podríamos decir que los seres humanos y sus mentes están determinadas como las abejas en una colmena (Chordá, 2010, p. 20).

La deconstrucción, no solo de conocimientos sino de las tesis naturalistas sobre las diferencias naturales de hombres y mujeres, se rearmen con nuevas justificaciones conservadoras.

Es necesario que la escuela no solo transmita conocimiento, sino que se preocupe por un conocimiento con sentido que nos haga conscientes ante el mundo y que supere las distinciones de género que habitan en los contenidos y los conocimientos ligados a una concepción específica de lo humano.

Por ello son necesarios los ejercicios de de-construcción de las disciplinas clásicas y la propia re-organización de las mismas. Además, ante la imposibilidad de regenerar el conocimiento creado durante siglos, necesitamos nuevos modelos de enseñanza que ayuden a situar los textos históricos, filosóficos, literarios, etc... en su contexto histórico. Además de un conocimiento reflexivo humanista y crítico que introduzca, el mundo real, cotidiano, íntimo y afectivo en las aulas.

El saber es un proceso reflexivo sobre el pasado y la construcción y deconstrucción de los intereses sociales, hegemónicos y jerárquicos, que promueven la transformación de la sociedad. La globalización y el mercantilismo sitúan a la educación como una institución dependiente del mundo laboral y económico, perjudicando la formación de personas conscientes y solidarias.

Aprender de la experiencia y del conocimiento supone negar la repetición, y cuestionar las formulaciones, una rebelión, algo en lo que la cultura escolar tradicional y la mercantilista se muestran bastante resistentes.

8. BIBLIOGRAFÍA

- Agra, María Xosé (2006). Ciudadanía, feminismo y globalización. En Ana Rubio y Joaquín Herrera (ed.), *Lo público y lo privado en el contexto de la Globalización* (pp. 97-116). Sevilla: Instituto Andaluz de la mujer, Consejería para la Igualdad y Bienestar Social. Junta de Andalucía.
- Amorós, Celia (2005). Sujetos emergentes y nuevas alianzas políticas en el <<paradigma internacionalista>>. En Celia Amorós y Ana de Miguel, *Teoría feminista: de la Ilustración a la globalización. De los debates del género al multiculturalismo* (pp. 333-373). Madrid: Minerva Ediciones.
- Arnot, Madeleine (2009). *Coeducando para una ciudadanía en igualdad*. Madrid: Morata.
- Bourdieu, Pierre (2000). *La dominación masculina*. Barcelona: Anagrama.
- Brey, Antoni (2009). La sociedad de la ignorancia. En Antoni Brey, Daniel Innerarity y Gonçal Mayos. *La sociedad de la ignorancia y otros ensayos* (pp. 16-41). Barcelona: Zero Factory. Recuperado de http://www.ub.edu/histofilosofia/gmayos_old/PDF/SociedadIgnoranciaCas.pdf
- Chordá, Frederic (2010). *Vivir es cambiar. Lenguaje, historia y anticipación*. Barcelona: Anthropos.
- Comisiones Obreras (2012). *Informe de la Federación de Enseñanza de CCOO*. Madrid: Federación de Enseñanza de Comisiones Obreras, Secretaría de Comunicación.
- Del Castillo, Ramón (2005). El feminismo de Nancy Fraser: Crítica cultural y género en el capitalismo tardío. En Celia Amorós y Ana de Miguel, *Teoría feminista: de la Ilustración a la globalización. De los debates del género al multiculturalismo* (pp. 61-120). Madrid: Minerva Ediciones.
- El Diario (2015). Entrevista – Luisa Etxenike, escritora. Recuperado de http://www.eldiario.es/norte/cultura/cultura-actividad-tiempo-libre-libres_0_380062062.html
- EURYDICE (2010). *Gender Differences in Educational Outcomes: Study on the Measures Taken and the Current Situation in Europe*. Education, Audiovisual and Culture Executive Agency (EACEA P9 Eurydice). Recuperado de http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/120en.pdf

- Fariñas, M. José (2006). Las asimetrías del género en el contexto de la globalización. En Ana Rubio y Joaquín Herrera (ed.), *Lo público y lo privado en el contexto de la Globalización* (pp. 117-158). Sevilla: Instituto Andaluz de la mujer, Consejería para la Igualdad y Bienestar Social. Junta de Andalucía.
- Fraser, Nancy (2012). Reflexiones en torno a Polanyi y la actual crisis capitalista. *Papeles de relaciones ecosociales y cambio social*, 118, 13-28.
- Gould, Stephen J. (1984) *La falsa medida del hombre*. Barcelona: Antoni Bosch.
- Halpern, Diane F. et alia (2011), The Pseudoscience of Single-Sex Schooling. *Science*, 333 (6050), 1706-1707. doi: 10.1126/science.1205031
- Hirtt, Nico (2013). Educar y formar bajo la dictadura del mercado de trabajo. Formas de Resistencia y Modos de Educación. *Con-ciencia Social*, 17, 39-54.
- Hochschild, Arlie Russell (2008). *La mercantilización de la vida íntima. Apuntes de la casa y el trabajo*. Madrid: Katz Editores.
- Jónasdóttir, Anna G. (1993). *El poder del amor ¿Le importa el sexo a la democracia?* Madrid: Cátedra.
- León Burch, Verónica (2013). *Más allá del cuerpo: el feminismo como proyecto emancipador*. Recuperado de <http://www.fedaeps.org/spip.php?articles549>.
- Lessing, Doris (1989). *El Cuaderno Dorado*. Barcelona: Círculo de Lectores.
- López-Navajas, Ana (2014). Análisis de la ausencia de las mujeres en los manuales de la ESO: una genealogía de conocimiento ocultada. *Revista de Educación*, 363, 282-308.
- Mouffe, Chantal (2007). *En torno a lo político*. Fondo de Cultura Económica. Buenos Aires.
- Nussbaum, Martha C. (2005). *El cultivo de la humanidad. Una defensa clásica de la reforma en la educación liberal*. Barcelona: Paidós.
- Nussbaum, Martha C. (2014). *Emociones políticas. ¿Por qué el amor es importante para la justicia?*. Barcelona: Paidós.
- OCDE (2005). *The definition and selection of key competencies. Executive summary*. Recuperado de <https://www.pisa.oecd.org/dataoecd/47/61/35070367.pdf>
- OCDE, (2015). *Education at a Glance Interim Report: Update of Employment and Educational Attainment Indicators, January*. Recuperado de

<http://www.mecd.gob.es/dctm/inee/eag/eag-interim-report-final.pdf?documentId=0901e72b81bcd35b>

- Rodríguez, Martínez, Carmen (2011). *Género y cultura escolar*. Madrid: Morata.
- Rodríguez, Martínez, Carmen (2014). La contra-reforma educativa en España: políticas educativas neoliberales y nuevos modelos de gestión. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 81 (28.3), 15-29.
- Rodríguez Martínez, Carmen y Dolz, Loles (2016). Formación, acceso, reconocimiento y condiciones del profesorado. En Alberto Garzón, Alberto y Enrique J. Díez, *La educación que necesitamos. Escuela, Universidad e Investigación. Líneas básicas para un pacto por una educación republicana* (pp. 66-76). Madrid: Akal.
- Rojas, Mauricio (2009). *Libertad de elección y pluralismo. Propuestas para una reforma de la educación española inspiradas en la Reforma de Suecia*. Madrid: FAES.
- Sanabria, Antonio (2015). *Algunos apuntes sobre la situación y evolución de la desigualdad en el mundo*. Recuperado de <http://www.economiccritica.net/?p=3207>.
- Sukhnandan, Laura, Lee, Barbara y Kelleher, Sara (2000). *An Investigation into Gender Differences in Achievement. Phase 2: School an classroom strategies*. Slough: NFER.
- Van Zanen, Agnes (2008). ¿El fin de la meritocracia? Un análisis de los cambios recientes en las relaciones de la escuela con el sistema económico, político y social. En Tenti Fanfani, Emilio (comp.). *Nuevos temas en la agenda de política educativa* (pp. 173-192). Madrid: Siglo XXI.
- Verger, Antoni; Bonal, Xavier y Zancajo, Adrián (2016). Recontextualización de políticas y (cuasi) mercados educativo. Un análisis de las dinámicas de demanda y oferta escolar en Chile. *Archivos Analíticos de Política Educativas*, 24 (27). doi: <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.24.2098>
- Walter, Natasha (2010). *Muñecas vivientes. El regreso del sexismo*. Madrid: Turner.
- Younger, Mike el al. (2005). *Raising Boys´Achievement: Final Report*. London: DfES