

Silvia Carrasco Pons (coord.)
Ana Hidalgo Urtiaga
Araceli Muñoz de Lacalle
Marina Pibernat Vila

La coeducación secuestrada

Crítica feminista a la penetración de
las ideas transgeneristas en la
educación

Prólogo de
GEMMA LIENAS

Octaedro 

Colección Horizontes - Universidad

Título: *La coeducación secuestrada. Crítica feminista a la penetración de las ideas transgeneristas en la educación*

Primera edición: noviembre de 2022

© Silvia Carrasco Pons (coord.), Ana Hidalgo Urriaga, Araceli Muñoz de Lacalle, Marina Pibernat Vila

© del Prólogo: Gemma Lianas

© De esta edición:
Ediciones OCTAEDRO, S.L.
C/ Bailén, 5 – 08010 Barcelona
Tel.: 93 246 40 02
octaedro@octaedro.com
www.octaedro.com

Cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública o transformación de esta obra solo puede ser realizada con la autorización de sus titulares, salvo excepción prevista por la ley. Diríjase a CEDRO (Centro Español de Derechos Reprográficos, www.cedro.org) si necesita fotocopiar o escanear algún fragmento de esta obra.

ISBN: 978-84-19506-29-0
Depósito legal: B 19844-2022

Maquetación: Fotocomposición gama, sl
Diseño y producción: Octaedro Editorial

Impresión: Ulzama

Impreso en España - *Printed in Spain*

Agradecimientos

Esta obra se ha beneficiado en muchos sentidos del proyecto colectivo que es DoFemCo (Docentes Feministas por la coeducación) y, en especial, de las contribuciones de Alícia Boluda Albinyana, Sandra Suárez Camps, Helena Massó Millán, Imma Ruiz Cerezo, Laura Hedó García, Leticia Tamayo Rodríguez y Cristina Soto Hernández, en diversas fases y apartados a lo largo de su elaboración. A todas ellas, y a las profesoras, profesores y familias que siguen acudiendo a nosotras día tras día, nuestro reconocimiento y agradecimiento.

Sumario

Prólogo (<i>Gemma Lienas</i>)	11
Introducción	17
1. El neoliberalismo contra la coeducación	27
2. La propagación de la ideología transgenerista en los medios de comunicación y las redes sociales	51
3. La penetración de la ideología transgenerista en la educación a través de las leyes	63
4. La adaptación de los centros al ideario transgenerista y la instrumentalización del profesorado	99
5. El impacto de la ideología transgenerista en el alumnado	131
6. El impacto del transactivismo y los protocolos trans en las familias	161
7. Consecuencias y reacciones: lecciones y retos en un marco internacional	183
A modo de conclusión	215
Anexo. Síntesis y orientaciones para el profesorado y las familias	223

Prólogo

La educación de los niños y los jóvenes se ha considerado siempre fundamental, mientras que la de las niñas y las jóvenes no lo ha sido hasta épocas modernas.

En 1762, el filósofo Jean-Jacques Rousseau vertió sus ideas pedagógicas en *Emilio*, o *De la educación*, libro que tuvo un enorme alcance. Las cuatro primeras partes están reservadas a considerar la educación que debe recibir Emilio, el varón, en tanto que en la quinta aborda también la de Sofía, la chica, para quien reserva unas fórmulas completamente distintas. Rousseau considera que las niñas están de modo natural –y si la sociedad no las corrompe– preparadas para ser las compañeras amables y subordinadas del varón. Sostiene que las mujeres deben «aprender muchas cosas, pero solo las que les conviene saber». Así, estima que «la educación de las mujeres siempre debe estar en relación con los hombres. Agradarles, serles útiles, hacerse amar y honrar por ellos, educarlos cuando niños, cuidarlos de adultos, aconsejarlos, consolarlos, hacerles agradable y fácil la vida: estas son las obligaciones de las mujeres en todos los tiempos, y esto es lo que, desde su niñez, se les debe enseñar».

¿Podían aprender a leer las niñas? Jean Jacques Rousseau, desde luego, no creía que les hiciera falta, puesto que ellas debían de ocuparse de las tareas domésticas: la limpieza, la costura, la cocina, la crianza... Pero es que, además, el filósofo consideraba que, por naturaleza –entiéndase biología–, ellas eran más aptas para las labores que para aprender a leer. Este es un ejemplo

que utilizo a menudo para explicar a estudiantes de Secundaria la diferencia entre sexo y género, y provoca gran hilaridad. ¿Las chicas están dotadas para coser, pero no para leer? ¿Qué risa! Obviamente, las chicas no tienen ninguna constitución neuronal específicamente femenina (sexo) que les impida aprender a leer; lo que han tenido –y siguen teniendo en otras latitudes– es un mandato cultural (género) por el cual era más rentable que no se formaran intelectualmente y que fueran sumisas como amas de casa, como trabajadoras y ante todo varón.

Rousseau fue un gran hacedor de estereotipos de género: Las mujeres deben ser buenas, hacendosas, suaves, obedientes, amables; incluso, si se tercia, deben ser capaces de aceptar los exabruptos del marido. Y, como ya se ha dicho, sus roles son el cuidado del marido, la prole y los hijos. En definitiva, las mujeres están en el mundo para servir a los hombres. Y esa desigualdad entre hombres dominantes y mujeres subordinadas que impone Rousseau no deja de ser curiosa si se tiene en cuenta que simultáneamente abogaba, como los ilustrados de su época, por la igualdad entre los hombres: Por el hecho de nacer pobre o con discapacidad un hombre no era menos que otro.

Y no, no es que estemos juzgando a Rousseau con valores actuales, sino que ya su coetánea Mary Wollstonecraft escribió, en *Vindicación de los derechos de la mujer*, que las mujeres debían ser educadas como ellos, libre y racionalmente, y fue muy crítica con el filósofo. Mary Wollstonecraft fue una de las primeras feministas. Porque con la caída del Antiguo Régimen (la monarquía absoluta y sus derivadas sociales, económicas y políticas), con la Ilustración, con el nuevo contrato social y las leyes basadas en la voluntad de los ciudadanos (no en los libros sagrados), con el racionalismo y su necesidad de basar la argumentación en evidencias; en definitiva, con el advenimiento de la era moderna nació también el feminismo. ¿Cómo podía sostenerse que las mujeres fueran inferiores si no existía ninguna certidumbre de ello y, en cambio, sí se observaban por doquier esfuerzos ingentes para mantenerlas en la inferioridad y en la ignorancia?

Como señala Amelia Valcárcel en su libro *Ahora, feminismo*, la agenda de la primera ola feminista (1673-1792) se centra en el estado civil (que no sea la familia quien decida, por ejemplo, que la mujer debe ingresar en un convento) y en la adquisición de conocimiento, por lo menos informal, no reglado. La agenda

de la segunda ola (1848-1948), siempre según Valcárcel, se centró en el voto de las mujeres y la formación reglada. Y este período se cerró con la consecución de los objetivos: el voto y la educación, no solo primaria, sino también superior. El feminismo ilustrado siguió su camino y entró en la tercera ola (1963) con una agenda centrada en los derechos sexuales y reproductivos (recuerden la consigna de los años setenta: «Mi cuerpo es mío») y la paridad.

En esa tercera ola, las feministas rescatan un libro de Simone de Beauvoir, *El segundo sexo*, que cuenta, a partir de un análisis profundo, que «una mujer no nace, sino que se hace». Es decir, esa mujer amable, suave, obediente, encerrada en casa y dedicada al cuidado de los suyos, que propugnaba Rousseau, nada tiene que ver con el hecho de haber nacido de sexo femenino, sino que obedece a la educación recibida. Entonces no se estilaba, pero a partir de 1985, el término *género* sirve, desde las ciencias sociales y desde el feminismo, para diferenciar lo que son las capas culturales que se colocan sobre el sexo femenino (sobre el masculino también, pero eso es otra historia).

Para que podamos entendernos: El sexo es biológico y el género, cultural. Por poner un ejemplo, durante la epidemia de covid murieron más hombres que mujeres porque la biología femenina tiene un sistema inmunológico más potente que la masculina; esto es sexo. Y, sin embargo, se contagiaron más las mujeres que los hombres porque realizan en mayor medida la función de cuidadoras, tanto en los domicilios como, por ejemplo, en los hospitales; esto es género.

Las feministas siempre han estado de acuerdo con que el género ha sido la forma en que el patriarcado ha conseguido someter a las mujeres, y esta es la razón por las que han luchado siempre por abolir los estereotipos de género. Los estereotipos de género se insertan en los cerebros infantiles de maneras muy sutiles. Si usted a su niña de 1 año que todavía gatea la manda a la guardería con faldas, va a provocar unos cuantos tropezones y los consiguientes porrazos, con lo que su niña aprenderá que quietecita está más segura, lo que no ocurrirá si la viste con pantalones. Si cuando su niño de 3 años coge una muñeca para acunarla es observado con el ceño fruncido por su padre, el niño sabrá que no es varonil jugar con muñecas.

¿Y todo esto qué tiene que ver con la coeducación? La coeducación implica educar desde la igualdad de valores; es decir, dar

el mismo valor a lo que tradicionalmente ha sido considerado masculino y a lo que tradicionalmente ha sido considerado femenino, al margen de quien lo desempeñe. Apremiar por igual las ocupaciones remuneradas y el trabajo del cuidado, la valentía y la empatía. Apremiar por igual las aportaciones de hombres y de mujeres. También sus experiencias singulares como mujeres y como hombres.

¿Hemos tenido coeducación en nuestro país? El 1 de mayo de 1939 Franco prohíbe en España las aulas mixtas. El preámbulo de la ley que consolidaba la segregación de niños y niñas lo explicaba así: «Por razones de índole moral y de eficacia pedagógica, la ley consagra el principio cristiano de la separación de sexos en la enseñanza». Las razones de eficacia pedagógica se entienden a partir de Rousseau, ya que el dictador y su modelo fascista tenían muy presentes los estereotipos de género: los hombres fuera de casa, ganando dinero y mandando; las mujeres en casa, pariendo, cuidando y obedeciendo. El currículo escolar de las niñas, pues, era distinto al de los niños ya que incluía labores y economía doméstica. Obviamente, estábamos lejos de la coeducación.

A partir de mediados de los setenta, con la llegada de la democracia, se inicia la educación mixta: las niñas están incluidas en las instituciones escolares que los hombres habían diseñado para los niños. Y lo que hasta entonces se enseñaba a las niñas se fue borrando por ser considerado de menor importancia e indigno de los varones. Tenemos a niñas y niños en un mismo espacio; sin embargo, los contenidos y los valores que se transmiten son los de la escuela masculina. El currículo es parcial –en él no están las mujeres– y sesgado –visto desde una mirada androcéntrica–. Seguimos, pues, sin coeducación.

Cada vez más, las voces de las feministas se hacen oír para tratar de transformar nuestros centros mixtos en coeducativos. Ello solo será posible si se lucha por la abolición del género –una niña puede jugar al fútbol y seguir siendo niña; un niño puede ser dulce y seguir siendo un niño. La coeducación pasa por erradicar los estereotipos de género, por incorporar a mujeres en los libros de texto, por transmitir los saberes femeninos, por educar sexual y afectivamente, y por educar emocionalmente.

Desgraciadamente, la escuela coeducativa, al margen de escasas excepciones, no ha llegado a ser una realidad. Y ahora,

desde hace un tiempo, nos han cambiado, de forma subrepticia, la coeducación por la educación en la diversidad. Pero ¿qué diversidad? Realmente, la diversidad no es un objetivo pedagógico, porque la diversidad es una realidad, a no ser que se convierta en una ficción. Y esta es la clave de la obra que tenéis entre manos.

¿Qué ha pasado con la igualdad y el respeto? ¿Cómo vamos a perder este objetivo educativo si la violencia contra las mujeres presenta todavía cifras alarmantes, si la brecha salarial entre hombres y mujeres es todavía muy significativa, si quienes dejan su trabajo o reducen su jornada laboral para cuidar a la familia son mayoritariamente las mujeres? Sin una coeducación real en nuestros centros es imposible cambiar las mentalidades, llamémoslas rousseauianas.

¿Qué ha ocurrido en la educación, empezando por la universidad y terminando por los institutos y escuelas de primaria? Que se ha adoptado una ficción después de haber engullido acriticamente la doctrina queer y haberla infiltrado en nuestros centros. Y digo doctrina porque la «teoría» queer no se sostiene sobre ninguna evidencia material. Es más, niega las evidencias al decir que el sexo es una construcción cultural, cuando es una realidad biológica basada en un dimorfismo sexual, que comporta unos cromosomas, unos gametos, un fenotipo... distintos para mujeres y para hombres. La doctrina queer introduce el paradigma «género» como una forma de identidad, basada en sentimientos individuales que curiosamente coinciden con los estereotipos sexistas; exactamente lo contrario por lo que el movimiento feminista surgió y las feministas lucharon.

Es fundamental entender cómo y por qué ocurre todo esto y qué consecuencias tiene. Por esta razón invito a todas las personas educadoras (profesionales, padres, madres...) y a quienes tienen responsabilidades políticas sobre los ámbitos que afectan a las generaciones más jóvenes a leer este libro que, de la mano de cuatro grandes profesionales, les cuenta de modo diáfano por qué la coeducación ha sido secuestrada y por qué debemos luchar por recuperarla.

GEMMA LIENAS

Introducción

La coeducación es la herramienta clave de la escuela progresista para educar en la igualdad a niñas, niños y adolescentes. La coeducación es esencial para erradicar las actitudes y los valores tradicionales que sustentan todas las formas de desigualdad y violencia experimentadas por las niñas y las mujeres. Para construir una sociedad más justa es necesario, en primer lugar, educar mediante contenidos y prácticas libres de sexismo y androcentrismo.

A pesar de encarnar inequívocamente los ideales de la democracia, la coeducación nunca ha sido una prioridad de los gobiernos en la práctica más allá de suscribir en teoría sus principios y objetivos, y se ha ido expandiendo de forma irregular gracias al trabajo y las convicciones de muchas profesoras feministas en sus centros, a menudo ante la hostilidad de los claustros. Sin embargo, la coeducación nunca había tenido que afrontar una ofensiva como la actual. El propio paradigma de la igualdad entre mujeres y hombres no solo está siendo cuestionado y atacado en los últimos tiempos por la ultraderecha que niega la violencia estructural contra las mujeres, sino también por la disolución ideológica que suponen las ideas posmodernas, aparentemente progresistas, que invaden la escuela. La coeducación se encuentra ahora en mayor riesgo de desaparecer porque está siendo suplantada por ideas y creencias que no solo no tienen nada que ver con ella, sino que se sitúan en sus antípodas y utilizan su nombre.

Durante la mayor parte del siglo XX España no tuvo una escuela al servicio de la ciudadanía, ni siquiera al servicio de una

ciudadanía liberal orientada al desarrollo del capital humano, y menos aún orientada a lograr mayor igualdad entre mujeres y hombres. Al contrario, fue constante la persecución del pensamiento pedagógico crítico y las experiencias comprometidas con la emancipación de las clases populares, en general, y la de las mujeres, en particular. El impulso educativo y cultural de la Segunda República para luchar contra el analfabetismo y el estado general de ignorancia y las creencias que garantizaban el sometimiento de la población fue severamente aplastado. Y tras décadas de hegemonía nacionalcatólica, clasista y sexista, emergió con fuerza renovada el anhelo de una escuela democrática que debía hacer accesible el conocimiento y mejorar la vida de todas las personas en un marco de libertad e igualdad sin precedentes. En este marco, las reivindicaciones feministas para la escuela, protagonizadas por las «transgresoras de la transición», como las llamó Emilia Barrio (1996), no solo se concretaban en la demanda de una escuela mixta, donde niñas y niños, chicas y chicos, compartieran el espacio, el tiempo y el currículo escolar, sino de una escuela transformadora y emancipadora, fundamentada en la coeducación.

Desde la recuperación de la democracia, la escuela ha estado sometida a múltiples tensiones y debates derivados de la pugna entre modelos sociales, políticos y educativos divergentes, además de experimentar los efectos de los profundos cambios sociales acontecidos en la sociedad española en el contexto más amplio del que forma parte. Como consecuencia de ello, el ansiado proyecto coeducativo se ha visto condicionado por múltiples factores y, si bien han tenido lugar avances constatables, también se ha tenido que hacer frente a escollos persistentes y, lamentablemente, a inesperados retrocesos.

Es innegable la expansión de la formación entre las mujeres en las últimas décadas, que llega a superar el nivel educativo medio de los hombres, obteniendo mejores resultados en todas las etapas educativas. Sin embargo, sigue vigente la divergencia en los campos científicos elegidos por chicas y chicos, y se sigue constatando la interiorización de una menor valía intelectual en el caso de ellas. Resulta incomprensible que todavía se reproduzca la falta de reconocimiento de las aportaciones de las mujeres en el currículum y la referencia a sus experiencias en los contenidos de todas las disciplinas. A la exclusión histórica de la genea-

logía que Laura Nuño (2019) señala como parte de las estrategias patriarcales que siguen escamoteando el derecho de las mujeres a la educación y falsean la historia de la Humanidad se añade, como describe Laura Freixas (2022), la persistente negación de la condición de creadoras universales a las mujeres y su pertenencia legítima al ámbito de la cultura.

Además, el valor de cambio de la formación superior de las chicas es inferior al de los chicos en el mercado de trabajo, y la carrera académica y profesional sigue estando pensada desde los hombres, que suelen contar con mujeres que se ocupan de las tareas reproductivas y de cuidado, sin interferencias en sus trayectorias. Basten algunos datos inapelables para ilustrarlo. Según el informe *Igualdad en cifras 2021* del Ministerio de Educación y Formación Profesional,¹ el 84 % de las alumnas titula en ESO y el 63 % en Bachillerato, frente al 74 % y el 48 % de los alumnos. Su presencia es menor en Formación Profesional básica y de grado medio, pero prácticamente se iguala en grado superior. También son mayoría entre el alumnado universitario (55,6 %). Asimismo, las chicas muestran un mayor sentimiento de pertenencia a la institución educativa que los chicos (el 73 % frente al 62 %). Además, los datos de Eurostat para 2020² confirman que la tasa de abandono temprano de la educación y la formación³ ya se ha reducido entre las mujeres al 11 %, pero sigue siendo la segunda más alta de la Unión Europea entre los hombres, con un 20 %.

Pero el informe del Ministerio antes citado también revela que se mantiene la brecha de género en las áreas de conocimiento elegidas, siendo las chicas mayoría en artes, humanidades y ciencias sociales, así como en especialidades biomédicas, pero menos de la mitad en ciencias experimentales y aún menos en ingenierías. También ellas muestran menos seguridad ante los contenidos escolares, con el 21,3 % de las alumnas frente al

1. *Igualdad en cifras MEFP. Aulas por la igualdad* (5 de marzo 2021): <https://www.educacionyfp.gob.es/prensa/actualidad/2021/03/050321-igualdadencifras.html>

2. Eurostat (mayo de 2022). *Early leavers from education and training, 2021*: https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Early_leavers_from_education_and_training

3. La tasa de abandono temprano de la educación y la formación (ATEF) es la proporción de jóvenes entre 18 y 24 años que no poseen ninguna formación postobligatoria ni se están formando para obtenerla.

32,5% de alumnos, especialmente en el área de matemáticas. Y a pesar de que el 66,9% del profesorado total es mujer y de que el 66,3% de los puestos de dirección de centros escolares ya los ocupan mujeres, la exhaustiva investigación de Ana López Navajas⁴ muestra que la presencia de las mujeres en las materias de los cursos de la ESO es solo de un 7,6%, lo que constituye un auténtico fraude cultural para cada generación de alumnado, como señala la autora.

Por otra parte, el informe *Panorama de la educación* de la OCDE (2019)⁵ situaba a España por debajo de la media al comparar educación y empleo entre jóvenes de 25 a 34 años, con mayor proporción de mujeres cualificada, pero mayor acceso al empleo de los hombres. Incluso en las universidades, donde las mujeres son mayoría, las categorías académicas de mayor rango y el liderazgo de los grupos de investigación reproducen la llamada gráfica de las tijeras, con mayor número de hombres en ambas posiciones. La brecha en la producción científica por sexo durante el confinamiento causado por la covid-19 ha aumentado a favor de los hombres, y ha causado la proliferación de «escaleras rotas» –los múltiples obstáculos que condicionan esos primeros peldaños– al inicio de la carrera académica para las jóvenes docentes e investigadoras en formación.

El panorama adquiere tintes todavía más oscuros cuando, además de la persistencia de este estado de cosas frente al horizonte de la igualdad y de la emancipación de las mujeres en la educación, se observan nuevas formas de violencia, sexualización y cosificación de niñas y mujeres en la sociedad que, naturalmente, traspasan los muros de todas las instituciones educativas. Profesorado e investigadoras constatan un aumento sin precedentes del consumo de pornografía, que presenta el deseo de los hombres vinculado al sometimiento y la violencia contra las mujeres, entre chicos a edades cada vez más precoces. El Instituto Nacional de Estadística reveló en 2019 que los delitos sexua-

4. El primer proyecto terminado en 2011, *Mujeres en la ESO*, se puede consultar aquí: <http://meso.uv.es/informe/>. Esta línea de investigación sigue con el importante proyecto Women's Legacy, comparativo e internacional: <https://womenslegacyproject.eu/ca/home/>

5. <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/panorama-de-la-educacion-2019-indicadores-de-la-ocde-informe-espanol-version-preliminar/educacion-estadisticas-union-europea/23108>

les cometidos por adolescentes entre 14 y 17 años habían crecido un 70% en cuatro años.⁶ Si este dato ya es alarmante, aún lo es más el hallazgo del último barómetro «Juventud y género» realizado por el Centro Reina Sofía:⁷ Está creciendo el porcentaje de chicos de entre 15 a 29 años que niega la violencia de género o le resta importancia.

Todos estos datos e indicadores nos muestran unas condiciones realmente inquietantes para las niñas, las adolescentes y las jóvenes en las instituciones educativas. Nos encontramos ante una gran paradoja. La primera y esencial evidencia de la artificialidad de la subordinación de las mujeres y su consideración inferior, ya desde las precursoras del pensamiento feminista, fue señalar cómo, para mantener sujetas y dependientes a las mujeres, debían ser igualmente mantenidas en la ignorancia, sin elementos ni herramientas para comprender ni cuestionar, ni mucho menos alterar, el orden político y moral patriarcal. La educación fue el primer estandarte de la agenda feminista. Ahora, este ámbito de las reivindicaciones feministas que parecía gozar de avances inequívocos puede resultar un espejismo desde la perspectiva de la emancipación. Cuando los niveles educativos de las mujeres ya superan los de los hombres, no solo se han infiltrado en las instituciones educativas ideas que impiden comprender y desmontar el género como sistema de diferenciación, subordinación y dominación de las mujeres, sino ideas que lo redefinen y reifican como si se tratara de una identidad, como veremos a lo largo de estas páginas.

La reacción patriarcal tiene una puerta de entrada y una legitimación masiva a través del sistema educativo, así se asegura su expansión a toda la sociedad. ¿Qué mejor estrategia de desmantelamiento del feminismo que redefinir, incluso borrar, su sujeto político y sus principales beneficiarias, a través de la coeducación? Esto es exactamente lo que ocurre con la penetración de la

6. Véase la *Memoria de la Fiscalía General del Estado y estadísticas del CGPJ y del INE* (2019): <https://www.poderjudicial.es/cgpj/es/Temas/Estadistica-Judicial/Estadistica-por-temas/Datos-penales-civiles-y-laborales/Delitos-y-condenas/Actividad-del-Ministerio-Fiscal/>

7. FAD (29 de septiembre de 2021). *Crece el porcentaje de chicos jóvenes (15 a 29 años) que niega la violencia de género o le resta importancia*: <https://www.fad.es/notas-de-prensa/crece-el-porcentaje-de-chicos-jovenes-15-a-29-anos-que-niega-la-violencia-de-genero-o-le-resta-importancia/>

ideología de la identidad de género en todas las etapas educativas, desde la Educación Infantil hasta la Universidad. Según la ideología de la identidad de género, ser mujer, ser hombre o bien no identificarse con un sexo concreto no tiene conexión con el sexo del cuerpo, sino con sentimientos innatos, una noción idealista y arcaica incompatible con lo que sabemos: que los seres humanos somos el producto de nuestras relaciones y de nuestro tiempo y lugar. Es decir, de nuestra experiencia emocional, del aprendizaje cultural y de la socialización en la sociedad y época en la que nos toque vivir.

Además, si se niega, aísla, diluye o relativiza la noción de sexo como el origen de la opresión de las mujeres, entonces la razón y el sentido de la lucha feminista en la escuela a través de la coeducación se desdibuja. Esto impediría comprender y abordar adecuadamente, entre otras cosas, el grave problema de la consolidación de una masculinidad hegemónica que reproduce patrones tóxicos de dominación entre los chicos.

Por esta razón, este libro es también una alerta. Precisamente ahora que sería tan necesario, la escuela y la educación obligatoria no cuentan con un compromiso coeducativo firme, ni institucional, ni profesional, de manera que el proyecto emancipador de la igualdad entre mujeres y hombres carece de defensas ante esta ofensiva ideológica. En lugar de centrarse en combatir la violencia y la reproducción del androcentrismo y de las desigualdades sexistas, que van en aumento, lo que parecía un nuevo interés por la coeducación por parte de la Administración educativa en los últimos años ha resultado ser en realidad la apropiación del vehículo por el que han penetrado las ideas transgeneristas en la escuela. Aunque se presentan como un avance progresista e inclusivo, sancionado por leyes y protocolos autonómicos aprobados en la mayoría de las comunidades autónomas, las ideas transgeneristas en realidad desvirtúan y dejan sin objetivos a la coeducación, tal como sucede con todas las herramientas de las políticas de igualdad diseñadas para contrarrestar las desigualdades entre mujeres y hombres. ¿Cómo, si no, se explica que los programas actuales para erradicar la violencia en los centros educativos olviden mencionar a sus principales destinatarias, redefiniendo la violencia de género como aquella que se dirige contra cualquier persona o grupo por su «identidad de género»? ¿Qué tiene de progresista y emancipador dejar de

impartir charlas sobre la menstruación en la escuela para no ofender a las supuestas «niñas con pene» que, lógicamente, nunca la van a experimentar? ¿Qué resulta transgresor contra los estereotipos sexistas, que presionan y cuestionan continuamente los cuerpos de niñas y adolescentes, en el hecho de que los profesores hombres acudan al instituto con faldas y esmalte de uñas?

Este libro se propone reconstruir y documentar el proceso de apropiación y suplantación de la coeducación y alertar sobre su impacto perjudicial en todos los sectores de la comunidad educativa –profesorado, familias y alumnado–, y responder a estas y otras preguntas. Su objetivo fundamental es mostrar cómo se construye la mal llamada «infancia trans», la «adolescencia trans», o el «alumnado trans», en general, y sus múltiples consecuencias si no se produce un cambio de rumbo en lo que está sucediendo: un secuestro de la coeducación. Las autoras pertenecemos a Docentes Feministas por la Coeducación (DoFemCo), la única plataforma que existe en el mundo exclusivamente formada por profesionales de la educación feministas de todas las etapas educativas. En Educación Infantil y Primaria, Educación Secundaria y Universidad investigamos y denunciemos la penetración de la ideología de la identidad de género en las aulas, y apoyamos al profesorado y a las familias críticas, así como al alumnado afectado.

Como feministas, nuestro objetivo principal es articular una respuesta política para señalar y contrarrestar el proceso de pervisión del acceso y la participación de las niñas y las mujeres en la educación, uno de los mayores logros de la agenda feminista, a pesar de las resistencias y los riesgos. Vivimos en un patriarcado de consentimiento, tal como lo denomina Alicia Puleo,⁸ que reconoce la igualdad formal entre mujeres y hombres y la plena ciudadanía de las mujeres en todos los ámbitos, pero ambas coexisten con prácticas sociales y culturales que las contradicen a diario. La lucha feminista en el ámbito educativo se había orientado a combatirlos, pero la educación como tal y la coeducación, en particular, habían ido desaparecido de las reivindicaciones

8. Alicia Puleo define el patriarcado de coerción como el de aquellas sociedades en las que el estatus inferior de la mujer es legal, mientras que el patriarcado de consentimiento sería la persistencia de sus valores y prácticas socioculturales a pesar de la igualdad formal entre hombres y mujeres reconocida en las leyes.

centrales y urgentes de la agenda feminista. Una mezcla de lo que podría considerarse un optimismo ingenuo, sabiendo que las transformaciones sociales llevan tiempo, y una confusión creada por lo que ya eran señales de alerta. Por ejemplo, mezclando la agenda feminista con otras agendas a derecha e izquierda, y asumiendo terminología de la teoría queer⁹ en materiales sobre coeducación realizados por expertas feministas¹⁰ como si se tratara de avances, porque este es el argumento principal con el que el transgenerismo empezó a ocupar espacios y marcos conceptuales.

DoFemCo se constituyó en julio de 2020, sumando la experiencia docente e investigadora de sus componentes y la preocupación compartida por el avance de las ideas contrarias a los derechos de las mujeres inspiradas en esa misma teoría queer y su impacto en la educación. Tras un recorrido de año y medio de trabajo, los días 19, 20 y 21 de noviembre de 2021 se celebró el primer congreso DoFemCo,¹¹ alrededor de tres ponencias marco y cuarenta y tres comunicaciones y testimonios sobre la penetración de la ideología de la identidad de género en las aulas. El indudable interés despertado, con más de 600 personas inscritas, fue un indicador inequívoco de la inquietud existente en la sociedad y de la falta de espacios de información, debate y reflexión para comprender este fenómeno. Este libro aporta las evidencias que sustentan la crítica feminista a este proceso que se inicia con la penetración de una ideología neoconservadora en el ordenamiento jurídico, se instaura en las instituciones educativas y se apropia del instrumento principal de la educación para la igualdad, la coeducación. Y muestra el alcance de su impacto.

9. Más adelante, en el capítulo 1, se exponen brevemente las ideas básicas de la teoría queer.

10. Véanse, por ejemplo, algunos temas y terminologías ajenas al feminismo y, por lo tanto, a la educación feminista, en el monográfico de la revista *GRAÓ* (2016), de amplia difusión, *Coeducar: poner la vida en el centro de la educación*: <https://cat.grao.com/ca/producte/coeducar-posar-la-vida-al-centre-de-leducacio-doc04>. En cuanto a la introducción y normalización de conceptos como los de identidad de género y expresión de género, véase el *Proyecto Skolae*, Premio Unesco de Educación de las Niñas y las Mujeres 2019, que se plantea como un programa holístico para desmontar los estereotipos de género: <https://www.educacion.navarra.es/web/dpto/skolae-familias>

11. Web del Congreso, *La ideología de la identidad de género en las aulas*, con acceso a todas las intervenciones: <https://dofemco.org/congreso2021/>

A partir de la recopilación sistemática de experiencias y casos observados de primera mano, analizamos y ejemplificamos los daños irreversibles de este ataque al desarrollo sano y libre de estereotipos sexistas de la infancia y la adolescencia. Además, proponemos alternativas para contrarrestarlo basadas en la coeducación. En definitiva, se trata de arrojar luz sobre lo que ya constituye, en toda regla, una severa amenaza para una educación democrática y emancipadora para toda la sociedad.

El libro se estructura en cuatro partes. En la primera (capítulos 1 y 2) se presenta el contexto político y académico que marca el surgimiento y la expansión de las teorías sobre la identidad de género y las ideas posmodernas en paralelo a la emergencia y consolidación del capitalismo neoliberal. Se analiza, desde esta perspectiva, cómo afectan estos procesos a los derechos de las mujeres y al ámbito de la educación, y específicamente, cómo se propagan estas ideas y representaciones sociales estableciendo una nueva realidad a través del consumo cultural infantil y adolescente en medios, redes y entornos digitales.

La segunda parte (capítulos 3 y 4) reconstruye la penetración de las ideas transgeneristas en las leyes y normativas educativas estableciendo significados, abordajes y sanciones; es decir, cómo se concretan e imponen estas ideas en el ordenamiento jurídico y cómo se transforman, así, las instituciones educativas. Se abordan los mecanismos y procesos que pretenden transformar desde los postulados transgeneristas la organización escolar y el currículum, la formación del profesorado y su cometido ante el bienestar del alumnado y las relaciones de los centros con las familias. Esta parte concluye con el relato de un proceso de activación del protocolo de transición de una alumna a «chico trans» en un centro de Educación Secundaria a partir de la experiencia de una profesora que ocupa el cargo de especialista en diversidad y convivencia, y todo lo que implica a nivel conceptual, relacional, curricular y organizativo. El caso permite identificar los factores y mecanismos que sistemáticamente intervienen en la construcción del «alumnado trans» y constatar su similitud con los procesos de reclutamiento sectario.

La tercera parte (capítulos 5 y 6) está dedicada al impacto directo de la penetración de las ideas transgeneristas en el alumnado. Se muestra lo que está ocurriendo con la reconceptualización de las identidades sexuales en la infancia y la adolescencia,

y sus graves consecuencias, especialmente en el caso de las adolescentes. A partir de diversos casos y estudios, se describe y analiza el desconcierto y el desamparo de las familias del alumnado que se ve más influenciado por la propaganda transgenerista, y las presiones de los grupos y asociaciones transactivistas a las que estas son dirigidas por la Administración.

Por último, la cuarta parte (capítulo 7 y conclusiones) revisa el panorama internacional de la penetración ideológica transgenerista y el camino recorrido por otros países de nuestro entorno que han empezado a dar marcha atrás en la implantación de sus principios y prácticas. También aborda la oposición social y educativa desde el movimiento feminista y la persecución de la que es objeto y concluye con una reflexión sobre el papel crucial de la coeducación en la batalla que libra el feminismo contra el transgenerismo.

El libro incluye un anexo en el que se proporcionan orientaciones de actuación para el profesorado y las familias ante los riesgos del transgenerismo para la infancia y la adolescencia, fundamentadas en los diferentes capítulos del libro y organizadas en seis breves apartados.

Referencias

- Alario, M. (2021). *Política sexual de la pornografía: sexo, desigualdad, violencia*. Valencia: Universidad de Valencia-Cátedra.
- Ballester, L, Orte, C. y Pozo, N. (2019). Nueva pornografía y cambios en las relaciones interpersonales de adolescentes y jóvenes. En: *Vulnerabilidad y resistencia: Experiencias investigadoras en comercio sexual y prostitución*. Edicions de la Universitat de les Illes Balears.
- Barrio, E. (1996). *Historia de las transgresoras: la transición de las mujeres*. Barcelona: Icaria.
- Freixas, L. (2022). *¿Qué hacemos con Lolita? Argumentos y batallas en torno a las mujeres y la cultura*. Madrid: Huso.
- Gutiérrez, J., Romero, Y., González, A. M. y Torrado, E. (2021). *Sexualidad y consumo de pornografía en adolescentes y jóvenes de 16 a 29 años*. Universidad de La Laguna.
- Nuño, L. (2019). *El derecho a la educación: estrategias patriarcales contra la genealogía femenina*. Granada: Comares.
- Puleo, A. H. (2005). Patriarcado: ¿una organización social superada? *Temas para el Debate*, 133 (5), 39-42.

Índice

Prólogo	11
Introducción	17
Referencias	26
1. El neoliberalismo contra la coeducación	27
1.1. Cambios políticos, sociales y culturales hostiles a los derechos de las mujeres y las niñas	29
1.2. Núcleo de la teoría queer y fases de la conversión trans	39
Referencias	48
2. La propagación de la ideología transgenerista en los medios de comunicación y las redes sociales.	51
2.1. Cuerpo, identidad y transgenerismo entre la juventud digital.	52
2.2. La creación de iconos trans de la realidad y la ficción	56
2.3. Un bombardeo transgenerista multimedia desde la infancia	59
Referencias	62
3. La penetración de la ideología transgenerista en la educación a través de las leyes	63
3.1. Por las puertas de atrás: aprobación de leyes y protocolos educativos trans	65
3.2. Qué transmiten y transforman los protocolos educativos trans	77

3.3. Confusiones y contradicciones en la norma educativa general y en la protección de la infancia	85
4. La adaptación de los centros al ideario transgenerista y la instrumentalización del profesorado	99
4.1. La adaptación del centro al ideario transgenerista: el proceso de suplantación.	100
4.2. El profesorado como vehículo del ideario transgenerista: instrumentalización y censura	110
4.3. Cómo se construye y se recluta al alumnado trans en un centro.	118
5. El impacto de la ideología transgenerista en el alumnado	131
5.1. La invención de la infancia trans: el pretexto perfecto del transactivismo adulto.	132
5.2. La adolescencia: seducida por la doctrina queer y cautiva del <i>big pharma</i>	147
Referencias	157
6. El impacto del transactivismo y los protocolos trans en las familias.	161
6.1. El reclutamiento sectario de las familias	164
6.2. La comunidad de familias trans: convencerse para convencer.	167
6.3. El asedio a las familias no conformes: hecha la ley, hecha la trampa	170
6.4. La «otra» familia: el repudio y la posterior sustitución.	178
Referencias	181
7. Consecuencias y reacciones: lecciones y retos en un marco internacional.	183
7.1. Las voces inesperadas: las destransicionadoras	186
7.2. El feminismo se rearma: la infancia, la adolescencia y la educación, primero	191
7.3. La persecución al pensamiento crítico: una nueva caza de brujas	195
7.4. La inacción y complicidad política desampara a niñas y mujeres.	206
7.5. Una reflexión final.	212
Referencias	214
A modo de conclusión.	215
Referencias	221

Anexo. Síntesis y orientaciones para el profesorado y las familias	223
¿Qué implicaciones tiene el transgenerismo para el profesorado?.	223
¿Cómo defendernos de la amenaza que supone el transgenerismo en los centros educativos?.	225
¿Cómo proteger a la infancia y la adolescencia frente al asedio transactivista?	226
¿Cómo podemos educar al alumnado para hacerle resistente al adoctrinamiento transgenerista y los postulados queer?	227
¿Cómo ayudar al alumnado que se declara trans?	229
¿Cómo ayudar a las familias de alumnas adolescentes que se declaran trans?	230

**Si desea más información
o adquirir el libro
diríjase a:
www.octaedro.com**