

Nuevos retos para combatir la violencia de género desde el sistema educativo.

New challenges in combating gender violence through the education system.

RESUMEN

El presente artículo tiene por objeto repensar las finalidades del sistema educativo a la luz del nuevo marco de interpretación de la violencia contra las mujeres que impulsó la Ley orgánica 1/2004 de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género y de la investigación feminista en este ámbito. Consecuencia de la reflexión pedagógica realizada, se identifican nuevos retos para prevenir la violencia de género desde el ámbito educativo. Se concluye alentando de la necesidad de incluir en el currículo escolar la educación para el cuidado en sentido amplio.

Palabras clave: educación para el cuidado, género, violencia contra las mujeres, androcentrismo

ABSTRACT

The paper aims to rethink the goals of the educational system in the light of the new framework for understanding violence against women that drove the Organic Law 1/2004 of 28 December on Integrated Protection Measures against Gender Violence and feminist research in this area. As a consequence of the pedagogical reflection, new challenges are identified to prevent gender violence in the educational environment. We conclude by encouraging the need to include caring education broadly in the school curriculum.

Keywords: education for caring, gender, violence against women, androcentrism

SUMARIO

1.- Antecedentes. 2.- Los procesos de socialización y violencia de género. 3.- Nuevos retos para prevenir la violencia de género desde el ámbito educativo. 4.- El sistema educativo actual es cómplice de las pautas culturales dominantes. 5.- Es necesario repensar lo que se debe hacer en el sistema educativo. 6.- El papel que la educación tiene para combatir la violencia de género. 7.- Desafíos generados para combatir la violencia de género tras la reflexión pedagógica: la educación para el cuidado. 8.- Educar para el cuidado y la formación de identidades personales maduras.

1 Profesora del departamento de Teoría de la Educación, Universidad de Valencia. Miembro del equipo transdisciplinar con investigación financiada DER2009-13688.

1. Antecedentes

Los estudios e investigaciones que han analizado la violencia contra las mujeres coinciden en afirmar que es decisivo defender la transformación cultural y social. En la misma línea, en la exposición de motivos la Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género se explicita que la erradicación de la violencia de género requiere de acciones que transformen los actuales modelos de socialización y educación:

La violencia de género se enfoca por la Ley de un modo integral y multidisciplinar, empezando por el proceso de socialización y educación. La conquista de la igualdad y el respeto a la dignidad humana y la libertad de las personas tienen que ser un objetivo prioritario en todos los niveles de socialización.

Las violencias y abusos contra la dignidad de las personas son producto de los efectos de la socialización de género (Martínez, 2002). Si queremos erradicar el problema hemos de transformar las pautas culturales y sociales a través de la intervención consciente e intencional de las agencias educadoras. Por eso, el sistema educativo ha de ser crítico consigo mismo y asumir que ha de transformar profundamente sus prácticas y teorías. La educación debe rediseñarse para afrontar el reto que supone desarrollar en el alumnado una postura crítica frente al pensamiento dicotómico y estereotipado por razones de género. Es el momento de erradicar las expectativas culturales sobre la masculinidad y la feminidad. Por eso, apelamos a la necesidad de que el currículum escolar se adecue a la nueva situación y se transforme. Las sociedades democráticas del siglo XXI deben plantearse si las finalidades que antaño justificaban y legitimaban el sistema educativo siguen vigentes.

Desde este planteamiento es desde el cual ofrecemos la propuesta de la educación para el cuidado. Se trata de una propuesta pedagógica que va a la raíz del fenómeno de la violencia de género y la desigualdad entre los sexos. Un planteamiento pedagógico que desenmascara muchas de las preconcepciones sobre las que se sustentan nuestras actuales prácticas y teorías educativas.

Actualmente, casi nadie se atrevería a defender la pertinencia de una educación que fomente la desigualdad entre los sexos o los abusos de cualquier tipo. Pero, en nuestras prácticas cotidianas siguen vigentes acciones que perpetúan la violencia y el menosprecio de lo considerado femenino. Seguimos asumiendo como normales muchas situaciones de trato desigual, imposición, dominio y banalización de la violencia. Y lo hacemos porque no hemos hecho una reflexión profunda sobre muchas de las costumbres y creencias que hemos heredado sin mediar reflexión crítica. La transformación cultural y social para enfrentar la violencia de género requiere de personas educadas que cuestionen los actuales modos de pensar, hacer y sentir.

2. Los procesos de socialización y la violencia de género

Las pautas culturales y sociales que perpetúan la desigualdad entre los sexos tienen efectos en nuestras propias subjetividades y en los contextos en los que nos

desenvolvemos. Efectos que aparecen en todos los espacios de socialización: la convivencia en los hogares, en el mundo laboral, en los medios de comunicación, etc. Incluso en los centros educativos se infiltran ideas, creencias, preconcepciones y acciones que se presentan como normales.

Hemos de reconocer que la cultura, además de hacer posible la supervivencia y el desenvolvimiento de nuestras capacidades, moldea y constriñe la expresión espontánea de la propia naturaleza humana a través de corsés como el de género, que actúan a pesar de ser contrarios a los intereses del ser humano. En este sentido se expresaba el profesor Escámez:

Si nuestras pautas de comportamiento son culturales, ¿qué es la libertad y la individualidad? Por un lado tenemos que la debilidad biológica es la condición de la cultura humana; pero, por otra parte, esta cultura tiende a fomentar una conducta uniforme, regulada y conformista donde toda expresión original queda anulada (Escámez, 1981: 166).

Es decir, la necesidad de vincularnos a otros seres humanos y de desarrollarnos a través de unos elementos culturales permite el desarrollo de nuestra libertad e individualidad como sujetos. Pero, al mismo tiempo, esta cultura, que resulta sesgada, compromete también nuestra libertad e individualidad.

La vulnerabilidad característica del ser humano -que se manifiesta en la necesidad de cuidado, pero también en la plasticidad para aprender todo aquello que necesita- es al mismo tiempo la debilidad y la fortaleza que impulsan al ser humano a crear cultura y vincularse con otros. La misma cultura, que garantiza el desarrollo humano, puede esclavizar a los hombres y las mujeres al imponerles normas y creencias, prescribirles cuáles son las emociones que pueden expresarse, así como cuándo y cómo hacerlo. Porque somos conscientes de la acción de este fenómeno, acusamos a los modelos y esquemas culturales hegemónicos de género cuando éstos provocan actos violentos o contribuyen a que las víctimas toleren el sufrimiento para mantener los vínculos afectivos (Lorente, 2009; Hirigoyen, 2006). La cultura y los procesos de socialización que la producen y reproducen juegan un papel determinante en relación a cómo se construyen las personalidades humanas, cómo se viven las emociones y de qué forma nos dirigimos en el mundo. Los procesos de socialización provocan que la expresión absolutamente original de la propia naturaleza humana no sea posible. Es decir, varones y mujeres estamos condicionados por los modelos socioculturales, entre ellos los de género.

En el caso de nuestra cultura androcéntrica lo considerado masculino se ha construido según una imagen de individuo independiente, libre, asalariado y abstraído de las necesidades materiales y emocionales; mientras que sobre lo femenino se han proyectado todos los elementos propios de la dependencia humana, y se ha asignado a las mujeres la satisfacción de las necesidades de cuidado:

La identidad femenina impuesta por el androcentrismo se reproduce aún hoy a través de factores de socialización como la educación familiar sexista, la educación

institucional básica también sexista, una mayoría de familias con tintes patriarcales que reproducen la desigualdad, así como medios masivos de comunicación que exhiben a las mujeres como objeto sexual y como personas aptas por «naturaleza» para las actividades domésticas, el servicio y la maternidad, traspasan las subjetividades femeninas y masculinas, propiciando la mayor identificación de las mujeres con lo privado, familiar y doméstico y alejan a la mayoría de los hombres de ese ámbito (Vélez, 2009: 172).

Nuestras prácticas actuales están sesgadas por una serie de lastres que es preciso evidenciar y analizar de manera crítica. Así, por ejemplo, nos relata MacIntyre (2001) que cuando Aristóteles comenta la necesidad que tiene el ser humano de los amigos, especialmente en momentos de adversidad o pérdida, sostiene que quienes poseen hombría se distinguen de las mujeres porque no quieren que los demás sientan compasión de ellos. Al hombre magnánimo, que es un modelo de virtud en el pensamiento de Aristóteles, le desagrada reconocer su necesidad de ayuda o consuelo por parte de los demás: «Le avergüenza recibir ayuda, porque es propio del superior prestar ayuda y propio del inferior recibirla» (Ética a Nicómaco, Libro IV).

En general, una gran parte de los seres humanos no quiere reconocer esta necesidad o vulnerabilidad radical en el ser humano. Al contrario, pareciera como si rechazar su existencia les convirtiera en personas superiores. En muchas ocasiones no se quiere aceptar la compasión ni la ayuda de otros porque esto no es propio de los individuos independientes que creemos ser. En general, se tiende a no reconocer la vulnerabilidad y se pone un énfasis abusivo en la autonomía del individuo, entendida como la capacidad para formular elecciones y conseguir los propios propósitos de manera independiente.

3. Nuevos retos para prevenir la violencia de género desde el ámbito educativo.

La propuesta de la pedagogía del cuidado supone un reto para el modelo masculino de educación y estimula a que el alumnado desarrolle identidades morales que rechazan la legitimización del uso de violencia (Noddings, 2010). Para educar en el valor de la igualdad de género, planteamos la necesidad de educar de forma diferente; lo que supone educar en una nueva cultura que permita a niños y niñas, varones y mujeres hacer suyos otros valores y otras formas de representarse el mundo y manejarse en él. Los propósitos y presupuestos de un sistema educativo basado en la ética del cuidado representan un cambio paradigmático en la forma de hacer educación. Pensamos que una educación, que se presenta a sí misma como democrática, ha de comprometerse con el reto de enfrentar la misoginia y alcanzar la igualdad de género a través no sólo de acciones dirigidas a desarrollar una experiencia educativa libre de prejuicios fomentando la plena participación social de las niñas y mujeres, sino también a través del reconocimiento de valores y actitudes relacionados con el cuidado, la acogida y las relaciones personales no impositivas.

Las investigaciones actuales siguen llamando la atención sobre la desvalorización de lo femenino a través de la desautorización de los discursos de las chicas y el desprestigio de las tareas asignadas a las mujeres (Ballarín, 2008). Partimos de la convicción de que existen elementos, tanto en la vida social y familiar, como en la escolarización, que siguen enseñando que las mujeres y lo femenino pertenecen al segundo sexo. Por eso, defendemos que el sistema educativo debería ofrecer prácticas escolares libres de sesgos de género y defensoras de una nueva cultura de la relación entre los varones y mujeres. Defendemos la inclusión de la educación para el cuidado como la opción más acertada para acabar con los estereotipos de género y con la subordinación de la mujer. Creemos que la teoría feminista es útil para desarticular las falsedades, prejuicios y contradicciones que legitiman una estructura social de no equidad entre los géneros. El feminismo desmitifica la idea de la supremacía masculina como algo tolerable, y ya observable en los niños varones, caracterizados por la actividad y la competitividad, frente a la docilidad y dulzura de las niñas. Enseñar a los niños y las niñas a compartir el compromiso con el cuidado en los ámbitos familiares, domésticos y comunitarios es clave para construir relaciones igualitarias entre los sexos:

Sólo la paternidad compartida, al canalizar equitativamente hacia ambos géneros el amor y la hostilidad del niño, evitaría la misoginia y la dominación patriarcal, percibida como deseable sustituta de la -paranoica- percepción infantil del poder de la madre. Cabe preguntarse así hasta qué punto la separación de la madre no es a su vez consecuencia del duro contraste entre la percepción de la misma como «todopoderosa» en la relación inmediata con él y el descubrimiento posterior de su escaso poder social. Habría que universalizar entonces la ética del cuidado como condición para universalizar la ética de la justicia. No ya como condición de posibilidad práctica del reparto equitativo de poderes (lo que no es poco: tiempo disponible, doble jornada, etc.), sino como condición simbólico-estructural de una política no iniciática. Pero la ética del cuidado hay que predicarla a los varones: su predicación neutra haría que el agua fuera a parar a su bache geológico, que ya está predispuerto y preparado para recibirla desde hace siglos (Amorós, 2006: 205).

4. El sistema educativo actual es cómplice de las pautas culturales dominantes

La cultura dominante, que tiende a enseñarse en las escuelas, exalta el valor de la independencia entendida como autosuficiencia, al tiempo que se obvian las convicciones relacionadas con el sentido de comunidad y la búsqueda del bien común. Entre los contenidos socioculturales que se imparten en el sistema educativo se incluyen algunos que son cómplices de la indulgencia con las que se trata la violencia en determinadas circunstancias, como ocurre en el caso de las guerras, por mencionar un ejemplo muy evidente. Las lecciones de la asignatura de historia están plagadas de sucesos bélicos que se enseñan como hechos inevitables, sin hacer ningún tipo de reflexión crítica sobre los mismos. A pesar de que el uso

de la violencia en situaciones bélicas está legalizado porque se presenta como inevitable o incluso un mal menor para defender determinados valores como la vida de inocentes, desde el modelo pedagógico de la educación para el cuidado se defiende que la violencia es siempre inmoral.

En nuestras sociedades occidentales, lo reconozcamos explícitamente o no, partimos de la siguiente premisa: hemos de manifestar la propia superioridad para que los demás no dañen nuestra vulnerabilidad. Por eso, intentamos (en vano) reducir al mínimo la dependencia de los demás en todos los aspectos de la vida. Así, por ejemplo, Rousseau consideraba que la peor carga que soporta el ser humano es su estado congénito de debilidad que le impele a buscar la ayuda de otros, y que se manifiesta ya en el llanto del bebé que reclama la atención y el cuidado de los adultos (Naval y Altarejos, 2000). De hecho, aún son muchas las personas que consideran que hay que dejar llorar a los bebés, o de lo contrario, cada vez serán más dependientes de las figuras de apego.

Desde la perspectiva dominante, se intenta invisibilizar la vulnerabilidad humana y se construye todo un entramado de creencias y prácticas sobre el pilar de la autonomía, entendida como autosuficiencia. El énfasis puesto en la autonomía se ensalza de una manera absoluta para tratar de obviar las condiciones ontológicas relacionadas con la vulnerabilidad del ser humano y del planeta. El valor supremo es la independencia y se considera superior a valores relacionados con los vínculos interpersonales y la interdependencia en el logro de un desarrollo sostenible a nivel interpersonal, local y global.

El paradigma androcéntrico considera que los seres humanos somos individuos autónomos que soportamos la convivencia como mal menor. Por ejemplo, el estado de naturaleza sobre el que teorizó Rousseau presenta al ser humano como un ser solitario, autosuficiente y libre, que posteriormente y a causa de factores externos y fortuitos, se vio obligado a entrar en relación con otros y a vivir en sociedad. Este tipo de preconcepciones se ha ido perpetuando hasta nuestros días, de manera que en las aulas no se educa para convivir solidariamente, sino que se educa para competir y luchar de un modo civilizado en una guerra sin cuartel (aunque no se explicita por no ser considerado políticamente correcto). En las prácticas cotidianas, la lucha por la independencia y la libertad individual termina dejando en segundo plano los vínculos que unen a los demás y al mundo.

El contenido cultural que forma parte del currículo escolar tiene su origen en el conjunto de saberes que se consideraron necesarios para los varones, y al que posteriormente se incorporaron las féminas. Se trata, en todo caso, de un currículo orientado al desempeño en el ámbito laboral y público, y que obvia todo aquello referido a lo considerado femenino y doméstico. El currículo masculino está diseñado desde preconcepciones dicotómicas y androcéntricas que consideran necesario preparar al alumnado para su futuro desempeño como ciudadanos que deben participar de forma autónoma en el ámbito público, contribuir económicamente a través del trabajo productivo remunerado, consumir los bienes y servicios que el mercado ofrece y utilizar la violencia si su «yo» o su «patria» ven amenazada su superioridad.

5. Es necesario repensar lo que se debe hacer en el sistema educativo

Si analizamos con espíritu crítico las prácticas habituales en los centros educativos, habremos de enfrentarnos al hecho de que la formación integral, a la que se hace referencia en las finalidades que actualmente se le atribuyen al sistema educativo, no incluyen ciertos aspectos que también permitirían la participación en la sociedad para mejorarla. Temas como las habilidades para el bienestar familiar, el desarrollo infantil, el cuidado de personas dependientes, la educación ética en la familia, la educación afectivo-sexual, la nutrición y preparación de alimentos, la necesidad de ejercicio y de ocio satisfactorio, la prevención de accidentes en el hogar, la economía doméstica, la reparación de pequeños electrodomésticos, son temas que no se han considerado pertinentes de ser incluidos en el currículo escolar. Estos aspectos ignorados son los que tienen que ver con el cuidado en el ámbito privado. Las aportaciones al bienestar social a través de la producción de bienes y servicios sin valor de mercado, la participación política en las relaciones de vecindad, la participación cultural en espacios domésticos y la participación científica en los contextos no académicos o empresariales son ignoradas.

Sin embargo, si consideramos que el sistema escolar ha de prestar un servicio público, es decir, un servicio al conjunto de la ciudadanía, es prioritario abrir el debate social. Ello implica abrir un escenario de discusión pública en el que se debatan las finalidades que son prioritarias y centrales para la ciudadanía. Lo que se debe hacer en el sistema escolar se tiene que forjar en las distintas esferas de la vida social: en comisiones, en comités, en colegios profesionales y en la esfera de la opinión pública, esferas que constituyen la intersubjetividad moral que se va descubriendo mediante la reflexión y la acción (Domingo, 2008). La esfera de la opinión pública es una institución indispensable de la sociedad civil en una comunidad política pluralista. Lo que deba hacer el sistema escolar no puede fundarse en los intereses particulares de un grupo, sino en la voluntad racional de lo que todos y todas podrían querer.

Una pregunta radical que podemos formular en el asunto que tratamos es la siguiente: ¿tiene el sistema escolar español unos criterios claros de legitimación de sus finalidades generales desde la perspectiva social? Consideramos que sí y, nuestra creencia, se fundamenta en el artículo 27.2 de la Constitución española que dice así:

2. La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana en el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales.

La Constitución, texto que recibió mayoritariamente el voto favorable de la sociedad española determina (imperativamente) entre las finalidades últimas que el sistema educativo ha de tender a conseguir el pleno desarrollo de la personalidad humana. Lo que ocurre es que lo que se entendió como el pleno desarrollo de la personalidad humana se circunscribió en términos del prototipo de ser humano

masculino de ese momento histórico. La formación integral que se erigió como finalidad última del sistema escolar incluía la formación académica y profesional, y la educación ética para la participación en la mejora de las comunidades; pero lo hacía en términos androcéntricos. Como consecuencia de ello, se excluyeron todo tipo de actividades y racionalidades vinculadas a lo que históricamente se ha reconocido como propio de las mujeres.

Así, la formación académica no ha contemplado el desarrollo de las capacidades lógico-argumentativas para el desempeño doméstico o en las relaciones de amistad y vecindad. La genealogía de la ciencia y la historia no ha recogido todo lo realizado por las mujeres. La formación para el desempeño ocupacional solo ha incluido lo profesional. La educación moral ha consistido más en la enseñanza de una serie de principios abstractos que en la vivencia del encuentro con el otro desde criterios éticos. Estos son algunos hechos ejemplificadores de cómo la forma de concebir las finalidades y el currículo escolar se ha hecho desde criterios androcéntricos.

6. El papel que la educación tiene para combatir la violencia de género

Hemos de ser conscientes de que los criterios que aún definen las finalidades del sistema escolar se nutren de preconcepciones que no son propias de los tiempos que corren. De una manera u otra, al sistema escolar se le viene asignando la función de transmitir los conocimientos básicos de la cultura de pertenencia. Actualmente, se une a esa finalidad reproductora la de contribuir a la formación de las competencias para participar plenamente en la vida y en la cultura de la sociedad. Pero, ¿cómo dar respuesta a las finalidades que la sociedad atribuye al sistema educativo?, ¿No resultan contradictorio pretender educar para la reproducción cultural y también para la necesaria transformación de ciertas pautas culturales que permitirían que las personas de ambos sexos pudieran participar plenamente en la vida y la cultura?

Al inicio del artículo se planteaba la necesidad de transformar la cultura, ahora nos preguntamos: ¿Entre las finalidades del sistema educativo está la de transformar la cultura? ¿Deberíamos transformar ciertas preconcepciones que promueven el desarrollo de identidades dicotomizadas por razones de género? ¿Deberíamos transformar ciertas preconcepciones que siguen transmitiendo de manera implícita mensajes que alimentan la desigualdad entre lo masculino y lo femenino? ¿Deberíamos transformar ciertas preconcepciones que trivializan el uso de la violencia? ¿Deberíamos transformar ciertas preconcepciones que invisibilizan la vulnerabilidad humana y la necesidad que tenemos unos de otros?

Nuestra respuesta es clara: el sistema educativo, como agencia educadora que es, ha de transformar muchas de sus prácticas para intervenir en el necesario cambio de rumbo. Necesitamos educar a las actuales y futuras generaciones para que desarrollen las competencias necesarias para transgredir los efectos de la socialización de género. Para lograr esta meta, primero hemos de ser conscientes de que -a pesar de los discursos teóricos que proclaman la participación igualitaria de mujeres y hombres- los procesos por los que la ciudadanía construye su

identidad personal y su manera de ver, sentir y actuar en el mundo siguen atravesados por viejos estereotipos de género (Arnot, 2009).

Las agencias socializadoras tienden a orientar a las mujeres para buscar su felicidad en ser madres y amas de casa, y a los varones para buscarla en los logros individuales y el éxito material. Esto es así porque las expectativas culturales para las mujeres, por sus condiciones biológicas y sociales, están relacionadas con lo reproductivo; mientras que en el caso de los varones, están relacionadas con lo productivo. De este hecho es cómplice el sistema educativo, porque sigue transmitiendo unos contenidos que dan más valor a lo tradicionalmente considerado masculino.

Por eso, el reto educativo consiste en que los y las estudiantes reciban un trato sin sesgos de género y que se desarrollen en contextos en los que no se impongan ideas que alimentan la desigualdad entre lo considerado masculino y lo femenino. Si reflexionamos sobre lo que aparentemente es valioso y reconocido en la sociedad, caeremos en la cuenta de que son las contribuciones de los ciudadanos relacionadas con el trabajo productivo las que rigen la organización social, económica, política... y también educativa. Por eso, es decisivo ofrecer experiencias educativas alternativas en las cuales se trasgreden estas ideas. De esta manera, el alumnado experimentaría que la realización y desarrollo de la identidad personal exige el compromiso con aquello a lo que dedicamos nuestra atención, y no lo haría desde la misoginia ni el pensamiento dicotómico y estereotipado por razones de género.

Por eso, la educación de la ciudadanía debe prestar atención al desarrollo de las capacidades relacionadas con el cuidado de la vida también en el ámbito de lo privado. Para educar en el valor de la igualdad entre mujeres y hombres, es necesario enfrentar las pautas culturales y sociales vigentes. Entendemos que el cuidado en el ámbito privado es un asunto político, ya que interesa al conjunto de la ciudadanía; puesto que afecta a la natalidad, a la atención de enfermos y ancianos, a la continuidad de la familia y a tantos otros aspectos de la vida social. La escuela ha de transformar su currículo para demostrar al alumnado que no existen ciudadanos de primera y de segunda; que la superioridad no se manifiesta a través del uso de la dominación y la coacción; que los seres humanos somos vulnerables y, en ningún caso, autosuficientes; que el cuidado de la vida es un bien público y una responsabilidad ciudadana.

7. Retos generados para combatir la violencia de género tras la reflexión pedagógica: la educación para el cuidado

Un sistema educativo atento a las demandas del conjunto de la ciudadanía, reconoce que la finalidad que lo legitima es la de ser la ayuda para el pleno desarrollo de las personas. Lo cual incluye la prevención de los ataques contra la dignidad de las personas y el llevar a cabo una serie de intervenciones para educar personas de cualquier sexo que sean ciudadanos considerados, padres competentes, amigos fieles, trabajadores hábiles, vecinos generosos y aprendices a lo largo de la vida.

La propuesta curricular de la educación para el cuidado trata de organizar

las enseñanzas escolares en torno a centros de cuidado que incluyen los ámbitos domésticos, familiares y relacionales. Esta manera de definir el desarrollo pleno de las personas cuestiona la centralidad del mercado en nuestras vidas y propone una alternativa donde el cuidado de la vida (tanto de las personas como del planeta del que formamos parte) se convierte en el eje central de nuestras sociedades. Se genera así un desarrollo basado en la ética del cuidado y la relación que esta tiene con la construcción de la paz, la sostenibilidad ambiental, la inclusión social y el pleno disfrute de los derechos humanos de todas las personas. De esta manera, se consigue ampliar la óptica desde la cual se define aquello que contribuye al bien común, y por tanto merece la pena de ser enseñado y aprendido.

La planificación curricular desde el enfoque de la educación para el cuidado conecta las competencias a aprender con la vida cotidiana y el crecimiento personal de todo el alumnado. Por eso, cuando concretamos las finalidades educativas en metas y objetivos intermedios, los ámbitos para contemplar incluyen contenidos, valores y actitudes propios del ámbito tradicionalmente considerado masculino, pero también del considerado femenino. Algunos de los temas que se pueden trabajar son los siguientes: aprender y comprenderse, la psicología de la guerra, la casa y el hogar, las demás personas, la paternidad, los animales y la naturaleza, la publicidad y la propaganda, ganarse la vida, culturas y religiones. Se trata de tener en cuenta que todos los tiempos escolares son educativos, y que es necesario habilitar tiempos y espacios para desarrollar todo tipo de proyectos educativos o dialogar sobre temas interesantes. Somos conscientes de las reticencias que esta propuesta puede tener, sobre todo por argumentos relativos a que ya hay mucha materia que dar y que no hay tiempo para discusiones divergentes o que no hay espacio para actividades adicionales. A esos argumentos se puede responder con la conveniencia de reducir los contenidos curriculares a los conceptos centrales de las disciplinas y descartar lo superfluo. Las disciplinas tradicionales, que se seguirían impartiendo, acabarían viéndose modificadas por las consideraciones de la educación para el cuidado; y, finalmente, después de muchos años de práctica exitosa, según esperamos, lo que ahora son las disciplinas tradicionales darían lugar a un nuevo modelo de organización curricular.

La realización y desarrollo de la identidad personal requiere del desarrollo de competencias múltiples que den respuesta a las diversas circunstancias vitales que las personas pueden experimentar. Si verdaderamente se quiere educar a una ciudadanía que participe en beneficio del bien común, se ha de ayudar a que niños y niñas, varones y mujeres desarrollen las competencias necesarias para el cuidado en todos los ámbitos de la vida. La propuesta de la educación para el cuidado supone un cambio de enfoque en la enseñanza, ya que lo que le preocupa no es tanto que se aprendan los contenidos curriculares, como que estos estimulen el desarrollo de las competencias necesarias para proyectar el cuidado hacia el mundo, los demás y uno mismo.

Las sociedades necesitan que los ciudadanos de cualquier sexo se ocupen con atención de aquello a lo que dirigen su cuidado. Actualmente se reclaman estrategias útiles para que todas las personas puedan llevar a cabo proyectos vitales

singulares y libres de sesgos de género. De este modo, tanto hombres como mujeres participarán de las experiencias hasta ahora limitadas a las mujeres, que también permiten desarrollar una serie de capacidades humanas valiosas (Lomas, 2004).

Educar para el cuidado en todos los ámbitos de la vida supone dar respuesta a las diversas inquietudes y apoyar los proyectos individuales y colectivos de niños y niñas para estimular los diversos intereses y talentos. Se trata de una educación que da la oportunidad de proyectar el cuidado en lo personal, laboral, comunitario, técnico, cultural, doméstico, recreativo; de manera que facilita que desarrollen las competencias necesarias para la vida. La educación para el cuidado ofrece a los y las estudiantes las condiciones para que puedan dirigir su atención y esfuerzos hacia amplios centros de interés, sin verse limitados por preconcepciones sobre la masculinidad y la feminidad. Todos y todas han de poder ejercitarse en actividades productivas y reproductivas, y así degustar valores que de otra manera permanecen ignorados.

Una educación así requiere nuevos estilos de enseñanza y una implicación directa de los profesores y las profesoras. Está demostrado que los alumnos y las alumnas aprenden más por lo que el profesorado hace que por lo que dice. El estilo de enseñanza influye decisivamente en los valores y en las actitudes que aprende el alumnado. Es importante que el profesorado muestre interés y escuche con atención para crear las condiciones que hacen posible el cuidado de sí mismo/a y de los demás (Vázquez y Escámez, 2010).

8. Educar para el cuidado y la formación de identidades personales maduras

Desde el paradigma de la educación para el cuidado somos conscientes del mito que supone creernos autosuficientes y no podremos obviar las dependencias físicas y emocionales del ser humano (ya que obviarlas supone un repudio misógino del servicio emocional históricamente realizado por las mujeres). Todas y cada una de las personas, dispongamos o no de las condiciones biológicas o de los recursos personales y materiales que nos permitan unos u otros grados de independencia, permaneceremos interdependientes de otras personas.

Por eso, consideramos pertinente universalizar el valor y la práctica del cuidado en relación con las identidades de varones y mujeres. Defendemos la posibilidad de afirmar una perspectiva moral que reconozca las relaciones de cuidado y que descubra el ejercicio del trabajo del cuidado como capaz de reforzar la propia identidad personal, la seguridad en uno mismo y el regocijo. Desde esta perspectiva, Meyers (1998) define la autonomía como el ejercicio de ciertas habilidades que nos permiten entendernos a nosotros mismos, redefinirnos como personas necesitadas y dirigir nuestras vidas.

Es importante que cada persona reconozca y asuma de forma responsable y comprometida su capacidad de autonomía moral como individuos interdependientes. Promocionar la autonomía personal del alumnado es una de las finalidades clásicas de la educación; entendiendo que la autonomía personal no significa otra cosa que alcanzar la capacidad para regirse por el propio

pensamiento y por las propias decisiones en los asuntos que a uno le conciernen. Es importante que cada persona sea consciente de su propia dignidad humana y se valore, no como medio para los fines de otros, sino como fin en sí misma; sobre todo en el caso de mujeres u otras personas que pueden ser víctimas de todo tipo de instrumentalizaciones. Reconocer la propia autonomía para llevar a cabo el proyecto de vida que nos merezca la pena vivir no tiene por qué ser incompatible con el desarrollo de la solidaridad y el sentimiento de comunidad.

Partimos de la convicción de que cada miembro de la sociedad ha de desarrollar su propio proyecto de vida como parte de un proceso de individualización. Así, cada persona ha de decidir qué hacer en las circunstancias y condiciones concretas con las que se enfrenta; lo cual no son decisiones ajenas a las relaciones interpersonales, sociales y con la naturaleza. Las consecuencias de nuestros actos u omisiones afectan a otras personas; por eso, el ejercicio de la autonomía ética genera compromiso personal con los demás y con el planeta.

La práctica del cuidado no debe ser vista como algo propio de las mujeres, sino que hemos de evidenciar las situaciones en las que los varones han asumido y asumen tareas de cuidado, y tratar de que sean adoptados cada vez más por hombres y mujeres porque proporcionan bienes materiales y emocionales valiosos para la humanidad en su conjunto. El desarrollo del ser humano como ser sexuado no debe poner en peligro el valor intrínseco de todas las personas: la dignidad humana. Hombres y mujeres han de implicarse afectivamente en el cuidado de otros, porque en ello está comprometido el desarrollo humano y el bienestar individual y colectivo.

En conclusión, a través de la educación para el cuidado se aprende a convivir sin imponerse violentamente sobre los demás. Se entiende la relación con los otros no desde planteamientos de control o dominación, sino desde planteamientos donde lo prioritario es acoger, escuchar y conocer al otro. La educación para el cuidado reconoce la necesidad que tenemos unos de otros y no trata de imponer la propia voluntad sobre los demás.

BIBLIOGRAFÍA

- AMORÓS, Celia (2006): *La gran diferencia y sus pequeñas consecuencias... para las luchas de las mujeres*. Madrid: Cátedra.
- ARNOT, Madeleine (2009): *Coeducando para una ciudadanía en igualdad*. Madrid: Morata.
- BALLARÍN, Pilar (2008): «Retos de la escuela democrática». En Rosa Cobo (ed.): *Educación en la ciudadanía. Perspectivas feministas*. Madrid: Catarata, pp. 151-186.
- DOMINGO, Agustín (2008): *Ética para educadores*. Madrid: Promoción Popular Cristiana.

- ESCÁMEZ, Juan (1981): *La formación de hábitos como objetivos educativos*. Murcia: Secretariado de Publicaciones Universidad de Murcia.
- HIRIGOYEN, Marie-france (2006): *Mujeres maltratadas: Los mecanismos de la violencia en la pareja*. Barcelona: Paidós.
- Lomas, Carlos (2004): *Los chicos también lloran. Identidades masculinas, igualdad entre sexos y coeducación*. Barcelona: Paidós.
- Lorente, Miguel (2009): «Me alegro de reconocerte. Juventud, identidad y violencia de género». *Revista estudios de juventud*, nº 86, pp. 15-28.
- MacIntyre, Alasdair (2001): *Animales racionales y dependientes. Por qué los seres humanos necesitamos las virtudes*. Barcelona: Paidós.
- MARTÍNEZ, Vicente (2002): «Roles masculinos y construcción de una cultura de paz». En Agustín Rincón (ed.) *Congreso Internacional: Los hombres ante el nuevo reto social*. San Sebastian: Emakunde, pp.135-155.
- MEYERS, Diane (1998): «Agency». En , Alison Jaggar & Iris Young Iris (eds.) *A companion to feminist philosophy*. Oxford: Blackwell.
- NAVAL, Concepción y ALTAREJOS, Francisco (2000): *Filosofía de la educación*. Pamplona: Eunsa.
- NODDINGS, Nel (2011): *Peace education*. Berkley: University of California Press.
- VÁZQUEZ, Victoria & ESCÁMEZ, Juan (2010): «La profesión docente y la ética del cuidado», *REDIE. Revista electrónica de investigación educativa*, 12.
- VÁZQUEZ, Victoria; ESCÁMEZ, Juan & GARCÍA, Rafaela (2012): *La educación para el cuidado. Hacia una nueva pedagogía*. Valencia: Brief.
- VÁZQUEZ, Victoria & LÓPEZ, Inmaculada (2011): «La pedagogía del cuidado no ensalza la independencia ni la violencia». *Bajo Palabra. Revista de Filosofía*, 6, pp. 167-172.
- VÉLEZ, Gracia (2009): «Conciliación entre la vida laboral y familiar de las mujeres. Un acuerdo pendiente», *Revista Asparkia*, 20, pp. 165-184.

Recibido el 13 de octubre de 2012

Aceptado el 16 de enero de 2013

BIBLID [1132-8231 (2013)24: 162-174]



purgatoris
m. Segons la religió catòlica, lloc on s'afegien elsànims dels justos, que encara calen purificar, abans de pujar al cel. En la mitologia cristiana, el cel i l'infern.

La vocal tònica és o oberta.

purificar (Es conjuga com TANCAR)
v. tr. Fer pur, llevar les impureses, netejar.
figuen abans de posar-lo a la venda.

purità, puritans; puritans, puritanes
adj. i m. f. Molts rigorosos, estricte, que segueixen la moralitat. És un purità i sempre el incomprèn amb...