

II. Mirando a nuestro alrededor: cotidianeidad en educación, género y ciudadanía

Consol Aguilar, Universitat Jaume I, Castelló

Del contexto fragmentado al contexto entretejido

“El mundo al revés nos entrena para ver al prójimo como una amenaza y no como una promesa”

Eduardo Galeano

¿Cómo vivimos la educación en el día a día, en nuestro entorno educativo? ¿cómo afecta la política educativa a la vida de la ciudadanía, a la vida de los barrios? ¿nos ayuda la educación a crecer como ciudadanía, a ser protagonistas de nuestras propias vidas, a escuchar las distintas voces, a considerar las diversas maneras de ser hombres o mujeres? ¿cómo construimos nuestros posicionamientos ideológicos al respecto?, ¿cómo se vive la diversidad, la inclusión y la exclusión dentro del sistema educativo? ¿pueden nuestras identidades híbridas conectar con el currículum escolar? ¿cómo resistir al proceso de mercantilización de la educación?... son muchos los interrogantes y en este breve espacio se intentará ofrecer pinceladas que ayuden al debate y a la reflexión dialógica.

Nos encontramos en un contexto de crisis económica y recortes educativos muy concreto. Contamos ya con una larga y reputada literatura educativa en la que se evidencia que se está reconceptualizando el conocimiento, en relación a unos valores dominantes, que lo convierten en mercancía. Las competencias se transforman en filtros, porque las acreditaciones para justificarlas, no siempre son accesibles para toda la ciudadanía. El sistema educativo, cada vez más, se convierte en una empresa competitiva y los criterios dejan de ser educativos, pasando a ser criterios mercantiles de control, ¿qué tipo de proyecto profesional, laboral y vital favorece el aprendizaje a lo largo de la vida tal como se

ha estado conceptualizando? ¿se confunde empleabilidad (que no empleo) con aprendizaje permanente? ¿no se está naturalizando la lógica empresarial y la competitividad en todo el sistema educativo olvidando su finalidad?.

40 El modelo educativo siempre va unido a un modelo social. Socialmente estamos viviendo una dualización social en las que las personas ricas cada vez lo son más y las de menos recursos económicos, e incluso algunos ciudadanos-as que formaban parte de las clases medias, se acercan a la pobreza severa. Un 64% está en riesgo de exclusión social. Se lucran empresas educativas privadas y se restan recursos a la educación pública. Se ha precarizado el trabajo docente público, masificado las aulas, recortado la investigación.

En el informe español 2012-2013, *Objetivos Educativos Europeos y Españoles. Estrategia Educación Formación 2020*, se destaca que la Comisión Europea, en relación a la estrategia Europa 2020, señala que el crecimiento debe ser inteligente, sostenible e integrador para que la educación sea motor de crecimiento y empleo. Y que se debe reformar para aumentar el rendimiento y la eficiencia de sus sistemas educativos. En este informe se destaca que el porcentaje de población de 25 a 64 años que participaba en 2012 en una acción de educación o formación a lo largo de la vida era de un 10'77%, en concreto un 11'6% de mujeres y un 9'7% de hombres (MECD, 2013:44). En su objetivo número 1, dicho informe incluye hacer realidad el aprendizaje a lo largo de la vida, señalando que al menos un 15% de las personas adultas con edades comprendidas entre 25 y 64 años, debería participar en aprendizaje permanente. Surge un interrogante: en esta formación ligada a la mejora de la formación, cualificación y actualización profesional, ¿dónde queda la formación integral como derecho de la ciudadanía? ¿dónde queda la educación permanente en un contexto de permanente cualificación y adquisición de, como señala Licinio Lima (2014), habilidades económicamente valorizables? Y, en relación al género, ¿es una educación igualitaria? (Aguilar, 2012).

Como señala Pep Aparicio (2014:150):

“debemos aprender a lo largo de la vida a constituirnos como sujetos democráticos, que es un proceso que se da en los sujetos,

interna y externamente. Cuando esto no pasa, la ciudadanía es una ficción y las subjetividades ciudadanas son también ficticias y “customizadas”; no son subjetividades, sino nuevas identidades que se construyen en la medida que está fracasando el proceso de empalmar el mundo y los procesos de acogida. Por parte de las mujeres y los hombres.”

Recordemos que, según datos del PNUD (Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo), en el mundo 876 millones de personas adultas son analfabetas, de las cuales dos tercios son mujeres, que el 80% de los/las refugiados son mujeres y niños o que posee el 20% de la población mundial tiene el 90% de las riquezas. Estos datos sobre educación evidencian que “Educar a las mujeres y las niñas contribuye a reducir la tasa de natalidad y a mejorar la salud de la familia, y tiene gran impacto en los ingresos de la familia y en la utilización de los recursos”. Más de 500 000 mujeres mueren cada año durante el embarazo o en el parto. Porque la pobreza está feminizada.

En junio de 2014 el estudio *Pobreza en periodo de crisis económica (2007-2012)* de Fundación Bancaja y el IVIE (Instituto Valenciano de Investigaciones Económicas), sitúa el índice de pobreza de la ciudadanía valenciana en el 25% frente al 22% del estado e indica que en cinco años la crisis ha convertido a 195.800 hogares valencianos en pobres. En este punto no debemos olvidar a las más vulnerables, las niñas de los países empobrecidos porque la crisis, como ya ha sido demostrado (Vejo, 2013), está provocando más muertes en niñas que en niños.

Y también en junio de 2014 los datos del *Informe Anual de Vulnerabilidad Social de Cruz Roja*, indican que se está produciendo una feminización de la vulnerabilidad, con seis mujeres atendidas, por cada cuatro hombres. Las diferencias regionales oscilan entre 47% de mujeres atendidas en Andalucía a un máximo del 77% en Asturias. El 43,3% de las personas atendidas sufre problemas sociales, como deficiencias de formación, ya sea escolar, de manejo del idioma o profesional. Cerca de un 2%, en su mayoría mujeres, declara padecer malos tratos. Hay un 8,8% de hogares monoparentales, condición que afecta al doble de mujeres que de hombres. El 44,9% de las personas atendidas

41
[nuevos contextos y prácticas en la educación permanente]

tiene problemas en el ámbito personal. Los cuatro factores más señalados (que afectan más a las mujeres que a los hombres) son dependencia, otra enfermedad grave, discapacidad sobrevenida y depresión. El informe también ha evidenciado que el 27% de la población infantil valenciana está en riesgo de pobreza y constituye uno de los colectivos más vulnerables. Recordemos que desde el pasado verano se están manteniendo comedores gratuitos para, literalmente, combatir la desnutrición.

Más datos aportados por el informe de la OCDE de junio de 2014, la organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico a la que pertenecen 34 países, señalan que España sufre la crisis más desigual: los ingresos del 10% de la población más pobre caen 7'5 veces más que la renta del 10% más rico entre 2007 y 2011. Y que la tasa de pobreza infantil es la más alta entre los países europeos. El informe *Panorama de la Educación 2014*, destaca que el desempleo de los titulados españoles triplica la media de los países de la OCDE. Y ofrece datos como que aumenta la brecha de los jóvenes de 15 a 29 años que ni estudian ni trabajan, los llamados ninis, y que los contratos que firman son más precarios. El panorama es desolador (Álvarez, 2014):

“[está en paro] el 14% de los españoles con estudios terciarios (FP superior y universitarios). (...) Los universitarios sin empleo ni continuidad en las aulas han aumentado 10 puntos en cuatro años hasta el 23%, según el citado informe. La brecha de los ninis crece desde 2008 en todos los niveles educativos españoles respecto a las medias europeas y de la OCDE. Hay más afectados con estudios inferiores a la secundaria (31%), con la ESO y el Bachillerato ya hechos (20%) y entre aquellos con educación terciaria. Casi 1,7 millones de jóvenes españoles de un total de 7,6 millones no tienen empleo ni estudian al filo de cumplir los 30, según datos de Eurostat. (...) El informe subraya “la alta tasa de temporalidad” del empleo de los jóvenes españoles que “a menudo intercalan contratos temporales de corta duración con periodos de desempleo”. El 61,4% de los contratos a trabajadores de 15 a 24 años son temporales, según un estudio del Instituto de la Juventud. Más de la mitad de los que están empleados a tiempo parcial desearía trabajar más horas, añade la OCDE”.

También datos de junio de 2014 nos informan de que España figura a la cabeza de la UE en privatización de la escuela, siendo el segundo país, tras Bélgica con menos alumnado en aulas públicas. Si además tenemos en cuenta que la nueva ley educativa se ha impuesto sin un debate que incluya a la comunidad educativa (que mayoritariamente se ha opuesto a él, como hemos comprobado con las huelgas generales de educación), y también sin un debate social público ¿cuál es el horizonte educativo cotidiano que nos espera?

Como señala Peter Mayo (2014), siguiendo a Freire, debemos trabajar desde una práctica que incluya la reflexión sobre la acción para la acción transformadora y, es necesario, tener claro que tipo de instituciones son necesarias:

“necesitamos instituciones que nos permitan dar pasos hacia adelante y que proporcionen el conocimiento que (...) tenga su base en el mundo real, no se puede aprender simplemente a partir de la vida cotidiana sin alguna intervención profesional o importante de profesorado y otros, incluyendo sus compañeros.”

También desde qué consideración social y educativa de las personas que intervienen nos posicionamos, una relación que debe ser sujeto-sujeto y no sujeto-objeto. Como señalan Eduardo Fernández y José Luis Villena (2014:18): *“Considerar ciudadanos y ciudadanas a quienes comienzan su andadura en cualquier proceso de alfabetización, implica un radical desplazamiento de nuestro papel como enseñantes. Se trata, antes de nada, de asumir que quienes tenemos delante saben algo más de la vida de lo que pensamos”.* Y del clima en el que trabajemos, porque como señala José Gimeno (2012:51): *“el aprendizaje es un proceso que se genera en mejores condiciones cuando los sujetos se sienten seguros en un clima sin amenazas en el que no tengan necesidad de defenderse a sí mismos.”*

Licinio Lima lo expresa así (2014:36):

“lo que hace mucho aprendimos en educación de adultos: que la educación y el aprendizaje pueden tener lugar a partir del conocimiento anterior, de la valorización del local, de sus gentes, sus culturas y estilos de vida, de sus tradiciones y de la revitalización de todo un capital simbólico que con frecuencia se encuentra olvidado o

menospreciado. No se parte nunca, en un contexto de una educación de adultos democrática y humanista-crítica, desde lo negativo o los déficits, sino desde los aspectos positivos y de los recursos de que ya dispone para poder llegar después más lejos.”

44

La mercantilización del conocimiento, además, es un proceso de preparación para la mercantilización de la propia persona, para un proceso de individualización y de competencia en lugar de solidaridad, como señalan Emilio Lucio-Villegas, Marina Aparicio y Pep Aparicio, (2008:12), que argumentan la necesidad de trabajar sin olvidar el proyecto de comunidad integrando todas las voces (2008:16):

“La educación tiene la función de enriquecer la vida y disfrutarla en su máxima plenitud, por lo que es necesario un sistema educativo que capacite críticamente a los ciudadanos y las ciudadanas desde el punto de vista humano y profesional, y que facilite el acceso a una formación permanente al largo de la vida. Y, también, es necesaria la creación de contextos para poder hacer creación singular y social, proponiendo un movimiento de continuidad y discontinuidad, poniendo en circulación las subjetividades a través de la masiva producción de escritos, iniciativas, prácticas... sociales. Esta creación singular y social expresa la necesidad y el deseo de que las relaciones entre ciudadanos y ciudadanas sean de otra manera y estén mediadas por las condiciones puestas por todos y todas nosotros mismos, en libertad, y no del proceso de adaptación y colonización capitalista que está viviéndose en todo el mundo.

Las nuevas formas de hacer y de aprender, la educación de la ciudadanía crítica, deben incluir necesariamente las propuestas que desde los diversos movimientos sociales y transformadores llegan a la población, porque en estos encontramos el nacimiento y el origen de la conciencia y de las actuaciones capaces de oponerse a aquello existente”.

La colonización llega también al feminismo; hace unos años que en las calles han vuelto a aparecer pintadas con el lema “El feminismo está de moda. ¿Lo sabes?”. Este lema ha sido fagocitado literalmente. En septiembre de 2014 el diseñador Karl Lagerfeld, uno de los más influyentes en la moda, presentó la

última colección de Chanel con un desfile que concluyó con la representación, en un decorado con las calles de París, con una manifestación feminista, con carteles recogiendo lemas feministas y con topmodels gritando consignas feministas a través de altavoces. El “girlpower” ya es una estrategia comercial.

45

La transformación curricular y la superación de la dicotomía espacio privado/público.

*“¿Y si hubiera nacido
No en la tribu debida
Y se cerraran ante mí los caminos?”
Wisława Szymborska (2005:27)*

Pep Aparicio resalta la banalización de la educación permanente y de la ciudadanía y en los ámbitos institucionales educativos y sociales, evidenciando que las ofertas educativas no van ligadas a los deseos e intereses de sus usuarios-as, que en lugar de como ciudadanía libre y activa han sido transformados-as en clientes, asociando ciudadanía con mercado y supeditándola a sus intereses, y afectando a los hombres y mujeres emocional, ética y políticamente, haciendo que la vida privada nunca pueda derivar en pública (2014:74-78):

“como muestra la desaparición de una asignatura en la educación; los derechos y deberes para ser ciudadanos solo dirigidos a los no nacidos aquí pero especialmente a las mujeres, a los pobres... (...) Este mandamiento de la oferta, en los procesos educativos permanentes, liga a los hombres y a las mujeres con la propia oferta que así es definida y lanzada como mercancías, a la circulación en los viejos y nuevos mercados y, podríamos decir que la máxima “aprende a necesitar lo que se te ofrece”, es la que conforma y determina una educación permanente y una ciudadanía colonizadas- el capital incorporado a los cuerpos de los seres humanos; el just in time; “la customización” de productos y productores, de consumo y de consumidores...- y culturalizadas- el capital como materia y espíritu del capitalismo y la sociedad actual, como moderna religión absoluta- y con ellas, las relaciones potenciadoras y liberadoras posibles de esta potente ecuación y a las organizaciones educativas críticas que

asumen e incorporan este mandamiento: puras mercancías y puros hipermercados (...) ,las relaciones que establecemos entre educación permanente y ciudadanía son siempre producto tanto de nuestras percepciones y posicionamientos educativos, éticos y políticos como del contexto singular y/o social en el cual éstas y éstos se fabrican y generan (...) Nuestra posición puede atender, por una parte a criterios conservadores de domesticación y de entretenimiento- que nos desarman y despotencian totalmente-, a una planificación eficiente de la ignorancia y la estupidez que siempre marchan paralelas a los procesos de desprivatización de la vida privada (...) que atrapan a las y los trabajadores educativos, y con ellos, a las mujeres y a los hombres que forman parte de los procesos-proyectos-programas”.

El retroceso de la educación en igualdad es evidente, formaba parte de los contenidos de la asignatura de *educación por la ciudadanía* y, a pesar de existir una legislación al respecto en la práctica no se aplica en numerosas ocasiones. En el estado español, en el artículo 24 de la *Ley de Igualdad*, la Ley Orgánica 3/2007, para la igualdad efectiva de hombres y mujeres se señala claramente la obligación de formar al profesorado, en su formación inicial, en género. Así mismo la normativa de diversas leyes incluye la formación en igualdad: Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la *Violencia de Género*, que establece medidas de intervención y sensibilización en el ámbito educativo o el Real Decreto 1393/2007 que establece las reglas fundamentales de las enseñanzas universitarias. Además la Normativa del 7º Programa Marco 2020 incluye la integración del análisis de género en los contenidos de investigación e innovación, así como la inclusión de los aspectos y análisis de género en las temáticas innovación y en la propia gestión del programa de investigación. Pero las agendas políticas y educativas no mantienen como prioridad, en la práctica, este contenido legislativo, lo que lleva a que en numerosas ocasiones se quede en el papel. A ello debemos sumar otra razón importante: la formación inexistente o insuficiente de la mayoría del profesorado en género y, consecuentemente, la necesidad de su inclusión curricular de una manera no anecdótica y sí abordando una interdisciplinariedad crítica.

Juan Bautista Martínez y Eduardo Fernández (2014:60) reflexionan sobre el papel del activismo social en la configuración de nuevas formas y sentido de construcción social de la identidad, desde la consideración histórico-cultural del espacio público como una dimensión básica de la democracia política y social, que recoge las identidades híbridas de la ciudadanía, argumentando que es posible identificar prácticas sociales y sus espacios públicos, abordando los movimientos sociales como espacios educativos, puesto que en ellos se producen “procesos de formación de sujetos, reconociendo que la educación ya no se entiende como un proceso exclusivo de la escolarización, sino como un conjunto de aprendizajes vividos en estos escenarios: escolar, social, virtual, etc”. Y aportan una visión importante, recogiendo diversas autorías, ampliando el significado de la distinción entre lo privado y lo público. La esfera privada defienden (2014:59):

“se convierte, (...) en un lugar donde se hace ciudadanía, no un sitio de donde hay que escapar para practicarla; es más la conexión entre la ciudadanía y un territorio político específico se deshace a favor de una concepción desterritorializada, pues hay que resaltar que en un mundo globalizado y azotado por problemas globales hace falta una ciudadanía que esté a la altura de los tiempos (...). El espacio público y el espacio privado están vinculados a una privacidad compartida, constituida por prácticas sociales cuyos efectos reguladores de lo social; el naciente activismo social está elaborando nuevas formas y sentido de construcción social de la identidad.”

Martínez y Fernández destacan, consecuentemente, la ética del cuidado, defendiendo un concepto de nuevas masculinidades donde cuidarnos y cuidar sea una responsabilidad compartida en el entorno privado por hombres y mujeres; también la identificación y visibilización de los saberes de las mujeres, señalando (2014:59):

“reconocer su trabajo [de las mujeres] y contribución al desarrollo de la humanidad, hasta ahora ligado, casi exclusivamente, a las conquistas bélicas y científicas, negando los saberes cotidianos imprescindibles para sobrevivir. Se trata, pues de ampliar el significado de la teoría social que evidencia, desde la aportación feminista, que lo privado es político”.

En la actual situación de crisis, las mujeres situadas entre el techo de cristal (la desigualdad laboral, los sueldos menores que los hombres por igual trabajo, su escasa presencia en los puestos de poder aunque son las que más egresan de la universidad y con mejores calificaciones, la perversa conceptualización de la conciliación de la vida laboral y la vida familiar como un asunto estrictamente de mujeres) y el suelo pegajoso (la responsabilidad mayoritariamente femenina en la doble jornada laboral ligada al trabajo de la casa y el cuidado de las personas dependientes) es algo a tener en cuenta a la hora de reflexionar sobre el tema. También la necesidad de una nueva interlocución, como destaca Lia Cigarini (2013:120): *“Al movimiento feminista se ha respondido por parte de la izquierda enfatizando la condición poco aventajada de las mujeres, fijando el objetivo de la paridad con los hombres y no ofreciendo una interlocución que esté a la altura de las nuevas propuestas”*. Y, en relación a este tema, Luigina Mortari evidencia las consecuencias de la concepción ajena al terreno simbólico de la experiencia del cuidado (2013:129):

“Allá donde hay situaciones de extrema dependencia de un ser humano de otras personas (niños, pequeños a atender, sujetos no hábiles, ancianos), son en general las mujeres las que se hacen cargo de forma desproporcionada en relación con los hombres. Desde el momento en que mucha parte de este trabajo no es ni reconocido en el terreno simbólico, ni mucho menos retribuido adecuadamente, quien elige comprometerse en eso se sitúa en una condición de gran vulnerabilidad y fragilidad social. Justamente porque generalmente logrados por las mujeres los trabajos de cuidado han sido concebidos perjudicialmente como actividades naturales, negando todo el trabajo de pensamiento y, por lo tanto, de producción natural que estos comportarían”.

Esta investigadora defiende que esta desvalorización simbólica tiene una relación directa con la desigualdad (Mortari, 2013:134-135):

“Establecer jerarquías es un acto simbólico peligroso porque siempre cada uno es puesto en uno de los menos. Quien practica el cuidado por el otro sabe por experiencia que aquí se encuentra la raíz del error ético. Siempre estamos dentro de las relaciones y la condición

para que se pueda crear una buena calidad de vida es que cada nudo de la red de relaciones sea objeto de la máxima atención, sin jerarquías de valor. Hay otra razón que explica la desvalorización simbólica a la que ha sido incurso el cuidado y que rinde cuenta de cómo las actividades de cuidado son consideradas deber casi exclusivo, no de las mujeres en general, sino de aquellas que ocupan las posiciones más bajas de la escala social.”

Desde la educación Madeleine Arnot (2009:60-61), reflexiona sobre la teoría política feminista y señala el reconocimiento de la esfera privada como una esfera válida para la actividad política, incluyendo la voz de las mujeres en la reconstrucción de la práctica democrática, de la esfera pública, desde el reconocimiento de las funciones de crianza (feministas maternas) incluyendo valores ligados a la ética relacional de protección (Noddings, 19889) como la conectividad, la cooperación y el apoyo mutuo. El proceso de inclusión educativo no es individual sino colectivo, y utiliza experiencias comunes liberadoras. Se visibilizan así, problemas como el papel limitado de los hombres en la esfera privada o la violencia de género Arnot destaca (2009:62):

“En efecto, la desigualdad doméstica, las cuestiones sobre la masculinidad y el control sobre la sexualidad tuvieron que ver con la nueva “democratización” de las relaciones humanas y la recontextualización marcada por el género en las escuelas y la educación superior.”

Como esta investigadora destaca (Arnot, 2009:63), aunque nos identifiquemos con esta ética del cuidado, identificable tanto para hombres como mujeres, debemos recordar que, el maternalismo, no aborda sin embargo la categoría política “mujeres” como algo problemático, e identifican a la “mujer” con madre. Arnot recoge el conflicto del “esencialismo de género” (Butler, 1995) o la premisa en la que un sexo, moralmente es superior a otro.

El currículum es abordado por Carmen Rodríguez que destaca el papel de los contenidos escolares como instrumento de configuración de las estructuras sociales, de construcción de nuestro colectivo simbólico y de nuestra identidad de género y subraya (2014:33-35):

“Y aquí se ha dado una ‘ablación de memoria’, por el papel asignado a las mujeres, que han vivido desiguales circunstancias sociales y políticas, porque han sido instrumentos para los fines de otros, y por cómo se ha realizado la selección de los mismos [contenidos escolares], desde una visión que ha acentuado su exclusión y justificando las desigualdades en su naturaleza diferente. (...) existe una fuerte reacción conservadora, donde nuevamente la lucha por los derechos de las mujeres no es necesaria o no es prioritaria y esconde otras más fundamentales que marcan la agenda de la crisis económica, aunque ellas representen mayoritariamente a la pobreza mundial. Además, la igualdad de género ha sido suplantada por otras luchas sexuales, culturales y religiosas que, en lugar de ser añadidas como parte de la diversidad del ser humano, han olvidado que las mujeres están en el centro de las mismas y están presentes en todos los colectivos (...) Los saberes escolares muestran verdades parciales porque el poder imposta a la verdad y lo hace mediante inercias pero también en tomas de postura conscientes. Para ello cuenta con el conservadurismo inherente a los saberes académicos que reside en su carácter sagrado y de verdad. Los conocimientos no son tratados como construcciones sociales susceptibles de ser puestos en cuestión. También cuenta con los mecanismos sutiles con los que se urden las formas de hacer escuela, que no responden solo a prácticas repetidas sino a micropolíticas que siguen manteniendo las relaciones de poder. (...) Los significados socioculturales 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.”

Es necesaria, por tanto, la revisión de los contenidos del currículum, contemplar el currículum oculto e incorporar una visión crítica del género (Cfr.: Aguilar, 2006, Aguilar, 2009 y Aguilar, 2013).

Y también cuestionar y revisar las teorías y las colonizaciones culturales que producen desigualdad. Natasha Walter (2010) denuncia el determinismo biológico que vuelve a impregnar la vida cotidiana, a través de los medios de comunicación, o de es-

critores superventas, que recogen y refuerzan investigaciones que abogan por las diferencias entre los sexos, ya sea desde la neurobiología o la lingüística hasta la psicología. Esta investigadora visibiliza que muchas de ellas carecen de rigor científico, extraen conclusiones erróneas y generan y repiten estereotipos tradicionales. Estas creencias, argumenta, se han introducido y reforzado constantemente en la cultura que rodea a los niños y niñas; y, además, el sistema educativo las reproduce, sin cuestionamiento, sin reflexión crítica, sin contrastar con las investigaciones que han negado con argumentos científicos y pruebas concluyentes, este determinismo; sin cuestionarse los factores sociales o los contextos culturales y que alternativas existen. Así por ejemplo, expone (2010:25-27).

“Este recurso a la ‘química y la estructura del cerebro’ y al ‘deseo genético’ como explicación del comportamiento femenino estereotipado no sirve solo para explicar cómo juegan y aprenden las niñas, también se emplea para justificar las desigualdades que observamos en la vida adulta. (...) En realidad, muchos científicos están empezando a alzar la voz contra el recurso a las explicaciones biológicas para justificar la continuada división de género en nuestra sociedad. Si se prestara más atención a este desacuerdo, podríamos cuestionar no solo las diferencias aparentemente triviales entre los juguetes para niños y niñas, sino la existencia de desigualdades serias y permanentes en las vidas de los hombres y las mujeres adultos.”

Y también denuncia la hipersexualización de las mujeres y niñas, afirmando (2010:91-92):

“Por supuesto, tanto las niñas como las mujeres maduras son seres sexuales, y es estupendo que las niñas no tengan que avergonzarse como en el pasado de sus sentimientos sexuales. Pero la liberación soñada por el feminismo, que implicaba el reconocimiento honesto de la sexualidad de las niñas, se ha transformado en algo que no tiene nada de liberador. Hoy en día existe un comprensible tabú en torno a la idea de la actividad sexual a edades demasiado tempranas, pero paradójicamente, se presiona a las niñas para que parezcan sexualmente atractivas cuando todavía son muy pequeñas. (...) Las imágenes sexualizadas de las mujeres jóvenes amenazan con borrar de la cultura popular cualquier otro tipo de representación femenina.”

(...) hallar heroínas valientes, inteligentes y sin complejos físicos suele requerir un esfuerzo considerable, mientras que la estrechez de miras de la mayor parte de la cultura popular es cada vez más evidente”.

52 | Walter también evidencia la colonización comercial masiva del erotismo de los/las adolescentes por parte del material pornográfico, sobre todo a través de internet, visibilizando las consecuencias de que antes de empezar a costarse con chicas, hay muchos adolescentes que ya están viendo porno, con las consecuencias en sus relaciones afectivas y la configuración de sus sentimientos y sus relaciones, que pasan por imitar a los modelos propuestos por la pornografía que, cada vez más, se basa en la violencia real o imaginaria y que cada vez consumen más jóvenes sin experiencias previas para poder cuestionar lo que ven. Y expone (2010:137-139):

“Al exponerse en una sociedad que aún es tan sexista, la pornografía ha reforzado y reflejado las desigualdades que nos rodean. (...) se sigue animando a los hombres a ver a las mujeres como objetos, y a las mujeres a concentrarse en su atractivo sexual y no en su imaginación o en su placer. No es extraño que triunfe la idea de que, para las mujeres, la experiencia erótica supone necesariamente una actuación en la que serán juzgadas visualmente. (...) Si el auge de la pornografía estuviera relacionado con la liberación femenina no aumentaría la ansiedad de las mujeres por adaptarse a un ideal físico inalcanzable (...) la pornografía da prioridad a una visión profundamente deshumanizada del sexo. En el porno no hay antes ni después, el sexo sucede en el vacío; en el porno hay poca individualidad, las parejas son intercambiables; en el porno no existe comunicación entre las personas implicadas, es una actuación dirigida al espectador; en el porno el sexo no tiene una dimensión afectiva, todo ocurre en la superficie. Cuando el porno se adueña de la imaginación de las personas, esta visión deshumanizada del sexo puede tener consecuencias reales en sus relaciones.”

Henry Giroux denuncia también la educación regresiva que se da a las niñas y crítica duramente los concursos infantiles de belleza, afirmando “constituyen un negocio lucrativo. Los promotores comercializan el placer lascivo y obtiene grandes rentabilidades” (2003:56). Y destaca (Giroux, 2003:65):

“Lo que conecta el mundo de los concursos infantiles de belleza con el mundo de la publicidad y de la moda es que enseñan a las niñas a convertirse en mujeres en pequeño, mientras a las mujeres se les enseña a sumir las identidades de niñas abandonadas e impotentes (...) la inocencia revela una cualidad oscura: no sólo se ataca a las jóvenes en muy diversos espacios públicos, sino que se hurtan sus identidades, en especial las de mujeres jóvenes de diversas maneras y en diversos espacios públicos, por el elevado cociente de placer que evocan para satisfacción de las necesidades y deseos adultos.”

Además de esta colonización sexual, también se está llevando a cabo un control de la sexualidad femenina. Tamar Pitch añade al debate una reflexión en torno a las esferas pública y privada ligado al control de la sexualidad femenina subrayando (Pitch, 2013:201):

“El control de la sexualidad femenina está en la base de la separación entre la esfera privada y esfera pública, separación que a su vez no solo consigna a las mujeres a lo privado y a los hombres a lo público, sino que sobre todo tiende a diseñar una esfera pública asfixiante, identificada cada vez más con el hecho de operar del estado y sus instituciones. Ocurre que el paso necesario hacia la igualdad es el reconocimiento a las mujeres del control total de su sexualidad y capacidad reproductiva.”

Esta investigadora también subraya el papel del género en relación al poder, y la relación del control del cuerpo con la justificación de la violencia (Pitch, 2013:205):

“Los cuerpos de las mujeres, desde siempre sometidos a una disciplina adicional y de tipo marcadamente personal, son tanto o más peligrosos hoy en la medida en que las mujeres hacen de su control un requisito fundamental de su libertad. Los cuerpos femeninos son la tradición, la patria, el honor (masculino), la familia, la comunidad. En nombre de ellos (para “liberarlos” o para “someterlos”) se justifican guerras asimétricas, guerras identitarias, limpiezas étnicas. Pero también renovadas censuras e intentos de limitar libertades ya conquistadas, en nombre de la naturaleza, de la religión, de la normalidad: o sea de lo masculino.”

Un problema muy grave para poder trabajar de manera efectiva la igualdad desde la coeducación, es la necesaria forma-

ción en género del profesorado. Pero, además, su compromiso. No puede educar en la igualdad quién no considera que la igualdad y la democracia están ligados de manera irrenunciable. No se puede educar en igualdad cuando, en el extraño caso de aparecer en los planes de estudio o en los programas, el género se queda como una teoría que hay que incluir para ser políticamente correcto, pero nunca se lleva a la práctica, ni hace que reflexionemos sobre cómo afecta a las identidades que vamos formando como profesores y profesoras y como estudiantes. Si en lugar de generar situaciones igualitarias que nos transforman en mejores personas y una ciudadanía más solidaria, se repiten situaciones asimétricas de poder en nuestras aulas, en nuestros centros y en nuestras vidas.

Una aportación importante en este ámbito es la de Jesús Gómez (2004) que defiende un modelo afectivo-sexual desde el diálogo igualitario y la escuela coeducativa, que ayude a hacer posibles teorías y prácticas que generen atracciones y elecciones satisfactorias desde un modelo de relaciones afectivo-sexuales, alejando la atracción de la agresión y la violencia, para poder cambiar todo aquello que nos afecta negativamente, para poder dotar de atracción y deseo a las personas igualitarias alejadas de la violencia, reconduciendo la pasión amorosa, puesto que el amor es social y puede transformarse a través de las interacciones.

La aportación para la reflexión para una ciudadanía igualitaria: la utopía viable.

“¿Qué decir de la mujer que lucha en defensa de los intereses de su categoría pero que en su casa raramente agradece a la cocinera por el vaso de agua que ésta le trae y en las pláticas con sus amigas se refiere a ella como “esa gente”?

Paulo Freire (2002:100)

Leona M. English y Peter Mayo (2013), en relación a las mujeres y la educación de personas adultas, defienden que el género, el feminismo y las mujeres son tres discursos (en ocasiones contradictorios) que se superponen, al referirse a cómo aprenden

las mujeres y en cómo este interés puede afectar a la dinámica del aula y del aprendizaje y en la que, desde el feminismo, hay que prestar atención a como las mujeres están incluidas o excluidas en el ámbito del aprendizaje.

Estos investigadores destacan que es revelador que hasta la década de los 80 no empiezan a publicarse sobre cómo aprenden las mujeres adultas, y expresan que la ausencia en la literatura inicial, de las teorías sobre educación de personas adultas, es reveladora puesto que son teorías de hombres para los hombres, centradas en las formas masculinas de conocer y ser dominantes. En su trabajo señalan dos obras que marcan el punto de inflexión, *In a Different Voice* de Carole Gilligan (1982) una profesora de Harvard que destaca que para las mujeres la ética de la atención es primordial y, a partir de este trabajo, la publicación de *Women's Ways of Knowing* (VWK) de cuatro educadoras, Belenky, Clinchy, Goldberger y Tarule (1986) que generaron polémica al introducir conceptos como dar voz a las mujeres o el silencio (y su relación con el poder) Aunque se les criticó por incluir mujeres de clase media y blancas, influyeron muchísimo en la teoría de la educación. En la actualidad existen diversos estudios que muestran como, por ejemplo, para las mujeres inmigrantes, la raza, la clase y el género son ejes de interconexión social.

Nuevamente, proponen coherencia curricular (English y Mayo, 2013:223):

“Como educadores tenemos que tener un ojo situado en nuestras prácticas pedagógicas, preguntándonos si estamos enseñando para el estatus quo o para la promoción de una agenda liberadora para las mujeres. Mientras que nuestros compromisos con las mujeres, el aprendizaje y el feminismo pueden variar, hay algunas preguntas críticas muy básicas que se podrían plantear como parte de nuestra práctica reflexiva, Nuestros materiales curriculares son un indicador claro, si pensamos así o no, de lo que creemos y cómo vemos el mundo.”

Al final de la década de los 90, como denuncia Ramón Flecha (1997:92-93) ante la mayoría de mujeres en la educación básica de personas adultas:

“Representantes de la administración e intelectuales solían atribuir la preponderancia femenina a la inutilidad de estas actividades formativas. En cualquier rincón de insensibilidad de la sociedad letrada, aparecía con desesperante insistencia un tono despreciativo que sentenciaba: “Es solo para mujeres que se aburren en casa”. La airada reacción a ese ignorante elitismo caía a veces en la trampa de desmentir la frase resaltando que también iban a otros públicos. Esta respuesta podía entenderse como si esas personas no tuvieran derecho a la educación. Más que criticar la falsedad de la frase, porque asisten también otros colectivos, hay que rechazar su sexismo. Muchas mujeres trabajan en sus casas y en las ajenas, incluidos los domicilios de los insensibles listillos que las desprecian. Ellas constituyen uno de los sectores sociales que más están transformando sus vidas, y los sectores en proceso de cambio siempre han participado en la educación de personas adultas. Quienes hacen esas declaraciones sexistas son incapaces de reconocer que tienen cosas que aprender del dinamismo de esas mujeres. (...) Todas llevan adentro una epopeya. La conquista de su educación. Aunque sean consideradas objetos equivocados, desarrollan conjuntamente una liberación feminista más profunda que los sujetos que quieren concienciarlas. Han vencido enormes dificultades para estudiar y están cambiando sus vidas conjuntamente con sus familiares, amistades y compañeras. Lo hacen juntas porque todas son sujetos de sus propias experiencias gracias a las relaciones de diálogo con las demás. Esta intersubjetividad es la base de sus transformaciones.”

La reflexión sobre la ciudadanía ligada a la educación y el género se ha nutrido académicamente básicamente de las aportaciones de la teoría política feminista. Pero también debemos poner en primer plano las aportaciones generadas por las mujeres desde la educación de personas adultas. Considero relevante no olvidar las aportaciones del feminismo dialógico, que incluye con voz protagonista a las mujeres que, además de por mujeres, están excluidas del discurso triplemente: como mujeres no académicas, como mujeres pobres y como mujeres de otras etnias (Puigvert, 2001 y 2006).

El feminismo dialógico se posiciona desde la teoría crítica y desde la lucha por la igualdad entre las diferencias, especial-

mente la igualdad entre todas las mujeres, incluyendo aquellas otras mujeres que tradicionalmente, en general, no ha incluido el movimiento feminista: la voz y la presencia de las mujeres con poca formación académica y menos oportunidades en la sociedad. Lidia Puigvert destaca (2006:9-99): *“Son estas “otras mujeres” las que nos están planteando al feminismo del siglo XX modificar los criterios y las pautas desde los cuales hemos acabado decidiendo el rumbo de las luchas feministas.”* Desde una orientación dialógica de la educación de personas adultas, también subraya que ya hay centros que han asumido esta orientación, generando espacios democráticos dentro y fuera del aula, entendiendo la diversidad como enriquecedora, y enfrentándose a cualquier tipo de exclusión, y plantea una cuestión importante (Puigvert, 2001a:54-55):

“¿cómo pueden las mujeres desde estos espacios, transformar las relaciones sociales de género y romper a la vez con la exclusividad del feminismo secuestrado por las teorías feministas? Los centros de educación de personas adultas son espacios donde comúnmente fluyen comentarios entre y sobre mujeres, sus vidas y las de otras personas como ellas: vidas de luchas y derrotas, de batallas y victorias. No por casualidad más de la mitad de sus participantes son mujeres. Por eso, porque discuten, reflexionan, piensan y dialogan sobre ellas, es posible, proponerse, desde estos contextos, un análisis más a fondo de las relaciones de género. (...) Tener título universitario no significa ser feminista progresista, ni serlo más que otras mujeres que no poseen ningún título. Ser feminista está relacionado con nuestras vidas, las de todas las mujeres, con las experiencias de humillación y sumisión que hemos sufrido, con las luchas para combatir las desigualdades impuestas por el poder, con el derecho a crear nuevas formas de vida más acordes con la democracia que tenemos y exigimos. Ser feminista no guarda correspondencia con títulos universitarios, cargos académicos o políticos. Otra cosa muy diferente es cómo cada mujer, según el contexto, aplica, aprovecha y usa su capacidad crítica ante las desigualdades de género: hay mujeres que son claras en su discurso y ambiguas en su práctica, mientras otras que pasan desapercibidas generan en su vida cotidiana acciones transformadoras de su situación relegada a un segundo plano y se enfrentan a ella para superarla. También hay quienes, desde las universidades y los contextos académicos, resuelven con éxito situaciones de desigualdad,

pero no saben enfrentarse a las mismas desigualdades que viven en su vida personal, en tanto otras modifican sus acciones sin saber que, con ello, elaboran nuevas teorías feministas y apoyan los estudios sociales más influyentes de la actualidad. Todas las mujeres, con y sin título universitario, podemos ser feministas. El feminismo es la lucha coordinada de todas para superar las situaciones de exclusión a las que tenemos que hacer frente por nuestra condición de mujeres. El feminismo es el vínculo solidario que se establece entre todas para transformar las desigualdades en igualdades.”

Lidia Puigvert destaca que las luchas de las mujeres no académicas generan, además de transformaciones personales, cambios sociales. Este saber generado por las propias mujeres debe reconocerse (Puigvert, 2001b:44-45):

“Estas “otras mujeres” que han, establecido unas dinámicas de interacción más igualitarias, comentan cómo nunca se plantearon una lucha feminista pero se encontraron inmersas en ella. Aunque no tuvieron como modelo un ejemplo o unas pautas a seguir, sí tuvieron claro que no querían verse relegadas a un segundo plano como hasta entonces, Su vida había cambiado, y no precisamente porque muchas feministas teóricas les hubieran abierto vías alternativas a la vida que sufrían antes.”

El encuentro con estas mujeres no académicas lleva a Judith Butler a plantearse, desde este encuentro transformador, el traspaso de la divisoria entre el feminismo académico y el no académico., destacando la necesidad de radicalizar la igualdad considerando a todas las minorías. Y señala (Butler, 2001:89-90):

“aunque debe haber en los libros derechos que se declaran universales, sabemos que no se concretan en muchas vidas. Y vemos esto, por ejemplo, cuando se priva a la gente de comida, cobijo, casa y trabajo, cuando se les separa a la fuerza de su familia y comunidad, cuando la emigración las obliga a no tener tierra ni estado, expuestas al terrorismo estatal y a la explotación económica.(...) Puede ser que los “derechos” sean algo que queremos tener seguro en la visión como vivir juntas pero no creo que queramos vernos a nosotras mismas básica y exclusivamente como una ciudadanía poseedora de derechos. ¿Hasta qué punto es fundamental el discurso de los derechos respecto al discurso de la política?”

La mayor parte de nuestro discurso internacional se centra en cuestiones de derechos, pero ¿ en qué medida se centra en conocer y llevar al escenario político los dilemas concretos de qué es ser local y global a la vez, qué es estar atrapadas en la constante necesidad de traducción y qué tipo de atadura es ésta? (...) Lo que también significa es que las clásicas oposiciones binarias ya no son adecuadas y que debemos aprender a trabajar las unas con las otras en nuestra irreductible complejidad, unidas de muchas maneras, implicadas en un proceso de globalización que trabaja diferencial e implacablemente al mismo tiempo que somos irreductibles a una condición colectiva. (...) El reconocimiento no puede encerrarnos en un lugar si va a tener lugar en una política radical democrática. Debe liberarnos a un futuro abierto donde podríamos realmente convertirnos en otros diferentes a los que somos ahora, un futuro en el que el encuentro con la Otra resulte básico para nuestro propio bienestar y sentido de futuro donde podamos ir contra los límites de nuestro conocimiento para aprehender finalmente lo que es diferente. En este sentido, entonces, debemos buscar una transformación mediante el reconocimiento, más que la garantía de nuestra caída o, mejor dicho, la de cualquier otra.”

Educación, género y ciudadanía desde la teoría política feminista

“A l'atzar agraeixo tres dons: haver nascut dona, de classe baixa i nació oprimida.

I el tèrbol atzur de ser tres voltes rebel.”
 Maria-Mercè Marçal (1997)

Los lugares centrales para la educación nacional de la ciudadanía ligados a la educación democrática son para Madeleine Arnot (2009:74-75) la formación docente y la escuela. El currículum, olvida preparar a los chicos para la esfera privada, aunque sí que realiza una construcción masculina ligada a la participación política en la esfera pública. El pensamiento feminista contemporáneo analiza esas relaciones de género en continua transformación. En la formación analizando las estructuras y experiencias escolares y de aula, intentando comprender sus dimensiones

políticas (exclusión/exclusión) en las interacciones, los discursos de exclusión social, los discursos oficiales subyacentes al proyecto educativo democrático o la construcción local de las identidades de género.

60 | Madeleine Arnot (2009) investiga la escolarización del ciudadano y de la ciudadana, marcada por el género, visibilizando la necesidad del reconocimiento político de las luchas que se desarrollan en la actualidad ligadas a la educación, en el marco del doble proceso de la globalización y la democratización en el siglo XXI. Este reconocimiento va ligado a la brecha de la ciudadanía y la tensión entre la ciudadanía como constructo (ligada a la relación del individuo con el estado-nación) y el discurso de los derechos humanos (nociones universales de una humanidad común sin referencia a ningún estado).

Arnot y Dillabough (Arnot, 2009:27), indagan sobre las contradicciones en la relación entre género, educación y democracia. Ya en el año 2002 resaltaron tres problemáticas, emergentes en la investigación de género y ciudadanía, que se superponen al ir ligadas a la construcción de los y las ciudadanos. Aunque señala (Arnot, 2009:27): *“las temáticas de ubicación, tiempo, espacio, identidad y subjetividad en la construcción del ciudadano marcado por el género no son fáciles de desentrañar en la práctica.”* Las problemáticas de la democracia liberal, planteadas por la teoría política feminista, Arnot las centra en tres conceptualizaciones: la teoría del contrato sexual, siguiendo la teoría del “pacto fraternal”; la generización del estatus de nación y los estados nacionales, y las formas en que la ciudadanía se entiende como una identidad simbólica: la “mujer” como categoría política.

a) *La teoría del contrato sexual, siguiendo la teoría del “pacto fraternal”,* ligado al pensamiento democrático liberal, de Carole Pateman (1980,1988,1992), que argumenta cómo se elimina a las mujeres de la esfera política (Arnot y Dillabough, 2009). Este pacto subraya Arnot (2009:28): *“aseguraba la separación de las esferas públicas y privadas masculinas y las esferas privadas femeninas y apoyaba la idea de un contrato social en el que se daba por sentado que los hombres regirían y controlarían la sexualidad y la reproducción femeninas en las segundas.(...) Las mujeres eran símbolos de la*

emoción, de los sentimientos naturales, del cuidado de los seres más cercanos. Se consideraba que no eran capaces de la objetividad y del comportamiento moral que son características precisas del obrero, el soldado y el ciudadano.”

Las bases del pacto fraternal son el orden masculino y el desorden femenino. El *orden* aparecía ligado al sexo masculino a quién se le atribuía las nociones de “racionalidad” y “verdad”, que se consideran necesarias para el funcionamiento de una democracia pura. El *desorden* se ligaba a las mujeres por sus “discapacidades psicológicas” y sus “características sexuales” que implican su exclusión del contrato social. Los hombres en el *pacto fraternal* legitiman su derecho al poder en la vida pública y, también, sus derechos sexuales sobre las mujeres.

Se establece un “contrato sexual” que implica la separación de las esferas pública y privada. Este pacto expone Arnot (2009:28): *“aseguraba la separación de las esferas públicas y privadas masculinas y las esferas privadas femeninas y apoyaba la idea de un contrato social en el que se daba por sentado que los hombres regirían y controlarían la sexualidad y la reproducción femeninas en las segundas.(...) Las mujeres eran símbolos de la emoción, de los sentimientos naturales, del cuidado de los seres más cercanos. Se consideraba que no eran capaces de la objetividad y del comportamiento moral que son características precisas del obrero, el soldado y el ciudadano.”*

Pero además esta separación de las esferas lleva a convertir a los hombres en seres sociales y públicos y a las mujeres en excluidas del orden social, del poder político y de la ciudadanía. Sin embargo, expresa Arnot, el movimiento internacional de mujeres desafió este “pacto fraternal”, las mujeres trasgredieron esos límites y ocuparon la esfera pública.

b) *La generización del estatus de nación y los estados nacionales.* Se centra en las formas en que los sistemas políticos marcados por el género reproducen en las prácticas y políticas de educación nacional el estatus de las mujeres. La ciudadanía ya no se considera una entidad masculina, sin embargo siguen existiendo discursos que marginan a las mujeres, ya definidas como el “Otro”, en el estado se intenta averiguar cómo el estatus nación y la “sociedad

civil” influyen en la marginación de las mujeres en una era globalizada. Su propósito (Arnot, 2009:51-52) es el siguiente:

“refutar los mitos acerca de la naturaleza igualitaria de la ciudadanía democrática en el Estado-nación y en poner al descubierto diversas formas de marginación vinculadas con, entre otros, el nacionalismo cívico (...) explorar la dinámica marcada por el género de la política nacional y su influencia en las identidades políticas y sociales de las mujeres culturalmente oprimidas y con posicionamientos diversos.”

Arnot recoge el argumento de Yuval-Davis (1997) que señala que a las mujeres no se les ofrece ninguna función formal en el desarrollo de la nación, aunque se las considera “preservadoras, cultivadoras y símbolos de ella”, su papel es reproducir e inculcar los valores preponderantes de los que siguen dominando la política. Arnot destaca que la retórica nacionalista no privilegia únicamente el predominio de la supremacía masculina en jerarquías estatales sino que, además, reprime las diversas interpretaciones culturales y nacionales del género que se desarrollan al margen del Estado. Por ello debemos atender a la representación política de las mujeres, niñas y niños en contextos educativos diversos, a la socialización política en educación como parte de la actividad nacional, a como aparecen en relación a la inclusión o a la exclusión escolares ligadas al género (cuando las identidades de género no se ajustan al discurso general sobre identidad y ciudadanía), a si se muestran como grupos dominantes o subordinados.

c) Las formas en que la ciudadanía se entiende como una identidad simbólica: la “mujer” como categoría política. Se centra en cómo se representan las funciones y las prácticas sociales en el sistema de gobierno ligados al estado democrático. Como, por ejemplo, su papel como “actrices” /agentes políticas. Se cuestiona el carácter de la idea de “igualdad” y su papel contradictorio en la “emancipación de las mujeres”, denunciando, por ejemplo la confusión entre los conceptos de “mujer” y “domesticidad”, las representaciones binarias de la categoría mujer por un lado la esfera privada ligada a la ética del cuidado (ligada a la imagen hija del Estado-nación, evocadora de un simbolismo protector en las relaciones democráticas) y, por otro una agente social activa

con participación en una colectividad política (ligada a la imagen de agentes activas de la reconstrucción democrática; Arnot, 2009:53-55.

Arnot concluye señalando la necesidad de una democracia radical que conceda a las mujeres la capacidad de acción sin reprimir la diferencia, desde una consideración de las mujeres como agentes de conocimiento, que no tienen un carácter uniforme , puesto que adoptan múltiples posicionamientos, entre los que, además, también hay tensiones. Y concluye proponiendo un enfoque novedoso para repensar conceptualmente la función de la teoría feminista en el desarrollo de la educación democrática, la generización de la educación democrática (Arnot, 2009:76):

“Es hora de cambiar los modos en los que se lucha por la democracia en educación (...) y construir nuevas definiciones más flexibles de ciudadanía que sean no solo inclusivas a nivel social, sino que además se base en las necesidades e inquietudes de las mujeres contemporáneas de todo el mundo. Si se pretende lograra esto, es necesario que el trabajo feminista vaya más allá de un compromiso con las cuestiones de voz, subjetividad y diferencia (...) La naturaleza de la vida democrática de las mujeres no deja de ser una cuestión crucial. (...) Como indica Weiler (1993,19949, estamos ahora envueltos en una batalla por el significado de la educación y la democracia. Las facciones en pugna residen entre los que desean extender nuestra comprensión de la democracia y aquellos que restringirían el acceso al conocimiento y al poder a las élites. En estas circunstancias, ni la “igualdad” ni la “diferencia”, como conceptos teóricos aislados, pueden enfrentar los desafíos de la opresión de género contemporánea en el Estado. De acuerdo con Philips (1991), es necesario que la democracia y la educación se “genericen.”

Susana Gamba señalaba, en el año 2007, los principales riesgos que atravesaban los feminismos latinoamericanos, sobre los que podemos reflexionar y contrastar en otros espacios: el primero, el desdibujamiento de propuestas colectivas articuladas desde las sociedades civiles y ausencia de canales que ubiquen al feminismo como sujeto de interlocución válido. El segundo, la “cooptación” de técnicas expertas por parte de los gobiernos y organismos internacionales. Y el tercero las posturas demasiado

radicalizadas e inviables que se alejan de los movimientos populares. Sería interesante reflexionar sobre todo ello.

En nuestro contexto nos queda mucho por hacer, así en relación por ejemplo al movimiento del 15-M las feministas indignadas evidenciaban:

64 *“Ni siquiera en lugares como Barcelona, Madrid o Santiago de Compostela, donde las comisiones y grupos de trabajo feministas han tenido un peso y proyección importantes, puede afirmarse que éstos hayan conseguido impulsar con éxito una feministización o la transversalización de la perspectiva feminista en el movimiento. Dicha transversalización, de haberse dado, se habría traducido en la incorporación comprensiva y sistemática por parte del 15-M de las reivindicaciones feministas en su esfera discursiva y en su práctica. (...) Cabe reconocer en este sentido que la presencia del discurso feminista en el 15-M no ha estado exenta de retos. Tal y como las compañeras de Madrid relatan en un dossier que elaboraron, algunos de los límites para la circulación de los feminismos en Sol se manifestaron en la perplejidad y falta de comprensión de muchas de las personas allí presentes, en los insultos cargados de machismo y homofobia e incluso en el hecho de que las primeras asambleas generales no recogieran ni asumieran ninguna cuestión o propuesta feminista. Para muchos y muchas participantes en el movimiento, el feminismo seguía siendo equivalente al machismo, pero al revés. (...) Una incorporación sostenida y perdurable del feminismo que consiga provocar una generalización de la conciencia de género o una transformación del marco colectivo de un movimiento debe provenir de una intervención sostenible y extendida. Y en el movimiento 15-M, hasta el momento, no ha sido así. (...) Si al movimiento aún le queda un largo camino por recorrer en el terreno discursivo, la esfera de la práctica ha sido también escenario de numerosas dificultades. No hay más que recordar los abucheos de “fuera, fuera!” o “la revolución es de todos” lanzados contra las feministas cuando durante los primeros días de la acampada decidieron colgar en Madrid una pancarta en la que se podía leer, “la revolución será feminista o no será”. Un “machoman”, como ellas mismas lo denominaron, mostró su rechazo a la pancarta arrancándola ante miles de personas. Ese episodio dejaba patente que no existía consenso en que el 15-M fuera un punto de convergencia de*

todas, incluida la feminista, las luchas. (...) No resulta tarea fácil, tal y como la resistencia histórica de numerosos movimientos sociales ilustra, visibilizar, cuestionar y transformar las relaciones de género que definen nuestras sociedades en espacios reivindicativos y de denuncia mixtos. A pesar de algunas agradables excepciones como el grupo de Indignados contra el Machismo de Sol, el feminismo y las feministas continúan encontrándose con enormes resistencias en la actualidad. (...) Lejos de desanimarnos, no obstante, la constatación de las dificultades puede servirnos como recordatorio de que cualquier paso, por pequeño que sea, en la eliminación de las desigualdades que sufrimos es un paso bien dado. Nos puede servir también para recordar que si los millares de personas que acudieron a las plazas a mediados de mayo para hacer política por primera vez en sus vidas han sido capaces en tan poco tiempo de vencer sus miedos y apatía para debatir de manera incansable entre multitudes, impedir que decenas de familias perdieran sus casas, desafiar a numerosas instancias políticas, religiosas y judiciales y, entre otros retos, denunciar la violencia policial, un trabajo constante, crítico y pedagógico por parte de los feminismos puede conseguir que la indignación de toda esta nueva generación de políticos y políticas profanas acabe siendo feminista también.

En definitiva, puede conseguir, que en lugar de conformarse con poner en evidencia los abusos e injusticias provenientes de las esferas de la economía, la política y las instituciones, los hombres y mujeres que salieron, salen y saldrán a las calles y las plazas, se atreven a enfrentarse a los que reproducen, sufren e invisibilizan ellos y ellas, nosotros y nosotras, también.”

La participación en este proceso de los hombres se definen desde las nuevas masculinidades, por ejemplo Carlos Lomas (2008:106) argumenta:

“No basta con la crítica feminista a la masculinidad tradicional y a los efectos injustos del patriarcado. No basta con la conciencia femenina y feminista a favor de la equidad entre mujeres y hombres. Hay que incorporar también a los hombres a esa crítica a la injusticia de la dominación masculina y a las utopías de la equidad entre mujeres y hombres (...) Nada hay más letal para el tejido patriarcal que un hombre que tira por tierra con su conducta las formas tradi-

66 cionales de masculinidad. Nada hay más esperanzador, para quienes compartimos las utopías de equidad entre mujeres y hombres, entre los seres humanos, que la alianza y la solidaridad entre quienes se saben diferentes e iguales y saben que otro mundo es posible, sin víctimas ni verdugos, y que en él cabemos todas y todos, sin exclusiones y sin privilegios.”

No olvidemos, como nos recuerda Natasha Walter (2010:28) que:

“Por encima de todo, no es el momento de sucumbir al desánimo o a la inercia. Las feministas han conseguido ya crear una revolución pacífica en Occidente que les ha abierto a las mujeres multitud de puertas, ampliando sus oportunidades e insistiendo en su derecho a la educación, el empleo y la libre elección reproductiva. Ya hemos llegado muy lejos. Nuestras hijas no tienen por qué conformarse con una escalera mecánica que solo las lleve hasta la planta de muñecas.”

Referencias bibliográficas y en red

- AGUILAR, C. (2006). “Género y formación de identidades”, *CLIJ*, 191, pp. 7-15.
http://prensahistorica.mcu.es/es/consulta/busqueda_referencia.cmd?campo=idtitulo&idValor=20487
- AGUILAR, C. (2009). “¿Por qué es importante el género en la Pedagogía crítica?”, *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, 64(23,1), pp.121-138.
www.aufop.com/aufop/uploaded_files/revistas/1234883102.pdf
- AGUILAR, C. (2012). “Educación, Género y Crisis”. *Conlaa*, 1
<http://numero1.conlaa.com/archivos/409>
- AGUILAR, C. (2013). “Género y formación crítica del profesorado: una tarea urgente y pendiente”. *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, 78(27,3), pp.177-183.
<http://www.redalyc.org/pdf/274/27430309012.pdf>
- ALMENAR, P. (2014). “La crisis convierte en pobres 195.800 hogares valencianos en cinco años”. *El País*. 18 de junio.
http://ccaa.elpais.com/ccaa/2014/06/17/valencia/1403033417_733878.html

ÁLVAREZ, P. (2014). “El paro de los titulados españoles triplica la media de la OCDE”. *El País*, 9 de septiembre.

http://sociedad.elpais.com/sociedad/2014/09/09/actualidad/1410246577_609240.html

APARICIO, P. et al. (2014). “Impactos formativos, socioculturales... de unas buenas políticas educativas” en Aparicio, M.-Corella, I. *Educación permanente y ciudadanía*. Ediciones del Instituto Paulo Freire, pp. 87-155.

APARICIO, P. (2014). “Al acecho... Algunas variaciones sobre educación permanente y ciudadanía” en Aparicio, M.-Corella, I. *Educación permanente y ciudadanía*. Ediciones del Instituto Paulo Freire, pp. 73-85.

ARNOT, M. (2009). *Coeducando para una ciudadanía en igualdad*. Madrid: Morata.

BANCAJA-IVIE. “Pobreza en un periodo de crisis económica”. (2014). *Capital Humano*, p.145.

<http://www.ivie.es/downloads/docs/ch/ch145.pdf>

BUTLER, J. (2001). “Encuentros transformadores” en Beck-Gernsheim, E.- Butler, J. - Puigvert, L. *Mujeres y transformaciones sociales*. Barcelona: El Roure, pp. 77-91.

CIGARINI, L. (2013). “Otra narración” en Butarelli, A.-Giardini, F. (coord.) *El pensamiento de la experiencia*. Xàtiva: Instituto Paulo Freire de España, pp.45-54.

CRUZ ROJA (2014). *Informe Anual de Vulnerabilidad Social*.
http://www.sobrevulnerables.es/sobrevulnerables/ficheros/informes/informe_507/IVS%202013%20completo.pdf

ENGLISH, L.M. - Mayo, P. (2013). “Les dones i l’educació d’adults”. *Aprenent amb persones adultes: una introducció crítica i pedagògica*. Xàtiva: Edicions del CREC / Institut Paulo Freire d’Espanya, pp.215-226.

FÉRNANDEZ, E.-Villena, J.I. L. (2014). “La educación... de nuevo tarea urgente en el capitalismo neoliberal”. *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, 78(27,3), pp.15-55.

<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27430309001>

FLECHA, R. (1997). *Compartiendo palabras. El aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo*. Barcelona. Paidós.

FREIRE, P. (2001). *Pedagogía de la indignación*. Madrid: Morata.

- FREIRE, P. (2002). *Cartas a quién pretende enseñar*. Argentina: siglo XXI.
- GALEANO, E. (2005). *Patatas arriba. La escuela del mundo al revés*. Madrid. Siglo XXI.
- 68 | GAMBA, S. (2007). "Feminismo: historia y corrientes". *Mujeres en red*. <http://www.mujeresenred.net/spip.php?article1397>
- GIMENO, J. (2012). "¿Por qué habría que renovarse la enseñanza en la universidad?" en Martínez, J.B. (coord.) *Innovación en la Universidad. Prácticas, Políticas y Retóricas*. Barcelona. Graó. pp. 27-51.
- GIROUX, h. (2003). *La inocencia robada. Juventud, multinacionales y política cultural*. Madrid. Morata.
- GOMEZ, J. (2004). *El amor en la sociedad del riesgo. Una tentativa educativa*. Barcelona. El Roure.
- GRUP de Dones de la Marxa Mundial València. (2012). "Discursos y prácticas feministas en el movimiento 15-M: avances y asignaturas pendientes". <http://www.nodo50.org/xarxafeministapv/?+Discursos-y-practicas-feministas+>
- LEY Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de hombres y mujeres <http://www.boe.es/boe/dias/2007/03/23/pdfs/A12611-12645.pdf>
- LEY Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género. <http://www.boe.es/boe/dias/2004/12/29/pdfs/A42166-42197.pdf>
- LIMA, L. (2014). "Intermitencias políticas de la educación permanente: del "déficit de aculificación" a la promoción de la ciudadanía" en Aparicio, M.-Corella, I. Xàtiva. *Educación permanente y ciudadanía*. Ediciones del Instituto Paulo Freire, pp. 19-42.
- LUCIO-VILLEGAS, E.-Aparicio, M. aparicio, P. (2008) "Tres fragmentos no necessàriament complementaris sobre educació permanent i moviments socials" en APARICIO, P. (Ed.) *Educació permanent, globalització i moviments socials. Producció de subjectivitat, creacions socials i potencia*. Xàtiva. Edicions del Crec/Denes Editorial, pp.9- 20.
- LOMAS, C. (2008). ¿El otoño del patriarcado?. Luces y sombras de la igualdad entre mujeres y hombres. Barcelona: Península.
- MARÇAL, M.M. (1997). *Cau de llunes*. Barcelona: Proa.
- MARTINEZ, J.b.- Fernández, E. (2014). "Escenarios para la interpretación de lo social: casa, ciudad, escuela y redes". *Cuadernos de pedagogía*, 447, pp.58-61.
- MAYO, P. (2014). "Aprenent amb persones adultes. El paper de la pràctica en la formació de persones adultes". *Quaderns d'educació continua*, 30, pp.5-12.
- MECD. *Objetivos Educativos Europeos y Españoles. Estrategia Educación Formación 2020. Informe español 2013*. (2013). Ministerio de Educación Cultura y Deporte. <http://www.mecd.gob.es/dctm/inee/indicadores-educativos/informeet20202013.pdf?documentId=0901e72b81732dc8>
- MORTARI, L. (2013). "La experiencia del cuidado" en Butarelli, A.-Giardini, F. (coord.) *El pensamiento de la experiencia*. Xàtiva: Ediciones del CREC/Instituto Paulo Freire de España, pp.129-145.
- OCDE. (2014). *Education at a Glance 2014: OECD Indicators* <http://www.oecd.org/edu/eag.htm>
- PITCH, T. (2013). "La libertad femenina puede pasar por los derechos" en Butarelli, A.-Giardini, F. (coord.) *El pensamiento de la experiencia*. Xàtiva: Ediciones del CREC/Instituto Paulo Freire de España, pp.193-207
- PNUD. http://www.teamstoendpoverty.org/wq_pages/es/visages/chiffres.ph
- PUIGVERT, L. (2001a). *Las otras mujeres*. Barcelona: El Roure.
- PUIGVERT, L. (2001b). "Feminismo dialógico" en Beck-Gernsheim, E.- Butler, J. - Puigvert, L.: *Mujeres y transformaciones sociales*. Barcelona: El Roure, pp. 31-57.
- PUIGVERT, L. (2006): "La inclusión de las otras mujeres. Feminismo dialógico en sociedades multiculturales" en Soriano, E. (coord.) *La mujer en la perspectiva intercultural*. Madrid: La Muralla, pp.83-107.
- REAL Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. <https://www.boe.es/buscar/pdf/2007/BOE-A-2007-18770-consolidado.pdf>
- RODRIGUEZ, C. (2014). "La invisibilidad de las mujeres en los contenidos escolares". *Cuadernos de pedagogía*, 447, pp.32-35.

SZYMBORSKA, W. (2005). *Instante*. Tarragona: Igitur.

VEJO, S. (2013). "La crisis económica provoca más muertes en niñas que en niños". *El País*, 23 de enero, p.36.
http://sociedad.elpais.com/sociedad/2013/01/22/actualidad/1358885900_556413.html

WALTER, N. (2010). *Muñecas vivientes. El regreso del sexismo*. Madrid: Turner.

70

III. Entre bicicletas y bibliotecas. Mujeres y hombres en las experiencias del cotidiano educativo

71

pep aparicio guadas¹

“Es necesario asumir como políticamente relevante la producción en primera persona de un simbólico, de un saber libre —es decir, desvinculado de las lógicas interpretativas dominantes que son ciertamente neutras— sobre la acción de las mujeres y los hombres en y alrededor del trabajo, sobre las contradicciones, deseos, exclusiones, sobre las relaciones, o en otras palabras, sobre la cualidad subjetiva del trabajo.”

Anna Maria Piussi

“La experiencia no metaforiza el pensamiento, lo metamorfosea.”

Georges Didi-Huberman

“Necessitem l’educació al llarg de tota la vida per tal que puguem prendre decisions. Però necessitem encara més salvar les condicions que ens donen aquesta possibilitat i la posen al nostre abast.”

Zygmunt Bauman

¹ Maestro; miembro de TAREPA-PV; miembro del comité de dirección de la revista Diálogos. *Educación y formación de personas adultas*; miembro del comité de dirección de la revista *Quaderns d’educació contínua*; editor de la revista on line: *Rizoma freireano*; miembro del consejo gestor del Instituto Paulo Freire de España.

