




Coeducar para la paz: perspectiva de género para la justicia social

Coeducate for peace: gender perspective for social justice

María Lozano Estivalis 

e-mail: estivali@uji.es
Universitat Jaume I. España

Liliana Aura Trifu 

e-mail: al329168@uji.es
Universitat Jaume I. España

Resumen

Las prácticas coeducativas en la educación formal suponen un avance significativo en lo que respecta a la igualdad de género. Al mismo tiempo evidencian tensiones y contradicciones tanto en el plano institucional como en el no formal que repercuten en la propia definición de coeducación y en las posibilidades pedagógicas de la diversidad. El objetivo de este artículo es realizar una reconceptualización de las competencias educativas para la coeducación y la educación para la paz como ejes vertebradores de una escuela inclusiva, democrática y emancipadora. Se trata de una investigación básica de carácter reflexivo y discursivo, ubicada en el área Filosófica y Axiológica, acerca de la formación en ciudadanía crítica y participación democrática desde la intersección de ambas perspectivas. La coeducación y la educación para la paz se contextualizan atendiendo a las consecuencias que para la actual socialización de una ciudadanía crítica tiene el conflicto teórico entre modernidad y posmodernidad. Se parte de una definición de la paz que integra racionalidad y espiritualidad, incorporando a la imagen de paz una comprensión energética ante la vida y se atiende al debate suscitado acerca de la incorporación de la perspectiva de género como elemento dinamizador de la Educación para la Ciudadanía Mundial. Como principal conclusión se establece la necesidad de reformular la diferencia entre espacio público y espacio privado así como la incorporación de la dialéctica entre la ética de la justicia y la ética del cuidado como aspectos fundamentales para implementar en el desarrollo de las prácticas coeducativas.

Palabras clave: educación para la paz; coeducación; educación ciudadana; feminismo

Abstract

Coeducational practices in formal education represent a significant progress in terms of gender equality. At the same time, they highlight tensions and contradictions both on the institutional and non-formal levels that have an impact on the very definition of coeducation and on the pedagogical possibilities of diversity. The objective of this article is to perform a reconceptualization of educational competences for coeducation and education for peace as the backbone of an inclusive, democratic and emancipatory school. It is a basic investigation of reflective and discursive character, located in the Philosophical and Axiological area, referring to the education in critical citizenship and democratic participation from the intersection of both perspectives. Coeducation and education for peace are contextualized taking into account the consequences of the theoretical conflict between modernity and postmodernity on the current socialization of a critical citizenship. A definition of peace that integrates rationality and spirituality is assumed, incorporating an energetic understanding of life into the image of peace, and attention is given to the debate raised about the incorporation of the gender perspective as a dynamic element of Education for World Citizenship. The main conclusion states the need to reformulate the difference between public space and private space as well as the incorporation of the dialectic between the ethics of justice and the ethics of care as fundamental aspects to be implemented in the development of coeducational practices.

Keywords: education for peace; coeducation; citizen education; feminism

Recibido / Received: 14-01-2019

Aceptado / Accepted: 02-04-2019

Publicación en línea / Published online: 01-07-2019

Cómo referenciar este artículo / How to reference this article:

Lozano, M. & Trifu, L. A. (2019). Coeducar para la paz: perspectiva de género para la justicia social. *Tendencias Pedagógicas*, 34, pp. 51-61. doi: 10.15366/tp2019.34.005

1. La coeducación en la encrucijada de la complejidad

El 19 de noviembre del presente año se cumplen cuarenta años de la aprobación de la Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer (*Convention on the Elimination of All forms of Discrimination Against Women*, CEDAW) por parte de la Asamblea General de las Naciones Unidas. Con la firma de esta Declaración de carácter vinculante por parte de 64 países en 1979 se dio un paso decisivo en la consolidación de un compromiso internacional por establecer garantías jurídicas para la consecución de la igualdad entre mujeres y hombres (Lagarde, 2010).

Las repercusiones de esta convención en el contexto español se evidencian en la progresiva inclusión de políticas educativas que han abordado la diferencia de género como un elemento al que dar respuesta desde el ámbito escolar. Si bien la implementación de tales políticas ha sido desigual según épocas y territorios, y dista mucho de alcanzar la optimización de medidas y perspectivas inclusivas (Suverbiol, 2012; Fernández y González, 2015; Nuño y Álvarez, 2017) podemos decir que la igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres se ha ganado un lugar en la agenda institucional y en las dinámicas de la educación de nuestro entorno. El reto de consolidar esta cuestión como un elemento fundamental para la convivencia y el desarrollo de sociedades democráticas exige una revisión continua de la finalidad y la naturaleza de la educación en materia de diversidad (Subirats, 2010). En este sentido, la coeducación requiere integrar la perspectiva de género no como mero punto de observación y corrección formal de las desigualdades, sino como un posicionamiento activo de reflexión y transformación ética y política.

Rechazar la idea de que la educación con mirada de género es un mero adjetivo que en nuestro tiempo se añade a la finalidad de la educación, es una tarea fundamental para resituar la definición misma de coeducación. Educar es coeducar (Tomé, 2005) y, de la misma manera que el concepto de educación inclusiva ha ido abriendo su significado a la noción de diversidad, interculturalidad y participación democrática (Moliner, Sales y Traver, 2011; Echeita, 2013), la coeducación debe asumirse como una perspectiva crítica de análisis y de acción social que asuma la diferencia como posibilidad. Es desde esta doble visión, como teoría y como práctica de transformación sociocomunitaria, desde donde se puede contrastar el anclaje de género con los debates sustanciales acerca del aprendizaje de la convivencia en sociedades complejas.

Con carácter general, la educación debe asumir en el presente siglo la complejidad que, como escenario, como contenido, como naturaleza y como proceso, da un nuevo impulso a la acción educativa. No es que la complejidad haya estado ausente en la historia del pensamiento occidental sino que adquiere ahora una dimensión diferente. La matriz clásica del conocimiento se basaba en poner orden en el caos, nombrar para clasificar, separar y oponer para identificar e iluminar para desechar las zonas oscuras y llegar a la certidumbre. Todo ello conforme al principio de verdad cartesiano: —«ideas claras y distintas»— bajo el cual se generan en ocasiones paradigmas simplificadores basados en abstracciones y recetas teóricas. Sin embargo, los tiempos presentes exigen no un enfrentamiento con lo complejo, lo contradictorio, lo desordenado y ambiguo, sino su asunción como parte del propio pensamiento. Para Morin (1997) todo conocimiento comporta separación y enlace al mismo tiempo en un proceso dinámico de creación y recreación continua. Una inteligencia parcelada y que no reconoce sus límites no puede entender un mundo lleno de interconexiones entre fenómenos, ideas y procesos cuyos contextos —sociales, biológicos, psicológicos, económicos, etc.— son interdependientes. Este autor aboga, por tanto, por la construcción de un paradigma transdisciplinar acorde con esa naturaleza múltiple y diversa del pensar humano, capaz de abordar la reflexión de la realidad desde un punto de vista holístico e integrador. Por transdisciplinariedad se entiende aquí un principio de reorganización del saber que promueve la migración de conceptos y metodologías entre los diversos campos y disciplinas de conocimiento. Según la Carta del I Congreso sobre Transdisciplinariedad (1994), esto tiene consecuencias en la idea de educación:

«Una educación auténtica no puede privilegiar la abstracción en el conocimiento. Debe enseñar a contextualizar, concretar y globalizar. La educación transdisciplinaria reevalúa el rol de la intuición, del imaginario, de la sensibilidad y del cuerpo en la transmisión de los conocimientos».

Desde el punto de vista de la educación en materia de género, contextualización, concreción y globalización son ejercicios básicos para posicionar el aprendizaje. Si entendemos el patriarcado como

un sistema de opresiones multiplicativas marcado por asimetrías de género, etnia y otras adscripciones identitarias, (Schüssler, 1983), podemos asumir como imperativo ético para la educación ciudadana enfrentar las contradicciones entre la lógica de la democracia y las prácticas sociopolíticas históricas del sistema patriarcal. Como señala Schussler (1983) estas prácticas generan y reproducen una violencia estructural que a su vez hay que combatir desde una perspectiva misma de la educación para la paz. Es por ello que desde la noción de ese paradigma transdisciplinar que propone Morin, ambos conceptos, coeducación y educación para la paz están entrelazados y su evolución camina pareja al desarrollo de los acontecimientos históricos y a los debates suscitados en torno a la crisis del sujeto moderno y la dialéctica entre la modernidad y la posmodernidad.

2. Coeducación y educación para la paz en tiempos posmodernos

La Teoría Crítica ya anunció que nada sería lo mismo después de Auschwitz y lo cierto es que la herida abierta por el horror de la II Guerra Mundial propició un largo periodo de introspección en el que se gestó la tensión entre modernidad y posmodernidad. La educación ha estado en el eje de estas discusiones tanto en su dimensión funcional como transmisora de una determinada cultura, como en su evolución como perspectiva teórica. El propio Adorno (1966) insistía con vehemencia en la responsabilidad de la educación para que lo ocurrido en la Alemania nazi no volviera a pasar.

En sus argumentos se deslizan los interrogantes que sustentan las controversias teórico- prácticas más actuales: ¿Qué hace la educación y qué debe hacer? La idea de una socialización reproductora frente a las posibilidades emancipatorias del hecho educativo es una dualidad constante en las reflexiones pedagógicas de los últimos años. No es casual que ese debate se produzca en plena crisis del sujeto ilustrado.

Las promesas incumplidas de la razón en cuanto a progreso, libertad e igualdad hicieron mella en el pensamiento filosófico y emergió la duda sobre las posibilidades emancipatorias de la racionalidad moderna. El pensamiento posmoderno se opone a la existencia de una razón abstracta universal y a la de un sujeto trascendental situado fuera del tiempo y del espacio, a quien corresponde un acceso privilegiado a la verdad. Según Lyotard (1983) la condición posmoderna cuestiona las grandes narrativas de legitimación que unificaban la historia, la emancipación y el conocimiento y que se pretendían desinteresadas y universales. La subjetividad se redefine como el emplazamiento en el que concurren múltiples y contradictorias posiciones como sujeto, y el lenguaje es, junto con otras formas de representación, un elemento que expresa y constituye determinadas relaciones de conocimiento y poder. Gimeno (2001) advierte del peligro que conlleva la hipertrofia de la identidad en las sociedades actuales. La hipersensibilidad posmoderna en torno a las diferencias y el peso de las identidades culturales en la construcción subjetiva, son para él síntomas de la debilidad del sujeto y de su disolución en el régimen de consumo. Aparecen entonces individuos acomodaticios que defienden sus vínculos culturales pero se eximen de aquellas causas de transformación social preocupantes para el poder: «Al quitarles otras razones para verse oprimidos también se les libera de su responsabilidad y se les deja más tranquilos». (Gimeno, 2001, p. 149). Por eso entiende que un proyecto de pedagogía progresista no puede sacralizar las identidades hasta el punto de diluir los ideales de igualdad y justicia. Ayuste y Trilla (2005, p.246) van aún más lejos, cuestionando la posibilidad de que existan proyectos pedagógicos ligados a la posmodernidad porque ésta carece de cimientos:

«A alguien le podría parecer que la improbable pedagogía postmoderna, puesta a hacer recomendaciones, sólo podría proponer algo así como educar disimulando, haciendo ver que uno no se cree lo que está haciendo: una pose intelectual que puede dar réditos en la especulación pero que en la acción educativa es puro cinismo».

Sin embargo, autores como Giroux (1996) insisten en que el concepto de universalidad política no se cuestiona desde el relativismo que provoca la disolución de todo discurso, sino desde la reafirmación de la importancia de lo parcial, lo local y lo contingente. Al insistir en la multiplicidad de las posiciones sociales, se desafía la división de la modernidad entre el centro y los márgenes y con ello hace sitio en el espacio político a grupos definidos como «los otros excluidos». Así pues, desde una educación comprometida con la emancipación es imposible eludir el compromiso con la herencia de la razón crítica en la búsqueda de un discurso ético, histórico y político, pero tampoco se puede dar la espalda al lenguaje teórico con el que los variados discursos posmodernos formulan una política

de la diferencia. De esta forma, las teorías feministas —que, como plantea Amorós (1997, p.10), se concretan «no sólo como crítica epistemológica sino como crítica ética»— mantienen esta tensión y además introducen la relación entre lo personal y lo político como parte del más amplio proyecto de transformación social. Enmarcado entonces en este contraste, el proyecto educativo de la coeducación no tiene por qué entender la deconstrucción de las diferencias como un callejón sin salida para la lucha contra la desigualdad sino que puede ser una herramienta muy útil a la hora de articular tanto la sospecha como la reconstrucción teórica y política en conceptos esenciales como la igualdad, la diferencia o la democracia:

«¿Por qué son tan incómodos los cuerpos, los deseos y las sexualidades no heteronormativas en educación? Porque cuestionan todo el andamiaje. ¿Y si, entonces, se entendieran como una manera de repensar, de replantear las bases sobre las que hemos construido el conocimiento y la educación?» (Trujillo, 2015, p.1538).

La educación es un proceso de interlocución histórico, contextual y dinámico, esto es, un acto de creación simbólica y vital de los sujetos implicados. Del mismo modo, cuando el término cultura, no refiere a un estado del espíritu, un hábito o un bien que se posee y que marca un determinado estatus, sino a un campo de acción dentro de un sistema social donde se gestiona la creación y la expresión simbólica: «Cultura es la urdimbre de significaciones atendiendo a las cuales los seres humanos interpretan su existencia y orientan su acción, estructura social es la forma en la que toma esa acción, la red existente de relaciones humanas» (Geertz, 1994, p.131). A través de estas expresiones el sujeto se comunica, perpetúa y desarrolla su conocimiento sobre la vida, sobre lo que le identifica como ser humano y lo que le diferencia como individuo. Se convierte en un ser cultural a través del lenguaje y de su capacidad simbólica, elementos que constituyen la esencia de la educación. Tanto la cultura como la educación son prácticas históricas aplicadas en un contexto social específico, por lo que es imposible sustraerlas de las relaciones de poder y del conflicto social. Así pues, para abordar la coeducación desde una perspectiva de género situada en el paradigma de la complejidad tendremos que prestar atención a los sentidos que los sujetos se atribuyen a sí mismos y a los demás dentro de unas determinadas estructuras sociales y prácticas culturales. Frente a una visión de las identidades sin sujetos (virtuales, discursivas, desencarnadas), la coeducación puede reivindicar la experiencia de los individuos en sus procesos de negociación identitaria. Una negociación intra e interpersonal, mediada por el entorno y sobre la que se deben asumir responsabilidades y compromisos de transformación.

Entender la educación como teoría y práctica críticas implica, pues, cuestionar tanto la versión modernista de la razón totalizadora, esencialista y políticamente represiva, como el rechazo posmoderno a todo contexto relacional amplio. Y todo ello en favor de lo que Campillo (1997, p. 126) denomina una «dialéctica modernidad-posmodernidad» que implique «una nueva forma de pensar el universalismo, la autodeterminación individual y colectiva». Como plantea Giroux (1996, p. 150) el posmodernismo se vuelve pedagógicamente útil cuando no se idealiza ni se rechaza, sino que sirve para que los educadores comprendan las condiciones cambiantes de la identidad y cómo estas producen una «nueva generación fronteriza entre un mundo modernista de certidumbre y orden y un mundo posmoderno de identidades híbridas, tecnológicas». En este sentido, de las enormes posibilidades que implica articular la búsqueda de una relación dialógica entre modernismo y posmodernismo destaca la importancia que tal empresa tiene para la creación, tanto simbólica como real, de nuevos espacios, relaciones y subjetividades que permitan afrontar la diferencia y la alteridad como parte de un discurso de justicia, compromiso social y lucha democrática.

Si este reto repercute de lleno en el desarrollo de la coeducación, no es menos importante para el proyecto de investigación y práctica de los estudios sobre la educación para la paz. Las diferentes definiciones que se han articulado sobre el concepto de paz atestiguan las tensiones epistemológicas entre una posición teórica anclada en los presupuestos de la modernidad y aquellas que introducen una mirada desplazada acorde con los retos impulsados por la posmodernidad (Trifu, 2018). Considerando que las limitaciones de la razón no son exclusivas del pensamiento moderno, sino que caracterizan también la crítica posmoderna, Dietrich (2012) encuentra un nuevo terreno para la investigación para la paz al que define como transracionalidad. Desde esta propuesta, la verdad es tanto múltiple como cambiante, pues está alimentada en cada momento por las circunstancias en las que se encuentra el sujeto. A diferencia de la filosofía posmoderna de la paz, la concepción transracional no se propone decidir entre espiritualidad y racionalidad, sino que integra ambas dimensiones, ya que la

transracionalidad reconoce la pluralidad dentro de la unidad y la unidad dentro de la pluralidad. Se asume racionalmente que los seres humanos son parte de una especie conectada con la Naturaleza y con el cosmos. Comprender y experimentar la paz son dos aspectos indivisibles y esta indivisibilidad surge de la interdependencia inherente a la matriz de las relaciones humanas descrita por Ken Wilber (cit. en Dietrich, 2012): interdependencia entre las dimensiones interior, exterior, individual y colectiva, ya que cada una de ellas existe sólo en relación con las demás. Para que el individuo pueda situarse en su contexto, es imprescindible una auto-observación profunda y consciente de aquello que piensa, siente, quiere, percibe... Al mismo tiempo, las dimensiones interior e individual están continuamente alimentadas por lo que ocurre en lo colectivo y exterior. En otras palabras, lograr la paz social (tanto a nivel interpersonal, de grupos, o a nivel global), requiere lograr la paz intrapersonal, y la armonía interior de los individuos depende del grado de paz social. Esta concepción de la paz guarda relación con la paz positiva posterior a los años 80 (Trifu, 2018).

Consecuentemente, entendemos que la idea de educación para la paz debe asumir la transdimensionalidad de las relaciones humanas y adoptar un enfoque de red desde el cual transformar las personas y los entornos. El enfoque de red requiere de una cualidad muy importante para encontrar la voz interior que nos ayude a comprender la naturaleza del contexto en el que nos encontramos y la naturaleza de nuestro lugar en este contexto; esta cualidad se llama humildad y encierra íntimamente «respeto y capacidad de conexión» (Lederach, 2007, p. 162). La humildad nos ayuda comprender y experimentar las múltiples paces pequeñas e imperfectas que se dan en nuestros contextos (Muñoz *et al.*, 2001). Desde el respeto y la capacidad de conexión, la educación para la paz debe adjudicarse la tarea de transformar las relaciones para obtener simetría en las configuraciones relacionales, eso es equidad (económica, política, cultural). La equidad es inherente al desarrollo sostenible porque de acuerdo con Bosch, Carrasco y Grau (cit. en Magallón, 2006), aparte de asegurar la continuidad, sostenibilidad significa desarrollar una calidad de vida aceptable para todas y todos. Puesto que la paz (inclusive la paz interior) no es un estado permanente, sino que se alterna con diferentes estados en base a la dinámica de la vida cotidiana (Dietrich, 2012), desde la perspectiva transracional, la finalidad de la educación para la paz es de llevar las relaciones humanas a un equilibrio dinámico. Se trata de procesos sin fin en los que los seres humanos, aspirando a vivir en armonía y motivados por experiencias contemporáneas de paz, despliegan recursos no-violentos y creativos para transformar realidades cotidianas, trascendiendo obstáculos externos e internalizados (estereotipos socio-culturales y cultura profunda). La tarea transformativa de la educación para la paz se dirige a todas las dimensiones de las relaciones humanas: interior-exterior-individual-colectiva. «El reto de la humildad es combinar un sentido de contribución y lugar significativo con el reconocimiento deliberado de que somos parte de un todo mayor» (Lederach, 2007, p. 163). Comprender la naturaleza de nuestro lugar en el contexto y desarrollar la capacidad de conexión con el todo mayor del que somos parte son aprendizajes permanentes que nos conciernen a todos, empezando por los educadores y los agentes de gobernanza de las comunidades educativas.

3. Coeducar para el cuidado, coeducar para la justicia

La urgencia de trabajar pedagógicamente por la justicia y la sostenibilidad crece a golpe de evidencias —desigualdad, violencia, desertización...— pero no así la capacidad de los sistemas educativos de adoptar paradigmas distintos (McKeown 2002). Las declaraciones internacionales sobre igualdad de género, derechos humanos, educación para la paz y desarrollo sostenible han caminado parejas y en todas ellas la educación ha sido un elemento central para el empoderamiento de las mujeres: «El educar a las mujeres genera vidas más equitativas para ellas y para sus familias y aumenta su capacidad de participar en las decisiones de la comunidad y de trabajar para lograr metas locales de sostenibilidad» (McKeown 2002, p. 13). Sin embargo, su legitimación no siempre ha sido correspondida con estrategias educativas conjuntas. Al margen de consideraciones políticas y estrategias económicas propias de otros agentes sociales interesa prestar atención a la respuesta de la enseñanza formal.

La aplicación de las recomendaciones de organismos internacionales en estas materias es muy desigual y en muchos países son las secretarías o ministerios correspondientes los que desarrollan contenidos y conceptos que después serán impartidos por el personal docente. En el caso de la coeducación en España, diversos estudios inciden en la dificultad de incorporar la perspectiva de género en el currículo (Aguilar, 2013; Prat, Carbonero y Soler, 2013, Rausell y Talavera, 2017; Ballain, 2017). Todo esto corre en paralelo al desarrollo teórico de los nuevos paradigmas para la educación, así

como a las experiencias de miles de escuelas por todo el mundo (Carbonell, 2015). Los ritmos, los discursos, las voluntades y las materializaciones de estas apuestas de transformación social y cultural son diversos pero todo parece converger en la necesidad de responder a la misión de la educación entendida como práctica política:

«es imperativo que todos los que estén investidos de alguna responsabilidad presten atención a los objetivos y a los medios de la educación (...) [para determinar] en qué pueden estas políticas contribuir a un mundo mejor, a un desarrollo humano sostenible, al entendimiento mutuo entre los pueblos, a una renovación de la democracia efectivamente vivida» (Delors, 1996).

Podríamos suponer, entonces, que lo esencial en educación es aquello que se declara imprescindible para ser y para convivir en el mundo, lo cual no es decir mucho si no se adjetiva ese ser y estar. David Orr (cit. en Wade y Parker 2010:5) es muy contundente al respecto cuando recuerda que los desastres que ahora pretendemos arreglar con la educación han sido provocados por personas que han recibido una formación a un alto nivel:

«La educación no garantiza la decencia, la prudencia ni la sabiduría. Más del mismo tipo de educación sólo servirá para agravar nuestros problemas. Esto no es un argumento a favor de la ignorancia, sino la afirmación de que el valor de la educación debe establecerse en función de la decencia y la supervivencia humana, dos aspectos que han adquirido una importancia vital en este siglo XXI. Lo que nos salvará no es la educación a secas, sino un determinado tipo de educación».

Decencia y supervivencia, entonces, que podemos sumar a otros sustantivos: igualdad, interculturalidad, participación, solidaridad, justicia, libertad, compromiso, autonomía, democracia, inclusión... Todo un campo semántico que se repite en las declaraciones internacionales sobre los contenidos de la educación. Sin embargo, conseguirlo no es tan sencillo, especialmente cuando las relaciones sociales que requiere el sistema económico dominante contradicen semejantes contenidos. Las fracturas entre el ideal de convivencia democrático y los valores del mercado son más que evidentes, con lo que profesorado y alumnado se encuentran implicados en un saber y un hacer absolutamente paradójicos.

Esta contradicción se explica por la propia dualidad de la escuela en las sociedades capitalistas. Por un lado se sitúa dentro de la esfera del Estado, que se organiza en torno a los derechos de las personas, pero debe preparar a los sujetos para la producción, organizada en torno a los derechos de la propiedad. Igualdad y equidad, pero a la vez jerarquización y exclusión. Como señala Yus (1994) esta dualidad genera dos mundos contrarios, el de la escuela y el de la sociedad, que muestra la incoherencia entre los valores solidarios, saludables y de justicia que se pretenden en la educación formal y el mundo competitivo, tóxico y desigual que envuelve al alumnado en espacios no formales e informales. Obviamente esta separación de mundos y tiempos es más teórica que real —existen contenidos, valores y prácticas que transitan desde experiencias concretas por los dos territorios— pero sirve para provocar un necesario debate sobre las condiciones necesarias para la educación que queremos ofrecer.

La ética exigida desde los aprendizajes formales y la aplicada en el mundo de la vida de nuestro alumnado guarda relación con la separación clásica de los espacios y tiempos públicos y privados que, a su vez, están atravesados por una asignación asimétrica de los géneros. Según este esquema binario y jerárquico se concibe las relaciones sociales productivas, contractuales y de finalidad instrumental como propias de la racionalidad aplicada a la esfera pública, un ámbito simbólico que se presupone masculino; mientras que las vinculaciones afectivas, gratuitas y no productivas se atribuyen a la emoción y se asocian a la esfera privada y a lo simbólico femenino. La socialización así cimentada ha generado numerosas distorsiones en el ámbito de la educación ya que, por un lado, no es posible un concepto de educabilidad integral si no se atiende a los múltiples contextos, prácticas y formas de conocer cognitivo-afectivas del sujeto (Trujillo, 2015). Por otra parte, la identificación de hombres y mujeres con estos parámetros desiguales ha condicionado la experiencia personal y colectiva de los sujetos. Los conflictos derivados de la ruptura de las normas de género por parte de individuos y colectivos así como la crítica posmoderna a las identidades sexuales prefiguradas, han contribuido a identificar las claves educativas para la transformación cultural. De este modo, la coeducación debe abordar también los procesos de socialización en los que las relaciones afectivas han estado subordinadas al mantenimiento de un orden asimétrico y estructuralmente violento. La educación emocional,

afectiva y sexual es, en este sentido, un proyecto de aprendizaje y autoconocimiento no solo individual sino relacional y político (Altable, 2010).

Si la escuela mantiene la fractura entre lo privado y lo público y si, como parte de la esfera pública, se pretende dejar fuera lo que atraviesa vitalmente al alumnado en cuanto a su ser corporal y sensible, estará contradiciendo la finalidad de la coeducación y de la educación para la paz. La abstracción necesaria para generar políticas democráticas basadas en el bien común y en la igualdad de los seres humanos no puede obviar la singularidad de cada alumna y cada alumno. La lógica de la ética pública centrada en la justicia como ejercicio racional, universalizador y objetivable choca con la vida dentro y fuera de las aulas donde muchas veces las creencias y los afectos construyen una identidad que colisiona con ese bien común que se desea construir. Por ello, desde un enfoque transcultural, dialógico y participativo de la educación, resulta más adecuado trabajar en la frontera de los dos espacios y en la intersección entre la ética del cuidado y la ética de la justicia con el objetivo de crear escuelas democráticas, inclusivas y capaces de transformar sus entornos (Lozano, Traver y Sagarra, 2018). En esta línea, las aportaciones del pensamiento feminista han contribuido a reconstruir desde la crítica a la mirada patriarcal y androcéntrica hegemónica, las nociones público-privado y a reformular las relaciones entre la ética de la justicia y la ética del cuidado (Comins, 2003). De esta manera, los principios políticos de justicia e igualdad son reformulados incorporando valores de compasión y asistencia que repercuten en el diseño de políticas sociales y en las diversas formas de organización social. Aunque existe un debate en el seno del feminismo sobre el alcance y las consecuencias de institucionalizar estos valores (Castells, 1996), se mantiene el consenso en la necesidad de articular formas de organización colectivas descentralizadas y sensibles a los modelos éticos de amor y compasión para garantizar una participación igualitaria.

Cuando las escuelas diversifican su alumnado gracias a los recién llegados es todavía más evidente la necesidad de abordar la construcción de un proyecto cultural común desde la empatía (Altable, 2010). Las diferencias culturales, religiosas o étnicas también amplían los retos del trabajo educativo en lo que respecta a otras diferencias como las de género, las ideológicas sociales o económicas:

«Observar lo que hacen otros y ver cómo se comportan, pero sobre todo, escucharlos, conversar, dialogar o discutir con ellos, son los canales más elementales y básicos de comunicación a través de los cuales adquirimos un importante capital cultural (...) Cuanto más denso e intenso sea el intercambio con otros, más rica será la subjetividad individual y el sí mismo» (Gimeno, 2001, p. 45).

Porque la diversidad, las diversidades, exigen reconocimiento y eso supone dejan entrar a los otros en nuestra vida y a la vez ser capaces de entrar en la manera en la que los otros entienden, ven y expresan el mundo.

La empatía es un puente donde se encuentran los sentimientos, se comparten las necesidades y se preparan en común los proyectos de futuro. Un espacio y un tiempo real para apostar por la ternura y la esperanza basada en la ética de la cooperación frente a la lógica del individualismo, los tiempos acelerados y los lugares vacíos de sentido: «La esperanza es el modo más adecuado de tratar con el tiempo, ayuda a proporcionar el sentido de la historia, construye la continuidad en la vida. La escuela que apuesta por la ternura proporciona Tiempo al tiempo» (Jover, 2011, p. 97). Por tanto, pensar y sentir con los otros no es sólo la vía del reconocimiento de la diferencia como requisito para el propio crecimiento, sino también la llave para que los sujetos enfrenten la vida y mejoren su entorno reforzados con lazos comunes. De esta forma, frente a los parámetros de la educación patriarcal basados en la competitividad, el éxito y la exclusión, se abre paso un marco pedagógico que incluye en la agenda educativa factores como el miedo, el dolor o el fracaso. Se trata de potenciar prácticas educativas formales que habiliten espacios de encuentro desde los cuales el sujeto pueda interrogarse sobre su diferencia y la de los demás a través de una necesaria mediación cultural que propicie no la comparación, sino la complementariedad y el reconocimiento (Cima, 2017). También los valores asociados a la definición de paz y sostenibilidad pasan a ser visibilizados y potenciados desde una perspectiva holística de la ética del cuidado (Comins, 2013).

Los valores vinculados con la ética del cuidado siempre han sido elementos imprescindibles para mantener un cierto equilibrio ecológico, histórico y social. De hecho, el mantenimiento de las sociedades capitalistas requiere de la existencia de lugares para el desarrollo afectivo y para la creación de lazos solidarios. Como señalan García e Hinojosa (2016), las contribuciones del modelo educativo de

la ética del cuidado cobran cada vez más protagonismo en la reflexión sobre los estudios iniciales de maestro/a puesto que convertirse en docente exige un compromiso ético para la mejora y la transformación social. Así pues, la responsabilidad del profesorado también incluye el desplazar esos lugares de encuentro y relación humana de los tiempos y espacios asignados, y despojarlos de las adscripciones simplistas y androcéntricas que ha dictado la desigualdad de género. Así mismo, al situarse en la frontera entre las esferas pública-privada, y al borrar los límites entre la justicia y el cuidado, la cultura y la naturaleza o la racionalidad y los sentimientos, la educación puede ser un lugar de efectiva transformación, de creación y de lucha.

4. Conclusiones

Es necesario capacitar y motivar a las personas para hacer frente a los retos que implica la complejidad de la globalización en plena crisis planetaria. Según Ortega, Touriñán y Escámez (2008) se trata de impulsar una ciudadanía activa capaz de afrontar un espacio mundial en el que las fronteras se hacen transparentes y los modelos de interacción exigen el reconocimiento de la inclusión y la diversidad como derechos transnacionales. Es decir, un modelo de ciudadanía diferenciada e intercultural que fundamente su acción política por la igualdad y la justicia en la concepción universal de los derechos humanos. Así pues la educación del siglo XXI ha de incluir las condiciones para que los sujetos se empoderen y construyan las bases de una democracia real, no mercantilizada y sujeta a una ética de reconocimiento y acción cívica.

En la práctica de acción educativa se evidencian tanto las incongruencias del sistema patriarcal como las líneas de fuerza sobre las que construir eficaces reivindicaciones sociales. Resulta imperativo para la pedagogía comprometida con la transformación social abordar una reforma del paradigma reproductor de la cultura del trabajo y el consumo que perpetua las desigualdades multiplicativas del patriarcado. Humanizar las condiciones laborales, otorgar a las personas más autonomía al tiempo que crear una cultura centrada en la solidaridad entre las generaciones y entre las mujeres y los hombres, puede contribuir a resolver las inercias excluyentes de nuestras sociedades. Para avanzar en estas direcciones es necesario reformular las relaciones entre la ética de la justicia y la ética del cuidado, conseguir un sistema que traduzca los valores de la compasión y la asistencia en principios y políticas de justicia y de igualdad que, de manera alternativa, inspiren las políticas sociales y las diversas formas de organización social. Aunque no está claro cómo, dónde y por quién se institucionalizarán estos valores, el rechazo de la jerarquía y de la concentración de poder propias de la posmodernidad es hoy por hoy irrenunciable. Así pues, las estructuras óptimas de una cultura que garantice una igual participación de la ciudadanía tienen que articularse mediante formas de organización colectivas, descentralizadas y sensibles a los modelos éticos de amor y compasión, antes relegados al ámbito doméstico.

Avanzar en esta dirección supone esforzarse en la capacitación ciudadana, en los campos ético, político y cognitivo, sobre la creación de identidades y la configuración de las estructuras de desigualdad. Se trata de abordar una formación clave, que incorpora dos competencias esenciales: en primer lugar la competencia para participar en el debate sobre la diferencia de género ante los retos de la posmodernidad, las propuestas intelectuales y políticas de los varios feminismos, la evolución del concepto y las manifestaciones estructurales del patriarcado. Y también, desde la concepción de paz positiva transracional, competencias cívicas de acción democrática que favorezcan una participación efectiva, auto-reflexiva y crítica en la transformación social, cultural y económica.

La escuela puede convertirse en una red de redes, que mediante la participación de los sujetos puede conectar con saberes múltiples desde los que las sociedades complejas están llamadas a construir su proyecto de convivencia:

«Al profesor le compete conseguir que los estudiantes trasciendan tanto los modelos culturales de sus culturas maternas como los de la cultura mayoritaria y la escolar (...) Los humanos están siempre abiertos a repensar, a imaginar unas palabras y unos mundos más nuevos y mejores, más justos y más hermosos. Por eso la buena enseñanza es, al fin y al cabo, un acto moral» (Gee, 2005, p. 104).

Ese acto moral que es la educación, no es exclusivamente individual, sino que implica una acción comunitaria que media en la comprensión del mundo. La educación formal debe propiciar espacios propios para desarrollar un pensamiento autónomo desde el cual el sujeto pueda interpelar las normas. Pero

hay que encontrar también espacios para la acción colectiva fuera de la lógica de la producción material que posibilite un reconocimiento de las diferencias en un ámbito político de igualdad.

La coeducación para la paz puede asumir ese reto trabajando transversalmente en conceptos y prácticas pedagógicas. De este modo, la coeducación ha de avanzar como proyecto educativo, ético y político para conseguir un desarrollo eficaz de aprendizajes realmente emancipadores. Para ello es imprescindible que la perspectiva de género se refuerce desde la reflexión teórica impulsada por los debates feministas y que sea capaz de impregnar estructuras, dinámicas y agencias educativas en todos los ámbitos y, muy especialmente, en el de la socialización en materia de paz y derechos humanos.

5. Referencias

- Adorno (1966). *La educación después de Auschwitz*. Conferencia realizada por la Radio de Hesse el 18 de abril. Valladolid: DDOOSS. Recuperado el 20 de marzo de 2019 de http://ddooss.org/articulos/textos/Theodor_W_Adorno.htm
- Aguilar, C. (2013). Género y formación crítica del profesorado: una tarea urgente y pendiente. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 27(3), pp. 177-183.
- Altable, Ch. (2010). *Los senderos de Ariadna. Transformar las relaciones mediante la coeducación emocional*. Granada: Octaedro.
- Amorós, C. (1997). *Tiempo de feminismo. Sobre feminismo, proyecto ilustrado y posmodernidad*. Madrid: Cátedra.
- Ballaín, P. (2017). ¿Se enseña coeducación en la universidad? *Atlánticas. Revista Internacional de Estudios Feministas*, 2(1), pp. 7-31. doi: <http://dx.doi.org/10.17979/arief.2017.2.1.1865>
- Campillo, N. (1997). *El feminismo com a crítica*. Valencia: Tàndem.
- Carbonell, J. (2015). *Pedagogías del siglo XXI. Alternativas para la innovación educativa*. Barcelona: Octaedro.
- Castells, C. (1996). *Perspectivas feministas en teoría política*. Barcelona: Paidós.
- Cima, R. (2017). Mediazione Interculturale: prospettiva decoloniale e pedagogia dell'incontro. In M. Fiorucci, F. Pinto Minerva, & A. Portera, *Gli alfabeti dell'intercultura* (pp. 409-416). Pisa: Edizioni ETS.
- Carta del I Congreso sobre Transdisciplinariedad (1994). Recuperado el 20 de marzo de 2019 de <http://www.filosofia.org/cod/c1994tra.htm>
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana.
- Dietrich, W. (2012). *Interpretations of peace in history and culture*. Londres: Palgrave Macmillan. doi: <https://doi.org/10.1057/9780230367715>
- Echeita, G. (2013). Inclusión y exclusión educativa. *Revista Iberoamericana de Calidad, Eficacia y Cambio Educativo*, 11(2), pp. 99-118. Recuperado el 20 de marzo de 2019 de <https://revistas.uam.es/index.php/reice/article/view/2899>
- Fernández, N. & González, N. (2015). La LOMCE a la luz de la CEDAW. Un análisis de la coeducación en la última reforma educativa. *Journal of supranational policies of education*, 3, pp. 242-263. doi: <http://dx.doi.org/10.15366/jospoe>
- García, M. & Hinojosa, E. (2016). Coeducación en la formación inicial del profesorado: de la transversalidad a la vivencia a través de la ética del cuidado. *Multiárea. Revista de Didáctica*, 8, pp. 61-86. doi: <https://doi.org/10.18239/mard.v0i8.1122>

- Gee, J. P. (2005). *La ideología en los discursos*. Madrid: Morata.
- Geertz, C. (1994). *Conocimiento local. Ensayos sobre la interpretación de las culturas*. Barcelona: Paidós.
- Gimeno, J. (2001). *Educación y convivir en la cultura global*. Madrid: Morata.
- Giroux, H. (1996). Educación posmoderna y generación juvenil. *Nueva Sociedad*, 146, pp. 148-167. Recuperado el 15 de enero de 2019 de <http://nuso.org/revista/146/la-educacion-y-el-cambio-social/>
- Jover, D. (2011). Elogio de la ternura en educación. *Cuadernos de Pedagogía*, 416, pp. 96-100.
- Lagarde, M. (2010). Epistemología para un nuevo marco jurídico. Derechos Humanos de las mujeres. In M. Lagarde (coord), *Geografía Política de los Derechos Humanos de las Mujeres* (pp. 9- 37). México: Red de Investigadoras por la Vida y la Libertad de las Mujeres.
- Lederach, J. P. (2007). *La imaginación moral. El arte y el alma de la construcción de la paz*. Bilbao-Guernika: Bakeak Gernika Gogoratuz.
- Lozano, M., Traver, J. A., & Segarra, T. (2018). Responsabilidad educativa para un compromiso ciudadano crítico. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 26(97). doi: <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.26.3688>
- Liotard, J. (1984). *La condición postmoderna. Informe sobre el saber*. Madrid: Cátedra.
- Magallón, C. (2006). *Mujeres en pie de paz*. Madrid: Siglo XXI.
- Mckeown, R. (2002): *Manual de Educación para el Desarrollo Sostenible*. Knoxville: Universidad de Tennessee.
- Moliner, O., Sales, A., & Traver, J. A. (2011). Trazando procesos de cambio desde un modelo educativo intercultural inclusivo. In O. Moliner. (Ed.), *Prácticas inclusivas: experiencias, proyectos y redes* (pp. 29- 40). Castellón: Publicacions de la Universitat Jaume I.
- Morín, E. (1997). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.
- Muñoz, F. A. (2001). *La Paz imperfecta*. Granada: Universidad de Granada.
- Nuño, L. & Álvarez, E. (2017). Androcentrismo académico: la ficción de un conocimiento neutral. In M. Iglesias, I. Lozano (Coords.), *La (in)visibilidad de las mujeres en la Educación Superior: retos y desafíos en la Academia. Feminismo/s*, 29, (pp. 279-297). doi: 10.14198/fem.2017.29.11
- Ortega, P., Touriñan, J.M., & Escámez, J. (2008). La educación para la ciudadanía, interculturalidad y convivencia en las sociedades abiertas y pluralistas. In J. M. Touriñan, *Educación en valores, sociedad civil y desarrollo cívico*. A Coruña: Netbiblo.
- Prat Grau, M., Carbonero Sánchez, L., & Soler Prat, S. (2013). *La perspectiva de género en los planes de estudio del Grado en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte en Cataluña. Feminismo/s*, 21, pp. 117-137. <https://doi.org/10.14198/fem.2013.21.07>
- Rausell, H. & Talavera, M. (2017). Dificultades de la coeducación en la formación del profesorado. In M. Iglesias, I. Lozano (Coords.), *La (in)visibilidad de las mujeres en la Educación Superior: retos y desafíos en la Academia. Feminismo/s*, 29,(pp. 329-345). doi: 10.14198/fem.2017.29.13
- Schüssler, E. (1996). *Pero ella dijo*. Madrid: Trota.

- Subervioli, I. (2012). Coeducación: un derecho y un deber del profesorado. *Revista Electrónica de Formación del Profesorado*, 15(3). Recuperado el 20 de marzo de 2019 de <https://www.aufop.com/aufop/revistas/arta/digital/169/1733>.
- Subirats, M. (2010). *La coeducación hoy. Los objetivos pendientes. Seminario de formación para el profesorado en el proyecto Nabiko 1-2*. Emakunde. Instituto Vasco de la Mujer. Recuperado el 20 de marzo de 2019 de http://www.emakunde.euskadi.eus/contenidos/informacion/nahiko_materialak/eu_ponencia/adjuntos/La%20coeducacion%20hoy_MARINA%20SUBIRATS.pdf
- Tomé, A. (2005). Educar es coeducar. *Aula de innovación educativa*, 143-144, pp. 5-6.
- Trifu, L. A. (2018). Reflexiones sobre la paz positiva. Un diálogo con la paz imperfecta. *Revista de Paz y Conflictos* 11(1) pp. 29-59. doi: <http://dx.doi.org/10.30827/revpaz.v11i1.5602>
- Trujillo, G. (2015). Pensar desde otro lugar, pensar lo impensable: hacia una pedagogía queer. *Educación e Pesquisa*, 41, pp. 1527-1540. doi: <https://doi.org/10.1590/S1517-9702201508142550>
- Wade, R. & Parker, J. (2010). *Diálogo para un mundo sostenible: Educación para Todos y Educación para el Desarrollo Sostenible*. Recuperado de https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000178044_spa
París: UNESCO
- Yus, R. (1994). Dos mundos contradictorios. *Cuadernos de Pedagogía*, 227, pp. 35-39.