



COEDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA GLOBAL

de la teoría a la acción educativa



Edita: Fundación InteRed www.intered.org

Coordinadora del documento: Teresa Pineda Sánchez-Garrido

Colaboraciones: Arabías S. Coop. Galega, Cristina Almeda Ramírez, Guillermo Aguado de la Obra, Eva Herrera Sánchez y María Monjas Carro

Edición: Loreto Camacho Almansa y Fernando Mármol Hueso

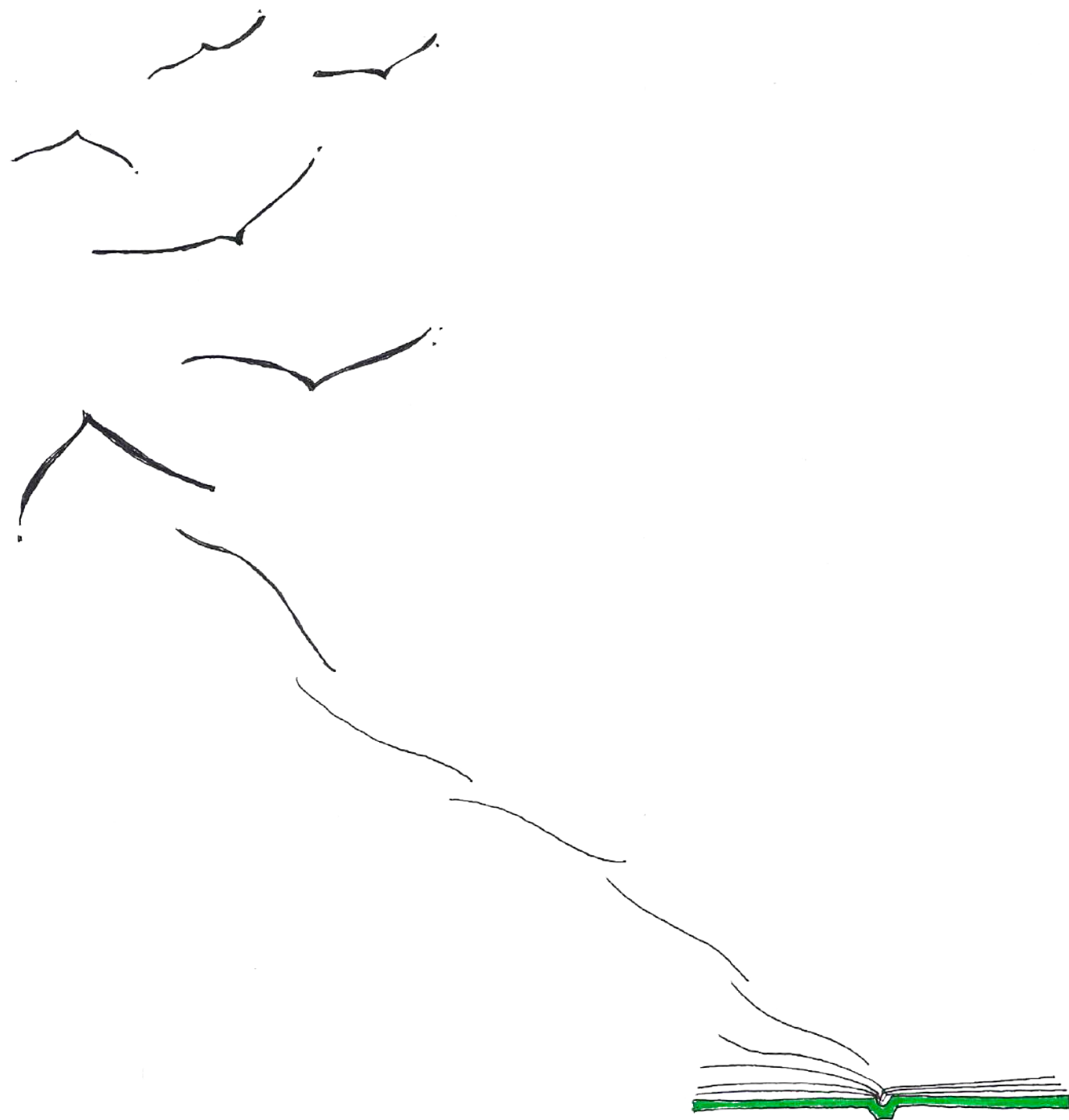
ISBN: 978-84-937893-3-6

El contenido de este documento es responsabilidad exclusiva de la Fundación InteRed y no refleja necesariamente la opinión de la AACID.

Este material ha sido recogido y editado para que tenga la mayor difusión posible y que de esta forma contribuya a la mejora de la Educación para el Desarrollo. Se autoriza su reproducción siempre que se cite la fuente y se realice sin ánimo de lucro. Se permite libremente copiar, distribuir y comunicar esta obra siempre y cuando se reconozca la autoría y no se use para fines comerciales. No se puede alterar, transformar o generar una obra derivada a partir de esta obra. Para ver una copia visita: <http://www.intered.org>.

ÍNDICE

- [1] [COMENZAMOS](#).....5
 - 1.1. Nuestra historia.....6
 - 1.2. ¿Por qué y para qué hacemos este material?.....8
 - 1.3. Enfoques y orientaciones para la coeducación y la ciudadanía global....9
- [2] [¿DE DONDE PARTIMOS?](#).....15
- [3] [EL CONTEXTO QUE NOS \(PRE\)OCUPA](#).....19
 - 3.1. Dimensión económico-laboral.....20
 - 3.2. Dimensión de los usos del tiempo.....23
 - 3.3. Dimensión del bienestar.....26
 - 3.4. Dimensión ecológica.....29
 - 3.5. Dimensión de las violencias machistas.....31
- [4] [UNA ALTERNATIVA:COEDUCACIÓN DESDE UN ENFOQUE DE CIUDADANÍA GLOBAL](#)
 - 4.1. La reproducción de la desigualdad en el ámbito educativo.....35
 - 4.2. Breve recorrido por la historia de la coeducación.....38
 - 4.3. La coeducación y la ciudadanía global.....41
 - 4.4. La coeducación en el centro educativo.....44
- [5] [RECURSOS DIDÁCTICOS Y PEDAGÓGICOS](#).....50
 - 5.1. Buenas prácticas.....51
 - 5.2. Herramientas didácticas.....57
 - 5.3. Recursos pedagógicos.....77
- [6] [BIBLIOGRAFÍA](#).....80



[1] COMENZAMOS

La Fundación InteRed es una ONG de Desarrollo promovida por la Institución Teresiana. Trabajamos por una educación transformadora que genere la participación activa y comprometida de todas las personas a favor de la justicia, la equidad de género y la sostenibilidad social y ambiental.

Con la finalidad de contribuir a alcanzar cambios sociales sostenibles en un sistema socioeconómico generador de injusticias, desigualdades y exclusión, trabajamos con personas y organizaciones de diversos países y culturas, especialmente con quienes tienen sus derechos más vulnerados, a través de procesos socioeducativos y desde un enfoque de género y ciudadanía global.

Nuestra apuesta es, por lo tanto, por un modelo educativo que sea transformador; es decir, que promueva cambios personales para construir de manera colectiva un mundo más equitativo y sostenible; favoreciendo la eliminación de cualquier forma de discriminación en base al sexo, el origen étnico o las capacidades de las personas. Queremos contribuir a valorar la diferencia sin que ésta se convierta en motivo de discriminación, entendiendo la diversidad humana como una parte esencial de la pluralidad y complejidad de las sociedades que habitamos.

Este material se gesta en el marco del proyecto “Fortalecimiento de la incorporación de la coeducación con un enfoque de ciudadanía global en la educación formal andaluza” financiado por la Agencia Andaluza de Cooperación Internacional para el Desarrollo. El objetivo es contribuir a la integración de la Coeducación desde un enfoque de Ciudadanía Global en los centros educativos de Andalucía pertenecientes a la Red Transforma de InteRed; una red de centros orientada a incorporar la Educación Transformadora y para la Ciudadanía Global en la educación reglada, y cuyo recorrido desde el año 2010 ha hecho posible este proceso compartido de reflexión-investigación-acción, que hoy plasmamos en esta guía orientativa. La concebimos como una primera base para que contribuya a la generación de nuevas capacidades en los centros educativos en su papel de agentes de cambio hacia sociedades más igualitarias.

1.1. Nuestra historia

La trayectoria de la Fundación InteRed comienza en el año 1992, cuando se constituye como ONGD educativa dedicada a fomentar la equidad de género y los derechos de las mujeres. En este momento, emerge como entidad social perteneciente a la Institución Teresiana, teniendo como pilar fundamental la promoción de una educación crítica, humanista y transformadora de personas y comunidades, poniendo especial atención al enfoque de género.

A lo largo de estas décadas, desde InteRed hemos puesto el acento en promover que el derecho a la educación a lo largo de toda la vida sea una realidad para todas las personas, en todos los rincones del mundo; y hemos sido conscientes de la particular dificultad de las mujeres y niñas para disfrutar de forma efectiva de sus derechos, entre ellos, la educación. Por este motivo, desde el inicio, hemos desarrollado una línea de trabajo marcada por dos ejes centrales: de una parte, iniciar procesos de cambio personal que contribuyan al empoderamiento de las mujeres como ciudadanas de pleno derecho, pues resulta complicado ejercer derechos cuando se desconocen. Por otra parte, partiendo de la necesidad de introducir cambios que mejoren el funcionamiento del sistema educativo actual, consideramos fundamental contribuir a la integración del enfoque de género en la preparación científico-pedagógica del profesorado y profesionales que ejercen su labor en el ámbito educativo.

En este tiempo hemos mantenido estas líneas de actuación y abriendo otras nuevas, como resultado de los propios procesos de aprendizaje y de la evolución en nuestra forma de estar e intervenir en la realidad socioeducativa. En este sentido, las aportaciones de las personas que trabajan, o han trabajado en la organización, así como los aportes de nuestras socias locales, el aprendizaje compartido desde los centros educativos, las distintas coyunturas históricas y contextos políticos que hemos experimentado, han sido fundamentales. Todas estas circunstancias han permitido que nuestros planteamientos se fuesen moviendo, avanzando de forma dinámica, cuestionándose y ampliando horizontes. Precisamente porque huimos de posiciones estáticas o de miradas fijas sobre la realidad. Nuestro bagaje es el resultado de los procesos de cambio vividos, de las dificultades encontradas en el camino, de las resistencias que interpelan y de las mejoras. Somos una organización viva, activa y con voluntad de transformación social, por ello mantenemos una mirada abierta y cooperativa sobre los contextos en que trabajamos.

Desde los 90 hemos cosechado, en diálogo con quienes son protagonistas de los procesos socioeducativos que promovemos, una concepción de la educación contextualizada en lo local y lo global, con voluntad de promover el compromiso activo de las personas y de las comunidades a favor de la dignidad, la equidad y la justicia; apostando por procesos pedagógicos críticos, inclusivos y de calidad, que pongan su horizonte en la transformación personal y comunitaria. En otras palabras, partimos de la Educación Transformadora y la Ciudadanía Global (ETCG) desde un enfoque de género, lo que supone tomar conciencia de estar viviendo en un mundo global, formado por realidades distintas y lejanas pero interconectadas.

En el marco de la EpDCG, InteRed ha realizado diversas campañas de sensibilización, formación, movilización e incidencia política sobre género y desarrollo, a continuación, presentamos brevemente algunas de las experiencias más relevantes y que guardan relación con nuestra evolución hasta llegar al momento actual donde la coeducación para la ciudadanía global es nuestro objetivo fundamental.

✿ **Educar a una mujer es educar a un pueblo (2004)**, es la primera campaña de InteRed y en ella se vinculan los conceptos de género, educación y desarrollo; trabajando por el derecho de las mujeres a la educación y la promoción de una educación en igualdad.

✿ **Igualdad para el desarrollo: si la mujer avanza el mundo también (2006)**. Ampliando el marco de la campaña anterior, señala la necesidad de avanzar hacia la equidad de género visibilizando los factores que generan desigualdades en el mundo. Igualmente, es un trabajo que pone el foco en las aportaciones de las mujeres al desarrollo de los países y comunidades, buscando que no sean vistas únicamente como personas vulnerables y pasivas, sino como sujetos con capacidad de acción e incidencia en sus contextos de referencia.

✿ **Educar sumando, la fórmula del cambio (2009)**, apuesta por una educación inclusiva, proponiendo una transformación progresiva de los sistemas educativos y apostando por la calidad y la readaptación de los métodos de enseñanza para que puedan integrar y responder a las diferentes situaciones de exclusión que pueden producirse en base al origen étnico, la clase social, al sexo, a la diversidad sexual, a las discapacidades o, entre otros, al contexto (rural – urbano) de procedencia.

✿ **Muévete por la Igualdad. Es de justicia (2009)**, desarrollada por InteRed con Ayuda en Acción y Entreculturas, para dar a conocer la situación de discriminación de las mujeres, atendiendo de forma fundamental a las causas y consecuencias de esta realidad; así como al papel que tienen como protagonistas de su vida para mejorar sus condiciones y circunstancias, haciéndose respetar y promoviendo que respeten sus derechos. La campaña se centra en la formación, la movilización y la incidencia política sobre dos temas fundamentales: la participación política de las mujeres y la economía de los cuidados.

La participación en esta campaña ha permitido a InteRed la incorporación de una reflexión sosegada sobre los cuidados, aproximándonos a posiciones ecofeministas y entendiendo que hablar de cuidado de la “vida” implica atender a las personas y también a la realidad medioambiental del planeta.

✿ **Actúa con Cuidados. Transforma la realidad (2012)**, cuyo objetivo fundamental consiste en poner la sostenibilidad de la vida en el centro del modelo de desarrollo; y su segunda fase, **La revolución de los cuidados (2016)**, apoyada en el material con el mismo nombre.

Con esta propuesta se pretende fomentar la reflexión sobre el modelo de sociedad en que vivimos y su impacto en el bienestar de las personas y del planeta.

Partiendo de este análisis de la realidad social, InteRed busca promover un cambio progresivo que suponga el avance hacia un nuevo modelo de desarrollo basado en la ética del cuidado y el pleno disfrute de los derechos humanos de todas las personas. Se trata de promover estilos que pongan a las personas y a la vida en el centro, en su sentido amplio, incluyendo la vida medioambiental; de forma que los cuidados se asuman desde la responsabilidad colectiva, interpelando al Estado, al tejido empresarial y a los hombres como grupo genérico.

La campaña aporta una mirada ecofeminista como guía del cuestionamiento del modelo de desarrollo socioeconómico preponderante, dirigiendo la atención al nivel macro y al terrero local, a la interconexión de ambos; evidenciando el protagonismo de las personas en cualquier proceso de cambio que quiera emprenderse.

Los dos documentos teóricos, el audiovisual, los materiales didácticos y de movilización y las acciones que se llevan a cabo por todas las delegaciones de InteRed, así como su duración en el tiempo, dotan a esta campaña de un componente de apropiación especialmente significativo en la organización. Contribuyendo con ella, además, al debate público que culminó en la huelga de cuidados que formó parte de la convocatoria de huelga feminista del pasado 8 de marzo de 2018.

1.2. ¿Por qué y para qué hacemos este material?

A través del trabajo en red con la comunidad educativa, profesorado y alumnado, desde InteRed partimos de la necesidad de abordar los procesos pedagógicos de forma holística o integral, es decir, tomando en consideración las actitudes de las personas. Este punto supone atender a tres dimensiones fundamentales:

a) **Dimensión cognitiva.** Supone referir el mundo de la razón y los pensamientos, promoviendo nuevos análisis y reflexiones más críticas con la realidad que nos rodea a nivel local y de la que formamos parte de forma global.

b) **Dimensión afectiva/emocional.** Permite favorecer un desarrollo humano pleno atendiendo a las emociones y favoreciendo procesos de inteligencia emocional para vivir en equilibrio con los propios sentimientos y las emociones ajenas.

c) **Dimensión comportamental.** Refiere las conductas que llevamos a cabo en la vida cotidiana, fomentando aquellas que favorezcan la transformación social.

Estas tres dimensiones están relacionadas, y permiten atender de forma integral los procesos educativos, generando la base necesaria para un Desarrollo Humano Sostenible, desde la perspectiva de la Educación Transformadora para la Ciudadanía Global. En este caso, y buscando la promoción de la igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres, resulta fundamental que el modelo pedagógico se impregne de propuestas que alimenten la reflexión sobre las desigualdades de género y las violencias machistas, buscando la prevención de actitudes que nos separen del objetivo fundamental de contribuir a una sociedad donde mujeres y niñas sean libres y disfruten de sus derechos de ciudadanía.

En este momento, InteRed ha decidido aprovechar la oportunidad que nos brinda la financiación del proyecto “Fortalecimiento de la incorporación de la Coeducación con un enfoque de Ciudadanía Global en la Educación Formal andaluza”, apoyado por la Agencia Andaluza de Cooperación Internacional de Desarrollo (AA-CID) para reflexionar en relación al propio concepto y su incidencia en nuestra vida cotidiana, tanto en el plano profesional como personal.

En este sentido, desde InteRed partimos de la coeducación como paradigma que guía y orienta la acción socioeducativa, entendiendo, con Pilar Ballarín (2017, 8) que su razón de ser supone “contribuir a un cambio global de una escuela transmisora y legitimadora de desigualdades discriminatorias de género”. Cuando coeducamos, favorecemos un desarrollo de las capacidades humanas con independencia del ser/sentirse hombre o mujer, niño o niña. Se trata de eliminar los estereotipos y prejuicios que condicionan nuestra forma de pensar, de actuar y de sentir, rompiendo con los moldes que socialmente se han preestablecido para unas y otros, los cuales condicionan las posibilidades de expresión personal en base a lo considerado socialmente válido en cada caso. Comprender, respetar y fomentar la diversidad humana es un objetivo fundamental cuando referimos prácticas coeducativas, y ello implica hacerlo en todos los escenarios donde nos relacionamos, como puede ser el aula, pero también en el patio escolar, en el barrio o en la aldea.

En otras palabras, la coeducación implica que en los procesos educativos se promueva una mirada crítica, comprometida y responsable con las desigualdades e injusticias sociales, y poniendo su punto de atención en la desigualdad existente por razones de género.

Por ello, para InteRed, la coeducación se hila con la Educación Transformadora para la Ciudadanía Global, que facilita a nivel personal y colectivo “la transformación de la realidad local y global para construir un mundo más justo, más equitativo y más respetuoso con la diversidad y con el medio ambiente, en el que todas las personas podamos desarrollarnos libre y satisfactoriamente”

Como resultado de los debates y reflexiones orientadas en los últimos años a clarificar los posicionamientos de InteRed en relación a los retos que enfrentamos como sociedad en el presente y, sobre todo, mirando hacia el futuro, consideramos necesario dedicar, siquiera brevemente, un apartado a exponer el paradigma desde el que enfocamos nuestros contextos de actuación.

1.3. Enfoques y orientaciones para la coeducación y la ciudadanía global

Así, partimos del **enfoque feminista** como referente epistemológico básico en la educación, y en concreto, en la labor docente, atendiendo a la distinta posición que ocupan mujeres y hombres y las desigualdades de género que seguimos reproduciendo en el marco de las relaciones humanas. En este sentido, compartimos con Marcela Lagarde la definición que ofrece del feminismo como movimiento sociopolítico de transformación:

El feminismo es un movimiento transformador que pone en el centro los derechos humanos, que quiere construir un tipo de sociedad en la que hacer vivible la vida, edificar unas relaciones de convivencia de mujeres y hombres sin supremacía ni opresión.

Dicho de otro modo, se trata de una revolución radical, porque pretende trastocar el orden del mundo patriarcal, derribar sus estructuras, dismantelar sus relaciones jerárquicas y construir un nicho social que acoja a todos los sujetos en condiciones de equiparación.

«Todas las personas nacen libres e iguales entre sí», es el primero de los derechos humanos. Desde la perspectiva de cualquier desigualdad, no solo de género. Las feministas tenemos una visión integral del mundo. Nos interesa todo aquello que configure ese nuevo modelo.

Marcela Lagarde y de los Ríos (2014: 31)

Precisamente, la heterogeneidad que caracteriza al genérico femenino hace que el marco de análisis sea igualmente ecléctico; esto es, la intersección del género con otras variables como la edad, la orientación sexual, el origen étnico o diversidad funcional generan espacios para la expresión y la reivindicación particular dentro del feminismo. Las mujeres racializadas, las mujeres con discapacidad, las mujeres que viven en el medio rural, las mujeres indígenas y tantas otras, contribuyen con sus realidades a crear un debate rico y diverso en el marco interpretativo feminista.

No obstante, a pesar de las diferentes posiciones que ocupan las mujeres en el sistema patriarcal en base a otros criterios de su realidad personal y/o social, como grupo genérico enfrentan procesos de deshumanización que las sitúan en el espacio de las idénticas del que hablaba la profesora Celia Amorós (1991). Un espacio que refiere a las mujeres y su falta de identidad como sujetos de derecho, siendo fácilmente intercambiables unas por otras. Un ejemplo, de esta des-identificación lo encontramos en los procesos de explotación que se viven en las zonas fronterizas entre México y EE.UU., en las denominadas maquilas, donde jóvenes de distintos lugares de Latinoamérica llegan en busca de un empleo que les permita subsistir. Aquí la vida de las mujeres vale poco y los feminicidios están a la orden del día.

Lo cierto es que en los últimos tiempos el debate feminista se ha amplificado, abrazando la realidad diversa y la pluralidad de formas de ser y sentirse mujer(es). En este sentido, su capacidad transformativa se establece en un diálogo que va de la individualidad al colectivo y viceversa, pues “la toma de conciencia feminista cambia, inevitablemente, la vida de cada una de las mujeres que se acercan a él” (Varela, 2005: 15); al mismo tiempo, cada mujer que participa del movimiento supone una mirada diferente y aporta sus propias herramientas para la construcción de un mundo más justo.

Esta mirada feminista permite aflorar la coeducación como práctica pedagógica que integra el respeto y la tolerancia como elementos fundamentales del proceso educativo, como garantía para la prevención de conductas discriminatorias y violentas hacia quien se presenta como diferente. La coeducación permite valorar la riqueza que supone la diversidad, rompiendo la normatividad hegemónica en que nos movemos cotidianamente.

En el marco coeducativo que proponemos desde InteRed tiene presencia el enfoque de Género en el Desarrollo (GED), que pone el foco en el sistema y en las relaciones desiguales de poder entre mujeres y hombres que éste genera, impulsando el trabajo a partir de la categoría de género como denuncia de estas desigualdades. El enfoque GED potencia el empoderamiento de las mujeres, la coeducación y la incidencia política como estrategia para la redistribución del poder, rompiendo con la optimización del triple rol que sólo genera sobrecarga y poniendo el foco en mejorar las capacidades de las mujeres para que podamos vivir una vida plena y disfrutar de los Derechos Humanos. También incorpora la reflexión sobre el papel de los hombres y, de hecho, la propuesta de las nuevas masculinidades es imprescindible porque no es posible avanzar hacia la igualdad real y efectiva entre mujeres y hombres sin desmontar el sistema de privilegios de estos últimos y sin que se desmonte el modelo hegemónico de masculinidad que niega ciertos ámbitos a los hombres, como las emociones y los cuidados.

Igualmente, coeducar supone poner los cuidados y los afectos en el centro del proceso educativo, favoreciendo su transformación en términos de equidad. En este sentido, ponemos atención al marco de trabajo de la Pedagogía de los Cuidados que implica poner la vida en el centro, esto es, pasar de ser una sociedad organizada en base a lógica del capital y de los mercados, para ser una comunidad donde la vida (nuestra y del planeta) tiene un lugar preferente a la hora de tomar decisiones, entre otros, a nivel político, económico, social o educativo. Se trata de ser conscientes de la fragilidad de la vida e incorporar la ética revolucionaria de los cuidados a nuestro día a día, tanto en los planos íntimos y personales como en las relaciones profesionales. Esta posición supone reconocer el valor nuclear que los cuidados deberían ocupar.

La valoración social de los cuidados pasa también por reconocer (en su doble sentido de “descubrir” y de “dar importancia y agradecer”) cuáles son acciones de cuidados, quién(es) las llevan a cabo y qué suponen estos trabajos. Se trata de reconocer e identificar la “deuda de cuidados”, un concepto que explica la relación entre el tiempo, el afecto y la energía que las personas reciben para atender sus necesidades y los que aportan para garantizar la continuidad de otras vidas humanas. La lógica del capital, crea la ficción de la autonomía de las personas, que pueden “comprar” en el mercado los cuidados que necesitan para vivir una vida digna. En realidad, es posible acceder a cuidados materiales a través del mercado, pero no a la parte afectiva y emocional de los mismos.

En este sentido, la dignidad de la vida humana es un derecho básico que no puede depender de la posición socioeconómica, tampoco del hecho de ser

hombres o mujeres. Hoy en día, se hace evidente la crisis de cuidados que afecta a nuestras sociedades y la exigencia del derecho a dar y recibir cuidados. No obstante, el balance de esta situación muestra la desigualdad entre mujeres y hombres, pues ellos consumen mucha más energía cuidadora de la que aportan. Esta situación, además de una fragante injusticia, representa para éstas un serio riesgo para su salud y bienestar, así como un obstáculo permanente en su desarrollo personal y su participación ciudadana.

En este sentido, un **currículo coeducativo** y actualizado requiere comprender el mundo, incluyendo una mirada atenta al modo en que se desempeñan los cuidados, desvelando cómo se ha ido construyendo el conocimiento considerado válido frente a los saberes desvalorizados que se forjan en la cotidianidad; es decir, se trata de analizar de qué forma el modelo androcéntrico, ajeno a los cuidados, se ha ido imponiendo en nuestras vidas y, por lo tanto, también, en el sistema educativo.

De igual modo, apuntamos a la necesidad de transversalizar la Educación Transformadora en todas las intervenciones socio-educativas. Se trata de incentivar procesos que gocen de continuidad en el tiempo y que incidan en la promoción de una Ciudadanía Global crítica, responsable y comprometida, a nivel personal y colectivo. Así, la **Educación Transformadora y para la Ciudadanía Global** contribuye a formar personas más críticas, comprometidas socialmente con la transformación de los entornos locales y con un modelo de desarrollo sostenible; entendiendo el proceso pedagógico como práctica de la libertad, en los términos expresados por el profesor Paulo Freire (2001).

Se trata de lograr el desarrollo libre de todas las personas a través de procesos que fomenten el respeto y la valoración de la diversidad como fuente de enriquecimiento humano, la conciencia ambiental y el consumo responsable, el respeto por los derechos humanos individuales y sociales, la equidad de género, la valoración del diálogo como herramienta para la resolución pacífica de los conflictos y la participación democrática, la corresponsabilidad y el compromiso en la construcción de una sociedad justa, equitativa y solidaria.

En la misma línea, y poniendo en valor no sólo la vida humana sino la armonía y el desarrollo de los distintos ecosistemas y del medioambiente planetario, tomamos como referente las aportaciones del ecofeminismo. Ello supone tomar conciencia de la crisis multidimensional que vivimos a escala planetaria y que afecta, paralelamente, a la naturaleza (crisis medioambiental), a la vida de las personas (crisis de cuidados) y a la garantía del buen vivir colectivo (crisis de derechos).

En los últimos tiempos se ha evidenciado ciertas realidades, en ocasiones invisibles para la mayoría de las personas, que ponen en cuestión la continuidad *way of life* occidental. En primer lugar, la vida humana y la vida del planeta sólo son posibles desde un entramado de interdependencias de ecosistemas. Esa interdependencia posibilita la armonía biológica y social de nuestro vivir, en entramados infinitos de cooperación, cuidado y solidaridad. En segundo lugar, los seres humanos, particularmente desde los países del Norte, hemos alterado de manera signifi-

cativa, y quien sabe si definitiva, este entramado de interdependencias a través de procesos de “desarrollo” altamente depredadores del medio, mercantilistas y contaminantes; todo ello sobre la base de un sistema productivo que se organiza bajo la lógica del crecimiento ilimitado, siendo la explotación y el expolio sus máximos exponentes. Finalmente, esta visión de relaciones depredadoras y basadas en la dominación, de los seres humanos sobre la naturaleza, y también entre los propios seres humanos ha dado origen a numerosos escenarios de guerra, pobreza, situaciones de explotación y violencias de diverso tipo.

En relación a este último elemento, atendemos de forma particular al deterioro progresivo que se produce en el ámbito de los derechos humanos en distintos lugares del planeta. De modo que integramos un **enfoque de derechos humanos** que supone considerar la interdependencia que se produce entre los estilos de vida occidentales y las condiciones de vida en otros contextos, como por ejemplo América Latina, entre otros. Se trata de una metodología utilizada para integrar los derechos humanos en todas las prácticas y políticas de desarrollo. Tomando como referencia el PNUD, definimos el enfoque de derechos humanos como el reconocimiento de la interdependencia entre el desarrollo sostenible y el ejercicio conjunto de los derechos sociales, económicos, civiles, políticos y culturales.

Igualmente, esta mirada supone considerar las capacidades de las personas y grupos, en la línea de lo establecido por Marta Nausshbaum, desde su consideración de sujetos de derecho; poniendo atención a los colectivos en situación de vulnerabilidad para poder disfrutar, de forma efectiva, sus derechos de ciudadanía.





[2] ¿DE DONDE PARTIMOS?

Las luchas y acciones de las compañeras feministas que nos precedieron han permitido a día de hoy que la igualdad entre mujeres y hombres tenga un espacio reconocido en la agenda política global, hasta el punto de considerarse un requisito imprescindible para la justicia social y un indicador de buena gobernanza (Squires, 2007). En esta línea apunta Ana Rubio (1997) cuando afirma la importancia del feminismo como instrumento desestructurador y su capacidad para crear innovaciones sociales y alternativas de poder en el marco de una nueva cultura. Sin duda, el calado del discurso feminista en la vida política ha motivado cambios significativos y, por encima de todo, es un revulsivo para adoptar nuevos enfoques y nuevas formas de entender el mundo.

En los últimos tiempos, son muchos los temas que se han incorporado a las agendas políticas y antes permanecían ocultos: corresponsabilidad en los cuidados; conciliación de la vida laboral, familiar y personal; permisos de maternidad y paternidad iguales e intransferibles; violencia machista; coeducación; democracia paritaria; igualdad de oportunidades, etc. Precisamente, para llevar al debate político cuestiones relacionadas con el cumplimiento de los derechos humanos de las mujeres y niñas, resulta fundamental contar con una maquinaria institucional que permita una transformación progresiva de las políticas públicas (Astelarra, 2006).

Desde InteRed nos servimos del marco institucional, normativo y legal, vigente en la actualidad para exigir el compromiso de avanzar en la construcción de un mundo más justo y solidario para todas las personas; especialmente atendiendo a aquellas que se encuentran en una posición de mayor vulnerabilidad.

- ➔ **Declaración sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer (1967).** Reconoce la universalidad del principio de igualdad entre mujeres y hombres, entendiendo que la discriminación de las mujeres es fundamentalmente injusta y constituye una ofensa a la dignidad humana (Art.1º).
- ➔ **Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer (CEDAW, 1979).** En este caso, la CEDAW no solo busca que los Estados firmantes no discriminen, sino que actúen de forma proactiva promoviendo la igualdad entre mujeres y hombres. España ratificó su Protocolo Facultativo en el año 2001, lo cual permite a personas y asociaciones denunciar el incumplimiento de los derechos reconocidos por la convención.
- ➔ **IV Conferencia Mundial de las Mujeres, Beijing (1995).** La Plataforma de Acción establecida en Beijing, en el marco de la IV Conferencia Mundial, establece un marco de actuación integral para avanzar en la efectividad de los derechos de las mujeres y niñas; formulando compromisos en doce esferas de especial preocupación para las mujeres.
- ➔ **Agenda Objetivos Desarrollo Sostenible (ODS 17).** La ONU aprobó en el año

2015 la Agenda 2030 sobre el Desarrollo Sostenible como hoja de ruta para que los países tomen medidas en relación a las siguientes dimensiones: fin de la pobreza; hambre cero; salud y bienestar; educación de calidad; igualdad de género; agua limpia y saneamiento; energía asequible y no contaminante; trabajo decente y crecimiento económico; industria, innovación e infraestructura; reducción de las desigualdades; ciudades y comunidades sostenibles; producción y consumo responsables; acción por el clima; vida submarina; vida de ecosistemas terrestres; paz, justicia e instituciones sólidas; alianzas para lograr los objetivos.

➔ **Convenio del Consejo de Europa sobre prevención y lucha contra la violencia contra la mujer y la violencia doméstica.** El denominado “Convenio de Estambul”, ratificado por el Estado Español, es un marco internacional para combatir la violencia contra las mujeres y niñas, reconociéndola como una violación de los derechos humanos.

➔ **Ley 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género.** Es el marco estatal de actuación contra la violencia de género que acontece en el marco de una relación afectiva e íntima, análoga al matrimonio. Establece medidas a tomar en el ámbito educativo, laboral y de los medios de comunicación entre otros; y reconoce derechos fundamentales a las mujeres que se encuentran en situación de violencia de género.

➔ **Ley 3/2007, de 22 de marzo, para la Igualdad Efectiva entre Mujeres y Hombres.** De manera específica reconoce en su articulado (Art. 24º) la necesidad de integrar el principio de igualdad en la política educativa, estableciendo medidas que faciliten procesos coeducativos que se materializan en las siguientes propuestas:

+ Integración del principio de igualdad entre mujeres y hombres en todos los currículos y en todas las etapas educativas.

+ Rechazo y eliminación de comportamientos y contenidos sexistas en el ámbito educativo, así como de los estereotipos que supongan una discriminación entre mujeres y hombres; con especial atención a los materiales didácticos.

+ Integración del enfoque de género en los cursos y programas para la formación inicial y permanente del profesorado.

+ Promoción de una presencia equilibrada de mujeres y hombres en los órganos de gobierno de los centros educativos.

+ Cooperación entre Administraciones educativas para desarrollar proyectos y programas que fomenten el conocimiento de los principios de coeducación e igualdad efectiva entre mujeres y hombres.

+ Facilitación de medidas educativas destinadas al reconocimiento y a la enseñanza del papel de las mujeres en la Historia.

En algunas regiones como Andalucía, la igualdad en la Educación ha sido una prioridad que se ha reflejado en toda la historia legislativa democrática y en las políticas públicas.

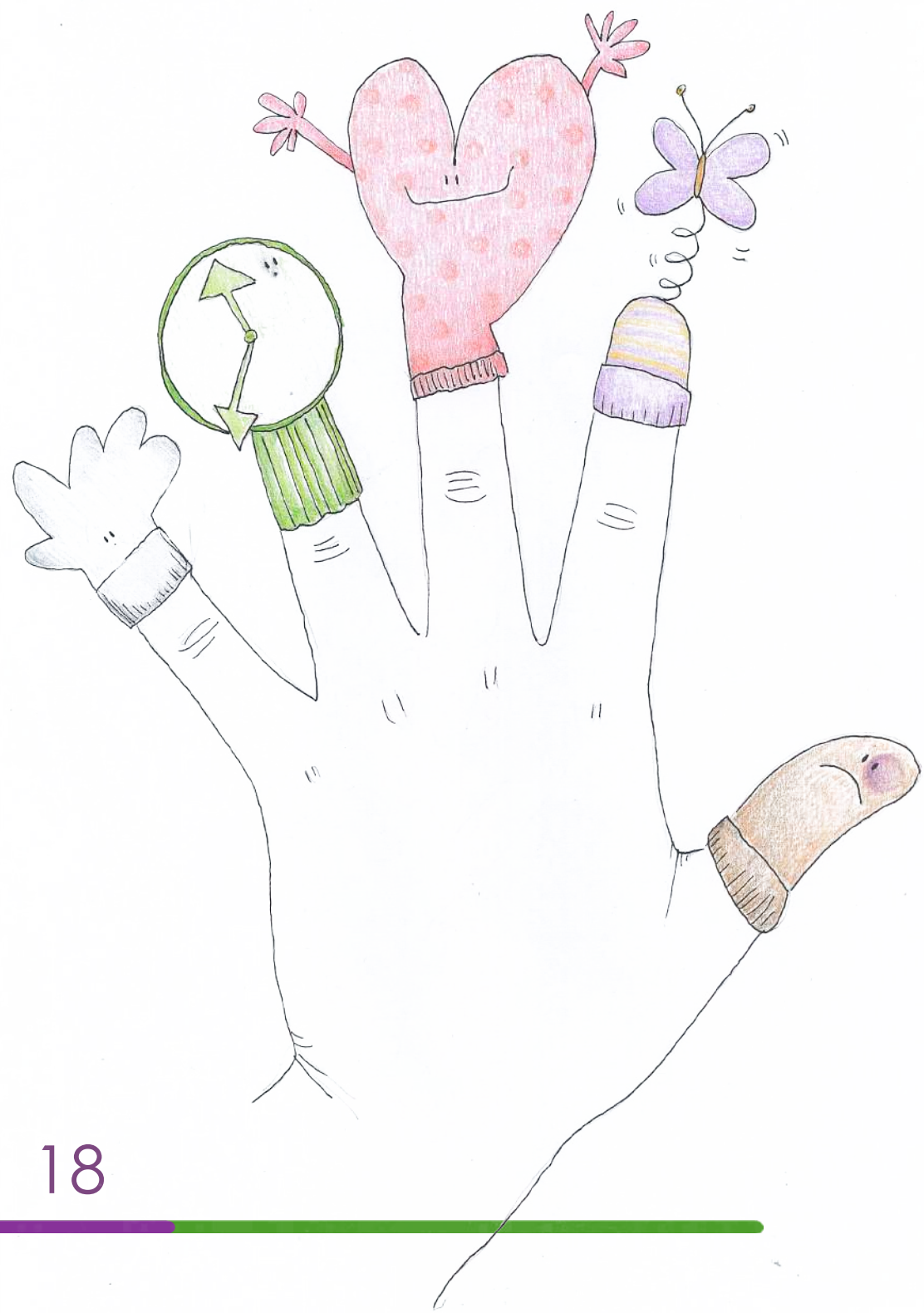
➔ **Ley 12/2007, de 26 de noviembre,** para la promoción de la igualdad de género en Andalucía desarrolla en su Título II diversas medidas para la promoción de la igualdad de género en la enseñanza no universitaria, incluyendo el respeto a la libre orientación sexual y el rechazo a todo tipo de violencia o agresión sexual.

➔ **Ley 13/2007, de 26 de noviembre,** de medidas de prevención y protección integral contra la violencia de género en Andalucía, incluye en su Capítulo III del Título I, medidas encaminadas a que la educación sea un elemento fundamental de prevención de la violencia y de promoción de la igualdad de mujeres y hombres. Establece como uno de los objetivos de la Ley “promover la adquisición por el alumnado de los valores en los que se sustentan la convivencia democrática, la participación, la no violencia y la igualdad entre hombres y mujeres” (art. 5).

➔ **Ley 2/2014, de 8 de julio,** integral para la no discriminación por motivos de identidad de género y reconocimiento de los derechos de las personas transexuales de Andalucía, tiene por objeto establecer un marco normativo adecuado para garantizar el derecho a la autodeterminación de género.

➔ **II Plan Estratégico de Igualdad de Género en Educación 2016-2020** se concibe como el marco de actuación y la herramienta para continuar impulsando la igualdad dentro del sistema educativo, tanto en aspectos estructurales y culturales de la Administración, como en los relacionados con la vida y las actuaciones de los centros docentes, contemplando, asimismo, la diversidad de identidades de género, de orientaciones sexuales, de modelos de familia de formas de convivencia, evitando cualquier tipo de discriminación por causa de las mismas.

Como vemos, el papel de la educación resulta fundamental como herramienta de cambio y transformación para el ejercicio de una ciudadanía libre de estereotipos de género y consciente de los problemas de sostenibilidad derivados de nuestro estilo de vida. Así ha sido reconocido en diferentes textos legales y normativos, tanto a nivel internacional como nacional. Así, la coeducación con mirada de Educación Transformadora y la Ciudadanía Global se convierte en un objetivo prioritario y fundamental para la ciudadanía del siglo XXI.



[3] EL CONTEXTO QUE NOS (PRE)OCUPA

Un escenario global marcado por profundas desigualdades y violencias de género, que afectan a mujeres y niñas de forma universal a lo largo y ancho del planeta está amenazando la construcción de una sociedad justa e igualitaria. Esto es producto del sistema patriarcal en alianza con el neoliberal. ONU-Mujeres nos ofrece datos que nos indican claramente la dimensión global y los efectos de este sistema, recogidos en este caso al someter a revisión los Objetivos de Desarrollo Sostenible:

- Entre los 25 y 34 años de edad, la brecha de pobreza entre mujeres y hombres es especialmente grave debido a que las mujeres asumen una mayor carga global de trabajo al combinar un trabajo remunerado con el trabajo de cuidados, que se encuentra desigualmente distribuido. A nivel mundial, por cada 100 hombres pobres en este grupo de edad, hay 122 mujeres.
- Las mujeres y niñas son quienes mayoritariamente cocinan y cultivan alimentos, de hecho, casi una tercera parte de todas las mujeres con empleo en el mundo trabaja en la agricultura. Sin embargo, sólo el 13 por ciento de mujeres son propietarias de tierras. En épocas difíciles, la discriminación por motivos de género hace que las mujeres y las niñas sean las primeras en comer menos, a pesar de ser las que más trabajan por asegurar la alimentación de sus hogares. En el caso de las mujeres embarazadas y lactantes, una alimentación inadecuada y una nutrición deficiente suponen un riesgo de anemia, una de las principales causas de muerte durante el parto.
- Las mujeres y niñas tienen menos garantías de acceder a una atención sanitaria, entre otros motivos, por cuestiones económicas y relacionadas con la movilidad. El embarazo y el parto suponen riesgos específicos, de hecho, 840 mujeres mueren cada día por causas relacionadas con el embarazo y el parto que podrían evitarse.
- 15 millones de niñas no asisten a la escuela primaria, frente a 10 millones de niños. Una cifra que se eleva en la escuela secundaria, donde las chicas tienen una tasa de abandono superior debido, entre otros motivos, a embarazos precoces y a las expectativas sobre su dedicación a los cuidados y al trabajo doméstico.
- 49 países no tienen leyes específicas que garanticen la protección de las mujeres y niñas frente a la violencia de género. Y tomando como referencia los de 87 países, una de cada cinco mujeres y niñas menores de 50 años ha experimentado alguna forma de violencia física y/o sexual por parte de un compañero sentimental en los últimos 12 meses.

La realidad que describimos presenta la complejidad de un mundo interconectado en el que el sistema patriarcal y el sistema capitalista tejen alianzas que provocan importantes desigualdades y violencias. Así, por ejemplo, la alianza entre

patriarcado y capital da lugar a un neoliberalismo sexual que avanza legitimando la cultura de la violación. Son numerosos los ejemplos de violencia sexual contra las mujeres y niñas que se presentan normalizados a través de videoclips o de la literatura hoy en día.

Ciertamente, la sociedad en que vivimos se configura desde la lógica de la sobreexplotación, tanto de recursos humanos como naturales; en ambos casos, las mujeres se encuentran en una posición de mayor vulnerabilidad para garantizar el ejercicio de sus derechos más básicos; pues ellas son quienes trabajan más por menos, quienes siguen sin acceder en igualdad de condiciones a la condición de propietarias de la tierra; quienes desarrollan los trabajos de cuidados necesarios para la reproducción de la vida; quienes sufren distintas formas de violencias machistas.

3.1. Dimensión económico-laboral

El avance del neoliberalismo a nivel planetario, en su forma más radical en las últimas décadas, da lugar a un panorama global presidido por la lógica y los principios del libre mercado. La filosofía del *laissez faire* se convierte en la guía de actuación económica y política en el Norte y en el Sur, favoreciendo un proceso de globalización económica donde los gobiernos nacionales ven reducida su soberanía de forma progresiva. De esta forma, las políticas redistributivas y el papel del propio Estado van quedando reducido a un segundo plano (Taibo, 2008), siendo grandes estructuras supranacionales como el Banco Mundial, el Fondo Monetario Internacional o la Organización Mundial del Comercio, entre otras, quienes establecen las líneas de actuación de los distintos gobiernos.

Esta situación nos lleva a una crisis de gobernanza donde la ciudadanía y los derechos derivados de su ejercicio quedan subordinados a las lógicas del mercado, situando la economía en el centro de la agenda política y no a las personas.

Como indica Chantal Mouffe (2003), la hegemonía del liberalismo supone ciertos peligros para la salud de las instituciones democráticas; lo cual también pone en evidencia las dificultades para hacer efectivos los derechos de ciudadanía.

La economía mueve el mundo y hace que este gire a su antojo, diseñando políticas y legislando para que los intereses del capital tengan prioridad. Sobre esta base se han impulsado reformas laborales que comprometen y reducen los derechos de la clase trabajadora, introduciendo la precariedad y la explotación como norma en las relaciones laborales y económicas. La eficiencia empresarial se mide únicamente bajo el prisma de la rentabilidad monetaria que produce, sin tener en cuenta el impacto socioambiental que se deriva de sus prácticas. Así, las grandes corporaciones multinacionales pueden moverse a lo largo del planeta, a través de procesos de deslocalización, buscando los contextos más favorables para sus objetivos económicos; los cuales habitualmente coinciden con una mayor laxitud en las normativas medioambientales y laborales. Como dice "La revolución de los Cuidados. Tácticas y estrategias", *"el mercado, en el capitalismo, tiene como objetivo la*

generación de beneficios a través de la búsqueda del enriquecimiento individual mientras que el espacio de trabajo para la sostenibilidad de la vida busca satisfacer las necesidades de todas las personas, con el máximo bienestar colectivo" (De Blas, 2014).

En la sociedad actual es importante conocer y analizar con perspectiva de género en manos de quién, o quiénes, está el poder económico, en el sentido de incidir en las dinámicas y decisiones que se toman en este ámbito, tanto a nivel nacional como internacional. Si tomamos como referencia la dimensión institucional de la economía, observamos que la presencia de mujeres en los órganos de decisión de las grandes organizaciones es escasa, tal y como muestran los informes del Consejo Económico y Social en Europa. Lo mismo sucede si analizamos en detalle los consejos de administración de las grandes corporaciones multinacionales, también en este caso, la presencia de mujeres es reducida. En otras palabras, en la actualidad resulta innegable la conexión que se produce entre el capital y la masculinidad hegemónica (Pérez Orozco, 2006).

Bajo la lógica de la división sexual del trabajo, el espacio público ha sido concebido como esfera productiva, relacionado con la actividad y la creación en distintos ámbitos de la vida –política, económica, social, cultural...-. En la lógica social este espacio ha sido reservado a los varones, quienes a través de su participación social logran reconocimiento. A su vez, el espacio doméstico es el contexto de los cuidados materiales y los afectos que hacen posible el bienestar y el desarrollo de las personas en general y de aquellas que son dependientes. En este caso, las mujeres se ocupan de la gestión cotidiana de los hogares, pero los trabajos que se desarrollan en esta esfera se presentan subordinados a lo público y con menos valor y reconocimiento.

Esta separación como forma de organización social sirve en paralelo a los intereses capitalistas y patriarcales al presentar ambas esferas como realidades ajenas cuando en realidad están interconectadas. Precisamente, el análisis de economistas feministas evidencia la perversión de un sistema que se organiza desde la confusión de dos conceptos que se tratan como sinónimos, desde una lógica androcéntrica, cuando no lo son en absoluto: trabajo y empleo. El primero refiere una realidad más global y diversa, mientras el segundo concepto indica un tipo específico de trabajo, aquel que es asalariado o que está monetarizado.

A pesar de que a lo largo de la historia la humanidad ha desarrollado trabajos diversos, siendo el trabajo doméstico y de cuidados uno de los que más tiempo ha ocupado, el concepto de trabajo ha sido secuestrado por la ideología productivista de las sociedades industriales (Carrasco, 2009). Así, "la idea de trabajo en sentido amplio –anterior a la industrialización y al capitalismo– como actividad transistémica que se desarrolla de manera continua y que forma parte de la naturaleza humana, queda empobrecida al remitirse o tener como referente la producción asalariada" (Ibid: 2009, 47).

En este sentido, los primeros intentos por visibilizar y reconocer el trabajo realizados en la esfera doméstica como trabajo supusieron partir de una concepción

del mismo articulada desde un parámetro androcéntrico; utilizando como referente análogo las explicaciones dadas por Marx en relación al trabajo asalariado. Esta situación dio lugar a una explicitación de las tareas que se llevan a cabo en el hogar, en un intento por avanzar hacia su valoración social y económica; evidenciando la desigualdad en el reparto de responsabilidades entre varones y mujeres en el ámbito doméstico y apuntando una cuestión indudable, sin el trabajo gratuito que las mujeres desarrollan en el marco de los hogares, el actual sistema económico y laboral sería absolutamente insostenible.

El problema reside en que los cuidados refieren una actividad compleja, que no se limita a un conjunto concreto y articulados de tareas, tal y como indica Amaia Pérez Orozco (2014:10):

“Por cuidados podemos entender la gestión y el mantenimiento cotidiano de la vida y de la salud, la necesidad más básica y diaria que permite la sostenibilidad de la vida. Presenta una doble dimensión “material, corporal –realizar tareas concretas con resultados tangibles, atender al cuerpo y sus necesidades fisiológicas- e “inmaterial”, afectivo-relacional –relativa al bienestar emocional”.

En esta línea, en La Revolución de los Cuidados, Alicia de Blas indica que los cuidados incluyen todas aquellas actividades orientadas a la reproducción social y a la regeneración de la vida, entre otras: gestar, parir, criar, alimentar, cocinar, sanar, acompañar en la muerte, enseñar a caminar, gestionar el presupuesto del hogar, escuchar, consolar, conseguir agua, ahorrar energía, reciclar materiales, asistir a personas queridas, compartir, celebrar un acontecimiento, regar las plantas... En otras palabras, cuidar implica desarrollar actividades sociales e individuales que contribuyen al bien público y a la sostenibilidad de la vida; por ello, esta definición implica que los trabajos de cuidados se distancian en su consideración como trabajo asalariado, al ser explicados en términos de necesidades más que en términos de tareas. * Emocional

Por su parte, la familia heteropatriarcal permite al mercado crear una ficción interesada y muy rentable económicamente, asumir que los trabajadores asalariados son “*hombros de Hobbes*” u hombres-champiñón (Pérez Orozco, 2014; Carrasco et al., 2004) que llegaban frescos y descansados cada mañana a su puesto laboral preparados para rendir en su trabajo. Sin embargo, bajo esa lógica de funcionamiento se encontraban las mujeres, quienes se ocupaban de facilitar la recuperación de la mano de obra que el mercado laboral necesitaba para su correcto funcionamiento.

A través de distintas ficciones, se propone y defiende un sistema social que se presenta como eficaz sin explicar los procesos de desigualdad que lleva parejos. Por una parte, el hecho de que el mercado laboral construyera sus bases tomando como referencia la masculinidad supuso la marginación de las mujeres y su participación en igualdad de condiciones en esta esfera. Las cifras de los informes oficiales siguen reflejando la desigualdad de oportunidades entre mujeres y hombres, haciendo patente el denominado *techo de cristal*; una barrera invisible que sigue

impidiendo el ascenso laboral de las mujeres, limitando sus carreras profesionales y sus posibilidades de alcanzar puestos de poder en el ámbito laboral. De forma particular, las mujeres se ven afectadas por la *segregación vertical*, al enfrentar condiciones laborales que frenan el desarrollo de su carrera: son mayoría en el empleo a tiempo parcial o en fórmulas laborales de flexibilidad.

Así mismo, la situación laboral de las mujeres también se ve condicionada por la *segregación horizontal*, que refiere las dificultades para orientar el desempeño profesional con independencia de los estereotipos y roles de género. En este sentido, existe una tendencia a que las mujeres se empleen en sectores acordes al rol social que desempeñan como cuidadoras, de tal forma que su presencia es mayoritaria en profesiones del ámbito sanitario o educativo, encontrando dificultades para desempeñar ocupaciones en profesiones consideradas como “masculinas”. Igualmente, si analizamos los datos que ofrece la Encuesta de Población Activa para el primer trimestre del año 2018, comprobamos como la tasa de paro femenina se sitúa en el 18,54%, mientras que la masculina queda en el 15,18%. Por su parte, la tasa de actividad de los hombres es del 64,29%, mientras la femenina desciende hasta el 52,94%.

3.2. Dimensión de los usos del tiempo

La experiencia del tiempo es subjetiva, y está influida por los códigos propios de la sociedad en que se enmarca, es decir, el tiempo se construye socialmente (Caride: 2009). Desde luego, el significado del tiempo no es igual para una mujer que trabaja media jornada laboral y además cuida a su padre enfermo de Alzheimer; que para un niño que estudia 6º de primaria; o para un hombre de mediana edad que está hospitalizado.

El tiempo tiene un innegable componente individual, su vivencia es personal e intransferible pero la manera en la que lo organizamos y experimentamos recibe influjos socioculturales de los que es difícil sustraerse. En este sentido, se puede decir que vivimos nuestro tiempo condicionado por códigos culturales que nos indican cómo y cuándo hacer determinadas cosas. No podemos decidir de manera aislada el horario de nuestro empleo, tampoco la entrada y salida del colegio o las citas en el ambulatorio médico. Así, el tiempo social recoge aspectos de orden simbólico que afectan a la vida cotidiana, construyendo una multiplicidad de “*tiempos humanos*” (Pérez, 1993; Oechsle & Geissler, 2003), entre otros, hablamos de los tiempos laborales (escolares en el caso de la población más pequeña), los tiempos de cuidados y los tiempos personales, entre los cuales se encuentra el tiempo libre y/o de ocio. El problema reside en el desigual valor otorgado a cada uno de estos tiempos, así como en la desigual distribución de los mismos y la presión social para que el tiempo de los hombres y grupos privilegiados sea usado en las tareas más remuneradas y valoradas socialmente.

Dado que el mercado es el epicentro de la organización social en el sistema neoliberal, es ahí desde donde se diseñan los tiempos, poniendo en el eje el trabajo remunerado, mientras que el resto de tiempos han de amoldarse a la realidad laboral. Esto, obliga a adaptar la vida personal y los tiempos de cuidados a los intereses

del capital.

Por su parte, el resto de tiempos han de amoldarse a la realidad laboral, obligando a adaptar la vida personal y los tiempos de cuidados a los intereses del mercado y del capital. En el día a día comprobamos como la cotidianidad queda subordinada y regulada en aspectos tales como las horas de comida, las relaciones familiares, las relaciones afectivas o el tiempo libre. De ahí que podamos referir una realidad de “tiempos subordinados”, que deben acomodarse al tiempo central que es el tiempo laboral. Una realidad que se complica si tenemos en cuenta que la organización de los cuidados obedece a una realidad cíclica –no lineal–, es decir, es repetitivo y se desarrolla en horizontes de tiempo corto.

Nos encontramos, por tanto, con un problema de falta de tiempo, distribuido de forma poco democrática y basada en criterios patriarcales y poco sostenibles. Sin embargo, la naturalización de esta lógica de los mercados ha dificultado el cuestionamiento de la misma.

Las mujeres feministas están empezando a generar un debate social en torno a ello. Como quien realiza mayoritariamente las actividades englobadas en esos “otros tiempos” de vida personal y familiar (principalmente derivados de los cuidados) somos las mujeres, también somos nosotras quienes más fuertemente acusamos la presión temporal (Carrasco & Mayordomo, 2005; Lee & Waite 2005). De hecho, el creciente interés por el valor del tiempo tiene mucho que ver con esta distribución desigual que genera la insatisfacción de muchos colectivos, especialmente de mujeres, por lo escasamente visible que resulta su trabajo en la mayoría de las interpretaciones económicas y políticas (Durán, 2007). Como indica Carme Freixa (2011, 43) “fueron las mujeres feministas italianas del PCI las primeras que pusieron en cuestión el reparto sexista del tiempo y que entrara, aunque fuera de refilón, en las agendas políticas de su país”; de hecho, logran articular una iniciativa popular que se transforma en la Ley del Tiempo, que promueve la existencia de oficinas municipales encargadas del realizar estudios sobre la organización del tiempo en las ciudades, así como la promoción de buenas prácticas.

La necesidad que tiene el mercado de mantener su tasa de crecimiento a través del consumo provoca que el salario del cabeza de familia, propio de un modelo heteropatriarcal, ya no sea suficiente para sostener una economía basada en el consumo de bienes y servicios; esta situación, junto con los logros en la ampliación de derechos de las mujeres, dio lugar a una incorporación masiva de las mujeres al mercado laboral. Una situación que trajo consigo importantes cambios en la estructura social y en la distribución de los tiempos. El problema, como anuncia Castells (2007, 22) es que “*las estructuras mentales y familiares del patriarcado han cambiado poco o mucho más lentamente*”.

En este sentido, desvelada la ficción de la separación de las esferas pública y privada, comprobamos como los puentes que se establecen entre ambos espacios, a través de las denominadas medidas de conciliación, son transitados de forma casi exclusiva por las mujeres; mientras los varones continúan en su isla del

trabajo remunerado y sin incluir en sus agendas el trabajo de cuidados. La corresponsabilidad sigue ausente de forma mayoritaria, siendo ellas quienes asumen mayoritariamente las diversas responsabilidades y tareas que garantizan el bienestar familiar, asumiendo una mayor carga global de trabajo.

Las mujeres protagonizan intensas jornadas laborales que tienen una continuidad en el ámbito doméstico. De esta circunstancia se deriva la presión del tiempo que viven en primera persona al tener que coordinar, cual malabaristas, diferentes horarios y demandas que entran en conflicto. Vemos por tanto, que “*la mujer asalariada sigue siendo al mismo tiempo la mujer madre de familia y trabajadora del hogar*” (Castells, 2007: 23) dado que los diferentes roles asignados a mujeres y varones en la estructura familiar patriarcal no se han superado y el mercado laboral tampoco se ha modificado para recibir a las nuevas trabajadoras y continúa articulándose a partir del patrón de la masculinidad hegemónica y tradicional, lo cual significa organizarse al margen del mundo de los cuidados y la vida. Esta sobrecarga ha sido la base en la que ha germinado el ideal de la *superwoman* “todopoderosa” que florece en el imaginario colectivo. Una figura idealizada es capaz de conciliar su carrera profesional con los cuidados y atenciones en el ámbito de la familia y el hogar; todo ello, sin perder nunca la sonrisa ni la buena forma física para no salirse de los cánones estéticos de lo que se considera una mujer bella. Sin embargo, el panorama no es tan idílico como presentan los halagos a la excelencia femenina; ni las mujeres son *superwoman*, ni pueden con todo. Una ficción que esconde los malestares derivados de la expropiación de los tiempos de las mujeres: falta de cuidados y atención personal; menor tiempo libre y de ocio; altos niveles de estrés; dobles y triples jornadas laborales... en definitiva, menores cotas de bienestar.

El Barómetro del Centro de Investigaciones Sociológicas (CIS) elabora su último estudio sobre el uso de los tiempos en junio de 2008, en el cual se ponen de manifiesto las desigualdades que existen en el reparto de responsabilidades y tiempos en los hogares, siendo la proporción de exentos en el trabajo doméstico ocho veces superior en el caso de los hombres, y esto teniendo en cuenta que los cuidados no se incluyen en esta categoría de análisis (Durán, 2010). De igual modo, la publicación más reciente de la Encuesta de Empleo del Tiempo (EET) elaborada por el INE para los años 2009 – 2010 establece que las diferencias entre mujeres y hombres en el empleo del tiempo siguen siendo significativas.

En su conjunto, las mujeres dedican cada día dos horas y cuarto más que los hombres en tareas de hogar, e igualmente, los hombres participan más en actividades de tiempo libre y durante más tiempo, especialmente en la categoría de Deportes y actividades al aire libre y en la relacionada con las aficiones e informática.

Se puede decir que el sistema expropia el tiempo de las mujeres, se hace con él para aprovechar su fuerza de trabajo, especialmente la gratuita que lleva a cabo en el marco del hogar; al mismo tiempo, los cuidados y afectos, que deberían ser el eje central de cualquier modelo de organización social que procure el bienestar, colectivo e individual, quedan relegados a un segundo o tercer plano, invisibilizados para muchas personas y gobiernos.

3.3. Dimensión del bienestar

La Organización Mundial de la Salud (OMS) define la salud como *“un estado de completo bienestar físico, mental y social, y no solamente la ausencia de afecciones y enfermedades”*; emerge, por tanto, como un concepto complejo que se relaciona con múltiples factores. Desde esta óptica, un estado de salud no puede ser explicado por el mero hecho de no existir enfermedad, sino que entramos en un terreno de interacción entre variables físicas, mentales y sociales. En otras palabras, la salud pasa a ser identificada con el bienestar integral, *“un proceso que dura toda la vida y que se construye a partir de la interacción de las personas con su entorno”* (Ferreiro, 2008: 116).

Esta concepción poliédrica de la salud supone comprender que ésta se crea en la vida cotidiana, en los espacios donde vivimos, amamos, trabajamos y nos divertimos; es decir, nos situamos ante un concepto positivo que no es responsabilidad exclusiva del sector sanitario sino que se prolonga en relación a estilos de vida que conectan con el bienestar, convirtiéndose en una preocupación política de dimensiones más extensas (Kickbuch y Gleicher, 2012). Por lo tanto, esta perspectiva abarca una preocupación por las condiciones políticas, socioeconómicas, culturales, sanitarias, educativas y emocionales que envuelven la vida de las personas y comunidades ⁽¹⁾.

En esta perspectiva, se busca una corresponsabilidad en las decisiones relacionadas con una mayor calidad de los estilos de vida de las personas, que involucre a profesionales, a la clase política y, por supuesto, a la ciudadanía. De igual forma, en este enfoque tienen en cuenta los retos medioambientales, en la medida que el bienestar y la salud humana están en conexión con la salud del planeta. Sin embargo, más allá de la importancia de promover estilos de vida saludables para las personas y respetuosos con el medioambiente, esta labor no puede ser ajena a las desigualdades que se establecen en la sociedad. De hecho, conocer los factores sociales que intervienen en la salud es una cuestión relevante pero no suficiente, pues en el debate es preciso incorporar otros discursos que nos aproximan a los desequilibrios de poder. Precisamente, desde esta mirada centrada en el poder es posible identificar grupos humanos, colectivos, con mayores oportunidades de mantener un cierto nivel de calidad de vida y, por tanto, un estilo más saludable que otras realidades no privilegiadas. Göran Dahlgren y Margaret Whitehead (2007) destacan la necesidad de distinguir entre los determinantes sociales de la salud de la amplia mayoría de la población y los determinantes sociales de la desigualdad en la salud, de ahí la incorporación de los factores y condiciones de riesgo.

(1) Cabe destacar la proliferación del movimiento de las Comunidades Saludables o Healthy Communities se inició formalmente a mediados de la década de los años 80 de la mano de Len Duhl y Trevor Hancock, a través del proyecto Healthy Cities encabezado por la OMS. Inicialmente, esta iniciativa pretendía mejorar la calidad de vida de la ciudadanía, considerando que los recursos disponibles en la comunidad, tanto a nivel formal como informal, no se reducen a los cuidados médicos y/o clínicos, sino que abarcan un abanico de posibilidades más amplio como estilos de vida, ocio y cultural familia; seguridad pública, entre otros (Norris y Pittman, 2000). Esta iniciativa tenía como objetivo ampliar la calidad de vida de 34 ciudades europeas pero su progresiva expansión dio lugar a un incremento de la participación y su internacionalización.

En este sentido, la desigualdad de género es un factor que sitúa a las mujeres en una posición de menor oportunidad de una vida saludable; como indica Kate Hunt (2002), la construcción social de los roles de género tiene un impacto significativo en su salud. Este hecho ya fue constatado durante la IV Conferencia Mundial de las Mujeres celebrada en Beijing en el año 1995 donde se destacó la urgencia de adoptar un enfoque holístico de la salud femenina, poniendo atención a la salud física y mental, así como incorporando la dimensión sexual y reproductora como elementos fundamentales. La salud reproductiva pasa así a ocupar un lugar central de las reivindicaciones feministas si pensamos en el bienestar de las mujeres, partiendo de la importancia de garantizar las oportunidades para vivir una sexualidad satisfactoria, saludable y autónoma.

Por su parte, Nancy Y. Moss (2002) destaca la estrecha relación que se teje entre las desigualdades de género y las desigualdades sociales, pero alerta de que la igualdad socioeconómica no es sinónimo de igualdad género, es decir, que aún en las posiciones más acomodadas existen desequilibrios apreciables entre mujeres y hombres en relación a la salud; por eso cabe considerar un modelo comprensivo que ayude a entender de qué forma se crea o destruye la salud femenina. Así, a pesar de que las mujeres tienen una mayor esperanza de vida que los hombres, sufren más enfermedades (Walters, McDonough, y Strohschein, 2002) como es el caso, entre otras, de determinadas discapacidades temporales, depresión, dolor, angustia, artritis,... que tienen mayor incidencia en la población femenina ⁽²⁾.

Además, como hemos visto hasta ahora, son las mujeres quienes mayoritariamente asumen los trabajos derivados de los cuidados y el bienestar familiar, máxime cuando existe alguna persona dependiente. Es necesario analizar las repercusiones que esta sobrecarga tiene en su salud. Vivienne Walters, Peggy McDonough y Lisa Strohschein (2002) destacan la escasez de trabajos que ponen en relación las formas particulares de trabajo y las condiciones de vida de las mujeres con su bienestar integral; por lo que es necesario poner en el debate el impacto que las tareas derivadas de los cuidados tienen en la calidad de vida femenina. Pues, si bien se trata de trabajos no monetarizados, si consumen una gran cantidad de *“energía amorosa”* (Pascual, 2009).

(2) En esta línea, la Encuesta Nacional sobre Salud 2011-2012, realizada en España, confirma que los hombres declaran un mejor estado de salud que las mujeres; siendo que un 79,3% de los hombres que participan en el estudio afirman tener un estado de salud bueno o muy bueno, frente al 71,3% de las mujeres. Igualmente, entre quien afirma tener un estado de salud malo, un 6,6% de mujeres está en esta situación frente al 4,1% de los hombres. En relación a las enfermedades crónicas, una de cada seis personas adultas -15 y más años- padece alguno de los trastornos crónicos más frecuentes: dolor lumbar (18,6%); hipertensión arterial (18,5%); artrosis, artritis o reumatismo (18,3%); colesterol elevado (16,4%) y dolor cervical crónica (15,9%); la mayoría de estas dolencias son más frecuentes en las mujeres.



Conviene no olvidar que las familias, fundamentalmente a través de los trabajos de las mujeres, desarrollan una importante labor en la prestación de servicios de salud, superando incluso el trabajo (Durán, 1999); de hecho, los servicios formales, de carácter profesional, constituyen sólo la punta del iceberg del sistema invisible de atención a la salud (García Calvete, et al. 2004)⁽³⁾.

El impacto de los cuidados en el bienestar de las mujeres fue analizado por M^a del Mar García Calvete et al. (2004) en el marco de la comunidad autónoma de Andalucía. En el estudio, las cuidadoras respondieron que el trabajo de cuidar repercute “siempre o casi siempre” en diversas áreas de su vida, destacando la necesidad de hacer gastos extras (62,9%); la insuficiente disponibilidad de tiempo personal (59,8%); las consecuencias en su situación laboral (50,9%); la dificultad para compatibilizar con otras responsabilidades (50,3%); en las posibilidades de vida social (43,6%) y en la salud (20,8%) entre otras.

Así, el hecho de saberse superadas por las demandas asociadas con los cuidados que prestan al no disponer de recursos suficientes, especialmente en casos de dependencia grave, es origen de una tensión emocional que acaba por generar un profundo malestar en la vida cotidiana de muchas mujeres. La superación positiva de esta situación dependerá de las estrategias de enfrentamiento que se establezcan (García Calvete et al., 2004), siendo particularmente importante el apoyo social, esto es, una red próxima que contribuya al soporte emocional. Diversos trabajos (Walters, McDonough y Strohschein 2002; House et al., 1988) muestran la importancia que tiene la percepción de apoyo en relación a la salud física y mental, pues esta consigue niveles más positivos cuanto mayor es la sensación de contar con otras/otros.

Tomando en consideración esta realidad, no es posible obviar el impacto que los roles de género asociados con el cuidado de la vida tienen en las mujeres; siendo una consecuencia directa la falta de tiempo propio para el autocuidado. Las mujeres viven para otros (Lagarde, 2014), para todos menos para ellas mismas, y con este amor desinteresado mantienen un sistema que saca rédito a su trabajo y las mantiene en una posición de subordinación.

(3) El Informe 2002 sobre las Personas Mayores en España, elaborado por el Instituto de Mayores y Servicios Sociales (en adelante IMSERSO) muestra que un 60% de las cuidadoras principales de personas mayores son mujeres. En el caso de los cuidados a personas con diversidad funcional el número de cuidadoras se eleva hasta un 75% (Jiménez y Huete, 2002). Igualmente, en el caso de las personas que por diversos motivos necesitan cuidados, en un 92% las mujeres actúan como cuidadoras principales, destacando la delegación del papel secundario también en otras mujeres del entorno; abuelas, madres, hermanas, hijas (García Calvete et., 2004).

3.4. Dimensión ecológica

En el marco de la economía convencional el concepto de producción vinculado a bienes y servicios renovables que presta la naturaleza a través de la agricultura, la pesca o la actividad forestal ha sido progresivamente reemplazado por un modelo basado en la producción de materiales finitos (Pascual y Herrero, 2010), con la consiguiente generación de residuos y sobreexplotación que comprometen la salud del planeta y de los seres humanos.

El modelo de desarrollo basado en la expansión neoliberal y la libre circulación de capitales sitúan a los mercados y sus lógicas de funcionamiento en el centro de la agenda política y social. En el día a día, nuestro estilo de vida se configura por y para satisfacer los niveles de consumo que permiten la reproducción del sistema capitalista; desde los horarios que mantenemos, supeditados a la lógica laboral, pasando por nuestra concepción del bienestar, tan ligada a la acumulación de bienes materiales y económicos, o a la forma de entender y ocupar los tiempos libres ⁽⁴⁾.

El ecofeminismo ha dado luz a la lógica de dominación (Warren, 1990) que se esconde detrás de la explotación de la naturaleza, donde subyace el dualismo razón/naturaleza que en la sociedad patriarcal justifica la subordinación tanto de la naturaleza como de las mujeres. De esta manera, se concatenan otras dicotomías jerárquicas como feminidad/masculinidad o ética de la justicia/ética del cuidado, que legitiman otras opresiones como las racistas y las clasistas.

Esta cultura del exceso y del consumo desmedido tiene importantes consecuencias para el desarrollo humano, cada vez más limitado por la búsqueda de bienestar material, y también para el medioambiente. El estilo de vida desarrollado en el marco capitalista globalizado supone una degradación de la vida, tanto humana como medioambiental. La dinámica del expolio y las prácticas extractivas para abastecer de recursos un sistema que pretende crecer de forma ilimitada, chocan de manera frontal con los límites de un planeta finito.

Los datos que arroja el Informe Planeta Vivo no dejan lugar a dudas de la sobreexplotación a la que estamos sometiendo a la naturaleza. De acuerdo con el estudio, la biodiversidad de especies animales –peces, anfibios, reptiles, aves y mamíferos- han disminuido cerca de un 58% entre 1970 y el año 2012. Particularmente, las poblaciones de agua dulce son las que han sufrido un mayor descenso con una reducción que ronda el 81%; una reducción debida principalmente a la pérdida de su hábitat y a la pesca insostenible.

(4) Un ejemplo de la mercantilización de la vida lo encontramos en los procesos de comercialización del ocio, ligado cada vez más a prácticas de consumo en paralelo a la proliferación a nivel mundial de los centros comerciales diseñados para la recreación. Así, el prototipo de centro comercial se caracteriza por combinar las compras con el espectáculo y la diversión, de forma que las personas puedan dedicar el mayor tiempo a pasear por sus “calles” y gastar dinero en la adquisición de productos superfluos. El West Edmonton Mall, situado en Edmonton (Alberta, Canadá) es un buen ejemplo de este paradigma de la recreación basada en el consumo exacerbado: se trata del centro comercial más grande de Norteamérica del Norte, con una extensión de 480.000m². El espacio cuenta con unas 800 tiendas y servicios, entre los que encuentran un pequeño parque de atracciones así como parques de hielo y agua, además de contar con un parking con capacidad para 20.000 vehículos. Todo diseñado para poder divertirse y consumir experiencias sin cambiar de espacio.

Por su parte, las poblaciones marinas se han visto mermadas en un 36% y las terrestres en un 38%, y desde 1950 se han producido aproximadamente 8 mil millones de toneladas de plástico virgen, con las importantes y dañinas consecuencias que ello conlleva para los ecosistemas marinos, entre otros.

Además, entre los años 2000 y 2010 han desaparecido anualmente sobre de 15 millones de hectáreas de bosques, y concretamente en las regiones tropicales se ha perdido el 60% de la biodiversidad. Cabe señalar, que las mujeres, particularmente quienes viven en situación de pobreza y en zonas rurales, suelen depender de los bosques para la producción de alimentos, el forraje para los animales y el combustible para mantener el calor del hogar y cocinar; por ello, la deforestación tiene una incidencia en sus vidas, multiplicando los esfuerzos a realizar para atender sus necesidades y la de las personas que dependen de ellas. Además, el hecho de que la propiedad de la tierra no se distribuya de forma equitativa, provoca que sean ellas quienes tienen menos capacidad para tomar decisiones sobre cómo utilizar la tierra. Un ejemplo de resistencia frente al expolio natural lo encontramos en las mujeres del movimiento Chipko, que se inició con la intención de frenar las prácticas de deforestación que provocaban importantes inundaciones y desprendimientos en las tierras que habitaban en la India ⁽⁵⁾.

En base a estos datos, es posible afirmar la insuficiencia del planeta Tierra para saciar la avaricia capitalista, de hecho, los cálculos sobre la huella ecológica indican que serán necesarios hasta tres planetas para satisfacer la demanda de recursos de una población que previsiblemente alcanzará los 9.200 millones en el año 2050. En este sentido, cabe señalar que tanto los recursos como el espacio tienen unos límites físicos que el mito del crecimiento ilimitado no puede combatir. En relación a los recursos, ya se han superados los picos de extracción de diferentes elementos que constituyen la base de nuestro sistema productivo, como es el caso del petróleo o del carbón. En cuanto al espacio, el aumento de la población mundial da lugar a problemáticas relacionadas con el impacto medioambiental de la industria alimenticia, en estrecha relación con la agricultura intensiva que supone un considerable impacto derivado de la utilización de pesticidas y agroquímicos que contaminan la tierra, las aguas y provocan muerte y destrucción entre la flora y la fauna.

Como indica Anna Cervera (2007) *“la transformación del concepto de trabajo y de producción, ambos, junto con la lógica de acumulación de riqueza, son semillas del colapso social y ecológico en que nos encontramos”*. El problema radica en que este estilo basado en el consumismo se considera modelo y ejemplo de desarrollo, llegando a identificarse con el bienestar; tomando en consideración únicamente la versión material y fugaz de esta experiencia. La naturaleza y todo aquello que se relacione con ella es considerada como atraso, tal como denuncia Vandana Shiva. Sin embargo, las personas somos interdependientes como especie y en relación a las demás especies y a nuestro entorno medioambiental, de ahí la importancia de cambiar nuestro modelo de vida y avanzar hacia formas más respetuosas de ser y estar en relación con el planeta.

(5) La pretensión de talar 2.500 árboles del Bosque de Reni, dio lugar a que Gaura Devi organizara a las mujeres de su pueblo para que protegiesen los árboles que una compañía había comprado con tal finalidad. La presión ejercida obligó al gobierno indio a investigar la situación y a paralizar la tala de árboles en esta zona del país.

Además de la preocupación por la salud del medio ambiente natural también preocupa en esta dimensión la salud del medio social que habitamos las personas, pues en este caso la planificación y el urbanismo de nuestras aldeas y ciudades se organiza en base a lógicas patriarcales. Desde la percepción de seguridad en el espacio público, a las posibilidades de movilidad en el territorio, o el acceso a servicios y recursos comunitarios, la vida de las mujeres está condicionada por las discriminaciones que se mantienen en la organización de los ecosistemas humanos.

3.5. Dimensión de las violencias machistas

La violencia contra las mujeres no siempre fue considerada como un problema social que fuese merecedor de una atención especial por parte de los poderes públicos y de la sociedad; incluso hoy en día no existe una respuesta firme frente a su existencia. De hecho, hasta la segunda mitad del siglo pasado cabe señalar la ausencia de un debate público en relación a esta cuestión (Miller, 2006), es decir, el problema de la violencia contra las mujeres no era una cuestión prioritaria ni preocupante.

Precisamente en este momento histórico, y de forma coincidente con el resurgimiento del feminismo de los años setenta del XX, se configura un escenario que será la antesala de la conquista de ciertos derechos para las mujeres y de una movilización de conciencias sobre la igualdad entre los sexos (Cobo, 2011). La efervescencia política, académica, cultural y social conseguida por el movimiento de mujeres va a generar espacios contestatarios ante el poder hegemónico que serán el caldo de cultivo para nuevas formas de entender las relaciones de género, lo que supondrá una incorporación progresiva de la violencia en las agendas de los diferentes gobiernos. No obstante, con carácter habitual estamos ante un fenómeno marcado por la invisibilidad, a pesar de estar presente en las distintas comunidades a lo largo de la historia.

Para aproximarnos a esta realidad, a su origen y consecuencias para las vidas femeninas, partimos del enfoque considerado por la Plataforma de Acción de Beijing, con motivo de la celebración de la IV Conferencia Mundial sobre la Mujer en el año 1995, que entiende la violencia contra las mujeres como una manifestación de las relaciones de poder desiguales existentes a lo largo de la historia, esto es, refiere el carácter estructural que presenta la violencia de género, que ancla sus raíces en la lógica patriarcal que perpetúa la desigualdad entre los sexos, situando a los varones en una posición de privilegio y superioridad respecto de sus compañeras y de las mujeres en general.

Este modelo social, de corte patriarcal y misógino, produce como efecto costumbres, culturas, relaciones, en definitiva, sociedades que consienten e incluso promueven la preponderancia masculina. De esta forma, los patrones socioculturales que envuelven la vida cotidiana retroalimentan un sistema desigual que está en la etiología misma de la violencia contra las mujeres, funcionando como mecanismo de control para que nada y nadie salga de los límites trazados y considerados legítimos por el patriarcado.

La violencia, por lo tanto, actúa como mecanismo que pretende corregir las alteraciones que se producen en el orden establecido, tanto en el espacio público como en el privado. La lógica subyacente es mantener la subordinación femenina en todos los ámbitos de la vida, de ahí que en el momento en que se pretenda una ruptura de las normas patriarcales, las mujeres no tengan garantizada su seguridad e integridad en ninguna de las esferas. Siguiendo a Rosa Cobo (2011: 21), *“el telón de fondo son mujeres que caminan hacia la libertad, que quieren ser dueñas de sus cuerpos, que quieren substraerse a la autoridad masculina, que quieren estar en el centro del escenario histórico, que quieren ser protagonistas de sus vidas”*.

En esta misma línea, la Plataforma de Acción de Beijing considera la violencia contra las mujeres como *“todo acto de violencia basado en el género que tiene como resultado posible o real un daño físico, sexual o psicológico, incluidas las amenazas, la coerción o la privación arbitraria de libertad, ya sea que suceda en la vida pública o en la privada”*; y en este sentido establece una clara división entre tres formas fundamentales que adopta la violencia machista:

Violencia física, psicológica y sexual en la familia, incluidos los golpes, el abuso sexual de las niñas en el hogar, la violencia relacionada con la dote, la violación por el marido, la mutilación genital y otras prácticas tradicionales que atentan contra la mujer, la violencia ejercida por personas distintas al marido y la violencia relacionada con la explotación;

Violencia física, sexual y psicológica al nivel de la comunidad en general, incluidas las violaciones, los abusos sexuales, el acoso y la intimidación sexuales en el trabajo, en instituciones educativas y en otros ámbitos, la trata de mujeres y la prostitución forzada;

La violencia física, sexual y psicológica perpetrada o tolerada por el Estado, donde quiera que suceda.

Este cuadro permite un análisis completo del fenómeno de la violencia y de su carácter poliédrico, tal y como evidencia la identificación de distintos tipos. M^a Jesús Díaz Anca et al. (2005) reconocen la existencia de una violencia estructural o social, simbólica y directa sobre las mujeres; todas ellas, formas que inciden negativamente en la salud mental. Al mismo tiempo, estas autoras ofrecen una definición de la violencia machista que suscribimos de forma plena, al entender que refiere:

«Cualquier procedimiento que tiene por objeto impedir que se extralimite la posición de inferioridad del femenino respecto al masculino, que se materializa en cualquier acción o conducta basada en el género que cause muerte, daño o sufrimiento físico, sexual o psicológico a la mujer, tanto en el ámbito público como en el privado».

No obstante, a pesar de las diversas formas que puede alcanzar la violencia contra las mujeres es importante señalar el peligro que supone, específicamente, la unidad familiar; y de forma especial, el matrimonio o relaciones afectivas de semejante naturaleza en la reproducción de patrones violentos contra ellas. De hecho,

Rosa Cobo (2011) indica que las nuevas formas extremas –el feminicidio– de violencia contra las mujeres no suponen una desaparición de la forma prototípica de la violencia de género que es la ejercida por un hombre concreto contra una mujer concreta, habitualmente su compañera.

Estas son las manifestaciones más graves, aquellas que arrasan la vida, pero hay muchas otras que la mutilan o simplemente la van agotando de un modo asfixiante; así mismo, la Macroencuesta de Violencia de Género llevada a cabo en el año 2011 indica que un 10,9% de las entrevistadas señaló haber sufrido violencia de género alguna vez en la vida lo que equivale a 2.150.000 mujeres; entre los años 2006 y 2010, según el Instituto de la Mujer ⁽⁷⁾, un total de 82.908 hombres fueron condenados por delitos de violencia contra la mujer. Por lo tanto, a la vista de estos resultados podemos concluir la magnitud de esta realidad, que ha sido representada en numerosas ocasiones a través de la metáfora de los casquetes polares, pues la información a la que llegamos representa únicamente una pequeña porción de lo que efectivamente sucede. De este modo, resulta fácil comprender la especial atención que requieren las relaciones íntimas, en sus diversas manifestaciones, cuando hablamos de violencia de género.

A la vista de lo anteriormente expuesto, las relaciones de pareja son un escenario de análisis ineludible cuando abordamos la problemática de la violencia de género. En este sentido conviene atender a las formas de vínculo afectivo que suelen acompañar la intimidad, pues en ellas es posible identificar los primeros brotes de la desigualdad; precisamente cuanto mayor es el desequilibrio de poder entre los miembros de la pareja mayores son las brechas que pueden llevar al ejercicio de la violencia en sus múltiples manifestaciones. Conviene no perder de vista que el maltrato comienza siempre que termina el buen trato, esta es la línea que marca diferencias entre relaciones igualitarias y respetuosas, y otras asimétricas; algo que explican de la forma que sigue M^a Jesús Díaz Anca et al. (2005: 511) cuando afirman:

"Podemos decir que se trata, sin duda, de la primera expresión de maltrato. Comienza privando a la persona de las expresiones y manifestaciones afectivas correspondientes con el tipo de relación que se mantiene con ella, y que se venían dando con normalidad hasta ese momento. Esta desaparición es gradual y crea un vacío emocional en la persona, que habitualmente no sabe a quién atribuir esta situación. Consiste, sobre todo, en dejar de tener en cuenta a la persona, no cuidar su satisfacción, sus intereses, etc."

(7) En esta encuesta elaborada por la Delegación del Gobierno para la Violencia de Género en colaboración con el Centro de Investigaciones Sociológicas (CIS) se emplean como referente los datos de población del Padrón Municipal a 1 de enero de 2010. Estos datos fueron los utilizados por el CIS para elaborar la muestra final de la investigación.

Los datos aportados se corresponden con las estadísticas del Instituto de la Mujer sobre "Personas enjuiciadas y condenadas por violencia sobre la mujer, según sentencia y nacionalidad", disponible en el siguiente enlace web: <http://www.inmujer.gob.es/estadisticas/consulta.del?area=10> [Última revisión: 5 de diciembre de 2014].

En este proceso es importante identificar diversos factores que dan lugar a un escenario amoroso donde las mujeres construyen una subjetividad subordinada mientras los hombres se muestran como dominadores. Para esto hay que someter a revisión el mundo afectivo y las implicaciones que tiene en la feminidad y en la masculinidad, así como considerar el substrato social y cultural que alimenta el imaginario del amor romántico y de la vida en pareja como supuesto ideal e incluso único.

Desde la infancia nos vamos impregnando de modelos y aprendizajes que configuran nuestro bagaje personal e inciden en la forma en que en nos mostramos ante el mundo y nuestras relaciones, es decir, se va configurando una identidad propia y en relación a otras personas. De forma progresiva, chicas y chicos avanzan hacia la vida adulta, adentrándose en el mundo de las relaciones afectivas y en la sexualidad. Sin duda, la adolescencia es una etapa vital de gran importancia desde el punto de vista de la definición personal, un momento donde las relaciones sociales más allá de la familia, fundamentalmente las amistades y la pareja, cobran una especial importancia.

El hecho de que en la adolescencia se establezcan las primeras relaciones íntimas hace que sea necesario analizar que referentes manejan las chicas y los chicos en relación a la pareja. Es decir, se trata de comprender que concepción del amor manejan, precisamente con la intención de poder detectar aquellos casos en que la visión de la pareja se presenta cargada de estereotipos patriarcales, partiendo de enfoques poco saludables.

El amor romántico es un ideal patriarcal sobre cuya base se establecen relaciones de pareja asimétricas, y alejadas del buen trato. Se trata de un ideal tan potente, y reforzado sistemáticamente desde distintos medios –cine, literatura, música...-, que emerge como si este modelo amoroso fuese único, estipulando, qué significa enamorarse, qué debe sentirse y por quién (De la Peña et al., 2011). El problema reside en que la manera de amar ampliamente extendida y que circula socialmente parte de la entrega total y la fusión de la pareja, en esta simbiosis ellas suelen ir dejando a un lado su propia identidad, quedando integradas en la concepción del mundo que tiene su pareja. Marcela Lagarde (2014) propone el concepto de “*disparejas*” para referir los escenarios afectivos marcados por la desigualdad de género, considerando que el amor romántico es un elemento de subordinación de las mujeres. En palabras de la profesora mexicana “*la opresión de las mujeres encuentra en el amor uno de sus cimientos*” (Lagarde, 2014: 38).

De ahí la importancia de trabajar en la adolescencia, incluso desde la infancia, la idea básica de que el amor no puede ser una forma de violencia (Ruiz Repullo, 2009). Identificando factores de riesgo que abren las puertas a relaciones amorosas donde prácticas violentas se confunden con muestras de afecto, reproduciendo mitos, estereotipos y roles que es preciso eliminar del imaginario colectivo. Se trata de ofrecer a las chicas y a los chicos modelos de pareja basados en el respeto y el reconocimiento mutuo, donde la igualdad sea el ingrediente básico.

[4] UNA ALTERNATIVA: COEDUCACIÓN DESDE UN ENFOQUE DE CIUDADANÍA GLOBAL

4.1. La reproducción de la desigualdad en el ámbito educativo

Desde que nacemos se inicia un proceso de construcción del género, entendido socialmente como la “esencia” natural de los sexos. A través de patrones que recibimos por parte de agentes de socialización como la familia, la escuela, el grupo de iguales o los medios de comunicación, se crea el imaginario colectivo de la masculinidad y la feminidad normativa. Tal y como nos recuerda Elena Simón Rodríguez, referente de coeducación en España:

El proceso no explícito de socialización de género impregna el proyecto de vida de ellas y ellos sin que se pueda advertir ni salir a su paso para impedirse-lo, pues es un proceso oculto que nos pone en bandeja aprendizajes ancestrales que no hemos solicitado expresamente.

El proceso diferencial de socialización de los géneros se realiza en torno a tres pilares: la educación sentimental sexista, el universo simbólico patriarcal y el conocimiento androcéntrico. (Santos Guerra, 2005: 42).

En los hogares, el modelo educativo que se sigue es mayoritariamente diferencial para niñas y niños. Mientras los niños reciben una educación que facilita su autoafirmación al desarrollarse desde valores como la libertad, el dominio y la acción, las niñas son educadas desde parámetros que las aproximan a la pasividad y dependencia. La fragilidad es una de sus señas de identidad. Desde los juegos y juguetes que se les ofrecen, hasta las formas de vestir y presentarse en el mundo, unas y otros van ir integrando las formas de ser y estar que se consideran adecuadas y correctas en cada caso.

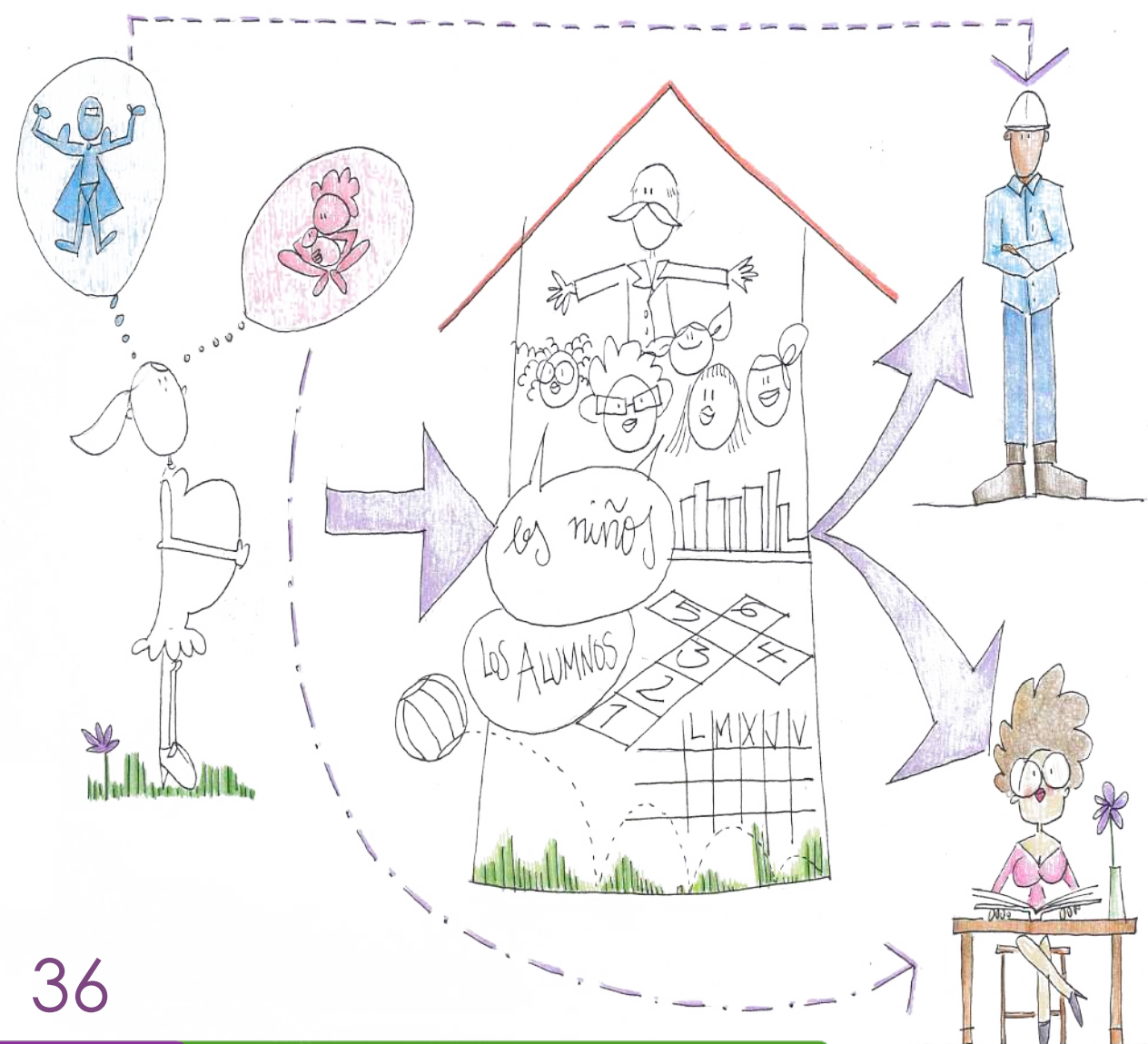
Además, la materialización de estas creencias estereotipadas también tiene lugar en los cuerpos, que se presentan como profundamente masculinizados y/o feminizados (Bourdieu, 2000) a través de un proceso de doma que los adecua a las expectativas sociales dominantes. Desde la forma de vestirlo a la de presentarlo en el mundo, los cuerpos están marcados por atribuciones sexistas que pretenden su adaptación a un modelo concreto que se identifica con el ideal de feminidad o masculinidad. En el caso de las chicas, su cuerpo acaba por convertirse en uno de los elementos esenciales de la situación que ocupan en el mundo (De Beauvoir, 2005).

Los estereotipos no sólo permiten una comprensión sesgada de la realidad, sino que también son la base para la división de funciones en la sociedad, en tanto que presumen las capacidades de cada sexo. De esta forma, el patriarcado construye un imaginario simbólico que establece de forma correlativa un conjunto de tareas y responsabilidades adecuadas para las mujeres y para los hombres; lo cual contribuye, a su vez, como un refuerzo de los esquemas estereotipados.

En el caso del sistema educativo, las desigualdades por razón de género responden a roles y patrones culturales y sociales que construyen y reproducen la identidad de género impuesta. A pesar de la supuesta neutralidad sobre ciertos valores sociales, Marina Subirats y Amparo Tomé (2007) consideran que el sexismo forma parte de la vida escolar, aunque a veces se presente de forma sutil o encubierta en el denominado currículum oculto (Torres, 2003), que refiere todos aquellos aprendizajes que el alumnado aprende y que el profesorado no tiene intención de enseñar.

Así, el currículum oculto guarda relación con el aprendizaje de lo que está permitido y lo que no, lo que se espera en cada caso de una alumna o alumno, así como el marco de relaciones que se establecen entre el alumnado, el profesorado y entre ambos. En todo caso, forman parte del **currículum oculto**, entre otros, los siguientes elementos:

- Los paradigmas de conocimiento presentes en la enseñanza.
- Las normas y rutinas.
- El lenguaje utilizado en aula y los materiales didácticos.
- El diseño de los espacios arquitectónicos y sus usos.
- La organización de los tiempos y la distribución de responsabilidades.
- La estructura organizativa del centro educativo



Como vemos, en la escuela además de aprender contenidos académicos, chicas y chicos aprenden a ser y a relacionarse, y en este marco, los mensajes explícitos y tácitos dejan especial huella. Precisamente, en este ámbito no explícito se refuerza el ideario de masculinidad y feminidad tradicionales, partiendo de una norma heteropatriarcal. Así, a través, por ejemplo, de las actitudes del profesorado, de las relaciones con el grupo de iguales, de los materiales académicos y los libros de texto, tiene lugar un aprendizaje de habilidades, capacidades, cualidades y saberes no neutros en base al género. De hecho, en la escuela sigue siendo frecuente que el patio del recreo niñas y niños no interactúen en grupos mixtos, sino que cada quien se asocie con su mismo género para desarrollar juegos y diversiones acordes a las expectativas sociales.

Igualmente, en el plano más institucional, la carrera académica de unas y otros está fuertemente influenciada por los roles y estereotipos de género. Los aprendizajes realizados en la escuela infantil y primaria van abonar el terreno de la desigualdad, que se materializa en la elección de itinerarios formativos que llevan a salidas laborales acomodadas a las expectativas de género. Podemos hablar de:

Segregación horizontal formativa y académica. Que indica como el proceso de socialización diferenciada juega un papel fundamental en la elección de itinerario formativo (Borderías y Carrasco, 1994). De hecho, una amplia proporción de chicas escoge carreras o estudios tradicionalmente entendidos como femeninos (relacionados con los cuidados) en los ámbitos de las ciencias sociales y las humanidades, mientras los chicos se decantan por perfiles más técnicos.

Según datos del Instituto de la Mujer (2016 – 2017) las mujeres representan el 54,63% del alumnado universitario. Sin embargo, su presencia es desigual si atendemos a los ámbitos de conocimiento: ciencias sociales y jurídicas (59,51%); ingeniería y arquitectura (25,56%); artes y humanidades (61,40%); ciencias de la salud (69,71%).

Segregación vertical formativa y académica. Supone la existencia de barreras en la carrera académico – profesional de las mujeres; lo cual se evidencia con el denominado “efecto tijeras”, que refiere la situación discriminatoria de las mujeres en la carrera científica; manifestándose en una tendencia al descenso de la participación de mujeres a medida que se asciende en la categoría. Por su parte, el techo de cristal referido en el ámbito laboral también se hace un hueco en el educativo, de forma que existen barreras que limitan el acceso de las mujeres a los niveles de mayor prestigio, así como a los espacios de toma de decisión, lo que refuerza el carácter androcéntrico de la ciencia (Elioondo, Novo y Silvestre, 2010).

Como vemos, en el ámbito educativo niñas y niños, chicas y chicos, aprenden a ser y a comportarse como mujeres y hombre del futuro, tomando en consideración los prejuicios sexistas que la sociedad sigue manejando y transmitiendo. Hoy en día, es indiscutible el papel de las instituciones educativas en la reproducción del sexismo, también su potencial rol transformativo a través de un modelo coeducativo que favorezca el desarrollo integral de las personas con independencia de su sexo.

4.2. La coeducación como respuesta: un breve recorrido por la historia

Como se puede apreciar, la educación no está exenta de desigualdades, de hecho, el sistema educativo se ha configurado a lo largo de su historia desde una lógica androcéntrica. El conocimiento que se transmite, el proceso de enseñanza – aprendizaje, las relaciones que se establecen en el aula, se han configurado desde los intereses y las necesidades de los varones, en tanto que profesores y alumnado.

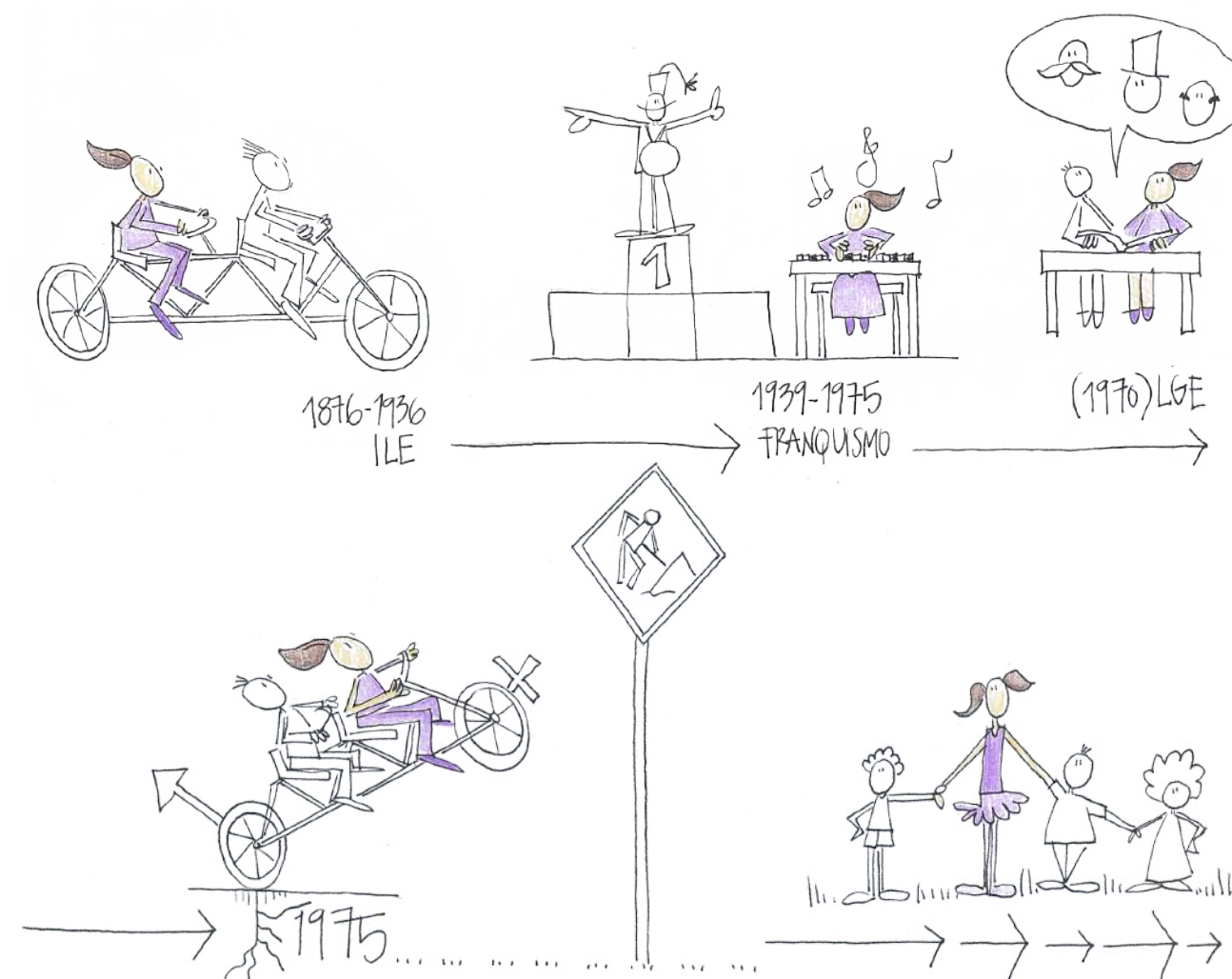
No obstante, el derecho a la educación queda recogido en el artículo 26º de la Declaración Universal de los Derechos Humanos, donde se establece su objetivo fundamental: favorecer el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; promoviendo la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones. Igualmente, el artículo 28º de la Convención de los derechos de los niños y las niñas reconoce la labor de los Estados para garantizar en la realidad el acceso a un sistema educativo obligatorio y gratuito.

La educación es un ámbito fundamental de la vida humana, un proceso de transmisión de valores, conocimientos y actitudes que favorece el avance social y el progreso humano cuando se dota de los contenidos y propuestas encaminados a tal finalidad. Precisamente, su importancia en el ámbito de las relaciones entre los sexos dio origen a una atención específica por parte del movimiento feminista desde los primeros momentos, tratando de desmontar el ideal de educación que Jean Jaques Rousseau diseñara para Sofía. En la obra “Emilio o de la educación”, Rousseau deja claro que los objetivos educativos difieren en función del sujeto sexuado que refiramos.

A lo largo de la historia, e incluso en la actualidad, las niñas han tenido dificultades para hacer valer su derecho a la educación. El acceso a los estudios no se consideraba, en su caso, algo relevante; y esta realidad permanece en numerosos contextos. Si atendemos a los datos de la UNESCO a través del Informe de Seguimiento de la Educación para Todos en el mundo (2013), los datos dan cuenta de la fragilidad con que es ejercido este derecho:

- Enseñanza primaria. Hay 31 millones de niñas en edad de cursar los estudios primarios que no está escolarizada; de ellas, 17 millones se calcula que nunca llegarán a asistir a la escuela.
- Enseñanza secundaria básica. El paso a la escuela secundaria también está llena de discriminaciones que hacen que 34 millones de chicas no acudan a clase en este nivel educativo, lo que las priva de adquirir competencias básicas para su desempeño laboral.
- Alfabetización. Dos terceras partes de los 774 millones de personas analfabetas que hay en el mundo son mujeres.

En el caso español, la evolución en materia de igualdad entre los sexos producida en las últimas décadas ha permitido superar ciertas discriminaciones en relación al derecho a la educación de las niñas, no obstante, como veremos el problema no se resuelve con acceso al sistema educativo; una vez en el aula, los prejuicios propios de una sociedad machista provocan importantes situaciones de desigualdad.



Como recuerda la profesora Pilar Ballarín, en nuestro territorio, la Institución Libre de Enseñanza (ILE) fue pionera en introducir un debate social entorno a la coeducación a pesar de que tenía el sentido que tiene hoy en día. Así, en este contexto, hablar de coeducación suponía enfrentar un sistema que separaba a niños y niñas, apostando por su integración en un mismo espacio. En otras palabras, la coeducación era entendida como educar de forma conjunta a unas y otros.

Estos avances, aún con sus limitaciones, en la igualdad entre los sexos fueron truncados con la llegada el establecimiento del régimen franquista entre los años 1939 y 1975. Durante el franquismo se apuntalaron las raíces de la familia heteropatriarcal, y se estableció una fuerte división sexual del trabajo; con funciones claramente diferenciadas para mujeres y hombres. En este sentido “la educación escolar de las niñas se diseñó como preparación para la única profesión a la que estaban destinadas, cuidar a los demás. De esta forma, la cultura doméstica pasó a convertirse en el eje de la formación escolar de las mujeres hasta 1970, al entender que su misión natural era ser el ángel del hogar” (Ballarín, 2006: 8). Bajo esta lógica, se estableció un sistema segregado, en el que niñas y niños acudían a centros separados para favorecer la “pureza” de ambos modelos.

No obstante, la necesidad de apertura del régimen en su última etapa dió lugar a ciertas reformas que permitieron incorporar la educación mixta en la Ley General de Educación de 1970. Así, de forma progresiva las escuelas fueron integrando a niñas y niños en un mismo espacio, el problema es que el currículo educativo no fue alterado, de forma que las niñas se incorporaron a un sistema educativo creado a imagen y semejanza de los varones y sus intereses. Las mujeres y sus saberes, así como sus aportaciones a la historia, a la ciencia y, en general, al desarrollo y bienestar de las comunidades no tenían lugar en el marco del currículum oficial, que era profundamente androcéntrico.

La llegada de la democracia en 1975 facilitó que algunas de las reivindicaciones feministas fuesen entrando en la agenda pública. Los avances en materia de igualdad que se fueron produciendo también tuvieron en consideración la esfera educativa. Si bien es cierto que, en un primer momento, se entendía que la escuela mixta podía asegurar la igualdad (Ballarín, 2006); pronto se comprendió que la educación conjunta no era suficiente para superar las desigualdades entre los sexos. El lenguaje no inclusivo que se utilizaba en las aulas y en los libros de texto, el androcentrismo científico, los roles y estereotipos presentes en los materiales didácticos; las relaciones entre el profesorado, así como entre éste y el alumnado; la orientación profesional sexista... todos ellos son ejemplo que muestra la incapacidad de la escuela mixta para crear un contexto igualitario real y efectivo.

De hecho, uno de los peligros que supuso, y supone, la escuela mixta es normalizar ciertas prácticas de discriminación al naturalizarlas e integrarlas sin revisiones en su día a día. El espejismo de la igualdad del que habla Amelia Valcárcel se hace evidente en el ámbito escolar, pareciera que compartir espacio en las aulas es sinónimo de igualdad. Nada más lejos de la realidad.

El modelo educativo vigente sigue siendo androcéntrico, pues toma como referente la escuela masculina, y por lo tanto *“invisibiliza, oculta y niega el papel y la contribución de las mujeres en todos estos ámbitos, generalmente argumentando su inexistencia en los mismos”* (Ruíz Repullo, 2017). Por ello, hoy en día sabemos que además de educar conjuntamente a niños y niñas es necesario integrar el enfoque feminista de forma transversal en el proceso educativo, sometiendo a revisión y actualización las prácticas docentes, los materiales educativos y las relaciones interpersonales en el ámbito educativo y escolar.

Elena Simón recuerda que con toda acción coeducativa pretendemos que “la gente más joven y en formación pueda acabar en sus vidas con todos estos vicios patriarcales heredados, fosilizados y anquilosados, para pasar a otra era de mayor bienestar, buen trato, cuidado, justicia y reconocimiento entre iguales”. (Simón Rodríguez, 2010: 20). La coeducación, por tanto, significa buscar nuevas vías de intervención educativa y atender a las discriminaciones que se mantienen activas en el proceso de enseñanza - aprendizaje, partiendo de una mirada integral y/o global que atienda a lo que sucede en las aulas, pero también a la realidad en el patio y en el marco de las relaciones afectivas entre iguales y con el profesorado.

En este sentido, la coeducación, como propuesta pedagógica se constituye como una herramienta para despatriarcalizar la escuela, los procesos de enseñanza – aprendizaje y las relaciones humanas que se tejen en su interior. Se trata de una alternativa que emerge como resultado de las reivindicaciones feministas y de la incorporación de las aportaciones pedagógicas transformativas realizadas por mujeres y hombres, situando el libre desarrollo personal y profesional como elemento esencial de la labor docente.

4.3. La coeducación y la ciudadanía global

En la actualidad el sistema educativo enfrenta numerosos retos como consecuencia de la sociedad del riesgo en que vivimos y de la que advertía el sociólogo Ulrich Beck (2006). Como vimos, el avance del neoliberalismo da lugar a nuevos escenarios globales dominados por el individualismo, la centralidad del capital, la acumulación de riqueza y bienestar materiales, las precarias y cambiantes condiciones laborales, entre otras. En este proceso se produce una sobreexplotación de los recursos, tanto humanos como medioambientales, a menudo de difícil reversibilidad.

Así mismo, los riesgos se distribuyen de manera desigual entre comunidades y también, entre mujeres y hombres. Siendo las poblaciones de los países en situación de mayor vulnerabilidad quienes en mayor medida sufren las consecuencias nocivas de un sistema que se organiza dando la espalda a la vida; y dentro de estas poblaciones, las mujeres y niñas son quienes se encuentran en una posición más desfavorable.

En este contexto, el sistema educativo ha de educar para el ejercicio de una ciudadanía global y responsable, lo cual supone adoptar un enfoque holístico y planetario, focalizando la interdependencia y conexión que se produce entre las comunidades y también con el medioambiente. Así, la interculturalidad, el respeto a la naturaleza y el medio ambiente, la igualdad de oportunidades y valor entre mujeres y hombres, el respeto a la diversidad social y a las distintas formas de ser y estar en el mundo, deben ser elementos que se aprendan también en las escuelas.

La coeducación va intrínsecamente ligada a la Educación Transformadora, definida en InteRed como “aquella que tiene por objetivo impulsar procesos de enseñanza-aprendizaje que contribuyan a garantizar el derecho a la educación, entendida como un bien común, para todas las personas y comunidades del mundo, con una mirada humanista e inclusiva, que reconoce y valora las diversidades de todo tipo” (InteRed, 2019: 27).

De esta forma, la educación implica compromiso y responsabilidad con las desigualdades e injusticias sociales, y, por tanto, reflexiona, se posiciona y actúa ante las desigualdades de género existentes.

En este sentido, el sistema educativo debería preparar a las personas del futuro para la vida, y el ejercicio de la ciudadanía, y no exclusivamente para el ejercicio profesional. Y en este proceso será necesario definir el modelo de huma

nidad que queremos contribuir a crear, lo cual supone integrar valores coherentes con ella. Por ello, desde InteRed consideramos la coeducación en una cuádruple dimensión:

1) Coeducar es poner la vida en el centro.

La coeducación supone integrar la ética de los cuidados en el centro del proceso educativo, favoreciendo aprendizajes que pongan en valor los trabajos que permiten la reproducción de la vida. Como vimos hasta el momento, los mercados capitalistas ocupan la centralidad de nuestro modelo de desarrollo y de nuestro estilo de vida; el sistema educativo construye su día a día de espaldas a los saberes y trabajos que las mujeres llevan a cabo en el ámbito privado y desde la gratuidad.

La Revolución de los Cuidados debe entrar en las aulas, estar presente en los patios y también en las relaciones interpersonales; ello supone situar la sostenibilidad de la vida en el centro, alejándonos de las lógicas de acumulación individual y apostando por el bienestar común. Sin embargo, cambiar la estructura central del sistema y que pasemos a organizarnos en base a una ética del cuidado personal, del otro y del medioambiente no es tarea sencilla en el marco capitalista. Los mercados capitalistas ocupan buena parte de nuestra identidad individual y colectiva, construyen nuestra manera de entender la vida, es decir, crean un imaginario colectivo del “bienvivir” desde una posición hegemónica y materialista.

En este sentido, la propuesta coeducativa pasa por educar para una ciudadanía en el amor, tal y como lo expresaba Marcela Lagarde, se trata de evidenciar y promover una reflexión sobre la dignidad de la vida que vivimos y el bienestar que nos aporta y aportamos a otras personas. La apuesta, por lo tanto, pasa por incorporar la educación afectiva y emocional en el sistema educativo, reconociendo su centralidad en el proceso de desarrollo del alumnado.

2) Coeducar es respetar la diversidad.

La coeducación busca la formación de personas libres que rompan la “*camisa de fuerza del género*” (Mongrovejo, cf. Ruíz Repullo, 2017). Los roles y los estereotipos de género son puestos en cuestión en la medida que resultan de un proceso de socialización en el que aprendemos a ser y comportarnos como mujeres y hombres, lo que Judith Butler (2001) denomina la performatividad del género, y da forma a las identidades y cuerpos de chicas y chicos.

Abrazar la diversidad supone entender que las expresiones de género, son múltiples y variadas; hay tantas como individuos. Sin embargo, la realidad muestra como desde las maneras de hablar, la ropa que elegimos y vestimos, los juguetes con que jugamos, las actividades de ocio que preferimos o la manera en que nos compartamos están fuertemente influidas por el contexto y la cultural hegemónica.

Son múltiples los factores que afectan a nuestras identidades, tales como la raza, la edad, la cultura, la religión, la identidad sexual, la identidad de género, la orientación sexual, la clase, la capacidad funcional, entre otras.

Para que el ámbito educativo dé cabida a esta todas las identidades, debe, además de actuar ante la discriminación, educar mostrando cómo la diversidad supone un enriquecimiento personal a acoger para nuestro desarrollo humano. El entorno coeducativo, será así respetuoso y acogedor con todas las formas de ser y de expresarse, ya estén fuera o dentro de la normatividad.

3) Coeducar es prevenir las violencias machistas.

Educar en la prevención de las violencias machistas supone, desde las primeras etapas, ofrecer al alumnado patrones de comportamiento, actitudes y relaciones más igualitarias. Así, el feminismo y la educación en y para la igualdad deben estar presentes en cada uno de los rincones del centro educativo: en los materiales didácticos, en las relaciones humanas, en el lenguaje, en los juegos del patio, en talleres y programas específicos... todo el proceso educativo debe partir de una idea radical: Las mujeres y niñas son sujetos políticos con igual valor y derechos que sus compañeros varones. El hecho de transmitir un mensaje que rompa la regla de la desigualdad entre mujeres y hombres, eliminando la lógica de la superioridad y dominación masculina siembra las bases de una nueva estructura social donde la violencia contra las mujeres y niñas no tiene cabida.

Deconstruir el mito del amor romántico patriarcal para crear nuevos modelos de relaciones implica, como hemos visto anteriormente, abrazar la diversidad de identidades y no restringirlas a una visión dicotómica y jerárquica de lo masculino y lo femenino. Ésta es la base de la perversa idea de la media naranja, que subyace en el imaginario social y alimenta la legitimación de la violencia de género, creando relaciones de dependencia y dominación entre hombres y mujeres.

Otra función a realizar por los centros educativos es la detección de casos de violencia entre el alumnado (Repullo, 2017). Como sabemos, durante la adolescencia, chicas y chicos se inician en los juegos amorosos y en la sexualidad; la prevalencia de la violencia machista en parejas jóvenes alcanza cifras preocupantes, de ahí que sea imprescindible incorporar la prevención y la detección de situaciones de violencia en el marco del sistema educativo. Se trata de ofrecer estrategias a los centros educativos para coeducar, detectar las violencias machistas y actuar al respecto. Para ello, en algunas regiones como Andalucía, se ha legislado para que incluir un Protocolo de actuación ante casos de violencia de género en el ámbito escolar.

Carmen Ruíz Repullo (2017) indica diferentes comportamientos de los centros educativos en relación a las violencias machistas: centros que detectan, pero niegan la realidad; centros que detectan y apoyan; centros que detectan e intervienen. Precisamente, desde un enfoque coeducativo se busca que la comunidad educativa asuma un rol protagonista y actúe en el marco de sus competencias para erradicar la violencia machista.

4) Coeducar es educar sexual y afectivamente

La educación afectivo sexual es un derecho que implica una mirada holística a las emociones, los afectos y la sexualidad, entendiéndolo como un todo entrelazado que se va tejendo desde la infancia.

Daniel Goleman definió en su día el concepto de inteligencia emocional para referir la capacidad humana de reconocer los sentimientos propios y ajenos, esto es, tomar conciencia sobre las emociones que están presentes en los individuos de forma particular y en las relaciones interpersonales. Hablar de inteligencia emocional implica la habilidad para la gestión emocional y la autorregulación de los estados de humor, sobreponerse a la frustración y desarrollar la capacidad de motivarse y desarrollar la empatía, entre otros.

La expresión de las emociones, el acogimiento de las mismas, el sistema de creencias, los comportamientos y mensajes verbales y no verbales que van recibiendo a lo largo de sus vidas, marcarán las relaciones afectivo sexuales de los chicos y las chicas. El sistema educativo debe atender a las realidades cotidianas que está viviendo el alumnado para facilitar que sus relaciones estén basadas en el bienestar. Sin embargo, el sistema patriarcal prepara un caldo de cultivo en el cual fomenta relaciones desiguales caracterizadas por una menor empatía y expresión emocional en la masculinidad hegemónica y una falta de autoestima y autoconocimiento en la feminidad normativa. Esto, se traduce en embarazos no deseados, violaciones y todo tipo de violencias machistas, para las cuales la educación afectivo sexual actúa como una vacuna. El profesorado preparado y sensibilizado en educación afectivo-sexual, facilitará la articulación de escenarios alternativos, que sean libres y respetuosos con la diversidad afectivo sexual humana. Para ello, resulta imprescindible incorporar la educación emocional y la ética de los cuidados de forma transversal y desde un enfoque coeducativo.

4.4. La coeducación en el centro educativo

Las demandas feministas centradas en conseguir la igualdad efectiva supusieron importantes cambios en las agendas políticas; entre otros, cabe señalar la incorporación del principio de transversalidad de género o *mainstreaming* ⁽⁸⁾. Partiendo de este marco como referencia, y de las dimensiones que nos preocupan en la reproducción de las desigualdades de género, resulta fundamental incorporar una mirada transversal como estrategia a la hora de planificar el proceso pedagógico. Ello supone someter a revisión, y de forma holística, en qué medida se reproducen las desigualdades de género en los diferentes niveles de su estructura organizativa o, por el contrario, en qué forma alimenta la conciencia crítica del alumnado en relación a la construcción de identidades libres de prejuicios sexistas.

(8) Una estrategia adoptada tras la IV Conferencia Mundial de Mujeres que pretende la integración del enfoque de género en todas las áreas de intervención de la administración pública. La Comisión Europea (1996) define el *mainstreaming* como: "la integración sistemática de las situaciones, prioridades y necesidades respectivas de las mujeres y de los hombres en todas las políticas con vistas a promover la igualdad entre mujeres y hombres. Esto implica que se debe considerar abiertamente el impacto potencial sobre la situación respectiva de hombres y mujeres en todas las medidas y acciones desde la planificación hasta la evaluación"

En este sentido, la coeducación lleva consigo cuestionar las jerarquías de poder entre mujeres y hombres en todas las esferas de la vida, el uso diferenciado de los espacios y los tiempos, la desigualdad en el acceso a los recursos materiales, económicos, públicos... En otras palabras, coeducar implica revisar aquellos patrones socioculturales que ponen a los hombres en una posición de privilegio en detrimento de las mujeres, aplicando la lógica de la sospecha y analizando los patrones que se normalizan asociados a un sexo.

La coeducación, como praxis pedagógica, debe formar parte de la vida del centro educativo y concretarse en los diferentes niveles de su estructura organizativa. En este sentido, hay que tener en cuenta la necesidad de activar medidas en dos líneas fundamentales:

a) Atender al **currículo oculto**, es decir, de aquello que el alumnado aprende en el proceso educativo sin que esté programado su aprendizaje. El currículo oculto entraría en el terreno de la educación informal, que refiere lo que aprendemos por ósmosis en el marco de las relaciones humanas.

En primer lugar, ponemos el acento en **la cultura y el clima** que envuelve los procesos educativos, siendo conscientes de la importancia que tienen las relaciones interpersonales, los espacios y los tiempos en la construcción de un proyecto de centro coeducativo.

La cultura de una escuela refiere, en cierto modo, su personalidad o estilo; que viene definida en buena medida por el código de valores asumido. Así, con carácter general, podemos identificar escuelas de corte tradicional o conservador, escuelas creativas, escuelas innovadoras... pero en todo caso, en un centro educativo pueden convivir trazos o valores diversos, como resultado de la diversidad de personas que lo integran. Las relaciones humanas dan forma al clima o ambiente, que puede ser amable, divertido, tenso, hostil, acogedor... Y en este contexto, donde se tejen las relaciones humanas y se organiza la vida del centro, las estructuras de género están muy presentes.

Las actitudes comunicativas presentan fuertes influjos de la cultural heteropatriarcal hegemónica que van desde el estilo de liderazgo de los puestos directivos hasta las relaciones que se establecen entre el alumnado y el profesorado. Coeducar implica, con respecto al alumnado, revisar el uso que se hace de los espacios del centro, cómo está diseñado el patio y quién lo utiliza en mayor medida, qué juegos predominan en el tiempo del recreo, si chicas y chicos crean grupos mixtos o se agrupan de forma segregada en base al sexo. Pero también habrá que analizar quién ocupa los puestos de poder, quién encabeza los claustros de profesorado, quién sirve el café en las reuniones y quién limpia y cuida el centro educativo. En este sentido, habrá que someter a revisión las condiciones laborales del profesorado y del personal laboral que integra el centro; esto es, revisar los salarios y las funciones y responsabilidades que desarrollan unas y otros, analizando en qué medida se reproducen las desigualdades en el ámbito económico y laboral.

También resulta importante atender a la salud del profesorado del alumnado desagregando la información recompilada en base al sexo, y por supuesto la forma de relacionarse entre ellos y ellas.

Igualmente, habrá que atender a la relación entre el centro educativo y las familias, pues habitualmente son las madres quienes siguen atendiendo las necesidades y problemas escolares de las hijas e hijos. Coeducar implica también revisar la comunicación que se establece con las familias, visibilizando, al mismo tiempo la diversidad de modelos y posibilidades de unidades de convivencia.

La **comunicación** que utilizamos en el centro educativo es otro elemento clave a considerar. Habitualmente, en cualquier centro escolar que tomemos como referencia encontraremos el masculino genérico como norma habitual de expresión oral y escrita. Tanto en las conversaciones como en los libros de texto las mujeres, chicas y niñas que permanecen invisibles y con la incertidumbre de identificar cuando el masculino singular las incluye y cuando no. Por ello, es importante a revisión la forma en que nos expresamos como docentes, y favorecer una reflexión en nuestro alumnado, desvelando la estructura de poder que existe detrás de la construcción lingüística del mundo y apostar por un lenguaje inclusivo y no sexista.

No obstante, no sólo debemos atender al lenguaje escrito sino también al lenguaje no verbal, desde una óptica más integral de la comunicación humana. En este sentido, resulta fundamental atender al uso de la palabra que hacen mujeres y hombres, al tiempo que dedican a hablar y expresar se en cada caso, al estilo con que lo hacen o las interrupciones que provocan en cada caso.

Igualmente, al revisar el estilo comunicativo no se puede dejar fuera del análisis las imágenes que acompañan los textos y escritos que queremos difundir entre el profesorado, alumnado o dirigidos a las familias. La cartelería, las redes sociales y, en definitiva, cualquier herramienta a través de la que busquemos una comunicación humana deben atender a un criterio no sexista. Evitar la reproducción de estéticas sexistas o de roles encorsetados en el binarismo contribuye a crear nuevos referentes más diversos y acordes a la realidad existente.

En estrecha relación con la comunicación, desde la coeducación es necesario abordar el marco interpersonal de relaciones humanas, incorporando **la educación emocional y la sexualidad** en las aulas. Se trata de comprender la interconexión que se produce entre las emociones y los comportamientos, siendo conscientes de que en este ámbito como en otros, mujeres y hombres parten de modelos referentes diferentes y desiguales.

Igualmente, integrar el enfoque coeducativo supone atender al **proceso de enseñanza – aprendizaje**, lo que sitúa a los **materiales didácticos y a los libros de texto** en el centro del análisis. En este caso, el sexismo se cuela entre las

páginas a través de la reproducción de modelos tradicionales que transmiten una idea cerrada de lo que significa “ser hombre” o “ser mujer”, al igual que lo hacen otros prejuicios que suponen discriminación por razón de origen étnico; situación de discapacidad, orientación sexual, entre otros, como ejemplos de una larga lista.

Los **materiales didácticos** no sólo no reconocen ni recogen la diversidad, sino que reproducen un modelo de humanidad basado en un patrón hegemónico desde el cual aprendemos a mirar el mundo que nos rodea: : varón, blanco, urbano, de clase media-alta. La diferencia queda silenciada e invisible, de esta forma, en las aulas se aprende el contenido de un currículo que no incorpora numerosos elementos fundamentales para comprender la situación de desigualdad entre los sexos y articular estrategias transformativas:

Se necesitan referentes que reconstruyan las aportaciones de las mujeres a las letras y al mundo del conocimiento en general, a través de novelas, ensayos o escritos políticos, por citar algunos ejemplos.

Hay que incorporar conceptos fundamentales acuñados por la economía feminista como la brecha salarial, el techo de cristal, el suelo pegajoso; así como la segregación horizontal y vertical. Se trata de promover la reflexión sobre la división sexual del trabajo y sobre como la mayor carga global de trabajo de las mujeres supone una expropiación de sus tiempos personales y el impacto que tiene en su calidad de vida y salud.

Es necesario incorporar una lógica ecofeminista que de cuenta del mayor impacto de los procesos de destrucción del planeta y su biodiversidad en la vida de las mujeres, y de cómo la ética revolucionaria de los cuidados debe entrar a formar parte de nuestro estilo de vida.

Es preciso considerar la desigualdad estructural entre mujeres y hombres, así como la violencia machista que se reproduce desde los Estados, la familia o la pareja.

En definitiva, las preocupaciones sobre la desigualdad entre mujeres y hombres en las distintas dimensiones de la vida no se incorporan como retos de trabajo en el sistema educativo en los materiales didácticos. Sin embargo, es tarea coeducativa eliminar el androcentrismo desde el que construimos el conocimiento, incorporando las narrativas y discursos de distintos grupos humanos, y particularmente de la mitad de la humanidad, las mujeres.

b) Atender al **currículo oficial**, es decir, el plan de estudios que se activa en las aulas formalmente. En este caso, atendemos a la incorporación específica y transversal en la **planificación curricular**, lo que supone someter a revisión los objetivos, los contenidos, los enfoques, los criterios de evaluación y las actividades.

En el aula, y en relación a los contenidos del proceso de enseñanza – aprendizaje, resulta fundamental incorporar una mirada global sobre los cuidados, que permitiera al alumnado desvelar la crisis y la cadena de cuidados global, poniendo en tela de juicio la sostenibilidad de un sistema que forja su identidad a partir de la explotación de las mujeres y de la naturaleza. Algunos de los contenidos que deberían incorporarse al currículo oficial, partiendo de la propuesta de Sara Acuña, serían los siguientes:

1) **El conocimiento de una misma/ uno mismo.** Reflexionar sobre el proceso de identidad personal desde la infancia y, de forma fundamental durante la adolescencia; promoviendo el pensamiento crítico sobre los modelos de masculinidad y feminidad hegemónicos. Lo cual, a su vez, también implica abordar las siguientes cuestiones:

- Identidad de género. Análisis del proceso de socialización diferenciada y la construcción cultural del sexo y del género humanos; analizando y elaborando un proyecto biográfico.
- Habilidades de comunicación desde un enfoque de género. Lo cual supone incorporar la gestión y resolución no violenta de conflictos, las habilidades sociales y de comunicación, así como el reconocimiento y gestión de las emociones propias y ajenas.
- Autoestima. Favorecer la creación de un autoconcepto positivo y alejado de los estereotipos que construyen la masculinidad y la feminidad desde posiciones hegemónicas.
- Las relaciones afectivas. Poniendo en valor los cuidados y las atenciones en el marco de las relaciones sociales, en el grupo de iguales, en la familia,...

2) **La orientación e información académica desde un enfoque de género.** Habitualmente, desde los Departamentos de Orientación se ofrece información al alumnado y se valoran sus capacidades e intereses en base a pruebas estándar. Se trata de un modelo adecuado a las exigencias del mercado y la competitividad que debe ser transformado, pasando a situar en el centro a los individuos y sus capacidades, ofreciendo alternativas que amplíen sus oportunidades de desarrollarse a nivel personal, formativo y profesional.

3) **Conociendo la Historia de las Mujeres.** Lo cual supone superar la perspectiva androcéntrica de que hablamos e incorporar las aportaciones y saberes de la mitad de la humanidad al currículo.

4) **Los trabajos reproductivos y los trabajos productivos.** Someter a revisión la lógica capitalista y productivista que utiliza como sinónimos los conceptos de empleo y trabajo, invisibilizando de esta forma, la esfera de trabajos reproductivos que permiten la existencia misma de la vida humana.

Finalmente, y desde un marco más estructural, desde un enfoque coeducativo será necesario promover:

- a) La existencia de una **Comisión de Igualdad en el Consejo Escolar**, de tal forma que este sea un escenario para abordar temas de interés en relación a la igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres, así como la prevención de la violencia machista en la comunidad educativa.
- b) Un **presupuesto específico** para implantar actividades y medidas específicas orientadas a la capacitación del alumnado desde un enfoque de género.
- c) Facilitar **formación especializada** al personal laboral del centro y al profesorado. Presupuesto específico para implantar actividades y medidas
- d) Elaborar un **Plan de Igualdad entre Mujeres y Hombres** en el centro. Lo que implica una serie de pasos a considerar: realizar un diagnóstico del centro desde un enfoque de género; el establecimiento de metas y objetivos a corto, medio y largo plazo para contrarrestar las desigualdades detectadas; la propuesta de medidas concretas para transformar la realidad y, finalmente, la evaluación del propio plan y la incorporación de orientaciones de mejora para el futuro.

Como vemos, incorporar el enfoque coeducativo en los centros escolares permitirá la posibilidad de vivenciar identidades libres de sesgos sexistas y formas de relaciones en las que la igualdad entre los sexos sea una realidad. La coeducación es un reto, una responsabilidad y un derecho que marcará el curso de nuestra sociedad.

[5] RECURSOS DIDÁCTICOS Y PEDAGÓGICOS

PASAMOS A LA ACCIÓN

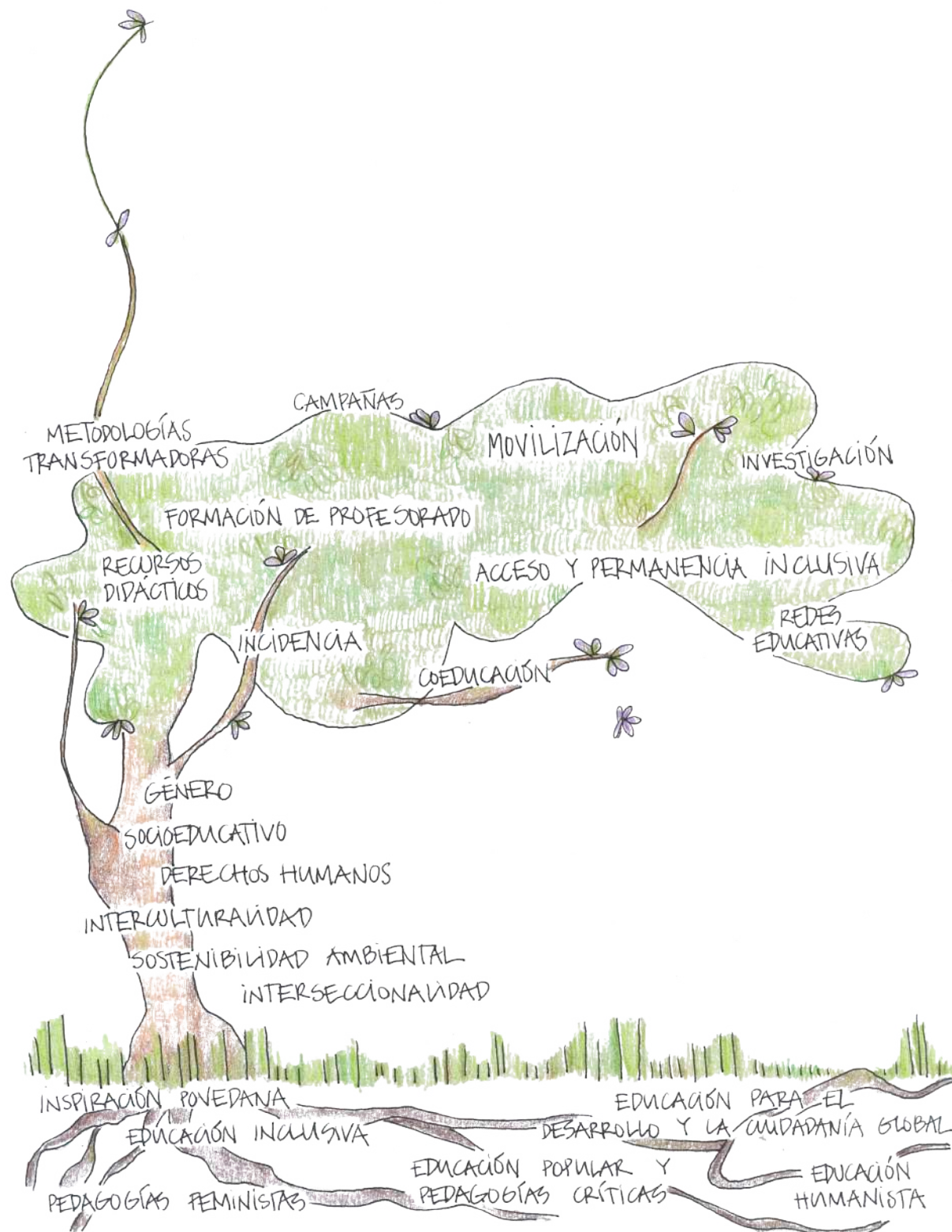
Los recursos que te presentamos son una colección de ideas y experiencias que, tras el trabajo durante más de 25 años en educación y en colaboración con centros educativos, hemos considerado que pueden responder mejor a sus demandas en materia de coeducación.

Sabemos de las discriminaciones y violencias machistas que se palpan desde las escuelas, y de las dificultades para abordarlas directamente y para prevenirlas. Los colegios e institutos con los que trabajamos nos habéis hecho partícipes también de la necesidad de abordar la coeducación creando las bases, peldaño a peldaño, para que la igualdad de género se integre como un valor que forme parte intrínseca de la identidad del alumnado, y no se quede en un discurso formal ajeno a los propios afectos y creencias más profundas.

Es por ello, que hemos querido crear un documento que siente las bases teóricas pero además aporte herramientas para construir un mundo mejor, libre de violencias machistas, desde las bases, como son la educación emocional o la atención a la diversidad.

En este apartado de recursos, hemos dividido tres tipologías:

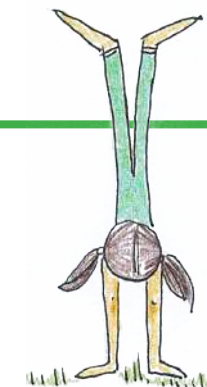
- Buenas prácticas, que son experiencias recogidas de otros centros educativos y organizaciones con las que colaboramos.
- Herramientas didácticas para usar en el aula; desde cuentos y talleres hasta procesos para realizar con el alumnado.
- Recursos pedagógicos para poder profundizar en algunas de las temáticas mencionadas en este documento, como los cuidados o la educación afectivo sexual.



5.1. BUENAS PRÁCTICAS



BOLETÍN DE COEDUCACIÓN



CENTRO O PERSONA QUE LA DESARROLLÓ: Instituto de Educación Secundaria Pablo Picasso de Málaga, promovido y desarrollado por la profesora Laura Moreno Egea.

EDAD RECOMENDADA: Todas.

DESCRIPCIÓN:

Se trata de un boletín mensual que tiene como objetivo proporcionar información para promover el debate sobre temas relacionados con la igualdad de género, en relación con otros temas sociales. El boletín puede versar sobre días claves, anuncios sexistas vigentes, canciones machistas, y así resultar una fórmula para que todo el centro educativo trabaje la igualdad de género de manera actualizada, organizada y homogénea. Es por tanto, una herramienta para colectivizar temas de interés en el centro, cuya iniciativa puede surgir en el propio instituto o fuera.

Resulta un documento útil para trabajar en la tutoría o en cualquier otra clase, para leer en voz alta todas o algunas de las secciones del boletín y generar debate en el aula.

ENLACE:

<https://coeducando.wordpress.com/category/boletin-de-coeducacion/>

BRIGADISTAS Y DEFENSORAS ESTUDIANTILES

CENTRO O PERSONA QUE LA DESARROLLÓ: CEMSE (Bolivia) y Centro de Promoción de la Mujer Gregoria Apaza (Bolivia).

EDAD RECOMENDADA: A partir de 12 años.

DESCRIPCIÓN:

La idea es promover la conformación de grupos de defensores/as estudiantiles, brigadas, comandos o grupos de jóvenes como agentes de cambio por la igualdad de género. Estos grupos se capacitan y forman para la prevención de las violencias machistas, así como en estrategias colectivas de movilización ciudadana e incidencia política, convirtiéndose en agentes de cambio de sus comunidades y/o centros educativos.

Los y las "Brigadistas Agentes de Cambio del Centro de Promoción de la Mujer Gregoria Apaza" es un grupo de jóvenes y adolescentes que colaboran para generar un debate público en torno a los Derechos Sexuales y Reproductivos. Generan redes solidarias y espacios de encuentro en los que puedan conversar sobre sus problemas, necesidades, intercambiar experiencias, plantear propuestas; fortaleciéndose recíproca y solidariamente unas con otras.

El CEMSE también promueve un grupo de defensoras y defensores estudiantiles. Son adolescentes líderes que trabajan directamente con la población (en talleres, ferias, charla a padres y madres de familia). Una de las actividades que desarrollan son talleres que facilitan una vez que se han formado. Estas réplicas pueden darse en sus propios colegios para luego salir a otros colegios e institutos. El proceso de réplicas consiste en talleres dinámicos (desde sesiones para charlar, a representaciones teatrales o la creación de graffitis) donde las y los jóvenes comparten con sus pares sobre diversos temas vinculados a la sexualidad y el género.

ENLACES:

<https://www.facebook.com/DefensoresEstudiantilesCEMSE/>
<https://www.facebook.com/BrigadistasGregoriaApaza/videos/1996866577227335/>

CARPAS EN LOS RECREOS

CENTRO O PERSONA QUE LA DESARROLLÓ: CEMSE (Bolivia).

EDAD RECOMENDADA: A partir de 12 años.

DESCRIPCIÓN:

El CEMSE es una institución que tiene su sede en Bolivia, con la que trabajamos desde InteRed, dedicada a promover la igualdad de oportunidades en la educación y en la salud con buenas prácticas innovadoras y productivas.

Esta experiencia consiste en la instalación de carpas temáticas en los patios de los colegios donde, en la hora del recreo, jóvenes y adolescentes juegan y charlan con sus pares para tratar temas como la naturalización de las violencias machistas, la sexualidad, el amor romántico, los noviazgos violentos, la menstruación, etc. Para ello, se capacitan previamente.

El proceso da lugar a un empoderamiento individual y colectivo al ser protagonizado por la propia gente joven. La dinámica les permite transmitir a sus compañeras y compañeros nuevos descubrimientos y así facilitarles la toma de conciencia de las desigualdades entre hombres y mujeres. También permite a las chicas y a los chicos que participan, preguntar a sus compañeros/as sobre dudas y cuestiones que no saben o no se atreven a preguntar a las personas adultas.

ENLACES: <http://www.cemse.edu.bo/webcemse/>



PUNTO VIOLETA

CENTRO O PERSONA QUE LA DESARROLLÓ: Colegio Público Carmen Iturbide de Gines (Sevilla) junto al resto de colegios de Gines, con el apoyo e idea de InteRed y la coordinación del Centro Municipal de Información a la Mujer.

EDAD RECOMENDADA: A partir de 6 años.

DESCRIPCIÓN:

Esta acción se ha realizado en diferentes ciudades y barrios, e InteRed que trabaja con el Colegio Público Carmen Iturbide de Gines (Sevilla), planteó la idea a todos los colegios del municipio, con el apoyo del Ayuntamiento.

Los centros involucraron a toda la comunidad educativa para que salieran a las calles con distintivos con un punto violeta y lo pusieran en diferentes puntos de la ciudad como comercios, administraciones y hostelería. Con este símbolo, los locales se mostraban a favor de la igualdad entre mujeres y hombres y contra la violencia de género, gracias al trabajo conjunto de las familias, alumnado y profesorado.

Es una experiencia fácilmente transferible a otros centros educativos y se puede hacer alrededor del 25 de noviembre, Día por la Eliminación de la Violencia hacia las Mujeres. Debe hacerse acompañado de sensibilización y formación a las personas involucradas. El punto violeta se acompaña de alguna frase que indique que el local no tolera la violencia machista.



ZAPATOS ROJOS

CENTRO O PERSONA QUE LA DESARROLLÓ: Creado por Elina Chauvet. Replicado por el Colegio Público Alcalde Pedro Barbudo de Córdoba.

EDAD RECOMENDADA: A partir de los 10 años.

DESCRIPCIÓN:

Zapatos Rojos es una Instalación de Arte Público, obra de la artista visual Elina Chauvet, y según la autora, supone "una reflexión contemporánea que conceptualiza la violencia hacia las mujeres, sensibiliza desde el punto de vista objetual que representa el zapato como prenda testimonial de una desaparición".

Esta acción tiene sus inicios en Ciudad Juárez, México, en el año 2009, como una marcha de 33 mujeres asesinadas o desaparecidas visibilizadas a través de los Zapatos Rojos. Poco a poco se fue replicando en diferentes países hasta llegar a España, llegando a ser realizada por algunos centros educativos, como el Colegio Público Alcalde Pedro Barbudo de Córdoba.

Se lleva a cabo gracias a la recopilación colectiva de zapatos que se pintan de color rojo, con un mínimo de unos 100 pares. Una vez pintados, se sitúan en diferentes puntos del espacio seleccionado para ello (el patio del colegio, una plaza...). Se puede acompañar de otras acciones como vídeos, danza, performance y es una acción que puede darse en días claves como el 25 de noviembre, Día por la Eliminación de la Violencia contra las mujeres.

Es necesario pedir permiso de réplica a la creadora de la obra.

ENLACES:

https://www.youtube.com/watch?time_continue=39&v=mC7C0orV4VE
<https://zapatosrojosartepublico.wordpress.com/about-2/about/>



5.2.. HERRAMIENTAS DIDÁCTICAS



AQUATIKA

CENTRO O PERSONA QUE LA DESARROLLÓ: Fundación InteRed

EDAD RECOMENDADA: De 3 a 6 años.

DESCRIPCIÓN:

Aquatika es un cuento sobre un mundo submarino en el que todos los animales se ocupan por igual de la limpieza y el cuidado del fondo del mar. A pesar de eso cada día hay más suciedad. ¿Cómo es posible? ¿De dónde viene tanta basura? ¿Qué pueden hacer los animales acuáticos para poner freno a esta situación?

En consonancia con la campaña de InteRed “Actúa con cuidados. Transforma la realidad”, esta historia destaca la importancia de las tareas de cuidados como elemento imprescindible para el sostenimiento de la vida. Al tiempo, nos recuerda que no es suficiente con realizar de forma corresponsable los cuidados en el ámbito doméstico, sino que es necesario movilizarse para proteger la naturaleza y exigir a toda la sociedad el cuidado del planeta.

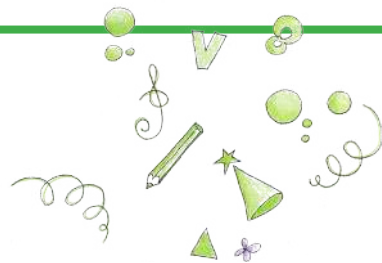
Incluye una guía didáctica para su uso en contextos educativos y una versión audio-video cuento en castellano.

También se presenta con un material complementario de personajes y escenarios para colorear y recortar, que permitirá que las niñas y los niños creen su propio cuento.

Es nuestro deseo que el cuento llegue al mayor número de personas posibles y que sea un recurso educativo útil tanto en la escuela formal como en otros momentos educativos y de pura diversión.

ENLACE: <https://www.intered.org/es/recursos/aquatika>

¿CONOCES A...?



CENTRO O PERSONA QUE LA DESARROLLÓ: Alianza Grupo Género

EDAD RECOMENDADA: De 6 a 12 años, pudiendo extenderse hasta los 16.

DESCRIPCIÓN:

El presente recurso muestra cómo algunas mujeres singulares pueden servirnos para restituir la contribución, el saber de las mujeres, a la memoria colectiva. Esta guía acompaña a nueve biografías de mujeres singulares dirigidas al alumnado de primaria con el fin de aproximarles a otras realidades de las mujeres poco conocidas o difundidas y que muestran como, más allá del importante papel desempeñado como reproductoras y conservadoras de la vida, las mujeres han desarrollado su talento creativo en todos los ámbitos, contribuyendo de modo destacado al desarrollo político, científico, artístico, etc.

Son muchas las mujeres que a lo largo de la historia han destacado y que, en las últimas décadas, han sido motivo de investigación, por lo que las breves biografías, a modo de cuento, que el alumnado recibirá mensualmente, responden a diferentes criterios de selección, buscando presentar una variedad que facilite el trabajo con el alumnado en distintos campos de conocimiento.

ENLACE: <http://www.juntadeandalucia.es/educacion/portaaverroes/contenidosdigitales/contenido/ndoiand-20080129-0003-coleccion-plan-de-igualdad-conoces-a>



LA REVOLUCIÓN DE LOS CUIDADOS

CENTRO O PERSONA QUE LA DESARROLLÓ: Fundación InteRed

EDAD RECOMENDADA: De 6 a 12 años.

DESCRIPCIÓN:

El libro es una edición que engloba 6 cuentos y actividades didácticas para trabajar con los tres ciclos de primaria sobre la temática de los cuidados, su relevancia en nuestra sociedad e importancia para el sostenimiento de la vida.

A través de estos cuentos y de las propuestas pedagógicas queremos acercar a los más pequeños y pequeñas la reflexión sobre qué significa cuidar, cómo vivimos los cuidados y cómo repartimos en nuestra sociedad las tareas de cuidado, valorando las implicaciones que esto supone para el desarrollo en condiciones de igualdad de mujeres y niñas. De esta forma, fomentamos la autonomía personal, la empatía y la valoración de los cuidados desde una perspectiva holística que, por supuesto, incluye el ámbito afectivo.

ENLACE: <http://www.mueveteporlaigualdad.org/publicaciones/La-revolucion-de-los-cuidados.pdf>



DI LO QUE SIENTES

CENTRO O PERSONA QUE LA DESARROLLÓ: Palabras Aladas

EDAD RECOMENDADA: De 6 años en adelante.

DESCRIPCIÓN:

“Di lo que sientes” es un proceso que favorece que las niñas y los niños identifiquen y canalicen sus emociones y sentimientos, con el apoyo del profesorado y/o de las familias.

Consta de una guía, un libro, el Emocionario, que es la base del itinerario y refleja las diferentes emociones, un Diario de la gratitud y una ficha de actividades, casi todo descargable.

Este material permite trabajar de manera procesual la educación emocional en el aula y en los hogares, habiéndose convertido hoy en día en uno de los materiales claves en esta materia.

ENLACE:

https://www.palabrasaladas.com/di_lo_que_sientes/di_lo_que_sientes.html



EL MISTERIO DEL CHOCOLATE EN LA NEVERA

CENTRO O PERSONA QUE LA DESARROLLÓ: Instituto de la Mujer.

EDAD RECOMENDADA: De 6 a 12 años.

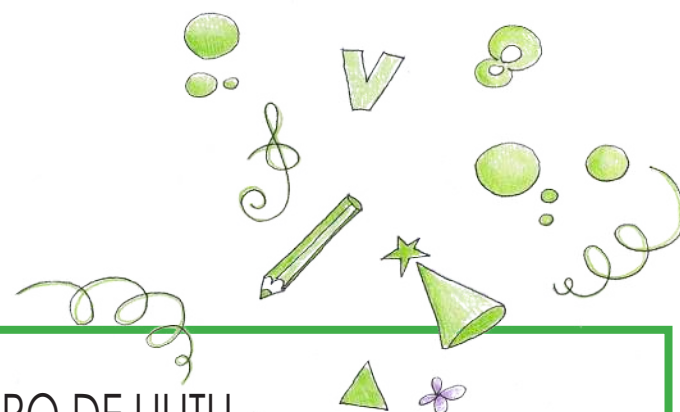
DESCRIPCIÓN:

Esta publicación tiene un doble objetivo: reconocer «los saberes de cada día», esa enorme red de conocimientos que aplicamos de forma permanente en nuestra vida cotidiana (saberes que se aprenden en casa, en el colegio, en la calle, casi siempre por imitación y observación hacia las personas mayores).

Por otro lado, presenta estos saberes como imprescindibles para nuestras vidas y ayuda al alumnado a descubrir el valor añadido que conllevan en cuanto moduladores de las relaciones entre las personas que conviven en una casa.

Pone en valor esos saberes para que éstos, y las tareas que los acompañan, se lleven a cabo de manera corresponsable y dejen de ser responsabilidad exclusiva de las mujeres.

ENLACE: <http://redciudadaniaglobal.org/wp-content/uploads/2012/09/El-misterio-del-chocolate-en-la-nevera.pdf>



EL TESORO DE LILITH

CENTRO O PERSONA QUE LA DESARROLLÓ: Carla Trepas Casanovas

EDAD RECOMENDADA: 4 años en adelante.

DESCRIPCIÓN:

Este cuento habla de la sexualidad femenina, el placer y la menstruación.

El relato narra metafóricamente cómo es la transformación que sufrimos, de niñas a mujeres. Es contado gracias a Lilith, un árbol que es convertido en niña para que pueda conocer el mundo con sus correspondientes ciclos menstruales y todo lo que eso conlleva. Para ello, realiza una preciosa comparación con la naturaleza y la menstruación con las fases que se van produciendo en las flores a lo largo de las estaciones.

El libro viene acompañado de una guía didáctica que ofrece claves de cómo afrontar esta etapa.

ENLACE: <https://eltesorodelilith.com/el-cuento/>
<https://www.youtube.com/watch?v=pBpPfg3wJHU>



GUÍA DIDÁCTICA "ACTÚA CON CUIDADOS"

CENTRO O PERSONA QUE LA DESARROLLÓ: Fundación InteRed

EDAD RECOMENDADA: De 4 a 16 años.

DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA:

La Guía Didáctica "Actúa con cuidados" ha sido creada para trabajar la educación para el desarrollo y la ciudadanía global con enfoque interdisciplinar, su objetivo es contribuir al proceso socio-educativo aportando quince unidades didácticas que giran sobre cinco ejes: Derechos Humanos; Equidad, Género y Coeducación; Identidad e Interculturalidad; Medio Ambiente y Estilos de Vida Sostenible.

Aunque está pensada fundamentalmente para educación formal, muchas de sus actividades pueden desarrollarse en espacios no formales que también están comprometidos con la construcción de un mundo mejor. La Guía se alimenta directamente de los fundamentos teóricos de la EpDCG y de la Campaña "Actúa con cuidados: transforma la realidad" de InteRed

ENLACE: <http://redciudadaniaglobal.org/guia-didactica-actua-con-cuidados-2/>

JÓVENES ACTUANDO CON CUIDADOS

Guía para la Movilización de jóvenes

CENTRO O PERSONA QUE LA DESARROLLÓ: Fundación InteRed

EDAD RECOMENDADA: De 10 años en adelante.

DESCRIPCIÓN:

Esta propuesta de empoderamiento juvenil está dirigida a impulsar la creación de grupos de movilización de jóvenes con capacidad para poner en marcha acciones reivindicativas y de incidencia política en sus ámbitos educativos y sus comunidades, sobre la base de la Campaña Actúa con Cuidados. Transforma la Realidad. El proceso aporta una mirada de Ciudadanía Global con perspectiva de género y cuidados, así como genera una reflexión y actitud crítica hacia el sistema neoliberal.

La Guía para la movilización social “Jóvenes actuando con Cuidado” resulta una herramienta práctica para que el personal docente pueda llevar a cabo un proceso formativo participativo que culmine en la creación de acciones de movilización social, ya sea dentro o fuera del centro educativo, enlazado con actividades organizadas como el Día de las Mujeres o realizadas fuera de lo planificado.

ENLACES:

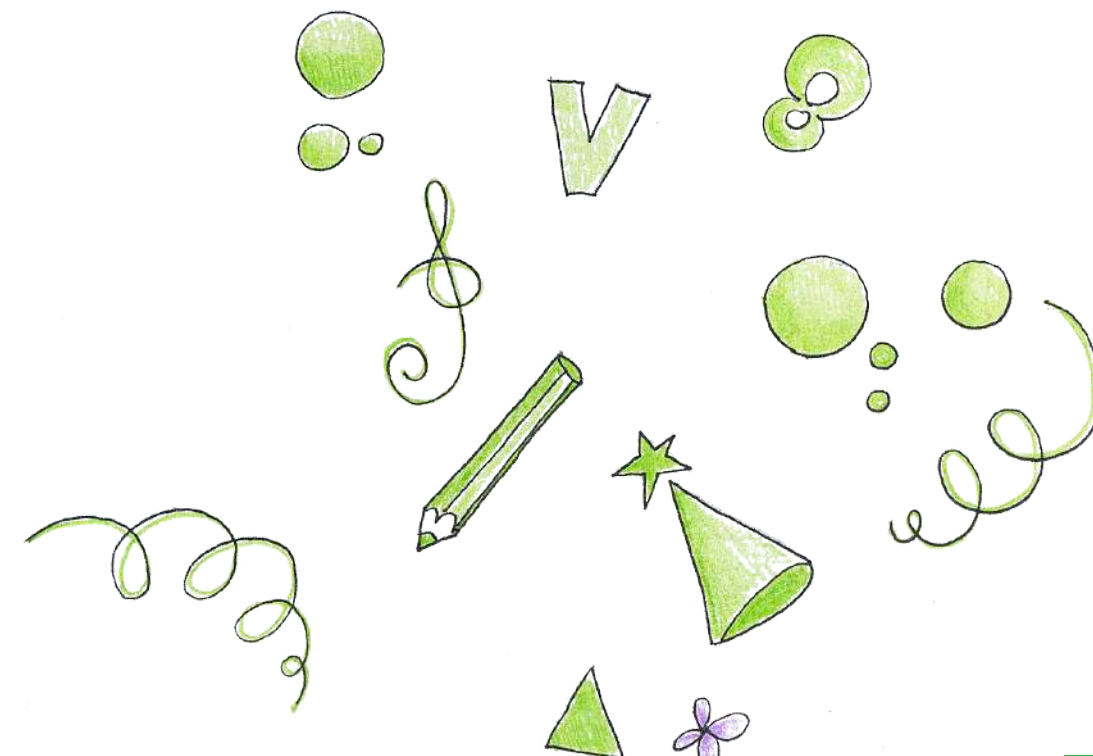
<http://redciudadaniaglobal.org/wp-content/uploads/2017/07/INTERED-ACTUA-CUIDADOS.pdf>

Ejemplos de movilizaciones de jóvenes hechas con InteRed:

https://www.youtube.com/watch?v=dl-soq_orL0

<https://www.youtube.com/watch?v=0WAdvwTXVF8&t=12s>

<https://www.youtube.com/watch?v=fwlsEDbNNKw>



JUGAR Y ACTUAR. NUESTRAS ARMAS PARA LA PAZ

CENTRO O PERSONA QUE LA DESARROLLÓ: Fundación InteRed

EDAD RECOMENDADA: De 12 años en adelante.

DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA:

Este libro ofrece ejercicios, juegos, experiencias, reflexiones y aprendizajes realizados a lo largo de todo este proceso, basado desde sus inicios en el poder del juego y el teatro como espacio de interrogación, de creación, de diálogo, de libertad, de alegría.

Una metodología que desde el cuerpo y las emociones fomenta la escucha activa, la cohesión de grupo y el aprendizaje cooperativo. Una experiencia y un libro que buscan interpelar a todo educador y educadora y aporta herramientas concretas para su trabajo diario.

Estas herramientas sirven para aproximarse a una educación liberadora, centrada en el crecimiento holístico de las personas, que atienda tanto a los contenidos curriculares como a las necesidades personales, afectivas y relacionales de docentes y alumnado.

ENLACE: redciudadaniaglobal.org/wp-content/uploads/2017/04/intered-Jugar-y-Actuar.pdf



LOS PINCELES DE ARTEMISIA

Experiencias de formación para la equidad de género

CENTRO O PERSONA QUE LA DESARROLLÓ: Fundación InteRed

EDAD RECOMENDADA: A partir de 16 años.

DESCRIPCIÓN:

Esta publicación afronta la formación para la equidad y tiene como meta lograr una ciudadanía no sexista para avanzar en el compromiso con los derechos humanos de las mujeres.

El libro se gesta en el marco del proyecto: "Sistematizando metodologías exitosas para trabajar la equidad de género en Educación para el Desarrollo", financiado por la Agencia Española de Cooperación (AECID).

La educación es una condición indispensable para el logro de una sociedad más equitativa, y esta publicación quiere contribuir a la promoción de sociedades más justas. La publicación está dirigida a profesionales de la educación, personal técnico de ONGDs y administraciones públicas.

ENLACE: <https://www.intered.org/es/recursos/los-pinceles-de-artemis-ia-experiencias-de-formacion-para-la-equidad-de-genero>



NI OGROS NI PRINCESAS

Guía de Educación afectivo-sexual en la ESO

CENTRO O PERSONA QUE LA DESARROLLÓ: Instituto Asturiano de la Mujer.

EDAD RECOMENDADA: De 12 a 16 años.

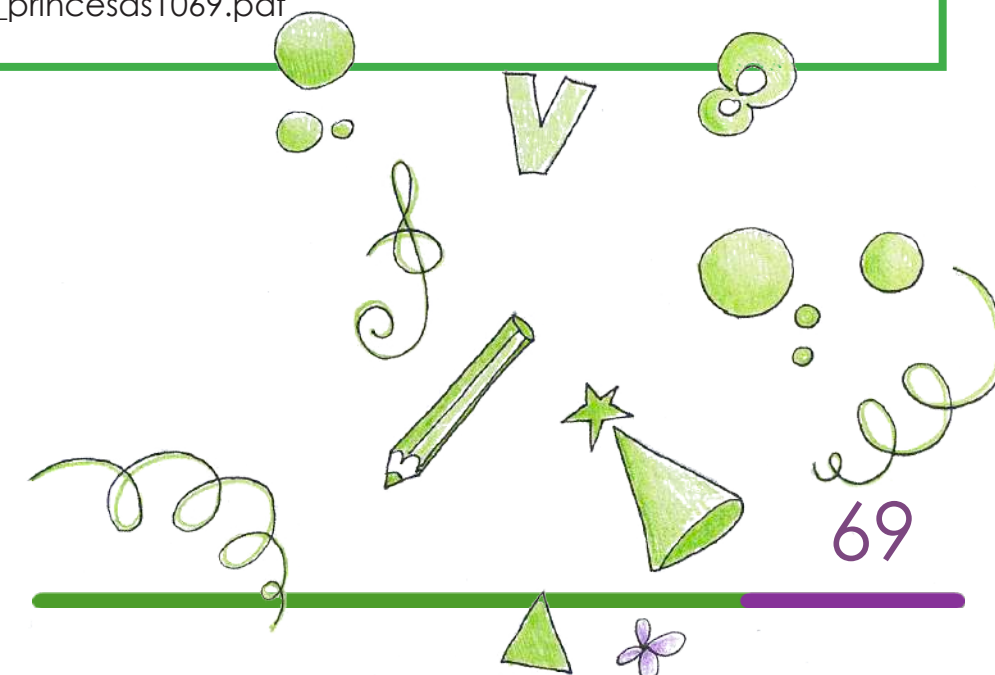
DESCRIPCIÓN:

"Ni ogros ni princesas" es una guía de educación afectivo-sexual realizada por el profesorado para el profesora.

Ofrece, además de una parte teórica, una serie de actividades con fichas e indicaciones dirigidas al profesorado para llevar a cabo en el aula con la idea de fomentar que las y los jóvenes se construyan como personas autónomas y libres, colaborando así con en el desarrollo de todas sus potencialidades.

La guía parte de que la sexualidad humana está vinculada a los afectos. Este aprendizaje afectivo sexual nos acompaña a lo largo de toda la vida, teniendo en cuenta que en la adolescencia es una etapa clave para ello.

ENLACE: https://educandoenigualdad.com/wp-content/uploads/2014/02/guia_no_ogros_ni_princesas1069.pdf



RECORRE TU LABERINTO. GUÍA METODOLÓGICA

CENTRO O PERSONA QUE LA DESARROLLÓ: Fundación InteRed

EDAD RECOMENDADA: De 12 años en adelante.

DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA:

Esta guía se basa en el manual de género y autoestima "Recorre tu laberinto" y contribuye a que el personal educador aborde e incorpore la perspectiva de género de forma eficaz y eficiente.

La intención es ofrecer un abanico de herramientas, ideas y posibilidades que cualquier persona —no solo personal educador— pueda utilizar con un grupo de personas, sean de la edad que sean. Deseamos que pueda servir de apoyo al acompañamiento de las personas de su grupo, para que realicen el recorrido del "laberinto" en sus propias vidas, reforzando su autoestima y su capacidad para vivir como parte de una ciudadanía responsable que cuida de sí misma, de las demás personas y de la naturaleza, siempre con una perspectiva de género de forma transversal, pues es imposible hablar de cuidados si no se tiene esta mirada de género.

El manual "Recorre tu laberinto" se estructura en siete etapas y cada una de ellas contiene dos talleres con una relación de actividades, así como con los materiales necesarios. Con esta guía se quiere ofrecer un marco para alcanzar los objetivos de cada etapa del laberinto, pero sin pretender ser un "corsé", pues es necesario adaptarse a las características de cada grupo y potenciar la capacidad creativa de la persona que guía. Se trata de sugerencias basadas en nuestra propia experiencia realizando este recorrido con alumnado de sexto de primaria y de los dos primeros cursos de secundaria en diversos centros escolares de las zonas rurales gallegas.

ENLACE:

<https://www.intered.org/es/recursos/recorre-tu-laberinto-guia-metodologica>



SAPIENSEX

CENTRO O PERSONA QUE LA DESARROLLÓ: Rocío Carmona Horta.

EDAD RECOMENDADA: De 14 años en adelante.

DESCRIPCIÓN:

Sapiensex es un juego virtual creado con la intención de enseñar de una forma divertida y lúdica sobre la sexualidad, enfocada desde la perspectiva de género.

El objetivo es educar en un sentido de la responsabilidad y del placer. Enfocándola como una dimensión más de la personalidad que debe ser tenida en cuenta y mimada para estar saludables, para conocerse mejor y entablar relaciones asertivas e igualitarias.

Sapiensex es un juego de equipos, inspirado en los tradicionales juegos de mesa, en los que gana quien consiga todos los "quesitos-premio", a través de las preguntas y pruebas de acción. El juego está compuesto por 170 preguntas.

Se juega on line, así que tan solo se necesita un ordenador, un proyector y conexión a Internet. La duración recomendada de una partida es de dos horas.

ENLACE: <http://www.sapiensex.com/es/>

UNA AVENTURA DE CUIDADO

CENTRO O PERSONA QUE LA DESARROLLÓ: Fundación InteRed

EDADES RECOMENDADAS: De 4 a 12 años

DESCRIPCIÓN:

Con este cuento, financiado por la Junta de Andalucía, a través de la Agencia Andaluza de Cooperación Internacional al Desarrollo, queremos promover en las niñas y niños, la igualdad de género y la corresponsabilidad en los cuidados.

Todas las personas tenemos derecho a cuidarnos, a cuidar y a ser cuidadas, pero el reparto de estas tareas debe ser equilibrado para que todas y todos podamos desarrollarnos plenamente y ser felices. Este reparto equilibrado, en el que hombres, mujeres, (corresponsabilidad familiar) empresas y Estado (conciliación de la vida familiar y laboral) se hacen cargo por igual del trabajo de cuidados, se conoce como corresponsabilidad.

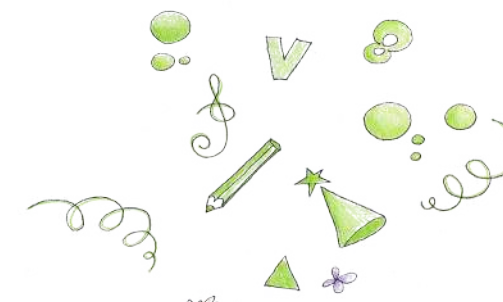
En InteRed llamamos Cuidados a todas esas actividades que se deben llevar a cabo para proseguir, reparar y mantenernos con el objeto de vivir en este mundo lo mejor posible: alimentarnos bien, sanarnos cuando hace falta, estar junto a la gente que apreciamos, atender a las personas mayores, consumir con responsabilidad, cuidar del contexto cercano y lejano, el medioambiente...

CLAVES:

Este cuento se puede compaginar con otras actividades, como, por ejemplo:

- Elegir una tarea doméstica para hacer en casa, y al día siguiente hacer un dibujo o relato sobre ello y compartirlo en el aula.
- Hacer una entrevista a un familiar sobre el reparto de tareas actual o pasado (abuelas).

ENLACE: <https://www.intered.org/es/recursos/una-aventura-de-cuidado>



UNA CIUDAD DE CUIDADOS

CENTRO O PERSONA QUE LA DESARROLLÓ: Fundación InteRed

EDAD RECOMENDADA: De 3 a 9 años.

DESCRIPCIÓN:

“Una ciudad de cuidados” es lo que consiguen las niñas y los niños cuando asumen la responsabilidad de realizar las tareas de cuidados necesarias para que la vida siga adelante allí donde viven.

En consonancia con la campaña de InteRed “Actúa con cuidados. Transforma la realidad” (<http://redciudadaniaglobal.org/actua-con-cuidados/>), este cuento nos propone imaginar qué sucedería si atendemos al bien común y tomamos las decisiones políticas que priorizan aquello que es necesario para el sostenimiento de la vida (los cuidados), en lugar de propiciar la acumulación de capital.

Es una historia que nos recuerda la importancia del protagonismo infantil y la confianza en que las niñas y niños son plenamente capaces de decidir en los aspectos que les atañen personalmente y al conjunto de la sociedad y que lo hacen atendiendo al cuidado de las personas y de la naturaleza, siendo así un ejemplo a seguir. Refleja otros muchos valores imprescindibles para construir una sociedad más justa, como son la interculturalidad, la equidad de género, el ejercicio de la ciudadanía global, la acogida, etc.

Cuenta con un audio-vídeo cuento.

ENLACE:

<https://www.intered.org/es/recursos/una-ciudad-de-cuidados>



UNIVERSO DE EMOCIONES

Experiencias de ArteTerapia y Cuidados para la Movilización Social

CENTRO O PERSONA QUE LA DESARROLLÓ: Fundación InteRed

EDAD RECOMENDADA: De 12 años en adelante.

DESCRIPCIÓN:

Con este libro pretendemos reflexionar sobre las posibilidades que el arte y la creatividad nos ofrecen para la construcción de una ciudadanía responsable y transformadora, constituyéndose una herramienta de la Educación para el Desarrollo y la Ciudadanía Global desde los Enfoques de Género y Cuidados. Lleno de propuestas, reflexiones, actividades y dinámicas dedica capítulos a la "Arteterapia en el planeta escuela", "Arteterapia en el planeta mujeres" y finaliza el viaje con retos y propuestas de futuro para construir un mundo mejor.

Con el Universo de emociones nos adentraremos en cómo a través del Arteterapia podemos promover esa transformación personal, interpersonal y social, fomentando el autoconocimiento, la educación emocional, la mejora en la resolución de conflictos, visibilizando la importancia de la Ética Revolucionaria del Cuidado en las relaciones interpersonales, el fomento de una ciudadanía crítica y responsable y la construcción de un mundo mejor.

ENLACE:

<https://www.intered.org/es/recursos/recursos-educativos/universo-de-emociones-experiencias-de-arteterapia-y-cuidados-para-la>

5.3. RECURSOS PEDAGÓGICOS



CÓMO SER UN COLE DE CUIDADO. PROPUESTAS PARA TU CENTRO EDUCATIVO

CENTRO O PERSONA QUE LA DESARROLLÓ: Fundación InteRed

RECOMENDADO PARA EL PERSONAL DOCENTE

DESCRIPCIÓN:

Este práctico y sencillo material rescata claves para incluir los cuidados en el centro educativo.

Todas y todos tenemos una responsabilidad con los cuidados. Tenemos que empezar por ver de qué trabajos estamos hablando porque, en ocasiones, parecen invisibles. Luego valorarlos, entender que son fundamentales. Y, finalmente, ¡¡Repartirlos!! Es lo que llamamos corresponsabilidad y tiene la intención de entender que, aunque habitualmente y por vivir en una sociedad desigual, son mujeres quiénes realizan estos trabajos, estamos hablando de una responsabilidad compartida.

En tu mano, en la de tus compas, en el de toda la comunidad educativa... está el ir haciendo realidad que el cuidado de la vida (humana y del planeta) se sitúe en el lugar central de nuestra sociedad. Y por tanto del colegio o instituto.

ENLACE:

<https://www.intered.org/es/recursos/recursos-educativos/como-ser-un-cole-de-cuidado-propuestas-para-tu-centro-educativo>

LA REVOLUCIÓN DE LOS CUIDADOS. TÁCTICAS Y ESTRATEGIAS

CENTRO O PERSONA QUE LA DESARROLLÓ: Fundación InteRed

RECOMENDADO PARA EL PERSONAL DOCENTE

DESCRIPCIÓN:

Gracias a la Campaña Actúa con Cuidados. Transforma la Realidad, en InteRed hemos aprendido poquito a poco a vivir de manera más sostenible y a poner la vida de las personas en el centro.

Con este documento pasamos a definir la propuesta y trazar el mapa para seguir con nuestra revolución de los cuidados, promover procesos de construcción de ciudadanía basados en el derecho universal al cuidado, el cuidado como ética y como derecho, el paso de lo personal a lo político y de lo individual a lo colectivo y la premisa de reconocernos, aceptarnos y responsabilizarnos ante la realidad.

ENLACES:

<https://www.intered.org/es/recursos/recursos-educativos/la-revolucion-de-los-cuidados-tacticas-y-estrategias>

Recomendamos este vídeo para toda la comunidad educativa a partir de los 12 años: https://www.youtube.com/watch?time_continue=3&v=LZxwFjXvER4





MUÉVETE POR UNA EDUCACIÓN EN IGUALDAD

CENTRO O PERSONA QUE LA DESARROLLÓ: InteRed, Ayuda en Acción y Entreculturas.

RECOMENDADO PARA EL PERSONAL DOCENTE

DESCRIPCIÓN:

Cuaderno formativo relativo a la teoría y análisis de género y a la educación para la igualdad en el marco de la campaña “Muévete por la igualdad. Es de justicia”. Esta publicación quiere analizar, en primer lugar, cómo desde los distintos ámbitos educativos se realiza este trascendental aprendizaje de valores.

Posteriormente, quiere proponer y ayudar a crear alternativas para una educación no sexista, a través de la cual quienes educan puedan ser agentes de transformación, con capacidad crítica ante las discriminaciones y desigualdades, para promover y mantener relaciones más igualitarias entre mujeres y hombres.

ENLACE:

<https://www.intered.org/es/recursos/muevete-por-una-educacion-en-igualdad>

OBJETIVOS DE DESARROLLO SOSTENIBLE CON ENFOQUE DE GÉNERO Y CUIDADOS

CENTRO O PERSONA QUE LA DESARROLLÓ: Fundación InteRed

RECOMENDADO PARA EL PERSONAL DOCENTE

DESCRIPCIÓN:

Este estudio, financiado por la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo (AECID) pretende analizar cada uno de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) reflexionando sobre las problemáticas que afectan a las mujeres y a la sostenibilidad de la vida, así como abordar alternativas desde el enfoque de género y cuidados.

Para afrontar los grandes desafíos globales, necesitamos apostar por cambios estructurales en el sistema que vivimos y que pasan por poner la sostenibilidad de la vida y del planeta en el centro. Lo que exige que los objetivos relativos al cuidado de las personas y del planeta convivan de forma armónica y sostenible con los vinculados al desarrollo económico y social.

La agenda 2030 tiene que avanzar en su implementación, superar su naturaleza voluntaria y convertirse en una oportunidad «real» para que los gobiernos junto con la sociedad civil incorporen de forma transversal la mirada feminista e interseccional en sus planes de desarrollo de los ODS a través de unas políticas públicas que permita caminar hacia sociedades más inclusivas, igualitarias y sostenibles, que pongan la vida en el centro.

ENLACE:

<https://www.intered.org/es/recursos/objetivos-de-desarrollo-sostenible-con-enfoque-de-genero-y-cuidados>



LA PEDAGOGÍA DE LOS CUIDADOS APORTES PARA SU CONSTRUCCIÓN

CENTRO O PERSONA QUE LA DESARROLLÓ: Fundación InteRed

RECOMENDADO PARA EL PERSONAL DOCENTE

DESCRIPCIÓN:

El documento Pedagogía de los cuidados. Aportes para su construcción es el resultado de un proceso de trabajo colectivo creado desde ambos lados del Atlántico.

En nuestro aporte para la construcción de una posible Pedagogía de los cuidados, destacamos la mirada feminista que se suma a la ambientalista. Una mirada que se nutre de fuentes como el ecofeminismo, la economía feminista, la interculturalidad, el enfoque basado en derechos humanos, la ciudadanía, y el Buen Vivir.

Además, encontrarás tres prácticas educativas latinoamericanas y cuatro vascas que aportan experiencias, no solamente en el terreno de la sostenibilidad ambiental, sino también en el de la convivencia con las personas, y su interioridad, con la idea de incentivar el cuidado de todos los seres vivos, humanos y no humanos, que habitan el único planeta del que disponemos

En definitiva, lo que en esta obra se recopilan son miradas que desmontan el heteropatriarcado, poniendo la vida en el centro de las decisiones personales y sociales, y acciones que permiten la sostenibilidad de la vida – los cuidados – por encima del mercado y la acumulación de capital.

ENLACE: <https://intered.org/pedagogiadeloscuidados/es/marco-teorico/>

[6] BIBLIOGRAFÍA

AMORÓS, Celia. (1991). Hacia una crítica de la razón patriarcal. Madrid: Anthropos.

ARAI, Susan M. y PEDLAR, Alison. (1997). Building Communities Through Leisure: Citizen Participation in a Healthy Communities Initiative. *Journal of Leisure Research*, 29 (2), 167 - 182.

ASTELARRA, Judith. (2006). Políticas públicas de género en España. En SÁNCHEZ BELLO, Ana. (Ed.), Políticas públicas de igualdad. Perspectiva de género (pp. 27 - 53). Ames: Laiovento.

BALLARÍN, Pilar. (2017). ¿Se enseña coeducación en la Universidad? *Atlánticas. Revista Internacional de Estudios Feministas*, 2,1, 7-33.

BALLARÍN, Pilar. (2006). Historia de la coeducación. En Guía de Buenas Prácticas para favorecer la igualdad entre hombres y mujeres. Consejería de Educación, Junta de Andalucía.

BECK, Ulrich. (2006). La sociedad del riesgo global. Madrid: Siglo XXI.

PASCUAL, Marta y HERRERO, Yayo. (2010). Ecofeminismo, una propuesta para repensar el presente y construir el futuro. *Boletín ECOS*, 1 - 7.

BOURDIEU, Pierre. (2000). La dominación masculina. Barcelona: Anagrama.

BORDERÍAS, Cristina y CARRASCO, Cristina. (1994). Las mujeres y el trabajo: aproximaciones históricas, sociológicas y económicas. En BORDERÍAS, Cristina, CARRASCO, Cristina y ALEMANY, Carme. (Comp.), Las mujeres y el trabajo. Rupturas conceptuales (pp. 15 - 110). Barcelona: Icaria.

BUTLER, Judith (2001). El género en disputa: el feminismo y la subversión de la identidad. México: Paidós.

CARIDE, José Antonio. (2009). Ocio y ciudadanía: acerca del tiempo como construcción social y educación. En CUENCA, Manuel y AGUILAR, Eduardo. (Coords.), El tiempo de ocio: transformaciones y riesgos en la sociedad apresurada (pp. 153 - 176). Bilbao: Universidad de Deusto.

CARRASCO, Cristina. (2009). Mujeres, sostenibilidad y deuda social. *Revista de Educación*, 169 - 191.

CARRASCO, Cristina y MAYORDOMO, Maribel. (2005). Beyond employment. Working time, living time. *Time and Society*, 14(2/3), 231-259.

CASTELLS, Manuel. (2007). Ser mujer. En CASTELLS, Manuel y SUBIRATS, Marina. (2007). Mujeres y hombres: ¿un amor imposible? (pp. 15 - 47). Madrid: Alianza Editorial.



COBO, Rosa. (2011). Hacia una nueva política sexual. Las mujeres ante la reacción patriarcal. Madrid: Catarata.

DAHLGREN, Göran y WHITEHEAD, Margaret. (2007). European strategies for tackling social inequities in health. World Health Organization. Recuperado de: http://www.euro.who.int/__data/assets/pdf_file/0018/103824/E89384.pdf

DE BEAUVOIR, Simone. (2005). El segundo sexo. Madrid: Ediciones Cátedra (colección feminismos).

DE LA PEÑA, Eva M^a; RAMOS, Esther; LUZÓN, José M^a y RECIO, Patricia. (2011). Andalucía Detecta: Sexismo y Violencia de Género en la Juventud. Andalucía: Instituto Andaluz de la Mujer.

DÍAZ ANCA, M^a Jesús; GONZÁLEZ GARCÍA, Pilar; RIVERA GONZÁLEZ, M^a Josefa y VILLAR BARREIRO, Alicia. (2005). A violencia de género. Psicología clínica. Revista Oficial de la Sección de Clínica del COPG, 3, 500 - 535.

DURÁN, María Ángeles. (2010). Tiempo de vida y tiempo de trabajo. Bilbao: Fundación BBVA.

DURÁN, María Ángeles. (2007). El valor del tiempo: ¿cuántas horas le faltan al día? Madrid: Espasa Calpe.

DURÁN, María Ángeles. (1999). Los costes invisibles de la enfermedad. Bilbao: Fundación BBVA.

ELIOZONDO, Arantxa, Novo, Ainhoa y Silvestre, María. (2010). Igualdad de mujeres y hombres en las universidades españolas. Madrid: Instituto de la Mujer.

FERREIRO, Lola. (2008). Género, salud sexual y actitudes hacia la masculinidad Congreso Internacional Sare 2007: Masculinidad y vida cotidiana. Vitoria-Gasteiz: Instituto Vasco de la Mujer. 83 – 131.

FREIXA, Carme. (2011). Políticas públicas de los usos sociales del tiempo. Cambiar el tiempo de las ciudades y la organización de los tiempos de trabajo. Educación Social. Revista de Intervención Socioeducativa, 47. 41-53.

FUMERO PURRIÑO, Mónica, MORENO LLANEZA, Marian, et ál. Escuelas libres de violencias machistas (Estudis de Violència de Gènere)

GARCÍA-CALVETE, María del Mar; MATEO-RODRÍGUEZ, Inmaculada y MAROTO-NAVARRO, Gracia. (2004). El impacto de cuidar en la salud y la calidad de vida de las mujeres. Gaceta Sanitaria 18(2), 83 - 92.

GOLEMAN, Daniel. (1996). La inteligencia emocional. Barcelona: Kairós.

HERNES, Helga María. (1990). El poder de las mujeres y el estado de bienestar. Madrid. Vindicación feminista.

HOUSE, James S.; LANDIS, Karl R y UMBERSON, Debra. (1988). Social relationships and health. Science, 241, 540 – 545.

HUNT, Kate. (2002). A generation apart? Gender-related experiences and health in women in early and late mid-life. Social Science & Medicine, 54, 663 - 676.

Instituto de la Mujer (2008). Guía de coeducación. Síntesis sobre la Educación para la igualdad de Oportunidades entre Mujeres y Hombres. Recuperado de: <http://www.inmujer.gob.es/observatorios/observIgualdad/estudiosInformes/docs/009-guia.pdf>

INTERED (2011). Educación para el Desarrollo y la Ciudadanía Global (EpDCG). Guía para su integración en centros educativos.

INTERED (2014). La revolución de los cuidados. Tácticas y estrategias.

INTERED (2019). Posicionamiento de Educación de InteRed. Por una educación transformadora.

JIMÉNEZ, Antonio y HUETE, Agustín. (2002). La discapacidad en España: datos epidemiológicos. Madrid: Real Patronato sobre Discapacidad.

KICKBUSCH, Ilona y GLEICHER, David. (2012). Governance for health in the 21st century. Copenhagen: World Health Organization (WHO).

LAGARDE, Marcela. (2014). El feminismo en mi vida. Hitos, claves y topías. Madrid: Horas y Horas.

LAGARDE, Marcela (2016): El feminismo quiere construir una sociedad en la que hacer vivible la vida, HOAC. Recuperado de www.hoac.es

LEE, Yun Sunk y WAITE, Linda. (2005). Husbands' and wives' time spent in housework: A comparison of measure. Journal of Marriage and Family, 67, 328-336.

MILLER, JoAnn. (2006). A Specification of the Types of Intimate Partner Violence Experience by Women in the General Population. Violence Against Women, 12(12), 1105 – 1131.

MOUFFE, Chantal. (2007). La política y lo político. En MOUFFE, Chantal (Ed.). En torno a lo político (pp. 15 - 40). Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica de Argentina.

MOSS, Nancy Y. (2002). Gender equity and socioeconomic inequality: a framework for the patterning of women's health. Social Science & Medicine, 54, 649 – 661.

NORRIS, Tyler y PITTMAN, Mary. (2000). The Healthy Communities Movement and the Coalition for Healthier Cities and Communities. Public Health Reports, 115, 118 – 124.

OESCHSLE, M. y GEISSLER, B. (2003) "Between Paid Work and Private Commitments: Women's Perceptions of Time and Life Planning in Young Adulthood" en *Time and Society*, vol. 12 (1), 79-98.

PÉREZ OROZCO, Amaia. (2014). *Subversión feminista de la economía: aportes para un debate sobre el conflicto capital – vida*. Madrid: Traficantes de Sueños.

PÉREZ OROZCO, Amaia. (2006). *Perspectivas feministas entorno a la economía: el caso de los cuidados*. Madrid: CES.

ROBINSON, Ken. (2015). *Escuelas creativas: la revolución que está transformando la educación*. Barcelona: Grijalbo.

RUBIO, Ana. (1997). *Feminismo y ciudadanía*. Sevilla-Málaga: Instituto Andaluz de la Mujer.

RUÍZ REPULLO, Carmen. (2017). Estrategias para educar en y para la igualdad: coeducar en los centros. *Atlánticas. Revista Internacional de Estudios Feministas*, 2017, 2,1, 166 – 191.

RUÍZ REPULLO, Carmen. (2009). *Abre los ojos, el amor no es ciego*. Instituto Andaluz de la Mujer. Consejería para la Igualdad y Bienestar Social.

SANTOS GUERRA, MIGUEL ÁNGEL (coord.). (2005). *Aprender a convivir en la escuela*. Editorial Akal.

SIMÓN RODRÍGUEZ, MARÍA ELENA. (2010). *La igualdad también se aprende. Cuestión de coeducación*. Narcea Ediciones.

SQUIRES, Judith. (2007). *The new politics of gender equality*. New York: Palgrave Macmillan.

SUBIRATS, Marina. (2010). *Seminario de Formación con el profesorado del Proyecto*

NAHIKO! 1-2 Emakunde. Victoria – Gasteiz.

SUBIRATS, Marina. (1994). Conquistar la igualdad: la coeducación hoy. *Revista Iberoamericana de Educación*, 6, 49-78.

SUBIRATS, Marina y TOMÉ, Amparo. (2007). *Balones fuera. Reconstruir los espacios desde la coeducación*. Barcelona: Octaedro.

TAIBO, Carlos. (2008). *150 preguntas sobre el nuevo desorden*. Madrid: Catarata.

VARELA, Nuria. (2005). *Feminismo para principiantes*. Barcelona: Ediciones B

TORRES, Jurjo. (2003). *El curriculum oculto*. Madrid: Morata.



Agencia Andaluza de Cooperación Internacional para el Desarrollo
CONSEJERÍA DE IGUALDAD, POLÍTICAS SOCIALES Y CONCILIACIÓN