



**BENEMÉRITA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE  
PUEBLA**

FACULTAD DE ECONOMÍA

**CENTRO DE ESTUDIOS DEL DESARROLLO  
ECONÓMICO Y SOCIAL**

**LA COEDUCACIÓN COMO PARTE DE LA LUCHA  
POR LA IGUALDAD DE GÉNERO Y CAMBIO  
SOCIAL EN ESPAÑA**

**T E S I S**

PRESENTADA PARA OBTENER EL TÍTULO DE  
MAESTRÍA EN DESARROLLO ECONÓMICO Y COOPERACIÓN  
INTERNACIONAL

P R E S E N T A

**LUZ ARELY MEDRANO SANTANA**

**COMITÉ DE TESIS**

*DRA. ROSALÍA VÁZQUEZ TORÍZ (ASESORA)*

*DRA. JUDITH ANN CHAFFEE HOPPER*

*DRA. SUSANA RAPPO MIGUEZ*

PUEBLA, PUE.

ENERO 2017

## Dedicatoria

*A Luz y Alfredo.*

*De quienes solo he recibido amor, apoyo incondicional, el impulso necesario para encontrarme donde estoy y el mejor ejemplo de que contribuir a una sociedad más justa, es uno de tantos quehaceres en este paso por la vida.*

*A Ricardo.*

*El artesano de mi lado más humano, un excelente compañero de vida, pero sobre todo un ser humano extraordinario. Aquel que me mostró que el corazón se encuentra, abajo y a la izquierda.*

*A mis hermanas Diana y Lilian.*

*Porque deseo que ellas vivan con el orgullo de ser mujeres.*

*A Laura y Elena.*

*Quienes de manera decidida me acercaron al feminismo. Muchas gracias.*

*A Duan.*

*Quien me insistió en tomar este camino y me acompañó hasta el final.*

*A mis amigas y amigos de toda la vida quienes siempre han estado a mi lado; especialmente a las amistades construidas en la Maestría. A Jorge, Angela, Tricya y Noelia, quienes me recibieron con los brazos abiertos durante la estancia y me enseñaron la relatividad del tiempo.*

*A mis abues, a Leo, tías, tíos, primas, primos, sobrinas y sobrinos.*

*Gracias a cada una de estas personas por siempre estar.*

## Agradecimientos

Al *Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT)* por el apoyo otorgado mediante el Programa de Becas de Posgrado y de Becas Mixtas movilidad en el extranjero, ya que a través de ellas me fue posible ampliar mi preparación académica y profesional. Asimismo me dio la oportunidad de dirigir mi Practicum a un espacio de interés el cual fue reflejado en la presente tesis.

Agradezco también al *Centro de Estudios del Desarrollo Económico y Social (CEDES)* por otorgarme la oportunidad de continuar con mi formación académica y profesional; y a la *Benemérita Universidad Autónoma de Puebla*, mi alma máter educativa. Ambos son espacios de conocimiento para impulsar la transformación social.

Mi infinito agradecimiento a la *Dra. Rosalía Vázquez Toríz*, por su paciencia, comprensión y dedicación, pero sobre todo por compartir su experiencia y amplio conocimiento en diversos campos de acción social no solo para la presente investigación sino durante los dos años de formación. Una mujer que reconozco como admirable por su fortaleza y preparación, sin duda, un digno ejemplo a seguir.

Agradezco también a la *Dra. Judith Ann Chaffee Hopper* y a la *Dra. Susana Rappo Miguez*, por sus contribuciones a este trabajo. Sus observaciones y comentarios siempre fueron precisos y necesarios.

A la *Maestra Mónica Saiz* y a la *Dra. Vanesa Saiz* quienes se tomaron un tiempo muy valioso para compartir conmigo parte de su cultura, conocimientos y experiencia sobre el tema aquí plasmado.

Agradecer a *Angélica Quiroz*, quien con la mayor paciencia del mundo, desde el primer momento siempre mostró disposición para apoyarme y así lo hizo.

Especialmente quiero agradecer a las personas que otorgaron la oportunidad a este trabajo de investigación, de compartir la experiencia de Coeducación como una contribución al cambio social.

## **Resumen**

La presente tesis está enfocada en presentar la Coeducación como una propuesta de impulso al cambio social. El deseo de éste deriva de un análisis del contexto actual en el que vivimos y donde es posible vislumbrar múltiples desigualdades que experimentan las mujeres en diferentes espacios de la vida.

Para poder abordar la Coeducación como propuesta, fue también necesario introducir como antecedente contexto de España, como un país referente en el impulso a la igualdad desde la educación.

Asimismo, se incluye un análisis de los aspectos a tomar en cuenta para la implementación exitosa de la Coeducación en los centros escolares, no importando si es en un espacio favorable al desarrollo o como alternativa a éste. Asimismo se contrapone la teoría educativa con 5 experiencias de Coeducación que se llevan a cabo en Madrid, España.

Para finalizar, se realiza una reflexión en cuanto al impacto social que implicaría el modificar el estatus de diferenciación que viven las mujeres, coadyuvando así, a un cambio social incluyente.

## Índice

<b>Introducción.....</b>	<b>1</b>
<b>I. ¿Cómo se convierte la igualdad entre los sexos, en aporte para una transformación social más amplia?.....</b>	<b>7</b>
I.1. El deseo de la transformación social.....	8
I.2. El desarrollo como respuesta al deseo de cambio social y sus implicaciones en la crisis civilizatoria.....	13
I.3. El feminismo, una apuesta para contrarrestar la crisis.....	19
I.4. ¿Cómo se convierte la igualdad entre los sexos en un aporte para una transformación social más amplia?.....	34
<b>II. La construcción de un proyecto de igualdad necesariamente conlleva la construcción de un actor social: el caso de España.....</b>	<b>39</b>
II.1. La Segunda República.....	41
II.2. La Guerra Civil y el Franquismo.....	47
II.3. Transición a la democracia.....	53
II.4. Actualidad.....	60
<b>III. El modelo español de coeducación como propuesta para promover un cambio social.....</b>	<b>68</b>
III.1. Los primeros pasos hacia la Coeducación.....	71
III.2. Los estudios base de la Coeducación.....	73

III.3. Teoría y práctica: la propuesta coeducativa española actual.....	75
<b>Conclusiones.....</b>	<b>102</b>
<b>Bibliografía.....</b>	<b>110</b>

## **Introducción**

Debatir el orden establecido de las poderosas estructuras milenarias como son el patriarcado, el sistema poder-violencia y la masculinidad tradicional, es un proceso de reflexión que está muy relacionado con el cuestionamiento de pensamientos y argumentos binarios que representan la racionalidad y el universalismo como parte de los elementos de la crisis civilizatoria.

El estudiar la Maestría en Desarrollo Económico y Cooperación Internacional me llevó a cuestionar de forma paralela ambas temáticas, adoptándolas como línea de investigación final. Y es que una de las bases que caracteriza la Maestría, es la revisión, desde un pensamiento crítico, de los discursos y prácticas dominantes que se despliegan en este campo social y con ello contribuir a su proceso de reconfiguración así como intentar construir nuevas alternativas al desarrollo y al sistema de Cooperación Internacional.

Durante el proceso de formación y derivado del análisis de la teoría y de la contraposición con la realidad, me fue posible identificar un panorama de degradación generalizado de las condiciones de vida y la multiplicación de las desigualdades sociales entre las que destacan las referentes a las mujeres. Sin embargo solo en algunas experiencias de búsqueda por un cambio social más justo, tanto las estudiadas en texto como las examinadas en la realidad, incorporan con interés el tema de la igualdad entre mujeres y hombres.

De esta manera, se reconoce la importancia de la emancipación social sin tomar suficientemente en cuenta características particulares de la población, la cual puede estar sujeta a doble o triple subordinación derivado de los diferenciales: género, raza, edad, entre muchos otros.

Una de las corrientes que desde hace tiempo denunció la diferenciación es el feminismo que se incorporó a la presente tesis como un pilar fundamental del marco teórico. Por mi parte, el interés en la temática surgió de la experiencia directa de ser mujer en un mundo de hombres; en pleno siglo XXI las actitudes sexistas aún se manifiestan en todas las dimensiones de la vida cotidiana, lo que mantiene y reproduce la desvalorización, discriminación y violencia contra las mujeres.

Ante esta realidad que describo, solo es posible actuar estando convencidas (os) de que la desigualdad existe y que las cosas como están, se deben modificar. Esto que referí en la tesis como deseo de cambio social, arrojó uno de los cuestionamientos que la integran: ¿cuál debería ser la estrategia a seguir para modificar nuestro entorno de desigualdad?

Sin duda hay múltiples propuestas y apuestas para el cambio social, incluso una misma puede tener diferentes variantes, sin embargo siempre es importante partir desde los referentes. En este sentido, España se convirtió en los años noventa en un país referente a nivel mundial en la temática de igualdad, especialmente desde las políticas públicas de impulso a la igualdad de género.

Este acontecimiento es relativamente reciente y la construcción de las mujeres como sujeto social en España, tiene su base en periodos históricos previos. Como experiencia personal, ser mujer en España fue un contraste con la realidad mexicana, derivado de esto, surgió un interés por conocer ¿cómo se podía llegar a un estado de conciencia sobre el respeto y una condición más igualitaria para las mujeres?, alcanzado en mayor medida, en otras partes del mundo.

Existen posturas en las que se sustenta que la formación y transformación de las personas está directamente relacionada con los agentes socializadores como: el núcleo familiar, los medios de comunicación, la escuela, el grupo de iguales y la sociedad.

La escuela como el espacio físico por excelencia donde se lleva a cabo el proceso de educación, otorga al alumnado las normas y reglas de convivencia; además invita al proceso reflexivo de acción y construcción colectiva para generar cambios estructurales en la sociedad, por ello se apela a su capacidad transformadora.

Cabe aclarar que la tesis tiene su fuerza en más de una postura y a diferencia de otras retoma en igual importancia el feminismo y la educación. Así, el deseo de cambio social aunado a las anteriores como propuestas impulsoras de una sociedad más justa e igualitaria me llevó a interesarme en profundizar conocimientos sobre Coeducación, entendido como un nuevo modelo educativo en el cual se prioriza durante el proceso la igualdad entre personas no importando su sexo, para ello, toma en cuenta el cambio de múltiples elementos que integran el modelo tradicional.



Justamente España en transición a la democracia, reconoció el papel de la educación como reforzador de desigualdades entre mujeres y hombres al mismo tiempo planteó la posibilidad de impulsar un cambio desde la misma trinchera.

Por tanto, la presente tesis defiende que la puesta en marcha del modelo coeducativo conlleva una transformación social más allá de la búsqueda de la igualdad entre mujeres y hombres por lo que debe ser analizada en sus postulados y promovida como una buena práctica para la transformación de realidades.

Para ello era necesario conocer de cerca las diferentes experiencias puestas en marcha en el país referente en cuanto a políticas de igualdad y al modelo coeducativo. Así el *Practicum*<sup>1</sup> emanado del mismo proceso de formación de la Maestría se programó en la temática de la elaboración de la tesis.

Durante la búsqueda del lugar ideal para la investigación destacó la capital de España, Madrid, debido a que como en casi todos los lugares del mundo, las capitales representan el espacio geográfico donde se despliegan los referentes y la mayor cantidad de los mismos. Una vez ubicado el lugar y las experiencias, el acercamiento se llevó a cabo dando como resultado el contacto de otras experiencias e información que integran una parte importante de la tesis.

Asimismo el *Practicum* tuvo como base el respaldo académico de la Universidad Complutense de Madrid y derivado de un acercamiento ya durante el proceso, la asesoría del Instituto Universitario de Investigaciones Feministas.

Bajo el contexto de reflexión de la necesidad del cambio social sumado a la experiencia del *Practicum*, se constituyó la presente investigación que intentó responder a la pregunta ¿Cómo aporta a la transformación social, el fomento de la igualdad entre mujeres y hombres desde la educación en España?

La tesis “La coeducación como parte de la lucha por la igualdad de género y cambio social en España” tuvo como objetivo general: Visualizar el potencial que tiene la Coeducación para contribuir al cambio social desde el impulso a la igualdad entre mujeres y hombres.

---

<sup>1</sup> Acercamiento práctico que lleva a cabo el alumnado en el cuarto semestre de la Maestría en Desarrollo Económico y Cooperación Internacional.

Como objetivos particulares se planteó:

- Identificar la relación entre el deseo de cambio social, la crisis civilizatoria y el feminismo.
- Establecer el contexto histórico de España como espacio de impulso a la igualdad de género.
- Realizar un análisis de la propuesta coeducativa española y de experiencias puestas en marcha en Madrid, España.

El método que se utilizó fue el análisis a través de conceptos y de la realidad desde una perspectiva contextual situacional e histórica; lo que permitió contraponer los elementos teóricos de la Maestría y la integración de la propuesta del modelo coeducativo español con las experiencias del mismo. Resultado de lo anterior, la tesis se integró por tres capítulos cada uno con una pregunta guía que apoyó su despliegue.

El capítulo 1 se basó en ¿Cómo se convierte la igualdad entre los sexos en aporte para una transformación social más amplia? La metodología utilizada fue la consulta de fuentes bibliográficas que consistió en reconocer la situación actual inmersa en una crisis civilizatoria que a su vez impulsa un deseo de cambio social; describir en qué consiste y las motivaciones que dan paso a dos respuestas del mismo: el desarrollo y el feminismo.

Por una parte en cuanto a desarrollo, se referenció como la propuesta más aceptada para transformar la realidad pasando inmediatamente a abordar el feminismo como otra propuesta para modificar el orden social establecido comenzando por el reconocimiento de las desigualdades que viven las mujeres. Finalmente se integra cómo la igualdad de género impulsa el cambio social más amplio ya que conlleva un cuestionamiento de estructuras de poder.

El capítulo 2 se guió bajo el cuestionamiento de ¿Cuál es el contexto en el que surge el reclamo por la igualdad en España? En este también se utilizó la metodología de consulta de fuentes bibliográficas para contextualizar las etapas históricas de España, país referente en el que se han impulsado diversas propuestas para alcanzar la igualdad de género.

Para ello se hace una narración de los acontecimientos sobresalientes del país a través de cuatro etapas de la historia moderna y cómo en cada una de ellas ha existido una situación diferenciada para las mujeres que con el paso de los años, se ha ido modificando en pro de la igualdad.

Con el contexto histórico de España en esta tesis, al mismo tiempo se visualiza la situación de las mujeres en reconocimiento a que, a la par de la historia del “hombre”, está también la de las mujeres. Con la presente se está contribuyendo al estudio de la misma y a su conocimiento y difusión, rompiendo la tradición y reconociendo que la historia de las mujeres cuenta con características específicas que sirven como antecedentes en la construcción de nuevas realidades en las cuales debemos estar presentes.

Finalmente el tercer capítulo se alineó bajo las preguntas ¿Cómo es la propuesta de promoción de la igualdad entre mujeres y hombres desde la educación en España? y ¿Qué aporta la coeducación al cambio social?

En este último apartado se realizó consulta bibliográfica contrapuesta a información obtenida a través de 5 entrevistas llevadas a cabo en el mes de abril de 2016, a personas responsables de proyectos de Coeducación provenientes de organizaciones no gubernamentales, sindicatos, proyectos personales e institucionales en Madrid, España.

En la primera parte del tercer apartado se integró la información básica sobre coeducación, se contextualizó a través de sus antecedentes teóricos y prácticos así como su referencia en la legislación educativa de 1990. Asimismo me adentré a la primera generación de investigaciones de coeducación y los planteamientos de éstas.

Más adelante hice una definición puntual de la propuesta coeducativa como un modelo que apuesta por otro tipo de educación, una educación liberadora que exige el reconocimiento del otro y la otra, lo que significa una forma de emancipación. La coeducación como propuesta frente al actual modelo educativo, ha buscado permear en un cambio cultural e ideológico implicando la transformación en valores, prácticas, materiales y otros aspectos.

Esta propuesta es también un reflejo del modo en el que se plantea otra realidad, otros mundos y otras formas de relacionarnos. Sin embargo desde la consulta bibliográfica no es

posible conocer sus alcances, por ello a la par de la investigación teórica, la última parte del tercer capítulo la contrapone con la práctica coeducativa.

En cuanto a la realidad, tuve la oportunidad de acercarme a diferentes experiencias que complementaron el contenido y el objetivo de la presente tesis; destacar que algunas de ellas fueron contactadas de manera previa a la estancia y otras durante el proceso de investigación en Madrid. Asimismo resaltar que en las experiencias a las que tuvimos acceso a través del *Practicum*, fue posible entender que al igual que los diferentes feminismos a los que se hace alusión en el capítulo I, la forma de volver realidad la teoría, tiene como efecto diferentes estilos además de que a la par se van nutriendo y generan nuevos conocimientos en las temática.

Este diferencial que hay en las experiencias también aborda el cuestionamiento de ¿para qué buscamos la igualdad? En el caso particular de la tesis retomé con mayor interés las propuestas que atienden el tema de igualdad como mismo acceso a todas las posibilidades y no como construcción de seres idénticos o que menosprecian lo asociado con un género –femenino– para eliminarlo y enaltecer el otro –masculino–. Gracias al feminismo comprendemos que las relaciones de género son relaciones de poder que incorporan la desigualdad para funcionar y por ello entiendo que las propuestas coeducativas tiene que ir encaminadas a cambiar la manera de relacionarnos, solo así podría influir la igualdad de género en un cambio social positivo y amplio.

Para finalizar cabe mencionar que la información que aquí se presenta, en su mayoría fue retomada de bibliografía que de forma física no es posible acceder a ella de manera sencilla. Asimismo que de intención la presente tesis está escrita con lenguaje incluyente, lo que se vuelve imprescindible para un trabajo de investigación que promueve la disminución de las desigualdades de las mujeres en el ámbito educativo, por ello resalto como importante hacer mención al respecto.

## Capítulo I

### **¿Cómo se convierte la igualdad entre los sexos, en aporte para una transformación social más amplia?**

Para poder responder esta pregunta debemos hacer una pausa para reflexionar dos cuestionamientos más que nos pueden acercar de manera más certera a la respuesta. La primera fue la base del inicio del capítulo uno que giró en torno a ¿por qué deseamos una transformación social? Vivir un cambio y desearlo es sumamente diferente; el deseo es el medio por el cual podemos imaginar y construir el cambio.

Así pues, la indignación, la reflexión, la concientización ante la carencia social de bienestar generalizado, son posibles plataformas del deseo de cambio social que nos enfrenta a una realidad en crisis coyuntural<sup>2</sup> o lo que Günther (2014) llamará crisis civilizatoria. En ésta, la exclusión aparece como una realidad masiva en la que una gran parte de la población ha quedado apartada del proyecto de la modernidad, el cual no ha cumplido sus promesas de bienestar y mejora social.

Una vez que responda con más amplitud ¿de dónde surge el deseo de la transformación social?, nos daremos cuenta que inevitablemente al desear intentamos realizar y que en esa misma búsqueda nos vamos a encontrar multiplicidad de opciones para escoger el camino a seguir, por ello el segundo cuestionamiento que cerró el capítulo fue: ¿Puede ser la igualdad entre mujeres y hombres una propuesta para una transformación social más amplia?

Actualmente la tendencia mundial nos ha marcado que para satisfacer el deseo de bienestar social es necesario alcanzar un desarrollo óptimo apareciendo la Igualdad de Género como condición necesaria para alcanzarlo, sin embargo cabe cuestionarnos si es realmente el desarrollo el camino a escoger ya que a la par, existen proyectos críticos que buscan alejarse de esta propuesta. De hecho el debate es tan complejo que en ambos caminos se encuentran posturas que buscan la igualdad entre hombres y mujeres pero sus estrategias

---

<sup>2</sup> Entendida como la combinación de crisis particulares: políticas, sociales, económicas, ambientales, entre otras.

están encaminadas a diferentes objetivos particulares bajo la misma finalidad, la transformación social.

### **I.1. El deseo de la transformación social**

Desear es una virtud que como muchas otras hemos asegurado al menos teóricamente, sólo para la humanidad. Autores como Hernández (2002) nos dicen que desear es la actitud más permanente que tenemos en cuanto a seres humanos.

El deseo nos pone en obra, nos moviliza, nos empuja, nos coloca en la situación de búsqueda. El deseo es, en ese sentido, el reconocimiento de la incompletud humana, de la falta, de la ausencia, de que carecemos de algo que nos resulta importante por algún motivo (...) El deseo nos invita a salir de nosotros mismos, nos pone en contacto con lo otro y por lo tanto con nuestro límite pero también con nuestra posibilidad de ser (Hernández, 2002: 2).

En cuanto a la satisfacción del deseo, Lacan aclara que se debe relacionar en un primer momento con una falta. “No se desea lo que uno ya tiene, es siempre, metonímicamente, deseo de otra cosa” (Barrionuevo & Sánchez, 2013: 5), sin embargo, a diferencia de la necesidad, no solo tiene que ver con la supervivencia y la adaptación (Barrionuevo y Sánchez, 2013: 3), por consiguiente, el deseo debe ser una construcción mental propia de un ser humano o un conjunto en relación a algo con lo que no se cuenta.

Concluimos entonces que de cierta manera, el deseo es innato al ser humano, ¿lo será también el cambio social? Zemelman y Valencia (1990) refieren a la realidad como “condensación de prácticas, utopías y proyectos de sujetos sociales y fruto de la capacidad de algunos por imponer una direccionalidad al desenvolvimiento histórico” (Zemelman y Valencia, 1990: 91). Por lo que, con la posibilidad de direccionar la realidad mediante el deseo y la acción de los sujetos sociales, se está dando entonces la capacidad de la transformación social.

Los sujetos sociales “están transformando constantemente en realidad a sus contenidos potenciales” (Zemelman y Valencia, 1990: 92). Así al concebirla como movimiento, se asume que existen dinámicas sociales, transformaciones con múltiples resultados y

experiencias no determinadas en la idea de “movimiento molecular de la realidad” (ídem), por lo que frente a la “realidad heterogénea, difusa y en gran medida imprevisible” (ídem), el deseo y la posibilidad se unen de manera inevitable. Cabe aclarar que la transformación social no necesariamente es o será conveniente para los sujetos sociales, esto dependerá en gran medida de la direccionalidad que se le dé al cambio y del proceso de constitución de dichos sujetos que permitirá a su vez el entendimiento de sus ausencias.

Por lo que entonces surge el cuestionamiento ¿Cuál podría ser la falta y/o ausencia que podría estar empujando el deseo del cambio social actualmente? Por ejemplo, para Almeida y Sánchez (2014) son:

Los desgarramientos sociales en los que se encuentra inmersa actualmente la humanidad, inéditos por su dimensión planetaria y sus características demográficas, ambientales y sociales, interpelan a la reflexión y al análisis sobre la forma como los lazos sociales están reconfigurándose, y sobre la forma como es posible conceptualizar esos procesos (Almeida y Sánchez, 2014: 5).

De frente a reflexiones como estas, es importante señalar que las dimensiones del cambio social son varias<sup>3</sup> por lo que en este sentido es conveniente ampliar un poco más acerca de las ausencias y las faltas específicas sobre las cuales giró en torno la presente investigación y que tienden a convertirse en el impulso del deseo de cambio o de transformación social, por lo mientras abordo un contexto más general.

Uno de los autores que describe nuestro entorno es Villoro (2013) quien explica que el mundo habitado por la especie humana “es un mundo plural ya que cuenta con multiplicidad de culturas, sin embargo desde el siglo XVI una de ellas se creyó la única verdadera” (Villoro, 2013: 185). Su expansión ha sido tal, que ha invisibilizado otras considerando que, “cualquier punto de vista distinto no puede ser entendido más que como una aproximación, una etapa transitoria a lo que es, el mundo occidental” (ídem).

Pero este mundo occidental hegemónico está en crisis. Denominada “crisis del proyecto civilizatorio dominante actual” (Günther, 2014: 16), rebasa cualquier crisis particular: crisis

---

<sup>3</sup> Pueden ser desde la estructura social como las clases; las instituciones como la familia; o simbólico culturales como los valores (Subirats, 2010).

económica, social, ambiental, entre muchas otras. Esta crisis civilizatoria no es nueva, y se manifiesta en diferentes frentes.

Las expresiones varían en gravedad y se superponen –crisis energética, desigualdades sociales, crisis económicas cíclicas, etc. Éstas implican “la degradación generalizada de las condiciones de vida y la multiplicación de las desigualdades sociales” (Pérez, 2014: 21).

Ante este panorama que no es complicado reconocer para nosotros/as, incluso para quienes intentan vivir al margen de la occidentalización, especialmente a través de distintas prácticas sociales, económicas y culturales, podemos ser víctimas de frustración ante lo que pareciera vivir en el fin de la historia<sup>4</sup>. No obstante ante tal sentimiento, Günther (2014) afirma que “la idea de un mundo mejor no está en crisis; la posibilidad de éste es real, y para aspirar a él es preciso buscar y discutir el origen, las causas y los caminos de los diversos <mundos mejores>” (Günther, 2014: 17).

Estos mundos pueden estar contruidos sobre la búsqueda no solo de mejores condiciones materiales, pueden referir también a ideas y construcciones sociales como la igualdad. Para acercarnos a estas posibilidades, es necesario “cuestionar el modelo civilizatorio actual dominante” (Günther, 2014: 15) encontrando los nexos entre las numerosas crisis que somos capaces de reconocer al tiempo de ubicar sus orígenes.

Estermann en Günther (2014: 17), señala que “la crisis actual se debe a un tipo de racionalidad y a un conjunto de valores cuyo origen o dominio se remonta al siglo XVII”, con la aparición del pensamiento moderno. Con base en esta propuesta, Villoro (1994) explica que la época “moderna” comprende un lapso muy amplio y por lo tanto para caracterizarla, es necesario buscar ciertas ideas básicas que permanecen y determinan otras manifestaciones. Estas ideas de las que habla Villoro, aseguran una manera de pensar las relaciones del hombre con el mundo, una preferencia por ciertos valores y un estilo general

---

<sup>4</sup> Esto es, el punto final de la evolución ideológica de la humanidad y la universalización de la democracia liberal occidental como la forma final de gobierno humano (Fukuyama, 1988).



de razonar. Asegura que no es un sistema de pensamiento, sino una mentalidad<sup>5</sup> (Villoro, 1994: 9).

Varios textos que abordan sobre la temática de la modernidad, citan sus inicios a partir de la ruptura con el pensamiento religioso que surge en la etapa de la ilustración. Villoro difiere de esto y cita sus orígenes tiempo atrás, en el renacimiento.

Pero, en realidad, sus orígenes son más antiguos. Empiezan con la ruptura de la imagen medieval del mundo y con la aparición paulatina, en algunos ingenios, de una nueva. Las ideas ilustradas y su legado en los siglos posteriores, se levantan sobre esa previa manera de sentir y pensar el mundo [...] se incorpora la noción de progreso ilimitado, las libertades civiles y empresariales, la secularización y la transformación técnica e industrial de la naturaleza, el carácter irrefutable de las ciencias naturales y el determinismo económico” (Villoro, 1994: 9, 17).

Todos estos cambios que se dieron con la ruptura del pensamiento religioso y el establecimiento del pensamiento moderno, sólo pudieron ser emanados a partir de un nuevo tipo de sujeto, “el hombre cuyo poder ya no estaría más determinado a las regulaciones y rangos de la sociedad antigua sino que depende de la función que, de hecho, cumplía en la sociedad” (Villoro, 1994: 21).

La vida del hombre ya no está marcada de antemano por el autor de la farsa, cada quien tiene que escribirla mientras actúa. La posibilidad que se empieza a abrir camino es la del individuo que, sin un sitio fijo, ha de labrarse un destino mediante su propia virtud (...) El valor que tenga en la sociedad ya no dependerá del papel que le haya sido asignado, sino de la función que desempeñe gracias a su esfuerzo (Villoro, 1994: 21,23).

Al ser el individuo obra de sus propias manos, se posiciona al individualismo “como un rasgo más de la modernidad” (Villoro, 1994: 86).

Pero no nos vayamos tan lejos, ya que la terea de esta investigación no recae en un análisis profundo del pensamiento moderno, lo que sí es importante para la presente y por ello

---

<sup>5</sup> Marco incuestionable de la época.

resulta fundamental citar algunas características de éste es ¿cómo las ideas particulares que lo fundamentan han permeado y continúan haciéndolo hasta nuestra manera actual de pensar?, incluso a pesar de los debates con lo posmoderno, las bases parecen seguir traspasando las fronteras del tiempo convirtiéndolas en nociones firmemente incorporadas en nuestro pensamiento contemporáneo.

Así Günther (2014) nos dice que desde la tradición occidental moderna se asientan nueve ideas clave que permiten entender nuestra situación crítica actual.

1. Desarrollo lineal, que se traduce en un tránsito de un estado inicial a uno superior.
2. Irreversibilidad del tiempo y de la historia, en donde el tiempo es lineal, unidireccional y concebido como un tránsito que necesariamente trae avances o mejoras.
3. “Time is money, es la expresión que sintetiza la concepción de desarrollo o bienestar asociada a categorías monetarias y cuantificables.
4. Antropocentrismo, en donde la relación ser humano-naturaleza se concibe de manera instrumental.
5. Riqueza y calidad de vida medidas en término de acumulación (de dinero y bienes).
6. Racionalidad Instrumental.
7. Androcentrismo.
8. Economicismo.
9. Ateísmo y secularización de diferentes espacios, como el político, así como la primacía de lo económico. (Günther, 2014: 17)

Más allá de los debates entre la modernidad y la posmodernidad, las nueve ideas anteriores pueden ser reconocidas cuando al mismo tiempo se ha tomado conciencia sobre la necesidad de un cambio social frente a un tipo de crisis, sin embargo hay ideas más

complejas como la de desarrollo o economicismo que pueden estar muy camuflajeadas y hasta interiorizadas en el deseo de la transformación social.

Por ello del total de las anteriores, haré una selección de cuatro ideas que pueden ir desenvolviendo el cuestionamiento inicial que marca la temática del capítulo: ¿Cómo se convierte la igualdad entre hombres y mujeres en aporte para una transformación social más amplia? A lo que esta selección incluye: el desarrollo lineal, riqueza y calidad de vida medidas en término de acumulación, androcentrismo y economicismo. Asimismo intentaré visibilizar cómo estas ideas que sostienen la crisis civilizatoria, han sido adheridas al deseo de cambio social que intenta dar respuesta a esa misma crisis, entendiendo así, el por qué no todas las propuestas de cambio llevan un trasfondo real de mejoras sociales.

## **I.2. El desarrollo como respuesta al deseo de cambio social y sus implicaciones en la crisis civilizatoria**

Los puntos: desarrollo lineal; riqueza y calidad de vida medidas en término de acumulación de dinero y bienes; y economicismo, para fines de mejor entendimiento vamos a unirlos en este apartado ya que inevitablemente van de la mano, explicaré por qué.

Para iniciar desarrollo lineal refiere al tránsito de un estado inicial a uno superior; simplificado a una idea más común aparece el término progreso, sumamente interiorizado en nuestra filosofía occidental. Por otro lado, riqueza y calidad de vida medidas en términos de acumulación de dinero y bienes así como economicismo, refieren a una sociedad en la que para pasar de un estado a uno superior, es necesario aumentar más que el bienestar, los medios -dinero y bienes materiales- entendidos como la base necesaria para alcanzarlo.

Por ello, la propuesta del “desarrollo” como elemento que incluye: los medios y el objetivo a alcanzar: el progreso, fue tan efectivamente incorporada a nuestra manera de concebir y buscar un cambio social a partir de la segunda mitad del siglo XX.

Finalmente progreso y desarrollo aunque fueron manejados como sinónimos, inevitablemente con el paso del tiempo uno ha ido sustituyendo al otro y aunque aún se utiliza el término progreso, este ha perdido terreno frente al término desarrollo.

Y es que desarrollo tiene un uso tipo sal de cocina, lo usamos para todo. Además a pesar de no ser persona experta en el tema, hemos aprendido su significado, tanto como un estado ideal que significa avances positivos y/o como un proceso “relacionado con las ideas de bienestar, justicia social y crecimiento económico” (Rist, 2002: 19).

Y esas fueron precisamente las características del cambio al pensamiento moderno, el deseo de una nueva sociedad con base en la emancipación del hombre y la dignidad; el dominio de la naturaleza para permanecer a salvo de las amenazas como las enfermedades; la liberación de la esclavitud; superación de la escasez, la opresión y la oscuridad de vidas tradicionales (Villoro, 1994: 92).

El problema no es que esas características del desarrollo nos disgusten, de hecho Rist (2002) las define como las “condiciones ideales de la existencia social” (Rist, 2002: 21). En particular, es esta misma virtud con la que llega a la conclusión de que por tanto, es una quimera que no existe en ninguna parte del mundo. Claro, el autor se refiere de manera real y comprobable en indicadores o condiciones de vida. Villoro (1994) nos dice que “ni siquiera en los países de gran desarrollo industrial se ha logrado satisfacer todas las necesidades de la población y esto es visible en el desempleo, la existencia de <marginados> y desigualdades sociales” (Villoro, 1994: 95).

Sin embargo al mismo tiempo de intentar negar el desarrollo, aseguramos a la vez su existencia con palabras como: países desarrollados y no desarrollados, agencias de cooperación para el desarrollo, planes de desarrollo nacional y una lista interminable de términos que lo incluyen (Rist, 2002: 22). ¿Cómo puede ser entonces la idea de desarrollo lineal una base para nuestra crisis civilizatoria? El problema es como lo dice Rist (2002), que el desarrollo es una creencia social occidental que se caracteriza por considerarse un certeza colectiva que no se duda” (Rist, 2002: 33).

Detengámonos un segundo para aclarar esto del desarrollo, porque realmente suena todo muy bien hasta la parte en que se asegura que no existe o que la idea de éste conforma una parte de la crisis civilizatoria, contextualicemos un poco de dónde surge la idea como tal. Es el mismo autor, Rist (2002) quien nos sitúa históricamente la invención del desarrollo: Tras la Segunda Guerra Mundial; la creación de la Organización de Naciones Unidas; la

Declaración de los Derechos Humanos y la Guerra Fría; sitúa a inicios del año 1949 el punto IV del discurso del presidente Truman quien inaugura “la era del desarrollo”, época que hasta nuestros días, continúa vigente como desde aquel enero de hace casi 70 años.

Avances científicos, progresos industriales y crecimiento económico, supusieron entonces las condiciones que favorecerían el desarrollo de las sociedades. Nosotros/as, que conformamos otro tipo de sociedad, los/as otras/os con nuestra pobreza, enfermedades y nuestra vida económica primitiva y estancada, suponíamos una amenaza incluso para nosotras/os mismas/os y para los países “desarrollados”. Entonces fue necesario que nos dijeran la fórmula mágica y secreta para ser como ellos. ¿A través de qué podríamos lograr el anhelado desarrollo? Se nos dijo que con medios empresariales, capital privado, actividad industrial, garantías a inversores, etcétera.

Desde mi perspectiva base de estudio, la comunicación sumada al conocimiento del desarrollo, al explorar mediante la investigación del surgimiento del desarrollo, me parece un poco absurdo citar un discurso de hace más de 65 años pero al mismo tiempo resulta sorprendente y lamentable que las palabras e ideas claves de hace más de 70 años sean la plataforma de nuevas líneas discursivas que repiten hoy en día nuestros gobernantes y los de otros países, los altos directivos y ejecutivos<sup>6</sup> de los organismos multilaterales así como de las fundaciones de grandes empresas que apelan al desarrollo y que al mismo tiempo luchan en contra de la marginación y de la pobreza.

En consecuencia, en el marco de la academia en el área de las Ciencias Económicas, las ideas: desarrollo, calidad de vida y economicismo se fueron entrelazando al punto de asimilar casi a sinónimos los términos –desarrollo- y -crecimiento económico-. La expansión fue tal que a partir de ahí surgieron múltiples teorías, propuestas y análisis en la temática que a su vez, se reflejaron rápidamente en el pensamiento político y social, que hasta ahora, continúan vigentes en políticas públicas que emanan desde los organismos internacionales que recomiendan, promueven y obligan a nivel mundial, la implementación de éstas en beneficio de las sociedades, sobre todo, a través de la Cooperación Internacional.

---

<sup>6</sup> Se refiere en masculino, porque la mayoría de líderes en el mundo, son hombres. Según cifras de ONU Mujeres (2016), sólo hay 11 mujeres Jefas de Estado y 10 Jefas de Gobierno.

De manera paralela, al haber creado mediante el discurso, la idea países subdesarrollados, no se hizo esperar que la academia adoptara los mismos términos añadiéndolos a la rama. Así, la economía instaló ambos términos y los incorporó a la teoría económica del desarrollo. Por ello, igual que al inicio sostengo que: desarrollo lineal; riqueza y calidad de vida medidas en término de acumulación de dinero y bienes; y economicismo, son mejor entendidos de manera conjunta.

Desde los teóricos pioneros del desarrollo que entendían las diferencias entre países y economías “desarrolladas” y “subdesarrolladas” hasta las posturas más críticas, sugerían cambios en el modelo económico que aseguraban, mejorarían las condiciones sociales.

Desde ambos lados se proponían cambios en cuanto a tamaño y comportamiento del mercado; el ahorro; la industrialización; reformas políticas; programas sociales; inversión en obras y servicios públicos; posición del Estado respecto a la economía, entre otras. Sin embargo, las posturas solían ser muy diferentes dependiendo del tipo de teorías, si eran de origen heterodoxas u ortodoxas como marco general de la economía.

Las posturas podían señalar cuestiones como:

Que el objetivo del desarrollo era el aumento sostenido de la renta per cápita, los medios para alcanzar tal fin eran, en términos generales, el fomento de la acumulación de capital y, más específicamente, la industrialización, la protección del mercado interior y la intervención del Estado. Las formas para aumentar la tasa de inversión eran, por una parte, el fomento del ahorro, tanto interno como externo y, por otra parte, el aumento de la dimensión del mercado a través del incremento de la renta per cápita y del grado de división del trabajo, mediante el progreso técnico (Bustelo, 1999: 120).

Había también opiniones no sólo diferentes, sino contradictorias:

Desarrollo y subdesarrollo son dos manifestaciones de un único proceso: la acumulación de capital a escala mundial. El subdesarrollo es el producto histórico del desarrollo de los países imperialistas. La extracción de excedente de las colonias no sólo favoreció la acumulación originaria de capital en las metrópolis sino que

interfirió con el crecimiento natural de las áreas atrasadas, alterando para siempre su desarrollo potencial. (Bustelo, 1999: 206)

Y después de todo este gran cúmulo de críticas y propuestas para alcanzar nuestro ideal de bienestar, me pregunté ¿por qué entonces nos encontramos frente a una crisis civilizatoria? ¿Por qué esos grandes problemas que se han estado intentando erradicar, continúan e incluso son mucho peores que ayer? Nuestro presente es la prueba de que esas estrategias que por años se han implementado, y que por más que lo hemos deseado, no lo hemos alcanzado.

Es así como la realidad le dio un giro más al pensamiento sobre el desarrollo, poco a poco y con base en análisis profundos de diversos autores/as, se ha ido desmitificado el ideal. Las críticas a este término que cambió nuestra visión del mundo van desde el mismo Rist (2002) con las interrogantes: ¿es el desarrollo la extensión del sistema de mercado? o ¿por qué su significado sugiere a un crecimiento económico? En este mismo sentido, Quijano (2000) cita a Wallerstein señalando que; lo que se desarrolla no es un país, sino un patrón de poder, que para nuestra actualidad, es el capitalismo, la sociedad capitalista.

Otros autores, entre ellos Chang (2004) mediante análisis históricos de indicadores económicos, repasa diferentes países actualmente denominados desarrollados<sup>7</sup>, los cuales, parece que han querido ocultar una historia sobre su consolidación. Por ello saca a la luz una explicación de cómo aquellos países realizaron acciones contradictorias a las que los grandes teóricos economistas en pro del desarrollo así como organismos internacionales de desarrollo, recomendaron y aún recomiendan para que los países subdesarrollados o en vías de desarrollo alcancen la anhelada meta.

En este análisis logra visualizar que casi todos los países aplicaron medidas de protección de la industria naciente como por ejemplo: aplicación de aranceles y modelos de promoción; el libre comercio no fue una política única sino que cambió dependiendo de la situación política y social del país en cuestión; políticas limitantes para el impedimento del crecimiento de las manufacturas en las colonias; imposición del libre comercio en países “semi independientes”; competencias desleales, etc.

---

<sup>7</sup> Inglaterra, Estados Unidos, Alemania, Francia, Países Bajos entre otros.

Estas reflexiones críticas no sólo se han limitado en cuanto a visualizar el engaño, mito, y/o creencia del desarrollo, sino que han dado a conocer también las implicaciones que conlleva el intentar alcanzarlo. Gudynas (1999) por ejemplo, genera un nexo entre el desarrollo con la problemática de los recursos naturales y su constante explotación y degradación. “El contexto generalizado de pobreza y endeudamiento en muchos casos alimenta estrategias de desarrollo que profundizan los impactos económicos, con dudosos resultados sociales y ambientales” (Gudynas, 1999: 5).

A cuatro décadas de desarrollo, Latouche (2004) asegura un gran desencanto, porque si lo que se ha buscado es que los seres humanos se desarrollen para llevar una existencia digna y plena, el autor refuta que es evidente que dicho ideal “no se ha producido jamás en ningún sitio” (Latouche, 2004: 20).

Todos estos aportes que parecieran pesimistas son también parte de nuestra realidad y han surgido como respuesta al desarrollo y a sus fracasos, muestra de ellos es que en términos de mejora social, el tiempo de los Objetivos de Desarrollo del Milenio se agotó y hoy por hoy estamos frente a los Objetivos del Desarrollo Sostenible, aprobados por los Estados Miembros de las Naciones Unidas (ONU, 2016) los cuales marcan y seguirán marcando el camino a seguir. En el supuesto de su cumplimiento para el 2030, estaríamos hablando de la reducción de la pobreza, el acceso a educación de calidad, la igualdad de género, trabajo decente y crecimiento económico, paz y justicia, por mencionar unos cuantos.

Naciones Unidas para 2016 considera que el progreso y el desarrollo económico y social, necesariamente incluye niveles de vida más elevados y trabajo permanente para todos (UN, 2016). Asimismo de acuerdo a la Organización Internacional del Trabajo (OIT, 2015), considera que es la igualdad de género, un factor primordial para “lograr trabajo decente y llevar a cabo cambios sociales e institucionales que produzcan un desarrollo sostenible con igualdad y crecimiento”.

Entonces ¿Qué hacer ante esta casi nula posibilidad de darle un giro al desarrollo? Ya que a pesar de comprobar su ineficacia se sigue promoviendo. ¿Hay algún tipo de conexión ante la hegemonía y el deseo de cambio social?



Existen propuestas que toman en cuenta “la posibilidad de crear diferentes discursos y representaciones que no se encuentren tan mediados por la construcción del desarrollo”. (Escobar, 2005: 20) En este sentido, el trabajo buscó posicionar una corriente alejada del desarrollo al entender que de acuerdo a los teóricos citados con anterioridad, su discurso tiene como base relaciones de poder donde solo algunos se ven beneficiados mientras otros, se encuentran estancados en una realidad desfavorecedora. Asimismo, acobijada bajo el optimismo de que hay maneras de buscar un cambio social lejos del desarrollo, a pesar de la complejidad y su casi nula existencia, pongo como propuesta a tomar en cuenta desde la Maestría, al feminismo como postura que acoge un discurso que implica una serie de cambios en la construcción de nuestros pensamientos, prácticas y la manera de relacionarnos en pro de un bienestar más incluyente y real.

La propuesta de este trabajo entiende que existe una conexión entre la hegemonía y el deseo de cambio social desde el feminismo, tan es así que ONU refiere a que las mujeres se ven afectadas directamente con los 17 nuevos objetivos, por lo cual reconoce que es fundamental trabajar a favor de las mujeres para alcanzar el desarrollo.

Sin embargo, al mismo tiempo reconozco la capacidad de rebasar el límite del desarrollo a través de desafiar el orden establecido con la búsqueda de la igualdad entre mujeres y hombres y la posibilidad de incluirla en distintos proyectos de reducción de desigualdades. Así será posible acercarnos al cambio social verdaderamente amplio y no enmarcado por el desarrollo sino fuera de sus límites. Con esto no quiero decir que insertar la propuesta de la igualdad entre mujeres y hombres en el marco del desarrollo no es válido y necesario, pero considero que no contribuye a un cambio más amplio.

### **I.3. El feminismo, una apuesta para contrarrestar la crisis**

A partir de lo que comenta Günther (2014) y mediante un proceso de reflexión es posible visualizar un panorama de injusticia social, desigualdad, exclusión, marginalidad y otras consecuencias de nuestro actual sistema. Día a día nos enfrentamos a una serie de problemáticas que nos hacen preguntarnos: ¿dónde han quedado las promesas de la modernidad?

Esta misma realidad también es posible visualizarla con base en el análisis estadístico. Según cifras del Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (CONEVAL), en nuestro país, “entre 2012 y 2014 la población en pobreza aumentó de 53.3 a 55.3 millones de personas” (CONEVAL, 2015). Esta cifra abarca dimensiones como: ingreso, rezago educativo, acceso a servicios de salud, acceso a seguridad social, acceso a alimentación, calidad y espacios de la vivienda así como acceso a servicios básicos en la vivienda. Este dato en el que se muestra a casi la mitad de la población de México viviendo pobreza, se vuelve aún más alarmante cuando la estadística refiere que sólo un 20% de la población vive no pobre y no vulnerable.

En este mismo sentido, Villoro (2013:23) señala que en todos esos casos, las notas diferenciales que pueden acentuar un poco más dichos indicadores, son la raza, el género, la pertenencia a una clase social, etnia, etcétera. Estos diferenciales, hacen menos a las personas en el consenso social y/o político, porque no se considera que sean plenamente iguales.

Si tomamos en cuenta el diferencial de género, los indicadores no favorecen a las mujeres. En educación, existe un mayor promedio de escolaridad en hombres que en mujeres, y la tasa de alfabetismo también es mayor en hombres que en mujeres (INMUJERES; 2016).

Los ingresos para la subsistencia de los hogares sigue recayendo en los hombres (CONEVAL, 2014), lo que mantiene a las mujeres en múltiples situaciones de desigualdad y vulnerabilidad ante episodios de violencia.

Con base en estos indicadores, yo me centro en el diferencial de género para retomar a Günther (2014) con el Androcentrismo, punto tres de las nueve ideas claves que asegura, nos permiten entender nuestra situación crítica actual. Asimismo tal como lo menciona Villoro (1994) desde el inicio del pensamiento moderno, la idea y la vida del hombre cambiaron, y reitero, la de “el hombre”, no de la humanidad.

Ambos autores son la punta del iceberg que dejan ver una crisis civilizatoria con sus bases a partir de las cuales, podemos ir desglosando una reflexión que buscará encontrar nuevas formas para contrarrestar dicha crisis. Por mi parte considero, que bastará con adentrarnos mínimamente en lo que son las bases del movimiento feminista para darnos cuenta que es

uno de los tantos movimientos sociales que son emanados del deseo de un cambio social positivo y amplio, como respuesta a la crisis y que está marcado por el diferencial del género.

Y es que si bien, han sido pocos los derechos conquistados por los hombres, las mujeres lo han hecho mucho tiempo después y no al cien por ciento, ya que el imaginario de este mundo y por ende, sus construcciones sociales, han estado sujetas por la mirada de los hombres, tal como refiere Günther (2014) con el androcentrismo.

Por ello, a partir de este apartado del Capítulo I, transitamos de una reflexión con base en la crisis civilizatoria a profundizar dicho análisis a partir del diferencial de género. Para ello, considero que las ideas teóricas de las feministas han dado como resultado propuestas muy interesantes en torno a ¿cómo enfrentar un mundo que para las mujeres y otros diferenciales que enuncia Villoro (2013), siempre ha estado en crisis?

Lamentablemente, uno de los problemas a los que se ha enfrentado el movimiento tanto en lo social al igual que desde la academia, es que la palabra feminismo ha provocado y aún causa escozor, extrañeza, burla, miedo, entre otros calificativos negativos, porque como bien dice Hernández (2011) en la introducción a su obra, *Feminismo para no feministas*, “hemos fracasado como proselitistas porque la palabra feminismo provoca rechazo, pero nuestras conquistas se asumen de manera natural” (Hernández, 2011: 15).

En incontables ocasiones educativas, desde talleres, cursos, discusiones en salones de clases incluso de esta Maestría, hasta charlas informarles entre amigos o las hoy tan presentes redes sociales, siempre se ha cuestionado y se continúa debatiendo ¿por qué desde el feminismo se plantean soluciones si debe ser desde una visión más humana?; “si los hombres también sufren violencia y opresión”.

Responderé de inmediato que desde el feminismo no queremos ni si quiera intentamos olvidar a los hombres

El feminismo no quiere imponer un matriarcado basado en la violencia contra el hombre, como ha sido el patriarcado hasta ahora. No desea dejarlos sin voto, ni violarlos en las guerras, ni mutilar sus genitales en pro de una tradición cultural, ni

confinarlos en el ámbito doméstico, ni quiere matarlos por adulterio. El feminismo no pretende que los hombres sean propiedad de sus madres y luego de sus mujeres, ni desea que los hombres cobren salarios más reducidos, ni tampoco querría desterrarlos de las cúpulas de poder mediático, empresarial y político. No quiere traficar con cuerpos masculinos para el disfrute de los femeninos, ni desea que los niños varones estén desnutridos o abandonados en orfanatos, ni, por supuesto, promovería su marginación social o económica. Tampoco vetaría que los niños varones pudiesen ir a la escuela, ni les prohibirían el acceso a la sanidad y la Universidad. Comprendan que eso es una locura que no promueve el feminismo (Herrera en Hernández, 2011).

Tampoco busca reducir la importancia de otros problemas sociales o referir que es lo único que con urgencia se debe atender, por el contrario, el presente análisis y seguramente casi todos los feministas, conllevan como propuesta implícita que el atender la desigualdad que viven las mujeres y niñas insta la construcción de un cambio social más amplio.

Celia Amorós (2016) nos dice que el feminismo “hoy en día, como siempre, trata de dar su expresión teórica a un proceso de cambio social que tiene implicaciones en todos los niveles de la existencia humana: en el nivel económico, en el político, en el orden cultural y en el de las organizaciones simbólicas” (Amorós, 2016: 1).

Y es que muchos son los temas que han sido reflexionados, analizados e investigados, yo diría que lo proporcional a lo que como sociedad tenemos por atender. Rosa Cobo (2005) nos explica que las expertas en género y feminismo están trabajando desde hace décadas en desvelar las relaciones de dominación entre hombres y mujeres en sus múltiples manifestaciones.

Han investigado sobre la falta de representación política de las mujeres, sobre la construcción de los Estados sin la participación de la mitad de la sociedad, sobre la feminización de la pobreza, sobre ese paradigma de explotación económica que es la maquila, sobre la violencia de género, desde el feminicidio hasta otras nuevas formas de violencia patriarcal, sobre los nocivos efectos de las políticas neoliberales sobre la vida de las mujeres, sobre la politización del marco doméstico y el aumento

del trabajo gratuito que realizan en el hogar, sobre los cambios que se están produciendo en la familia patriarcal o sobre los déficits de autonomía personal de las mujeres y sobre cómo este hecho dificulta su capacidad de negociación en la vida familiar con los varones, entre otros temas (Cobo, 2005).

Por tanto, este pequeño análisis por supuesto no pretenderá abordar todas las anteriores, tal vez ni siquiera logre abordar una totalmente, lo que sí puedo asegurar, es que toma en cuenta distintas visiones del feminismo y de otras disciplinas que se están cuestionando cómo abordar la crisis civilizatoria, aunque muchas de ellas no las tengan definidas como tal. Lo que también puedo afirmar es que al ser la línea de trabajo desde el feminismo, se integra diferentes actores sociales no solamente a las mujeres, porque si algo es claro, es que como señala Montero (2006:15) para lograr un cambio social, no sólo se necesitan la confluencia de miradas, sino de voluntades y acciones, “praxis comprometida con la transformación de las relaciones de poder y de exclusión”.

Entonces, partiendo del reconocimiento de que el Androcentrismo es una de las bases de la crisis civilizatoria y que ha guiado desde hace cientos de años la práctica humana, es imposible negar que la exclusión, desigualdad y opresión de las mujeres ha existido y continúa existiendo. De hecho no es necesario ser tan anti-sistémicos para reconocer la problemática. Hoy en día y desde hace algunas décadas los organismos internacionales a favor del desarrollo, han reconocido la existencia de la “violencia de género” como una de esas manifestaciones de la situación mundial de desigualdad que viven las mujeres. Sin embargo, a pesar de las múltiples Conferencias, Convenciones y Acuerdos Internacionales impulsadas por organismos multilaterales que han derivado en Leyes y Políticas Públicas a favor de las mujeres, no se han logrado disminuir las brechas de desigualdad así como la erradicación de la violencia contra las mujeres. Y es que con el actual modelo de desarrollo en el que nos encontramos insertos/as, necesariamente se hace presente la igualdad de género como una buena práctica para avanzar hacia él.

Vale la pena aclarar que las conclusiones a las que han llegado estos organismos, no han surgido de manera espontánea ya que ha sido desde el movimiento filosófico, político y cultural denominado feminismo, que han trabajado en pro de los derechos de las mujeres y su inserción en diversos ámbitos. Aunque es importante mencionar que no, el feminismo no

es una postura homogénea, es más, si en algo estamos de acuerdo las feministas es en que no podemos hablar de feminismo sino de feminismos. Su historia, los intereses, las posturas y las propuestas de las teóricas feministas no son las mismas u obedecen a un solo planteamiento. Asimismo las causas de la opresión de las mujeres y el camino que ha de construirse para superarse tampoco está consensuado.

Lo cierto es que la historia feminista es muy amplia y para efectos de este análisis resulta sumamente alejado abordar minuciosamente cada una de las etapas, por ello, sólo me detendré un momento en mencionar las posturas más importantes de las distintas olas del feminismo que sustenten la desigualdad social de las mujeres y propuestas para cómo enfrentarla. Asimismo estaré tomando en cuenta a las teóricas más representativas y con los aportes más significativos que sostienen la propuesta de que un cambio en las relaciones desiguales entre mujeres y hombres, puede abonar algo más que una categoría de estudios para el cambio social, ya que considero que es imposible pensar afrontar una crisis civilizatoria si no estamos tomando en cuenta a la mitad de la población con sus propias características y si no estamos reconociendo los aportes que han hecho ya, por afrontar esta crisis.

Como podremos ver a continuación, el feminismo será posible ubicarlo en el campo de las ideas del progreso, y de unos 40 años para la actualidad, en el del desarrollo, sin embargo, las mismas posturas feministas al ir evolucionando y profundizando el análisis de las causas de la opresión y desigualdad de las mujeres, logran cuestionar componentes del sistema actual que inevitablemente, acercan la postura del feminismo a las alternativas al desarrollo.

El primer aporte al que daré mención es “Los Derechos de la Mujer y la Ciudadana” de Olympe de Gouges como el antecedente más importante que hay de la constante insistencia de las mujeres por alcanzar un reconocimiento igualitario frente a los hombres. López (2016) nos asegura que Olimpia al reflexionar sobre la condición y los problemas de las mujeres de su época, la llevó a plantear cambios impensables para su momento histórico.

En aquella época tan sólo el hecho de escribir política era algo reservado para los hombres. Así en su transgresión social “demanda para las mujeres el postulado de igualdad” (López, 2016: 5), reclamando que la Revolución Francesa después de haberse aprovechado de la

lucha de las mujeres como iguales en la toma de la Bastilla, inmediatamente de terminar se les regresaba a su espacio privado. Cabe mencionar que para Olimpia, el significado de igualdad será encasillado en el reconocimiento como ciudadanas con acceso a los espacios de poder público. Seguramente está de más repetir que su propuesta fue rechazada, sin embargo, es esta misma la que la inmortaliza para el feminismo.

Importante también retomar a Las Sufragistas ya que como movimiento político feminista, fueron otro gran aporte para conquistar un derecho más que acercaría a las mujeres a la igualdad. Sin embargo, éste no fue su único estandarte, a su vez las mujeres sufragistas blancas formaron parte del movimiento abolicionista de la esclavitud en Estados Unidos. Y es que para aquellos años señala Davis (2005), las mujeres habían perdido su importancia económica y su estatus social en la fase del capitalismo industrial.

Cabe destacar que en esta resistencia, no importaba la clase social, tanto las trabajadoras de las fábricas como las mujeres de clase media y de la burguesía emergente, habían sufrido esta degradación. Otra característica de esta época es que las mujeres nunca expresaban sus opiniones en reuniones públicas, su sitio estaba en el hogar y nunca en la esfera política. (Davis, 2005: 46). Sin embargo la autora no olvida que a diferencia de las mujeres blancas, “las mujeres negras siempre han trabajado fuera de sus hogares, más que sus hermanas blancas” (Davis, 2005: 13).

Relevante señalar que en aquellos primeros momentos de conciencia y con el nacimiento en Filadelfia de la sociedad Antiesclavista Femenina, se da la unión entre dos grupos oprimidos: los esclavos y las mujeres.

Es curioso y por ello hago notar, como siempre las mujeres han acompañado movimientos sociales más amplios que los que refieren sólo a las conquistas de sus propios derechos y aún así, el feminismo sigue siendo considerado como una postura exagerada o menos importante ante las causas de desigualdad social, económica o política.

Es importante destacar una enseñanza significativa que también aportan “Las Sufragistas” como movimiento social. La historia nos dice que las Hermanas Grimke, Sarah y Angelina, fueron las primeras mujeres en el abolicionismo que “conectaron de una manera más sólida la cuestión de la esclavitud con la opresión de las mujeres” (Davis, 2005: 49). Con su lucha

por la liberación negra y por la liberación de las mujeres, “nunca cayeron en la trampa ideológica de insistir en que una causa era absolutamente más importante que la otra. Ellas reconocían el carácter dialéctico de la relación entre ambas luchas” (Davis, 2005: 53).

Porque no debemos perder de vista que “algunos líderes masculinos de la campaña abolicionista, afirmaron que la cuestión de los derechos de las mujeres confundiría y alejaría a aquellas personas que únicamente estaban interesadas en la derrota de la esclavitud” (Davis, 2005: 51). Aun así, ambas hermanas impulsaron la inclusión constante de la cuestión de los derechos de las mujeres en la campaña contra la esclavitud, y como respuesta, las mujeres estadounidenses fueron excluidas por voto mayoritario en la Convención Mundial Contra la Esclavitud en Londres de 1840.

Años más tarde, para 1848 en la Convención de Seneca Falls por los derechos de las mujeres, Elizabeth Cady Stanton proponía lo más extremo pensado hasta ese momento: el derecho al sufragio para las mujeres, fundamentada en la idea de que era tiempo de que ejercieran el poder político. Realmente fue y sigue siendo un gran aporte la propuesta, sin embargo, tampoco podemos perder de vista que la situación de las mujeres a la que referían no incluía a las mujeres obreras blancas ni a las mujeres negras, como resultado, La Declaración de Seneca Falls proponía un análisis de la condición femenina similar de quien redactaba el documento y que reflejaba la realidad limitada debido a la ausencia de mujeres negras.

Sojourner Truth dos años después de Seneca Falls en la Primera Convención Nacional sobre los Derechos de las Mujeres, defendió esta causa y a las mujeres negras pidiendo la libertad de la opresión racista y sexista. Su demanda era la conciencia de raza y clase, ya que Davis (2005) asegura que las dirigentes del movimiento de mujeres no sospechaban que pudiera haber una relación sistémica entre la esclavitud, la explotación económica y la opresión social de las mujeres.

Por ello me parece sumamente importante recalcar que en la sentencia de apelar al feminismo como un antecedente o un simil para un proceso de cambio social más amplio, es muy importante fijar atención en las solicitudes y vindicaciones que se tienen como causa, ya que el apelar por el reconocimiento de uno o varios derechos para las mujeres, no



asegura que sea incluyente o empático con otras luchas y no por ello, o al menos eso considero yo, deja de ser feminista.

El feminismo y la redefinición de las relaciones de género no son necesariamente equiparables. Así, desde un análisis histórico que la problemática difícil de la definición de una voluntad emancipatoria de desafío de las normas de género y de los modelos de feminidad y la evaluación de aquellos movimientos de mujeres que se autodefinían como feministas, pero que no encajan necesariamente con definiciones predominantes del feminismo” (Nash, 1994: 172)

Otra realidad del movimiento sufragista que deseo establecer porque fue parte de los aprendizajes más significativos a lo largo de la Maestría y que aún hoy en pleno siglo XXI pareciera quererse mantener oculto, es el racismo que se encontraba inmerso en el movimiento liderado por Elizabeth Cady Stanton. El mencionar esto no tiene por supuesto ninguna intención de deslegitimar el movimiento sufragista que sin duda, es una parte muy importante del movimiento feminista, sin embargo, no se puede ocultar, obviar o minimizar ya que la intención, es no seguir repitiendo errores u omisiones en cuanto a interseccionalidad<sup>8</sup>.

Porque es entendible que es sumamente difícil o casi imposible comprender situaciones que no son propias, y que mayoritariamente no se han vivido, sin embargo se debe entonces sumar la visión de quien si lo vive y no obviarlo o restarlo en importancia como considero, llega a presentarse en movimientos sociales que no incluyen más de una visión.

Una característica más que es fundamental revisar en la historia de los movimientos feministas tiene que ver con la intención de saber ¿para qué queremos conseguir algún derecho específico y a quién sirve este derecho? Por ejemplo, en la lucha por obtener el voto de los ex esclavos en Estados Unidos, lamentablemente servía a un interés mayor: el que tenía la burguesía del norte por controlar económicamente toda la nación con base en el apoyo de “nuevos votantes”. De ahí la importancia de extender el voto a la recién población

---

<sup>8</sup> “El concepto de “interseccionalidad” del género con otras desigualdades está actualmente en el centro de la teoría política de género” y refiere a la intersección de diferentes desigualdades -etnicidad, orientación sexual, diversidad funcional, edad- (Lombardo & Verloo, 2010: 1-2).

emancipada, porque sólo así era posible “asegurar la hegemonía política del Partido Republicano” (Davis, 2005: 81).

Por lo que, aunado a la interseccionalidad, también debemos entender que en el deseo y búsqueda del cambio social, la defensa de los propios derechos, puede servir para otros intereses.

En una historia más contemporánea, el movimiento feminista transita por otros caminos al intentar responderse el ¿por qué de la opresión y la desigualdad de las mujeres? Surgiendo una irrupción en la esfera pública que definitivamente destantea al mundo. Ésta es la que desde hace más de seis décadas hizo S. de Beauvoir con la aseveración de que entre hombres y mujeres existe una diferencia más que biológica, introducida en su texto *El segundo sexo* (1949):

La relación de los dos sexos no es la de dos electricidades, la de dos polos: el hombre representa a la vez el positivo y el neutro, hasta el punto de que en francés se dice “Los hombres” para designar a los seres humanos. La mujer aparece como el negativo, ya que toda determinación le es imputada como limitación (de Beauvoir, 1949: 17).

Así, aporta para la teoría feminista sin usar como tal la categoría, de que el género es algo construido socialmente mediante su célebre frase “no se nace mujer, se llega a serlo” (de Beauvoir, 1949). Ésta y muchas otras reflexiones surgen como una respuesta a la desvalorización e inferioridad social de las mujeres, estatus que incluso era legitimado desde las llamadas ciencias naturales.

Y esto era sólo el inicio de los grandes aportes del siglo XX a la teoría feminista, que sin duda al sumar diferentes posturas, generaron y nutrieron el pensamiento sobre nuestra condición de desigualdad y exclusión desde múltiples visiones. Como era de esperarse con el paso del tiempo, cada vez fueron más allá para explicar el poder masculino sobre las mujeres.

Por ejemplo, desde la postura del feminismo radical<sup>9</sup>, la corriente filosófica además de lo cultural, se marca de lo político. Y es que atravesado por su contexto histórico, “con la pérdida por parte de los Estados Unidos de la guerra del Vietnam... se hacía pensar que las transformaciones sociales más profundas eran posibles” (Amorós, 2005: 4). Con ello, el feminismo demostró nuevamente que iba de la mano con un cambio social más amplio, incluso cabe mencionar que la militancia de aquella corriente del feminismo tenía también tintes anticoloniales, antirracistas, con interés por la lucha de clases, convirtiendo lo personal en político.

Esta corriente es básica para la presente tesis porque una de sus más importantes representantes Kate Millet en su libro *Política Sexual* (1970), aborda el patriarcado<sup>10</sup> con la noción de que “el sexo es una categoría social impregnada de política” (Osborne & Molina, 2008: 150-151).

¿Es posible considerar la relación que existe entre los sexos desde un punto de vista político?». La contestación depende, claro está, de la definición que se atribuya al vocablo «política». Según Millet «...es imprescindible concebir una teoría política que estudie las relaciones de poder... en función del contacto y de la interacción personal que surgen entre los miembros de determinados grupos...: las razas, las castas, las clases y los sexos». (Osborne & Molina, 2008: 151)

Además para esta autora, estas relaciones de poder se manifiestan en múltiples ámbitos y dimensiones ya que todas las vías del poder se encuentran en manos masculinas, su origen, la institución social denominada patriarcado.

El patriarcado es una estructura de poder arcaica y universal que regula las relaciones entre hombres y mujeres colocando a éstas en posiciones de inferioridad y sumisión, asignándoles los rasgos y características de los oprimidos (inteligencia inferior, pasividad, instintivismo, sensualidad, hipocresía...) y ejerciendo una suerte

---

<sup>9</sup> En este contexto por radical debemos entender la búsqueda desde la raíz y/o su origen, y no interpretar la palabra como sustantivo que lo asemeja a algo extremo.

<sup>10</sup> Sistema de organización social en el que los hombres tienen más poder y privilegios que las mujeres que incluye una ideología o creencias que legitiman la situación (Millet, 1969).

de «colonización interior» de modo que este dominio resulte imperceptible (Osborne & Molina, 2008: 151).

Así, de este feminismo nos quedamos con el aporte de que la desigualdad sexual es de carácter estructural y que no podrá desaparecer mientras la estructura social sea de carácter patriarcal.

Es relevante en función de la tesis hacer eco de la segregación de las feministas radicales de los movimientos revolucionarios a través de la división sexual del trabajo<sup>11</sup>; del impedimento para ocupar puestos de liderazgo y finalmente, el traspaso de sus puntos de interés al último renglón de la agenda revolucionaria.

Dicha mención, corresponde a un continuo reclamo, incluso hasta nuestros días, donde los movimientos sociales, especialmente reconocidos como de –izquierda– también son marcados por el machismo y el diferencial de género.

Años más adelante en otra propuesta de análisis de la diferencia de las mujeres encontramos a Gayle Rubin que sostenía la idea de la diferenciación entre hombres y mujeres, proveniente de algo distinto a la naturaleza. La potencia e importancia de su texto, “El tráfico de mujeres: notas sobre la economía política del sexo” (1986), es otro gran aporte a la teoría feminista con la propuesta denominada el “sistema de sexo/género” (Rubin, 1986: 4).

Toda sociedad tiene un sistema de sexo-género, un conjunto de disposiciones por el cual la materia prima biológica del sexo y la procreación humana es conformada por la intervención humana y social y satisfecha en una forma convencional (Rubin, 1986: 8).

La autora aporta que el género es una división de los sexos socialmente impuesta y que es un producto de las relaciones sociales de sexualidad: “El sistema de sexo/género consiste en una serie de acuerdos por los que una sociedad transforma la sexualidad biológica en productos de la actividad humana” (Rubin, 1986: 3). Sus reflexiones las logra al analizar sobre diversos aspectos entre ellos la femineidad; cita autores como Horney, quien aborda

---

<sup>11</sup> Concentración de las mujeres en las tareas de reproducción en el ámbito doméstico y en determinadas actividades y puestos dentro del trabajo remunerado (Agenda de las Mujeres, 2016).

la implantación de dicha característica en las mujeres como un acto de brutalidad psíquica en el curso de la socialización; y Freud quien asienta sobre sus investigaciones las descripciones “de cómo se prepara psicológicamente a un grupo, en tierna edad, para vivir con su opresión” (Rubin, 1986: 35).

Una de sus propuestas para hacerle frente a la problemática, era precisamente igual que con la crisis civilizatoria, encontrar las raíces, en este caso de la opresión de las mujeres, para saber cuáles pudieran ser las estrategias políticas que el propio movimiento feminista debía adoptar en la lucha por su liberación.

A partir del sistema sexo/género de Rubin, estas categorías

Han ido modificándose de la mano de las conceptualizaciones de autoras feministas y posfeministas que se apropiaron de este binomio para denunciar las consecuencias del patriarcado, describir las causas de la subordinación femenina y mostrar los complejos mecanismos que el sistema heterocentrado pone en marcha para el disciplinamiento de los deseos, las sexualidades y los cuerpos de los sujetos (Morandi, 2006).

Entre otras miradas tenemos como ejemplo a Federici (2010), donde para ella, ni desde el feminismo radical ni desde el socialista se daban explicaciones satisfactorias sobre las raíces de la explotación social y económica de las mujeres. Por ello desde su propio análisis se enfoca en que, “el proceso de acumulación capitalista ha tenido una función central que determinó la situación de opresión de las mujeres” (Federici, 2010: 16). Realizando una investigación en torno a los cambios que introduce éste, a la posición social de las mujeres y la producción de la fuerza de trabajo e incluye:

i) el desarrollo de una nueva división sexual del trabajo que somete el trabajo femenino y la función reproductiva de las mujeres a la reproducción de la fuerza de trabajo; ii) la construcción de un nuevo orden patriarcal, basado en la exclusión de las mujeres del trabajo asalariado y su subordinación a los hombres; III) la mecanización del cuerpo proletario y su transformación, en el caso de las mujeres, en una máquina de producción de nuevos trabajadores (Federici, 2010: 23).

Durante varios años, los aportes de que la sociedad era quien imponía la condición de inferioridad de las mujeres mediante el diferencial de género, delineó los trabajos de investigación en el feminismo, sin embargo para los años 90, Judith Butler con su libro “El género en disputa. Feminismo y subversión de la identidad” (1990), nuevamente da un giro filosófico, sentando las bases de la Teoría *Queer*<sup>12</sup>.

De acuerdo a la feminista norteamericana Catharine Mackinnon, a quien Butler retoma, tener un género implica haber establecido previamente una relación heterosexual de subordinación, dado que la noción de género conlleva de por sí la idea de que la jerarquía sexual es lo que la produce y consolida. Butler rompe con la visión hasta entonces aceptada que concebía al sexo como la base material del género, para describirlo como un concepto sociológico derivado de una lectura de los cuerpos realizada en un contexto histórico y social determinado previamente marcado por la heteronormatividad (...) Es necesario señalar que Butler no niega la existencia real del sexo sino que insiste en resaltar el hecho de que no hay posibilidad de acceso a la materialidad del cuerpo sino a través de un imaginario social conformado por normas, prácticas y discursos que fueron configurados dentro de una matriz de pensamiento heterosexual (Morandi, 2006: 10).

Su propuesta de repensar estas categorías sin duda ha dado y continúa siendo una sacudida para el feminismo, sin embargo, para efectos de este trabajo, comparto la postura de algunas feministas que reconocen los aportes de la Teoría Queer, pero al mismo tiempo, defienden la postura de que no se puede dejar a un lado el análisis de una realidad y una historia donde las mujeres han sido oprimidas y continúan siéndolo.

---

<sup>12</sup> La Teoría Queer es la elaboración teórica de la disidencia sexual y la de-construcción de las identidades estigmatizadas que promueve la opción sexual distinta como un derecho humano. Dichas sexualidades periféricas, son todas aquellas que se alejan del círculo imaginario de la sexualidad "normal" y que ejercen su derecho a proclamar su existencia (Fonseca & Quintero, 2009).

Tabla 1. Principales aportes feministas por la Igualdad.

<b>Corriente</b>	<b>Años</b>	<b>Precursoras</b>	<b>Principales ideas</b>
<b>Los Derechos de la Mujer y la Ciudadana</b>	1791	Olympe de Gouges	Búsqueda de reconocimiento para las mujeres como ciudadanas para favorecer el acceso a los espacios de poder público.
<b>Las sufragistas</b>	1848	Elizabeth Cady Stanton	En la Convención de Seneca Falls se exigió el derecho al sufragio para las mujeres con el objetivo de participar en el ejercicio del poder político.
<b>Diferencia Social de las Mujeres</b>	1949	Simone De Beauvoir	La diferenciación entre hombres y mujeres no es biológica, ésta ha sido construida socialmente.
<b>Política Sexual</b>	1970	Kate Millet	Las estructuras de poder han colocado a las mujeres en posiciones de inferioridad y sumisión. -Patriarcado-
<b>Sistema Sexo/ Género</b>	1986	Gayle Rubin	El género es una división de los sexos socialmente impuesta y que es un producto de las relaciones sociales de sexualidad.
<b>Acumulación Capitalista y la opresión de las Mujeres</b>	70's	Silvia Federici	En el proceso de acumulación capitalista, la explotación de las mujeres había tenido una función central y ésta aún persiste.
<b>Teoría Queer</b>	1990	Judith Butler	Promueve el concepto –sexo– como concepto sociológico derivado de una lectura de los cuerpos realizada en un contexto histórico y social determinado previamente y marcado por la heteronormatividad.

Fuente: Elaboración propia con base en el apartado I.3.

Como podemos ver y dar cuenta, las teóricas abordadas en el presente análisis en número son pocas, pero en sus propuestas y aportaciones son realmente significativas para el presente análisis. Si bien las primeras tres corrientes que implican el reconocimiento de los e incorporación de las mujeres en la vida pública y un pleno ejercicio de derechos, se encuentran más limitadas en su crítica ya que no abarcan en su totalidad una controversia del sistema, llevan a cabo un cuestionamiento del orden establecido lo cual significa un avance relevante.

En segunda instancia, las siguientes posturas resultan más favorecedoras a la presente tesis ya que incluyen cuestionamientos tales como: las relaciones y estructuras de poder en manos masculinas, los movimientos de cambio social que no toman en cuenta al 100% el diferencial de género y reproducen la discriminación, sometimiento y exclusión favorecedor del sistema capitalista. Todos estos pueden ser incorporados de mejor manera a una alternativa de desarrollo, sin embargo ¿Cómo podemos impulsar esta concientización de la importancia de asegurar igualdad de oportunidades a mujeres y hombres?

Por tanto, una vez que hemos contestado ¿De dónde surge el deseo de la transformación social? y planteado cómo desde el feminismo se han propuesto reflexiones y teorías acerca de lo que habría que transformar para que el cambio social permeara en la vida de las mujeres, nos podemos preguntar entonces el segundo cuestionamiento que da forma al capítulo I: ¿Puede ser la igualdad entre mujeres y hombres una propuesta para un cambio social más amplio? Esto por supuesto a partir del reconocimiento de: la existencia de una crisis civilizatoria; de un deseo de cambio social; y el feminismo como una propuesta de cambio social y una apuesta para contrarrestar la crisis.

#### **I.4. ¿Cómo se convierte la igualdad entre los sexos en un aporte para una transformación social más amplia?**

De la pregunta anterior, ¿Puede ser la igualdad entre mujeres y hombres una propuesta para un cambio social más amplio? Esto a partir del reconocimiento de: la existencia de una crisis civilizatoria; un deseo de cambio social; y el feminismo como una propuesta de cambio social y una apuesta para contrarrestar la crisis. La respuesta es muy simple, yo estoy convencida de que sí es posible. ¿Cómo se convierte la igualdad entre los sexos en un aporte para una transformación social más amplia? Esa es una respuesta que amerita más renglones.

Considero que el convertir la igualdad entre hombres y mujeres en un aporte para una transformación social más amplia dependerá de: ¿desde qué postura estamos apelando por la igualdad?, porque como vimos anteriormente recapitulando distintos momentos del feminismo, la búsqueda de igualdad por parte de las mujeres en diversos aspectos de la vida no necesariamente significa un cambio social que beneficie más allá de un grupo social que



se está manifestando. Asimismo debe ser entendido como un paso a la par del cambio social y no como algo que vendría por consecuencia<sup>13</sup>.

Incluso creo que es necesario separar la búsqueda de igualdad entre hombres y mujeres desde el desarrollo que desde la postura política del feminismo, al menos teóricamente. Porque como ya se mencionó anteriormente, la postura del desarrollo especialmente a través de los organismos multilaterales y por ende todos los espacios en los que tienen influencia -gobiernos, organizaciones civiles y educativas-, también se encuentran en la búsqueda de la igualdad.

De la misma forma, entre las corrientes feministas ya mencionadas, su búsqueda está enmarcada en la postura del desarrollo o contraria a ésta. Por tanto, generamos nuevos cuestionamientos como: ¿Para qué están buscando la igualdad entre hombres y mujeres? ¿Cuáles son los fines últimos en el planteamiento de la igualdad?

Porque cabe aclarar que desde las teorías del desarrollo en una primera instancia, la existencia y predominio del discurso de la mujer como ente pasivo estuvo presente desde la academia como reflejo de las representaciones sociales de aquellos años. Teóricamente al estar la mujer relegada en su rol de ama de casa, su papel fue entendido como improductivo aun cuando mantenía el bienestar y la reproducción de las familias. Años más adelante, cuando se incorpora un papel activo de la mujer en el desarrollo, el capital busca a las mujeres jóvenes para que trabajen de asalariadas en las industrias multinacionales, en las escalas más bajas de la estructura ocupacional y en trabajos mal remunerados e inestables, por ello, debemos entender y aceptar que “la relación mujeres y desarrollo tiene que estudiarse a partir de la conexión existente entre las desigualdades de género”. (Parella, 2003: 31)

Actualmente existe un resalto del rol que juegan las mujeres especialmente por su papel económicamente activo y de la importancia de su incorporación total a la esfera productiva. Ante esto, organismos internacionales, organizaciones civiles y los gobiernos en sus diferentes niveles, han reconocido que para lograr el anhelado “desarrollo” representado en

---

<sup>13</sup> Marx por ejemplo, planteaba que la emancipación de las mujeres vendría como consecuencia de la lucha de clases y el cambio de modelo económico, no planteaba el origen de la opresión (Smith, 2013).

equidad, justicia, respeto, bienestar y cuidado del ambiente, es necesario incorporar la perspectiva de género como eje transversal de los Programas y Políticas Públicas.

De la misma forma sostienen que la igualdad entre los géneros no es solo un derecho humano fundamental, sino la base necesaria para conseguir un mundo pacífico, próspero y sostenible, por lo que para lograr el desarrollo o mantener el sistema capitalista (Wallerstein, 2010), es prioridad trabajar de acuerdo en esta postura, en la igualdad.

Por tanto surge la pregunta si queremos alcanzar la igualdad de las mujeres frente a los varones como un primer paso para otro objetivo que sería el desarrollo del sistema capitalista, o como un objetivo en sí entendiéndolo esta igualdad, como mismas oportunidades para todas las personas en la diferencia.

Derivado de esto cabe resaltar, que a pesar de que se reconoce al feminismo como pionero en el cuestionamiento de la desigualdad entre mujeres y hombres, posturas como el desarrollo y sus instituciones buscan deslindarse de él. Recordemos que el término en opinión pública suena bastante radical, incluso intentan desaparecerlo e invisibilizarlo junto con muchos otros como patriarcado, heteronormatividad y algunas de sus causas estructurales.

La explicación de esto es sencilla, y es que la lucha feminista tiene a bien reconocerse por varias autoras, como una lucha anticapitalista, Federici (2010), de Miguel (2015), Pérez (2014). Ésta última autora específicamente sostiene, que desde el feminismo existe la conciencia de que el sistema socioeconómico que habitamos “viene definido no sólo por capitalista, sino también por ser heteropatriarcal y por estar racialmente estructurado, por ser (neo) colonialista y por ser antropocéntrico” (Pérez, 2014: 24).

Por lo tanto, para convertir la igualdad entre los sexos en un aporte para una transformación social más amplia, se debe reflexionar desde un feminismo que entienda la intercesionalidad de causas y reconozca la existencia de una crisis civilizatoria. Porque al no ser la crisis particular, sino un fenómeno integral, requiere ser abordada de la misma manera “poniendo en cuestión no sólo el proceso civilizatorio moderno positivo y las bases en las que se asienta, sino también sus grandes mitos fundacionales, como el mercado, el Estado, el progreso y la razón instrumental” (Günther, 2014: 15).

Una vez entendido que la estrategia de intervención no puede ser sólo desde una perspectiva considerada como la única, la más adecuada, la más verdadera. Autoras inmersas en esta lógica como Pérez (2014) consideran que es necesaria una confluencia de miradas críticas ante la crisis civilizatoria. Frente a esto, muchas han sido las formas pensadas, propuestas y realizadas de enfrentar la gran problemática.

Al mismo tiempo reitero la postura de la presente tesis, la cual, desde el deseo de cambio social a través de la búsqueda de la igualdad entre mujeres y hombres, reconoce una crisis civilizatoria, por lo que en páginas previas y posteriores, buscó la confluencia de ambas miradas. Asimismo cabe señalar que en la misma, existe un cuestionamiento a la postura del desarrollo, sin embargo entiende que estamos inmersos en él, tan así que el grado a obtener con este trabajo es en Desarrollo Económico y Cooperación Internacional, por ello, se aprovechó la coincidencia de la búsqueda de la igualdad desde el desarrollo para introducir una reflexión mucho más profunda que incluyera un cuestionamiento del mismo desarrollo y de la crisis en la que vivimos.

En concordancia al punto anterior, elegí como base la mirada del feminismo con la propuesta de promover la igualdad entre mujeres y hombres desde un espacio en el que se pudiera impulsar un cambio cultural que exige nuestra situación actual tal y como lo es la educación.

Dicho análisis que continúa en los Capítulos II y III, no fue sólo para adentrarme en una reflexión sobre cómo hacer real esta propuesta, sino que incluyó experiencias que así lo han hecho. Lamentablemente la promoción de la igualdad desde este plano aún es incipiente en nuestro país, de hecho en un momento actual, esta propuesta atraviesa por cuestionamientos y en algunos casos hasta rechazo<sup>14</sup>, por ello la investigación se centró en un análisis de proyectos actuales de Coeducación en España, país que como veremos a continuación por

---

<sup>14</sup> En el año y lugar de elaboración de la presente tesis, Puebla 2016, una de las instituciones de educación superior más importantes del Estado, la Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla (UPAEP), elaboró un comunicado difundido por los medios de comunicación para dar a conocer su postura conservadora en referencia al matrimonio igualitario (personas del mismo sexo). Además el Frente Nacional por la Familia y simpatizantes al mismo marcharon en esta misma ciudad para manifestar su descontento frente a la propuesta del matrimonio igualitario y una supuesta incorporación de la ideología de género en las escuelas de educación básica.

circunstancias históricas, es un referente mundial, lleva ya trabajando más de dos décadas este eje social.

Sé que por ahora esas propuestas, si bien no puede alejarse totalmente del desarrollo porque están inmersas en él desde la educación tradicional, al mismo tiempo pueden presentar un camino alternativo para acercarnos al cambio social frente a la crisis civilizatoria, ya que como es posible vislumbrar en el Capítulo III, el cuestionamiento de la desvalorización y discriminación de las mujeres conlleva necesariamente el poner en duda el orden social actual y por tanto elementos que conforman el sistema que rechazamos.

Si desde algún punto del sistema fomentamos la eliminación real de las desigualdades entre mujeres y hombres, el sistema podría entrar en una pequeña confusión ya que las mujeres no serían las únicas encargadas de la sostenibilidad de la vida y a su vez, ésta podría ir recolocándose en el centro de nuestras actividades; porque los varones no tendrían como eje de su quehacer social la violencia y la superioridad; por lo que hombres y mujeres no se verían sujetos a relaciones de control debido a una manera diferente de entender su sexualidad.

Pareciera esa confusión un trío de ideas muy simples, sin embargo, son realmente radicales. Cambios de paradigma como lo propone Pérez (2014) donde la vida sea el centro del quehacer social, coloca de manera diferente el pensar de la economía y el abordaje de la crisis, una rebelión contra el estatus quo. Este es solo una forma retomada de otra propuesta de como proponemos que la igualdad entre los sexos sea un aporte para una transformación social más amplia que incluye, poner en el centro relaciones igualitarias entre mujeres y hombres como base de la organización social, que al cuestionar su estratificación, cuestione también la construcción de otros elementos de la sociedad.

## Capítulo II.

### **La construcción de un proyecto de igualdad necesariamente conlleva la construcción de un actor social: el caso de España**

Como vimos en el capítulo inicial de este trabajo, la igualdad entre hombres y mujeres significa necesariamente un cambio social. Del mismo modo, dependiendo desde qué postura se afirme que se está asentando la desigualdad, las acciones que se realicen para su superación y el ámbito de promoción de la igualdad en conjunto, determinarán el tipo de cambio social que se percibirá.

Asimismo, el espacio geográfico en donde se lleve a cabo este proceso social y por tanto su contextualización histórica, fungan también como condiciones que determinan el tipo de vindicaciones, luchas y reconocimientos, por ello, para poder entender cómo es que se ha llegado a comprender la igualdad entre mujeres y hombres, las motivaciones que han encaminado a las mujeres a exigir el reconocimiento de sus derechos y los mecanismos políticos y sociales mediante los cuales los han conseguido, es necesario entender la construcción del colectivo<sup>15</sup> de mujeres como un actor social.

Por tanto, para poder comprender cómo España se convirtió en uno de los países referentes a nivel mundial en políticas públicas de igualdad así como en posturas teóricas desde el feminismo –hispano- académico, será importante reconocer dentro de sus diferentes momentos históricos sociales, las luchas que se han mantenido por la igualdad a partir de entender: ¿cómo las mujeres se erigieron como un actor social?; ¿cuáles han sido sus demandas?; ¿desde qué punto se han posicionado los cambios a favor: dentro o fuera del desarrollo?; y lo que han significado socialmente.

De igual forma esto nos llevará a entender por qué esa promoción de la igualdad tiene entre muchas otras propuestas base la educación, ésta entendida como un pilar fundamental de socialización que por tanto la convierte en un espacio idóneo para promover la igualdad entre hombres y mujeres y cuyo abordaje forma el Capítulo III.

---

<sup>15</sup> Las mujeres representamos a más del 50% de la población mundial, a pesar de ello, somos consideradas como un colectivo.

Mientras tanto, para este segundo capítulo respondo a las preguntas: ¿cuál es el antecedente histórico que sitúa a España como espacio geográfico relevante en nuestra temática? O de manera más simple ¿Por qué España?

España es un referente tanto en Feminismo como en promoción de la Igualdad de Género a nivel mundial. De hecho la más destacada feminista de México, Marcela Lagarde en su texto -El feminismo en mi vida- dedica con un notable sentimiento un capítulo a la cercanía de México con España en su geografía de vida. Y es que entre ambos se han compartido diversos aportes de sus investigadoras feministas en temas variados.

Por otro lado y cada vez más adentrándonos en el despliegue del tema histórico, estoy consciente de que como mexicanos y mexicanas, si algo tenemos claro de la historia de España, es en términos de la conquista al continente Americano. Al haber sido su más grande colonia y al haber estado varios siglos bajo su dominio, nos hace difícil olvidar esa parte de su pasado que también es nuestro, y que lamentablemente la vemos con los mismos ojos, sin embargo, esta no es la oportunidad para expresar ese debate, sino para tener un acercamiento que nos permita identificar otras etapas menos conocidas de la historia Española en conjunto con las luchas feministas.

Recuerdo haber escuchado de viva voz a un reconocido profesor español de la materia de Historia de los Medios de Comunicación<sup>16</sup>, que España siempre había vivido una realidad poco compartida con otros países europeos, poniendo como ejemplo que mientras en otros lados se vivían monarquías, en el país se estaba viviendo una república; que años más adelante mientras en sus vecinos se formaban “sólidas democracias”, España seguía atrapada en la dictadura.

Por ello, en estas próximas líneas me atreví a dar un pequeño esbozo de lo que ha sido una historia política social peculiar para al mismo tiempo, dar a conocer la historia moderna de las mujeres españolas porque al igual que en múltiples realidades y como señalan algunas feministas españolas, ésta ha sido olvidada e invisibilizada de la misma manera que en otras partes del mundo, a lo cual refrendo el Capítulo II como un contexto histórico con una mirada feminista.

---

<sup>16</sup> Antonio Laguna Platero, Profesor Titular y Decano de Facultad de Periodismo de la Universidad de Castilla La Mancha.

Así, comenzando con el desglose de la historia contemporánea española, Marrades (2001) resalta 4 momentos relevantes: la Segunda República; la Guerra Civil; la Dictadura; y la transición a la democracia. En todos ellos abarco momentos históricos -políticos, económicos, internacionales, sociales y culturales- importantes para entender el contexto actual de España y la manera en la que tienen relación directa con la igualdad entre mujeres y hombres.

## **II.1. La segunda república**

El primer momento lo situaremos en el siglo XX con la llegada de la Segunda República el 14 abril de 1931, cuando la salida del rey Alfonso XII da comienzo a un nuevo periodo histórico de complejidad para España que duraría hasta 1936.

Se abandonó la Democracia parlamentaria, se estableció un régimen corporativo, se hizo un intento breve en 1930 de salvar la Monarquía constitucional, y finalmente se estableció un régimen parlamentario que rompía con muchos de los preceptos legales, políticos y sociales del sistema anterior (Fraile, 2000: 403).

Y vaya que rompía con los esquemas hasta entonces establecidos, en este periodo se dieron una serie de reformas especialmente en materia de educación, agraria y militar que muchas veces fueron evaluadas como adelantadas a su época. El proyecto de la República se instauró en condiciones complejas denominadas incluso como atrasadas, así como ambivalentes.

En el plano político de acuerdo a Fraile (2000), las dos grandes corrientes que se instauraron en esta etapa fueron en un principio, el socialismo republicano de izquierda -la “centroizquierda”- de 1931 a 1933; y de 1934 a 1936 el conservadurismo católico, -la “derecha”-. A pesar de sus diferencias, el autor menciona que ambas corrientes políticas en el plano económico buscaron la separación con el mercado exterior y la protección de la producción nacional. Derivado de esto las dos compartían que para llegar a la modernización e industrialización de la economía, se debía buscar salir del atraso agrario convirtiendo así el papel de la agricultura en la base para alcanzar ambos objetivos.

Además de ese sector de interés, existió la preocupación por las mercancías españolas en competencia injusta con las extranjeras, por lo que desde antes de la dictadura, se instauró un pensamiento económico nacionalista muy arraigado, además:

Desde los primeros pasos del nacionalismo económico, el Estado aparece no sólo como el protagonista central, directo o indirecto, de la vida económica (...) la intervención estatal a través del monopolio administrativo se dio en numerosas actividades –los fósforos, el papel, el tabaco, los petróleos, el azúcar que no fueron revocados durante este periodo (Fraile, 2000: 413).

Por otro lado introduciendo también factores sociales, la Iglesia como institución tuvo sin duda una fuerte influencia en distintos aspectos de la vida social entre ellos, la misma economía. Su postura se centraba en contra del capitalismo ya que era considerado anticatólico, pero al mismo tiempo defendía cuestiones como la propiedad privada. Otro sector que también venía acompañando a la Iglesia y que influenciaba lo económico era el militar. Así poco a poco se venía implementando un cambio que más adelante se vería reflejado en la Guerra Civil.

Otro aspecto importante de resaltar es el corporativismo y el armazón sindical de la economía española que si bien, ya existía antes de la Segunda República, “unos veinte organismos corporativos que habían sido desmantelados con anterioridad, reaparecieron el doble de éstos, unos de nueva creación y otros por simple cambio de denominación” (Fraile, 2000: 429). Éste acontecimiento los reforzó como característica principal del mercado interno español.

Es también en este momento donde el sector agrario da un giro importante ya que hasta entonces, ocupaba a la mitad de toda la población activa, por lo que hubo un apoyo legislativo para prever inestabilidad a causa del desempleo. Entre las estrategias: jornada de ocho horas; restricciones de contratación de mano de obra no local; prohibición de abandono de tierras, entre otras.

De hecho Fraile (2000) asegura que la agricultura y los mercados laborales fueron las áreas económicas en las que la intervención republicana se mostró más intensa. Como una nota diferencial el autor menciona que en la República, su política de intervención económica



ideal al menos hasta 1933, era reformista con el objetivo de alcanzar el progreso, el cual sería guiado por las preocupaciones sociales.

En temas más sociales, la Segunda República también mostró cambios tan significativos como los antes mencionados, especialmente con el impulso a la igualdad entre mujeres y hombres, algo ni siquiera pensado en otros países europeos.

La proclamación de la Segunda República el 14 de abril de 1931 significó un cambio profundo para la sociedad española, con grandes transformaciones en la política, la economía, la cultura y la educación. Por primera vez, la Constitución establecía la igualdad jurídica y los mismos derechos electorales para hombres y mujeres (García y Martínez, 2015: 4).

La Segunda República tomó en cuenta la educación como eje fundamental o como ellos lo llamaban “un cambio preparatorio del cambio social” (Molero, 1975: 53). Esto no es de extrañarse al entender que el pensamiento educativo que se puso en práctica en la Segunda República tienen sus bases en “el pensamiento educativo de las vanguardistas corrientes pedagógicas de los años treinta como: la escuela activa, la escuela unificada y la escuela laica” (Pérez, 2000: 318).

En la misma línea es posible reconocer un antecedente de la existencia de una primera e incipiente propuesta de igualdad desde la educación española. En el año de 1937 en todas las escuelas primarias de la zona republicana se establecía que, “la actividad de niños y niñas será igual y conjunta, lo que por un tiempo cambió la tradicional división entre los sexos en la escuela primaria” (Ballarín, 2006: 3).

Y es que el panorama anterior a la Segunda República para las mujeres era complejo. Por mencionar algunos aspectos la lectura y la escritura eran conocimientos restringidos sólo a algo más de una cuarta parte de la población (Nash, 1994: 164). Asimismo, se contaba con una dualidad en el sistema educativo a través de la diferenciación de género establecido con base en normas culturales.

De igual forma al igual que en muchas sociedades, la construcción socio cultural del género para las mujeres españolas dejó como marco de actuación y mantuvo como función social

de la mujer el ideario de la domesticidad y el culto a la maternidad, así, aunque se intentaba impulsar la igualdad, el área de competencia de las mujeres socialmente seguía restringida entre el terreno doméstico de la familia y del hogar.

Ya con la creación de algunos centros educativos y de formación profesional para mujeres, las españolas comenzaron a invadir el espacio público, además del cuestionamiento de la domesticidad, por lo que Nash (1994) señala que para el final de la Segunda República, las mujeres eran reconocidas como trabajadoras, ciudadanas, pero a su vez, guardianas de los valores tradicionales.

Sin embargo, la educación no fue el único espacio social de reconocimiento de la igualdad, de hecho fue el derecho al sufragio la primera de las exigencias que se planteó desde el feminismo español. En un marco contextual mundial, el derecho al sufragio femenino en Europa inició con Finlandia<sup>17</sup> y Noruega<sup>18</sup> siguiendo unos años más tarde Reino Unido<sup>19</sup>; por su parte, las españolas fueron reconocidas en 1931.

Nash (1994) explica citando a Rosa Capel, quien planteó en su obra *El sufragio femenino en la Segunda República* (1975), una identificación entre feminismo y sufragismo a partir de entender el feminismo como movimiento encaminado a lograr el voto y los derechos políticos de las mujeres. Cabe mencionar que actualmente, desde las impulsoras más importantes del feminismo español se da una relevancia notable al desarrollo de la sociedad en términos tecnológicos y económicos, así como el papel de la burguesía como marco de los movimientos feministas en diversos países europeos como Inglaterra y Francia, por lo que no es de extrañar que Capel refiera a las condiciones sociales y económicas españolas mencionadas con anterioridad, como atrasadas ya que recordemos que España, era esencialmente una economía agrícola. Además no se debe olvidar la fuerte influencia de la iglesia católica con la sociedad, lo que en suma se consideran, como las responsables de la escasa implementación del feminismo en aquellos años.

Incluso Capel y otros autores en Nash, hablan de la inexistencia de un movimiento feminista fuerte asegurando que esta lucha por el voto, fue solo bajo una minoría de figuras

---

<sup>17</sup> 1906.

<sup>18</sup> 1913.

<sup>19</sup> Aceptado en 1918 con algunas restricciones y hasta 1928 de manera general.

históricas. En resumen, las explicaciones de que en España no existiera un movimiento feminista como tal, se asocian con:

La reducida integración de las mujeres en el mercado laboral (...) que vendría a añadirse a la debilidad de la Ilustración española, la hostilidad hacia las doctrinas igualitarias, el conservadurismo político y la carga cultural de la Iglesia Católica en la sociedad española (Scanlon en Nash, 1994: 154).

En el imaginario español, la gran figura de esa minoría feminista de las primeras décadas del siglo XX es ocupada por Clara Campoamor con una concepción liberal del feminismo a través de la conquista de los derechos políticos y sociales de las mujeres. De hecho las actuales feministas españolas hablan de que sin luchar, en España se consiguió el voto; esto refiriéndose a que no se presentaron marchas ni disturbios sociales como en Estados Unidos o Inglaterra.

Cabe mencionar que antes de obtener el voto, aunque la Segunda República como régimen liberal permitió la entrada de las mujeres a la esfera pública a través de la elección de mujeres al parlamento, al mismo tiempo no podían ser votantes. Esto porque se temía que el hecho de que las mujeres tuvieran una estrecha relación con la Iglesia y una mentalidad conservadora, podría ser un factor fundamental en próximas elecciones, dando como resultado, votos contra la República (Monterde, 2010: 270).

A pesar de estos argumentos, algunos personajes desde el partido Radical y Radical Socialista defendieron el voto para las mujeres, sin embargo, hubo también quienes pedían diferenciaciones que igualaran a las votantes frente a los varones, como por ejemplo, restricciones en la edad<sup>20</sup>.

En este sentido, un dato importante del que no se hace gran mención como hecho histórico, fue el debate entre Clara Campoamor y Victoria Kent, las mujeres sufragistas españolas. En su papel como diputadas, Campoamor fiel defensora del sufragio femenino pedía como acción necesaria de la República, el otorgamiento del voto a las mujeres mientras que Kent,

---

<sup>20</sup> Mientras los hombres podían votar a los 23, las mujeres lo harían hasta los 45 para que fuera equiparable la madurez de elegir mediante el voto.

pedía aplazar la moción para que las mujeres fueran educadas y pudieran emanciparse de los hombres conservadores y ultraderechas que las manipulaban (Monterde, 2010: 274).

Finalmente el voto fue concedido en ese mismo año por un rango mínimo de votos a favor de la moción parlamentaria, cabe resaltar que dos años más tarde en 1933, la primera elección donde participaron las mujeres, la Confederación Española de Derechas Autónomas (CEDA)<sup>21</sup> ganó las elecciones y los partidos de izquierda culparon de la derrota a Campoamor, sin embargo, está comprobado que no se puede responsabilizar al voto femenino de dicha derrota, que si bien aumentaron algunos votos, en realidad lo que afectó fue la alianza con el Partido Radical y Agrario (Monterde, 2010: 276).

Así, para el último bienio de la República se dio un traspaso en el protagonismo político e ideológico de izquierda a derecha. De hecho fue la CEDA el instrumento de la iglesia para retomar el control político de España durante esta etapa final del periodo republicano. Esta influencia cubrió gran parte de las esferas sociales en medio de un clima político de inestabilidad (Montero, 1983: 110).

A través de esta primera etapa de la historia contemporánea española, es posible generar diversas reflexiones:

1. Que los cambios políticos desde la llamada “izquierda”, no necesariamente reflejan un sentido de conciencia de la desigualdad entre mujeres y hombres, sin embargo, sí pueden significar una base para la realización de acciones, políticas y/o leyes a favor de la igualdad.
2. La búsqueda del reconocimiento de la igualdad, no necesariamente conlleva un cambio social relevante, ya que éste puede llevarse a cabo en el mismo plano de acción, tal como lo representó, la incorporación de la escuela mixta.
3. Que la búsqueda de la igualdad hasta esta etapa, se encuentra inmersa en la postura del progreso, especialmente cuando las feministas señalan como limitante de sus sociedades, la casi nula industrialización, así como la religión, como aspectos que no favorecen el reconocimiento de la igualdad en la esfera pública social.

---

<sup>21</sup> “Máxima expresión de una derecha autodefinida como católica expresada en un partido político” (Montero, 1983: 105)

## II.2 La guerra civil y el franquismo

La fuerte influencia de la iglesia “contribuyó decisivamente al fracaso republicano, a la terrible experiencia de una guerra civil, y la legitimación de una larga dictadura” (Montero, 1983: 102). Sin embargo, “la utilización de la religión por parte del bloque de clases dominantes se remonta a cuando menos, al siglo XIX”, (Montero, 1983: 113) por lo que la alianza de la burguesía con la Iglesia es considerada una constante en la historia española y no exclusiva de este periodo.

La Guerra Civil de 1936 a 1939 trajo un cambio político que desembocó en la dictadura de Francisco Franco Bahamonde, conocido como el periodo Franquista, así, las conquistas sociales alcanzadas durante la etapa anterior, perdieron razón de ser en un Estado no democrático.

Autores como Blanco (2010) aseguran que este hecho tuvo una gran incidencia en la historia futura del país donde los “vencedores” de la Guerra Civil fueron:

Los grupos conservadores y católicos, así como los nuevos grupos sociales creados por la guerra y la nueva administración -mutilados, excombatientes, empleados y funcionarios que ocuparon los puestos de los purgados, empleados en las organizaciones de Falange, etcétera- (Blanco, 2010: 159).

Aróstegui en Sánchez (2004) definió el franquismo como “dictadura conservadora tradicional (...) que traducía la estrecha connivencia de intereses entre las capas agrarias dominantes, los poderes financieros, la influencia ideológica y social de la iglesia católica, cimentado todo ello en el poder fáctico del ejército” (Sánchez, 2004: 94).

La violencia que significó la represión vivida en este periodo y manifestada en: asesinatos, desapariciones, palizas, encarcelamientos entre otros, bajo un tratamiento legalizado, incurrió especialmente en la cultura y memoria de la sociedad. Estos ataques fueron dirigidos mayoritariamente a los hombres debido a que en la sociedad de aquella época, “la esfera pública y la política estaban prácticamente monopolizadas por los varones y la presencia social de la mujer era muy restringida” (Blanco, 2010: 170).

En este contexto político de represión es imposible hablar de un cambio social volcado a la igualdad, más bien “se caracteriza por una extrema violencia encaminada a controlar los aparatos de Estado (...) a través de la represión masiva” (Blanco, 2010: 107-108).

Evidentemente el cambio de la República a la Dictadura significó una serie de modificaciones en todas las esferas de la sociedad. En primera instancia hago alusión a lo que Biescas (1989) refiere como “la pérdida de capital humano que supuso la guerra civil”, cuyo efecto fue un limitado desarrollo de aspectos económicos y sociales en España.

Muertos, exiliados y presos políticos fueron las causas de esa pérdida. Entre 300,000 y 600, 000 muertes son calculadas por los expertos (Montoro, 2006: 81). Otro dato importante del acercamiento de nuestro país con España, es que México se perfila como la nación que apoyó la última etapa de la Segunda República en la transición al franquismo, al acoger a las y los exiliados de la dictadura.

En cuanto al modelo económico, como ya se había mencionado desde el periodo de la Segunda República, la instauración de un pensamiento económico nacionalista muy arraigado comenzó con anterioridad al franquismo, sin embargo, es en este periodo y hasta 1959 que se establece una intensa protección del aparato productivo español, esto porque:

El modelo económico que se intenta consolidar tras la Guerra Civil supone un cambio cualitativo importante, porque tras 1939 no se tratará solo de proteger la producción nacional de la competencia exterior, sino de poner en marcha una política global a través de la cual, se pretende lograr la autosuficiencia económica frente al exterior y en la que se refleja tanto la influencia del nacionalismo alemán como, sobre todo, del fascismo (Biescas, 1989:68).

Así, la ideología de Mussolini: “la autodeterminación de los pueblos no se comprende si no está respaldada por la independencia de su economía respecto del mercado exterior” (Biescas, 1989:68), fue la idea rectora de la economía española en la época franquista.

Antes de dar el paso al tema social, vale la pena reflexionar la postura de análisis que Biescas (1989) ofrece sobre las condiciones que supeditan el retraso económico español y que están ligadas directamente al desarrollo. Señala que con el fin de la Segunda Guerra

Mundial y el desmantelamiento del fascismo, España mantuvo el modelo descrito anteriormente, lo que hacía que perdiera “la posibilidad de aprovechar las ventajas de la división internacional del trabajo y beneficiarse de operaciones como el Plan Marshall que hubieran permitido adelantar en varios años el despegue económico” (Biescas, 1989:68).

Asimismo hace hincapié a la integración tardía de España, en casi una década a los organismos proponentes del desarrollo<sup>22</sup>. Esto es importante señalarlo ya que refiere a un antecedente de lo que será el camino a seguir para la transición y la época actual, reflejado en políticas públicas que aportaran al cambio social enmarcado por el desarrollo desde la economía, en lo político y social, incluyendo las de igualdad.

En el plano social, Moreno (2002) destaca la intervención de la iglesia como base de la legitimación del régimen político, así la institución aprovecha el recuerdo constante de la guerra como la manera más efectiva “para neutralizar a la oposición y la resistencia” (Moreno, 2002: 18).

Tal como mencionaba al inicio del periodo, bajo una dictadura, la igualdad no es el estandarte del cambio social. Tello Lázaro en Moreno (2002) señala que es el mismo discurso ideológico de la iglesia en la cuestión social, que supone “una sacralización del orden económico y una legitimación de la desigualdad” (Moreno, 2002: 19), en el que un plano muy poco abordado, también legitimado través de la religión durante el franquismo, es el de género. “El catolicismo es uno de los sostenes de la familia y la sociedad patriarcal, que conduce a un sometimiento de la mujer en consonancia con el modelo social propugnado por la dictadura y por la Iglesia” (Moreno: 2002: 19).

En coincidencia a esta postura, Rosario Ruiz (2007) en *¿Eternas menores?* menciona que uno de los pilares sociales durante el régimen franquista fue la desigualdad de género, ya que las mujeres en el franquismo no eran consideradas como sujetas de derecho, sino como seres diferentes con funciones sociales específicas: la reproducción y lo emocional, y que debían respetar la autoridad de su padre y posteriormente de su esposo.

---

<sup>22</sup> Organización de las Naciones Unidas (ONU), Fondo Monetario Internacional (FMI), Banco Mundial (BM), entre otros.

“Se practicará un discurso de reclusión de la mujer en el ámbito del hogar, de sumisión frente a los padres primero y luego frente al marido, asimismo de alejamiento del trabajo extradoméstico y de los foros de la vida pública” (Ortiz, 2006: 6).

Una de las maneras de arraigo de este pensamiento fue la toma de poder desde el feminismo católico mediante la Sección Femenina, quienes lograron hacer a un lado a las feministas provenientes de los partidos socialista y radical que habían conseguido el voto y el inicio de la participación política de las mujeres (Marrades, 2001). La base de su actuar estuvo sostenida en la abnegación y la obediencia, en este sentido Ruíz Franco (2007) define lo que fuera el ideal femenino no importando la clase social: Mujer de fuerte ideología nacionalsindicalista, con moral católica y convencida de que su lugar era el hogar.

Asimismo la organización Sección Femenina, reforzó su labor instaurando esta ideología desde el mismo sistema educativo, resaltando la “dignidad e importancia del trabajo de ama de casa, la gran relevancia del cuidado y educación de los hijos y su gran influencia en el medio familiar a la hora de conformar comportamientos sociales y políticos” (Ortiz, 2006:6).

Entre los valores que se fomentaban desde la educación para programarlas con sentido al ideal de cómo debían ser las mujeres, se detectan: “la sumisión al hombre, la virginidad como único valor específicamente femenino, de la decencia y la honra, del matrimonio y la procreación como indispensable objeto de su existencia” (Ortiz, 2006:11).

Este discurso disfrazado de superioridad femenina con base en la maternidad, dulzura y protección, en realidad ocultaba sometimiento y control apoyado por la iglesia católica y la ciencia en la que con una base biologicista se sostenía la diferenciación social.

Garrido (2005) nos ubica históricamente en 1938 con el desmantelamiento oficial del sistema educativo republicano sustituido por un nuevo sistema escolar basado en 3 preceptos fundamentales, de los cuales, todos contribuyen directamente en la diferenciación entre mujeres y hombres.



La prohibición de la escuela mixta y la promoción del “valor fundamental de la familia como eje vertebrador de la vida española” (Garrido, 2005: 111), así como la educación religiosa, fueron los fundamentos que reiteraron la desigualdad entre los sexos dado que durante esta época, la mujer debía aprender lo necesario para que en un futuro pudiera garantizar el bienestar de su familia y dar un servicio adecuado a su marido e hijos, todo esto legitimado por la religión.

Así fueron desmantelados los primeros intentos republicanos por fomentar la igualdad social desde la educación, retrocediendo a “la reimplementación de una educación tradicional con una fuerte base en el catolicismo” (Ballarín, 2006: 3). Nuevamente, la educación de las niñas y los niños estuvo diferenciada en función de las características sociales que eran asignadas a cada uno/a. De acuerdo a Ballarín (2006), desde la escuela se realizaba un refuerzo a la tradicional división sexual del trabajo, educando con valores patriarcales a los niños y enseñando a las niñas una educación adecuada a su sexo en referencia a labores del hogar.

Otro aspecto importante en referencia a la educación y a esta etapa histórica, es el tipo de relación que se establece con el profesorado, reflejo de la disciplina que se quería fomentar como estilo de vida; entre sus preceptos encontramos; el silencio como parte del lenguaje escolar; el castigo corporal como estrategia pedagógica; los aprendizajes más importantes: la conquista y las guerras religiosas en Europa acompañados de los bienes materiales que se obtuvieron de ambas (Garrido, 2005: 114). Sin duda, este sistema de educación, no promovía relaciones igualitarias, sino de jerarquías, desigualdades y poder.

De igual forma al estar Franco en el poder, los derechos alcanzados a favor de las mujeres en la esfera pública y que se habían conseguido en el periodo anterior, quedaron paralizados como muchas otras conquistas sociales que se alcanzaron en aquella época.

En el franquismo, las conquistas alcanzadas por parte de las mujeres en la Segunda República que significaban una “modernización de la sociedad española” (Ortiz, 2006: 2), en esta segunda etapa fueron detenidas casi hasta la transición a la democracia.

La dictadura franquista quiso imponer un modelo de sociedad orgánica con una política de género regulada por una legislación civil que negaba a las mujeres

cualquier tipo de autonomía individual y las convertía en eje de la moralidad social. Las mujeres quedaron así relegadas a un papel de subordinación que las recluía en el ámbito doméstico (Ortiz, 2006: 2).

En el franquismo la legislación excluía a las mujeres de numerosas actividades para mantenerlas en roles muy tradicionales, un ejemplo de esto, era la prohibición para inscribirse como obreras en las oficinas de colocación salvo que fuera necesario, -separadas, cabezas de familia, con marido incapacitado-.

Pero las limitaciones legales fueron en muchos sentidos, su espacio de acción se mantuvo en la familia con la obligación de proporcionar hijos a la patria por lo que se le prohibía el aborto, anticonceptivos y educación sexual. Esta misma mujer modelo tenía permitido solo una manera recatada de vestir -mangas largas, sin escotes, faldas holgadas, sin transparencia-, limitada su movilidad, siempre acompañadas por un hombre de la familia, en resumen, eran consideradas como un “ser inferior espiritual e intelectualmente”. (Ortiz, 2006: 5).

Las políticas descritas en líneas anteriores, se mantuvieron durante largos años hasta que el inevitable paso del tiempo y el inherente cambio social tanto interno como externo, obligó al régimen franquista a soltar sus políticas extremas. Ineludiblemente, aquel instaurado modelo conservador social de los años treinta, no alcanzó a resistir la inconformidad de la sociedad de los sesentas y setentas, así como el aislamiento nacionalista no logró esconderse de la mundialización cultural, estos y muchos otros cambios, nos trasladan a la siguiente etapa histórica.

Con este segundo recuento histórico contemporáneo español es posible generar diversas reflexiones:

1. Que los cambio políticos en esta etapa desde la llamada derecha, impusieron en la realidad de las mujeres todo el conservadurismo que significó la dictadura. Esta etapa es una importante analogía de la relación que significa un entorno sin igualdad social que a su vez se ve reflejada de manera más dura con las mujeres.
2. Como las instituciones de socialización tales como la iglesia y la escuela, son capaces de sostener, reproducir y legitimar el actuar de la sociedad, esto en

beneficio de la igualdad o a favor de las relaciones de poder desiguales. Lo anterior reflejado con el desmantelamiento del feminismo cooptado por los movimientos conservadores de mujeres y el desmantelamiento de la escuela mixta.

3. A diferencia de la primera etapa, la negación de la igualdad no está inmersa en el desarrollo pero se encuentra en relación directa para favorecer el sistema político-económico de aquellos años, la dictadura franquista.

### **II.3. Transición a la democracia**

A pesar de la ideología conservadora de la época franquista, el tiempo y las propias circunstancias sociales obligaron al régimen a avanzar en distintas iniciativas reformadoras que no empataban con dicha ideología. Así durante los años sesenta y setenta se fueron gestando una serie de cambios en todos los aspectos de la vida social que dieron pie a transformaciones que marcarían el nuevo rumbo del país.

El despegue económico de los años sesenta tendría su repercusión inmediata en la consolidación de una clase media que no estaba dispuesta a admitir los preceptos ideológicos del pasado. Años antes de la muerte de Franco ya se palpaban los aires democráticos que culminarían con los Pactos de la Moncloa y que desembocarían en el cambio de sistema político y en la promulgación de la Constitución de 1978, vigente hasta hoy (Garrido, 2005: 134).

Por una parte, uno de los pilares que sostenía el régimen político, la iglesia, se fue actualizando.

En las décadas de los sesenta y setenta tuvo lugar una profunda renovación y una posterior crisis de la figura del sacerdote ante la novedosa doctrina conciliar y la secularización (...) muchos clérigos se identificaban con posturas de centro-izquierda y estaban en desacuerdo con una Iglesia ligada al Estado, es decir, manifestaban un deseo de acabar con la situación vigente en España” (Moreno, 2002:29).

Para 1967 Franco se vio obligado a aprobar la Ley de Libertad Religiosa que toleraba el culto de otras religiones, a pesar de que la católica se mantuviera como la religión del Estado (Montoro, 2006: 98).

De igual forma otros elementos internacionales generaron cambios en aspectos tan importantes como la economía. El informe del Banco Mundial “El Desarrollo Económico de España” (1962), presentó como principal conclusión “que el intervencionismo estatal, desordenado y abundante, era un obstáculo para el desarrollo económico de dicho país” (Biescas, 1989: 69).

Camilleri (1962) un destacado economista español, representaba la opinión de muchos expertos acerca de la necesidad de abrir la economía más hacia el exterior para integrarse en el mercado común, esto con el objetivo de alcanzar el ideal compartido de la época, el desarrollo.

La política de autoarquía, de obtención de producciones a cualquier precio, con el fin de eliminar importaciones y abastecer el mercado interior, no cabe duda que ha quedado superada; nos encontramos ante una nueva fase de la agricultura que no puede desconocer, en absoluto, las afirmaciones que compartimos, hechas por el Informe del Banco Mundial (Camilleri, 1962: 98-99).

Y es que para finales de los años setenta, España era considerada por el Organismo Internacional como un país en vías de desarrollo. Esto cambiaría hasta 1981, año en el que dejó de ser considerado un país receptor de la Ayuda Oficial al Desarrollo (AOD) (Calabuig y Gómez, 2010: 77), creando en 1985 la Secretaría de Estado para la Cooperación Internacional y para Iberoamérica (SECIPI). Estas acciones institucionalizan en la política del país la búsqueda del desarrollo y la Cooperación Internacional para el desarrollo, designando un cierto presupuesto para ello.

Para 1988 se crea la Agencia Española de Cooperación al Desarrollo (AECI), quien será la institución encargada de la ejecución de la cooperación y de la definición y gestión de programas y proyectos de desarrollo, hasta la llegada de la crisis.

Como resultado de lo anterior, al iniciar la apertura económica se da también la apertura cultural y social, la cual importa modelos mucho menos conservadores que el español de aquellos años. El cambio social fue en todos los sentidos, la migración del campo a la ciudad o a países vecinos, la educación que lleva a la juventud a acceder a los estudios universitarios y reflexionar sobre su situación social y legal, fueron la base de un giro en el pensamiento que no daría paso atrás en la búsqueda de libertades.

Otro cambio que impulsó la economía y que directamente influyó en el cambio social por la igualdad es lo que Ballarín (2006) denomina “la ineludible readaptación y renovación del sistema escolar a las nuevas necesidades de desarrollo productivo” (Billarin, 2006: 3), con lo cual, también reabrió la puerta a la educación conjunta de chicos y chicas que como ya se había comentado, estuvo prohibida durante la dictadura de Franco. Este cambio trajo consigo una división inevitable entre el profesorado que estaba seguro de que la manera en la que se venía educando era la correcta y los que entendían que su entorno se había transformado, sin embargo a pesar de la división, las modificaciones eran ya inevitables.

La economía además de transformar lineamientos en la educación, supuso muchos otros cambios más. Evidentemente, las reformas no podían ser tan inmediatas y extremas, sin embargo llegados los años sesenta, comenzó una ruptura en los modelos de comportamiento muchos de ellos sustentado en las leyes como por ejemplo, la Ley 56/1961, de 22 de julio, sobre derechos políticos profesionales y de trabajo de la mujer, la cual incluía el principio de igualdad de derechos laborales de las y los trabajadores, enfatizando que la diferencia de sexo no limitaba la capacidad; esto sentaba bases para tratos más igualitarios.

Este principio de no discriminación hacía referencia a las mujeres ¡solteras! Porque las menores de edad -entonces hasta los veintiún años, aunque las hijas no podían abandonar el hogar paterno hasta los veintitrés años-, estaban bajo la tutela de los padres y las casadas bajo la tutela de sus maridos. ¿En qué se traducía esta tutela? Por ejemplo, en que las mujeres no podían elegir por sí mismas una profesión y ejercerla, realizar ninguna operación de compraventa, firmar un contrato de trabajo o la apertura de una cuenta bancaria sin la correspondiente “autorización marital” (Ortiz, 2006: 10).

Debido a toda esta adecuación de la sociedad, para la mitad de los años setentas la incorporación de las mujeres al ámbito laboral externo era una realidad, muy a pesar de la tradicional división sexual del trabajo (Ortiz, 2006:14) que llevó a las dobles y triples jornadas y a la preocupación de quién sería ahora la persona que realizaría el cuidado del hogar, las hijas e hijos.

En esta misma época, se sitúan en diversos años, otros importantes avances legislativos para las mujeres.

(i) La Ley 24 abril 1958 permitió que las mujeres fueran testigos en los testamentos, y que las viudas no perdieran la patria potestad sobre sus hijos si volvían a contraer matrimonio. (ii) La Ley 22 julio 1961, sobre derechos políticos, profesionales y de trabajo de la mujer, establecía (con salvedades importantes) el principio de igualdad entre los hombres y las mujeres en materia política y laboral. Afirmaba que podrían éstas optar (con excepciones relevantes) a puestos en el Estado, y reconocía el principio de igualdad salarial para igualdad de trabajo. (...) (iii) En 1970 una reforma del Código Civil exigió el consentimiento de la mujer casada para dar su hijo en adopción (antes de la reforma podía el marido, él solo, tomar esta decisión). (iv) La Ley 22 julio 1972 abolió el requisito de que las mujeres mayores de edad (por tener 21 o más años) pero menores de 25 años necesitaran el permiso paterno para abandonar el hogar familiar, excepto si lo hacían para contraer matrimonio o ingresar en un Instituto aprobado por la Iglesia. (v) Por último, la Ley 14/1975 de 2 mayo abolió la autorización marital para que la casada firmara contratos de trabajo o ejerciera el comercio (Valiente en Ruiz & Cristóbal, 2007: 198).

Todas estas transformaciones y sucesos descritos que inciden directamente en el desenvolvimiento social, se dan en el ocaso de la dictadura; al poco tiempo de ellos, llega el término del régimen totalitario en el año de 1975. La muerte del General Franco el 20 de noviembre así como la proclamación inmediata del rey Juan Carlos, el 22 de noviembre, fueron los sucesos parte-aguas de la nueva época. “España volvía a tener rey 44 años después, y ese rey debía ahora no chocar con el inmovilista búnker franquista y a la vez dar una imagen de cambio” (Montoro, 2006: 112).

A partir de ese año, sucedieron una avalancha de cambios y movimientos: en primera instancia, el rey Juan Carlos nombró a Carlos Arias Navarro al frente de la Presidencia del Gobierno, sucedido al año en 1976, por Adolfo Suárez quien en discursos sería quien comenzaría a hablar de temas como soberanía popular, pluralismo real, sistema democrático, así como de derechos y libertades cívicas.

A finales del verano de 1976 se redactó uno de los textos clave de la transición, la Ley para la Reforma Política que buscaba la legitimidad democrática con el reconocimiento del principio de la soberanía popular y de los derechos fundamentales de la persona, y creaba unas Cortes democráticas con capacidad para modificar las Leyes Fundamentales franquistas en aquello que la propia ley no hubiera derogado. Las Cortes, cuyo presidente sería nombrado por el Rey, estarían formadas por un Congreso y un Senado, cuyos miembros serían elegidos por sufragio universal. Ahora el proceso de cambios ya tenía un texto en el que apoyarse y sólo quedaba su aprobación, en referéndum, por los españoles, lo que se produjo el 15 de diciembre de 1976, con una participación del 77.4% de los ciudadanos con derecho a voto, de los cuales el 94.2% votaron a favor (Montoro, 2006: 115).

Tras las primeras elecciones democráticas el 15 de junio de 1977, la Unión de Centro Democrático (UCD) obtuvo la victoria y el Partido Socialista Obrero Español (PSOE) se colocó como principal fuerza de oposición.

Ahora lo más importante era ocuparse de una economía muy afectada por la crisis (...) Tras las elecciones de 1977 se empezó a hablar de un gran pacto de Estado para reconducir la economía española. El vicepresidente económico, Enrique Fuentes Quintana, reunió a la oposición y a representantes de las organizaciones sindicales de la Unión General de Trabajadores (UGT), Confederación Sindical de Comisiones Obreras (CCOO) y de la Confederación Española de Organizaciones Económicas (CEOE) para llegar a un pacto a fin de evitar que lo que se estaba consiguiendo en política se viniese abajo por razones económicas. Los llamados Pactos de la Moncloa, fruto de estas reuniones y firmados el 25 de octubre de 1977, se dividían entre medidas de saneamiento urgente -contra la inflación y el desequilibrio

exterior- y las reformas necesarias para repartir con equidad los costes de la crisis (Montoro, 2006: 116).

Era entonces momento para elaborar una Constitución que significaría el paso a la democracia.

Tras varios meses de trabajo y continuas negociaciones en busca de un amplio consenso en el texto constitucional, éste fue finalmente presentado en el Congreso y en el Senado el 31 de octubre de 1978, donde fue aprobado por amplísima mayoría. Una vez aprobada por las Cortes, la Constitución fue sometida a referéndum el día 6 de diciembre de 1978, y, con una participación del 67% de la población censada, aprobada por un 87% de votos afirmativos<sup>145</sup>. La Constitución de 1978 puso fin a la existencia formal del régimen de Franco (Montoro, 2006: 117).

Sus tres grandes pilares fueron: El Estado social y democrático de Derecho, la Monarquía parlamentaria y el Estado autonómico. Cabe destacar que en el proceso para la elaboración de la Constitución, el grupo de constituyentes estaba formado sólo por hombres, por lo que el Colectivo Jurídico Feminista elaboró un documento que plasmaba lo que consideraban necesario para alcanzar la igualdad entre mujeres y hombres. No fueron aceptadas todas sus propuestas, sin embargo la Constitución finalmente sí significó un avance importante en materia de igualdad entre los sexos, lo cual está plasmado en el artículo 14 de la Constitución Española, fundamento jurídico de la igualdad formal.

Este acontecimiento pone nuevamente en la esfera pública, la búsqueda por la conquista de los derechos de las mujeres, especialmente con el estandarte del reconocimiento de la igualdad frente a los varones. Durante la restauración de la democracia, 25 mujeres fueron elegidas diputadas casi todas desde los partidos de izquierda, asimismo, en cuanto a prácticas desiguales de gobierno, se mantuvo y se continúa manteniendo el trato discriminatorio por razón de sexo en la sucesión a la Corona.

Ya en la década de los ochentas, específicamente en 1981, España vuelve a ser presa de un intento de Golpe de Estado el cual fue desmantelado y rechazado públicamente por la población española quien salió a las calles a manifestarse a favor de la democracia. Esto provocó que las elecciones previstas para 1983 se adelantaran al 28 de octubre de 1982,



teniendo como resultado el ascenso del PSOE al poder, el cual mantendría por más de una década.

Las grandes líneas de actuación de los socialistas en sus 14 años de gobierno se podrían resumir en:

- la modernización económica de España.
- la extensión del Estado de bienestar.
- la modernización y democratización de la Administración.
- la integración de España en instituciones como la OTAN y la Unión Europea (Montoro, 2006: 120).

Socialmente el reconocimiento de estos gobiernos se encuentra en la referencia de políticas públicas a favor de la ciudadanía como: la sanidad y las pensiones de jubilación como prestaciones para las y los españoles, la educación gratuita y obligatoria hasta los 16 años, así como aumento de infraestructura educativa. Asimismo, en general los años noventa se caracterizaron por un auge en el despliegue de políticas de igualdad a nivel mundial, pero en España particularmente (Soletto, 2016).

Fue en estos años también que se realizó la entrada de España a la Comunidad Económica Europea (CEE)<sup>23</sup>, lo cual consolidaba su reconocimiento internacional con una idea de estabilidad.

Todas las transformaciones vividas hasta esta tercera etapa, resultan ser cambios drásticos y al mismo tiempo evidentes, esto debido a que después de décadas de haber estado en una dictadura, las nuevas propuestas y opciones que se presentan en los planos político y social tienden a ser preferidas en contraposición a lo vivido anteriormente. Al mismo tiempo, es este deseo de cambio, lo que ha llevado a España a generar diversas propuestas de actuación en estas materias.

Así de esta tercera etapa es posible generar diversas reflexiones:

---

<sup>23</sup> Actualmente, Unión Europea.

1. Nuevamente los cambios políticos-sociales y económicos se imponen a la realidad, en esta ocasión no solo de las mujeres siendo posible reconocer un cambio social que favorecía a la sociedad en general.
2. La interacción internacional como base de muchas otras transformaciones que dictaron en cierta medida hacia dónde había que llevar al país para salir de lo que reconocían como atraso político, económico y social.
3. Reconocer que esta etapa especialmente, es la base del impulso de la igualdad entre mujeres y hombres, tanto desde las políticas públicas como con las leyes y el cambio cultural vivido por las y los españoles.

#### **II.4. Actualidad**

De un par de décadas hacia la actualidad, España al igual que muchos países denominados democráticos se inserta en un mundo global donde los planes y las políticas son dictados desde lo internacional, por tanto, dan continuidad al modelo ideal de sociedad desde el desarrollo, muestra de ello es su participación en actividades de talla mundial como la celebración de los Juegos Olímpicos en Barcelona 1992.

En lo político, la muestra de casos de corrupción del PSOE acrecentó su desgaste teniendo como consecuencia la “subida de la derecha representada por el Partido Popular (PP) de Aznar” al poder en 1996 (Montoro, 2006: 121).

En lo económico fue el PP en el poder quien apoya la entrada del Euro como moneda para España en 2002. Por otro lado, en el plano internacional, desde la derecha se respalda a Estado Unidos de América, en “la invasión de Irak y el posterior envío de tropas a la zona en conflicto” (Montoro, 2006: 122), lo que desató un rechazo social público representado en manifestaciones y protestas.

Como resultado de esta postura política, Montoro (2006) señala que las pruebas descubiertas por la policía apuntan como responsables a islamistas radicales, del atentado del 11 de marzo de 2004 en el que “hacen explosión varias bombas en tres trenes a su llegada a sendas estaciones de Madrid. La tragedia es terrible, 191 muertos y el país en estado de shock” (Montoro, 2006: 122).

Dichas inconformidades sustentan para las elecciones del 14 de marzo del mismo año, el triunfo al PSOE de José Luis Rodríguez Zapatero, quien se apresuró a tomar la importante decisión de retirar las tropas españolas destacadas en Irak (ídem).

Sin embargo a partir de ese periodo, la historia de España continuaría en un vaivén político y social, ya que aunque en 2008 el PESOE se quedaba nuevamente en el gobierno a través de Rodríguez Zapatero, socialmente se comenzaban a expresar inconformidades sociales, esto porque a pesar de que por años las y los españoles se han considerado como una sociedad libre y desarrollada, lo cual era sustentado por una “bonanza económica” anterior a 2008 (Marín, 2015: 44), es en ese mismo año en el que cambia la percepción de bienestar debido a una fuerte crisis económica.

Ésta al igual que muchas otras, es justificada desde la óptica de que la economía mundial vive desde 2007 “una etapa de acusada inestabilidad” (Ortega y Peñalosa, 2012: 7), lo que hizo que las condiciones macroeconómicas y financieras afectaran de manera directa a la economía española. Así para julio de 2008, se comenzaba a hablar públicamente de la crisis económica del país y a inicios del 2009 se anunciaba la entrada de la economía en recesión.

Ortega y Peñalosa (2012) señalan que la “sincronía de la crisis a nivel internacional y las complicaciones adicionales que comporta la crisis de la zona del euro, que afecta a la economía española con particular intensidad” son las cuestiones que directamente complicaban la recuperación inmediata de la economía.

Los años 2010 y 2011 no fueron mejores, sin embargo, son el telón para el movimiento social 15-M que representó “una significativa respuesta colectiva a dos de los problemas más importantes que tiene en ese momento la sociedad: las consecuencias sociales de la crisis económica con la precariedad laboral y el paro masivo, particularmente juvenil, y el distanciamiento del sistema político e institucional de la voluntad de sectores significativos de la ciudadanía” (Antón, 2012: 1).

La ciudadanía española se mostraba entonces activa y activista demostrando que una parte importante de la sociedad, especialmente la juventud, había dejado ya muy atrás aquél comportamiento conservador que se vivía apenas 50 años atrás, asimismo demostraba que tenía un interés importante en un cambio social.

Su crítica fue tan poderosa que no olvidaban a nadie al momento de expresar sus inconformidades, incluían a las y los “responsables de la crisis económica y de empleo, gestores de una política liberal-conservadora que no ofrecen una salida justa a esta situación, ponen el acento en el recorte de los derechos sociales y laborales y se subordinan al dictado de los grandes poderes económicos y financieros” (ídem), pedían también una gestión social y progresista de la crisis socioeconómica y mayor democracia.

Sin embargo, a pesar de estas críticas y de los análisis derivados de la crisis económica, el cuestionamiento generalizado se encontraba en las formas y no en el modelo, esto refiriéndome a que como en muchos otros lados, no se vislumbra la crisis de manera integral, no se pone en duda las ideas o las creencias en las que se sustenta el modelo económico. La exigencia de la sociedad española gira en torno a la elevación del “nivel de vida” y de un mayor desarrollo, pocos son los sectores que se inclinan por un cuestionamiento más profundo.

Es en el contexto antes descrito, que el 20 de noviembre de 2011 gana nuevamente el PP las elecciones generales, regresando la llamada derecha al poder junto con sus conocidas políticas de recorte a la inversión pública. Es en esta misma época en la que se experimenta la disminución del mercado laboral.

Y es que de 1999 a 2007, “la población de España aumentó en cinco millones de personas, tres cuartas partes de las cuales eran inmigrantes extranjeros” (Ortega & Peñalosa, 2012: 31); esta población en conjunto con el incremento en la tasa de participación de las mujeres, hasta 2007 estuvo colocada ya que “la tasa de participación como la de ocupación habían alcanzado niveles máximos históricos y la tasa de paro, cotas mínimas” (ídem). A partir de la crisis, las cotas de desempleo aumentaron considerablemente, lo que provocó que para 2011 se manifestara un alto a la inmigración. Este desempleo también ha afectado a las personas adultas mayores y a las mujeres a quienes se les ha limitado su participación (Ortega & Peñalosa, 2012: 35).

De esta forma se intensificó y se matizó una curiosa desigualdad social; por una parte la creciente presencia de trabajadores extranjeros con sus familias quienes “han desempeñado trabajos de baja cualificación y remuneración” (Marín, 2015: 46) generan una interesante

diferenciación social que con la interseccionalidad, refuerza la desigualdad al entrar en contacto con las variables raza y género. Otro de los matices de la desigualdad está relacionado directamente con la diferencia entre hombres y mujeres, que como se mencionó en el capítulo anterior, no hay país donde no se presente.

Y es que tal como se plasmó en la etapa anterior, España desde 1988 hasta esta época de crisis, fue un importante impulsor del desarrollo a través de la Cooperación Internacional, por tanto seguía los lineamientos de ésta. Asimismo, la sociedad civil desde finales del siglo XX exigía su incorporación al logro de este objetivo, “canalizada a través de las Organizaciones No Gubernamentales para el desarrollo” (Calabuig & Gómez, 2010: 77).

Así es a partir de lo que dicta Naciones Unidas mediante la formulación de los Objetivos de Desarrollo del Milenio adoptados por la Asamblea General y firmada por 192 países miembros de la ONU el 8 de septiembre de 2000 (Calabuig & Gómez, 2010: 62) el financiamiento de programas en materia de desarrollo sostenible conlleva aspectos de género, derechos humanos, protección del medio ambiente y buena gestión de los asuntos públicos, con lo que se rige el interés español.

Del objetivo 3, Promover la igualdad entre los géneros y la autonomía de la mujer, el cual impacta directamente en el tema de investigación, se trabaja a nivel mundial desde el año 1975 derivado de la Primera Conferencia de la Mujer en la Ciudad de México; a esta le siguió Copenhague en 1980, Nairobi para 1985 y Beijing diez años después en 1995. En dichas reuniones se asentaron desde los altos niveles de gobierno compromisos internacionales en favor de las mujeres de todo el mundo.

Para la primera, el principio más importante fue la promulgación de la igualdad entre hombres y mujeres. Y es que al igual que con la economía, son los organismos internacionales los que dictan cómo generar las condiciones para alcanzar el anhelado desarrollo, por lo que insertar el tema de la Igualdad de Género en planes y políticas de desarrollo desde un ámbito mundial, ha sido prioridad.

1. La igualdad entre mujeres y hombres significa igualdad en su dignidad y valor como seres humanos, así como igualdad de derechos, oportunidades y responsabilidades.

2. Deben eliminarse todos los obstáculos que se oponen al goce por las mujeres de igual condición que los hombres a fin de lograr plena integración de las mujeres en el desarrollo nacional y su participación en la tarea de asegurar y mantener la paz internacional (SRE, 2005: 55).

Asimismo desde la academia con las teorías del desarrollo, la importancia de reconocer la igualdad de las mujeres frente a los hombres se hizo presente hasta hace pocos años y esto fue en un sentido de que tendría que ser una condición básica para el desarrollo de sociedades. A pesar de ello, cada país del mundo ha vivido de una u otra manera la reivindicación de las mujeres de acuerdo a su contexto y condiciones, por lo que para abordar una propuesta surgida desde algún contexto específico, es necesario reconocer las características sociales y políticas propias de esa sociedad.

Por ejemplo, “la igualdad de género y las políticas sociales han tenido un desarrollo espectacular en España desde principios de la democracia, con desarrollos en los derechos civiles, políticos y sociales de las mujeres” (León y Lombardo, 2015: 14). Asimismo las autoras refieren a la progresiva institucionalización de la igualdad a través de organismos, planes, leyes, unidades de género, y programas, muestra de ello son los Planes de Igualdad de Oportunidades entre Mujeres y Hombres, los cuales en sus postulados toman en cuenta las desigualdades que aún se tienen pendientes, acompañadas de medidas para erradicarlas como:

Participación de las mujeres en la toma de decisiones; cultura, imagen y medios de comunicación; coeducación; empleo y economía social; conciliación de la vida familiar y laboral; salud integral de las mujeres; violencia de género; exclusión social y feminización de la pobreza; y cooperación (SRE, 2005: 55).

En el caso de España desde el Partido Socialista, un grupo de mujeres realizaron presiones para crear en 1983 el Instituto de la Mujer como un organismo de rango superior en el gobierno instalando así el feminismo institucional para fomentar la igualdad. Los Ayuntamientos y las Comunidades Autónomas crearon organismos similares y por parte de la academia se comenzaron a realizar estudios de la mujer.

El feminismo de la diferencia consideraba fundamental la reivindicación como positivos de los valores que social e históricamente se había ido atribuyendo a las mujeres, tales como la naturaleza, sensibilidad, afectividades o el cuidado; apostando por una rebelión total contra el sistema patriarcal y los valores dominantes. El feminismo de la igualdad ponía el acento en las discriminaciones por razones de género, oponiéndose por completo a cualquier concepción machista imperante y propugnando el pleno ejercicio de los derechos individuales, políticos, sociales y económicos por parte de las mujeres. (Marrades, 2001: 12)

Aumento de mujeres en el parlamento, campañas de violencia contra las mujeres, incorporación de las mujeres a todos los ámbitos de la sociedad (Marrades, 2001) además del compromiso por parte de los gobiernos de incorporar las medidas internacionales, fueron los primeros avances.

Desde aquellos años las formas y las temáticas se han diversificado, distintas son las posturas sobre cuál o cuáles son los temas más importantes o los que se deben abordar con mayor urgencia. Por ejemplo Marrades (2001), toma en cuenta violencia, participación política, maternidad y trabajo.

Lamentablemente, estuvo tuvo una solidez hasta 2008 años en los que como se mencionó anteriormente se desata una crisis económica en España que justifica el “control del déficit público (...) y un proyecto político neoliberal” (León y Lombardo, 2015: 14) que han frenado los avances en la materia.

De aquellos años a ahora, se he llevado a cabo “un progresivo desmantelamiento de las políticas sociales y de igualdad” (idem) y el retroceso de los derechos de las mujeres, esto “derivado de una falta de priorización en materia de políticas sociales” (idem) sobre lo económico, especialmente por parte de gobiernos conservadores igual que socialdemócratas.

Con ello las autoras refieren a un camino tremendamente incierto en cuanto a las políticas de igualdad.

De esta manera, la cuarta etapa es un espacio abierto que se continuará escribiendo con el paso de los años y los cambios que se realicen en España, derivado de lo cual es posible reflexionar:

1. Con los vaivenes políticos y económicos en España a partir de la crisis, las políticas en relación a la seguridad social y a la igualdad se ven directamente afectadas de manera negativa, lo cual significa un reto social para mantenerlas frente a la priorización del sector económico.
2. El impulso a la igualdad desde lo internacional fue fundamental para que España se convirtiera en un referente en la temática, sin embargo al ser un feminismo institucionalizado, éste se llevó a cabo en pleno seguimiento a políticas internacionales a través de políticas públicas insertas de manera precisa en el desarrollo, como resultado, un resquebrajamiento en el sistema económico significó un cese al apoyo en la materia.
3. Por tanto, el cuestionamiento del feminismo que se impulsó tenía que ver directamente con un plano de derechos y de inserción de las mujeres en la vida pública, por lo que hizo falta introducir otras formas de cuestionamiento a las relaciones desiguales de las mujeres y los hombres.

Es importante reconocer que a pesar de ello, esta última etapa al igual que las tres anteriores, tienen un aporte sumamente trascendental en la construcción de lo que hoy es España y lo que significa para muchos otros contextos sociales su ejemplo en igualdad.

Así a través de las cuatro etapas desplegadas en este segundo Capítulo, fue posible conocer ¿cómo las mujeres se erigieron como un actor social? y cuales ¿cuáles han sido sus demandas? Cada una de ellas contó con avances y retrocesos, y si bien no en todas las etapas están visibilizadas de manera particular, las mujeres españolas son reconocidas por su actuar y por su interés para introducir un cambio social que modificó su realidad de opresión y desventaja en un mundo de varones.

Asimismo destacar que si al inicio del Capítulo II nos preguntábamos ¿desde qué punto se han posicionado los cambios a favor de las mujeres: dentro o fuera del desarrollo?, es posible contestar que durante la Segunda República el pensamiento de la igualdad estuvo



más bien enmarcado por el progreso que significaría modificar el estatus de las mujeres con una llamada sociedad moderna; por otro lado durante el franquismo surge una postura curiosa al colocarse la fuera del desarrollo, a favor del sistema dominante que significa no contar con el derecho a la igualdad; finalmente la época de transición y la actualidad definitivamente coloca la lucha de la igualdad entre mujeres y hombres dentro del marco de desarrollo al igual que muchos otros aspectos, sin embargo la actual crisis ha detenido todos los avances en la materia, lo que coloca a España en un sitio impreciso.

Finalmente destacar que hace falta mucho por hacer y el contexto económico actual no es favorable ni para las políticas públicas de igualdad, ni para las organizaciones no gubernamentales, incluso a los proyecto alternos, ya que todos se había visto beneficiados por la bonanza económica, sin embargo, como en todos lados se hacen presentes las resistencias y las consciencias convencidas de que las cosas como están deben cambiar y que a pesar de las desventajas no se deben detener los avances, lo cual nos abre el camino al Capítulo III en el cual se presenta una propuesta desde las políticas de igualdad desde el caso específico de la educación para transformar realidades e impulsar un cambio social y cultural con la promoción de la igualdad entre mujeres y hombres a partir de la primera infancia.

“La escuela tiene la doble función de reprimir y de liberar al tener que atender, al mismo tiempo, las exigencias de socialización pero también a la demanda de emancipación”, Carlos Lerena.

### **Capítulo III**

#### **El modelo español de coeducación como propuesta para promover un cambio social**

A lo largo de los capítulos I y II contextualicé desde la teoría y la historicidad, el deseo del cambio social y la propuesta de éste impulsada a través del feminismo en pro de los derechos de las mujeres, en especial el que tenemos a ser reconocidas como seres iguales frente a los varones.

Asimismo de manera específica, realicé un recorrido desde las diferentes etapas históricas de España como un país en el que a pesar de los contrastes sociales conservadores, se ha impulsado de manera excepcional el trabajo del feminismo hispano y de políticas públicas a favor de la igualdad entre mujeres y hombres.

Con respecto a este tercer Capítulo me di a la tarea de señalar la importancia y la necesidad de seguir impulsando el tema de la igualdad entre mujeres y hombres como una labor aún no terminada y la cual enfrenta importantes retos ante las denominadas crisis económicas.

Y es que las políticas públicas de igualdad se han dirigido especialmente en el plano político y social, sin embargo el camino es amplio y éste incluye también el impulso a las organizaciones de mujeres, programas educativos, comunitarios e interculturales, etcétera.

Tal y como lo hice notar en el Capítulo II, la mayoría de las opciones se encuentran mediadas por el desarrollo y su influencia desde los organismos internacionales y en el caso específico de España, de la Unión Europea, por lo cual fue necesario llevar una búsqueda cautelosa de ¿Cuál podría ser la propuesta para abordar la igualdad entre mujeres y hombres que coincidiera con la reflexión del Capítulo I en cuanto a un verdadero deseo de cambio social, reconociendo la existencia de una crisis civilizatoria e incluso un posible cuestionamiento a la postura del desarrollo?

Para ello, la propuesta debía ser una que invitara al proceso reflexivo de acción y construcción colectiva para generar cambios estructurales en la sociedad, como lo es la educación (AECID, 2012). Esta puede ser una herramienta poderosa dependiendo la postura en la que nos ubiquemos, teniendo por tanto la comunidad educativa, un papel clave para que esa postura sea a favor de cambios estructurales y positivos para la sociedad.

Dicha aseveración la sustenté desde los teóricos de la educación más representativos de la corriente activa, como John Dewey y Paulo Freire, quienes han sostenido que el proceso educativo puede ser un aspecto fundamental para la transformación de la sociedad.

Derivado de esto, para la investigación seleccioné a la educación como espacio idóneo para la promoción de la igualdad entre mujeres y hombres, ya que cuenta con cualidades ambivalentes que por un lado, es posible aprovechar a favor de un cambio de actitudes y pensamientos en el alumnado, y al mismo tiempo es un espacio en el que se encuentra la reproducción y sostenimiento de las desigualdades de género, lo cual, hay que modificar ya que está desvirtuando la naturaleza de la educación que Blanco (en Abad et al., 2002: 42) define como “liberadora y que exige el reconocimiento del valor del otro”.

Asimismo desde la psicología social se plantea que para modificar el imaginario y por ende la actuación de las personas, es necesario impulsar transformaciones del “ser” y del “manifestarse”, lo cual está directamente relacionado con los agentes socializadores como: el núcleo familiar, los medios de comunicación, el grupo de iguales, la escuela y la sociedad (Pescador en Ryan & de Lemus, 2010: 117). La escuela, institución capaz de influenciar en la vida de las personas, es además el espacio para llevar a cabo el proceso de educación por excelencia; un lugar privilegiado de relación e intercambio.

“Tradicionalmente la educación ha sido impartida en las escuelas” (Subirats y Tomé, 2007: 27), y éstas al ser un reflejo de la realidad son por tanto, elementos cohesionadores, instauradores de órdenes de género, legitimadores y reproductores de las desigualdades entre hombres y mujeres (UAbierta, 2016), sin embargo las relaciones desiguales entre hombres y mujeres no están presentes sólo en los centros educativos. “No culpemos a la escuela de algo que no le es exclusivo” (Subirats y Tomé, 2007: 98).

Por todo lo anterior, la conformación del Capítulo III está integrado por tres momentos que explican de forma integral, la Coeducación definida como:

Educación con una mirada sensible a la diversidad humana (...) Implica darse cuenta de que existen niñas y niños, chicas y chicos, identidades y personas diversas que tienen realidades diferentes, (...) Coeducar supone reconocer las diferencias para valorarlas en una sociedad en la que las personas puedan realizarse y desarrollarse libremente, y también para paliar las desigualdades y conseguir una equidad en derechos y oportunidades (Mirabilia, 2012: 21).

Esta “teoría y metodología transversal que penetra en cada momento y cada espacio del proceso de enseñanza-aprendizaje” (Mirabilia, 2012: 18), es una propuesta desplegada en España para promover una igualdad reflexiva.

Concretamente en el Capítulo III describí la teoría y la práctica de Coeducación en Madrid, España, lugar en el que se llevó a cabo la presente investigación ya que la propuesta ha sido trabajada desde décadas atrás. Este apartado final de la tesis es también un acercamiento al planteamiento de la Coeducación como base para promover un cambio social representado en la igualdad para las mujeres como un primer paso en firme que daría el impulso de una transformación de las relaciones entre las personas.

Así, el tercer capítulo es también, una reflexión en cuanto a cuáles son los planteamientos de la Coeducación que sirven a un cambio social más allá de la igualdad entre mujeres y hombres. Estos momentos del tercer capítulo serán abordados desde la contraposición de la teoría y la práctica explorando así, textos más actuales del modelo de Coeducación además de un acercamiento mediante la investigación, de diversos proyectos llevados a cabo en centros de educación básica en Madrid, España, que fomentan desde diferentes puntos de vista, la igualdad entre mujeres y hombres.

Para iniciar haré rápidamente un esbozo de lo que fue el inicio de la Coeducación en España.

### **III.1. Los primeros pasos hacia la coeducación**

La propuesta para promover la igualdad entre mujeres y hombres en las aulas educativas españolas, tiene un pasado muy corto. En general la historia de la coeducación en este país toma relevancia a partir de los años noventa debido a la promulgación de la Ley orgánica de Ordenamiento General del Sistema Educativo (LOGSE, 1990), donde por primera vez en la legislación española se reconocía la discriminación por sexo en el sistema educativo, “estableciendo la necesidad de incorporar los principios de igualdad de oportunidades entre los sexos” (Ballarín, 2006: 7).

Este hecho significó como tal el antecedente de la Coeducación ya que para la sociedad y los movimientos que luchaban por las libertades y la modernización de todos los ámbitos de la vida social,

La coeducación no fue un objetivo, como tampoco lo fue de los grupos feministas que empezaban a configurarse en la década de los 70 en torno a la consecución de los derechos del aborto, del divorcio, los anticonceptivos, etc. Por entonces, aún se creía que la escuela mixta podía asegurar la igualdad (Ballarín, 2006: 4).

A pesar de ello desde la década de los ochentas comenzaron a surgir análisis e investigaciones feministas sobre la práctica educativa que detectaron, y a su vez denunciaron, las discriminaciones que se estaban produciendo en el Sistema Educativo. Estos trabajos manifestaban que “la escuela mixta estaba ejerciendo una socialización diferenciada que invisiblemente servía a la reproducción, legitimación y perpetuación de las desigualdades entre niños y niñas” (Ballarín, 2006: 5).

Mariana Subirats (en Ryan y de Lemus, 2010) lo denomina “un viejo y presente debate”, ya que el cambio que significó la escuela mixta en los setentas, asegura la autora, no ha acabado de resolver las cuestiones planteadas, por lo que considera se “ha dejado a medias el cambio cultural necesario” (Subirats en Ryan y de Lemus, 2010: 35).

Por ello la importancia que desde el Estado a través de la LOGSE (1990) se haya dado un reconocimiento al papel positivo y negativo que a la vez, puede jugar el proceso educativo en la construcción de relaciones igualitarias entre mujeres y hombres. Desde los párrafos

introdutorios hace mención a que la educación “puede y debe convertirse en un elemento decisivo para la superación de los estereotipos sociales asimilados a la diferenciación por sexos, empezando por la propia construcción y uso del lenguaje” (LOGSE, 1990: 9).

Asimismo la LOGSE (1990) amplió el campo de estudio a la praxis. En el Artículo 2 referente a los principios básicos, se especifican diferentes características de la actividad educativa y que son coincidentes con los principios de la coeducación.

- a) La formación personalizada, que propicie una educación integral en conocimientos, destrezas y valores morales de los alumnos en todos los ámbitos de la vida, personal, familiar, social y profesional.
- b) La participación y colaboración de los padres o tutores para contribuir a la mejor consecución de los objetivos educativos.
- c) La efectiva igualdad de derechos entre los sexos, el rechazo a todo tipo de discriminación y el respeto a todas las culturas.
- h) La metodología activa que asegure la participación del alumnado en los procesos de enseñanza y aprendizaje” (LOGSE, 1990: 17).

Otra parte fundamental de la estructura de la legislación que sienta las bases formales de la coeducación es el artículo 57 en el punto 3 que refiere a la elaboración de materiales didácticos en lo que: “se propiciará la superación de todo tipo de estereotipos discriminatorios, subrayándose la igualdad de derechos entre los sexos” (LOGSE, 1990: 51).

Son todos estos elementos retomados en la Ley los que se convirtieron en ejes centrales de los estudios e investigaciones de la Coeducación en España. Y es que al igual que en el mismo proceso educativo, la práctica de Coeducación representa un espectro muy amplio de análisis que va desde los materiales didácticos, pasando por los contenidos, así como las actividades y relaciones en el aula; elementos que serán la base de los cuestionamientos del modelo tradicional de educación.

Una vez presentados los antecedentes de la propuesta coeducativa, a continuación se presenta una pequeña recopilación de los estudios base de la coeducación, lo cual enmarca la evolución de estos hasta llegar a la propuesta contemporánea de la Coeducación.

### **III.2. Los estudios base de la coeducación**

En cuanto a la revisión bibliográfica de Coeducación, hemos podido encontrar un importante número de trabajos investigativos que evidencian la manera en la que la escuela funge como elemento de la sociedad reproductor de las desigualdades de género. Asimismo es posible hallar una serie de textos que proponen prácticas educativas de fomento de relaciones igualitarias entre los sexos y algunos otros de recopilación bibliográfica de experiencias realizadas que han apostado por este modelo.

Los primeros trabajos investigativos realizados en España centraron su atención principalmente en la eliminación de roles y estereotipos de género, así como en el análisis y estudio de los contenidos en los materiales didácticos, especialmente libros de texto. Las primeras investigaciones datan de los noventas siendo éstas, incipientes revisiones y análisis de elementos básicos como el del tipo de imágenes contenidas en los libros de textos.

Un ejemplo de estas investigaciones es *¿Qué queda del sexismo en los libros de texto?* en la que se reconoce a este instrumento de aprendizaje como uno de los materiales más importantes de transmisión de modelos sociales. Los autores realizaron en ella, una reflexión sobre los contenidos en los libros de texto, así como del lenguaje verbal e icónico (Ruíz y Vallejo, 1999).

Modelos masculino y femenino en los libros de texto de Educación General Básica (EGB) fue un estudio realizado por el Centro Nacional de Investigación y Documentación (CIDE) y por encargo del Instituto de la Mujer. Específicamente en este trabajo se realiza un análisis de los personajes que aparecen en los libros de texto y las características que los definen - sexo, edad estado civil, profesión, etcétera-. Entre las conclusiones presentadas destaca “una reafirmación del discurso androcéntrico a partir de los adjetivos y atributos que aparecen en el conjunto de personajes analizados” (Ruíz & Vallejo, 1999: 4).

Otro texto de temática similar es *Elige bien: un libro sexista no tiene calidad* (1993). Aquí el Instituto de la Mujer realizó un análisis de los libros de texto de las etapas infantil y Primaria de 10 editoriales de gran difusión. Entre los resultados se encuentran diversas consideraciones en cuanto a “la nula importancia al trabajo doméstico, la historia sin consideración a los aportes feministas, historias infantiles sexistas y lenguaje discriminatorio” (Ruíz & Vallejo, 1999: 5).

¿Qué ven los niños en los libros de imágenes?, es también una investigación en la materia realizada en el marco de la Cooperación Internacional. España, Italia y Francia son los países beneficiados y a diferencia de los estudios anteriores, éste incorpora a los padres, madres y educadores para saber sobre su grado de conciencia ante los mensajes estereotipados transmitidos por los álbumes a la infancia (Ruíz & Vallejo, 1999: 6).

Du Côté des Filles, asociación europea que luchaba contra el sexismo en el material educativo y que tenía entre sus objetivos, difundir herramientas de sensibilización para las editoriales, personas creadoras, fabricantes de juegos y juguetes, organismos públicos y personas usuarias, fue quien llevó a cabo el análisis entre los años 1996 y 1997. Entre los resultados que se obtuvieron destacan:

Que los álbumes muestran invariablemente una imagen masculina del mundo. Los personajes femeninos están frecuentemente acompañados por niños o caracterizados por símbolos del trabajo doméstico o del cuidado de los niños -cestas, sillitas, cochecitos, mandiles- (Ruíz & Vallejo, 1999: 10).

En cuanto a la situación de concientización de las personas adultas, se concluyó que padres y madres otorgaban materiales a sus hijos e hijas sin siquiera revisar sus contenidos. En el caso del profesorado se denotaba común la aceptación naturalizada de la diferenciación sexual y/o los roles sexuales.

Estos trabajos son sólo una pequeña mención de las investigaciones realizadas durante la primera década de la Coeducación en España, los cuales, sirvieron como base en la nueva etapa de análisis ya que a partir de aquí, nos encontramos con críticas a los aportes de los trabajos investigativos de la primera década. En ellos se refiere que las primeras investigaciones en Coeducación, no logran ser tan profundas en cuanto a su análisis, y en



otros casos, tan sólo alcanzan a realizar una recopilación de información básica cuantitativa, “careciendo de un análisis sobre las causas de la existencia del sexismo en la educación y sus materiales” (Ruíz & Vallejo, 1999: 10).

Con esta detección, desde la academia se fortalecen y visibilizan las investigaciones que reconocen una escuela sexista, un currículo educativo androcéntrico, uso del lenguaje no incluyente, así como comportamientos desiguales en la división de tareas o uso de los espacios, todo ello derivado del sistema ideológico que no es exclusivo ni de la escuela ni de España. De esta manera, al retomar e incorporar la teoría feminista, se da una evolución significativa de los análisis e investigaciones en la materia.

### **III.3. Teoría y práctica: la propuesta coeducativa española actual**

Actualmente y gracias a los estudios y textos que han dado reconocimiento y han plasmado los alcances de la Coeducación, ésta sigue siendo una propuesta de la forma en la que se debería educar a niños y niñas en los centros escolares para promover la igualdad. Si bien la Ley Orgánica 8/2013 de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE) publicada en el Boletín Oficial del Estado el 10 de diciembre de 2013, toma en cuenta a través de su artículo 124, acciones en ésta área, no las institucionaliza como prácticas permanentes.

Artículo 124. Normas de organización, funcionamiento y convivencia.

1. Los centros elaborarán un plan de convivencia que incorporarán a la programación general anual y que recogerá todas las actividades que se programen con el fin de fomentar un buen clima de convivencia dentro del centro escolar, la concreción de los derechos y deberes de los alumnos y alumnas y las medidas correctoras aplicables en caso de su incumplimiento con arreglo a la normativa vigente, tomando en consideración la situación y condiciones personales de los alumnos y alumnas, y la realización de actuaciones para la resolución pacífica de conflictos con especial atención a las actuaciones de prevención de la violencia de género, igualdad y no discriminación (LOMCE, 2013: 63).

Lo anterior aunado al momento actual de crisis en España donde las políticas de igualdad se han visto reducidas en España, ha dado como resultado la puesta en marcha de la teoría referente a Coeducación como una serie de proyectos y no como una forma de educar en la mayoría de los casos, por lo cual, esta parte final del proyecto de investigación refiere a la contraposición de lo que ha sido una serie de textos de Coeducación conformados por críticas, análisis y propuestas contrapuestos a las experiencias de Organizaciones y Colectivos que han creído en el proyecto de impulso a la Igualdad desde la Educación.

En un principio durante la recopilación de información con respecto a Coeducación hecha para la presente investigación, la pensé en términos de la elaboración de una compilación de los aportes teóricos de Educar en Igualdad, sin embargo al llegar a Madrid y explorar los materiales literarios, me percaté de inmediato de los múltiples ya existentes en el país, por lo cual, decidí que si bien era importante acercar esta información a México, también sería interesante rescatar estos aportes literarios ya realizados y contraponerlos a las propuestas llevadas a cabo en la capital del país, haciendo así un trabajo mucho más significativo esperando como conclusiones, una respuesta de ¿cómo implementar la coeducación en favor de un cambio social más amplio?, y que esto a su vez, pudiera contribuir a su implementación en otras realidades distintas a la española.

Diversos autores y autoras, de las más destacadas, Subirats y Tomé (2007) entre otros/otras, aseguran que no es posible plantear una metodología única para la Coeducación, ésta dependerá de las condiciones de cada centro educativo y sus propias características, lo cual, refuerza la proyección de que la apuesta por la Igualdad desde la Educación puede ser insertada desde el marco del desarrollo, así como en propuestas alternas a éste.

Por ello, a continuación presento una serie de elementos vertebradores del proyecto Coeducativo recopilados desde distintos textos realizados por personas expertas que a pesar de retomar el mismo tema, cada uno resalta características peculiares, según su línea de interés. Dicha teoría fue contrapuesta con una serie de experiencias recopiladas en Madrid, España, que al igual que los textos anteriores, varían en sus características de implementación, espacios y actores, en pocas palabras, cada una de ellas es única y rescata aspectos fundamentales de la propuesta coeducativa, que deben tomarse en cuenta.

Para poder contraponer dichas experiencias, fue necesario que éstas tuvieran la disposición y el interés de compartir sus conocimientos y vivencias a través de entrevistas semi-estructuradas, las cuales estuvieron integradas por el siguiente paquete de preguntas:

1. ¿Qué condiciones debe tener un centro educativo para implementar proyectos de coeducación?
2. ¿Cómo se establece el sistema de participación? -Profesorado, Madres, Padres, alumnado-
3. ¿Se introduce la propuesta de coeducación en la programación del profesorado?
5. ¿Cuáles son los principales recursos materiales?
7. ¿Cuáles son sus herramientas de sensibilización?
8. ¿Este aprendizaje influye a un cambio social?

En total se llevó a cabo el acercamiento con 5 experiencias, las cuales presento a continuación.

En primer lugar hago mención del proyecto *Educación en Igualdad* de Fundación Mujeres, organización no gubernamental sin fines de lucro desde la que se trabaja “proyectos de intervención en los diferentes ámbitos de la participación social, política, económica y cultural, con el objetivo de lograr que la igualdad de oportunidades sea real y efectiva” (Fundación Mujeres, 2016). Durante la entrevista que fue realizada a Marisa Soletto Ávila, Directora de Fundación Mujeres el día 5 de abril de 2016, informó que en el municipio de Fuenlabrada de la Comunidad Autónoma de Madrid, llevan a cabo talleres en todas las Escuelas Secundarias Obligatorias (ESO) públicas.

El segundo es un proyecto personal el cual aún no cuenta con un nombre porque para la fecha en la que se llevó a cabo la entrevista, era solo una idea piloto de Laura Martínez Álvaro, campeona del movimiento global por el empoderamiento económico de las mujeres (Global Champions Programme unites and empowers women worldwide) de ONU Mujeres, EmpowerWomen. Esta persona estaba interesada en otorgar talleres en la reconocida escuela de sus hijos, Nuestra Señora del Pilar y el proyecto fue presentado a la

institución el mismo día en el que se realizó la entrevista, 13 de abril de 2016. Después de la entrevista tuve la oportunidad de asistir con ella a la presentación del proyecto, a primera vista el lugar dejaba ver una escuela conservadora y estricta.

La tercera experiencia por presentar es el proyecto Educando en Igualdad de la Federación de Trabajadores de la Enseñanza de la Unión General de Trabajadores (FETE-UGT), el cual es un sindicato que organiza a trabajadoras y trabajadores en función de su sector, en este caso FETE es de la enseñanza. La entrevista fue otorgada por Elsa Miguela, Técnica de Proyectos de la Secretaría de Políticas Sociales, el 7 de abril de 2016, quien explicó que la organización ha reconocido a la educación en igualdad como una de las tareas fundamentales del quehacer educativo, por lo que desde la Secretaría de Políticas Sociales han realizado materiales de apoyo para el profesorado agremiado en materia de Coeducación.

La cuarta experiencia estuvo a cargo de Ana Belén Martín de Fundación Hogar del Empleado (FUHEM), organización independiente sin fines de lucro que promueve “la justicia social, la profundización de la democracia y la sostenibilidad ambiental, a través de la actividad educativa y del trabajo en temas ecosociales” (FUHEM, 2016). Dicha entrevista se llevó a cabo el 28 de abril en las instalaciones del Colegio Concertado Lourdes, el cual es la materialización del proyecto educativo FUHEM que considera la educación como “un servicio público, de calidad, inclusivo, con valores y en intensa interacción con el entorno” (Martín, A. comunicación personal, 28 de abril de 2016).

Finalmente la última experiencia de proyecto coeducativo fue compartida por Mónica Saiz, consultora externa del Instituto de la Mujer, el día 6 de abril de 2016, quien explicó que es la persona encargada del Proyecto Relaciona el cual pretende sensibilizar al profesorado de diferentes Comunidades Autónomas en el tema de educar en igualdad.

Cada una de estas experiencias, compartieron sin ninguna limitación, información acerca de las experiencias coeducativas en las que estaban participando. Dicho conocimiento se expresa en la parte final de la tesis en contraposición o como refuerzo de la teoría coeducativa, lo cual permite obtener configurar una serie de conclusiones que impactan de

manera directa en la construcción de la igualdad como propuesta para promover un cambio social más amplio.

Tabla 2. Experiencias de Coeducación

<b>Experiencias de Coeducación</b>			
<b>Proyecto</b>	<b>Organización / Persona entrevistada</b>	<b>Comunidad</b>	<b>Institución</b>
Educación en Igualdad	Fundación Mujeres Marisa Soletto Ávila, Directora de Fundación Mujeres.	Madrid – Fuenlabrada	Todas las Escuelas Secundarias Obligatorias (ESO) públicas.
Proyecto personal	Laura Martínez Álvaro, campeona del movimiento global por el empoderamiento económico de las mujeres (Global Champions Programme unites and empowers women worldwide) de ONU Mujeres, EmpowerWomen.	Madrid	Nuestra Señora del Pilar
Educando en Igualdad	Federación de Trabajadores de la Enseñanza de la Unión General de Trabajadores (FETE-UGT) Elsa Miguela, Técnica de Proyectos de la Secretaría de Políticas Sociales.	Madrid	--
Centros Escolares FUHEM	Fundación Hogar del Empleado (FUHEM) Ana Belén Martín.	Madrid	Centro Concertado Colegio Lourdes
Relaciona	Mónica Saiz, consultora externa del Instituto de la Mujer.	Madrid	--

Fuente: Elaboración propia con base en información de entrevistas.

### ***La ciencia es androcéntrica***

Durante siglos, la diferencia biológica entre los sexos se ha colocado como la base para justificar de manera natural las desigualdades, como consecuencia a las mujeres se les ha considerado como moral, biológica e intelectualmente inferiores.

Derivado de esto y como refuerzo, en todas las áreas del conocimiento desde las doctrinas médico-antropológicas hasta la pedagogía, existe un discurso y una visión androcéntrica<sup>24</sup>

<sup>24</sup> Masculina.

(Abad, et al 2002: 20). La historia, el arte, la literatura y la religión, hablan de guerras haciendo referencia a: la fuerza, el poder, el honor, el valor y la heroicidad; valores asociados a la masculinidad tradicional.

La psicología, como otras ciencias, ha transmitido a lo largo de la historia unos presupuestos androcéntricos y sexistas, considerando a los varones como centro y medida de todas las cosas y reafirmando la inferioridad (biológica, moral e intelectual) de las mujeres en relación a ese patrón (Ferrer y Bosch en Ryan y de Lemus, 2010: 42).

Así, Blanco (en Abad et al., 2002: 39) asegura que el sistema educativo “ha sido diseñado desde los hombres para los niños” con una reproducción inherente de la masculinidad. El resultado, la difusión de una ciencia androcéntrica a través de una metodología, un currículo y materiales androcéntricos.

Como consecuencia, “el conocimiento social y el científico-técnico no son neutrales” (Blanco et al., 2002: 40) prueba de ello es que no existe referencia de mujeres como parte de la construcción del mundo y de la realidad, los personajes en el ámbito del conocimiento son de sexo masculino.

Asimismo, la escuela mixta, actual modelo para transmisión de ciencia y conocimiento, dice dirigirse a un sujeto neutro que en la práctica es un referente masculino, por lo que la mirada tal y como lo aseguran las autoras coeducativas, es androcéntrica. Esta no solo prioriza a los hombres y su punto de vista sino que invisibiliza a las mujeres y lo referente a ellas.

También coloca unas ciencias sobre otras y no da cabida a los llamados saberes femeninos relacionados con el cuidado y el mantenimiento de la vida, sin embargo, los cuidados son funciones fundamentales e imprescindibles para el mantenimiento su mantenimiento y estos han sido invisibilizados y menospreciados en la sociedad patriarcal. Además se presentan como incompatibles con la vida pública representada en las futuras jornadas laborales, que es el objetivo actual de la preparación escolar.

De manera coincidente el proyecto Relaciona denuncia que el apoyo para implementar proyectos de coeducación en general es muy limitado ya que las prioridades del Ministerio de Educación son las nuevas tecnologías e idiomas (Saiz, M. comunicación personal, 6 de abril, 2016).

La reflexión de la coeducación sostiene que la escuela no debe otorgar solo aprendizajes técnicos o académicos, sino que debe ser entendida como “un lugar privilegiado para reflexionar sobre cómo nos posicionamos y orientamos en el mundo. El sistema educativo actual “transmite saberes pensados fundamentalmente para dar acceso al trabajo pagado y la vida pública y deja a un lado la vida privada” (Subirats en Abad et al., 2002: 24).

Frente a este contexto, el feminismo académico ha contribuido a la “desactivación de los argumentos de la ciencia androcéntrica y ha impulsado la reconstrucción de un conocimiento científico libre de sesgos androcéntricos y sexistas” (Blanco en Abad et al., 2002: 40). Coeducación es una propuesta del feminismo que busca dar cabida a las aportaciones, prácticas y valores tradicionalmente femeninos (Subirats y Tomé: 2007) con el objetivo de contribuir a la igualdad mediante la revalorización de las mujeres y sus aportaciones.

Sin embargo es también la experta en contenidos del proyecto Relaciona quien hace énfasis en que los proyectos gubernamentales giran en torno a la ideología del partido en el poder, como consecuencia, al encontrarse el Partido Popular la inclinación del proyecto es más conservador: “como que se quiere trabajar la coeducación pero sin revolver mucho desde el punto de vista ideológico” (Saiz, 2016).

### ***El sexismo sigue presente en la escuela y sus prácticas***

“La ideología sexista es uno de los pilares fundamentales en los que se asienta el sistema patriarcal” (Ryan y de Lemus, 2010: 88). Al habitar un mundo con estructuras patriarcales y de rechazo a lo designado como femenino por un supuesto de inferioridad, el sexismo entendido como “la actitud negativa hacia las mujeres por el hecho de serlo” (Ferrer y Bosch en Ryan y de Lemus, 2010: 44) es una práctica común que discrimina a las mujeres como grupo y que además, justifica la dominación del varón sobre la mujer.

Dicha diferenciación se encuentra presente en la escuela y por tanto en los elementos que la conforman incluyendo sus prácticas.

### *La escuela mixta no es coeducación*

El hecho de que niños y niñas se encuentren en un mismo salón de clases no asegura que se les eduque en igualdad. El convivir en el mismo espacio, podría hacernos pensar que se les trata de la misma manera, pero esto no es así. Todas las experiencias abordadas para la presente investigación coinciden en la aseveración de que la escuela mixta, el actual modelo no es coeducación, por tanto cada una son propuestas para que en los centros escolares, se transite a una educación que priorice las relaciones humanas, la resolución no violenta de los conflictos, la transmisión de valores de convivencia que reconozca a las mujeres y sus aportaciones a la vida en sus diferentes dimensiones.

Saiz (2016) impregna al proyecto Relaciona la reflexión de no dejarse engañar por el espejismo de la igualdad “porque como las niñas ya estudian en la escuela mixta (...) ya se piensa que tiene las mismas oportunidades, se tratan igual, que estudian lo mismo, que tienen acceso también a las carreras universitarias”.

Fundación Mujeres también reconoce como necesario el visibilizar las desigualdades y discriminación en torno a las niñas y todas las limitantes las cuales deben ser trabajadas en un nuevo modelo educativo (Soletto, M. comunicación personal, 5 de abril, 2016).

En relación a esto, FETE desde su ámbito de intervención social, como sindicato promueve y defiende “un modelo de educación inclusivo para todos y todas a través de material, formación, sensibilización, campañas de acción para los trabajadores y trabajadoras de la enseñanza” (Miguela, E. comunicación personal, 7 de abril de 2016) ya que tiene claro que la escuela tal y como está, asienta muchas deficiencias, por ello el interés en trabajar la educación intercultural, la educación para la igualdad y la educación para el desarrollo abordando temas como: identidad sexual e identidad de género, la recuperación de la historia de las mujeres, educación para la salud y la educación ambiental en todos los niveles de formación.



A continuación, hago mención a una serie de elementos en los que aún se encuentra presente el sexismo y por tanto la coeducación analiza como espacios a intervenir.

### *Libros de textos*

Al ser escritos en genérico masculino, reproducen la visión del conocimiento y de los sujetos sociales de manera sesgada y estereotipada,

Son un canal de transmisión de cultura, de una cosmovisión concreta, de una imagen de lo masculino y de lo femenino (...) a través de sus fotografías, de sus imágenes y de sus ausencias, las cuales reproducen un estilo de vida, un ordenamiento social (Subirats en Abad, et al., 2002: 41).

Su uso cotidiano y sin protesta nos ha llevado a aceptar “determinadas formas de dominación masculina” (Subirats y Tomé, 2007: 61) de manera casi imperceptible.

El ejemplo más claro son los cuentos que se utilizan con los niños y niñas de edades más tempranas, en donde incluso, se da la “idealización del romance y la adhesión de roles mediante héroes y aventuras” (de Lemus y Ryan, 2010: 87), implicando valores de peligro y agresividad. En cuanto a estos materiales donde los roles y estereotipos de género son implementados, la coeducación hace la sugerencia de trabajo con el contenido de los materiales a partir de la construcción de nuevas historias y/o finales.

Por su parte el Proyecto Relaciona tiene claro que el profesorado no cuenta con los elementos necesarios para llevar a cabo su labor, que los libros que aún se utilizan son sexistas. Asimismo considera Saiz (2016) que para mejorar los contenidos de los actuales materiales, es necesaria:

La visibilización de las mujeres en la historia porque además parece que según cuentan los libros, las mujeres no aparecemos. Si tú te poner a ver la iconografía de los libros, nos cuentan que el mundo se ha hecho a través de la guerra y de la historia, conquistar países y colonializando (Saiz, 2016).

Esto al mismo tiempo va unido a los valores que se fomentan y a la construcción de realidades de vencidos y vencedores, por lo que el cambio que impulsa la coeducación es

tan importante como cualquier otro movimiento social o revolucionario ya que empuja de manera directa y con todos y todas, el cambio ideológico y de sistema, no sólo educativo o de igualdad entre mujeres y hombres.

Algo que resaltar de la experiencia de FETE, es que desde el sindicato están conscientes que las personas que elaboran materiales de coeducación deben ser expertas y expertos en el tema y en el material a elaborar. No están esperando a que el o la profesora que quiere educar en igualdad lo haga, sino que desde FETE se facilitan los materiales. Una muestra es el libro *La coeducación en el siglo XXI* que hicieron con Pandora Mirabilia; en este caso FETE pone el recurso y la cooperativa lleva a cabo la investigación. Este texto comparte experiencias e información sobre la temática de educar en igualdad, convirtiéndose en una herramienta de consulta y de motivación para las y los educandos.

Sin embargo los tiempos de hoy exigen que se vaya mucho más allá en tema de materiales y que se tomen en cuenta la tecnología y las nuevas maneras de relacionarse. Fundación Mujeres por ello trabaja con elementos audiovisuales y con el cine, sin embargo este tipo de materiales también van en función de la financiación. Asimismo considera como importante compartir una serie de contenidos, metodologías y la mayor cantidad de herramientas e información sobre el tema para que cualquier persona tenga acceso a ellos.

En este contexto, FETE cuenta con un portal web Aula Intercultural, en el que se comparten textos y experiencias para transitar a un modelo de escuela inclusiva, además demandan desde la organización sindical que la formación en el grado de magisterio ya incluya esto que ahora se está promoviendo, al mismo tiempo de que se le dé continuidad a lo largo de la vida profesional, ya que sin las herramientas necesarias, no será posible incidir en cambios desde las comunidades educativas (Miguela, 2016).

Fundación Mujeres en su segunda línea de actuación, reitera el compromiso de compartir y difundir el trabajo a favor de la igualdad a través del portal *Educación en Igualdad* en el cual al ser en castellano incorpora incluso materiales de América Latina, siendo un punto de referencia de una comunidad educativa para que “cualquiera en un momento determinado quiera hacer algo en un centro pueda no solamente tener ahí las herramientas (...) y estar

conectado con la gente que en determinado momento ha hecho cosas en algún otro sitio” (Soletto, 2016).

### *Juguetes y juegos*

En cuanto a los juegos que se realizan en la escuela, los textos coeducativos denuncian la monopolización por parte de los niños a través del deporte, donde la mayoría de las prácticas, al igual que los juegos donde hay una imitación de héroes y aventuras que implican peligro y agresividad, transmiten estereotipos sexistas.

La concepción del deporte dominante, como suele ser el fútbol, “se reduce a una práctica ligada al récord, al liderazgo y a la voluntad de conseguir la victoria a cualquier precio” (Mirabilia, 2011: 206). Por ello en ambos casos, tanto en la actividad física como en el juego, se debe dar prioridad a otros valores como la cooperación, la participación, el conocimiento del cuerpo, así como de otras capacidades físicas como la coordinación, el ritmo y el equilibrio.

### *Currículo oculto*

Denominado currículo oculto, “todo aquello que es transmitido en la escuela al alumnado de forma no explícita” (Subirats y Tomé, 2007: 55): actitudes y lenguaje, todas las normas sociales, valores, principios. Todos ellos, derivado de la ciencia androcéntrica y de la presencia del sexismo en la escuela, suelen contener estereotipos que reproducen la desigualdad entre niños y niñas. Ante ello, la coeducación propone un análisis del currículo oculto existente en los centros escolares, para que éste al igual que los elementos explícitos del proceso educativo, sean modificados en pro de la igualdad.

Para ello FETE genera referentes en las materias a impartir para guiar al profesorado esencialmente en cómo hacer o enseñar las asignaturas de manera más igualitaria, como ejemplo están las matemáticas desde la perspectiva de igualdad de oportunidades, o en la historia la recuperación de referentes femeninos y la visibilización de las mujeres y las aportaciones también como las aportaciones del feminismo a la práctica educativa.

En este sentido, Martínez (2016) estaría incorporando los talleres al Colegio Nuestra Señora del Pilar ya que considera fundamental, dar a conocer los aportes y la presencia de las mujeres en el ámbito público, favoreciendo a su incorporación en el mismo.

### *Valores*

Por la misma razón que en los elementos anteriores, Subirats y Tomé (2007: 61) afirman que la escuela enfatiza los valores “de la masculinidad tradicional sin reconocer los de la feminidad tradicional”. Con ellos también se transmite un estilo de vida relacionado con “la productividad, el consumo, la competencia, el desarrollo, la rapidez, la fuerza, el poder” (Mirabilia, 2011: 108).

En el análisis de dichos valores, por ejemplo, se señala que competitividad no significa ser mejor, sino ser mejor que los demás, ganar, ser el primero; se fomenta entonces la burla, el desprecio por los débiles y perdedores, el orgullo, la búsqueda solo del triunfo, la fortaleza y dominio.

Estos valores “que el sistema educativo premia y pone como ejemplo” (Subirats y Tomé, 2007: 63), la coeducación apela por sustituirlos por sus positivos, como propuesta está: la competencia por la solidaridad; competitividad, rudeza y dominio sobre proximidad empatía y comprensión; así como promover la atención mutua, afectividad, cooperación, amistad, compasión, respeto.

Por eso Saiz (2016) en el proyecto Relaciona da una importancia a la esfera doméstica ya que en este sistema el patriarcado prioriza y valora la esfera pública, en el sistema capitalista se valora lo económico y “no se valora toda esa parte que las mujeres hemos dedicado a los cuidados” y que está relacionado directamente con la economía, “gracias a esto, el mundo sigue adelante” (Saiz, 2016). En su perspectiva, considera que el cambio tampoco se puede exigir de manera inmediata, es decir, “¿cómo lo voy a valorar si no se nos sensibiliza? Lo que no se ve no existe, y todo eso es como que no cuesta nada” (ídem).

### *División sexual del trabajo*

La división sexual del trabajo sobre la cual “se articula el sistema capitalista y patriarcal” (Mirabilia, 2011: 151) que separa el trabajo productivo del reproductivo, es fomentada por

el actual sistema educativo. En este proceso se invisibiliza el trabajo de cuidados y se elimina la relación que tiene con el trabajo productivo.

Asimismo la tarea de reproducción la promueve como fundamentalmente femenina y de poco valor, sin embargo, teóricas feministas han reiterado que éste, es elemental para el sistema, el cual a su vez, no podría mantenerse si fuera un trabajo remunerado el sostenimiento de la vida, por ello, la importancia de que la coeducación integre como parte de sus enseñanzas el trabajo reproductivo como tarea compartida e impulse un cambio en el desprestigio de las ocupaciones feminizadas.

### *Lenguaje*

“Las palabras no sólo sirven para nombrar la realidad, sino también para crearla y para construir la identidad social de los seres humanos” (Mirabilia, 2011: 70), por tanto, se considera el lenguaje como un importante “espacio simbólico con gran capacidad para conformar nuestra mente y nuestro comportamiento” (Ídem), sin embargo, los utilizados en el ámbito escolar, se encuentran impregnados de sexismo lo cual ha contribuido y lo sigue haciendo construyendo una realidad desigual para las mujeres, incluso discriminatoria hacia los hombres con el uso de expresiones sexistas y homófobas.

Por otra parte, al ser la lengua algo dinámico y que puede cambiar, a pesar de existir resistencia por parte de instituciones patriarcales que sostienen posturas absurdas<sup>25</sup> que niegan dicha característica, esta puede y debe convertirse en una herramienta de transformación con la cual:

- 1) La realidad puede ser nombrada desde más de una perspectiva
- 2) el lenguaje empleado para nombrar la realidad y a los seres humanos condicionará la imagen de esa realidad y de esos seres humanos, y
- 3) lo que no se nombra no existe (Mirabilia, 2011: 70)

Sin embargo, educar en un lenguaje no sexista no es lo mismo que en un lenguaje políticamente correcto, el primero “exige voluntad de cambio para visibilizar los modelos

---

<sup>25</sup> Tal es el ejemplo de la Real Academia de la Lengua Española.

femeninos, para romper con el androcentrismo del masculino genérico, para transgredir una tradición lingüística que ha ocultado y minusvalorado a las mujeres” (Mirabilia, 2011: 74)

La coeducación incluye el cambio del lenguaje fomentando pensamientos e ideas sin rasgos discriminatorios.

### ***Estereotipos, roles y mandatos de género presentes en la escuela***

Desde el feminismo se defiende que las diferencias de género son de carácter social y que los roles, tareas y funciones son asignadas por la sociedad (Tomé en Abad et al., 2002: 52). Asimismo se ha denunciado, que los establecidos al día de hoy han limitado el desenvolvimiento de capacidades en hombres y especialmente en las mujeres.

Ha sido también el mismo feminismo, quien ha otorgado el impulso para desarticular los estereotipos e implementar cambios en los roles de género asignados, los cuales, deben ser recogidos e incorporados por la escuela, para contribuir al cambio.

Las y los niños no necesariamente imitan de forma inmediata para que se dé el aprendizaje, lo que sí es importante resaltar es que igualarán aquellas conductas que sean más valoradas y recompensadas, por lo que al ser considerado el masculino superior al femenino, cada uno de ellos o ellas va entendido desde edades muy tempranas, cuál es su posición social.

Tomé (en Abad et al., 2002: 54) asegura que en los primeros años, la actuación de las niñas y los niños muchas veces no corresponde con los roles sociales, sin embargo los agentes socializadores son los que se encargan de irlos implementando según corresponda el sexo del infante.

Toda la sociedad, incluso las más igualitarias, siguen impulsando los roles inscritos en el ámbito privado: de madres, esposas, y amas de casa para las mujeres y de roles del ámbito público: protector, autoridad y proveedor para los hombres.

Para Fundación Mujeres, el pilar básico sobre el cual debe trabajar la educación igualitaria es el de la eliminación de los estereotipos “en materia de desigualdad que todavía perviven en, los métodos, en los contenidos, en la organización de los centros educativos desde la primera educación, de la educación primaria hasta final de la universidad” (Soletto, 2016).

Por este lado es que Martínez (2016) buscó incorporar en el colegio Nuestra Señora del Pilar, una propuesta de coeducación la cual se conforma por un conjunto de talleres para señalar la invisibilización de las mujeres en el ámbito privado. Sin embargo a través de los talleres coeducativos, los cuales fueron propuestos de manera esporádica, sólo se estaría cuestionando el actuar de las mujeres en la esfera privada trasladándola a la esfera pública, sin embargo no se estaría cuestionando ningún otro elemento reproductor de la desigualdad. (Martínez, L. comunicación personal, 13 de abril de 2016.)

#### *División de tareas y actividades*

Derivado de los roles y estereotipos de género, los niños y niñas en función de su sexo son asignados con diferentes tipos de tareas en la escuela. Tomé (en Abad et al., 2002: 55) ejemplifica esto cuando el profesorado de manera inconsciente suele pedir la transportación de los materiales a los niños y el arreglo de los salones a las niñas.

La Coeducación necesita de la participación de todas y todos sin diferenciación, por ello se resalta la importancia de la sensibilización del profesorado a través de la evidencia del sexismo que ha sido normalizado.

#### *De espacios*

La Coeducación da importancia a todos los elementos de la escuela incluyendo el espacio físico del centro educativo, el cual, “también habla, también transmite, también enseña” (Mirabilia, 2011: 89). En los centros escolares se realizan un sinnúmero de actividades con el alumnado, por lo que éstos deben contar con las instalaciones adecuadas para llevar a cabo dichas actividades. A pesar de ello, algunos centros pueden tener arquitecturas carcelarias y poco cómodas, medidas que no favorecen la convivencia y que transmiten el tipo de modelo de educación al que responden.

Saiz (2016) menciona que en cuanto los espacios educativos no es complejo identificar un tratamiento de los chicos a las chicas o cómo se dan relaciones de violencias machistas en el contexto educativo; “se naturaliza la violencia entre chicos, chicas, se naturaliza que las griten, que las cosifiquen y se naturaliza que las chicas muchas veces sean sumisas, chicos que sean más brutos” (Saiz, 2016).

Uno de estos espacios es el patio de la escuela, éste es utilizado de manera *libre* durante el receso por las y los niños, de ahí el interés por el análisis del mismo. El patio al ser el lugar en el que niños y niñas actúan con naturalidad, ha preocupado a las y los investigadores del modelo de educación para la igualdad, ya que es donde ha encontrado manifestaciones claras de desigualdad entre el alumnado.

Además la coeducación denuncia que el profesorado a pesar de atestiguar dichas desigualdades, suelen no intervenir al considerar que es un espacio en el cual, deben dejar actuar, sin embargo, la omisión también contribuye a la reproducción y al sostenimiento de las diferencias. Por su parte, el comportamiento de las niñas y los niños está bien identificado: los niños suelen apropiarse con decisión de los espacios y patios y las niñas suelen moverse a las periferias o con mayor timidez.

La apuesta por la Coeducación es la construcción “de seres autónomos, capaces de decidir por sí mismos, y de enfrentar la realidad con sus propios deseos e intereses” (Tomé en Abad et al., 2002: 53) lejos de los estereotipos, roles y mandatos asociados al sexo de las personas.

### **La coeducación ¿un proyecto o un modelo?**

La coeducación como propuesta, se concibe como necesaria su intervención a lo largo de toda la etapa educativa (Ryan y de Lemus, 2010: 91), por tal motivo, la concepción ideal es que sea un modelo y no se limite a un proyecto o a una intervención temporal. Entonces la coeducación debe ser entendida como una práctica transversal presente en cada momento del “proceso de enseñanza-aprendizaje” (Mirabilia, 2011:18) y no reducirla a actividades específicas en fechas conmemorativas del año.

Además ésta asiente como necesario, incidir en la didáctica y la metodología de aprendizaje, actualmente basadas en el autoritarismo e incluso en prácticas más violentas como gritos, amenazas y castigos, transformándolas en metodologías dialógicas que dan espacio a diferentes vías de participación, organización y toma de decisiones.



Así, los actores son piezas fundamentales en la coeducación ya que el cambio no puede ser individual sino que debe ser colectivo, a lo que el profesorado y sus conductas son el primer punto a mencionar.

Por ello el proyecto Relaciona, justifica su intervención con el profesorado con base en que a pesar de que se ponga en marcha un proyecto coeducativo o se haga alguna actividad muy puntual, ésta es efímera, en cambio el profesorado tienen la oportunidad de estar diario y convertir la propuesta en transversal y mantenerla constante (Saiz, 2016).

Porque más allá de la transmisión de información y contenidos, destrezas cognitivas y físicas, la coeducación es “aprender a sentir, a vivir, a relacionarnos, a expresarnos, a resolver nuestros conflictos, a poder elegir, a escuchar, a ser escuchadas y escuchados, a ganar autonomía, a saber respetar” (Mirabilia, 2011: 31), además de dar relevancia al cuidado y la sostenibilidad de la vida, para lo cual es necesario la suma de esfuerzos que permitan la integración de todos los recursos que hacen posible la puesta en marcha del nuevo modelo.

En cuanto a la experiencia de Fundación Mujeres, de los talleres impartidos en la ESO de Fuenlabrada se comentó que solo se dan dos sesiones por grado. A pesar de que los talleres son de enfoque participativo, las escasas sesiones apuestan por una reflexión más que por una modificación de actitudes. Asimismo, el objetivo final del impulso a la educación en Igualdad, es la prevención de la violencia contra las mujeres ya que la escuela, se considera como el mejor espacio para cambiar realidades. Por ello, la temática de los talleres gira en torno a: patriarcado, sexismo, discriminación y amor romántico (Soletto, 2016).

La experiencia de Saiz (2016) con Relaciona así como Fundación Mujeres tienen claro que el primer paso para el trabajo en un centro es “intervenir con el profesorado, con padres y madres y con el alumnado” (ídem).

Y es que en la práctica educativa, está presente el poder y el autoritarismo especialmente en la relación entre profesorado y alumnado por lo que coeducación, sugiere un cambio a relaciones de confianza porque de lo que hay que hablar, es “de autoridad y no de poder” (Mirabilia, 2011: 31), así la autoridad “se reconoce y se otorga a una persona a partir del

respeto que ésta infunde” (Mirabilia, 2011: 35) lo cual, permite una relación horizontal en la que es posible demostrar “reconocimiento, calor y criterio” (ídem).

“Tener en cuenta la relación en el aula es parte central de las propuestas coeducativas que nacen del feminismo y otras corrientes de pedagogía crítica” (Mirabilia, 2011: 32), ya que la coeducación, apuesta por la diversidad y por ambientes libres de violencia y discriminación, poniendo las relaciones igualitarias en el centro de las prácticas, incluyendo al mismo profesorado.

Sin embargo, es claro que la mayoría del profesorado no cuenta con una formación en igualdad desde su formación como docente, sin embargo el proyecto Relaciona los considera referentes; “las personas que están transmitiendo y que están educando y son las que realmente son el instrumento de cambio” (Saiz, 2016), por ello se enfoca a su sensibilización y capacitación, sin embargo lamentablemente, este proyecto ve sus límites de manera inmediata ya que tan sólo aporta 12 horas de curso con conceptos básicos además es voluntario:

Lo que sucede con eso es que la demanda no es grande, por ejemplo Castilla la Mancha, teníamos propuestas en Toledo, Guadalajara y en Cuenca para hacer formación y se han caído porque no hay profesores que hayan demandado esa formación.

¿Cuál es el problema? Pues que no hay una sensibilización previa del profesorado que entiendan que es importante esta formación (Saiz, 2016).

En contraparte, Fundación Mujeres, que reitera que en España “sí hay son buenas experiencias piloto es decir hay buenos ejemplos de centros coeducativos” pero que todo esto es resultado del compromiso individual de algunas personas ya que “no hay sistemática global de intervención sino que dependemos de un centro que quiera o un profesor o profesora que quiera” (Soletto, 2016)

Asimismo, entre otros actores de la comunidad educativa, encontramos a las y los trabajadores de los centros quienes al igual que las y los maestros, deben contar con una capacitación constante, lo cual permite detectar el sexismo y las prácticas diferenciadoras

de las que pueden estar siendo parte de manera inconsciente, otorgándoles a través de la sensibilización responsabilidad pero también posibilidad de contribuir en el cambio.

### *Familias*

“Una de las instituciones más importantes en cuanto a proveer modelos de comportamiento” (Tomé en Abad et al., 2002: 51) es la familia, lo cual la convierte, en un poderoso agente socializador que sin duda influye en el alumnado ya que le ha otorgado “normas, reglas y prácticas sociales interiorizadas” (Tomé en Abad et al., 2002: 50). En estas también se puede estar dando la reproducción de desigualdades por lo que su participación en pro de la coeducación contribuye a que el cambio sea mucho más significativo.

Todas las prácticas y los textos, comparten la perspectiva de que las mejores experiencias de coeducación son en las que las familias han participado activamente, por tanto, es necesario poner en marcha mecanismos que favorezcan la intervención de éstas en el modelo.

Esta participación debe incluir a todos los miembros ya que de tradición, las madres no solo llevan auestas los cuidados de los hijos e hijas, sino su educación y en otros casos, las familias no están integradas en el modelo tradicional, por ello existen propuestas que incluso toman en cuenta el cambiar los términos padres y madres por “responsables familiares” (Tudela en Abad et al., 2002: 60) siendo esto una oportunidad de visibilizar la diversidad. Sea cual sea su integración, para lograr la plena participación, es necesaria la sensibilización en la temática y el involucramiento en actividades determinadas.

### *Alumnado*

Autoras como Tomé (en Abad et al., 2002: 55) sugieren que de los aspectos más importantes a considerar con el alumnado, es el trabajo directo con las alumnas con quienes se debe trabajar la autoestima, “la exteriorización de los deseos, toma de decisiones, trabajar el miedo, la asertividad (...) a decir no, a cuidarse y a cuidar a las personas” (ídem), por otro lado y en menor medida, se sugiere también que a los alumnos se les impulse a ser activos en casa, como parte del cambio en el modelo del ser hombre.

### *Centros educativos y recursos financieros*

Una de las deudas más importantes que aún tiene la educación, es que los centros educativos como entes administrativos, den cabida a la perspectiva de género a través de prácticas tan sencillas como lo es la documentación desagregada por sexo y/o con lenguaje no sexista.

El otro gran reto, es el brindar un verdadero apoyo institucional, si bien no es posible por ahora en la transformación del modelo educativo, al menos que sea mediante voluntad política y el otorgamiento de recursos adecuados.

Desde lo cual Fundación Mujeres comenta que si bien se comparte con entusiasmo la idea de promover la igualdad en la práctica, los esfuerzos por parte de los centros no han sido suficientes y se han otorgado pocos recursos porque incluso los mismos centros están sobre saturados y no cuentan con ellos. Asimismo informó que solo algunos Ayuntamientos trabajan en proyectos constantes, pero que como ya se ha hecho mención con anterioridad, la coeducación en el plano de la práctica, sigue respondiendo a intereses y voluntades de unas cuantas personas comprometidas con el tema.

Desde el gobierno, específicamente en el proyecto Relaciona, los recursos son destinados a través de un intermediario que funge como consultor, lo que nos abre un panorama de cómo está la situación en cuanto a la importancia que se le da al tema y de cuál es la línea ideológica que se maneja en el fomento de la igualdad. Asimismo desde su experiencia sabe que los recursos que vienen desde las organizaciones son inestables, como puede haber, como pueden desaparecer.

Quienes creemos en la coeducación, estamos conscientes de que el ideal de un modelo es aún un sueño lejano para muchos espacios, porque lamentablemente la realidad, nos deja ver que existen múltiples circunstancias que obstaculizan la puesta en marcha de la coeducación como modelo de educación, por ello la apuesta de que al menos se inicie a través de por un proyecto transversal como una propuesta integral la cual se construye tomando en cuenta todos los aspectos mencionados con anterioridad.

Todas las experiencias de coeducación, saben que el proyecto debe ser transversal, sin embargo a pesar de este reconocimiento, la realidad es que solo desde FUHEM se ha logrado incorporarlo y esto no ha sido en todos los niveles educativos.

En este sentido, el Colegio FUHEM Lourdes en la educación preescolar introduce de manera idónea el modelo de coeducación el cual incluye, materiales, lenguaje, recursos adecuados, valores, espacios compartidos y capacitación al profesorado. Sin embargo la realidad es compleja y la experiencia habla de algunas familias que no están de acuerdo en este tipo de tratos, además al ser un centro educativo concertado los responsables familiares contribuyen con recursos a diferencia de los centros públicos. Asimismo cabe resaltar que lamentablemente la experiencia se ve limitada en la educación primaria y secundaria ya que en estos grados, la integración de las propuestas de coeducación se vuelve más compleja y se hace de forma esporádica.

Asimismo, están conscientes que la escuela, es uno de los muchos agentes socializadores y que por lo mismo, los aprendizajes otorgados en ella son influenciados por otros: los medios de comunicación, las familias y los iguales.

Finalmente experiencias como la de Fundación Mujeres, entiende de manera plena que el proyecto coeducativo es integral y de largo plazo que dará resultados con el paso del tiempo y no de manera inmediata. Sin embargo Saiz (2016) comenta que lo que percibe claramente es una falta de continuidad tanto administrativamente como en el mismo proyecto debido a que es ambigua la manera en la que se ha llevado a cabo, por lo que pareciera como técnica, que debe empezar de cero.

Por su parte FETE tiene muy claro que por ahora la oportunidad es trabajar en proyectos, porque es lo que se tiene y en lo que se puede incidir, en este sentido se debe seguir trabajando ya que “los cambios son lentos” (Miguela, 2016), y hay quienes están interesados y quienes no en tener una educación de calidad que integra de manera necesaria la igualdad y la interculturalidad.

## *Legislación*

Una elemento a tomar en cuenta en el proyecto coeducativo que los textos no abordan y las experiencias en su mayoría lo toman en cuenta como fundamental, es en el área de la *legislación*, esto porque a pesar de que en los libros se habla de un impulso al modelo coeducativo desde los años ochenta, el constante cambio de legislación, de acuerdo a Soletto (2016), Saiz (2016) y Miguela (2016), complica el pleno abordaje de la educación para la igualdad por las circunstancias y los entornos.

### ***Impulso a la Igualdad: ¿desde lo masculino o femenino?***

La mayoría de las propuestas de coeducación resaltan el incluir a las niñas en un modelo cultural y educativo más valorado, tanto que en ocasiones, la igualdad entre mujeres y hombres ha sido entendida “como la equiparación de la mujer a todos los espacios del hombre, desapareciendo así el simbólico femenino, lo cual es una pérdida de saberes y de diversidad” (Mirabilia, 2011: 109). Muestra de ellos es la búsqueda por aumentar la presencia de las mujeres en carreras que llevan a puestos directivos de la sociedad relacionados con Ciencia y Tecnología (Mirabilia, 2011: 149), esto porque como lo enuncian Subirats y Tomé (2007: 53), el mundo laboral y público están sobre el doméstico y privado, así como “la racionalidad sobre la emotividad, la competitividad sobre la cooperación, la rapidez sobre la reflexividad”.

El cuestionamiento que se hacen algunas otras propuestas coeducativas que difieren de la búsqueda anterior, es si el camino a seguir debe ser el antes mencionado o si se debe caminar hacia un nuevo modelo que integre lo positivo de lo desvalorizado por lo masculino, lo cual implica más que un cambio de actitudes, un cambio de paradigma.

“Muchas prácticas escolares apoyan de forma inconsciente los valores de la masculinidad” (Subirats y Tomé, 2007: 53) incluyendo sus objetivos y metas, por ello la importancia de que la búsqueda de la igualdad, sea también propiciar una valoración de las profesiones feminizadas vinculadas con los cuidados y el mantenimiento de la vida.

Porque hasta ahora, las políticas de igualdad se siguen centrando en las mujeres fomentando en ellas comportamientos masculinos, cuando en realidad, para asegurar el

modelo coeducativo integral, se debe transitar a una sociedad “donde no se asignen conductas específicas para hombres y mujeres” (Subirats y Tomé, 2007: 60).

Y ante esto Saiz (2016) comenta lo necesario que es “a través del material didáctico y de la educación, revalorizar todo lo que tiene que ver con lo femenino”, porque no puedes acercarte a la igualdad si a las niñas las obligas a cambiar y a los niños les permites seguir rechazando lo femenino”.

Subirats y Tomé (2007) sugieren que el modelo coeducativo, tal como se ha venido construyendo en este último apartado del capítulo, sea una propuesta de desaparición de los límites tradicionales, accediendo así, a todo tipo de saberes. En esta perspectiva desde el proyecto Relaciona se sugiere la suma de puntos de vista de los diferentes feminismos (Saiz, 2016)

***No olvidemos...***

*Educación afectivo- sexual*

En la propuesta de Coeducación se señala que la educación no sólo debe ser en aspectos de ciencia e información, sino también emocional, esto con referencia a la enseñanza de vivir las relaciones, reconocer y aceptar el disfrute del cuerpo, además de transmitir capacidades en cuanto a sentimientos, cómo identificarlos y expresarlos.

La propuesta de autoras y autores en coeducación como Ryan y de Lemus (2010) es el desarrollo de una afectividad y sexualidad saludable desde la escuela que no restrinja la posibilidad de disfrutar de forma plena las relaciones con otras personas.

Este impulso a lo afectivo-sexual como pilar fundamental de la educación, responde a lo que Subirats y Tomé (2007: 64) contraponen frente al “rechazo de las emociones y castración de las actitudes sentimentales y emotivas”, que sostiene la violencia especialmente en los niños.

La desinformación, el miedo, los tabúes y las presiones sociales han limitado el despliegue de la educación afectivo sexual, por lo que la coeducación también apuesta a valorar los cuerpos y lo femenino que tradicionalmente ha sido relegado y menospreciado.

Como un intento importante desde FETE se promueve en las escuelas, “sobre relaciones positivas y cómo identificar dentro de las que construimos, aquellos comportamientos que tenemos, que no nos gustan y cómo intentar no reproducirlos” (Miguela, 2016). Asimismo hay un reconocimiento a la diversidad sexual y las posibilidades que tienen las personas para decidir sobre sus emociones y sus cuerpos. Asimismo FUHEM lleva a cabo la incorporación de la educación afectivo sexual, pero solo en la educación preescolar.

*La tarea no es solo de las niñas, impulso de nuevas masculinidades*

La misoginia, entendida como “odio, rechazo, aversión y desprecio” hacia las mujeres y lo femenino en general al considerarlo como inferior (Ferrer & Bosch en Ryan y de Lemus, 2010: 41), conlleva intrínsecamente que la masculinidad tenga mayor valoración. “Ser mujer es considerado en nuestra sociedad como algo poco ventajoso y en ocasiones, no deseable” (Pescador en Ryan y de Lemus, 2010:107)

Como resultado, el mismo feminismo ha probado entre los múltiples caminos a la igualdad, lo femenino que se masculiniza siendo esto manifestado en el comportamiento de las mujeres, con ello, se ha pretendido des-identificar a la mujer con su papel tradicional.

Ha sido entonces el mismo interés por el proceso de cambio para favorecer la igualdad y el ampliar sus perspectivas sociales, lo que las ha llevado a buscar su incorporación en un espacio masculino. Estos intentos de masculinización, integran también la adopción de los mismos valores patriarcales para las mujeres.

Lo que es innegable, es que entre nuestras prioridades está el cambio, proceso el cual ya ha sido iniciado por nosotras, sin embargo, es preciso que los hombres también se sumen a la tarea porque hasta ahora, la manera tradicional en la que la masculinidad se extiende implica violencia y riesgo. A pesar de apelar a un renovado comportamiento masculino, Bonino (1996) denomina a esto micro-violencias y micro-machismos como actitudes “para perpetuar el sistema de opresión y dominio sobre lo femenino” (Pescador en Ryan y de Lemus, 2010:108).



Por lo anterior, existen propuestas de “desestructuración de la violencia como valor social de poder” (Pescador en Ryan y de Lemus, 2017: 104) en las que se reconoce como necesario, el cambiar la idea de masculinidad,

Pescador (en Ryan y de Lemus, 2010) nos dice que hay políticas coeducativas tradicionales en las que solo se ponen en duda para su cambio, los comportamientos de las mujeres aun cuando también es necesaria la participación e implicación de los varones. Así, en algunos modelos de coeducación se busca que las mujeres masculinicen su comportamiento para alcanzar el único poder posible, el patriarcal. “Este giro lejos de producir más libertades, refuerza los paradigmas patriarcales de fuerza, poder y violencia siempre con forma masculina aunque sea una mujer quien lo ejerza” (Pescador en Ryan y de Lemus, 2010:109).

Es de suma importancia no dar continuidad al modelo masculino tradicional patriarcal que incluye: “negar lo femenino, aparentar fortaleza, competencia, dominación y fuerza, poder-violencia” (Pescador en Ryan y de Lemus, 2010:113-116).

Todos estos comportamientos masculinos “son valorados como positivos” (Subirats y Tomé, 2007: 67), en cambio, expresar cariño y la socialización de los sentimientos son sinónimos de debilidad.

Ante todo esto, dos tareas son fundamentales con los niños y los hombres: no sólo deben ser cambios en actitudes o ideologías, también se debe implicar un reconocimiento de que su desenvolvimiento es bajo un modelo masculino tradicional que está interiorizado, por tanto, debe haber una “renuncia a privilegios y la responsabilidad de los actos cotidianos que sostienen y contribuyen a la discriminación de las mujeres” (Pescador en Ryan y de Lemus, 2010:112) pero al mismo tiempo, deben de llevar a cabo la adopción de actitudes y comportamientos que les han sido prohibidos, es su oportunidad de acceder plenamente a sus sentimientos y emociones.

### ***Notas finales***

Después de analizar y otorgar una mirada general a la teoría y algunas experiencias de coeducación en España, es posible dar cuenta de que no existen recetas en el proyecto de

educar en igualdad, ante lo cual, Fundación Mujeres advierte que en realidad esto ha sido un gran impedimento ya que a pesar de que existen un sinnúmero de materiales, no es que todo ello se ponga en marcha de un día a otro en todos los centros escolares (Soletto, 2016).

Para Saiz el cambio debe ser muy profundo porque se tendría que cambiar todo “el plan de estudios, los materiales didácticos, la formación de profesorado, el lenguaje inclusivo hasta una circular o hasta en un folleto del colegio, se tendría que cambiar todo” (Saiz, 2016), su propuesta es a través de la sensibilización del género para que “la gente que tenga que tomar decisiones políticas, se dé cuenta que es importante” (ídem).

Es decir, para impulsar la igualdad en los colegios no solamente se deben realizar actividades puntuales, esto incluye “igualdad de oportunidades en la composición de sus órganos de gobierno de participación de alumnos y alumnas, existencia de mecanismos de acoso” (Soletto, 2016), recursos suficientes, tiempo específico para actividades relacionadas, entre muchos otros.

Finalmente también se tiene claro que el cambio definitivo a una sociedad igualitaria no se va a conseguir solo con la coeducación, ya que hay muchos otros agentes educativos y otras circunstancias que determinan y limitan dicho cambio, sin embargo, hay un punto importante en la línea de actuación de Fundación Mujeres en la temática de la tesis que refiere a un cambio social más amplio con la educación para el desarrollo ya que:

“estamos intentando no solamente hablar de intervención educativa con los temas de igualdad y de prevención sino que eso entre dentro de las líneas de sensibilización globales en material del desarrollo humano y de los objetivos del desarrollo, en realidad necesitamos, la igualdad, la erradicación de la violencia de género contra las mujeres y demás, son elementos que o están la base del desarrollo social o no vamos a poder conseguir los avances en materia, en general que perseguimos (...) seguimos interviniendo dentro del sistema educativo pero lo hacemos con un objetivo un poco más grande, no solo focalizando en lo que es tu vida futura sino hablando del futuro, del mundo y lo que queremos, del tipo de sociedad que queremos” (Soletto, 2016).

Incluso las experiencias que han insertado la coeducación en su modelo educativo, entienden que las influencias externas son parte de las resistencias al cambio, sin embargo esto no desanima e incluso asienta la decisión de que el camino de la Coeducación es el efectivo para impulsar un cambio social (Martín, 2016).

Asimismo las futuras experiencias como la de Martínez (2016), si bien no cumplen al cien por ciento con las expectativas teóricas de la Coeducación, cabe mencionar que no se deben despreciar las oportunidades de generar reflexión en cuanto al orden social, por ello es importante que a la par de las experiencias antes mencionadas, existan también las impulsadas desde un punto de vista más conservador, ya que a veces, son las únicas maneras de compartir en esos espacios, otras ideas, otros mundos. Precisamente el compartir el conocimiento y experiencias es parte también del cambio.

Reconozco y agradezco infinitamente de esta investigación la colaboración total y desinteresada de todas las organizaciones y personas, ya que compartieron sin límites información, materiales, metodologías y conocimientos sobre los distintos proyectos que hoy suman al conocimiento de cómo impulsar el cambio social desde la promoción de la igualdad entre mujeres y hombres.

## Conclusiones

Al inicio de la tesis señalé que el deseo de cambio social podía verse empujado ante la consciencia de que existen desigualdades, sin embargo las referentes al género, no son asumidas en su totalidad por las diferentes propuestas sociales que trabajan en la construcción de sociedades más justas. Solo conscientes de que la asimetría entre mujeres y hombres aún está presente, podremos comenzar a trabajar para reducir dicha desigualdad.

Vivir inmersos (as) en una cultura androcéntrica, de dominación y sumisión sostenida por intereses y de privilegios que mantienen desigualdades convenientes al sistema, hace que el visualizar la problemática planteada y la necesidad de un cambio estructural sea complejo.

Derivado de lo anterior, el primer aporte de esta tesis fue la incorporación del género a la temática del desarrollo y el cambio social; asimismo la insistencia de la búsqueda de la igualdad entre mujeres y hombres ya que ésta no se ha conseguido, por lo que es importante seguir impulsándola desde todos los ámbitos de la sociedad, especialmente desde la educación.

De esta manera en la tesis se retomó la teoría estudiada en la Maestría, dirigiéndola al deseo de cambio social y las desigualdades experimentadas por las mujeres para explorar en torno a la transformación de nuestra realidad. En este sentido, la tesis también abordó el debate que surge a partir del planteamiento de ¿cuáles han sido las respuestas para reducir las desigualdades? y si ¿son las diferencias que viven día a día las mujeres un tema prioritario? Por un lado encontramos el desarrollo como respuesta al interés del cambio social, el cual asume como un tema de primer orden el alcanzar la igualdad entre mujeres y hombres, sin embargo, contempla que el logro del objetivo serviría a su fin último que es el crecimiento económico que a su vez, estaría asegurando el bienestar generalizado.

Sin embargo también cuestioné ¿Qué hacer ante la casi nula posibilidad de darle un giro al desarrollo?, como se refirió al inicio de la tesis, el desarrollo ha invadido casi todos los espacios de acción social, por ello la reflexión de la tesis, asumió posturas que niegan que a través del desarrollo se podría alcanzar la igualdad y la justicia social, ante lo cual, se incluyó una segunda propuesta para asumir el cambio social.

De esta manera, bajo mi reflexión concluyo que el desarrollo no debe ser más el camino a seguir para alcanzar el cambio social, esto incluye el logro de la igualdad. Si bien la mayoría de las propuestas igualitarias se encuentran dentro del marco del desarrollo, para que el cambio social sea profundo y real, éste debe realizarse en la medida de las posibilidades, bajo el cuestionamiento de la práctica. Incluso mencionar que al hablar de propuestas fuera del desarrollo, no refiere a casos extremos, el simple hecho de poner en duda el poder y la violencia, ya está contribuyendo a la conciencia de que el actual sistema tiene deficiencias.

Así la tesis planteó al feminismo, como la postura desde la cual debería impulsarse el cambio social, este ha demostrado en diferentes momentos históricos que tiene la capacidad de retomar condiciones y actores particulares para sumar a un cambio social más amplio.

Esta suma del feminismo ha sido desde distintas visiones y espacios sociales, lo cual se reconoce en la existencia de diversos feminismos que incluso dan cabida al pensamiento hegemónico. Y es que el deseo de cambio social, puede servir hasta para seguir desarrollando el mismo sistema o posturas que sirvan a este, muestra de ello es que entre los múltiples feminismos hay algunos que han impulsado el rechazo a lo considerado femenino para un enaltecimiento de lo masculino tradicional, lo cual conlleva violencia, poder y subordinación.

Este es el feminismo que comúnmente se impulsa desde el desarrollo y sus organismos internacionales de promoción, sin embargo existen otros que al cuestionar las diferencias entre mujeres y hombres, ponen en duda también el orden establecido, los valores que lo integran y las prácticas que lo sostienen.

De esta manera dejo en claro la necesidad de la reflexión frente a las propuestas que nos acercarían a ideales de emancipación. Así las preguntas ¿Para qué queremos la igualdad? o ¿Cómo entendemos la igualdad?, se respondieron en este trabajo como la posibilidad de tener las mismas oportunidades entendiendo las diferencias del otro (a). Este reconocimiento permite posicionarnos en otro tipo de relaciones, en otro tipo de desenvolvimiento social, incluye otros valores, otros mundos, un verdadero cambio social.

Por ello considero que la igualdad entre mujeres y hombres puede ser una propuesta que ha contribuido y lo seguirá haciendo en torno a una transformación social más amplia. Pero para que esta búsqueda por la igualdad sirva a ese cambio por una sociedad más justa, debe necesariamente partir del reconocimiento de la existencia de una crisis civilizatoria y lo que ha contribuido a ella.

Asimismo reconozco que esta búsqueda no es pionera, por tanto resultó fundamental retomar referentes que coadyuvaran con propuestas y experiencias que a su vez, podrían ser eco dependiendo de las condiciones y características del entorno donde se replicarían.

El referente para esta tesis fue España; su antecedente histórico permitió situar cada una de las etapas con hechos políticos, económicos y sociales que influyeron en la construcción de cambios y de la lucha por la igualdad, además se tomaron en cuenta los aportes y los retrocesos en cuanto al reconocimiento de las mujeres como seres iguales frente a los varones, estos siempre en función de otras variables relacionadas especialmente con el poder.

Otro de los aportes que vale la pena destacar de la tesis, es la visibilización de la historia de las mujeres como un reconocimiento justo a su contribución para la construcción de una sociedad más igualitaria. Asimismo y como parte coherente con la Coeducación, reconozco a las mujeres españolas como un actor social que hicieron de la lucha por la igualdad, un estandarte de rechazo al orden social establecido, específicamente en el momento más duro de su historia, la etapa del franquismo.

De igual forma, en este desenvolvimiento histórico encontramos cómo a partir de la injerencia internacional en la vida de España, este país incorpora a su agenda, temáticas que con anterioridad ni siquiera eran pensadas por la mayoría de la población, ya que el modelo franquista de vida estaba muy arraigado. Esto resulta muy interesante debido a que demuestra que el cambio cultural es posible, pero para ello se debe entender que este no es lineal y que camina a la par de las injusticias, incluso del mismo modelo hegemónico.

Asimismo, al reconocer la posibilidad del cambio y la postura desde el feminismo que intenta alejarse del desarrollo, esta tesis seleccionó como tercer pilar para la construcción de alternativas, la educación. De esta manera reafirmo que los procesos de transformación

además de que no son lineales están obligados a reforzar sus bases desde otras miradas tal como el mismo sistema a cuestionar, lo ha hecho.

Así, derivado del referente España y del conjunto de conclusiones previas, la Coeducación fue planteada en esta tesis como la manera en la que la promoción de la igualdad entre mujeres y hombres puede convertirse en un aporte para upara una transformación social más amplia. Y es que en la actualidad, la educación que se imparte en las escuelas de educación básica reproduce tal y como la teoría coeducativa ha denunciado por años, relaciones asimétricas entre niñas y niños.

### *Coeducación hoy más que nunca*

El análisis del modelo de coeducación para este trabajo de investigación resultó todo un reto, esto derivado de que la teoría y las experiencias trabajadas se dan desde diferentes contextos. De acuerdo a la legislación educativa española, la coeducación debería ya estar integrada en el modelo actual, sin embargo, de acuerdo a la revisión bibliográfica, la coeducación es un modelo en sí, lo que conlleva al cuestionamiento de que en el actual sistema educativo español, hay cabida para prácticas igualitarias pero no para la coeducación en su totalidad.

Por tanto, los retos más importantes de la coeducación es que: debe ser un trabajo permanente y que son necesarios diferentes tipos de recursos. A pesar de las propuestas teóricas para ser integrada al cien por ciento, la Coeducación en las escuelas, en la mayoría de los casos es un proyecto, que por tanto requiere de recursos financieros, de personas que planeen, ejecuten y evalúen de manera adicional al sistema educativo tradicional; lo que lo ha convertido en algo voluntario.

Así el Capítulo III, además de incorporar los elementos más sobresalientes de la teoría Coeducativa, contrapuso y comparó 5 experiencias de Coeducación que actualmente se llevan a cabo en Madrid, España. Esto que fue posible gracias al Practicum realizado en la capital española lo que permitió un acercamiento a través de entrevistas semi-estructuradas realizadas en el mes de abril, con personas responsables de dichos proyectos.

Esto a su vez permitió entender que al igual que los diversos feminismos teóricos, la práctica está llena de matices y que dependiendo de los objetivos que se hayan trazado, será la forma de implementar la propuesta coeducativa. Asimismo a partir de la información otorgada por las experiencias analizadas se nos dio la posibilidad de creer en el proyecto, más no de idealizarlo.

En este sentido destacan por un lado, el proyecto personal de Laura Martínez, quien presentó a las autoridades del colegio Nuestra Señora del Pilar, una propuesta de coeducación la cual se conforma por un conjunto de talleres para señalar la invisibilización de las mujeres en el ámbito privado. El objetivo de dichos talleres era el promover en las niñas, el interés por doblar su participación en la esfera pública de la vida.

Es evidente con esta propuesta, que el impulso de la igualdad desde esta postura si bien es válida y plausible, no está cuestionando de manera profunda el orden social, los valores y las prácticas de desvalorización de lo femenino, por citar un aspecto concreto. Además al ser talleres esporádicos, estos no lograrían impactar en las conciencias de manera más efectiva. Algo curioso a destacar, es que este Colegio de gran tradición conservadora en Madrid, cumplía con más de un elemento de reflejo de poder y control que ampliamente ha criticado la Coeducación tales como: la infraestructura de la escuela, su relación con la religión, los valores, la relación profesorado-alumnado, entre algunos otros.

Por otro lado destaco de la tesis, la experiencia del Colegio Concertado Fuhem Lourdes, el cual si bien no se ha consolidado en todos los niveles educativos con la propuesta coeducativa, si ha integrado la educación para la igualdad en más de la mitad de los elementos que integran el proceso educativo en el nivel preescolar. Si bien esta propuesta no se llama asimismo como coeducativa, en cuanto a elementos teóricos de la propuesta, estos se encontraban muy bien retomados.

Esto fue visible durante la entrevista a través de los materiales educativos los cuales evitan la reproducción de roles y estereotipos sexistas, de la relación profesorado-alumnado basada en la confianza, el diálogo y el reconocimiento del otro/a. Asimismo de la infraestructura del colegio, la cual era sencilla pero acogedora, pensada y adecuada a las



necesidades del alumnado, asimismo de las actividades y tareas propuestas por la planeación escolar, por mencionar algunas.

Más curioso aún que el último día de mi estancia en Madrid, mi asesora de Practicum me comentara que con base en notas periodísticas, desde hace mucho se habla de una relación cercana del PSOE con Fuhem y del PP con el Colegio Nuestra Señora de Lourdes, lo cual supuso una reafirmación de que diferentes propuestas para alcanzar la igualdad, sirven a diferentes propósitos.

Entiendo bien que es imposible comparar una experiencia temporal, con un modelo asumido de transformación social, sin embargo, la iniciativa de coeducación propuesta desde FETE también significa un importante aporte desde el profesorado como un primer filtro para el cambio de modelo de educación.

Finalmente decir que todas las experiencias mencionadas son buenas prácticas además de que a través de ellas, es posible conocer los alcances de cada modalidad de coeducación, si bien para la presente tesis la que mejor recoge la propuesta es la experiencia de Fuhem, cada una de ellas aportó elementos valiosos a la presente investigación y que en función del interés de impulsar la igualdad entre mujeres y hombres, será el tipo de cambio social que veamos reflejado.

Entendiendo que el cambio deseado no será lineal, se da una importancia doble al proceso de sensibilización que debe empezar por ciertos actores –los impulsores de la propuesta por ejemplo– al tiempo de sensibilizar a quienes aún no logran identificar las manifestaciones de desigualdad. Asimismo considero como parte fundamental del cambio que este se lleve a cabo a través del reconocimiento de los aportes femeninos.

Finalmente puntualizar que implementar la coeducación para impulsar un cambio social más amplio, no solo significa incorporar en la mirada a las mujeres, sino cambiar la mirada. Sé muy bien que esto tendría que ser en muchos más espacios y no solo en la educación, pero no podemos esperar a que pase al mismo tiempo, debemos hacer que suceda y para ello es necesario comenzar desde diferentes trincheras.

Mi entusiasmo es también porque sé que este proyecto de educación en igualdad referente de España, puede ser retomado en México desde otra perspectiva. Por supuesto la idea ya se ha planteado para su implementación, se han hecho intentos, mínimos avances, sin embargo teniendo a España y sus experiencias es posible retomar como base algunas ideas, errores, propuestas, éxitos y fracasos.

De la propuesta coeducativa española la tesis destaca:

- Educar con una “mirada sensible a la diversidad humana;
- Agregar saberes tradicionalmente femeninos
- Promover otros valores
- Impulsar relaciones de confianza en la escuela que eliminen la violencia

Importante aclarar que no es renunciar a la que ya se conocía o se hacía con anterioridad, es ver desde otra perspectiva, valorar y visibilizar lo que ha permanecido oculto y desvalorizado, dar espacio a otras miradas. El ideal de la coeducación es ser implementada como un modelo de enseñanza, a lo cual y por su orientación, lo visualizo como favorable en proyectos de impulso alternativo al desarrollo, porque con ello sería posible incidir en la modificación del modelo educativo y por tanto cultural, rebajando su androcentrismo incorporando elementos de otros saberes, de otros mundos posibles, la disminución de la violencia, fomento de relaciones de cooperación entre las personas, y la importancia de la conservación y cuidado de la vida.

Sin embargo si las posibilidades aún son limitadas e incluso es necesario seguir impulsando la igualdad desde el desarrollo, ¡no importa!, hay que realizar proyectos, aún si el tiempo es corto, aún si es en pocas escuelas, con el simple hecho de analizar situaciones de desigualdad, ya se estaría contribuyendo a generar reflexión y un cuestionamiento mínimo del orden establecido.

Sé muy bien que la coeducación no es la única apuesta por el cambio social, pero sí una de las más importantes para alcanzar el reconocimiento de la igualdad para las mujeres que a su vez, estaría ampliando el cambio social desde la influencia para modificar las relaciones entre las personas.

Porque buscar la igualdad en la coeducación significa buscar un acceso a mismas oportunidades dentro de la diferencia, impulsar una reorganización del reparto de cargas y responsabilidades familiares, revalorización social de los cuidados tal como lo apoya la economía feminista, preocuparse por las y los otros entre otros objetivos que se comparten con otros mundos, incluso el del desarrollo.

Si algo tengo claro es que el protagonismo de las mujeres no debe ser impulsado desde la implementación de conductas masculinas tradicionales, es necesario para ello impulsar un nuevo modelo de vida. Vale la pena reiterar que el no hacer una propuesta de cambio en la forma de enseñar actual, es reproducir los modelos existentes actuales, modelos limitantes, discriminatorios y violentos. Por ello insto a las y los maestrantes que egresan de este posgrado en particular, a retomar la postura al menos en sus oportunidades de enseñanza.

La misma maestría ha significado para mí en distintos momentos, una educación para la igualdad, un proceso a través del cual me cuestioné desde dónde surgía la desigualdad que vivía como mujer y desde donde podría contribuir para reducirla. Entendí también que las mejoras sociales no solo son reflejo de modos de vida o cosas materiales, sino también transformaciones culturales.

Solo así podrá convertirse la igualdad entre mujeres y hombres en un aporte para una transformación social más amplia, por lo cual, si queremos sumar a esta, debemos impulsar propuestas que reconozcan ambas temáticas y que pongan en el centro las relaciones igualitarias y la vida en sí misma.

## Bibliografía

### Referencias bibliográficas

- Almeida, E. y Sánchez, M. (2014). Comunidad: Interacción, Conflicto y Utopía. La construcción del tejido social. México: UIAP, ITESO, BUAP.
- Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo, AECID. (2016). Sectores de Cooperación, Educación. Recuperado de <http://www.aecid.es/ES/Paginas/Sectores%20de%20Cooperacion/Educaci%c3%b3n/02-Educaci%c3%b3n.aspx>
- Agenda de las Mujeres. (2016). División Sexual del Trabajo. Recuperado de <http://agendadelasmujeres.com.ar/notadesplegada.php?id=50>
- Amorós, C. (2005). Dimensiones de poder de la teoría feminista. *Revista Internacional de Filosofía Política*, 25, (pp. 11-34). México: UAM Iztapalapa
- Amorós, C. (2016). La idea de igualdad. Recuperado de Mujeres.net <http://e-mujeres.net/ateneo/celia-amoros/textos/-idea-igualdad>
- Antón, A. (marzo de 2012). Movimiento 15-M: expresión colectiva de una ciudadanía indignada. Trabajo presentado en las Jornadas de Sociología de la Asociación Madrileña de Sociología, Universidad Complutense de Madrid, España.
- Blanco, N. (2002) Educar a mujeres y a hombres. En Abad, M., Arias, A., Blanco, N., et al. Género y Educación: La escuela coeducativa. España: Grao. (p. 37 – 48) .
- Blanco, J. (2010). A los 70 años de la Guerra Civil Española. España: Uned Zamora.
- Ballarín, P. (2006). Historia de la Coeducación en Tomé, A., Lomas, C., Simón, E., Solsona, N., Ballarín, P., & Blanco, N. (2006). Guía de buenas prácticas para favorecer la igualdad entre hombres y mujeres en educación.: España: Junta de Andalucía.
- Barrionuevo, J. y Sánchez, M. (2013). Deseo, deseo del Otro y fantasma. *Psicología Evolutiva Adolescencia*. Argentina: Universidad de Buenos Aires. Recuperado de: [http://www.psi.uba.ar/academica/carrerasdegrado/psicologia/sitios\\_catedras/obligatorias/055\\_adolescencia1/material/archivo/deseo\\_otro\\_fantasma.pdf](http://www.psi.uba.ar/academica/carrerasdegrado/psicologia/sitios_catedras/obligatorias/055_adolescencia1/material/archivo/deseo_otro_fantasma.pdf).
- Biescas, J. (1989). La economía española durante el periodo franquista. *Gerónimo de Uztariz*, (3), (p. 65-76).
- Blanco, N. (2002). Educar a mujeres y hombres en Abad, M., Arias, A., Blanco, N., y Cumellas, M. (2002). Género y educación: La escuela coeducativa. Barcelona: Editorial Grao.
- Blanco, J. (coord.) (2010). A los 70 años de la Guerra Civil Española. España: UNED Zamora. Recuperado de [http://www2.uned.es/ca-zamora/libros/2010\\_A\\_los\\_70\\_anos\\_Guerra\\_Civil.pdf](http://www2.uned.es/ca-zamora/libros/2010_A_los_70_anos_Guerra_Civil.pdf)
- Bustelo, P. (1999). Teorías Contemporáneas del Desarrollo Económico. España: Editorial Síntesis.
- Calabuig, C. y Gómez, M. (coord.) (2010). La cooperación internacional para el desarrollo. España: Universitat Politècnica de València.
- Camilleri, A. (1962). Las perspectivas de la producción agrícola y la organización de los mercados agrarios en el informe del banco mundial. *Revista de Estudios Agrosociales*, (41), (p. 93-124).

- Careaga, P. (1987). Modelos masculinos y femeninos en los libros de texto de EGB En Instituto de la Mujer: La investigación en España sobre mujer y educación.
- Chang, H. (2004). Retirar la escalera. La estrategia del desarrollo en perspectiva histórica. Madrid: Editorial Catarata. (p. 49-133).
- Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social, CONEVAL (2015). Medición de la Pobreza en México y en las Entidades Federativas 2014. México: CONEVAL.
- Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social, CONEVAL (2014). Pobreza y género en México: hacia un sistema de indicadores: Información 2008-2012. Recuperado de [http://www.coneval.org.mx/Informes/Coordinacion/Publicaciones%20oficiales/POBREZA\\_Y\\_GENERO\\_WEB.pdf](http://www.coneval.org.mx/Informes/Coordinacion/Publicaciones%20oficiales/POBREZA_Y_GENERO_WEB.pdf)
- Davis, A. (2005). Mujer, raza y clase. Madrid: Akal. (p. 239).
- Escobar, A. (2005). El “postdesarrollo” como concepto y práctica social en Mato, D. (coord.), *Políticas de economía, ambiente y sociedad en tiempos de globalización*. Caracas: Facultad de Ciencias Económicas y Sociales, Universidad Central de Venezuela (pp. 17-31).
- Federici, S. (2010) Calibán y la bruja. Mujeres, cuerpo y acumulación originaria. Madrid: Traficantes de sueños.
- Federici, S. (2013) Revolución en punto cero. Madrid: Traficantes de sueños.
- Ferrer, V. y Bosch, E. (2010). Detección y comprensión de actitudes sexistas: importancia de la ideología de género. En Ryan, E. y de Lemus, S. (2010). Coeducación: propuestas para alcanzar la igualdad de género desde las aulas (p. 41-67) España: Universidad de Granada.
- Fonseca, C., & Quintero, M. (2009). La Teoría Queer: la deconstrucción de las sexualidades periféricas. *Sociológica* (México), 24 (69) (p. 43-60).
- Frailé, P. (2000). La intervención económica durante la segunda República en 1900-2000: historia de un esfuerzo colectivo: cómo España superó el pesimismo y la pobreza (pp. 403-456). Fundación Santander Central Hispano, BSCH.
- FUHEM (2016). Colegio Concertado Lourdes. Recuperado de [colegioulourdes.fuhem.es/](http://colegioulourdes.fuhem.es/)
- Fundación Mujeres. (2016). Fundación Mujeres. Recuperado de [www.fundacionmujeres.es/](http://www.fundacionmujeres.es/)
- Garrido, M. (2005). Historia de la educación en España (1857-1975). Una visión hasta lo local, *Contraluz*, (2) (p.89-146). Agosto 2005. Asociación Cultural Cerdá y Rico.
- Günther, M. (2014). “Crisis civilizatoria y racionalidades” en Contreras, J. y Günter, M. (coord) (2014). Laberintos de la racionalidad ¿crisis civilizatoria? (pp. 15-40) México: Itaca/UAM.
- Gudynas, E. (1999) Concepciones de la naturaleza y desarrollo en América Latina. Santiago de Chile: En Persona y Sociedad, (pp. 9-26).
- Hernández, R. (2011). Feminismo para no feministas. España: Federación Mujeres Jóvenes.
- Hernández, G. (2002). Del deseo como lugar del sujeto. *A Parte Rei*, (19), (p. 9-16).
- INMUJERES (2016). Sistema de Indicadores de Género, recuperado de [http://estadistica.inmujeres.gob.mx/formas/panorama\\_general.php?menu1=2&IDTemas=2&pag=1](http://estadistica.inmujeres.gob.mx/formas/panorama_general.php?menu1=2&IDTemas=2&pag=1).
- José, M. & Pino, C. (1993). Yo decido mis juguetes. España: Instituto de la Mujer.
- Latouche, S. (2007) Sobrevivir al desarrollo. De la descolonización del imaginario económico a la construcción de una sociedad alternativa. España: Icaria. (110 pp.).

- Ley Orgánica 1/1990 De Ordenamiento General del Sistema Educativo (LOGSE). Boletín Oficial del Estado. Madrid, España, 3 de octubre de 1990. Recuperado de <http://www.filosofia.org/mfa/fae990a.htm>
- Ley Orgánica 8/2013 para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE). Boletín Oficial del Estado. Madrid, España 9 de diciembre de 2013. Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/educacion-mecd/mc/lomce/inicio.html;jsessionid=B0E85376A90071D8F3DB56AF794E53EF>
- León, M., y Lombardo, E. (2015). Políticas de igualdad de género y sociales en España: origen, desarrollo y desmantelamiento en un contexto de crisis económica. *Investigaciones feministas*, 5, (p. 13-35)
- Lombardo, E. & Verloo, M. (2010). La interseccionalidad del género con otras desigualdades en la política de la Unión Europea. *Revista Española de Ciencia Política*, 23, (p. 11-30).
- López, G. (2016) Olimpia de Gouges, un personaje que escribió su propia historia. Retomado de [www.ciudademujeres.com](http://www.ciudademujeres.com)
- Tomé en López, (2002)
- Marrades, A. (2001). Los derechos políticos de las mujeres: evolución y retos pendientes. *Cuadernos Constitucionales de la Cátedra Fadrique Furió Ceriol*, (36), 195-214.
- Marín, P. (2011). Economía y política durante la transición a la democracia en España en La mirada del historiador: un viaje por la obra de Santos Julià (pp. 161-178).
- Martín, A. (2016). Entrevista sobre Coeducación. En formato electrónico.
- Martínez, L. (2016). Entrevista sobre Coeducación. En formato electrónico.
- Miguela, E. (2016). Entrevista sobre Coeducación. En formato electrónico.
- Mirabilia, P. (2012). La coeducación en el siglo XXI. España: Editorial Catarata.
- Molero, A. (1975). “La Segunda República Española y la enseñanza (primer bienio)”. *Revista de Educación*. (240): (p. 51-59).
- Montero, J. (1983). La CEDA y la Iglesia en la II República española. *Revista de estudios políticos*, (31), 101-120. España.
- Monterde, J. (2010). Algunos aspectos sobre el voto femenino en la II República Española: debates parlamentarios. *Anuario de la Facultad de Derecho*, (28), (p. 261-277).
- Montoro, P. (2006). Historia de la España Contemporánea. España: Universidad de Salamanca. Recuperado de: [http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Biblioteca/2006\\_BV\\_06/2006\\_BV\\_06\\_09PMontoro.pdf?documentId=0901e72b80e5797e](http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Biblioteca/2006_BV_06/2006_BV_06_09PMontoro.pdf?documentId=0901e72b80e5797e)
- Morandi, M. (2006) Sexo-género: más allá de lo binario. Recuperado de <https://nucleodegenerounr.files.wordpress.com/2013/03/artc3adc3ulo-sexo-genero-mc3a1s-allc3a1-de-lo-binario.pdf>
- Moreno, M. (2002). Creencias religiosas y políticas en la dictadura franquista. *Revista de Historia Contemporánea*. 1 (p. 5-36).
- Naciones Unidas. (2016). Conferencias Mundiales Sobre la Mujer. Recuperado de <http://www.unwomen.org/es/how-we-work/intergovernmental-support/world-conferences-on-women#sthash.M5z1s0LE.dpuf>
- Naciones Unidas. (2016). Objetivos del Desarrollo Sostenible. Recuperado de <http://www.undp.org/content/undp/es/home/sustainable-development-goals.html>

- Nash, M. (1994). El aprendizaje del feminismo histórico en España. Recuperado de [http://wiki.medialab-prado.es/images/e/e6/Fem\\_historico\\_en\\_espa%C3%B1a\\_mary\\_nash.pdf](http://wiki.medialab-prado.es/images/e/e6/Fem_historico_en_espa%C3%B1a_mary_nash.pdf)
- Ortiz, M. (2006). Mujer y dictadura franquista. *Revista de ciencias sociales*. (26 pp.) Recuperado de <http://www.apostadigital.com/revistav3/hemeroteca/ortizheras.pdf>
- Ortega, E. y Peñalosa, J. (2012). Claves de la Crisis Económica y retos para crecer en la UEM. Documentos Ocasionales N.º 1201. España: Banco de España.
- Organización Internacional del Trabajo. Desarrollo sostenible. Recuperado de <http://www.ilo.org/global/topics/economic-and-social-development/sustainable-development/lang-es/index.htm>
- Osborne, R., & Molina, C. (2008). La evolución del concepto de género: selección de textos de S. de Beauvoir, K. Millet, G. Rubin y J. Butler (selección y presentación: R. Osborne y C. Molina Petit). *Empiria. Revista de metodología de ciencias sociales*, (15), 147-182.
- Palao, F. (2012). La coeducación en España. España: Universidad de Cantabria.
- Parella, S. (2003) Repensando la participación de las mujeres en el desarrollo desde una perspectiva de género. *En Papers* 69. (pp. 31-57). Recuperado de: <http://ddd.uab.cat/pub/papers/02102862n69p31.pdf>
- Pérez, A. (2014). Subversión feminista de la economía. Aportes para un debate sobre el conflicto capital-vida. España: Traficantes de sueños.
- Pérez, M. (2000). “La enseñanza en la Segunda República”. *Revista de educación*. (número extraordinario).
- Pescador, E. (2010). Reconstrucción de las masculinidades en Ryan, E. y de Lemus, S. (2010). Coeducación: propuestas para alcanzar la igualdad de género desde las aulas (p. 41-67) España: Universidad de Granada.
- Quijano, A. (2000) El fantasma del desarrollo en América Latina. *Revista Venezolana de Economía y Ciencias Sociales* Vol. 6 (No. 2) (Mayo-Agosto) pp. 73-90.
- Rist, G. (2002) El desarrollo: historia de una creencia occidental. Madrid: Editorial Catarata.
- Rubin, G. (1986). El tráfico de mujeres: notas sobre la "economía política" del sexo. *Nueva Antropología. Revista de Ciencias Sociales*, (30), (p. 95-145).
- Ruiz, F. (2007). ¿Eternas menores?: las mujeres en el franquismo. España: Biblioteca Nueva. (p. 266).
- Ruiz, L. y Vallejo, C. (1999). ¿Qué queda del sexismo en los libros de texto? *Revista Complutense de Educación*, 10 (2), (p. 125).
- Ryan, E. y de Lemus, S. (2010). Relaciones de género en la infancia y adolescencia: desarrollo de las actitudes sexistas en Ryan, E. y de Lemus, S. (2010). Coeducación: propuestas para alcanzar la igualdad de género desde las aulas (p. 41-67) España: Universidad de Granada.
- Sánchez, G. (2004). La persistencia del franquismo en la sociedad española actual. In *Actas del IV Simposio de Historia Actual: Logroño, 17-19 de octubre de 2002* (pp. 93-112). Instituto de Estudios Riojanos. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/1036600.pdf>
- Saiz, M. (2016). Entrevista sobre Coeducación. En formato electrónico.
- Soletó, M. (2016). Entrevista sobre Coeducación. En formato electrónico.
- Subirats, M., y Tomé, A. (2007). Balones fuera: reconstruir los espacios desde la coeducación. España: Octaedro

- Subirats, M. (2002). La coeducación, un tema de futuro en Abad, M., Arias, A., Blanco, N., y Cumellas, M. (2002). Género y educación: La escuela coeducativa. Barcelona: Editorial Grao.
- Secretaría de Relaciones Exteriores. (2005). Compilación Seleccionada del marco jurídico nacional e internacional de la mujer. México: Secretaría de Relaciones Exteriores: UNIFEM: PNUD recuperado de: [http://www.acnur.org/nuevaspaginas/publicaciones/congreso\\_mujeres/ELEMENTO S/PROD.%20CREA/Compilacion%20selec%20T%20II.pdf?view=1](http://www.acnur.org/nuevaspaginas/publicaciones/congreso_mujeres/ELEMENTO_S/PROD.%20CREA/Compilacion%20selec%20T%20II.pdf?view=1)
- Smith, S. (2013). Marxismo, feminismo y liberación de la mujer. *Revista Pasos*, (158), (p. 42-55).
- Subirats, J. (2010). Lo grandes procesos de cambio y transformación social. Algunos elementos de análisis. *Cambio social y cooperación en el siglo XXI*. (p. 8-20).
- Tudela, P. (2002). Las peronas conviven en la escuela. Una propuesta coeducativa en Abad, M., Arias, A., Blanco, N., y Cumellas, M. (2002). Género y educación: La escuela coeducativa. Barcelona: Editorial Grao.
- UAbierta Chile (2016). Sexualidades en la escuela. Recuperado de Plataforma de cursos de extensión, masivos, abiertos y en línea de la Universidad de Chile.
- Villoro, L. (1994). El pensamiento moderno. Filosofía del Renacimiento. México: FCE.
- Villoro, L. (201). Los retos de la sociedad por venir. México: FCE.
- Wallerstein, I. (2010) Análisis de sistemas-mundo. Una introducción. Madrid: Siglo XXI Editores.
- Zemelman, H. y Valencia, G. (1990). Los sujetos sociales, una propuesta de análisis. *Acta sociológica*, 3(2), (p. 89-104).
- Ramírez, M. (2007). Crisis de la Segunda República española. Un análisis objetivo 75 años después. *Revista de Derecho Político*, (68), 13. Recuperado de <http://revistas.uned.es/index.php/derechopolitico/article/viewFile/9009/8602>