



Universidad de Valladolid

**La ética del cuidado como principio
coeducativo para una transformación social
feminista**

Trabajo de Fin de Máster

Máster en Profesor de Educación Secundaria y Bachillerato, Formación
Profesional y Enseñanza de Idiomas
Especialidad en Filosofía

Autora: Beatriz García Corredera

Tutores: Carlos Iván Sambade Baquerín y Angélica Velasco Sesma

Valladolid

Junio 2023

Resumen: El cuidado es un valor que, históricamente, se ha entendido como propio de las mujeres. En esta línea, se ha considerado que las mujeres son más emotivas y menos racionales que los hombres. Las mujeres, junto a las emociones, han quedado desprestigiadas en una cultura donde lo racional y lo masculino se entiende como lo relevante. En estas páginas, se pone en cuestión este punto de partida para, posteriormente, hacer un análisis acerca del papel que juega la ética del cuidado en la coeducación. Con ello, se pretende demostrar que no es posible una transformación social feminista sin la revalorización de la ética del cuidado.

Palabras clave: filosofía, coeducación, emociones, razón, igualdad, feminismo, ética del cuidado, ecofeminismo.

Abstract: Caring is a value that, historically, has been understood as belonging to women. Along these lines, it has been considered that women are more emotional and less rational than men. Women, with emotions, have been discredited in a culture where the rational and the masculine are understood as relevant. In these pages, this starting point is questioned in order to, subsequently, make an analysis of the role played by care ethics in coeducation. The aim is to demonstrate that a feminist social transformation is not possible without the revalorization of care ethics.

Keywords: philosophy, coeducation, emotions, reason, equality, feminism, care ethics, ecofeminism.

ÍNDICE

Introducción.....	4
1. EL ORIGEN DE LA MORALIDAD Y EL PAPEL DE LAS EMOCIONES EN LA ÉTICA Y LA POLÍTICA	6
1.1. Emociones, ética del cuidado y educación feminista	6
1.2. El origen de la moralidad.....	8
1.3. El valor de las emociones en la ética.....	12
1.3.1. La virtud moral en Aristóteles	13
1.3.2 El trabajo de los afectos en Spinoza	15
1.3.3. Hume y la impermeabilidad de las pasiones	17
1.4. La repercusión de las emociones en la política	19
1.4.1 La aplicación de la teoría de los marcos a la política	19
1.4.2. La psicologización del autoconocimiento	20
2. LA ÉTICA DEL CUIDADO	22
2.1. El condicionamiento psicosocial del dimorfismo sexual humano: ¿mito o realidad?.....	22
2.1.1. Las diferencias de temperamento entre hombres y mujeres.....	22
2.1.2. El mito del cerebro femenino	24
2.2. La universalización de la ética del cuidado	26
2.2.1. El cuidado: un trabajo silenciado	26
2.2.2. El cuidado y la virtud: la definición del cuidado y su dimensión pública....	29
2.3. Los hombres también saben (y necesitan) cuidar: masculinidades igualitarias ..	31
3. LA IMPORTANCIA DE LA ÉTICA DEL CUIDADO PARA LA COEDUCACIÓN	37
3.1. El ciudadano que la educación feminista busca construir	37
3.2. La definición de “coeducación”	41
3.2.1. La coeducación: definición concreta	41
3.2.2. La coeducación en un sentido amplio: la pedagogía feminista	44
3.3. El sentido de la ética del cuidado en la coeducación.....	46
3.3.1. La (e)coeducación: el cuidado de la naturaleza humana y la naturaleza no humana	49
Conclusiones.....	53
Bibliografía.....	56

Introducción

En la actualidad, la agenda política pretende que las aulas sean espacios coeducativos. Ya no se plantea si las mujeres deben o no acceder a la educación, sino cómo lograr que accedan en las mismas condiciones que los hombres. Si bien es cierto que, en España, las escuelas, son mixtas desde hace décadas, todavía no se puede afirmar que la educación sea feminista, es decir, igualitaria. Las niñas y las mujeres se han incorporado a espacios educativos que son androcéntricos. Estos espacios ignoran valores tan importantes para la vida como los relativos a los trabajos del cuidado, que se han entendido como propios de las mujeres.

El objetivo de este trabajo es defender la importancia de la ética del cuidado para la coeducación. No se trata de cambiar la ética de la justicia por la ética del cuidado, sino de complementarlas. Teniendo en cuenta lo anterior, estas páginas parten de la hipótesis de que es contradictorio plantear una educación feminista que invisibilice el cuidado.

En el primer capítulo, se abordan, principalmente, dos cuestiones. Por un lado, el origen de la moralidad. Para esta parte, son fundamentales las investigaciones del etólogo Frans de Waal, puesto que ponen de manifiesto que existe una continuidad entre la moralidad humana y las tendencias sociales observadas en otras especies animales. Por otro lado, con la obra de Victoria Camps como referencia, se hace un análisis del papel que juegan las emociones en la ética y la política, y se denuncia que estas han sido ignoradas por la mayoría de los pensadores a lo largo de la historia.

El segundo capítulo comienza argumentando que, en contra de lo que se ha sostenido, las mujeres no son más propensas a los trabajos del cuidado que los hombres. Se explica que las diferencias temperamentales entre hombres y mujeres que observamos en nuestra sociedad son el resultado de construcciones sociales, como señala la antropóloga Margaret Mead; y se desmonta, con la neurobióloga Gina Rippon, el mito que sostiene la existencia de cerebros femeninos y masculinos. Tomando como punto de partida esto, se caracteriza el cuidado – ese trabajo que ha sido silenciado – y se reivindica la necesidad de universalizarlo, una necesidad también señalada por los teóricos de las masculinidades igualitarias.

El tercer y último capítulo empieza analizando distintos modelos políticos para ver en cuál de ellos es más posible que la coeducación despliegue su potencial al máximo.

Posteriormente, se define la coeducación en un sentido concreto y en uno más amplio. Estas definiciones son las que permiten observar que la revalorización de la ética del cuidado es una condición necesaria para la implantación de una efectiva coeducación y, por ende, para una transformación social feminista. En el último apartado de este capítulo, se introduce el pensamiento ecofeminista para proponer que la coeducación no solo considere a los animales humanos, sino también al resto de la naturaleza no humana, convirtiéndose en una (e)coeducación.

1. EL ORIGEN DE LA MORALIDAD Y EL PAPEL DE LAS EMOCIONES EN LA ÉTICA Y LA POLÍTICA

1.1. Emociones, ética del cuidado y educación feminista

El preámbulo de la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, señala que uno de los enfoques a los que concede importancia esta nueva ley educativa es al de la igualdad de género. A continuación, cito textualmente lo que encontramos escrito al respecto:

En segundo lugar, adopta un enfoque de igualdad de género a través de la coeducación y fomenta en todas las etapas el aprendizaje de la igualdad efectiva de mujeres y hombres, la prevención de la violencia de género y el respeto a la diversidad afectivo-sexual, introduciendo en educación secundaria la orientación educativa y profesional del alumnado con perspectiva inclusiva y no sexista.

Una de las cuestiones que se sigue del párrafo citado es que esta nueva Ley Orgánica, conocida por sus siglas LOMLOE (2020), introduce como novedad con respecto a la LOE (2006): un enfoque feminista de la educación. Esto lo hace al poner de relieve el valor de la coeducación. Es preciso, por tanto, preguntarse, ¿qué es una educación feminista?

La profesora Paloma Alcalá define de la siguiente manera qué es una educación feminista:

Una educación feminista es aquella que, de manera intencionada y emancipadora, tiene como finalidad eliminar la discriminación por sexo y superar los roles de género, buscando el desarrollo de personas libre que trabajen de forma cooperativa en pos del bien común (Alcalá, 2020: 89).

En la actualidad, en España, las mujeres tienen el mismo derecho que los hombres a participar en el sistema educativo. Ahora bien, son admitidas en una escuela masculina, todavía androcéntrica¹, como “segundo sexo”². Con la nueva Ley Orgánica de Educación, hay más mujeres referentes en los currículos, como Mary Wollstonecraft o

¹ El androcentrismo es la visión del mundo que sitúan al varón como centro y medida de todas las cosas (Madruza y Perales, 2020).

² La expresión “segundo sexo” da título a la obra más conocida de la filósofa existencialista Simone de Beauvoir, *El Segundo Sexo* (1949). Con esta expresión, Beauvoir hace referencia a cómo la mujer, si bien es cierto que pertenece, como el hombre, a la especie humana, históricamente ha sido tratada como el Otro. La mujer no ha sido considerada como sujeto. Lo propiamente humano siempre ha sido lo masculino.

Simone de Beauvoir, pero todavía son pocas, porque se sigue ignorando la genealogía de las mujeres. Las mujeres en el sistema educativo siguen ocupando pocos espacios³ y siguen estando ausentes en el lenguaje.

Además, en la escuela se siguen transmitiendo los roles de género como normas implícitas, que forman parte de lo que se conoce como el “currículo oculto”, que hacen que las niñas y adolescentes, incluso cuando destacan más que los hombres en los estudios o en los deportes, continúen teniendo que asumir ese papel secundario⁴ (Alcalá, 2020). La institución educativa educa transmitiendo contenidos y fomentando el desarrollo de las competencias de los estudiantes, pero también lo hace en el sentido más amplio de la palabra: educa en tanto que socializa. Así pues, es necesario prestar especial atención a cómo el patriarcado de consentimiento⁵ presente en nuestra sociedad se materializa en el sistema educativo de una manera tan sutil como dañina. El objetivo de una educación feminista será erradicar este patriarcado de consentimiento.

Uno de los temas a los que más atención ha prestado el feminismo de las últimas décadas ha sido a la ética del cuidado. Muy brevemente, puede resumirse el contenido de la ética del cuidado de la siguiente manera:

La ética del cuidado (*Care Ethics*) es una corriente de la filosofía moral surgida a finales del siglo XX que se centra en las virtudes de la compasión y el cuidado y subraya que se han menospreciado porque son valores propios de la experiencia histórica de las mujeres (Velasco, 2020: 113).

³ Préstese atención a pequeños detalles como, por ejemplo, el diseño de los patios donde tienen lugar las horas de recreo en los centros educativos. Por lo general, los patios del recreo son canchas de fútbol. El fútbol es un deporte que se asocia a lo masculino. Por tanto, quienes utilizan las zonas de recreo son, sobre todo, los niños y adolescentes varones. Las niñas y las adolescentes, por lo general, utilizan espacios al margen de las canchas de fútbol, como las gradas que suelen rodearlas. El patio de los centros educativos no es un espacio insignificante: es necesario reconducir la lectura y el uso que se hace de estos mediante el debate colectivo (Subirats, 2013).

⁴ Este tema tiene relación con el “techo de cristal”. Amelia Valcárcel explica que, en los años 80 del siglo pasado, surge este término cuando las feministas observan que en sociedades donde las mujeres formadas son tantas o incluso algo más que los varones, estas nunca llegaban a obtener las mentas que se corresponderían con tales disposiciones (Valcárcel, 2008).

⁵ La filósofa Alicia Puleo distingue entre patriarcado de coerción y patriarcado de consentimiento. El patriarcado de coerción es aquel en el que se castiga a las mujeres por no seguir las normas o las costumbres que se les impone por el mero hecho de ser mujeres. Los patriarcados de coerción tienen normas muy rígidas respecto al rol de las mujeres en la sociedad, castigándolas, en algunas, incluso con la muerte si no las cumplen. En estas sociedades patriarcales, la ley legítima la inferiorización de las mujeres. El patriarcado de consentimiento es mucho más sutil, puesto que oprime a la mujer a través de, por ejemplo, la publicidad, que incita a las mujeres a seguir ciertos patrones considerados “propios de mujeres”. Este patriarcado actúa de tal manera que hace que las mujeres busquen cumplir los mandatos de género, como si fuese su deseo. Así pues, cuando una mujer en un patriarcado de consentimiento cumple un mandato de género, se entiende que es por voluntad propia, de manera consentida (Puleo, 2020).

Teniendo la anterior definición, el objetivo de este trabajo es ver el papel que juega la ética del cuidado en la coeducación o educación feminista y, con ello, analizar de qué manera debería tenerse en cuenta para la efectiva implantación de la perspectiva de género propuesta en la LOMLOE. No podré ahondar en la cuestión de la educación feminista si no hablo previamente, con cierta profundidad, de la ética del cuidado. Pero antes de reflexionar acerca de la ética del cuidado, será preciso hablar, en este primer capítulo, del papel que juegan las emociones en el desarrollo de la ética y la política, un tema que implicará hacer alusión también al origen de la moralidad.

Con todo lo señalado, a continuación, comenzaré tratando la cuestión del origen de la moralidad. Esto lo haré, principalmente, a partir de dos textos. Por un lado, me serviré de un artículo de Mary Midgley, titulado “El origen de la ética”, que forma parte de una obra editada por Peter Singer, *Compendio de ética* (1995). Por otro lado, utilizaré una famosa obra de Frans de Waal, *Primates y filósofos: La evolución del simio al hombre* (2007). Habiendo tratado esta cuestión, de la mano de *El gobierno de las emociones* (2011) de Victoria Camps, haré un análisis de la importancia de las emociones y de los sentimientos en la ética y en la política.

1.2. El origen de la moralidad

Si revisamos la historia de la filosofía, veremos que la razón, y la consiguiente racionalidad, ha sido mucho más valorada que las emociones y los sentimientos en lo que refiere a la definición del ser humano y, por ende, de su condición ética y moral. Tenemos ejemplos claros de esto en los grandes pensadores, como Immanuel Kant, en cuya *Fundamentación de la metafísica de las costumbres* (1785) leemos lo siguiente en relación al deber:

Una acción realizada por deber tiene, empero, que excluir por complejo el influjo de la inclinación, y con ésta todo objeto de la voluntad; no queda, pues, otra cosa que pueda determinar la voluntad, si no es, objetivamente, la ley y, subjetivamente, el *respeto puro* a esa ley práctica, y, por tanto, la máxima de obedecer siempre a esa ley, aun con perjuicio de todas mis inclinaciones (Kant, 2017: 79).

Kant señala que “el deber es la necesidad de una acción por respeto a la ley” (Kant, 2017: 79), una ley que atiende a la racionalidad y en la que no entra a formar parte, de ninguna manera, la emotividad del ser humano, que queda anulada. No obstante, la

Psicología, en los últimos años, ha sugerido la primacía del afecto y de las emociones en el ser humano a la hora de actuar con moralidad e, incluso, eticidad. Es más, a la hora de tomar decisiones, a la razón se le asigna un peso muy pequeño (De Waal, 2007). Esto nos pone de manifiesto lo utópicos que pueden llegar a ser planteamientos como el kantiano, cuyo fino análisis no acaba de ajustarse a la realidad antropológica humana.

Esta supuesta primacía del afecto también desmonta planteamientos como el hobbesiano. El contrato originario de Hobbes hace creer que la sociedad responde a un acuerdo. Al responder a este acuerdo, se entiende como buena la racionalidad, que es la que permite, siendo malos por naturaleza, vivir en sociedad, haciendo que se desprecien esos sentimientos primigenios que llevaron a un estado de naturaleza en guerra. La realidad, sin embargo, es que no existen tales pactos originarios: somos seres intrínsecamente sociales⁶, algo que está presente en todo el linaje de animales del que descendemos desde un punto de vista evolutivo.

Siguiendo esta línea de pensamiento, Frans de Waal, en *Primates y filósofos: La evolución de la moral del simio al hombre*, se muestra crítico con planteamientos como la teoría de la capa de Huxley (Huxley en De Waal, 2007). Dicha teoría sostiene que, detrás de todo acto moral, se esconde la maldad humana. Así, la moralidad sería como una fina capa que recubre un núcleo, un núcleo que es amoral o inmoral. El problema es que esta teoría no explica cómo pasamos de ser seres amorales o inmorales a seres morales. ¿De dónde saca la humanidad la capacidad para volcarse contra su naturaleza?

De Waal, de su lectura de Darwin, extrae que la evolución, a largo plazo, favorece a los animales que cooperan frente a aquellos que deciden actuar por su cuenta y competir contra los demás. En la naturaleza, encontramos cooperación y reciprocidad. La cooperación implica que las dos partes se benefician, mientras la reciprocidad genera un coste al agente que, posteriormente, le es devuelto. Huxley, desde el punto de vista de nuestro primatólogo, no tiene en cuenta que el coste generado acabe por salvarse.

El hecho de que la cooperación esté premiada evolutivamente no entra en contradicción con el papel del egoísmo en la evolución. Cuando los estudiosos de la evolución se refieren al egoísmo, hacen referencia a la intención de uno mismo de

⁶ Como defenderé más adelante, en el capítulo segundo, más que seres sociales por naturaleza, somos seres “cuidables”, es decir, que, dada nuestra vulnerabilidad e interdependencia constitutiva, necesitamos de cuidados.

servirse. El problema está en que se suele recurrir al argumento de que, si nuestros genes son egoístas, nosotros también debemos serlo. Sin embargo, los genes son moléculas, no pueden ser tal cosa y, además, el sentido en que son egoístas los genes no es en el sentido moral⁷.

En línea con lo anterior, Darwin creía que era compatible en su teoría la dureza del proceso evolutivo (el egoísmo presente) y la delicadeza de algunos de sus productos (el sentido moral). El padre de la teoría de la evolución consideraba que existía el sentimiento de compasión en animales sociales no humanos. Esto es interesante en tanto que nos permite ver la continuidad entre el humano y el animal no humano. Verse afectado por las emociones de otros es un sentimiento básico, porque existe constancia de estas reacciones en muchos animales no humanos. Este sentimiento de compasión es, con frecuencia, inmediato e incontrolable. Para lo que nos ocupa, es especialmente significativo que al menos ciertos animales tengan capacidad para la reciprocidad y para la venganza, para la aplicación de normas sociales, la resolución de conflictos y la compasión y la empatía. Esto es significativo porque pone de manifiesto que, aunque la selección natural haya dado lugar a numerosos y variados organismos, desde los más asociales y competitivos hasta los más amables, nos ha dado, ante todo, la estructura psicológica necesaria para que tenga lugar la moralidad. La moralidad, por tanto, no tendría que ver con algo exclusivo de la especie humana y de su razón, como han querido creer los filósofos a lo largo de los siglos, sino que sería el resultado de la evolución, donde han jugado un papel importante los sentimientos (De Waal, 2007).

La filósofa Mary Midgley (1995), en el artículo que escribe para el *Compendio de ética* de Peter Singer, parte de los mismos supuestos que De Waal, dando también importancia al estudio sistemático de la conducta de los animales no humanos que ha hecho la Etología de cara a entender de dónde nace la moralidad humana. La Etología pone de manifiesto que no somos tan distintos a los demás animales. Algunos animales, como se ha podido observar, cooperan: se cuidan, se alimentan, se limpian, etc⁸.

⁷ Esto pone de manifiesto la existencia de un sesgo antropomórfico en la praxis científica.

⁸ Kropotkin, en *El apoyo mutuo* (1902), responde a aquellos darwinistas (que no siempre a Darwin, como señala) que consideraban que era característica la lucha cruel entre miembros de una misma especie por la subsistencia. Kropotkin parte de sus observaciones de la vida animal durante su estancia en Siberia para argumentar que la cooperación y la ayuda mutua son fundamentales para la evolución de la especie (Kropotkin, 1970).

Cooperan y no como resultado de supuestos contratos originarios, como sostienen los filósofos contractualistas para la especie humana.

Tanto Frans de Waal como Mary Midgley, por tanto, defienden la existencia de disposiciones sociales en el ser humano. La pregunta que nos podemos plantear a partir de esto es, ¿qué relación tienen dichas disposiciones con la moralidad? Midgley explica que los afectos naturales no crean por sí solos normas. En el caso de los humanos los afectos naturales chocan de tal manera que no pueden resolverse simplemente con disposiciones naturales de segundo orden, como hacen los demás animales, una diferencia que ya había observado Darwin. Los seres humanos reflexionan sobre su vida y sobre la de los demás, necesitando maneras de arbitrar dichos conflictos para dar sentido a la vida. En este punto es donde surge el establecimiento de prioridades entre distintas metas y, así, se aceptan principios y normas morales. Según esta filósofa, de tal modo es como los instintos sociales llevaron a la creación de la Regla de Oro: “no hagas a los demás lo que no quieras que te hagan a ti”. Es aquí donde encontramos el origen de la moralidad.

En relación con lo anterior, habría que hacer dos matizaciones. La primera de ellas es con respecto a la siguiente pregunta crítica: ¿hasta qué punto es legítimo utilizar los rasgos propios de otros animales sociales para aportar material que explique cómo se forma la moralidad? A dicha pregunta, M. Midgley responde que el carácter restrictivo de estas disposiciones no supone que dejen de tener valor como material esencial para estudiar el desarrollo de la moralidad. La segunda matización es, en realidad, una advertencia que hace la propia Midgley: que este sea el núcleo de la moralidad no implica que toda moralidad pueda reducirse a su origen (Midgley, 1995).

El análisis que sigue a estas páginas parte de estas ideas. Frente a una posición dualista, que sitúa al ser humano contra los animales, a la cultura frente a la naturaleza, defendiendo una postura unitaria, que postula la existencia de una continuidad entre la moralidad humana y las tendencias sociales que encontramos en los animales no humanos. Por tanto, frente a pensar que la moralidad es algo que se elige y que se puede prescindir de las emociones en ella, en este trabajo se sostiene que las tendencias morales son producto de la evolución y que las emociones, como seguiremos viendo, juegan un papel fundamental en la ética, hasta tal punto que se afirmará que las decisiones morales llevan implícitas fuertes convicciones (De Waal, 2007). En consecuencia, lo que parece exclusivo de nuestra naturaleza humana es la maldad, tanto cuando es fruto de una

intención reflexiva de dañar, como cuando lo es de la socialización en una estructura normalizada de poder.

1.3. El valor de las emociones en la ética

La filósofa Victoria Camps, en su obra *El gobierno de las emociones* (2011), parte de la hipótesis de que no existe razón práctica sin sentimientos. En contra de lo que se ha solido sostener, llevar una vida correcta no es solamente discernir entre lo que está bien y lo que está mal, es también sentir las emociones adecuadas en cada caso. Si falta el sentimiento cuando se actúa, la norma que se sigue se muestra como algo externo al individuo, no como algo que ha interiorizado⁹. Una persona con sensibilidad moral, por tanto, reaccionará afectivamente ante la vulneración de las reglas morales. En último término, el objetivo es conseguir un equilibrio entre las emociones y la racionalidad pura, porque ni los sentimientos son irracionales, ni la racionalidad es pura.

El enfoque de esta filósofa española implica que los sentimientos dejen de entenderse como algo que se padece. Los sentimientos tienen un elemento activo. Además, no son algo opuesto a la racionalidad. Las emociones, como la razón, tienen una función normativa y práctica. Las emociones no ocurren como meros acontecimientos, las emociones se hacen, se pueden trabajar. La razón, por tanto, no ha de tener como objetivo eliminar el afecto: la razón debería trabajarlo como más convenga a la vida y al bien común. Si se tiene en cuenta esta perspectiva, es más sencillo reconciliar aquello que la filosofía ha entendido como irreconciliable, a saber, las emociones y la razón.

Camps toma como referencia para hacer su planteamiento la teoría cognitivista, según la cual las emociones tienen un sustrato cognitivo, no meramente sensitivo. El primer gran pensador que hizo esta vinculación de las emociones al conocimiento fue Aristóteles – a quien me referiré más adelante – que, al mismo tiempo, conseguía reunificar el cuerpo con la mente.

La teoría cognitivista entiende que las emociones están constituidas por creencias, juicios y cogniciones, además de por deseos. Cuando se siente miedo, se responde a

⁹ En este sentido, no es equitativa una persona que paga sus impuestos para evitar una multa, sino aquella que paga porque se identifica con el imperativo moral que sostiene que es bueno redistribuir la riqueza.

modificaciones corporales o psicológicas que indican que hemos sido afectados y que nos produce conmociones como el susto. Pero, además de responder a estas modificaciones, se responde a esa creencia propia que considera que estamos ante algo a lo que se debería prestar atención. Por tanto, podría decirse que “las creencias crean un mapa del mundo y los deseos apuntan a recorrerlo o, por el contrario, a evitarlo” (Camps, 2011: 29). La reflexión es aquello que permite la liberación del cautiverio de las emociones para aprender a aprehender el mundo de la forma más inteligente. Volviendo a citar las palabras de Victoria Camps, y en consonancia con todo lo señalado hasta ahora, “para conseguir gobernar las emociones, habrá que analizarlas y decidir la conveniencia de las mismas para desarrollar una personalidad que tenga en cuenta los principios y los valores éticos” (Camps, 2011: 33).

En relación a este tema, es interesante rescatar a tres figuras: Aristóteles, Spinoza y Hume. En las siguientes páginas, trataré, brevemente, el planteamiento de estos tres pensadores, por la importancia que conceden a las emociones en el comportamiento moral.

1.3.1. La virtud moral en Aristóteles

Sócrates y Platón sostenían que quien actúa mal es por desconocimiento. Esto es lo que se ha conocido como intelectualismo moral, una visión más intelectual que práctica sobre el conocimiento moral. El intelectualismo moral es el concepto detrás de fragmentos como el siguiente:

A menos que los filósofos reinen en los Estados, o los que ahora son llamados reyes y gobernantes filosofen de modo genuino y adecuado, y que coincidan en una misma persona el poder político y la filosofía, y se prohíba rigurosamente que marchen separadamente por cada uno de estos dos caminos las múltiples naturalezas que actualmente hacen así, no habrá, querido Glaucón, fin de los males para los estados ni tampoco creo, para el género humano (*República*, 473d-e).

Platón sostiene que el gobierno de la ciudad ha de estar en mano de los filósofos en la medida en que son aquellos que han contemplado la idea suprema del Bien. La contemplación del Bien implica el seguimiento de la recta razón y el desplazamiento de los afectos y las opiniones, propios de lo sensible.

Aristóteles, sin embargo, observó que esto no funcionaba de tal manera. Fue crítico con el intelectualismo moral, porque advirtió que entre el intelecto – que alberga el recto juicio – y la acción, se interpone el deseo. Esto supone que, en ocasiones, no coincida aquello que dicta el intelecto y la tendencia que impone el deseo. El término “incontinente” es aquel que utiliza Aristóteles para referirse, precisamente, a aquel que, conociendo el bien, no lo sigue. Esta es la mejor muestra de que la razón por sí misma no conduce a conductas buenas. Para actuar bien es necesario que el juicio recto actúe sobre la parte sensitiva, moldeándola, haciendo que el individuo se acostumbre a desear lo bueno y a rechazar lo malo. Esta idea se muestra de manera más o menos explícita en el siguiente fragmento:

Y es que la virtud moral concierte a los placeres y a los dolores: por causa del placer realizamos acciones malas, mientras que por causa del dolor nos abstenemos de las acciones buenas. Por lo cual debemos ser educados de alguna manera directamente desde la niñez, tal como dice Platón, de manera que nos alegremos y suframos con las cosas que se debe, pues ésta es la recta educación (*Ética a Nicómaco* II, 3, 1004b).

Todo principio moral ha de asentarse sobre los sentimientos. El carácter (*ethos*) se construye a través de una serie de virtudes que están ancladas tanto a la razón como al sentimiento, y es aquello que permite que el ser humano desarrolle su función propia. A este respecto, es vital el papel de la educación (*paideia*), también fundamental en Platón. La educación tiene que construir un carácter que lleve al individuo a responder prudentemente en cualquier circunstancia. La prudencia (*phrónesis*) está asociada al término medio, aquel que permite encontrar, para cada cual, la respuesta adecuada entre un exceso y un defecto, entre dos extremos.

Con todo, podríamos sintetizar la postura de Aristóteles en lo relativo al papel de las emociones para alcanzar la virtud moral de la siguiente forma:

[...] La virtud moral [...] tiene que ver con afecciones y acciones y es en ellas donde hay exceso, defecto y término medio. [...] Es, por consiguiente, la virtud un estado electivo que se encuentra en la condición media relativa a nosotros, el cual se define con la definición con que lo definiría un hombre sensato (*Ética a Nicómaco*, II, 6, 1006b-1007a).

Aristóteles nos muestra que las emociones y los sentimientos son fundamentales de cara a conformar el carácter. La educación tiene que enseñar a trabajarlas, a darles una buena orientación para alcanzar la virtud moral¹⁰.

1.3.2 El trabajo de los afectos en Spinoza

Continuando con este recorrido por el pensamiento de filósofos que valoraron positivamente las emociones, es preciso referirnos a Spinoza, quien también entendió los afectos como algo intrínseco a la naturaleza humana. Ya en el primer capítulo de su *Tratado político* (1677), se muestra crítico con aquellos que no solo ignoran, sino que ridiculizan esta naturaleza humana¹¹:

Los afectos que agitan a los humanos los consideran los filósofos vicios ante los que sucumben los hombres por su propia culpa. Los filósofos ríen, se quejan, reprochan y, los que quieren parecer mejores, hasta maldicen. Se imaginan, sin duda, que cumplen una misión divina y que alcanzan la máxima sabiduría haciendo múltiples elogios de una naturaleza humana inventada para acusar de este modo más despiadadamente la que existe de hecho. No conciben a los hombres tal cual son, sino como ellos quisieran que fuesen (Spinoza, 1985: 141).

La filosofía de Spinoza se propone superar los dualismos predominantes desde Platón. No jerarquiza el alma y el cuerpo, puesto que considera que son dos caras de la misma sustancia, una sustancia que es el todo, que es la naturaleza o Dios (*Deus sive natura*). Dios se expresa de distintos modos. Uno de ellos es el alma, como *res cogitans*. Otro de ellos es el cuerpo, como *res extensa*. Así pues, la razón y los afectos son complementarios, no contrarios.

Spinoza no ridiculiza los afectos porque son parte de la necesidad de la naturaleza, teniendo en cuenta que sostiene que todo cuanto ocurre es necesario. Ahora bien, al

¹⁰ Aristóteles da importancia a los sentimientos de empatía y simpatía para la construcción de la sociedad democrática. Es interesante, a este respecto, la relectura que hace Nussbaum del filósofo estagirita, reconciliando la Ética de la justicia con la Ética del desarrollo humano. En el siguiente capítulo, cuando se trate la cuestión de las masculinidades igualitarias, se profundizará más en esta cuestión.

¹¹ Hace una crítica similar en el prefacio a la tercera parte de la *Ética demostrada según el orden geométrico* (1677), “Más aún: parece que conciben al hombre, dentro de la naturaleza, como un imperio dentro de otro imperio. Pues creen que el hombre perturba, más bien que sigue, el orden de la naturaleza que tiene una absoluta potencia sobre sus acciones y que sólo es determinado por sí mismo” (Spinoza, 1980: 167).

mismo tiempo, entiende que, a través de la razón, es posible cambiar la forma en que se perciben dichos afectos. Los afectos son perjudiciales si proceden de ideas inadecuadas, porque evitan que nos formemos ideas adecuadas, aquellas que son claras y distintas.

La diferencia entre una idea adecuada y una inadecuada está relacionada con la formación de acciones y de pasiones, “las acciones del alma brotan sólo de las ideas adecuadas; las pasiones dependen sólo de las inadecuadas” (Spinoza, 1980: 175). Así, las acciones son el resultado de las ideas adecuadas, adquiriendo una connotación positiva, mientras que las pasiones lo son de ideas inadecuadas, pasando a considerarse negativas. Una idea es adecuada cuando no depende de causas exteriores o, en otras palabras, cuando es fruto de la razón. Un ejemplo de idea adecuada es el concepto de triángulo. Por el contrario, una idea es inadecuada como depende de causas exteriores. Han de transformarse las ideas inadecuadas en adecuadas, algo que se logra transformando la idea que se tiene del afecto, no eliminándolo. Como señala Alain,

No es por medio de ninguna modificación de los hechos de su vida como el hombre logrará salvarse y liberarse, sino por su capacidad de apreciarlos en su justo valor, por su capacidad de comprender que su vida verdadera está en otra parte, por encima de lo que acontece, en lo eterno (Alain en Camps, 2011: 69).

A este respecto, también es fundamental la distinción entre afectos alegres y afectos tristes que encontramos en la obra de Spinoza. El afecto alegre es aquel que mueve a actuar, como el amor y la seguridad, mientras el triste inmoviliza, como el miedo y el odio¹². La *Ética* tiene como tarea reconocer la causa de los afectos para salvarnos de aquellos que nos aniquilan. Un afecto alegre va de la mano de una idea adecuada. Es un afecto que brota de la razón y lleva a actuar con sentimiento de humanidad, que es ese deseo que lleva a hacer lo que agrade a los demás. Todo lo explicado lo sintetiza Victoria Camps en el siguiente fragmento:

Spinoza se propone dotar a los humanos de un método para ordenar la vida. La meta de los seres humanos debiera ser adquirir una vida estable y serena a través del conocimiento de las causas de lo que les afecta. Esto es, vivir una vida emocional caracterizada por los afectos alegres, que aumentan la potencia de actuar, pues eso y no otra cosa es la razón, que no se encarna en leyes, sino en la capacidad de autogobierno del individuo. Dicho autogobierno no se orienta de acuerdo con nociones abstractas del bien y del mal, tampoco es exactamente una cuestión de

¹² Spinoza insiste reiteradamente en lo problemáticos que son los afectos derivados del odio. Vemos esto, por ejemplo, en la proposición XLV de la parte cuarta de su *Ética*, donde señala que “el odio nunca puede ser bueno” (Spinoza, 1980: 289). En el corolario I leemos: “La envidia, la irrisión, el desprecio, la ira, la venganza y los restantes afectos que se remiten al odio o nacen de él, son malos (Spinoza, 1980: 289).

voluntad, entendida esta como la facultad que impone la ley, sino que consiste más bien en una pragmática, en un ejercicio para conseguir un ánimo equilibrado, a base de aprender de la propia experiencia, encajar las adversidades, aceptar el orden de la naturaleza, darse cuenta de los propios límites (Camps, 2011: 81).

En la propuesta de Spinoza, como en la de Aristóteles, es clave la educación, que es lo que incita a trabajar ese autogobierno. El Estado, por su parte, es el encargado de conceder garantías de seguridad para que la sociedad pueda emanciparse de sus pasiones, de esos afectos tristes o, en otras palabras, de las ideas inadecuadas. En último término, y como ya he señalado, lo relevante aquí es que el filósofo neerlandés, en vez de entender los afectos como vicios y rechazarlos, propone un análisis y trabajo de los mismos, puestos que son propios de la naturaleza humana.

1.3.3. Hume y la impermeabilidad de las pasiones

La propuesta de David Hume en relación al papel de la razón y las emociones en la moral no deja de ser llamativa: considera que las pasiones son impermeables a la razón. Este pensador priva a la razón del papel preponderante que se le suele atribuir en el comportamiento moral. Vemos esta idea en obras como el *Tratado de la naturaleza humana* (1739):

Puesto que la moral tiene una influencia sobre las acciones y afecciones, se sigue que no puede derivarse de la razón, y esto porque la razón por sí sola, como ya hemos probado, no puede tener esta influencia. La moral excita las pasiones y produce o evita acciones. La razón por sí misma es completamente impotente en este caso particular. Las reglas de la moralidad, por consiguiente, no son conclusiones de nuestra razón (Hume, 2012: 431).

Hume entiende que la razón se encarga del descubrimiento de la verdad y de la falsedad de los juicios empíricos. Por ello, sostiene que no tiene nada que decir con respecto a los juicios morales, que no son susceptibles de tal distinción.

Antes de llegar a estas conclusiones, el filósofo escocés se propone trasladar el método experimental, introducido en la ciencia de su época, al campo de la moral¹³. Para

¹³ Como señala: “[...] Debemos recoger nuestros experimentos en esta ciencia de una cuidadosa observación de la vida humana y tomarlos como tal como se presentan en el curso corriente de la vida, así

estudiar la moral considera que, primero, ha de saberse cómo funciona el entendimiento. Este autor señala que el conocimiento tiene dos fases, “todas las percepciones de la mente humana se reducen en dos géneros distintos que yo llamo impresiones e ideas” (Hume, 2012: 43). Las impresiones son lo primero que recibimos de nuestros sentidos. Las ideas se generan cuando se da nombre a esas sensaciones. Cuando las ideas se combinan entre sí, lo hacen siguiendo las reglas de asociación, que son tres: la semejanza, la contigüidad y la causalidad. Estas nos permiten comparar sensaciones cercanas y recordar las experiencias pasadas, así como conectar unas ideas con otras.

La regla de asociación más decisiva para el progreso del conocimiento es la de causalidad, que es la que permite que establezcamos las relaciones de causa-efecto. Según Hume, la causalidad no está en los hechos, sino en nuestra manera de relacionarlos. Por tanto, la causalidad no es producto de la razón. La causalidad procede de la costumbre y, de ahí, que haga afirmaciones como “no sabemos si el sol saldrá mañana”. Si la razón no es principio del conocimiento teórico, mucho menos será del práctico. Se sigue de esto que, si no existe la causalidad, tampoco existirá la distinción moral. Entonces, ¿de dónde salen los juicios morales?

Este filósofo considera que la humanidad está unida por el sentimiento de simpatía, que es aquel en el que se encuentra la aprobación y la desaprobación moral. Como ya adelanté, la razón no juega aquí ningún papel, porque esta se encarga de descubrir la verdad y la falsedad de los juicios empíricos, no de los valorativos, como son los morales. Esto hace que Hume denuncie la falacia naturalista, aquella que hace que se pase de la realidad a la valoración, del “es” al “debe”: no debemos pasar de juicios empíricos a valorativos.

Este filósofo es consciente de que, si bien es cierto que la simpatía es un sentimiento común a la especie humana, no siempre está bien encauzado. La culpa de esto es el egoísmo. El poder político, por tanto, tiene que introducir en la sociedad la justicia – entendida como virtud artificial –, para así poder determinar hacia quién debemos dirigir nuestra simpatía, para beneficiar el interés común. En este sentido, afirma

como en la conducta de los hombres en la sociedad, en sus ocupaciones y en sus placeres. Cuando se reúnan y comparen juiciosamente experimentos de este género podemos esperar establecer sobre ellos una ciencia que no será inferior en certidumbre y que será muy superior en utilidad a toda otra que se base en la comprensión humana” (Hume, 2012: 39-40).

Hume “la justicia deriva su origen sólo del egoísmo y de la limitada generosidad del hombre, juntamente con la escasa provisión con que la naturaleza ha subvenido a las necesidades” (Hume, 2012: 462).

Habiendo esbozado las líneas generales del pensamiento humeano, es preciso señalar aquello que nos interesa para este trabajo: en Hume se propone, como en Aristóteles y en Spinoza, un trabajo con las pasiones, no una opresión de las mismas.

1.4. La repercusión de las emociones en la política

Hasta ahora, se hecho referencia al fundamental papel de las emociones en la Ética, de la mano de Victoria Camps y de tres filósofos clásicos. La cuestión es que, si se sostiene que es fundamental el papel de las emociones en la Ética, se puede deducir que también tienen una gran repercusión en la Política. Como señalaré a continuación, sin emotividad no se mueve el mensaje político, por lo que tampoco la política de los estados democráticos. Esto hace que se deba poner todavía más atención en la educación sentimental – y feminista – que se ofrece a las futuras y nuevas generaciones.

1.4.1 La aplicación de la teoría de los marcos a la política

Aunque sea de manera concisa, George Lakoff – un investigador de lingüística cognitiva – merece ser mencionado, por haber aplicado a la política la teoría de los marcos. Los marcos son estructuras mentales que permiten al individuo entender la realidad. Todas las instituciones y los espacios tienen un marco específico, que establece el funcionamiento de las distintas relaciones. Los marcos suelen ser inconscientes y necesarios, porque sin ellos, los hechos no son significativos. En la política, cuando un partido consigue que su marco domine la esfera pública, hace que cambie el sentir de la ciudadanía. Por ello, si lo que un partido dice no se ajusta al marco en el que se inserta la sociedad, los ciudadanos ignorarán o razonarán en contra de lo señalado. Esto hace que el político tenga que saber encajar lo que quiere transmitir en el marco social que predomine en la esfera pública. De lo contrario, no logrará transmitir su sentimiento.

En el caso de Estados Unidos – que es el estudiado por G. Lakoff –, la izquierda habla desde la razón, de una manera demasiado intelectual, mientras la derecha desde la emoción, ajustándose al marco conceptual social. Lakoff sostiene que los demócratas no han sabido emocionar con sus ideas, demasiado intelectuales y abstractas para el ciudadano común, mientras que los republicanos sí. El problema de esta situación está en que el ciudadano vota al que estimula sentimientos correctos, no al que mejores argumentos esgrime. Gana votos el que habla desde las tripas, porque “las campanas se ganan más con las vísceras que con los temas” (Camps, 2011: 286).

Victoria Camps no está en contra del discurso emocional en la política porque, habiendo estudiado el origen de la moralidad, entiende el papel de las emociones en el comportamiento moral. Ahora bien, el discurso emocional es problemático cuando no se pone al servicio de las mejores causas. A esto hace alusión cuando señala lo siguiente:

Si las ideas y las razones no aciertan a morder con eficacia en los problemas que nos angustian, los afectos pueden enturbiar la mente, impedir la objetividad y la deliberación, pues ya se ha visto que muchos afectos se nutren de prejuicios y estereotipos que configuran nuestra visión de los otros (Camps, 2011: 287).

Aquello que evite que la ciudadanía se deje llevar por discursos políticos emotivos que no conducen a lo deseado es, una vez más, la educación. Por tanto, como seguirá sosteniendo a lo largo de todo este trabajo, es fundamental prestar atención a la educación emocional. Una buena educación emocional moldea el carácter, provocando que la ciudadanía, además de ser virtuosa, actúe de manera virtuosa, porque la virtud tiene una doble cara: el ser y el hacer.

1.4.2. La psicologización del autoconocimiento

La educación emocional tiene que ver con el autoconocimiento, que está estrechamente relacionado con la moral. En la actualidad, se nos presenta un problema al que Aristóteles, Spinoza y Hume no tuvieron que enfrentarse, pero que creo que es importante esbozar, aunque sea a modo de conclusión de este capítulo: el autoconocimiento se ha psicologizado. Victoria Camps explica que esto supone que las relaciones humanas se entiendan como problemas técnicos que pueden aliviarse con el conocimiento adecuado, un conocimiento que, en ocasiones, recomienda la

medicalización. Esta manera de entender el autoconocimiento sostiene que una personalidad bien formada es opuesta al psicópata. La psicopatía entraña una conducta amoral, mientras que la personalidad se identifica con la personalidad moral. Lo que está ocurriendo es que cuestiones relativas a la moral de cada uno, que ha de ser construida, se estén interpretando como problemas psicológicos cuando, en realidad, estos dos ámbitos han de complementarse. Así, el método terapéutico está invadiendo todos los espacios, incluido el de la educación. En la escuela, hay terapeutas, algo que es positivo, pero no hay todavía figuras que sepan educar a la ciudadanía. A este respecto, Camps critica la patologización del yo, a quien se le ha quitado la responsabilidad de construirse a sí mismo, porque ahora, cuando tiene un problema de carácter, se entiende, por defecto, que está enfermo (Camps, 2011).

Si la Psicología se encarga del “es”, la Ética se encarga del “debe ser”. Cuando, en el siguiente capítulo, hable de la ética del cuidado, insistiré en la importancia de trabajar ese “debe ser” desde las instituciones educativas, porque solo desde este enfoque se logrará implantar una educación feminista que trabaje, entre otros aspectos, las emociones y el cuidado. Además, haré hincapié en que, sin la revalorización de la ética del cuidado, no será posible hablar de corresponsabilidad, ni de igualdad social, motivo por el que ha de ser vista como uno de los ejes que vertebran la coeducación. Solo así la educación feminista implicará la creación de sociedades más igualitarias, de sociedades en las que los marcos sean tales que no toleren discursos misóginos y machistas. En último término, la clave está en apreciar que, si patologizamos las cuestiones morales, no hay progreso posible en una sociedad, eliminamos nuestra responsabilidad social e individual, luego, también nuestra capacidad de transformar políticamente la sociedad.

2. LA ÉTICA DEL CUIDADO

2.1. El condicionamiento psicosocial del dimorfismo sexual humano: ¿mito o realidad?

En el capítulo anterior, se señalaba el papel fundamental de las emociones en el origen de la moralidad y se argumentaba que no es posible entender la actuación en el ámbito de la ética y de la política sin las mismas. En este capítulo, se pretende poner énfasis en la importancia de la universalización del cuidado de cara a construir una sociedad más igualitaria y, por ende, más justa. Históricamente, en nuestra sociedad, las mujeres se han encargado de los trabajos del cuidado, los cuales han sido considerados emotivos o exentas de racionalidad. No obstante, en la actualidad, el feminismo de la igualdad reclama la corresponsabilidad en el cuidado. Ahora bien, algunos sectores siguen sosteniendo discursos que, en último término, señalan que las mujeres y los hombres son, por naturaleza, distintos. En este sentido, las mujeres se habrían dedicado al cuidado porque tienden naturalmente a ello, porque en ellas están más presentes las emociones. Por tanto, si queremos sostener que tiene sentido la universalización del cuidado, es necesario comenzar este capítulo preguntándonos si el sexo biológico repercute de alguna manera en nuestro comportamiento. En las siguientes páginas, reflexionaré acerca de cómo el sexo influencia en el temperamento y en el comportamiento tomando como referencia una de las obras de la antropóloga Margaret Mead, para después centrarme en los estudios de la neurobióloga Gina Rippon.

2.1.1. Las diferencias de temperamento entre hombres y mujeres

La antropóloga Margaret Mead, en *Sexo y temperamento*, obra que publica en 1935, analiza la manera en que se desarrolla, en tres tribus distintas – los arapesh, los mundugumor y los tchambuli –, las diferencias de temperamento entre sexos. El objetivo de esta obra es ver hasta qué punto las diferencias entre los sexos son elaboraciones sociales y no hechos biológicos. La pregunta de fondo en esta investigación es: ¿existen estructuras temperamentales propias de mujeres y otras propias de hombres?

Mead observa que los arapesh, con independencia de su sexo, desarrollan personalidades que, para nosotros, son maternales: se preocupan por el cuidado que dan a los niños. Además, diríamos de ellos que, en lo relativo a los aspectos sexuales, tienen características propias de lo femenino. El ideal del arapesh es el de un individuo tranquilo y receptivo. Por el contrario, la actitud de las mujeres y de los hombres pertenecientes a la tribu mundugumor es violenta y agresiva. Esta antropóloga señala también que los tschambuli revierten los valores de nuestra sociedad: mientras las mujeres son dominantes, los hombres son menos responsables y están subordinados a las mujeres desde un punto de vista emocional.

Estas conclusiones ponen de relieve que las actitudes temperamentales que en nuestras sociedades asociamos a un sexo y a otro son, en realidad, constructos sociales. Las mujeres occidentales podrían tener una actitud que entendemos como masculina, de la misma manera que los hombres podrían ser “femeninos”. Así pues, señala M. Mead que “estamos obligados a deducir que la naturaleza humana es maleable de una manera casi increíble, y responde con exactitud y de forma igualmente contrastante a condiciones culturales distintas y opuestas” (Mead, 1972: 236). Teniendo en cuenta lo anterior, la pregunta que deberíamos preguntarnos desde la antropología es, ¿qué marcó la dirección de las personalidades de cada una de estas sociedades tribales?

Mead explica que, cuando una sociedad comprende que las personalidades masculinas y femeninas son un producto social, puede adoptar tres direcciones. La primera de ellas implicaría estandarizar esas diferencias. Es decir, hacer énfasis en ellas y en la complementariedad de las mismas. Esto implica un coste en la felicidad individual y en la adaptación de los individuos. La segunda opción es abolir esas diferencias. Esto, sin embargo, tiene como consecuencia la pérdida de valores sociales que podrían interesar a la sociedad. A mi parecer y para lo que nos ocupa, si eliminamos valores como el del cuidado, que se ha entendido como femenino, estaríamos eliminando un valor que pone de relieve la interdependencia y la vulnerabilidad humana, un valor que pone de manifiesto aquello que todos, con independencia de nuestro sexo, tenemos en común. Mead, por tanto, propone reconocer, educar y construir un lugar para los distintos temperamentos. Esto permitiría que los niños trabajasen sus potencialidades, no extirpándoseles ni imponiéndoseles otras en función de su sexo. Nuestra antropóloga entiende que, de esta manera, la construcción social sería menos arbitraria, permitiendo que cada individuo desarrollase las cualidades humanas con las que más se identifica.

2.1.2. El mito del cerebro femenino

La antropología nos permite ver que no existen características temperamentales distintas en hombres y mujeres. Pero, ¿qué dice la neurociencia al respecto? ¿Existe alguna diferencia significativa entre el cerebro de las mujeres y el de los hombres? Esta cuestión es la que ocupa a Gina Rippon en *El género y nuestros cerebros. La nueva neurociencia que rompe el mito del cerebro femenino* (2019).

Este libro parte de ese mito que sostiene que se puede asignar un “sexo” a los cerebros. Como consecuencia, se atribuyen comportamientos distintos a los individuos en función de su sexo. El cerebro “femenino” es el que más perjudicado ha salido de esta asignación:

El llamado cerebro “femenino” ha soportado que durante siglos lo calificaran de demasiado pequeño, subdesarrollado, evolutivamente inferior, mal organizado y, en general, defectuoso. Se le ha humillado todavía más al considerarlo la causa de la inferioridad, la vulnerabilidad, la inestabilidad emocional y la ineptitud científica de las mujeres, es decir, de que sean incapaces de asumir cualquier tipo de responsabilidad, poder o grandeza (Rippon, 2020: 14).

Rippon señala lo interesante que resulta el hecho de que las teorías sobre la inferioridad del cerebro de las mujeres naciesen antes de que se pudiese estudiar propiamente el cerebro humano. Pero, más allá de esta paradoja, la cuestión es que el avance científico y tecnológico que se produjo el siglo pasado hizo posible que se indagase más en este tema. Ahora bien, esta neurocientífica denuncia que dichas investigaciones no se hicieron correctamente por dos motivos. Por un lado, se ponía como punto de partida de dichas investigaciones las creencias históricas que sostenían estereotipos de género. Esto es lo que la psicóloga Cordelia Fine ha llamado “neurosexismo”. Como resultado de esto, era mucho más fácil que se publicasen artículos que demostraban que existía alguna diferencia entre los cerebros según el sexo, que aquellos que afirmaban que no existía diferencia alguna, o que dichas diferencias no eran significativas. Por otro lado, fue problemático el uso de las propias imágenes cerebrales, que comenzaron a acompañar a los libros relacionados con estos temas. Tales imágenes mostraban diferencias entre unos cerebros y otros, pero no estaban acompañadas de explicaciones acerca de lo que realmente significa lo plasmado en las mismas.

En los últimos años, la neurociencia ha descubierto que el cerebro es mucho más plástico y moldeable de lo que se pensaba. El cerebro está continuamente imaginando modelos, haciendo suposiciones acerca de lo siguiente que puede acontecer. Esto supone, si así queremos decirlo, un cambio de paradigma: el cerebro ha dejado de entenderse como un ente programado, condicionado por la biología, para pasar a ser visto como algo moldeable. Esto último es significativo de cara a comprender hasta qué punto está entrelazado con el entorno. Ahora se entiende que lo que haga el cerebro en el mundo tendrá que ver, en gran medida, con lo que se encuentra en el mismo.

Con respecto a lo anterior, se pregunta Rippon: ¿qué pasa si los estímulos que recibe nuestro cerebro no son más que estereotipos? ¿Y qué repercusiones puede tener de cara a comprender las diferencias sexuales? A esto responde que, si no recibimos más que estímulos estereotipados, todo serán profecías autocumplidas. Como al cerebro no le gusta hacer predicciones erróneas, si nota que esto está ocurriendo, entrará en tensión, perdiendo el rumbo, puesto que el cerebro refleja la vida que ha vivido, y no solo el sexo de los individuos.

Volviendo a la cuestión de si existe alguna diferencia real entre los cerebros de los hombres y de las mujeres, leemos lo siguiente en Rippon:

Estamos empezando a vislumbrar la idea de que no existen pruebas sólidas de la existencia de diferencias relevantes ni en los cerebros de estos dos grupos ni en los comportamientos que producen esos cerebros. Hay diferencias corrientes entre los dos, sin duda, pero los tamaños del efecto suelen ser muy pequeños, y el promedio elimina todas las diferencias individuales interesantes. Incluso la idea de las diferencias sexuales a un nivel biológico fundamental está hoy en duda (Rippon, 2020: 406).

Esto, sumado a la plasticidad del cerebro, nos lleva a concluir que la ciencia debería centrarse en entender las diferencias individuales entre los cerebros, con sus respectivas variables sociales, porque el cerebro puede ser alterado con independencia del sexo. Sostener esto no implica negar la importancia de las diferencias sexuales, sino admitir que la cuestión es mucho más compleja, porque cada cerebro es un mosaico casi único, en el que entran en juego muchos factores.

Tanto Margaret Mead como Gina Rippon, desde sus respectivas disciplinas, han demostrado, en último término, que el carácter y el comportamiento de un individuo no está condicionado por su sexo. Así pues, en nuestra sociedad, las mujeres se han dedicado al cuidado no porque sean más emocionales y tengan una especie de instinto que las lleve

a cuidar, sino como resultado de una socialización. Por tanto, una vez más, y en línea con lo sostenido en este trabajo, hemos de focalizar nuestros esfuerzos en la educación que damos. Una educación que va más allá de la formal, una educación que acontece durante toda la vida. Se sabe que los bebés no son sujetos pasivos: no son meros receptores de información. Por eso, es muy importante prestar atención a cómo los tratamos, porque, desde una edad muy temprana absorben los estereotipos de género, que moldean su personalidad. Por tanto, si bien es cierto que, en este trabajo, me centraré en la educación formal, el concepto de igualdad entre los géneros propio de la coeducación – noción que trataré con más profundidad en el próximo capítulo – ha de estar presente en todos los ámbitos de la vida de la manera más radical¹⁴.

2.2. La universalización de la ética del cuidado

Habiendo dejado constancia del papel que juegan las emociones en la moralidad y que el nivel de emotividad de un individuo no depende de su sexo, sino de su género, a continuación haré un análisis del cuidado. La necesidad que todos tenemos de cuidado pone de manifiesto la vulnerabilidad e interdependencia humanas, conectándonos con nuestra parte más emocional. Como se ha señalado en varias ocasiones, los trabajos del cuidado se han atribuido a las mujeres. Sin embargo, puesto que hemos visto que no existe una tendencia natural de las mujeres al cuidado, dado que las mujeres no son más emotivas que los hombres, conviene revisar el papel que el cuidado ha jugado y argumentar a favor de la universalización del mismo.

2.2.1. El cuidado: un trabajo silenciado

Victoria Camps, en *Tiempo de cuidados* (2021), trata la cuestión del cuidado y su valor. En esta obra, explica cómo el trabajo de las mujeres, el relativo a la esfera de lo

¹⁴ Radical se entiende aquí como presente en la raíz de todos los ámbitos de la vida. Hace alusión también a la transversalidad de esa igualdad.

privado, no ha tenido precio. Ahora bien, que sea gratuito no significa que no tenga valor, como iremos viendo.

En *¿Quién le hacía la cena a Adam Smith?* (2012), Katrine Marçal pone de manifiesto que el error de pensadores como Adam Smith, y del racionalismo moderno, en general, fue olvidar que el ámbito productivo – el de los hombres – y el reproductivo – el de las mujeres – eran complementarios. Si no llega a haber sido por madres y esposas cuidando del hogar y de los más vulnerables, ningún hombre se hubiese podido dedicar a producir con el fin de ganar dinero que aportar a la economía familiar. El pensamiento ético también marginó el cuidado. Kant, por ejemplo, consideraba que el deber de las madres de cuidar de sus hijos no era propiamente moral, sino algo de lo que la madre, simplemente, no puede librarse. Teniendo en cuenta esto, una de las reivindicaciones feministas actuales es el reconocimiento del valor del trabajo doméstico, aquel que tiene que ver con el cuidado y con el amor, aquel que, irremediablemente, nos remite a las emociones, aunque no solo a ellas.

Victoria Camps argumenta que detrás de cualquier teoría relacionada con el comportamiento humano, encontramos una antropología. Detrás de planteamientos como el de Smith o el de Kant encontramos la antropología del *homo economicus*: “un sujeto que cuenta con unas características determinadas: la racionalidad, la autonomía, el egoísmo, la unidad” (Camps, 2021: 24). Como se deduce de todo lo que hemos ido planteando, esta manera de entender la naturaleza humana es reduccionista en la medida en que ignora las partes del comportamiento humano menos racionales, las relacionadas con las emociones. Además, invisibiliza la vulnerabilidad y interdependencia humana.

A este respecto, conviene también citar *El contrato sexual* (1988) de Carole Pateman. Esta filósofa hace una revisión de las teorías del contrato social y concluye que todo contrato social presupone un contrato sexual, un contrato sexual al que nadie hace alusión. Esto es lo mismo que decir que la libertad civil presupone el derecho patriarcal. Así pues,

El contrato sexual es una dimensión reprimida de la teoría del contrato, una parte integral de la elección racional del familiar acuerdo original. El contrato originario, tal como se debería entender hoy, es sólo una parte del acto de la génesis política descrito en las páginas de los teóricos clásicos del contrato de los siglos XVII y XVIII (Pateman, 1995: 5).

Siguiendo este planteamiento, el contrato original implica, al mismo tiempo, libertad y dominación: la libertad de los varones y la sujeción de las mujeres. La siguiente cita elucida bien esta cuestión:

La sociedad civil patriarcal se divide en dos esferas, pero la atención se dirige sólo a una. La historia del contrato social es considerada como una explicación de la creación de la esfera pública de la libertad civil. La otra, la privada, no es vista como políticamente relevante. El matrimonio y el contrato matrimonial son, por lo tanto, considerados también políticamente irrelevantes. Ignorar el contrato matrimonial es ignorar la mitad del contrato originario (Pateman, 1995: 12).

Por ello, la libertad civil no es universal, porque la sociedad se divide en dos esferas, que son interdependientes: la pública, la de los hombres, y la privada, la de las mujeres; y la libertad civil remite solamente a la primera, dejando fuera del amparo político a aquellas personas que se dedican a cuidar a los demás.

Retomando la cuestión de la ética del cuidado, es pertinente tratar el pensamiento de Carol Gilligan. Gilligan fue pionera en el desarrollo de la ética del cuidado, poniendo de relieve la importancia del cuidado, ese valor menospreciado por pertenecer a la esfera privada, al “espacio de las mujeres”. Esta psicóloga y filósofa feminista cuestionó las conclusiones de su maestro Lawrence Kohlberg en lo relativo al grado de desarrollo moral de las mujeres. Kohlberg desarrolló una escala de razonamiento moral que indicaba que la madurez moral se alcanzaba cuando se razonaba siguiendo principios universales abstractos. A esta conclusión llegó tras observar cómo distintos sujetos de estudio reaccionaban ante dilemas morales hipotéticos tales como el de Heinz¹⁵. Este psicólogo entendió que aquellos que habían alcanzado la madurez del razonamiento moral, ante estos dilemas, encontraban un conflicto entre el derecho de propiedad y el derecho a la vida. Carol Gilligan observó que este estudio había sido hecho en niños y que, cuando se aplicaba a niñas, era raro que la escala indicase que habían alcanzado la madurez del razonamiento moral. Las niñas, a diferencia de los niños, valoraban mucho más el cuidado que la justicia. La clave está en entender que esta diferencia no tiene que ver con una naturaleza distinta entre hombres y mujeres, sino con las diferencias en la socialización de unos y otros. Gilligan señala que las mujeres han sido socializadas para estar recluidas

¹⁵ El dilema de Heinz plantea lo siguiente: una mujer está muriéndose por una enfermedad para la que existe cura. Sin embargo, el medicamento que necesita es muy caro y el marido no puede permitirse comprarlo. El farmacéutico no cede a bajar el precio de este medicamento, incluso siendo consciente de que lo está vendiendo a un precio mucho más alto del que le costó realizarlo. La pregunta es, ¿qué debería hacer el marido? ¿Robar el medicamento? ¿Dejar que se muera su mujer?

en la esfera doméstica, aquella en la que se valora más la cercanía, el contexto y el amor. Para lo que nos ocupa, lo más interesante es cómo Gilligan señalará que el cuidado es tan valioso como la justicia. Por tanto, no tendrá sentido defender la ética del cuidado frente a la ética de la justicia, porque son complementarias (Benhabib, 1992).

2.2.2. El cuidado y la virtud: la definición del cuidado y su dimensión pública

En la actualidad, se entiende que el cuidado, si bien es cierto que ha sido un trabajo propio de las mujeres, no es una tarea femenina. Cuidar no tiene que ver con lo femenino, sino con el feminismo. El cuidado, además, es imprescindible: nuestra naturaleza vulnerable y dependiente nos lleva a concluir que somos seres “cuidables” por naturaleza. Por ello, nadie debería estar exento de cuidar: si todos los seres humanos tenemos la necesidad de cuidados, todos debemos el deber de cuidar de otros. Esto supone aceptar dos obligaciones. Por un lado, la de sentir con el que sufre, una obligación derivada de la compasión. Por otro lado, la de la justicia: dada nuestra naturaleza y las características del cuidar, es injusto que solo se encargue del cuidado una parte de la humanidad, a saber, las mujeres.

Camps explica qué es y las implicaciones de cuidar en el fragmento que cito a continuación:

Cuidar es atender, pero también preocuparse por el otro que necesita ayuda porque, aunque sea temporalmente, se encuentra en una situación contraria a la del individuo autosuficiente que puede prescindir de los demás, actuar y decidir por sí mismo (Camps, 2021: 42).

Se sigue de esto que el cuidado tiene que ver con una disponibilidad. Por ello, la ética del cuidado es más una práctica que un conjunto de reglas y principios. El que necesita cuidado no se rige por una serie de normas, porque se trata de una necesidad. A este respecto, es interesante cómo Victoria Camps señala que el cuidado no es una virtud, pero que la actitud cuidadosa implica poseer una serie de virtudes. En este sentido, la Ética del cuidado es mucho más cercana a una ética de las virtudes que a la Ética de la justicia: el cuidado no es un principio a cumplir, es una actitud que debería acompañar a todas las relaciones entre humanos. En consonancia con Aristóteles, las virtudes – las relacionadas

con el cuidado, en nuestro caso – tienen que ver con disposiciones a actuar de una forma, aunque son indeterminadas.

Es importante señalar, según Camps, que la razón no debe estar ausente en el ejercicio del cuidado. Ahora bien, el cuidado no puede entenderse sin apelar al sentimiento. En este punto hay coincidencia con las virtudes morales que Aristóteles ubicó en el alma sensitiva y no en el racional. Así pues, para cuidar bien hay que sentirse cerca de la persona que requiere cuidados. En última instancia, el que cuida, más allá de tener buenos conocimientos, sabe actuar de una determinada manera. Por ello el cuidado tiene que ver con una determinada práctica, no con una teoría (Camps, 2021).

En relación a todo lo anterior, Jon Tronto explica que el cuidado tiene cuatro momentos. El primero, es el de la atención, que está relacionado con esa sensibilidad que hace que se vea a una persona necesitada de ayuda como merecedora de dicha atención. El segundo, la responsabilidad, que es esa obligación de hacerse cargo de alguien que está en una situación de falta de validez. El tercero es la competencia, que hace propiamente referencia a esa ejecución del acto de cuidar. El cuarto es la capacidad de respuesta, que está relacionado con la toma de conciencia de la urgencia de dar respuesta a una persona que requiere de cuidado. En una sociedad individualista donde cada uno tiende a centrarse en sus intereses, el cuidado es visto como algo opcional, haciendo que sea complicado que esta capacidad de respuesta sea rápida y efectiva (Tronto en Camps, 2021).

Puesto que cuando se demanda cuidado es por una necesidad, no por capricho, es importante que, para que los ciudadanos más vulnerables no estén desatendidos, se convierta en una responsabilidad pública, universalizándose. Si bien es cierto que, desde hace décadas, tenemos instituciones como los hospitales, que cuidan, no se ha sacado realmente el cuidado de lo privado a lo público en tanto que no se está legislando por el cuidado. Asimismo, no ha cambiado el sexo de las personas que se encargan de cuidar por más que el cuidado se haya ido profesionalizando. Tampoco ha cambiado la remuneración de los oficios del cuidado, que sigue siendo baja para el valor de este cuidado (Camps, 2021). Jon Tronto entiende que, sin una dimensión pública del cuidado, es imposible mantener una sociedad democrática (Tronto en Camps, 2021). Si el Estado no aboga por una conciliación real entre los deberes familiares y laborales, las mujeres seguirán ocupándose de los cuidados y sufriendo lo que las feministas radicales denominaron la doble jornada laboral, que es esa suma de las cargas derivadas del cuidado del hogar y de la familia, y del trabajo asalariado. Con todo ello, la ética del cuidado tiene

como objetivo traspasar dos fronteras: la de lo público-privado y la de los géneros masculino y femenino (Salazar, 2012).

2.3. Los hombres también saben (y necesitan) cuidar: masculinidades igualitarias

Hasta ahora, me he referido a la importancia de revalorizar la ética del cuidado y de universalizar el cuidado como una manera de liberar a las mujeres de una tarea que, históricamente, se le ha atribuido. Sin embargo, esta demanda ética y política, además de beneficiar a las mujeres, beneficia a los hombres. Algunos sectores antifeministas señalan que este tipo de demandas quitan privilegios a los hombres. A mi parecer, esta pérdida de privilegios, en realidad, implica el empoderamiento masculino, como iremos viendo de la mano de los estudios de las masculinidades igualitarias.

Iván Sambade y Octavio Salazar, en una entrada que escriben sobre hombres profeministas para la obra *Ser feministas: pensamiento y acción* (2020), explican que la revolución masculina comienza cuando se toma conciencia de que ser hombre es una construcción social y cultural. Simone de Beauvoir ya había puesto de manifiesto esta cuestión en lo relativo a la construcción de ser mujer. Las masculinidades en transformación hacia la igualdad, por su parte, ponen de relieve que el hombre no ostenta ese ideal de ser humano, porque los hombres también tienen género, son el resultado de un constructo sociocultural.

Ser hombre implica una socialización fraguada en la desigualdad. La masculinidad patriarcal coloca a los hombres en un lugar privilegiado con respecto a las mujeres. A los hombres se les socializa para el poder: a los hombres se les socializa en la violencia y el dominio (Salazar y Sambade, 2020). Amelia Valcárcel, en *Feminismo en el mundo global* (2008), hace un breve análisis de la fraternidad, entendidas como un sistema antropológico fundamental de aprendizaje de valores para los hombres. La fraternidad es el agente social que socializa en la masculinidad patriarcal. Valcárcel advierte que, todavía en la educación de las democracias actuales, los niños siguen socializándose en este tipo de grupos. Puesto que, en este trabajo, se hará hincapié en la coeducación o educación feminista, cito un fragmento de esta filósofa donde narra la manera en que actúan las fraternidades desde tempranas edades:

Los varones se inician en las fratrías muy pronto, incluso en el modo de la educación actual. Los estudios de pedagogía y masculinidad muestran que aunque ahora en los sistemas coeducativos corrientes niñas y niños están a la par, hay un momento en que los grupos se separan, como si se hubiera mezclado agua y aceite. En verdad lo que ocurre es que a los seis, siete u ocho años, un grupo se separa, y ése es el grupo viril, no es el grupo femenino. Comienzan a estar juntos y a ocupar juntos el espacio. Comienzan a aprender uno de otros unas reglas diferentes de las reglas comunes y explícitas.

Además, y también inmediatamente, el grupo viril empieza a educir un discurso sobre por qué ha tenido que realizar esa separación. Suele ser un discurso misógino, asertivo, cerrado. A renglón seguido, la fratría, según su tamaño, reparte entre sus miembros la tarea de representar todas las caras posibles de la virilidad en la que van a ejercitarse. Comienza, y esto es muy notable, a reconocer diferentes tipos de virilidad (Valcárcel, 2008: 261).

En las fratrías, en consonancia con lo señalado, es importante la violencia y, son difíciles de asumir, actitudes como la cobardía. Estos grupos de socialización de la masculinidad hegemónica compiten unos contra otros y emplean insultos como “nenas”. Cuando se observa que en estos grupos llamar de manera femenina a otro es un insulto, se pone de manifiesto que conciben al otro género como inferior. Con ello, también se menosprecia todo el ámbito emotivo del ser humano que, como venimos explicando, se suele vincular a lo femenino, y también el cuidado, necesario en la vida humana. El patriarcado, por tanto, está vinculado estrechamente con las fratrías. Teniendo esto en cuenta, en la medida en que la democracia es una amenaza para el patriarcado, también lo será para las fratrías, puesto que la democracia, necesariamente, es feminista¹⁶ (Valcárcel, 2008).

El filósofo Iván Sambade, en *Masculinidades, violencia e igualdad: el (auto)control de los hombres como estrategia de poder social* (2020), propone los ejes para la transformación social de las masculinidades, ejes que se fundamentan en los principios democráticos de “Libertad, Igualdad y Solidaridad”¹⁷, y que esbozaré en los siguientes párrafos.

¹⁶ Valcárcel entiende que la igualdad, contenida en el concepto de democracia, tiene como uno de sus intérpretes el feminismo. Por ello, que considere que el feminismo y la democracia van de la mano.

¹⁷ Frente al “Libertad, igualdad, fraternidad”, Iván Sambade propone “Libertad, Igualdad y Solidaridad”. Este cambio se debe a que “fraternidad” viene del latín *fraternitas*, que hace referencia a la asociación entre hermanos (*frater*), hombres. El término “solidaridad” hace referencia a la unión de hombres y mujeres, no solo de uno de los géneros. Por su parte, Alicia Puleo propone como lema de su ecofeminismo crítico “Libertad, igualdad y sostenibilidad”. El concepto “sostenibilidad” contiene el de solidaridad, pero es más amplio, porque también incluye a la naturaleza no humana (Puleo, 2011).

I. Sambade considera que, para alcanzar una sociedad igualitaria, una sociedad feminista, es necesario un proyecto normativo. En este sentido, difiere de pensadoras como Butler, que critican y reniegan de las políticas universalistas. Sambade, con Seyla Benhabib, reconoce que la crítica de Butler a las políticas universalistas es pertinente, pero que no es preciso acabar con ellas. Las políticas universalistas hay que redefinirlas desde una crítica feminista, eliminando el sesgo androcéntrico.

Siguiendo la misma línea que Benhabib, María Luisa Femenías argumenta que la ciudadanía, en cuanto proyecto democrático, también genera identidad, una identidad que es compleja y que está situada social, histórica y culturalmente (Femenías en Sambade, 2020). La ciudadanía como identidad nace de la definición iusnaturalista del ser humano, que sostiene que todos los individuos, con independencia de factores como nuestro sexo, tenemos el mismo valor¹⁸. En este punto es donde la ciudadanía aparece como una identidad común a los hombres y las mujeres. Esto es interesante en la medida en que las políticas propuestas desde los grupos de hombres profeministas se basan en una Ética de la justicia que se fundamenta en el principio de igualdad. En última instancia, la cuestión está en que, sin un horizonte normativo, en sociedades todavía patriarcales, los hombres seguirán tendiendo a disponerse como agentes de desigualdad.

La educación feminista es una de las claves para conseguir la igualdad. Actualmente, existen proyectos educativos que tienen como objetivo la transformación de la masculinidad hegemónica que trabajan bajo el eslogan “los hombres ganamos con la igualdad”. Sambade explica que este eslogan puede defenderse desde una perspectiva utilitarista o desde una perspectiva del desarrollo humano. La utilitarista, resumidamente, entiende que la masculinidad patriarcal es frustrante por sí misma y, por ello, defiende que es necesaria una transformación hacia nuevos modelos de masculinidad que se basen en la igualdad. Esta perspectiva, sin embargo, entraña dificultades por dos motivos. El primero de ellos, que desde esta argumentación los hombres no entienden qué ganan ellos con el feminismo. Si bien es cierto que la masculinidad hegemónica es frustrante, posee una serie de estrategias subjetivas, como el distanciamiento emocional, que hacen que los hombres no perciban esto a menos que se encuentren en una situación de marginación que les impida reconocerse como sujetos de poder. El segundo problema está relacionado

¹⁸ La definición iusnaturalista del ser humano es utilizada para afirmar la unidad de la especie ya en filósofas feministas ilustradas como Mary Wollstonecraft. La autora de la *Vindicación de los Derechos de la Mujer* (1792) entiende que, si mujeres y hombres tienen los mismos derechos naturales – puesto que tienen una misma razón – ambos deberán tener los mismos derechos sociales (Cobo, 1989).

con que esta perspectiva puede implicar la reproducción de las dinámicas de poder. Esto ocurriría si, por ejemplo, los hombres salen a la calle a manifestarse por el cambio de su masculinidad y olvidan las responsabilidades del espacio de lo privado, porque estarían volviendo a dejar a las mujeres a cargo del cuidado del hogar y de los más vulnerables y dependientes¹⁹.

Como la perspectiva utilitarista es problemática, Iván Sambade entiende que el eslogan “los hombres ganamos por la igualdad” ha de entenderse desde la perspectiva del desarrollo humano. Es decir, a los hombres les interesa una transformación de la masculinidad hegemónica en la medida en que promueve su propio desarrollo humano y no meramente en tanto que les aporta algún tipo de utilidad. En la lectura que este filósofo hace de Martha Nussbaum, explica que esas normas universales mínimas de justicia que son necesarias para proteger la dignidad humana tienen que ofrecer a los ciudadanos un grado básico de su capacidad humana. Si partimos de esta idea, podemos llegar a conclusiones normativas en consonancia con el desarrollo humano, una condición sin la que no podemos formular un criterio viable de justicia. Es especialmente relevante para lo que nos ocupa el hecho de que la teoría del desarrollo humano de Nussbaum también contemple la condición social – y cuidable, como vengo sosteniendo – de los seres humanos a partir de conceptos como el de afiliación, que están relacionados con otros como los de empatía, compasión y amistad. Para Nussbaum, las emociones morales son importantes en la búsqueda del bien individual y para el ejercicio de acciones solidaria. En esta unión que hace entre el lenguaje de los derechos y las libertades y conceptos morales como el de afiliación, hace que se rompan dualismos jerarquizados como el de justicia/ emociones, cultura/ naturaleza y masculino/ femenino.

Una de las intenciones de Sambade al hacer alusión a la propuesta de Nussbaum es, precisamente, explicar la importancia del cuidado en las masculinidades hacia la igualdad. Recupera las palabras de A. Puleo para explicar que el cuidado se basa en la empatía y la solidaridad, y que tiene como origen algo que ya hemos señalado en numerosas ocasiones: la interdependencia y la vulnerabilidad propia del ser humano (Puleo en Sambade, 2020). En el primer capítulo, ya señalábamos cómo la lógica

¹⁹ Octavio Salazar remarca la importancia de revisar el papel de los hombres en el ámbito de lo privado si se quiere transformar la masculinidad tradicional. Considera que ha de prestarse una atención especial a la redefinición de la paternidad, que implicará, al mismo tiempo, la transformación del concepto de maternidad. Con ello, habrá que cuestionarse el mito del “instinto maternal” y comenzar a asumir que los hombres también pueden desarrollarlo y disfrutarlo (Salazar, 2012).

occidental del dominio había dado una importancia excesiva al uso de la razón, negando los sentimientos y esa vulnerabilidad característica del ser humano. En este sentido, la socialización en la masculinidad hegemónica ha hecho que no se entiendan las emociones ajenas – y se vea el cuidado como algo opcional, no como necesario –, puesto que, al entender las emociones como signo de debilidad, se les ha negado a los propios hombres. Eso, más allá de ser injusto para las mujeres, lo ha sido para los hombres, que durante siglos han reprimido sus emociones, emociones que están presentes en el origen de la moralidad y en el germen de las decisiones éticas. Y, como señala el ecofeminismo, esto también ha sido perjudicial sobre el resto de la naturaleza no humana²⁰.

Así pues, Sambade propone que los hombres se desempoderen como una forma de empoderamiento personal y humano. El hombre tiene que desempoderarse en la medida en que ha de renunciar a los privilegios sociales de poder que se le ha otorgado en la esfera pública, para volverse a empoderarse. Se trata de deconstruirse para construirse sobre unos nuevos cimientos, unos cimientos que exigen del ejercicio de la autonomía:

Requiere de autonomía el propio hecho de tomar la decisión, pero fundamentalmente es un proceso de aprendizaje de la práctica del cuidado que requiere autonomía. Este concepto de autonomía reconoce la interdependencia social y afectiva de las personas y el valor de la experiencia emocional como fuente de conocimiento. La autonomía emerge así como resultado de una serie de prácticas de cuidado que dirijo hacia el Otro igualmente dependiente y vulnerable, capacitándome simultáneamente para el cuidado de mí mismo. En consecuencia, tenemos una reformulación del concepto de autonomía que integra razón y emotividad sobre la base del reconocimiento de la común vulnerabilidad de las personas (Sambade, 2020: 272).

Estas nuevas masculinidades, corresponsables, no implican una nueva masculinidad excluyente y dominadora. Es más, no pretenden menoscabar la pluralidad de identidades, sino mantenerla bajo la condición de respeto de los Derechos Humanos. Para ello, es fundamental, además, el diálogo crítico, que permita la contextualización y la apertura intercultural. Podemos deducir de esto que los grupos de hombres profeministas entienden que, para alcanzar esta ansiada igualdad, es necesario un cambio público, además del privado. En este contexto, es fundamental el papel del Estado y de las políticas públicas, así como de la educación. En el siguiente capítulo, seguiré

²⁰ En el siguiente capítulo, se explicará, brevemente, en qué consiste el ecofeminismo. Esta corriente señala que uno de los elementos que está presente en la base de la opresión androantropocéntrica es, precisamente, el menosprecio y la anulación de las emociones y los sentimientos.

insistiendo en la necesidad de una coeducación que ponga de manifiesto el carácter interdependiente humano y la responsabilidad que tenemos todos, mujeres y hombres, de cuidar a los demás. Poner el foco en la ética del cuidado, sin dejar de lado la ética de la justicia, implica una transformación social que mejora notablemente la vida de hombres y mujeres, porque, como señala nuestro filósofo,

Protegida la libertad de elección de la ciudadanía, solo la ética del cuidado puede integrar las perspectivas de la justicia y la solidaridad en la construcción de una sociedad más humana, en la que todo proyecto de vida cuente con igualdad de posibilidades de realización (Sambade, 2020: 274).

Con todo lo señalado, a continuación, me ocuparé de concretar de qué manera la ética del cuidado es fundamental si se pretende que la educación sea uno de los pilares que promueva una transformación social feminista. Esto nos remitirá, en última instancia, a analizar cómo sólo la coeducación posibilita una transformación social enfocada hacia la igualdad.

3. LA IMPORTANCIA DE LA ÉTICA DEL CUIDADO PARA LA COEDUCACIÓN

3.1. El ciudadano que la educación feminista busca construir

Referirme a la ética del cuidado como principio coeducativo que posibilita una transformación social feminista tiene implícita una noción de ciudadanía que es preciso elucidar. En el siguiente apartado, analizaré el concepto de coeducación. No obstante, en este primer apartado, explicaré en qué contexto considero que tiene un verdadero potencial emancipador para la ciudadanía hacer hincapié en la educación feminista.

El filósofo Javier Peña, en un artículo que publica en *Avances en supervisión educativa*, y que tiene por título “Pluralidad, apertura y calidad de la ciudadanía” (2008), presenta un estado de la cuestión acerca de los rasgos que presenta el concepto de la ciudadanía en la actualidad. Aun siendo todo el artículo sumamente interesante, en estas páginas nos serviremos del último apartado, aquel en el que explica qué entienden los distintos modelos políticos por “calidad” al referirse a la ciudadanía. Peña dedicará unas líneas en este artículo a tres modelos políticos: el liberalismo, el comunitarismo y el republicanismo. Habiendo hecho esta introducción al artículo, comencemos definiendo, en palabras de este filósofo, el liberalismo:

El liberalismo es individualista. Para el liberal, la sociedad es un conjunto de individuos, y las instituciones y objetivos sociales se explican a partir de los fines y preferencias individuales, que tienen prioridad. De modo que el individuo liberal se ve a sí mismo como hombre antes que como ciudadano: sus intereses y preferencias están dados antes de entrar en sociedad, y los procesos e instituciones políticas son instrumentos a su servicio (Peña, 2008: 7).

El concepto de libertad que maneja el liberalismo es negativo: busca un espacio dentro del cual el individuo pueda actuar conforme a su propio interés sin intromisiones. Es pertinente señalar que este modelo entraña un concepto de la naturaleza humana concreto: el ser humano es un sujeto interesado y competitivo. Teniendo en cuenta la línea de investigación de todo este trabajo, podemos criticar al liberalismo por haber ignorado la naturaleza humana que, como he venido defendiendo, es vulnerable e interdependiente. Si bien es cierto que tampoco es adecuado pensar que el ser humano es puramente altruista, el liberalismo parece tener en su fundamento teórico ese sesgo androcéntrico

que ha ignorado el papel que las emociones y los sentimientos juegan en la moralidad, y que nos impide ver que la empatía es propia de la naturaleza humana, como lo es de la naturaleza de otros animales.

Aunque la crítica anterior me parece significativa, la dejaré de lado para continuar con la lectura del artículo en cuestión. Javier Peña explica que, en el modelo liberal, la función del Estado no es otra que garantizar a cada individuo ese espacio de libertad negativa, cuya garantía posibilita la coexistencia pacífica. Se deduce de estas ideas que el liberalismo tiene unas expectativas muy limitadas sobre la figura del ciudadano: el ciudadano tiene como deber respetar los derechos de los demás, así como la ley que preserva dichos derechos.

Desde mi punto de vista, el liberalismo hace que la coeducación pierda gran parte de su poder emancipador. El motivo de esto es que, una vez se alcanza la igualdad ante la ley, el Estado deja de tener capacidad legítima de actuación porque, de actuar, estaría entrometiéndose en ese espacio privado que tiene el deber de proteger. Precisamente, las feministas radicales del siglo pasado pusieron de manifiesto que la igualdad formal es necesaria, pero no suficiente, para alcanzar la igualdad real. De ahí, que llevasen por bandera el lema “lo personal es político”.

El siguiente modelo político, el comunitarismo, puede definirse en contraposición al liberalismo. El comunitarismo sostiene que la identidad de los individuos no puede entenderse sin la cultura y las tradiciones que le rodean, que serían aquellas que están en la base de las instituciones y normas de una sociedad. El ciudadano comunitarista, antes que sujeto de derechos, es parte de su comunidad, a la que debe lealtad y compromiso. Esto tiene una deriva que preocuparía a un defensor del liberalismo: la primacía del bien de la comunidad sobre los derechos individuales. Siguiendo esta línea, para el comunitarismo es fundamental el compromiso cívico y la participación del ciudadano en la vida política y social. Ahora bien, el problema de esta perspectiva es que, aunque acierta con su crítica al atomismo liberal, su posición no es realista, puesto que no tiene en cuenta la pluralidad y complejidad de las sociedades. Es decir, las comunidades no son herméticas, no pueden delimitarse tanto como pretendería un comunitarista.

La educación feminista, en el contexto de un modelo comunitarista, está también muy restringida. Si priman los valores de la sociedad en cuestión, frente a los derechos de los individuos, ¿cómo se argumenta en contra de determinadas prácticas que atentan

contra los derechos humanos de las mujeres? Pongámonos en un caso extremo, pero que ocurre frecuentemente: si en una determinada sociedad, es tradición la mutilación genital femenina, ¿cómo defendemos a las víctimas si los valores de su comunidad se entienden que son más importantes que los derechos de cada individuo que la conforma? La coeducación en un modelo como este tiene poco alcance, porque coeducar implica poner en cuestión las costumbres y las tradiciones de las sociedades, que son patriarcales, como ha demostrado la Antropología.

El tercer modelo político, el republicanismo, es definido por Peña de la siguiente manera:

El republicanismo tiene como base la concepción del hombre como ciudadano, alguien que se comprende en relación con la comunidad política, porque considera que la garantía de su libertad estriba en el compromiso con las instituciones republicanas y en el cumplimiento de sus deberes para con la comunidad; pero (a diferencia del comunitarista) concibe al ciudadano como sujeto activo de la construcción de la sociedad política (Peña, 2008: 8).

Para el republicanismo, la libertad no es ausencia de interferencia de otros: es autonomía frente a la dominación arbitraria. Podríamos preguntarnos, ¿en qué consiste esa autonomía? J. Peña responde así a esta cuestión:

Esa autonomía no se basa en la existencia de barreras protectoras, sino en los recursos de poder que proporcionan las instituciones políticas que fundan el autogobierno de los ciudadanos iguales: de ellas proviene la ley que crea un espacio asegurado de igual libertad. Por tanto, la política no es un mero instrumento para la protección de intereses privados, sino el medio de realización de la autonomía, que sólo se puede alcanzar conjuntamente. Y las leyes no son una restricción de la libertad que hay que aceptar como mal menor, sino su garantía (Peña, 2008: 8).

Así pues, para el republicanismo, los derechos son derechos cívicos o, en otras palabras, no existen antes de que sean reconocidos por las instituciones políticas. Además, los derechos aparecen como el resultado de un proceso político de formación de la voluntad.

Con todo ello, el buen republicano es aquel que está comprometido a ejercer su ciudadanía de manera activa – a través de la participación en la vida pública – en favor de la comunidad política. El republicanismo entiende la libertad en un sentido positivo, puesto que, en la línea de lo señalado, considera que la participación ciudadana es la condición de posibilidad de la libertad. Se deduce de estas conclusiones que los presupuestos antropológicos de los defensores de este modelo político son distintos a los

del liberalismo: el republicanismo parecería entender que los individuos no actúan por mero egoísmo.

Con respecto a la participación republicana, conviene señalar que debe ser reflexiva, crítica y deliberativa. La participación no es el resultado de la devoción ciega de los individuos de una sociedad por su comunidad, como podría ser en el caso de la participación comunitarista.

Ha sido un rasgo permanente del republicanismo el énfasis en la deliberación de los ciudadanos [...]. También la preocupación por el control del poder; la búsqueda de mecanismos para evitar la concentración y permanencia del poder en unas pocas manos y para garantizar la capacidad de los ciudadanos de hacerse oír y pedir cuentas a sus gobernantes (sorteo, rotación de cargos, división de funciones, etc.). Por ello el ideal republicano conecta bien con las actuales propuestas de democracia deliberativa (Peña, 2008: 9).

Esta manera de entender la calidad de la ciudadanía requiere de unas condiciones estructurales que posibiliten la participación del ciudadano. Entre estas condiciones, encontramos el acceso a la educación y a la comunicación. Considero que es en un escenario republicano en el que más sentido tiene plantear la coeducación. Por un lado, lo tiene en la medida en que el punto de partida antropológico hace posible la revalorización de los sentimientos y de la ética del cuidado. Esto es así porque no se limita a explicar la actuación del individuo desde el egoísmo. Por otro lado, lo tiene en tanto que la autonomía que reclama el republicanismo requiere de un sistema educativo que conforme ciudadanos preparados para la participación. Esto implica que la educación se entienda como herramienta para la transformación social. La coeducación, en este contexto, tiene espacio suficiente para desarrollar todo su potencial y trabajar por esa transformación social feminista, que implica un cambio individual y colectivo. La educación feminista llevará a una participación republicana – reflexiva, crítica y deliberativa – que tenga presente la perspectiva de género. Los valores de la igualdad, que el feminismo lleva a la práctica a través de la coeducación, harán que la transformación social feminista deje de ser una utopía para convertirse en realidad.

En conclusión, el modelo republicano es aquel que considero que permite que la coeducación despliegue todo su potencial, un potencial que tiene como consecuencia una transformación social feminista. En el siguiente apartado, profundizaré en la definición de coeducación. Pretendo con ello que se entienda, con más detalle, en qué consiste esa revolucionaria forma de educar que se propone desde el feminismo.

3.2. La definición de “coeducación”

Hasta ahora, he pospuesto el momento de tratar propiamente la cuestión de la coeducación o la educación feminista, aunque, en repetidas ocasiones, he hecho alusión a la misma. En los párrafos que siguen, quisiera hacer una aproximación algo más detenida a este concepto que, en última instancia, es aquel en torno al cual giran estas páginas. Hablaré de la coeducación, un concepto que puede delimitarse de manera más o menos clara, y terminaré refiriéndome a la pedagogía feminista, una noción más amplia, con límites más difusos.

3.2.1. La coeducación: definición concreta

Una de las referentes en coeducación en nuestro país es Marina Subirats. En *Coeducación, apuesta por la libertad* (2017), sostiene que, en la actualidad, el objetivo principal de la coeducación en España ya no es eliminar los obstáculos que impiden a la mujer acceder a la educación. Precisamente, este fue uno de los objetivos del feminismo en los dos siglos anteriores: que las niñas accediesen a la escuela en las mismas condiciones que los niños²¹. Por normal general, las mujeres pueden acceder a la educación y, de hecho, lo hacen, igual que los hombres. Ahora bien, Subirats advierte que, en determinados sectores de la población, como la población gitana, todavía hay casos en los que las niñas, con su primera menstruación, dejan de acudir a la escuela. Asimismo, el absentismo es más frecuente entre niñas de determinados grupos culturales no europeos que mantienen un determinado modelo de feminidad ya superado en nuestra sociedad. Ante estas situaciones, los Ayuntamientos son las instituciones que tienen que velar por que las niñas en edad escolar acudan a los centros educativos.

²¹ En los siglos XIX y XX luchó por deslegitimar que la escuela fuese un lugar para niños varones. Esto es precisamente lo que ocurrió durante el siglo XVIII, en Europa, donde las niñas acudían a la escuela para aprender a coser y a rezar, no a leer y a escribir. Esto suponía prescribir a las mujeres la ignorancia (Subirats, 2019).

Si dejamos de lado el problema anterior, prácticamente resuelto en España, la tarea fundamental de la educación en nuestro país es el cambio de los modelos de género y de la transmisión de normas vinculadas a los géneros (Subirats, 2017). Esto tiene relación con que se ha puesto de manifiesto que, en una época donde está generalizada la escuela mixta, llegando a haber más mujeres que hombres en la enseñanza superior, todavía no se puede decir que se haya conseguido la igualdad (Subirats, 2019). Es evidente que la escuela no puede llevar a cabo esta tarea sola. Sin embargo, en tanto que es el lugar donde se transmiten los valores y los conocimientos que la sociedad considera correctos, es desde ahí desde donde han de repensarse los géneros.

Hay que construir una nueva cultura que integre como igualmente valiosos los ejes fundamentales que han constituido hasta ahora los géneros femeninos y masculinos, los modelos de masculinidad y de feminidad. Al mismo tiempo, se debe hacer una crítica de aquellos elementos que ya no son válidos, porque surgieron debido a situaciones históricas que han sido superadas, como son las actitudes violentas, posesivas y despóticas por parte de los hombres, y las actitudes de excesivo abandono, debilidad, inseguridad y tendencia a actuar como objetos sexuales por parte de las mujeres. Y esta nueva cultura, que elimine la división de géneros tradicional, tiene que ser transmitida a hombres y mujeres por igual, sin distinción de sexo (Subirats, 2017: 63-64).

El objetivo de la coeducación es fomentar una cultura donde no existan los géneros, entendiendo los géneros como normas diferenciales que se prescriben a los individuos en función de su sexo biológico y que marcan una jerarquía en la que las mujeres aparecen inferiorizadas y los hombres acaparan el poder. Se trata de alcanzar una sociedad donde premie la igualdad – que no la uniformidad –, que se traduce en la posibilidad de cada cual de ser acorde a su naturaleza (Subirats, 2017).

Los objetivos de la coeducación han de pensarse desde la situación actual de la educación. Vivimos en una sociedad donde el cambio es casi una obligación. En este contexto, la educación está iniciando un cambio que se caracteriza por la pérdida del valor de los conocimientos curriculares tradicionales. Esto se ve claramente con la nueva ley educativa, que pone énfasis en el saber competencial, relacionado con el desarrollo de capacidades individuales. Esto se traduce en el día a día escolar en la eliminación de barreras. Además, el currículo oficial se convierte en una orientación para el profesorado y los exámenes pierden valor. El aprendizaje ahora se entiende que ha de ser por proyectos, fomentando la autonomía del educando. Con todo ello, pierden sentido los horarios rígidos y la división de las clases por materias. Con esta nueva manera de

conceptualizar la educación, en la escuela se entiende que es más importante la comprensión del mundo y la acción sobre este, atendiendo a las capacidades de cada uno.

Los estudios nos señalan que la cultura que nos ha sido transmitida es androcéntrica. Por tanto, avanzar en la coeducación implica, para empezar, poner en cuestión esta jerarquía de los géneros y darnos cuenta de cómo se sigue transmitiendo entre las nuevas generaciones. Para ello, hemos de construir una nueva mirada: la mirada violeta. La mirada violeta implica observar lo que ocurre en el ámbito educativo y preguntarse cuál es el motivo por el que las mujeres no son visibles en él. Es también observar quién ostenta el poder en los centros, qué ocurre en los patios, ¿qué juegos predominan? ¿Quiénes ocupan los espacios? También es, por ejemplo, ver cuántos nombres propios de mujeres aparecen en los libros. Se trata de ir descodificando las prácticas que se originan en el patriarcado para cambiar nuestro actuar cotidiano (Subirats, 2019).

Teniendo en cuenta lo anterior, la práctica coeducativa apuesta por una estrategia dual, que combina formas de actuación concretas y transversales. En un momento en el que comienza a perder relevancia la división de las clases por materias, no se trata meramente de poner asignaturas que tengan como objetivo educar en la igualdad. Hace falta un foco principal, general, desde el que se coordine la actuación coeducativa concreta, que no tiene por qué traducirse en materias. En general, una práctica será considerada coeducativa si, en primer lugar, se enmarca en la tradición de la teoría feminista. En segundo lugar, si parte de la idea de que el entorno es sexista y no neutro. En tercer lugar, demanda un currículo que tenga por valores la igualdad, la tolerancia y la resolución pacífica de los conflictos²², además de tener en cuenta otros espacios y agentes de socialización externos a la escuela – como las familias y los medios de comunicación y difusión – que han de ser educados. En cuarto lugar, hablamos de una práctica coeducativa si, como ya se ha señalado, su objetivo último es transformar las relaciones entre hombres y mujeres en un marco equitativo, superando la jerarquización de género. En quinto lugar y relacionado con la anterior, una práctica coeducativa invitará a la transgresión de roles estereotipados de género (Instituto de la Mujer, 2008). Estas son algunas de las características esenciales de la coeducación que lleva a que todos los implicados en el sistema educativo adopten la mirada violeta.

²² Como veremos en el próximo apartado, esto conecta directamente con la importancia de la ética del cuidado como un principio coeducativo.

3.2.2. La coeducación en un sentido amplio: la pedagogía feminista

Luz María Maceira Ochoa sostiene que es necesario ir más allá de la coeducación, sostiene que hace falta una pedagogía feminista. Con esto, propone una alternativa más radical a un problema que es más amplio que la generación de las mismas oportunidades entre hombres y mujeres. Ochoa entiende que, si bien es cierto que en los últimos años ha habido avances en la vinculación entre el feminismo y la educación, no se ha producido un discurso teórico-filosófico a este respecto. Consecuentemente, todas esas prácticas coeducativas²³ pierden su potencial. Este paso no se ha dado por diversos motivos. Uno de ellos, la necesidad de responder a cuestiones más instrumentales de la práctica pedagógica. Otra, relacionada con la falta de referencias para hacerlo. La cuestión es que esto hace que no se pueda dar una transformación completa de la educación.

En la historia de España, vemos cómo ha habido un proceso gradual de incidencia del feminismo en el sistema educativo. Con la LOGSE (1970), por ejemplo, vemos cómo se quita la prohibición de la existencia de escuelas mixtas y se generaliza un currículo general básico. Cambios como este incidieron en la forma de organización y actuación del sistema escolar. Ahora bien, no cuestionaron la concepción misma del sistema escolar, ni los supuestos y principios de los que parte. Por tanto, no se ha dado una verdadera revolución pedagógica feminista. Esto se ve también en el hecho de que la coeducación se haya centrado en la escuela básica, dejando prácticamente de lado otros niveles educativos y otros grupos sociales.

En el artículo en cuestión, comparte algunas claves filosófico-políticas de la pedagogía feminista. Comienza explicando que la pedagogía feminista es un conjunto de prácticas y discursos que giran en torno a dos ideas centrales: la crítica al poder y la dominación masculina; y la búsqueda de la emancipación de las mujeres y su fortalecimiento colectivo con el fin de lograr una sociedad libre y democrática. En última instancia, la pedagogía feminista es la búsqueda de un proyecto de sociedad diferente, que descansa sobre la idea de la eliminación de la discriminación de género. Además,

²³ Algunas de estas prácticas son el diseño de currículos no sexistas, la paridad en el personal docente, la transformación del currículo oculto, etc.

Ochoa entiende esta pedagogía como educación, educación en un sentido amplio: como una herramienta de transformación social. La pedagogía feminista, comprendida de esta manera, llevaría hacia la libertad y la autonomía, hacia la plena realización de cada ciudadano y ciudadana, al tiempo que asume que cada individuo es y debe formarse de una manera distinta, porque las personas tienen que ser tratadas como equivalentes, no como idénticas. Por último, señala que esta pedagogía se pregunta por los recursos materiales, subjetivos y simbólicos que los educandos necesitan para transgredir las normas patriarcales que les oprimen (Ochoa, 2006).

Podemos ir todavía más allá con la propuesta de Carolyn M. Shrewsbury, quien entiende la pedagogía feminista, a mi parecer, en un sentido todavía más amplio. Para esta autora, que se centra en la educación formal, el aula ha de ser un espacio liberador, donde tanto el profesor como el estudiante sean sujetos, no objetos. La clase se convierte en un espacio donde ocurre un proceso reflectivo continuo, que implica a los demás y que supera todo tipo de discriminación, no solo la sexista y la machista. La pedagogía feminista, por tanto, convierte el aula en un lugar donde echar raíces que permiten mirar hacia el futuro. Es un espacio de integridad y de comunidad, donde la autonomía de los individuos no se pierde.

Shrewsbury explica tres conceptos claves de la pedagogía feminista: el empoderamiento, la comunidad y el liderazgo. Comenzando con el primero que ha sido citado, el empoderamiento es un concepto relacionado con la capacidad y con el potencial de cada uno, no con la dominación de los demás. Tiene que ver con un poder creador que articula comunidad. El empoderamiento implica el reconocimiento de la necesidad de la gente de empoderar a los demás, sin perder el propio. Así pues, es una forma de permitir capacidades tales como el pensamiento crítico, el desarrollo de la autonomía del alumno, la responsabilidad con el grupo, el fomento de capacidades de planificación, la negociación, la evaluación y la toma de decisiones, entre otras.

Para explicar el concepto de comunidad en la pedagogía feminista, esta autora hace referencia a la obra de Carol Gilligan. C. Gilligan, como hemos señalado con anterioridad, observó que la moralidad de los hombres tendía a regirse por principios, mientras la de las mujeres tenía más que ver con la construcción de relaciones. Shrewsbury señala que, en el aula, predomina la Ética de la justicia, que ha sido asociada a lo masculino. Esto hace que los alumnos participen en el aula preocupándose por sí mismos y no por el grupo. Precisamente, la pedagogía feminista, al articularse en torno a

la comunidad, pretende recuperar ese sentimiento de grupo y de cuidado. Esto, una vez más, no implica la pérdida de autonomía del individuo, que es totalmente compatible.

Por último, al referirse al liderazgo, Shrewsbury explica que la pedagogía feminista quiere recuperar este elemento en tanto que liberador. El liderazgo permite a los individuos actuar conforme a sus necesidades y creencias. En este contexto, el profesor tiene la función de fomentar el desarrollo del grupo y de las habilidades que permitan alcanzar los propósitos individuales y colectivos. Además, deja de tener esa responsabilidad total sobre la enseñanza, que también pasa a corresponder al alumnado (Shrewsbury, 1987).

Habiendo hecho un repaso por qué se entiende por coeducación, desde las definiciones más concretas, que enumeran sus características, hasta las más abstractas, que proponen una pedagogía feminista; la clave está en saber integrar unas propuestas y otras para conseguir una que abarque todo, una capaz de impulsar la transformación feminista que buscamos. En este contexto, hagamos explícita, a continuación, la importancia de la ética del cuidado en la coeducación y, en un sentido más amplio, en la pedagogía feminista.

3.3. El sentido de la ética del cuidado en la coeducación

Llegados a este punto del análisis, podría preguntarse, ¿necesitamos introducir la ética del cuidado para la efectiva implantación de la coeducación? Se deduce de todo lo explicado que la respuesta es afirmativa. No obstante, en las aulas, todavía no se tiene en cuenta, o no tanto como realmente es necesario. Esto, para mí, es un problema, y una manera de probar que el feminismo todavía tiene mucho que trabajar, tanto a nivel educativo, como de manera general, en toda la sociedad.

Considero que la diferencia entre introducir la ética del cuidado o no en la educación feminista tiene relación con la distinción conceptual entre sexismo y androcentrismo. Si bien es cierto que están estrechamente relacionados, el sexismo no es lo mismo que el androcentrismo. El sexismo es la “ideología de la inferioridad de uno de los sexos” (Puleo, 2000: 18). En el patriarcado, esta ideología tiende a excluir a las mujeres de determinados espacios y actividades por su supuesta incapacidad o fragilidad.

El sexismo tiene como origen la misoginia, que es esa aversión hacia las mujeres que encontramos a lo largo de toda la historia y que, precisamente, se ha traducido en la discriminación de estas por la pertenencia a dicho sexo biológico (Caballé, 2020). El androcentrismo, como ya he aclarado, es esa noción que hace referencia al uso del hombre como medida de todas las cosas. El androcentrismo invisibiliza la historia de las mujeres, una historia construida desde la misoginia, que sienta las bases del patriarcado. Al invisibilizar la historia de las mujeres, el androcentrismo menosprecia los trabajos del cuidado y todo lo asociado a lo femenino.

Podemos encontrar espacios donde se ha erradicado el sexismo, pero no el androcentrismo²⁴. Veamos, como ejemplo, un análisis que hace A. Puleo de la tauromaquia. El toreo, históricamente, ha sido un espacio masculino. Sin embargo, cuando apareció en nuestras sociedades el paradigma de la igualdad de oportunidades, comenzaron a aparecer mujeres que se dedicaban al toreo. Sostiene que este hecho no ha implicado la aparición de un “feminismo taurino”, sino la igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres. Muchas actividades en nuestra sociedad, como el toreo, tienen un sesgo patriarcal que se ignora cuando aparece la igualdad de oportunidades. En lo relativo a la tauromaquia, explica Puleo,

Para disfrutar de la corrida como torero/a, es preciso controlar el miedo; como espectador/a, se necesita desconectar la compasión, proceso facilitado aquí por el temor y el desprecio al Otro. Temer por el propio cuerpo y sentir con el que sufre son dos sentimientos tradicionalmente considerados femeninos y, por tanto, despreciados. Dos sentimientos poco aptos para las empresas de dominación (Puleo, 2011: 389).

Cuando las mujeres toorean o se vuelven aficionadas a la tauromaquia, continúan aceptando esos preceptos patriarcales que ignoran el cuidado. Controlar el miedo y el temor por el daño del cuerpo es parte de la experiencia de la masculinidad hegemónica, que ignora la vulnerabilidad – y la necesidad de cuidado – de la naturaleza humana y no humana. Lo mismo ocurre con el dejar de sentir con el que sufre. El espectador/a de la tauromaquia es, desde mi punto de vista, un buen ejemplo de aquel que ha logrado desconectar de sus sentimientos. Esto es peligroso. Imaginemos una sociedad en la que todas las personas desconectan de parte de su naturaleza, de los sentimientos, y

²⁴ O al menos en gran medida, porque creo que es cuestionable que en una sociedad androcéntrica sea posible acabar con el sexismo totalmente, puesto que la raíz del sexismo es la misoginia que, al mismo tiempo, ha dado lugar al androcentrismo.

especialmente de la empatía. Una de las preguntas que se nos plantea es, ¿quién cuidaría de aquel que lo necesita? Si un bebé llora porque tiene hambre y todos nos disociamos de los sentimientos, ¿quién le va a tender, si nos resulta indiferente el sufrimiento ajeno? Si nadie se preocupa, ¿cómo va a salir adelante? ¿Cómo pretendemos que sobrevivan las futuras generaciones?²⁵

Como señala Subirats (2019), si no revalorizamos y universalizamos las prácticas que, históricamente, han sido atribuidas a lo femenino, corremos el riesgo de que nadie cuide a nadie, siendo el cuidado fundamental para nuestra existencia. A este respecto, es imprescindible, en la educación, integrar a las mujeres que hicieron algo valioso en la cultura, como se está pretendiendo hacer con la nueva ley educativa, pero no solo esto: hemos de dar valor a los juegos “de niñas”, que se consideran insignificantes en un mundo escolar donde solo se valora el deporte. En este mismo sentido, es necesario poner el foco de atención en el deseo de las niñas y de las mujeres, en su ternura, para incluir a los niños y a los hombres, que tienen – y que necesitan, como defienden las masculinidades igualitarias – que desarrollar esas facultades que el patriarcado les ha arrebatado al imponerles esa masculinidad hegemónica diseñada a partir del perfil del guerrero (Subirats, 2019).

Revitalizar esos valores que se entendía como propios de las mujeres implica un empoderamiento individual y social. Individual, como vimos en la parte de las masculinidades igualitarias, en la medida en que, en general, no es posible el desarrollo pleno de la personalidad si no se tiene en cuenta la parte emocional, la de los sentimientos y la de los afectos, que es aquella relacionada también con el cuidado (Sambade, 2020). Colectivo porque revitalizar estos valores implica no solo todo lo positivo derivado de la universalización del cuidado, sino también la construcción de una sociedad pacífica y solidaria (Salazar, 2012). Si no promovemos la ética del cuidado, no tiene sentido hablar de paz, porque, como señala Adela Cortina, no es posible la vida ética desde la “ceguera emocional” (Cortina en Salazar, 2012).

Así pues, hablar de coeducación sin ética del cuidado sería como intentar erradicar el sexismo manteniendo el androcentrismo. Si queremos una transformación social feminista, es necesario que la educación preste atención a los sentimientos y a las

²⁵ Es posible contraargumentar que no es lo mismo la manera en que nos relacionamos con un animal, que la manera en que nos relacionamos con otros individuos de nuestra misma especie. Como veremos un poco más adelante, sí que está relacionado.

emociones, que revalorice el cuidado. Todavía es muy común oír cómo se dice a los niños que no lloren, que los hombres no lloran. La educación feminista no pretende que se deje de decir a los niños que no lloren para comenzar a decir a niños y niñas que no deben llorar. Hacer eso supondría seguir manteniendo el androcentrismo, puesto que se continuaría ignorando la parte sentimental del humano por entenderse como femenina. La educación feminista pretende que, si un niño o una niña llora, se le atienda, se intente entender qué le ocurre y se le cuide, y que todos los demás aprendan con el ejemplo. No se trata de conseguir que todos los niños y las niñas dejen de llorar, sino de conseguir que, si uno ve a otro sufrir, sienta compasión y, como consecuencia, actúe, le preste atención, le atienda: le cuide.

3.3.1. La (e)coeducación: el cuidado de la naturaleza humana y la naturaleza no humana

Para cerrar este capítulo, quisiera volver a retomar el análisis que hace la filósofa A. Puleo en relación a la incorporación de las mujeres al mundo del toreo. Como adelantaba en la nota a pie de página veinticinco, a mi argumentación se le podría replicar que no es lo mismo cómo nos sentimos hacia un animal no humano, en este caso, hacia el toro que es torturado, que cómo nos sentimos hacia otro individuo de nuestra especie. Cuando se contraargumenta con este tipo de respuesta, considero que se está intentado establecer una línea divisoria entre el animal no humano y el animal humano²⁶ que, en realidad, no es tan evidente, ni tan infranqueable, como veíamos en el primer capítulo. Brevemente, explicaré por qué sí que es posible establecer una analogía entre la mirada y el trato que damos a los animales no humanos y, en general, a la naturaleza, y los individuos de nuestra especie. En los siguientes párrafos, me serviré de los planteamientos de varias ecofeministas para terminar por proponer una (e)coeducación, un concepto que recoge y amplía los planteamientos de la educación feminista.

Muy resumidamente, el ecofeminismo estudia la relación que existe entre la dominación de las mujeres y de la naturaleza no humana. Simone de Beauvoir, sin ser una filósofa ecofeminista, ya había advertido que las mujeres habían sido asimiladas a la

²⁶ Apréciase que procuro referirme a humanos y animales, como si los humanos no fuesen animales, sino a animales humanos y no humanos, porque “conceptualizar es politizar”, como diría la filósofa Celia Amorós.

naturaleza, una naturaleza que, a su vez, había sido feminizada. Así pues, los dos polos del dualismo jerarquizado naturaleza/cultura están vinculados, respectivamente, a los del dualismo, también jerarquizado, mujer/hombre (Beauvoir, 2020). Esta vinculación fue una de las que hizo que las preocupaciones feministas se unieran a las ecologistas y animalistas, dando lugar, en los años 70 del siglo pasado, al ecofeminismo. El término “ecofeminismo” es acuñado por Françoise d’Eaubonne en 1974.

El ecofeminismo se estudia desde muchas ramas del conocimiento y cuenta con numerosas corrientes. Ahora bien, todas las corrientes del ecofeminismo tienen en común que prestan atención a los diversos vínculos existentes entre la dominación de las mujeres y de la naturaleza no humana, los cuales consideran fundamentales para comprender adecuadamente el feminismo, el ecologismo y la ética ambiental. Es por este motivo que, para la implantación efectiva de la coeducación, considero que es necesario que se amplíe el horizonte y se hable de una (e)coeducación, para la que la ética del cuidado, una vez más, es esencial.

El primer ecofeminismo, el ecofeminismo clásico, el de la década de 1970, era de corte esencialista. Este se desarrolla, principalmente, en Estados Unidos, y acepta el dualismo naturaleza/cultura, celebrando que la mujer se halle más cercana al mundo natural. A partir de los 90, algunas corrientes del ecofeminismo plantean que los elementos de género presentes en la cuestión ecológica son constructos socioculturales e históricos y se proponen acabar con ellos. No se trata ya de mantener el dualismo jerarquizado e invertirlo, sino de desmontarlo. Estas corrientes darán cuenta de que la lógica de dominación que subyace en todas las sociedades sería la misma en todos los tipos de opresión existentes (Velasco, 2017).

Karen Warren elucida muy bien esta última cuestión con su concepto de lógica de dominación y con cómo explica los marcos conceptuales opresivos. Todo marco conceptual opresivo tiene tres componentes. El primero, la creación de unos dualismos valorativos que jerarquizan. El segundo, la aparición del pensamiento jerárquico-valorativo, que hace que una de las partes del dualismo valorativo se considere más valiosa que la otra. El tercero, la lógica de la dominación. Esta última es la argumentación que justifica la dominación sobre la base de algunas características particulares de los dominadores. La lógica de la dominación considera que la subordinación es justa en la medida en que el subordinado no posee una característica que el dominador sí que tiene. Lo más relevante de los marcos conceptuales opresivos es esa lógica de la dominación,

porque si se aludiera a las similitudes y diferencias entre un polo y otro del dualismo sin argumentación que justificara la dominación de la parte inferior, estaríamos presenciando, simplemente, una descripción, pero no la diferenciación moral.

El ecofeminismo observa que el marco conceptual opresivo que legitima la dominación de la mujer y de la naturaleza no humana es, al menos en las sociedades occidentales, un marco patriarcal, que se reduce al siguiente argumento:

(B1) Las mujeres se identifican con la naturaleza y con el ámbito de lo físico; los hombres se identifican con “lo humano” y el ámbito de lo mental.

(B2) Cualquiera que sea identificado con la naturaleza y el ámbito de lo físico es inferior (“abajo”) a cualquiera que sea identificado con lo “humano” y el ámbito de lo mental; o, a la inversa, lo segundo es superior (“arriba”) a lo primero.

(B3) Por tanto, las mujeres son inferiores (“abajo”) a los hombres; o a la inversa, los hombres son superiores (“arriba”) a las mujeres.

(B4) Para cualquier X e Y, si X es moralmente superior a Y, entonces está moralmente justificado subordinar a Y.

(B5) Por tanto, los hombres están justificados para subordinar a las mujeres (Warren en Velasco, 2017: 147)

En este esquema, (B1) representa los dualismos valorativos, (B2) el pensamiento jerárquico-valorativo y (B4) es la lógica de la dominación. Warren entiende que, como las feministas se oponen al patriarcado, a la conclusión (B5), tienen que oponerse al menos a la lógica de dominación, sobre la que descansa el argumento B. Si se entiende que todas las feministas tienen que oponerse a (B4), se puede entender la amplitud de la crítica ecofeminista de B, porque al descansar sobre la premisa que presenta la lógica de la dominación, se está presentando una crítica a los marcos conceptuales opresivos en general. Así pues, el feminismo debería abogar por la eliminación de la lógica de la dominación y de cualquier marco conceptual que genere: se trata de acabar con toda dominación.

Acabar con la dominación nos remite, una vez más, al tema que se lleva tratando todo este trabajo: al cuidado, un valor que se ha entendido como característico de las mujeres pero que, en realidad, pueden y deben desarrollar tanto mujeres como hombres. La revalorización de la ética del cuidado en general y, en concreto, en el aula, considero que hace posible sensibilizar al alumnado no solo en lo que respecta a las preocupaciones de las que se ocupa el feminismo, sino también en lo que respecta a las problemáticas contra las que luchan el ecologismo y el animalismo. Podríamos decir que la ética del

cuidado ha de entenderse como uno de los hilos conductores de cualquier corriente que abogue por la erradicación de la dominación. Por tanto, la transformación social feminista solo se logrará con una (e)coeducación que lleve por bandera la revalorización de los trabajos del cuidado y que entienda que todas las luchas contra la dominación están interrelacionadas.

En pocas palabras y para concluir, la manera en que nos relacionamos con la naturaleza no humana tiene vinculación con cómo lo hacemos con los individuos de nuestra especie cuya dominación entendemos legítima, y viceversa. El ecofeminismo pone de relieve esto cuando señala que la lucha contra el androcentrismo y el antropocentrismo son paralelas. Los valores de la ética del cuidado, como he ido explicando, son fundamentales de cara a acabar con la dominación. Por tanto, es necesario que, si aspiramos a una sociedad igualitaria, se fomente desde las instituciones una (e)coeducación para todos y todas.

Conclusiones

A lo largo de este trabajo, se ha dado respuesta a distintas preguntas con el fin de explicar hasta qué punto es importante la ética del cuidado para la implantación efectiva de un modelo coeducativo, modelo al que le concede importancia la nueva Ley de Educación. Llegados a este punto, reflexionemos acerca de las conclusiones a las que podemos llegar con todo lo que se ha ido señalando.

La primera conclusión a la que se puede llegar, acorde con lo argumentado en el primer capítulo, es que no tiene sentido hablar de moralidad ignorando el papel que juegan las emociones. Al tomar decisiones, las emociones están presentes. Los intentos que se hacen por ignorarlas, por atribuir toda decisión moral a la razón, son reduccionismos que se alejan de la realidad. Los seres humanos somos razón, pero también emociones. Entre nosotros y los animales no humanos, existe una continuidad. Esto último se ve en el hecho de que nuestra moralidad esté relacionada con las tendencias sociales que encontramos en los demás animales. Así, somos cultura y naturaleza: estos conceptos no son contradictorios, están imbricados. Hubo filósofos que ya defendieron que la razón y las emociones están relacionadas, que es fundamental el papel que ambas juegan en la ética y en la política. Por tanto, es momento de volver a recuperar estos planteamientos, porque apartarlos no solo implica ignorar hechos que están científicamente demostrados, sino que, además, implícitamente suponen apoyar la supremacía de lo masculino frente a lo femenino, teniendo en cuenta que la razón se ha atribuido a lo masculino, mientras las emociones y los sentimientos a lo femenino.

En segundo lugar, podemos concluir que no existe una diferencia natural en el temperamento de las mujeres, frente al de los hombres, así como tampoco existe un cerebro femenino y otro masculino. Las diferencias entre hombres y mujeres son, principalmente, el resultado de una determinada socialización. Los estudios han demostrado que las mujeres, por el hecho de nacer biológicamente mujeres, no tienen algo así como un “sexto sentido”, como la cultura popular señala, o un “instinto maternal” distinto al de los hombres. Esto enlaza con otra de las conclusiones, que corresponde con una de las demandas del feminismo: es necesaria la universalización de la ética del cuidado. Sin ignorar que ha de promoverse el ejercicio de la autonomía de los individuos, ha de reconocerse que los seres humanos somos interdependientes y vulnerables por naturaleza. Teniendo en cuenta esto, recibir cuidados es un derecho y cuidar es un deber

que tenemos todos y cada uno de los miembros de la sociedad. No se puede seguir pretendiendo que las mujeres sean las únicas que se ocupen del cuidado. Esto es así ya no solo porque implica, una vez más, su subordinación, sino porque, como señalan los teóricos de las masculinidades igualitarias, los hombres, desde el punto de vista del desarrollo humano, también ganan con la igualdad.

También es interesante señalar cómo se ha reflexionado acerca de que realmente solo tiene sentido hablar de coeducación desde un modelo político republicano. Los motivos, como se indicaron, son dos. En primer lugar, el punto de partida antropológico del republicanismo no se limita a asumir el egoísmo humano, por lo que da cabida a la reconsideración del papel de las emociones en la toma de decisiones éticas y políticas, y a la revalorización de la ética del cuidado. En segundo lugar, porque concede un lugar importante a la educación en la medida en que la autonomía de cada uno de los y las ciudadanas depende de ella. La educación feminista, en un escenario como este, tiene un potencial totalmente transformador en tanto que permite aspirar a una sociedad donde los géneros no existan.

Las conclusiones anteriores cobran sentido en este trabajo en la medida en que permiten argumentar por qué sin ética del cuidado no es posible hablar de coeducación y, consecuentemente, por qué sin esta no se puede pretender una transformación social feminista. Como se ha sostenido, una coeducación sin ética del cuidado es lo mismo que acabar con el sexismo, pero no con el androcentrismo. El feminismo, al luchar contra el sistema patriarcal, tiene que aspirar también a la erradicación del androcentrismo. Esta reflexión va un paso más allá al pretender eliminar, teniendo como apoyo la ética del cuidado, el androantropocentrismo porque, como se ha explicado desde el ecofeminismo, toda dominación y, en concreto, la de las mujeres y de la naturaleza no humana, están relacionadas. Por ello, más que una coeducación, se pretende una (e)coeducación en tanto que este modelo recoge las propuestas de la educación feminista y de la educación ambiental.

Comenzaba estas páginas con la intención de caracterizar esa coeducación que nos llevaría a una transformación feminista. Las terminé concluyendo que, sin la revalorización de la ética del cuidado, no existe revolución feminista posible y que, por supuesto, en un momento donde es evidente la crisis climática, tampoco es posible esa tan ansiada revolución ecofeminista. Por tanto, el profesorado, que es uno de los agentes

fundamentales en la educación, debería trabajar por una (e)coeducación, porque solo así se pondrá en marcha una praxis que nos encamine hacia un mundo más igualitario.

Bibliografía

- Alcalá, P. (2020). Educación feminista. En A. Puleo (Ed), *Ser feministas: pensamiento y acción* (87-92). Cátedra.
- Amorós, C. (1992). Notas para una teoría nominalista del patriarcado. *Asparkia*, 1, 41-58. <https://www.e-revistas.uji.es/index.php/asparkia/article/view/412>
- Aristóteles. (2014). *Ética a Nicómaco*. Alianza Editorial.
- Beauvoir, S. (2020). *El segundo sexo*. Cátedra.
- Benhabib, S. (1992). Una revisión del debate sobre las mujeres y la teoría moral. *Isegoría*, 6, 37–63. <https://doi.org/10.3989/isegoria.1992.i6.323>
- Caballé, A. (2020). Misoginia. En A. Puleo (Ed.), *Ser feministas: pensamiento y acción* (177-181). Cátedra.
- Camps, V. (2011). *El gobierno de las emociones*. Herder.
- Camps, V. (2021). *Tiempo de cuidados: Otra forma de estar en el mundo*. Arpa.
- Cobo, R. (1989). Mary Wollstonecraft: un caso de feminismo ilustrado. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 48, 213-217. <https://doi.org/10.2307/40183468>
- De Waal, F. (2007). *Primates y filósofos: La evolución de la moral del simio al hombre*. Barcelona: Paidós.
- Hume, D. (2012). *Mi vida; Carta de un caballero a su amigo de Edimburgo; Tratado de la naturaleza humana; Resumen del “Tratado de la naturaleza humana”; Disertación sobre las pasiones; Ensayos morales selectos; Diálogos sobre la religión natural*. Gredos.
- Instituto de la Mujer. (2008). *Guía de Coeducación: Síntesis sobre la Educación para la Igualdad de Oportunidades entre Mujeres y Hombres*. Instituto de la Mujer (Ministerio de Igualdad).
- Kant, I. (2017). *La fundamentación de la metafísica de las costumbres*. Tecnos.
- Kropotkin, P. (1970). *El apoyo mutuo*. Zero.

Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (BOE núm. 340, de 30 de diciembre de 2020.

<https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3/con>

Madruga, M. y Perales, P. (2020). Androcentrismo. En Puleo, A. (Ed.), *Ser feministas: pensamiento y acción* (15-20). Cátedra.

Marçal, K. (2016). *¿Quién le hacía la cena a Adam Smith?: una historia de las mujeres y la economía*. Debate.

Mead, M. (1972). *Sexo y temperamento*. Paidós.

Midgley, M. (1995). El origen de la ética. En Singer, P. (Ed.) *Compendio de ética* (29-42). Alianza Editorial.

Ochoa, L. (2006). Más allá de la coeducación: pedagogía feminista. *Educación*, 36, 27-36.

Pateman, C. (1995). *El contrato sexual*. Anthropos.

Peña, J. (2008). Pluralidad, apertura y calidad de la ciudadanía. *Avances en supervisión educativa*, 9, 1-11.

Platón. (1986). *Diálogos. 4 / Platón; introducción, traducción y notas por Conrado Eggerse Lan*. Gredos.

Puleo, A. (2000). *Filosofía, género y pensamiento crítico*. Universidad de Valladolid.

Puleo, A. (2011). *Ecofeminismo para otro mundo posible*. Cátedra.

Puleo, A. (2020). Patriarcado. En Puleo, A. (Ed.), *Ser feministas: pensamiento y acción* (213-218). Cátedra.

Rippon, G. (2020). *El género y nuestros cerebros. La nueva neurociencia que rompe el mito del cerebro femenino*. Galaxia Gutenberg.

Salazar, O. (2012). Otras masculinidades posibles: Hacia una humanidad diferente y diferenciada. *Recerca*, 12, 87-112. <http://dx.doi.org/10.6035/Recerca>

Salazar, O. y Sambade, I. (2020). Hombres profeministas. En Puleo, A. (Ed.), *Ser feministas: pensamiento y acción* (147-152). Cátedra.

Sambade, I. (2020). *Masculinidades, violencia e igualdad: el (auto)control de los hombres como estrategia de poder social*. Ediciones Universidad de Valladolid.

- Shrewsbury, C. (1987). What is Feminist Pedagogy? *Women's Studies Quarterly*, 15, 6-14. <https://www.jstor.org/stable/40003432>
- Spinoza, B. (1980). *Ética demostrada según el orden geométrico/ Baruch de Espinosa; [introducción, traducción y notas de Vidal Peña]*. Orbis.
- Spinoza, B. (1985). *Tratado teológico-político: (selección); Tratado político/ Baruch Spinoza; estudio preliminar y traducción de Enrique Tierno Galván*. Tecnos.
- Subirats, M. (2013). *Balones fuera: reconstruir los espacios desde la coeducación*. Octaedro.
- Subirats, M. (2017). *Coeducación, apuesta por la libertad*. Octaedro.
- Subirats, M. (2019). Escuela futura: nuevo currículo, nuevos espacios para nuevas ideas. *Dossier Graó*, 4, 15-19.
- Valcárcel, A. (2008). *Feminismo en el mundo global*. Cátedra.
- Velasco, A. (2017). *La ética animal: ¿una cuestión feminista?* Cátedra.
- Velasco, A. (2020). Ética del cuidado. En Puleo, A. (Ed.), *Ser feministas: pensamiento y acción* (111-116). Cátedra.