



---

# Universidad de Valladolid

TRABAJO FIN DE GRADO EN EDUCACIÓN SOCIAL

**Hacia una intervención social coeducativa con perspectiva ecofeminista.**

**Nuevas miradas ante la crisis ética y medioambiental**

**Autora:**

Lucía Conde Cabo

**Tutora:**

Angélica Velasco Sesma

**FACULTAD DE EDUCACIÓN DE PALENCIA UVA**

10/07/2024

## Índice:

RESUMEN: .....	3
JUSTIFICACIÓN: .....	5
OBJETIVOS:.....	10
COMPETENCIAS GENERALES DE LA EDUCACIÓN SOCIAL: .....	11
CAPÍTULO 1: REVALORIZANDO AL ECOFEMINISMO .....	14
CAPÍTULO 2: LA NECESIDAD DE LA PERSPECTIVA ECOFEMINISTA ANTE LA CRISIS CLIMÁTICA Y MEDIOAMBIENTAL .....	36
CAPÍTULO 3: INTEGRAR LA PERSPECTIVA ECOFEMINISTA EN LA PRÁCTICA COEDUCATIVA	46
CONCLUSIONES: .....	60
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS: .....	63

**RESUMEN:**

El presente trabajo tiene como objetivo mostrar la necesidad de incluir la perspectiva ecofeminista en la intervención social coeducativa que permita ofrecer una mirada crítica hacia los retos que afronta la coeducación. Para afrontar el sexismo en el sistema educativo y los problemas que acarrea como la violencia de género en todas sus formas, se desarrolla entonces una crítica social reivindicativa que permita situar la intervención social en el marco de la perspectiva de género crítica en educación, como herramienta teórica y pedagógica para hacer frente al necesario cambio social ante la crisis ética y medioambiental actual.

**PALABRAS CLAVE:**

Ecofeminismo, feminismo radical, coeducación, decrecimiento, crisis del capitalismo, violencia del género, crisis climática y medioambiental.

**ABSTRACT:**

The purpose of this paper is to show the need to include the ecofeminist perspective in coeducational social intervention in order to offer a critical view of the challenges facing coeducation. In order to confront sexism in the educational system and the problems it entails, such as gender violence in all its forms, a vindicating social critique is then developed to situate social intervention within the framework of the critical gender perspective in education, as a theoretical and pedagogical tool to confront the necessary social change in the face of the current ethical and environmental crisis.

**KEY WORDS:**

Ecofeminism, radical feminism, coeducation, degrowth, crisis of capitalism, gender violence, climate and environmental crisis.

## **INTRODUCCIÓN:**

En el siguiente trabajo, se va a realizar una investigación en forma de revisión bibliográfica que permita justificar la importancia del ecofeminismo con la intención de aportar conclusiones y propuestas hacia su relevancia en la práctica coeducativa. Desde la contextualización de los estragos medioambientales del sistema económico, se desarrollará entonces una crítica teórica enfocada a la revalorización de la propuesta ecofeminista como objetivo, para la intervención y práctica profesional en la Educación Social que implique educar en la importancia de los valores del cuidado en cada uno de los ámbitos, procesos, lenguajes y currículums de la educación del sistema educativo español. La problemática que se desarrolla en la presente revisión bibliográfica tiene como punto de partida la implicación de las mujeres feministas radicales en los movimientos de carácter social de denuncia hacia las diferentes injusticias sociales. Esta denuncia se ha llevado a cabo desde el carácter internacional e interseccional. En lo que compete a la Educación Social, se trata de una contextualización que sirva de apoyo para conceptualizar al ecofeminismo, en relación con las Ciencias Sociales y miradas actuales que permiten situar la socialización del género, en especial la de la masculinidad, en el centro de la violencia contra las mujeres, seres vivos y contra la vida en general. Se propone entonces integrar la mirada ecofeminista en la coeducación como herramienta y práctica pedagógica para la construcción de una mirada crítica en la coeducación y para el desarrollo de intervenciones sociales.

La siguiente teorización ecofeminista sobre la raíz de la violencia estructural patriarcal y su herencia cultural e ideológica supone una mirada hacia la crisis ética y medioambiental de nuestros tiempos, desde la que se plasman las razones y funcionalidades de la relevancia de la ética, filosofía y economía feminista en la aplicación en la intervención social. En lo que supone a la estructura, se presentarán tres capítulos, enfocados a la defensa de la intervención social coeducativa y ecofeminista que consistirán en: una primera revalorización teórica del ecofeminismo donde analizo las aportaciones del feminismo radical a la perspectiva crítica dentro del ecofeminismo y la relevancia de contemplar la socialización del género respecto a los dualismos, jerarquías y violencia de género; seguido de una contextualización de la crisis ética y medioambiental que se desarrolla en el segundo capítulo con el objetivo de situar las posibilidades del ecofeminismo ante las crisis del capitalismo y finalmente, una serie de propuestas, análisis y ejemplos para la inserción de la mirada ecofeminista en la coeducación.

Se realizará una conclusión con las convenientes relaciones hacia la importancia y funcionalidades que aporta la perspectiva ecofeminista a la Educación Social, a su vez relacionados con los Objetivos de Desarrollo Sostenible.

## **JUSTIFICACIÓN:**

Para justificar la necesidad y relevancia de esta Investigación en relación con la crisis medioambiental actual, me he basado en el último informe aportado por el Grupo Intergubernamental de Expertos sobre el Cambio Climático (IPCC) que recoge las evaluaciones del estado de los conocimientos científicos, técnicos y socioeconómicos sobre el cambio climático, sus causas y posibles repercusiones. El Informe especial del IPCC sobre los impactos del calentamiento global de 1,5 °C que se analiza en la 48ª reunión del IPCC celebrada en octubre de 2018 en Incheon, República de Corea, nos muestra, que, según el impacto del calentamiento global venido de los niveles preindustriales, se prevé que el calentamiento global llegue a superar los 1,5 °C entre 2030 y 2052. Se trata de una problemática realmente preocupante, pues el hecho de que llegásemos a este punto resultaría realmente atroz ya que, como muestra el informe señalado, de llegar a los 2°C sería irreversible la desaparición de especies, plantas, animales, insectos, e incluso la muerte de casi la totalidad de los arrecifes de coral, como así muestran los informes aportados.

Este informe fundamenta, y según el apartado A.2, que entre otras problemáticas medioambientales estaríamos hablando de un aumento del nivel del mar, con las repercusiones negativas que ello conlleva. En el apartado B.5, se describen los riesgos relacionados con el clima para la salud en cuanto a los medios de subsistencia, la seguridad alimentaria, el suministro de agua, la seguridad humana y el crecimiento económico, que implicarían el aumento del calentamiento global de 1,5 °C. Se prevé además que esos riesgos sean aún mayores con un calentamiento global de 2 °C.

De todas formas, el apartado B.5.2 clarifica que se prevé que cualquier aumento del calentamiento global va a repercutir en la salud humana y fundamentalmente de manera negativa.

En el B.5.6, se nos avisa además de que la mayor proporción de personas expuestas y susceptibles a la pobreza se encuentra en África y Asia, por lo que resulta realmente relevante el hacer por erradicar la pobreza pues, como muestran los informes, las repercusiones negativas

del cambio climático las van a padecer especialmente los continentes más empobrecidos. Desde la Educación Social, si pretendemos hacer por frenar las problemáticas de exclusión social, mirar hacia estos informes resulta clave ya que la necesaria preocupación por los sectores, poblaciones y colectivos más empobrecidos de la sociedad nos lleva a poner la mira no sólo en la nuestra, sino en todo el mundo.

En la 50ª reunión del IPCC celebrada en agosto de 2019 en Ginebra, Suiza, se analizan específicamente las repercusiones del cambio climático, la desertificación, la degradación de las tierras, la gestión sostenible de éstas, la seguridad alimentaria y los flujos de gases de efecto invernadero en los ecosistemas terrestres. De este informe, en el apartado A.2, se muestra que, desde el período preindustrial, la temperatura del aire en la superficie terrestre ha aumentado casi el doble que la temperatura media global. El apartado A.2.2 muestra que el calentamiento es el causante de provocar una mayor frecuencia, intensidad y duración, de los fenómenos relacionados con el calor, como las olas de calor presentes en la mayoría de las regiones terrestres. Estos datos nos sirven para justificar desde la preocupación medioambiental, la necesidad de transitar hacia un sistema económico y social más preocupado por el empobrecimiento y la crisis que sufre medioambiente.

En el informe especial sobre los océanos y la biosfera en un clima cambiante que se examinó en la 51ª reunión del IPCC celebrada en septiembre de 2019 en el Principado de Mónaco se muestran las principales conclusiones del informe. Partiendo de estas conclusiones, en el apartado A.2 se clarifica que es muy probable que la frecuencia de las olas de calor marinas se haya duplicado desde 1982. Con un nivel de confianza muy alto, como así señalan, prevén además que su intensidad vaya en aumento y que acarree pérdida del nivel de oxígeno. En el apartado dedicado a ofrecer datos acerca de los impactos observados en los ecosistemas, podemos ver en el punto A.4 que “los cambios criosféricos y las modificaciones hidrológicas conexas han afectado las especies y los ecosistemas terrestres y de agua dulce en las regiones polares y de alta montaña a través de la aparición de tierra que solía estar cubierta por el hielo”.

En conclusión, en el apartado C.4 que explica las condiciones habilitadoras, se establece que la creación de estas “para la resiliencia al clima y el desarrollo sostenible depende fundamentalmente de la reducción urgente y audaz de las emisiones, combinada con medidas de adaptación coordinadas, sostenidas y cada vez más ambiciosas”. Este último apartado resulta clave para justificar la necesidad de la mirada ecosocial pues se hace un llamamiento a la necesidad de la cooperación y la coordinación entre las autoridades gubernamentales y al apoyo

y compromiso Institucional. En lo que nos compete desde las Ciencias Sociales, especialmente en relación con la Educación Social, me resulta obvio aclarar que sus posibilidades y aplicaciones, teniendo en cuenta el gran reto que supone en educación, presentan un factor clave para la concienciación social como así lo muestra en las conclusiones de este último informe que aluden a que la educación y los conocimientos sobre el clima, monitoreo y predicciones “son esenciales como lo son el uso de todas las fuentes de conocimiento disponibles, intercambio de datos, información y conocimientos”. Para justificar entonces la necesidad de esta investigación de perspectiva ecofeminista me baso en las conclusiones que aparecen en este apartado que aluden a que “dichas inversiones posibilitarán la creación de capacidad, el aprendizaje social y la participación en la adaptación en cada contexto específico y compromisos”.

La otra problemática que nos acontece en este trabajo de investigación sería la de la problemática de violencia de género. Para justificar que la violencia de género se está agravando en España, me he apoyado de algunos estudios que realiza el Instituto Nacional de Estadística aunque existen otros muchos datos que podemos ver en el Instituto de la Mujer o en un gran número de investigaciones de corte feminista. Para el caso, las búsquedas realizadas del INE nos muestran que “el número de mujeres víctimas de violencia de género aumentó un 12,1% en el año 2023. En los principales resultados de este estudio, vemos que la mitad (el 47,8%) tenían entre 30 y 44 años” (INE, 2023).

En el caso de los delitos de naturaleza sexual de hombres a mujeres, el Instituto Nacional de Estadística presenta gráficos y datos que muestran que se ha venido agravando desde el 2020 (INE, 2024). Sobre estos hechos, habría que tener en cuenta que solo tenemos los datos que se han podido registrar pues “el contexto normativo sigue generando miedo en las víctimas y se ha constatado que es utilizado además por los agresores para desincentivarlas de denunciar” (Ruiz-Ramírez, R., & del Rosario Ayala-Carillo, M. 2016, p. 146).

Hacer por explicarnos las razones que abarcan que en especial las mujeres más jóvenes no denuncien a sus agresores es también justificar la necesidad de seguir educando en feminismo pues aún hoy en día “la violencia se minimiza y naturaliza o se niega utilizando nuevos estereotipos sexistas sobre las mujeres, como el mito de las denuncias falsas o de la “poca entidad de la violencia” (Bodelón, E. 2014, p. 142).

Ante esta problemática social, desde la Educación Social, tenemos la responsabilidad de informar y sensibilizar acerca de las raíces de las violencias machistas pues “las mujeres atraviesan el largo camino de “desnaturalizar” la violencia vivida (...) Si miramos los datos que se obtienen en la fuente oficial del INE “muchas barajan la posibilidad de denunciar, y bastantes lo hacen. En la decisión de denunciar o no inciden diversos factores” (Bodelón, E. 2014, p. 144).

Sin embargo, “la falta de confianza de las mujeres en el sistema penal las conduce en muchos casos a no presentar denuncia (...) Se trata de una gran preocupación para la Educación Social pues “la ausencia de denuncias o su “retirada” suponen una reprivatización del conflicto, una vuelta al espacio privado” (Ruiz-Ramírez, R., & del Rosario Ayala-Carillo, M. 2016, P.151). Esta falta de confianza podría deberse a “la negativa valoración se hace del trato recibido por las juezas y jueces” (Ruiz-Ramírez, R., & del Rosario Ayala-Carillo, M. 2016, P.149).

Para concluir esta justificación a cerca de la Investigación presentada, realizaré una síntesis que permita justificar la elección personal del tema tratado.

Y es que, en el plano personal, me he sentido fuertemente atraída por el tema coeducativo ya que el haber estudiado esta carrera universitaria me ha permitido ponerle nombre a todas aquellas preocupaciones, vivencias e inquietudes que a lo largo de mi vida en sociedad y mi paso por el sistema educativo, he podido observar y padecer como humana y sobre todo como mujer. Estas inquietudes se relacionan con las grandes preguntas existenciales que me llevaron en su momento a ir desarrollando poco a poco mi gran vocación, cómo son, por qué ocurren las problemáticas sociales y sobre todo por qué razones, habiendo investigaciones, teorías, ideas, estudios y creencias que se remontan décadas atrás y que las explican, seguimos como sociedad cayendo en lo mismo. Mediante las Ciencias Sociales y en especial desde las perspectivas feministas críticas que se me han brindado sobretodo gracias a las asignaturas de género, he encontrado las respuestas para seguir indagando y reflexionando.

Para mí, y sin lugar a duda, llegar a la conclusión del gran peso que tiene la educación para hacernos reflexionar y para generar el cambio social me ha hecho caer en la cuenta de la relevancia de los vacíos que la educación formal presenta sobre todo en cuestiones de coeducación. Por estas razones, indagar en el tema de la coeducación ha supuesto para mí un punto de partida para seguir desarrollándome como profesional de la Educación Social. Como



conceptualizar y comprender las raíces de las problemáticas me ha permitido hacerme más preguntas y seguir investigando, considero que como profesional es precisamente eso lo que puedo aportar. Por otra parte, descubrir el ecofeminismo me ha permitido integrar mis preocupaciones de desigualdad de género y de problemática medioambiental en un solo discurso, lo que, en ambos planos, el profesional y el personal, me ha llevado a la voluntad de desarrollar e investigar este tema.

## **OBJETIVOS:**

- Realizar una investigación bibliográfica que permita llevar a cabo conclusiones teóricas respecto a las herencias del imaginario sexista y de violencia estructural que sufren las mujeres y su prevalencia actual.
- Mostrar la prevalencia de los estragos de la construcción y socialización del género en la sociedad actual, especialmente en la educación.
- Visibilizar la constante necesidad de incluir la perspectiva feminista en los estudios e investigaciones sociales, así como en las intervenciones socioeducativas.
- Analizar las posibilidades que ofrece el ecofeminismo ante las crisis del capitalismo, de los cuidados y la climática y medioambiental actual.
- Defender la necesidad de integrar la perspectiva ecofeminista en los proyectos de coeducación y mostrar su relación con las finalidades de la Educación Social.
- Llevar a cabo una investigación bibliográfica sobre las carencias del proyecto coeducativo.
- Defender la importancia de integrar la perspectiva ecofeminista en los proyectos coeducativos y en los ámbitos de la Educación Social.

## **COMPETENCIAS GENERALES DE LA EDUCACIÓN SOCIAL:**

Instrumentales	Interpersonales	Sistemáticas
Comunicación oral y escrita en la lengua materna	Responsabilidad ética con el reconocimiento de los orígenes estructurales de la exclusión social	Conocimiento de los diferentes ámbitos, funciones y posibilidades de la Educación Social
Capacidad de análisis y síntesis	Capacidad crítica y autocrítica	Autonomía en el aprendizaje
Gestión de la información	Compromiso ético	Compromiso con la identidad, desarrollo y ética profesional
Capacitación de expresión escrita formal y profesional	Desarrollo de habilidades sociales y profesionales en los diferentes ámbitos o contextos de la Educación Social	Creatividad y flexibilidad
Conocimiento y dominio de los saberes y aplicaciones transversales	Adaptación y tolerancia a la frustración	Comprensión de la función social de agente de cambio como Educadora Social
Utilización de las TICS	Habilidades interpersonales	Apertura hacia el aprendizaje a lo largo de la vida
Capacidad para la investigación		

Competencias específicas desarrolladas:

- Elaborar e interpretar informes técnicos, de investigación y evaluación de acciones, procesos y resultados socioeducativos.
- Realizar estudios prospectivos y evaluativos sobre características, necesidades y demandas socioeducativas.
- Conocimiento e incorporación el lenguaje inclusivo y no sexista tanto en los procesos de diseño y evaluación del diseño de talleres, proyectos, actividades como en la práctica socioeducativa.

- Promoción de la concienciación social en las intervenciones mediante la pedagogía de educación popular y la transmisión y el desarrollo mediante la cultura.

- Utilización y manejo de las nuevas tecnologías con fines formativos.

- Desarrollo de la capacidad de observación y análisis en los contextos socioeducativos.

- Conocimiento de los factores sociales, biológicos y ambientales que afectan a los procesos socioeducativos.

- Conocimiento y elaboración de técnicas que permitan detectar las limitaciones y problemáticas tanto personales como externas y los instrumentos necesarios para el desarrollo y mejora de la intervención.

- Conocimiento y aplicación de las técnicas socioeducativas.

- Promover procesos de dinamización cultural y social.

- Manejo de fuentes y datos para el desarrollo de la investigación social con fines de innovación, conocimiento y desarrollo de justificaciones argumentadas para el diseño de proyectos en Educación Social.

- Mostrar una actitud empática, asertiva, solidaria hacia las personas participantes e instituciones de la Educación Social.

- Elaborar diagnósticos respecto a diferentes situaciones que fundamentan el desarrollo de acciones socioeducativas.

- Identificar y emitir juicios razonados sobre problemas socioeducativos para la mejora de la práctica profesional.

- Elaborar e interpretar informes técnicos, de investigación y evaluación de acciones, procesos y resultados socioeducativos.

- Analizar, conocer y comprender las funciones que cultural e históricamente ha ido adquiriendo la profesión de Educador y Educadora Social.

## **CAPÍTULO 1: REVALORIZANDO AL ECOFEMINISMO**

En los años 70 del Siglo XX, las injusticias sociales debidas a los estragos de la globalización, segunda industrialización, y al contexto político, ideológico y social de la época, habían generado un espíritu y filosofía de denuncia que se estaba instaurando en la sociedad de la mano de los nuevos movimientos sociales que surgían en Occidente. En la primera mitad del S.XIX surgiría el denominado socialismo utópico correspondiente a reformadores sociales y personas pensantes que creían en la transformación radical del orden social. De hecho, “con el socialismo se inaugura una nueva corriente de pensamiento dentro del feminismo” (De Miguel Álvarez, A. 2005, p. 1). Entre las socialistas utópicas estaría Flora Tristán (1803-1844) quien defendiendo que capitalismo y patriarcado constituyen dos sistemas de opresión distintos “atribuyó a la opresión de las mujeres un origen distinto a la explotación padecida por el proletariado” (Iribarne González, M. D. L. M. 2009, p.3).

“Desde sus inicios en la esclavitud, la dominación de clases adoptó formas distintas en los hombres y las mujeres esclavizados: los hombres eran explotados principalmente como trabajadores; las mujeres fueron siempre explotadas como trabajadoras, como prestadoras de servicios sexuales y como reproductoras” (Lerner, G. 1990, p. 2). Como si de un añadido a los problemas de clase que se sufrían, las injusticias y desigualdades de las mujeres necesitaban visibilizarse ya que “el sistema fabril estaba incorporando en masa y sin contemplaciones a las mujeres al trabajo industrial, como mano de obra más barata y sumisa que los varones” (De Miguel Álvarez, A. 2005, p. 1).

En lo que se refiere a la clase social y las relaciones de poder entre mujeres y hombres, ya “desde la renovación del feminismo socialista en los setenta, existe cierta unanimidad al criticar la insuficiencia del análisis marxista de la familia, y en concreto de las funciones de las mujeres dentro de la misma” (Miguel Álvarez, A. 2005, p.9).

Sin embargo, que estas injusticias no estuviesen contempladas dentro de los movimientos obreros imperantes de aquella época no impidió que estas mujeres se organizaran y movilizaran por su cuenta, a la vez que hacían un llamamiento a la humanidad para ser escuchadas pues, aunque desde el feminismo contemporáneo se ha reconocido la aportación crucial del análisis económico de la subordinación de las mujeres, al contrario de lo que habría dicho Engles las mujeres si necesitan de su propia lucha (De Miguel Álvarez, A. 2005). Ana de Miguel, en este

mismo artículo citado anteriormente, parafrasea a Heidi Hartmann citando su libro publicado en 1996 *Un matrimonio mal avenido: hacia una unión más progresiva entre marxismo y feminismo* para puntualizar que “las categorías analíticas del marxismo son ciegas al sexo y la “cuestión femenina” no fue nunca la cuestión feminista” (De Miguel Álvarez, A. 2005, p.6).

Pese a que la lucha feminista por la igualdad de derechos ya había comenzado en el mundo décadas antes (incluso siglos antes), para hablar en contexto de movilizaciones sociales, movimiento feminista y cambio social, me gustaría comenzar mencionando lo ocurrido en el año 1917 en plena Revolución Rusa con la feminista y activista radical Alexandra Kollontai (1872-1952).

Esta mujer organiza una marcha a la que denominó “pan y paz” en la que estuvieron marchando miles de ciudadanos, y ciudadanas en su mayoría. Surgía en el contexto de lucha popular por el derrocamiento del absolutismo zarista, y gracias a esta movilización consiguieron el voto femenino, la legalización del aborto y de la homosexualidad en una movilización de días que comenzaba en 1917 al grito de “abajo la autocracia y abajo la guerra queremos pan” (Bengoechea, Santos, 2027, p 19). Este suceso estaría además muy relacionado con el Día Internacional de la Mujer, que en sus inicios se había denominado como “El Día de la Mujer Trabajadora”, pero que actualmente lleva otro concepto debido a la problemática de la invisibilización de la doble jornada y división sexual del trabajo que sufre la mujer, mediante los trabajos y tareas del hogar que aún no están remunerados ni valorados socialmente.

Según Ana de Miguel, esta feminista marxista que no defendía aquello del “aplazamiento” de la cuestión femenina por denominarse simple cuestión de superestructura contribuyó a que se llegase a reconocer, y de manera universal, este día para recordar la lucha de las mujeres. En su discurso y pensamiento tuvo confrontaciones con sus “camaradas” varones ya que defendía que “no basta con la abolición de la propiedad privada y con que la mujer se incorpore a la producción; es necesaria una revolución de la vida cotidiana y de las costumbres, forjar una nueva concepción del mundo y, muy especialmente, construir una nueva relación entre los sexos” (De Miguel Álvarez, A. 2005, p.11).

Otras, mujeres, también radicales en su lucha y teoría, como son Rosa Luxemburgo o Clara Zetkin, lucharon por este reconocimiento a nivel mundial.

Zetkin, además de ser una defensora de los derechos de las mujeres en el ámbito laboral ofreciendo “valiosos testimonio de la posición general de las mujeres socialistas y feministas que llegaron a posiciones de poder dentro de los partidos comunistas y el movimiento obrero”

(De Miguel Álvarez, A. 2005, p.6), abogó por la igualdad de salario entre hombres y mujeres. Fue conocida por su enfoque inclusivo dentro del feminismo, abogando de esta manera por la solidaridad entre mujeres de diferentes clases y nacionalidades ya que “el feminismo socialista siempre ha sido internacionalista pues la demanda de derechos económicos y sociales para las mujeres se extendía más allá de las fronteras nacionales” (M. J. G, 2014, p. 164). Haciendo hincapié de esta manera en el aspecto estructural que subyace a la misoginia que está presente en toda clase, cultura, sociedad y nación.

Vemos entonces que “el feminismo marxista o socialista ha intentado reconceptualizar y repensar conceptos claves de la teoría marxista (como el de la división social del trabajo, el trabajo productivo, el trabajo reproductivo y el concepto mismo de producción) para pensar la condición social y material de las mujeres en las sociedades de clases, y en particular en el capitalismo” (Oppen, F. 2016 p. 166).

Si hablamos de incorporar la perspectiva ecofeminista en la coeducación, debemos partir por atender a que el problema del machismo parte de una realidad estructural. Resulta conveniente universalizar la teoría feminista para así contemplar una mirada global que nos permita sensibilizar y concienciar a la población de las repercusiones del capitalismo patriarcal a nivel mundial pues “la liberación de la mujer del doble yugo de la esclavitud asalariada y sexual sólo puede ser el resultado del derrocamiento del capitalismo” (Frenca, Gaio, 2016 p 81).

Para comprender lo que implica la perspectiva universal del feminismo y la necesidad de incluir esta mirada de manera general en la coeducación en todos sus ámbitos y posibilidades, resulta necesario mencionar e integrar el concepto de interseccionalidad, que, aunque no fue acuñado hasta 1981 por la abogada y activista Kimberlé Williams Crenshaw, ayuda a comprender lo que a inclusividad dentro del feminismo se refiere. Crenshaw, visibilizó la necesidad de desarrollar la mirada interseccional en el feminismo ya que este “invisibiliza a mujeres no blancas – en este caso indígenas- ante los imperativos activistas de la agenda feminista liberal” (Romero, D. F. 2019, p. 18).

De hecho, la relevante relación entre la opresión por raza y sexo parte en sus inicios de que “la emergencia del Black Power como inicio de las políticas de la identidad norteamericana marcó de manera decisiva la militancia feminista. También en Europa, las teorías que circularon al calor de los movimientos de descolonización fueron muy influyentes” (Puelo, A, 2005, p.19).



Como indica Alicia Puleo, “el feminismo radical, en sus diversos grupos, se origina en los movimientos contestatarios de los años 60 del siglo XX. En su teorización del sexo como categoría social y política, el modelo racial resultaría clave para analizar las relaciones de poder entre hombres y mujeres” (Puleo, 2005, 19). Teniendo en cuenta que el ecofeminismo surge del feminismo radical, conviene atender a algunas de las teorizaciones fundamentales de esta corriente de pensamiento para poder comprender las ideas esenciales de la perspectiva ecofeminista desde sus orígenes. Resulta entonces básico el introducir el concepto de patriarcado y comprender que en su estructura se entrelaza y alimenta de varias estructuras de poder, que además se entrelazan y alimentan entre sí.

El patriarcado, tiene una herencia que se remonta a siglos atrás. “La antropología ha definido el patriarcado como un sistema de organización social en el que los puestos clave de poder (político, económico, religioso y militar) se encuentran, exclusiva o mayoritariamente, en manos de varones” (Puleo, A. 2005, p. 1).

Desde el feminismo radical se habla de patriarcado y de diferentes relaciones de dominación. Lerner, G. haciendo referencia a la falacia androcentrista, indica que “para corregirla es necesaria una reestructuración radical del pensamiento y el análisis, que de una vez por todas acepte el hecho de que la humanidad está formada por hombres y mujeres en partes iguales, y que las experiencias, los pensamientos y las ideas de ambos sexos han de estar representados en cada una de las generalizaciones que se haga sobre los seres humanos” (Lerner, G. 1990, p. 7). En la mención al análisis que realiza este autor, resulta necesario tener en cuenta que éste no sólo debe darse en los ámbitos academicistas o teóricos académicos, sino que, desde la Educación Social, tenemos la responsabilidad de generar el pensamiento crítico adaptando los análisis de las investigaciones sociales y de género a un lenguaje cercano y un hacer práctico y pedagógico que nos permita como profesionales situarnos en la realidad y potenciar la reflexión crítica.

Para situarnos en la sociedad patriarcal actual, hay que decir que, a cerca de éste, existen diferentes tipos, como así desarrolla la ecofeminista Alicia Puleo: “Los que he llamado “patriarcados de coerción” mantienen unas normas muy rígidas en cuanto a los papeles de mujeres y hombres” (Puleo, A. 2005, p. 1) el incumplimiento de estas normas implica un castigo y en muchos casos el asesinato. En el caso de los patriarcados de consentimiento, son “las formas que el patriarcado adquiere en las sociedades desarrolladas” (Puleo, A. 2005, p. 1) e implican que sean las propias mujeres las que acepten esas normas por presión o por tratarse

de normas sociales que se aceptaban de manera consciente, inconsciente o implícita. Esto apunta a que la socialización en el género conlleva efectos negativos para las personas y sobre todo para las mujeres. En cuanto a la socialización que se produce en el sistema educativo y a la educación sexista que se imparte, “la coacción aparece cuando el consenso no produce los efectos deseados y se cuestionan los valores y las prácticas sociales vinculadas a los mandatos sociales” (Bedia, R. 2011 p. 69). A modo de valorización de la necesidad de educar en feminismo para el cambio social, he de recordar que “la desaparición de los elementos coercitivos tanto en el plano de la ley como en el de las costumbres se debe fundamentalmente a las luchas del feminismo” (Puleo, A. 2005, p. 2).

Para situar la herencia machista dentro de la sociedad moderna y de patriarcado de consentimiento “hay que señalar que las sociedades patriarcales que se gestaron en la Modernidad no podrían subsistir y reproducirse históricamente si no existiese cierta plausibilidad entre sus entramados institucionales y sus formas de pensar y de creer” (Bedia, R. 2011 p. 66).

Por ejemplo, si miramos la ley, vemos múltiples ejemplos de la necesidad de seguir luchando en términos feministas. Un ejemplo, todavía actual, es que la “Real Academia Española llegó a emitir un informe instando al gobierno a utilizar, en la denominación de la ley integral en curso de preparación, la expresión “violencia doméstica” en vez de “violencia de género” (Puleo, A. 2010 p. 3).

Este ejemplo nos hace ver que hoy en día sigue habiendo un gran vacío en cuanto a la visibilización de las violencias sufridas por las mujeres y su carácter estructural. Este vacío, implica entonces la necesidad de seguir educando en perspectiva feminista para que la propia población pueda trascender a la concepción de las normas o leyes como algo que se puede cambiar mediante el cambio de la mentalidad para así converger en la denuncia de estas injusticias que sufren específicamente las mujeres.

Para ello, es necesario atender a que este tipo de conceptualizaciones, todavía obsoletas, sean de preocupación tanto social como en educación. Esto supone la responsabilidad de comprender que, aunque “la política tiene como objeto producir cambios liberadores en los entramados institucionales y sociales, (...) la educación tiene como objetivo cumplir la función de transformar a los individuos” (Bedia, R. 2011 p. 64).

Por esta razón, y como profesionales de lo Social, debemos exigir a la plantilla educativa en todos sus aspectos, sectores, ámbitos y funciones, y desarrollar intervenciones sociales que

generen y procesen la reflexión feminista y no sólo eso sino que esta debe de ser crítica ya que al feminismo radical le debemos la visibilización del machismo como “la consideración de la violencia contra las mujeres, antaño considerada parte del orden natural de las cosas, como un grave delito relacionado con el sexismo” lo que supone “un paso fundamental para terminar con una tradición que no reconoce la autonomía a la mitad de los seres humanos” (Puleo, A. 2005 p. 2).

Todo esto atendiendo a que “las nuevas generaciones tienen, quizás, cada vez más difícil la tarea de desentrañar la lógica de los lazos opresivos porque la tendencia de las sociedades de consumo es acercarse a lo que he llamado "patriarcado de consentimiento" al tiempo que se alejan del modelo coercitivo del antiguo "patriarcado de coerción" (Puleo, A. 2010 p. 2).

Del término patriarcado es conveniente mencionar que “no es simplemente un término descriptivo de una realidad muy obvia (la opresión de las mujeres en tantas esferas de la vida cotidiana), sino que contiene un componente teórico: el patriarcado es la sociedad donde los hombres como grupo ejercen un control y una dominación sobre las mujeres, porque son los hombres los que tienen el poder” (Oppen, F. 2016, p. 163).

A cerca de la socialización en la masculinidad en relación con las aportaciones del feminismo radical es conveniente señalar que “en la literatura feminista radical de los 70 y 80 es donde probablemente se encuentran los primeros planteamientos que vinculan la socialización masculina con la violencia sexual en general y dentro de esta, en particular, con el abuso sexual contra la infancia” (González, A. R. 2023, p. 876).

Para comprender lo que supuso que las mujeres radicales feministas hicieran esta relación, resulta necesario recordar aquello de que la herencia patriarcal se haya estado conformando y legitimándose a lo largo de los siglos. Nos remontarnos entonces al año 1896, fecha en la que Sigmund Freud publicaba su libro la etiología de la histeria. “Freud se sorprendió cuando encontró que entre sus pacientes había un gran número de mujeres con diferentes trastornos mentales (neurosis, histeria, etc.) vinculados, todos ellos, a historias de abusos sexuales vividos durante su infancia dentro del seno familiar” (González, A. R. 2023, p. 868).

Ante las presiones de la época y la fuerte misoginia y ostracismo que sufrían las mujeres, comentar que “esta proposición original de Freud sería recibida con gran hostilidad por parte de sus colegas varones. Tiempo después, en 1905, Freud se retractaría de su teoría, argumentando que los abusos sexuales no podían ser un hecho tan común. Se trataba, más bien,

de recurrentes fantasías femeninas” (González, A. R. 2023, p. 868). En este mismo artículo se explica como esta teoría dominaría la literatura psiquiátrica sobre el tema del incesto hasta finales de la década de 1960, dando lugar a la horrible consideración de que se trataba del llamado “Complejo de Edipo”.

Si desgraciadamente Freud no sólo “se negó a identificar públicamente a los padres como agresores sexuales, sino que falseó sus propios hallazgos” (González, A. R. 2023, p.869) fueron las mujeres feministas radicales las que se encargaron de explicar las razones de por qué los hombres, y en este caso los padres en el seno patriarcal, en vez de cuidarlas o protegerlas, abusaban de sus propias hijas.

De la teoría psicoanalista cabe destacar que “para algunas feministas, las ideas psicoanalíticas podían utilizarse en otro sentido, no para desplazar la responsabilidad del incesto, sino para explicar la forma en que las mujeres internalizaban su opresión y el sentimiento de culpabilidad por el abuso que sufrían” (González, A. R. 2023, p. 870).

Para comprender que los abusos hacia la infancia se siguen produciendo debemos entender que se debe a la prevalencia misma del patriarcado ya que “la explicación de la prevalencia del abuso sexual dentro de la familia se vincula con su estructuración patriarcal (...) la familia, es vista como un microcosmos del patriarcado” (González, A. R. 2023, p. 875).

A cerca de la relación entre la violencia sexual y la masculinidad existe una enorme variedad de teoría, estudios, experiencias y vivencias en todo el mundo y a lo largo de la historia que nos permiten conocer que son los hombres los que agreden sexualmente a las mujeres y ejercen violencia sobre ellas de manera masiva. Esta violencia sexual estructural, parte del problema de la socialización diferenciada y en especial de los “pactos de masculinidad”, concepto presente también en cualquier estudio de la masculinidad que pretenda integrar la necesaria perspectiva de género. Estos pactos, son “pactos patriarcales fundados en la virilidad y fundadores de la violencia de género” (Cazés, D. 1998, p. 112). De estos pactos juramentados entre varones, ya que existen varios tipos, decir que mediante estos “los hombres se identifican con el arquetipo hegemónico de masculinidad” (Sambade Baquerín, C. I. 2020, p.45), y que suponen “el eje que sostiene el sistema sexo/género” (Sambade Baquerín, C. I. 2020, p.11). En diferentes culturas y momentos de la historia, podemos ver, además, que “la iniciación a la masculinidad estereotipada siempre incluye un elemento de violencia” (Puleo, A. 2015, p. 127).

En torno a la sexualidad, que se desarrolla de manera muy temprana, no nos referimos a esta en general para aludir a la violencia sexual sino a aquella “sexualidad entendida desde el

punto de vista masculino (...) Desde esta socialización “los varones estarían siendo socializados para adoptar un enfoque depredador de la sexualidad y para utilizar el sexo como medio reafirmador de su poder” (Ward 1985, p. 94).

En las sociedades de patriarcado de consentimiento, la hipersexualización que se da respecto a los cuerpos de las mujeres, es un tipo de violencia sexual que actualmente corre el riesgo de normalizarse pues “la infantilización y la hipersexualización definen los modelos de femineidad representados por los media” (Sambade Baquerín, C. I. 2020, p.223), para explicarnos por qué ocurre esto, no podemos olvidar que “el prototipo de femineidad coexiste con una representación hipersexualizada del cuerpo de la mujer que responde al placer de la mirada masculina” (Sambade Baquerín, C. I. 2020, p. 225).

La sexualización del cuerpo femenino es un problema al que debemos atender pues “incita a millones de mujeres a la realización tanto de dietas extremas como de intervenciones quirúrgicas vagamente regularizadas que conllevan una multiplicidad de efectos perniciosos para su salud” (Sambade Baquerín, C. I. 2020, p.44).

En contexto de patriarcados de coerción y violencia sexual, en los conflictos armados se considera a la violencia sexual como un crimen contra la humanidad y de guerra siempre que estén en contexto de un conflicto armado en el que se usa la violencia sexual como arma. Esta violencia sucede a manos de las fuerzas militares o de poder, que están compuestas mayoritariamente por hombres.

Ejemplos de esta violencia sexual en contexto de guerras, serían en las guerras de los Balcanes en concreto, la guerra en Bosnia (1992-1995) que marcaron primeramente un punto de inflexión en la manera de conceptualizar el uso de la violencia sexual en los conflictos armados. “Las estimaciones sobre el número de mujeres que fueron violadas oscilan entre las 20.000 y 60.000, según las fuentes” (Skjelsbaek 2010). Durante la Segunda Guerra Mundial, entre 80.000 y 200.000 mujeres, la inmensa mayoría de ellas coreanas, fueron víctimas de la violencia sexual en los burdeles militares japoneses extendidos por toda Asia antes y durante la Segunda Guerra Mundial y establecidos para elevar la moral de las tropas y evitar que la violencia sexual se produjera de manera descontrolada en los territorios ocupados por el Ejército japonés (Villellas, A., Urrutia, P., Royo, J. M., & Villellas, M. 2016, p.6).

Actualmente, respecto al genocidio que ocurre en Palestina, “hay constancias de ese tipo de violencia que enfrente a Israel con Palestina” (Villellas, A., Urrutia, P., Royo, J. M., & Villellas, M. 2016, p.10).

Ante esta problemática sucedida a lo largo de la historia “diversos informes de la ONU y de organizaciones de derechos humanos han alertado que la violencia sexual ha sido utilizada como mecanismo de tortura, humillación y degradación contra mujeres, hombres y menores de edad” (Villellas, A., Urrutia, P., Royo, J. M., & Villellas, M. 2016, p. 7).

En el caso de la violencia sexual contra hombres, son los estereotipos de género los que les impiden admitir los hechos. Junto a la vergüenza y el miedo, es el temor a la estigmatización de que su “hombría” sea cuestionada, sobre todo en contextos en los que se sanciona socialmente que los hombres expresen sus emociones. Pesa por el hecho de que su condición de “víctima” no parece ser compatible con la idea de “masculinidad” (Villellas, A., Urrutia, P., Royo, J. M., & Villellas, M. 2016).

En base al origen de la violencia sexual varias expertas han señalado las diferentes dinámicas del peso del género en la guerra, aspectos que ciertos mediadores internacionales y élites enfrentadas no han tomado en cuenta, lo que señalan y denuncian estas expertas feministas internacionales y locales, supone una pérdida de la oportunidad para sentar las bases de una transformación de las relaciones de género en la etapa posbélica (Villellas, A., Urrutia, P., Royo, J. M., & Villellas, M. 2016).

De la mano de las conclusiones que ofrece este estudio, se recalca que en contextos de conflicto armado y de violencia política, “la violencia sexual se exacerban como consecuencia de las desiguales relaciones de género entre hombres y mujeres, así como de las estructuras sociales patriarcales que sustentan la discriminación y exclusión de las mujeres (..) y que además esta violencia se relaciona como un mecanismo del que se generan beneficios económicos a través de las redes ilegales de explotación (Villellas, A., Urrutia, P., Royo, J. M., & Villellas, M. 2016, p. 14).

Si hablamos de la construcción de la masculinidad y la violencia sexual resulta inevitable mencionar que “la pornografía colabora en la reproducción de la violencia sexual contra mujeres y niñas en tanto que se ha convertido en un elemento fundamental en la construcción del deseo sexual masculino” (Alario Gavilán, M. 2021, p. 192). A su vez, cabe mencionar que de manera general “se impulsa a los varones a una práctica sexual compulsiva y carente de afecto” (Rivera, A. S, 2021, p. 342).

De hecho, varios estudios demuestran que “la pornografía invisibiliza estos tipos de violencia sexual en tanto que violencia, normalizándolos como si fueran sexo” (Alario Gavilán, M. 2021, p.199).

De la innumerable oferta pornográfica que existe en internet, podemos ver que existe una relación entre la violencia sexual contra las mujeres y la violencia contra los animales. En la zoofilia podemos encontrar que “lo que ofrece la zoofilia porno es mujeres expuestas a la acción sexual de animales” (Núñez, G. 2018, p.7).

Podemos ver entonces que “la vinculación de los otros animales con las mujeres refuerza muchas veces su explotación y la violencia contra ellos” (Velasco, A. 2024, p. 94)

En lo que se refiere a la construcción de la masculinidad, esta violencia se reproduce en diferentes ejes dominados por los hombres ya que “existen vínculos subterráneos, por lo común desapercibidos, entre la violencia contra las mujeres y contra los animales, las prácticas sádicas y la socialización masculina para la guerra” (...) “En su estudio de finales del siglo XX sobre la violencia masculina en USA, la psicóloga social Myriam Miedzian desvelaba que instructores militares de su país animaban a los aspirantes a entrar en la institución a “matar la mujer que tienen dentro”, obligándoles a matar, para demostrar que lo habían logrado, a un cachorrillo de perro que habían tenido que cuidar durante los meses de entrenamiento” (Puleo, A. 2015 p. 127). De este ejemplo podemos concluir que existe una mentalidad y una práctica que relaciona que “los animales no humanos sirven, a menudo, de medio para la construcción de una identidad viril concebida históricamente como separación con respecto a los sentimientos de empatía y compasión por el otro” (Puleo, A. 2015 p. 127).

En el caso de la socialización que reciben las mujeres, la feminista Ana de Miguel realiza varios estudios a cerca de los males del amor romántico, y nos recuerda que esto lleva también reproduciéndose a lo largo de los siglos, pues “la teórica feminista Alexandra Kollontai mantenía ya a principios del S.XX que las mujeres no lograrían emanciparse hasta que no dejaran de colocar el amor como el fin prioritario de su vida. Y según sus palabras “si una mujer tenía el corazón vacío su vida se le aparecía tan vacía como su corazón”. (De Miguel Álvarez, A. 2008, p.11).

Coeducar, implica entonces romper con la socialización del género y sus roles pues “en el proceso de construcción de esta identidad femenina, en el marco de una sociedad patriarcal, se han fijado una serie de comportamientos como propios de las mujeres (los roles femeninos tradicionales) (...) y una serie de características de personalidad y actitudinales que guían y acompañan a esos roles y entre las que destacan de modo particular, (...) el anteponer las necesidades de otros a las propias, la sumisión, la pasividad o la falta de iniciativa” ( Pérez, V. F., & Fiol, E. B. 2013, p. 112). Esto implica que la educación sexista está generando violencia

del género, ya que “la socialización de las mujeres y las niñas incorpora elementos como la pasividad, la sumisión o la dependencia que las hacen precisamente más vulnerables al padecimiento de comportamientos violentos y a la asunción del rol de víctimas”. (Pérez, V. F., & Fiol, E. B. 2013, p. 109).

Como podemos ver desde diferentes estudios, perspectivas y aportes feministas, la relevancia y aportaciones del feminismo radical resultan indispensable, si pretendemos mirar a la historia lejos del peso de la misoginia. Es por esta razón indiscutible que, desde la intervención sociocultural, las personas profesionales de la Educación Social como agentes de cambio, debemos partir de comprender que integrar los análisis y las propuestas feministas radicales en la intervención socioeducativa resulta fundamental precisamente para tratar de evitar las injusticias sistémicas que afectan a las mujeres y las niñas en todo el mundo.

Proteger la vida de las niñas, adolescentes, mujeres, mayores y seres vivos, implica velar por los derechos humanos, de los animales y en especial de la infancia. La infancia, al tratarse de personas en una situación vulnerable, las personas ciudadanas tenemos también ciertas responsabilidades de cuidado y protección. Sobre todo, son las Instituciones y Estados, los que tienen la responsabilidad a nivel legislativo e Institucional de protegerlas. En lo que compete a la educación, desde la Educación Social tenemos la gran responsabilidad tanto de educar en promoción de la igualdad como para frenar el sexismo que implican la socialización diferenciada entre hombres y mujeres. Educar en este sentido, implica integrar la perspectiva de género no sólo como una herramienta transversal sino atender a su relevancia a la hora de intervenir en cuestiones de educación emocional o sexoafectivas. En el caso de las mujeres, salen profundamente perjudicadas y violentadas, pues la socialización en el género provoca “la interiorización de la pasividad, la sumisión o la dependencia” (Rivera, A. S. 2021 p. 341).

De estos párrafos introductorios, he pretendido señalar brevemente algunas ideas y conceptos que nos acercan al movimiento ecofeminista por varias cuestiones: que la preocupación por la injusticia social ha estado presente a lo largo de la historia y que el feminismo se ha preocupado no sólo por los problemas sociales que a ellas les incumbía sino que, desde las perspectivas más críticas o radicales se ha desarrollado una mirada interseccional que aboga por la transformación social, económica y cultural contra los males de la estructura capitalista patriarcal; que la violencia estructural se legitima mediante la socialización diferenciada generando desigualdad y en última instancia varios tipos de violencias del género como violencia sexual o vicaria ; que la construcción de la masculinidad genera no sólo



violencia contra las mujeres, sino también contra los animales ya que “en la historia de la filosofía y de la política, los animales y las mujeres han sido a menudo comparados como seres inferiores a los hombres” (Bergère, M. 2016 p.11). Para realizar esta conclusión me baso en las razones por las que surge la ecofeminismo “como pensamiento teórico y praxis política que une las reivindicaciones ecologistas a las demandas por la igualdad entre los sexos y atiende seriamente a las vinculaciones entre ecología y feminismo” (Velasco, 2016, p. 2004)

Si se pretende hacer por la igualdad entre sexos incorporar el ecofeminismo en el sistema escolar no puede ser entonces de otra manera que desde la coeducación. Por lo tanto, desde el ecofeminismo “se aspira a crear relaciones justas entre los diferentes individuos humanos y entre estos y los otros animales y el resto de la naturaleza” (Velasco, A. 2024 p. 82) ya que “los humanos se han conceptualizado como completamente distintos y superiores al resto de los animales y han utilizado esta jerarquía para discriminar a ciertos humanos que no han sido considerados dignos de respeto” (Velasco, A. 2024 p. 93).

Durante los años 1970-1980 fue el escenario en el que emergieron diversos movimientos sociales, feminista, pacifista y ecologista (Bergère, M. 2016). Algunas feministas, comenzaron a denunciar el maltrato a la naturaleza, la sobrepoblación, la devastación natural, el consumo alienado y la dominación masculina. Mostraron, además, que todas estas problemáticas estaban relacionadas. Es en la primera publicación sobre ecofeminismo a fecha de 1974 que aparece por primera vez el término de la mano de Françoise D’Eauboune, en una crítica a la mentalidad falocrática (Puleo, 2011, p. 33). Para ella, el ecofeminismo sería la solución para terminar con las estructuras de dominación competitividad, agresión y “absolutismo” (Bergère, M. 2016, p.2).

Si hablamos de la ecofeminismo hay que tener en cuenta que ocurre lo mismo que con el feminismo ya que “no hay un feminismo sino varios feminismos dependiendo de contextos geográfico, político, social y religioso” (Bergère, M. 2016, p. 9).

La autora Bergère nos habla entonces de algunos ecofeminismos como el material, o el espiritual que es objeto de crítica porque se centra en “revalorizar la experiencia de la maternidad” (...) Sin embargo, las ecofeministas críticas, se centran en “critican el paradigma occidental del desarrollo y rechazan los procesos de homogeneización generados por el mercado mundial y los procesos de producción capitalistas” (Bergère, M. 2016, p.5).

Para comenzar conceptualizando al ecofeminismo, cabe decir que éste “es una filosofía y también una práctica que denuncia que el sistema no sostiene la vida” (Puleo, 2011,

Herrero, 2015) y que se sostiene y mantiene por medio de colonizar a las mujeres y sus tierras y a la naturaleza (Shiva y Miles 1997:128).

Desde el análisis crítico por parte de feministas que atendían al problema del esencialismo, surge el ecofeminismo crítico o constructivista. El ecofeminismo clásico es espiritualista y parte de la asociación de las mujeres y la naturaleza, mientras que “el ecofeminismo constructivista parte de las desigualdades y dominaciones dentro de la sociedad humana, mostrando que los componentes de género que encontramos en la crisis ambiental son socialmente construidos” (Puleo, 2011). Este último ecofeminismo es un ecofeminismo crítico e interseccional que va a la raíz estructural y que contempla el sexismo que se da dentro de los roles del cuidado tradicionalmente relacionados a la mujer.

Como hemos visto anteriormente, esta ruptura con la socialización diferenciada que parte del género sus roles y sexismos, resulta necesaria si queremos frenar la violencia del género, es por esa razón que la perspectiva constructivista del ecofeminismo, al tratarse de una mirada crítica, resulta inequívocamente necesaria precisamente para frenar la violencia del género y contra los animales, pues “la sociedad patriarcal considera a la mujer como un simple objeto de apropiación, un simple terreno que se puede poseer o fecundar: la fertilidad o la fecundidad se habrían convertido así en capacidades manejadas por los hombres (..) se señala también que “el posterior desequilibrio de poder entre hombres y mujeres habría conducido a la crisis ecológica actual” (Bergère, M. 2016, p. 2).

Para comprender la relación entre la crítica a los roles y la ecofeminismo constructivista, es necesario abarcar algunos términos y nombrar a ciertas teóricas feministas que, contemplando al género como constructo social, pueden así denunciar los vacíos éticos del ecofeminismo esencialista.

En lo que a feminismo radical se refiere, y como he pretendido señalar, en esta pequeña introducción de este primer capítulo a cerca de la ecofeminismo, vemos que esta perspectiva arroja un hilo de luz respecto a lo que implica el problema del machismo como estructura, ya que, desde ésta, se contempla una visión esclarecedora y totalmente crítica desde la que partir para hacer por el cambio social y estructural desde la educación, tan necesario como lo era entonces y actualmente para hacer frente a la violencia que sufren las mujeres en todo el mundo.

Primeramente, resulta necesario señalar que “el concepto de género es una herramienta clave para ayudar a comprender la injusticia que subyace a la dominación de las mujeres y para trabajar con el fin de lograr la igualdad” (Velasco, 2020, p. 322). Partiendo entonces de que “el

sexo es una categoría social impregnada de política” (Millett 2010: 68), son varias las feministas radicales que afirman que “uno de los mecanismos que se ha empleado para legitimar la desigualdad entre hombres y mujeres ha sido sacar a éstas de la cultura, situándolas del lado de la naturaleza y manteniendo, además, que esto es lo natural” (Velasco, 2020, p. 5).

Ahora bien, una vez clarificado lo que al concepto de género como herramienta de análisis se refiere, podemos ver que, sin perspectiva crítica, resulta difícil o sino imposible, comprender los motivos de la opresión de las mujeres en diferentes ámbitos y la jerarquía en la que lo femenino es considerado como lo inferior. Por ello, cuando hablamos de crítica al esencialismo, estamos también hablando de visibilizar que cultural y socialmente existen unos dualismos que separan a hombres y mujeres en función de su sexo.

A rasgos generales, esta es una de las razones principales por la que el ecofeminismo crítico se ha preocupado de denunciar al esencialismo. Si vivimos en un mundo que segrega a los humanos por su sexo mediante el género, roles y dualismos y que todavía el género oprime a las mujeres, por ejemplo, mediante la construcción de la feminidad, decir que la preocupación medioambiental pertenece a las mujeres por esencia, sería negar o invisibilizar, lo que el constructo social provoca y cómo este nos prescribe desde el género.

Alicia Puleo, revela los nexos de mutua legitimación entre patriarcado y capitalismo, y señala “que ser ecofeminista no implica afirmar que las mujeres estén de manera innata más ligadas a la Naturaleza y a la Vida que los hombres” (Puleo, 2020, pág. 1). Explica así, que el interés de las mujeres por lo ecofeminista está en que las mujeres, al no haber tenido acceso a las armas y haber sido relegadas al ámbito privado, han tendido a desarrollar una subjetividad de atención a los demás y una mayor expresión de la afectividad, ya que se han dedicado a cuidar la vida más frágil, como el cuidado de criaturas, personas mayores o ancianas y/o que padecen de la salud. Esto implica, que estas tendencias diferenciadas entre hombres y mujeres parten de la socialización en ciertas tareas y actitudes. Una socialización igualitaria y una revalorización de las tareas y actitudes del cuidado generaría, probablemente, individuos más capacitados para cuidar a sus semejantes y al mundo no humano, independientemente de su sexo.

Si hablamos entonces, de conceptos como humanización de la vida o exigencia de justicia social como seres humanos, podríamos concluir que, aunque de manera mayoritaria son las mujeres las que se han preocupado por los problemas medioambientales, no podemos caer en la idea de que entonces son ellas las que deben solucionarlos. Debemos también comprender

que la justicia social no abarca solo al ser humano sino al planeta en el que vive y a todo tipo de vida que le rodea y con la que convive. Por lo tanto, hombres y mujeres deben concienciarse y actuar para la transformación social y la transición hacia un mundo más justo, pacífico, empático e igualitario. En este sentido, desde el ecofeminismo crítico ilustrado se apuesta por la universalización de los valores del cuidado (Puleo, 2011, Velasco, 2017).

Otras características propias de la conciencia ecologista que se relacionan con la mujer, convergiendo así en la teoría ecofeminista, serían: que la contaminación y sustancias tóxicas presentes en los alimentos, objetos, productos... afectan mayoritariamente a las mujeres por cuestiones biológicas como el tipo de tejido adiposo ; “que las praxis ecofeministas han revelado las conexiones entre desigualdad de género, sexismo, racismo, clasismo, división Norte-Sur y deterioro medioambiental” (Puleo, 2020, pág. 2) ; y que “en diálogo con la llamada “ética del cuidado”, el ecofeminismo ha señalado que todas las tareas relacionadas con la subsistencia y el mantenimiento de la vida (empezando por las domésticas y las propias de pueblos ajenos al mercado) han sido injustamente devaluadas” (Mellor, 1997, p. 3).

Como señala también la ecofeminista crítica Alicia Puleo “La bipolarización de los sexos con su extrema diferenciación de roles, identidad sexuada y estatus ha estado conectada durante largos siglos con la oposición Cultura/Naturaleza” (A. Puleo, 2005, p. 204). Viene a decir que estos dualismos han estado presentes a lo largo de los siglos suponiendo una herencia cultural misógina que podemos encontrar desde los relatos clásicos y que se ha mantenido mediante estos mitos y leyendas religiosas o populares formando así un imaginario que ha convergido en la herencia machista con la que hoy en día seguimos cargando. Estas ideas han subsistido mediante la legitimación esencialista que generan la prescripción a los géneros y siguen reproduciéndose actualmente en relación con el sistema capitalista.

Esto implica, como se ha comentado anteriormente, que existe una socialización diferenciada que implica que “en la actualidad las normas de la diferencia sexual no se difunden desde la ley ni desde el estado, ni desde la educación formal. Se forjan desde el mundo de la creación, en la música, los videoclips, el cine, las series, la publicidad... se difunden desde los medios de comunicación de masas y generan unas poderosas industrias que ofrecen un consumo diferenciado para chicas y chicos” (De Miguel Álvarez, A. 2008, p.10).

Si hablamos de los medios de comunicación, en relación a la violencia contra las mujeres y los animales cabe destacar que con los ejemplos de las representaciones que nos dejan los medios de comunicación y la publicidad podemos entender mejor la conexión entre el abuso

físico de las mujeres y el maltrato animal ya que se utiliza el entrelazamiento de dos realidades, el sufrimiento de los animales y el consumo sexual de la mujer, lo que se transforma en una diversión sexualizada que asimila o relaciona el consumo de los cuerpos de las mujeres con el consumo entero de los animales. (Bergère, M. 2016).

Ahora bien, una vez comprendido que el ecofeminismo crítico va a visibilizar también estas cuestiones, resulta necesario relacionar, la violencia de estos dualismos con la violencia que sufren las mujeres, la naturaleza y el Planeta, y cómo esta violencia responde a los valores masculinos que durante siglos han sido tomados como “los verdaderos”, situando a la mujer en una situación de inferioridad partida por ese imaginario y estructura de patriarcado capitalista.

Para romper y superar el androcentrismo, que se alimenta de esas jerarquías para subsistir, se propone entonces la revalorización de la ética del cuidado. Esta ética, supone la “necesidad de realizar un equilibrio entre racionalidad y emocionalidad e incluir el cuidado en la esfera pública” (Velasco, 2016, p. 200). Sobre todo, tomando en cuenta que “la exclusión de nuestra parte emocional deja sin explicar la cuestión de la motivación moral y pone de manifiesto el carácter androcéntrico de la tradición ética dominante” (Velasco, 2016 p. 200). Para mayor aclaración, de las relaciones que se están pretendiendo revisar, con apoyo de la revisión bibliográfica conveniente, me gustaría señalar también que no sólo estamos hablando de la supremacía, que podríamos categorizar de amoral o arrebatada de moralidad, de la socialización recibida, imitada, pactada, practicada y legitimada por los hombres, a la que denominamos androcentrismo cultural, sino que hablamos también de una hegemonía antropocéntrica que mucho tiene que ver con el supremacismo humanista.

Volviendo al marxismo, y esta vez para desarrollar desde el prisma de la crítica al androcentrismo, me resulta conveniente mencionar al Teórico marxista Gramsci (1891-1937) quien, desde su desarrollo teórico, en relación con la dominación del capitalismo, en dimensiones sociales, culturales, mentales, ideológicas, realiza grandes aportaciones al feminismo desde su idea marxista que relaciona la hegemonía cultural, bloque hegemónico y posmodernismo con la sociedad de consumo capitalista. Dentro de esa cultura hegemónica que conocemos, es androcéntrica, Gramsci pudiéndola categorizar, por ejemplo, de dominación ideológica, habría necesitado entonces del concepto de género para explicar las razones y composiciones de la dominación masculina, que apoyándose y legitimándose desde el sistema capitalista, también lo hace desde otros ejes o sistemas de dominación. Un ejemplo, de los múltiples que existen, que nos muestra la necesidad de visibilizar que existe un eje de

dominación hegemónica androcéntrica que va más allá de la crítica socioeconómica y cultural del capitalismo, y que apunta a entender que “la neutralidad del conocimiento supone la legitimación del androcentrismo” (Sánchez Bello, A. 2002, p.94) sería el caso de la intelectual estadounidense Charlotte Perkins Gilman (1860-1935). Esta escritora e investigadora, muy activa en defensa de los derechos civiles de las mujeres entre finales de 1890 y mediados de 1920, propio de su obra multidisciplinar, desarrolla en su obra de investigación *The Man-Made World; or, Our Androcentric Culture*, publicada en 1911 lo que fue la primera vez que se utilizó el término androcentrismo. Esta mujer, en lo que supone a su obra y su vida, sufrió el androcentrismo hasta el final de sus días pues para este caso hablamos de un sufrimiento y padecimiento de salud, meramente relacionado con la biología de la mujer, que sería invisibilizado, por esa única razón, pues poco se conocía de aquel entonces de lo que hoy denominaríamos depresión post-parto y que todavía hoy está manchado de esa misoginia desde la psicología e influencia “Freudiana”.

Un tema actual, que nos muestra la invisibilización androcentrista de la violencia ejercida contra las mujeres, sería el caso de la relación existente entre la violencia de género y la violencia contra los animales. Es el caso de la violencia o maltrato que ejercen los hombres sobre los animales con los que convive la víctima, con el fin específico de ejercer violencia o dominación hacia ellas. Varios estudios, han visto en la violencia contra los animales, un indicador de peligrosidad del agresor ya que: “el maltrato animal y la instrumentalización de los animales con los que convivimos es una forma de violencia psicológica, vicaria y ambiental para el dominio, la intimidación, la coacción, el chantaje, la humillación, el sometimiento, el sufrimiento y el control sobre la mujer y los hijos e hijas” (Sánchez, S. F., Casado, C. M., & Ángel, 2022, pág 3). Debido a esto, resulta necesario integrar los recursos animalistas en la intervención integral en violencia de género en el ámbito de la pareja o expareja. Acerca de esta invisibilización androcéntrica, las autoras nos cuentan que, pese a pertenecer a un tipo de violencia vicaria que el maltratador ejerce contra la mujer, se trata de una conducta violenta que aún no tiene repercusión judicial como así se denunció en el Foro Violencia de género: cuando se agreden a la víctima a través de sus animales, celebrado en el Senado de España (CoPPA, 2021).

Otro tipo de violencias contra las hembras de la Tierra, lo podemos encontrar desde la lógica dominante del supremacismo humanista. Partiendo de ésta, podemos encontrar la relación argumental existente entre los valores androcéntricos, el consumismo y la violencia hacia la naturaleza y las hembras de diferentes especies, quienes van a sufrir en mayor medida

la violencia por el hecho de ser hembras y dar vida. En lo que se refiere androcentrismo y consumo de carne “la ética animal también reproduce el androcentrismo cuando mantiene la inferioridad de las emociones, tradicionalmente consideradas femeninas” (Gómez, L. N. 2017, p. 298).

Para abarcar el tema del supremacismo humanista en relación con a la vida animal, necesitamos tener presente el término, muy necesario hoy en día, si queremos visibilizar ciertas cosas: el especismo. El especismo, implica que “el capitalismo utiliza una parte de los animales no humanos como medios de producción. Se basa para ello en una ideología carnista y especista, de corte marcadamente antropocentrista” (Abadía, M. C. 2017, p. 76). Surgiendo así, como parte de aquel “proceso de socialización, que, a través de conocimientos, valores y hábitos, da cimiento, da forma y lo perpetúa” (Guerrero Azañedo, 2011, p. 2).

Este término, resulta relevante porque explica la carencia de ética a la hora de alimentarnos y consumir y los estragos de una lógica androcentrista. Desde el especismo, se instrumentaliza, monetiza y asesina al animal en función de la “misión vital” que los humanos le hemos acuñado, como si la vida de ciertos animales, a los que no podemos poseer por no considerarlos como animales de compañía, estuviese destinada a convertirse en carne de alimento a disposición de nuestra especie humana. Hay que tener en cuenta que para comprender la carga cultural que tiene la alimentación necesitamos entender “la comprensión de los comportamientos alimentarios desde una perspectiva histórica, social, económica y cultural” (Gracia Arnaiz, M. 2010 p. 371).

Se trata de una “ceguera” que denominaría de imaginario compartido, pues hoy en día, y sobre todo de la mano de las redes sociales, pues esto ha ocurrido durante toda nuestra existencia, podemos ver múltiples ejemplos de la emocionalidad de todo tipo de animal, de su comportamiento y empatía con otras especies y de su gran parecido a otros animales que culturalmente no consumimos y por los que muchas veces, estaríamos dispuestos a hacer cualquier cosa por su cuidado y protección. Sin lugar a duda, y desde el respaldo de varios estudios a lo largo de los años, en cuanto a la protección de la vida de los animales “se puede afirmar que un ser que siente (placer o dolor) es un “alguien” y no un “algo”; es un sujeto, con intereses que merecen ser moralmente considerados y respetados por nosotros” (Chible Villadangos, M. J. 2016. p. 397).

Decir de esta forma de hipocresía moral, que incluso los humanizamos, lo que según algunas autoras “puede repercutir de manera negativa en el animal de compañía, al consolidarse

como una forma “pasiva” de maltrato debido a la desconfiguración que se produce sobre la esencia natural del animal” (Quessep Rapag, S. 2023, p. 69).

Podemos intuir cómo desde la crítica al especismo se pretende criticar precisamente la índole hipócrita de los discursos interseccionales, y la necesidad de ser críticos, ya que cuando hablamos de derecho a la vida y pacifismo, deberíamos tener en cuenta todos los tipos de vida.

Primeramente, sería conveniente conceptualizar que “el término especismo, como bien puede inferirse del contexto en que fue acuñado, alude a la existencia de un paralelismo entre repudiables formas de discriminación como el sexismo o el racismo, y la forma en que se percibe y trata a los individuos de otras especies” (Acevedo, R. T. 2022, p. 5).

Acevedo defiende, tomando las ideas del fundador y director del Rutgers Animal Rights Law Centre, quien es especialista en derechos de los animales y uno de los pioneros en la teoría abolicionista que implica revalorizar los derechos de los animales no humanos, lo siguiente: “el enfoque abolicionista que parte de la necesidad de abolir el estatus jurídico de propiedad que recae sobre los animales no humanos, rechaza cualquier iniciativa de reformismo legal de tipo bienestarista y propone un modelo de activismo comprometido con el pacifismo” (Acevedo, R. T. 2022, p. 5).

Lo que viene a decir, es que para cambiar la mentalidad y reflejarla así de una manera política, cabe la posibilidad de abolir el concepto de propiedad privada que tenemos respecto a los animales y sus vidas, que en los casos más extremos lleva a abusar o maltratar a estos animales ya que los consideramos en vez de como una vida más con su derecho a ser protegida, una propiedad desde la que tenemos pleno derecho a hacer lo que queramos con ella. Desde la mirada marxista el psicólogo clínico Juan José Ponce León, referenciando a la ecofeminista Carol Adams, menciona en su artículo las aportaciones de esta autora, que en su libro *La política sexual de la carne* del 2016, explica la forma en la que la dominación masculina y la opresión animal se conectan, aludiendo así que “se expone la construcción de la masculinidad hegemónica y hetero-normada vinculada al consumo de animales” (Ponce. L, 2019, p. 207).

Estas cuestiones, resultan también realmente interesantes si hablamos de violencia y androcentrismo capitalista, pues la industria de la alimentación y en especial la cárnica, además de las violaciones obvias hacia la vida y bienestar de los animales, y en especial de las hembras, constituyen una de las industrias que más contaminan al Planeta y por último a los seres humanos en cuestión de salud e intoxicación, aunque esa cuestión, si hablamos de crítica al andro-antropocentrismo (Puleo, 2011) resulta casi irrelevante pues en cuestiones éticas, si



generamos violencia y malestar, resulta obvio que violencia y malestar, de una manera u otra, acabaremos recibiendo. A este efecto se le denomina “efecto boomerang” y abarca entre otros aspectos, la “relación entre los problemas ambientales y el comportamiento humano” (Sevillano, V., & Olivos, P. 2019, p. 183).

Dentro de nuestra lógica compartida como sociedad, si asesinamos, por ejemplo, a una vaca, culturalmente es adecuado: si asesinamos a un animal de compañía somos unos “psicópatas” y si no asesinamos a ningún animal, entonces somos extremistas. De hecho, en nuestros días, ejercer el veganismo es fuerte objeto de crítica, lo que supone que “pararse desde la violencia ejercida sobre los animales, impone también violencia sobre los receptores que prefieren no ahondar en el tema” (Navarro, A. X. C. 2016, p. 132).

Esta reflexión resulta un reflejo de la sociedad de la normalización de la violencia en la que vivimos y un reflejo también de a lo que llamamos extremo sólo por resistirnos a lo que percibimos como costumbres o tradiciones intocables, que transferimos a los siguientes sin ningún ápice de reflexión. De esta reflexión última, en lo que se refiere a la transmisión de creencias, comentar que ya en el año 1673, mediante la influyente obra filosófica del escritor y sacerdote Poullain de la Barre, ligaba este razonamiento a lo que ahora llamamos feminismo, como así dejaba ver en su escrito Sobre la igualdad de los sexos. Este precursor del feminismo escribía a cerca de “el consenso por complicidad”: “el vulgo –los varones del vulgo– se apoya en sus opiniones sobre las mujeres en la opinión de los sabios, sin darse cuenta de que, a su vez, los sabios en este punto no tienen sino al vulgo como regla de los suyos” (Amorós, C. 2010, p.23).

En parte, esta carencia intelectual recuerda también a aquel estudio posterior de 1948, sobre la psicología del desarrollo moral de Piaget, que señalaba los efectos de la falta de desarrollo de una moral autónoma frente a la heterónoma desde la que aceptamos las normas impuestas sin cuestionamientos. De esta relación entre pensamiento y moralidad encontramos un gran número de autorías que desarrollan el tema. Entre ellos, en “el estudio de Kohlberg, iniciado en los años 50, se apoyaba en la teoría de Jean Piaget sobre el desarrollo cognitivo y trataba de mostrar que el desarrollo moral pasa por un proceso que va de la aceptación de la autoridad como único criterio correcto en la niñez al juicio moral autónomo adulto que se basa en principios abstractos para determinar lo que es bueno o justo” (Velasco, 2016 p.199).

Sería por lo tanto necesario, que se revalorizase en la educación la necesidad de potenciar el pensamiento autónomo ya que, en este caso, y si miramos al resto del mundo, vemos que la

alimentación es una cuestión meramente cultural. Integrar entonces las relaciones entre consumo de carne, crisis medioambiental y ética supone primeramente “comprender la compleja naturaleza de los comportamientos alimentarios” (Gracia Arnaiz, M. 2010 p. 359).

Para afrontar desde la educación la problemática entre el consumo y los valores androcentristas del patriarcado debemos comprender que “detrás de la explotación animal subyace un complejo sistema de producción y consumo” (Ponce. L, 2019, p. 218). Al no replantearnos algunas cosas, pareciera entonces que se nos haya olvidado que nosotras y nosotros creamos la cultura. Muy a mi pesar, parecemos estar tristemente atascados en una moral hipócrita que se legitima sin duda, mediante los valores androcéntricos.

En relación con las ideas y aportaciones mencionadas anteriormente, me gustaría, y a estas alturas del capítulo, llegar a algo en claro, y es que, si hablamos de interseccionalidad y derecho a la vida, debemos comprender, hombres y mujeres, como individuos de esta Tierra, que interseccionalidad no sólo se refiere a entre las hembras humanas pues “la interseccionalidad permite enfocar la violencia como un fenómeno multidimensional, situacional, relacional e inseparable de relaciones de poder” (Aguiló, A., & Fernández, J. 2020, p.5). Se trata entonces, de una corriente de pensamiento, que, desde ciertos ecologismos y perspectivas ecofeministas críticas, hace un llamamiento a la universalización de ese pacifismo en el sentido de que actualmente se hace necesaria la creación de nuevos marcos ético-ontológico-epistemológicos (Barad, 2003) “que rompan con los dualismos jerárquicos que han desconectado a la humanidad de su entorno, y que han creado divisiones entre los animales y entre la propia especie humana” (Abadía, M. C. 2017, p.89).

Desde hace décadas, el pacifismo lleva preocupando a las mujeres feministas de manera mayoritaria. En ese sentido resulta indudable por varias autoras que “el pacifismo cuenta con un número relevante de activistas mujeres y, aunque no existe una ecuación privilegiada entre «mujeres» y «pacifismo», sí, en cambio, existe una constante entre feminismo y pacifismo” (Femenías, M. L. 2011, p.4).

Por estas razones las mujeres ecofeministas, al tener como objetivo el pacifismo, no sólo van a preocuparse por las injusticias sociales que, a ellas, padecen en carne. Por eso, es esencial plantear una crítica a los valores androcéntricos en la educación, para desarrollar prácticas socioeducativas, que lejos del sexismo, sean verdaderamente feministas.

Ahora bien, si padecemos de una sociedad de consumo androcentrista y especista, que encontrándose tan lejana al pacifismo, genera y legitima la violencia hacia las hembras de todo

tipo de vida, ¿acaso no somos capaces de ver que, como sociedad, necesitamos de esa revalorización de los valores entendidos como tradicionalmente femeninos? Para darnos cuenta de esto, necesitamos comprender la importancia del ecofeminismo. Esto nos permitiría, no sólo promover un cambio cultural que rompa con las jerarquizaciones de los dualismos, sino también transitar hacia un sistema de vida más justo y pacífico, que nos permita, de una vez por todas, universalizar el pacifismo (Velasco, 2017). Implicaría dar ese valor a la vida que, en estos tiempos de crisis medioambiental, de genocidios y demás atrocidades, arroje la posibilidad de despojar al término “humano” de connotaciones tan cínicas y negativas, meramente relacionadas a los valores tradicionalmente masculinos. Por ello como humanidad necesitamos de “un cambio cultural trascendental en todos los ámbitos de la vida, para así poder tener un comportamiento ético ambiental, con ideales y valores (...) contemplar a todos los actores posibles y asumir la responsabilidad de sus transformaciones, cuidando tanto de los seres humanos como de todo el sistema vivo, poniendo en equilibrio los derechos vitales de todos” (OlarTE Grajales, A. C. 2006, p.92).

## **CAPÍTULO 2: LA NECESIDAD DE LA PERSPECTIVA ECOFEMINISTA ANTE LA CRISIS CLIMÁTICA Y MEDIOAMBIENTAL**

Desde mediados del año 1800, las críticas marxistas hacia el sistema capitalista apuntaban y analizaban las razones de que este estaba destinado a fracasar, concluyendo en que, inevitablemente, este acabaría por generar crisis periódicas. En referencia a esta crítica marxista hacia el modelo económico actual, esta teoría, se desarrolla por primera vez en *El Capital* y “fue desarrollada para demostrar como un principio básico la inevitabilidad de las crisis cíclicas” (Itoh, M. 1978, p.1).

Con la revolución industrial, el capitalismo liberal transformó la economía humana en un sistema de mercados autorregulado. Por lo tanto, los incentivos en torno a los cuales las personas organiza su vida son materiales. Puesto que ningún grupo humano puede sobrevivir sin un aparato productivo llevó a que el ‘resto’ de la sociedad dependiera de esta dimensión (Giraldo, C. 2008). Esto quiere decir que “en vez de que el sistema económico estuviera incorporado en las relaciones sociales, son éstas las que terminaran incorporadas al sistema económico” (Giraldo, C. 2008, p. 15).

En relación con las problemáticas que viven las mujeres, si hablamos de las repercusiones del capitalismo hablamos de: desigualdad, división de trabajo y crisis de los cuidados. Ante esto, la perspectiva de género sigue siendo necesaria para contemplar las diferentes crisis que genera este sistema económico político y social pues “la identidad femenina sigue ligada al trabajo doméstico porque las mujeres son consideradas responsables del funcionamiento del hogar, incluso por ellas mismas” (Paredes, J. P., Thayer, E., & Elizalde, A. 2012, p.1137). La preocupación de lo que antaño se ha llegado a considerar como un tema privado o su relación con la privatización surgía a lo largo del S.XX pues parte de estas reflexiones parten del “movimiento feminista y su cuestionamiento a la diferencia entre público y privado” (Paredes, J. P., Thayer, E., & Elizalde, A. 2012, p.2).

Resulta interesante mencionar que la división del trabajo no lleva sólo a una estratificación del mercado laboral por género, sino también a padecimientos de salud segregados (Cruz, A. C., Noriega, M., & Garduño, M. D. L. Á, 2003).

En cuanto a precariedad laboral y salud mental, en un artículo en el que se desarrolla una síntesis del Informe PRESME, en su última revisión a fecha de 17 de marzo de 2023, se

desarrollaban las siguientes conclusiones a raíz de éste: la precariedad laboral dimensiona el riesgo de sufrir depresión; el riesgo de padecer problemas de salud mental es 2,5 veces superior entre las personas trabajadoras en empleo precario; la precariedad laboral afecta más a las personas en situación más precaria como las mujeres, minorías étnicas, raciales y otros colectivos especialmente afectados por esta precariedad. El informe mencionaba que, con variabilidad entre las diferentes comunidades, España apenas alcanza el 14% del presupuesto en atención primaria. Sin embargo, la salud pública presenta una falta de recursos, visibilidad y reconocimiento profesional. Por lo tanto, el artículo concluía con la necesidad de priorizar políticas de salud pública mental preventivas que tengan en cuenta factores esenciales como son los determinantes sociales de la salud mental, ya que, como mostraba el informe, gran parte de los problemas de salud mental tienen un origen social. (Rovira, J. B., Alonso, F., Alonso, D. Á., Artacoz, L., Díaz, E. C., Callado, B. G., ... & Isart, F. M, 2023). Aludía de esta manera a que “la estrategia preventiva de la salud pública mental debe ir más allá de un tratamiento individual e hipermedicalizado para centrarse en los procesos y mecanismos sociales (incluyendo la discriminación, la violencia y la explotación) causantes de la mala salud mental en las poblaciones. Hacer frente a la salud mental colectiva requiere, pues, fortalecer y desprecuarizar el sistema sanitario público (sobre todo la atención primaria y comunitaria” (Rovira, J. B., Alonso, F., Alonso, D. Á., Artacoz, L., Díaz, E. C., Callado, B. G., ... & Isart, F. M. 2023, p. 139-140).

Vemos entonces, que la salud mental estaría también relacionada con la construcción en el género. Ante las problemáticas de salud mental relacionadas con el sistema actual y diferenciadas por sexo debido la prevalencia de los géneros, por su gravedad cabe recordar que “el suicidio existe y su tasa en Europa produce escalofríos. No se suicida una parte marginal de la sociedad, sino muchos de sus miembros, más de los que parece. Y la mayoría son hombres” (Millán, M. J. R., García, F. G., Álvarez, J. C. A., & Rosado, J. R. 2014, p.435). Algunos estudios intentan explicar la relación entre el intento de suicidio y el impacto del neoliberalismo (Barroso Martínez, A. A. 2019, p.56).

A cerca de esta problemática social, las investigaciones consultadas en la realización de este estudio estarían focalizadas intencionalmente en la relación entre el suicidio y la categoría de género (Barroso Martínez, A. A. 2019). Dado que la tasa de suicidio ha aumentado a nivel mundial en un 60% en los últimos 45 años (Barroso Martínez, A. A. 2019, p.52).

Otros datos que señalan que este sistema económico, político y social es insostenible y que genera sufrimiento y violencia, parten de varios estudios que muestran las repercusiones negativas de éste. En España, “desde el estallido de la burbuja inmobiliaria, sucesivos efectos en cadena han generado un desempleo masivo que alcanzó la histórica cifra del 27% en 2013, con más de seis millones de parados, lo que además se ha visto agravado por la crisis de los cuidados y una creciente precariedad y desigualdad” (Prieto, C., Gay, I. A., Briales, Á., González, J. C., Carrasquer, P., Grau, A., ... & Torns, T. 2015. p.192).

Para justificar el impacto y agravamiento de las diferentes crisis que genera el capitalismo, me situaré en la crisis sociosanitaria en relación con la crisis mundial o crisis del capitalismo que se vivió durante la crisis del Covid-19. Las repercusiones de esta crisis sanitaria afectaron a todos los ámbitos de la vida. En España, en el caso del ámbito laboral, las modificaciones laborales a raíz de la crisis del Covid-19, como la Ley 3/2021, de 12 de abril, en la que se adoptaban medidas del ámbito laboral iban encaminadas hacia una mejora de los tipos de contratos, derechos básicos de trabajadores y una disminución del paro. Sin embargo, el estudio presente muestra que estos objetivos no se cumplieron y que la precariedad laboral se posiciona como el principal problema de la situación laboral de los jóvenes (Docampo Iglesia, V. 2022, p.20).

En el siguiente estudio en el que se atendía a las debilidades reales del sistema capitalista para enfrentar la crisis del COVID-19, se concluye que “el modelo de negocio que el capitalismo neoliberal aplicó a la salud pública no ha sido útil para combatir la emergencia mundial. Estos gobiernos al recortar los presupuestos para la atención y la investigación científica en salud, y en el caso de los EE. UU., también para lo relativo a cambio climático, han llevado este modelo a su fracaso” (González, H. 2021, p 140).

La relación entre los problemas ambientales y el comportamiento humano (Sevillano, V., & Olivos, P. 2019) implica que, sobre aquella crisis mundial, aunque todavía hoy no se conoce el origen del COVID-19 “muchas teorías apuntan a una cadena que incluye el consumo de carne de animales silvestres, los cuales son comercializados en mercados cuyas condiciones sanitarias y de inocuidad son bastante dudosas al igual que su procedencia” (Morales, A. M. T. 2020, p.1). Estas teorías estarían apuntando a la necesidad de transformar ciertos aspectos culturales que el ecofeminismo abarca en su preocupación como el consumo de carne y las teorías del decrecimiento o economías feministas. Pues en cuestión del supuesto crecimiento económico y calidad de vida o bienestar social, “lo que el sistema celebra como crecimiento

económico, en muchas ocasiones se traduce en destrucción medioambiental, pérdida de biodiversidad, fragmentación y descohesión social, aumento de la inseguridad y la insatisfacción personal y laboral, merma de servicios públicos de calidad” (Pradanos, L. 2019, p.79).

Sin embargo, en nuestros días “la persistencia de la pobreza demostraría el fracaso de los estados del bienestar” (Moreno, L. 2003, p.7). Gutiérrez apunta a que “la crisis que sufrimos obedece a la estructura básica del vigente sistema político-económico capitalista y neoliberal” (...) y que la esencia de este es “la búsqueda del máximo beneficio de unos pocos a costa de la explotación de los trabajadores y las trabajadoras de todo el planeta” (Gutiérrez, E. J. D. 2009, p.1).

Según este autor se debería de apostar por “un modelo en el que el beneficio privado esté subordinado al interés social; la democracia generalizada a todas las relaciones sociales, políticas, económicas, culturales, de género; y la multiculturalidad, de modo que se permita a todas las culturas, saberes y filosofías dar su aporte propio a la reconstrucción social de una nueva sociedad en equilibrio entre sí, con el medio ambiente y con las capacidades del planeta” (Gutiérrez, E. J. D. 2009, p.9).

Las acciones que pretenden buscar un beneficio, en este caso, para unos pocos, perjudican a otros grupos sociales ya que estas acciones generan controversia y desigualdad. Es el sociólogo Lewis A. Coser (1913- 2003) quien basando su teoría del conflicto social influenciado por la obra de Karl Marx (1818- 1883) entre otros, desarrolla esta escuela del pensamiento sociológico para explicar por qué surgen los conflictos sociales. Si partimos entonces de este concepto, que está influenciado en el análisis marxista, podemos intuir por qué el sistema capitalista genera y legitima la violencia estructural en forma de guerras y desigualdad.

Con motivo de visibilizar la necesidad de ser conscientes de los males del capitalismo y de la necesidad de la transformación social, y en términos de Cóser, es desde este que “el conflicto lleva a un cambio dentro del sistema y no a un cambio del sistema” (Vargas, R. A., & Rodríguez, O. C. 2010, p. 64).

Ante estas problemáticas del modelo económico actual insostenible, resulta comprensible que nos surjan algunas preguntas, y es que además de visibilizar y criticar al sistema económico político y social capitalista, ¿qué podemos hacer para frenar este modelo abusivo e insostenible? Ante esto, Yayo Herrero afirma la necesidad de apostar por un modelo

de decrecimiento. “El decrecimiento, que es el término con el que se conoce este movimiento, constituye una corriente de pensamiento con orígenes muy diversos y procedentes de distintas disciplinas que defiende la necesidad de abandonar la lógica que sostiene el modelo de vida occidental” (Herrero, Y. 2010, p. 27). Esta teoría defiende la transición hacia un modelo de producción y consumo reducido en los países industrializados, para lograr la sostenibilidad ambiental, justicia social y el bienestar en general. Consideraciones que significan romper con la idea de que la posibilidad de otro mundo y sociedad sea una cuestión utópica, pues a estas alturas lo que resulta utópico es creer que desde el capitalismo se pueden hacer frente a los problemas y crisis medioambiental actuales. Supone entonces romper con el imaginario que tenemos como humanidad de la utopía de la abundancia infinita (Carosio, 2008).

Desde el ecofeminismo, se establecen entonces los necesarios aportes feministas a la Teoría del Decrecimiento, pues no debemos olvidar que “sostenibilidad e igualdad de género van de la mano, porque el sistema que destruye al medioambiente es el que subordina a la mujer” (Abella, A. E. S. 2021, p. 28). Estas aportaciones indican que, a estas alturas de degradación medioambiental, también frente a la crisis climática, no resulta suficiente con reducir el ritmo de consumo, pues para asegurar el bienestar social se tiene que producir un cambio en la organización socioeconómica, cambio que no será posible desde el capitalismo como bien apuntaba Cóser, y que por ello se critica también la imposibilidad del capitalismo verde.

El capitalismo verde o ecológico supone un estatus quo entre el sistema capitalista y las necesidades del propio Planeta Tierra para su subsistencia. Se trata de una postura que defiende la iniciativa privada y el mercado como su regulador. Además de que esta postura sigue suponiendo una nula intervención del Estado y organismos públicos frente a la iniciativa privada, “el principal problema de esta alternativa es que su enfoque es exclusivamente microeconómico y no es capaz de dar cuenta de los fenómenos en el ámbito mundial, ni de forma global” (Elizalde Hevia, A. 2009, p.16).

Para comprender con mayor profundidad las propuestas frente al capitalismo denominado verde, resultaría necesario valorizar las alternativas ecologistas que presenta el ecologista, filósofo y político español Jorge Riechmann (2004) quien nos habla de posibilidades como la biomímesis, ciencia que estudia la naturaleza y la sostenibilidad socioeconómica, mediante el fundamento de que la naturaleza es el único modelo que perdura por millones de años por lo que supone una fuente de inspiración de tecnologías innovadoras



sostenibles como el aprovechamiento de la energía solar. Este autor nos recuerda que "sin una vigencia renovada de los valores ecosocialistas de cooperación y solidaridad no cabe pensar en una salida de la crisis ecosocial que hoy está arrasando el mundo" (Riechmann, 2008, p. 304).

Ejemplos reales de formas de vida y organización diferentes, estarían encarnando valores alejados del neoliberalismo. Hablamos de cooperación y solidaridad y de los movimientos feministas indígenas. Estas mujeres organizadas "parten y proponen ideas alternativas de paz social, naturaleza, economía, desarrollo y ciudadanía, apostando por un nosotras/os que incluye a la naturaleza en toda su multiplicidad y riqueza como el horizonte que nutre y posibilita la vida, el cual no puede venderse ni comprarse" (Gracia, L. D. V. 2019, p.237). En su pensamiento o valores, no diferencian entre cultura y naturaleza, ya que al referirse a un "nosotros" como seres humanos, como afirma Tapia, no se refieren únicamente a los seres humanos, sino a todo lo que habita y vive en la tierra (...) Su forma de comunicarse y de vivir se trata entonces de "reconocer una forma de vida donde las personas y los otros seres sintientes integran una comunidad" (Gracia, L. D. V. 2019 p.235).

Este movimiento comunitario que surge en América Latina es un ejemplo vivo e histórico de la lucha contra la desigualdad en la apropiación de los recursos naturales. Esta tierra ha padecido los estragos del Imperialismo hegemónico, perteneciendo a la parte del Planeta Tierra que sufre la desigualdad y empobrecimiento, a manos de las exigencias apropiadoras del capitalismo imperialista. No podemos olvidar que históricamente "los pueblos indígenas han reaccionado históricamente a la ocupación de sus territorios tradicionales y se han articulado en defensa de sus culturas. Estos pueblos tienen una historia de resistencia y luchas que se diferencia según la coyuntura social y económica imperante" (Santi, V. J., & Araújo, B. C. 2021, p.192). Esta desigualdad de hemisferio Norte-Sur es también uno de los efectos negativos de los que parte el ecofeminismo crítico en su análisis teórico.

El feminismo indígena nos lleva a la necesidad de apuntar hacia el sistema patriarcal, capitalista y colonial de dominación, para visibilizar la vulneración de su derecho a la Tierra. En este caso, hablar de derecho supone romper con la implantación impuesta de formas culturales de invisibilización hacia las mujeres a partir de la división social y sexual del trabajo. Es decir, las mujeres indígenas que luchan por sus territorios no sólo piden su derecho a utilizar la tierra para el alimento y existencia en vez de la explotación capitalista, sino que denuncian el supuesto derecho que creen que tienen otros continentes hegemónicos para utilizar y empobrecer la tierra con fines de explotación y enriquecimiento egoísta. Implica entonces un

feminismo decolonial que hace un llamamiento a su “derecho a la naturaleza, a su cuidado y bienestar, beneficiando a la sociedad global, a través de recuperación de la sabiduría de las mujeres sobre el trato justo de las tierras” (Spiazu, C. 2016, p. 171)

Por esta razón, es que desde el ecofeminismo se pretenden revalorizar los valores ligados a la mujer, de cuidado de la vida y empatía entre otros pues ese cambio cultural y ético que en parte necesitaríamos para la transformación social, necesita de esa emocionalidad y de esos valores para ser comprendido (Puleo, 2019).

Desde el ecofeminismo crítico, se visibilizan entonces las relaciones entre la globalización y las diferentes condiciones por las que se sufre exclusión social y pobreza y la crisis medioambiental, ya que “el origen de esta corriente del feminismo estuvo estrechamente ligada a la preocupación ecologista de los años sesenta sobre el crecimiento descontrolado de la población mundial y la imposibilidad material de una expansión económica indefinida” (Puleo, A. H., & Blanco, V. P. 2019, p.562).

Esto implica, y también porque como ya sabemos, es crítico y no esencialista, poner el foco en la necesaria crítica al capitalismo y a la socialización jerárquica y diferenciada potenciada y legitimada por la construcción de los géneros como también desde el modelo consumista desde el que se alimenta.

La necesidad de romper entonces con el capitalismo supone atender a que esta crisis periódica de la que se habla tiene y de manera permanente, una repercusión directa en los ecosistemas. El ecofeminismo crítico supone entonces la conjunción entre el ecologismo y feminismo para frenar los diferentes sistemas de opresión y la necesidad de revalorizar y atender a la sostenibilidad la propia vida. Nos lleva entonces a analizar las crisis del capitalismo, no sólo desde el problema de las clases sociales, sino como una estructura que se alimenta de otras y que implica criticar los límites del capitalismo “por su impacto ambiental y por las desigualdades en la apropiación del producto generado por la población mundial bajo las directrices del capital” (Tafari, R., Chiesa, G., Caminati, R., & Gaspio, N. 2014, p. 31).

Ante esto, desde el feminismo se ofrece una respuesta de mejora social ya que “recoge la idea de que la vida hay que pensarla desde su vulnerabilidad e interdependencia, desmontando la quimera falsa, dañina y masculinizada de la autosuficiencia como objetivo existencial y su espejo oculto de la dependencia inmolada y feminizada” (Orozco, A. P. 2014, pág 5).

Desde esta lógica, podemos acceder a esquemas del pensamiento que nos permitan reconvertir la idea de felicidad en un marco de relacionar ésta con la idea de justicia que supondría frenar la “tensión entre el bienestar como experiencia individual encarnada y como vivencia alcanzable solo en colectivo” (Orozco, A. P. 2014, p.6) Otras ideas desarrolladas por esta autora, y que merece la pena recoger, ya que muestran las cuestiones vitales a tener en cuenta serían: el carácter de la universalidad, ya que el vivir bien de una parte no puede ser a costa del mal vivir de otra, y la necesidad de abrir el margen hacia esa idea de felicidad que supone para la experiencia propia y para la diversidad, dando espacio para que la diferencia no se convierta en desigualdad y poder así establecer relaciones satisfactorias.

Esta misma autora, en lo que se refiere a crisis de los cuidados y la necesidad de reorganizar el sistema económico, conceptualiza a lo que por crisis de los cuidados se refiere como “al complejo proceso de desestabilización de un modelo previo de reparto de responsabilidades sobre los cuidados y la sostenibilidad de la vida, que conlleva una redistribución de estas y una reorganización de los trabajos de cuidados” (Orozco, A. P. 2006, p.10).

Describe de esta manera, la necesidad de una economía feminista desde la que debemos “atender a las relaciones de género para poder comprender la estructura socioeconómica” (Orozco, A. P. 2006, p. 9). Hablar de esta necesidad es entonces hablar de la crisis de los cuidados y de la deuda social que tenemos con las labores por rol impuesto, que mayoritariamente realiza y han realizado las mujeres en todo el mundo. La imposición de la economía capitalista y la división sexual del trabajo implica una “tradición en economía que ignora la división por sexo del trabajo y oculta el trabajo familiar doméstico y su articulación con la reproducción del sistema capitalista” (Carrasco Bengoa, C. 2009, p.172).

Por lo tanto, la creciente incorporación al mercado laboral de las mujeres supone una necesidad de hacer frente a la nueva realidad social y a la crisis de los cuidados que aún no se ha recogido en la democracia y que implica que “las mujeres habrán de asumir obligatoriamente la realización de los citados trabajos de los “cuidados”, de los trabajos de reproducción de la vida. Es decir, “los históricamente asignados y los nuevos que la crisis incorpora” (Orozco, A. P. 2014, p. 2). Ante esta problemática actual, se necesita de una responsabilidad colectiva y democrática, que permita poner en común estas tareas para derrocar así la injusta división sexual del trabajo.

Si realizamos entonces, la conveniente síntesis de la bibliografía de valorización a la ecofeminismo aportada en el primer capítulo, podemos ver cómo partiendo desde el desarrollo crítico marxista hacia el sistema capitalista, acaba por apuntar hacia a una crisis estructural, que, siendo política económica social y de recursos, también lo es de manera ideológica, ambiental y ética. De hecho, la relación entre el ostracismo sufrido por la mujer y la inferiorización androcéntrica de sus valores ligados a lo femenino, suponen un eje desde el que identificar la forma en la que la supremacía humanista y androcéntrica explicaría el hecho de que los valores neoliberales tengan una fuerte relación con los valores tradicionalmente masculinos en cuestión de violencia, virilidad, competitividad, desde el que la “legitimación del patriarcado fue definir la esencia femenina como la Alteridad” (Puleo, A. H., & Blanco, V. P. 2019, p.562).

El ecofeminismo “se distancia de planteamientos esencialistas que consideran que las mujeres son más cercanas a la naturaleza por sus características biológicas, lo que significa trasladar los estereotipos de género al ámbito de los movimientos ecologistas (González, G. A. T. 2012, p. 275-276).

Puesto que nos encontramos “en un momento de crisis global que es el resultado de un sistema productivo y una organización social que tienen su origen, como veremos, en los cambios acontecidos en la Modernidad y que se correlacionan con un paradigma económico concreto” (Jancewicz, N. G, 2013, p.7) el ecofeminismo supone una reivindicación para hacer por el cambio cultural y social. De acuerdo con este modelo crítico, se parte de la reivindicación de igualdad entre los sexos, que analizando la cercanía de las mujeres con la Naturaleza como una consecuencia histórica del sistema sexo/género, se contempla la inserción de los valores ecofeministas en educación como una mirada que defiende “ la posibilidad del cambio de valores capaces de detener la destrucción del planeta; inventando nuevas formas de relación entre seres humanos y entre estos y el resto de seres vivos, en las que el respeto y la empatía sustituyan a la dominación y la instrumentalización” (Jancewicz, N. G, 2013, p.6).

Si nos dejamos inspirar por los modelos comunitarios de feminismo indígena y por los valores ecologistas que se defienden desde el ecofeminismo, para transitar hacia un mundo más pacífico y justo no podemos olvidar que “la necesidad de cuidados no incumbe únicamente a la vida humana, sino también a la vida natural” (Jancewicz, N. G, 2013, p.8).

Ante las diferentes crisis que genera el capitalismo, se habla de una crisis global que se contempla como “la expresión concreta de una organización social y económica frente a la cual el ecofeminismo aporta un compromiso práctico y teórico por una nueva comprensión del bienestar de las personas” (Jancewicz, N. G, 2013, p.9). Afrontar esta realidad supone un reto educativo que en términos de valores converge en la necesidad de una coeducación que eduque a las personas para afrontar la crisis humana tanto ética como medioambiental pues esta crisis global “se refleja en diversos fenómenos interconectados que están transformando las condiciones de vida de las personas, e incluso las condiciones biofísicas que posibilitan la vida en la Tierra” (Jancewicz, N. G, 2013, p.13).

A efectos morales, al incorporar la tarea de los cuidados como una responsabilidad humana y no del rol de género, no sólo estaríamos desarrollando sociedades más justas e igualitarias, sino que estaríamos valorizando la interdependencia social. Este concepto resulta muy interesante de tener en cuenta pues si nos fijamos en los diferentes reinos de vida, desde los más minúsculos a los más vistosos, vemos que estos realizan, aunque desde otros términos más técnicos de biología, comportamientos que de mutualismo o simbiosis entre otros (Garrido, A. A. 2019). Tomar en cuenta estos comportamientos de ayuda mutua para la subsistencia, sería también hacer por frenar al pensamiento capitalista de los valores neoliberales y admitir la falta que nos hace como sociedad el comprender que en nuestro caso, como especie humana, las personas necesitamos de las unas a las otras para algo más que sobrevivir, sino mejorar la calidad de nuestras vidas, en especial la de las mujeres, pues como seres sociales no podemos olvidar que “interdependemos para poder sacar la vida adelante” (Navarro, M. L., & Gutiérrez, R.2018, p.48).

### **CAPÍTULO 3: INTEGRAR LA PERSPECTIVA ECOFEMINISTA EN LA PRÁCTICA COEDUCATIVA**

Para desarrollar primeramente en qué consiste la coeducación, me gustaría comenzar por señalar que, respecto a la enseñanza mixta, existen diferentes argumentos en los que se ha utilizado la escuela no mixta. Marina Subirats los explica así:

Primer argumento, proviene de los países nórdicos: este argumento viene a decir que si niñas y niños han desarrollado previamente distintas capacidades y exigimos el mismo rendimiento para una misma actividad habría que partir de habilidades semejantes. Si no existen, el profesorado deberá trabajar separadamente hasta que se consiga un nivel parecido. La característica principal de este argumento es que la separación sería momentánea para conseguir habilidades semejantes y equilibrar. El segundo argumento se trata de un modelo vinculado a la clase social y de colegios de élite. Alegan que las mujeres educadas en colegios o universidades femeninas privadas adquieren un alto nivel de conocimientos científicos y matemáticos. La carencia de esto es que se trata de una educación clasista que frecuentan mujeres burguesas y aristócratas. El tercer argumento tiene que ver con el carácter violento de los niños y el tranquilo de las niñas como un lamento al menor éxito escolar de ellos. Se basan en posiciones ideológicas (Subirats, M. 2010).

Aunque la escuela separada puede ser interesante en algunos casos, no podemos olvidar que afectaría más a las mujeres pues legitimaría la división por sexos con las problemáticas de género y desigualdad de oportunidades que ello genera y porque el porcentaje de niñas sin escolarizar es mayor que el de niños. Teniendo en cuenta que “más de la mitad de los niños que no están matriculados en las escuelas viven en el África Subsahariana” (Zerpa, M. Y. P, 2021).

Con la intención de justificar la importancia de ofrecer una educación mixta, me veo en la necesidad de realizar un pequeño recorrido por la Historia de España específicamente en clave de contextualizar lo que la educación ha supuesto para las mujeres, así como la herencia sexista de la escuela no mixta en la educación.

Si miramos a la historia, podemos ver que la educación diferenciada entre hombres y mujeres tiene un largo recorrido que ha conllevado cambios desde que se estableció por primera vez el derecho a las niñas a una educación formal en 1857. Cuando estas se integraron a las aulas, no lo hicieron de manera conjunta, sino que se educaba a niños y niñas por separado,

impartiendo diferentes disciplinas básicas diferenciadas por sexo. En el caso de las niñas, se les enseñaba labores relacionados con el hogar como la higiene doméstica, mientras los niños estudiaban nociones que los preparaban para el trabajo más allá del hogar como agricultura o industria (Sánchez Blanco, L., & Hernández Huerta, J. L. 2012). Podemos observar mediante los cambios en la educación la relevancia de las repercusiones que ha sufrido ésta en relación con los cambios sociales, tipos de gobierno, y más cercanamente a nuestros días las diferentes legislaciones impulsadas por los diferentes partidos políticos.

La relación entre el sexismo en las aulas y los cambios políticos constantes mediante las diferentes legislaciones, fácilmente nos puede llevar a pensar que hablamos de una educación que ha estado históricamente al servicio de la política. Ante esto, conviene recordar las ideas de la historiadora española Alicia Alted Vigil quien respecto a la “politización de la infancia” (Sánchez Blanco, L., & Hernández Huerta, J. L. 2012, p. 262) afirma que se la está envenenando. (Alted Vigil: 1996, 209-211). En contexto de la Guerra Civil Española y en la historia se ha utilizado “la educación como instrumento de politización” (Alted, 1996, p. 208-209). En España, durante los años del franquismo, la educación diferenciada entre sexos se desarrollaba no sólo enfocada a “las diferentes asignaturas tradicionales, sino que también se enseñaban tareas y labores como, por ejemplo, costura para las mujeres. Además, en esta época, las escuelas se dividían en secciones de chicos y secciones de chicas, aunque algunos centros estaban destinados a un único sexo” (Herrero Peñas, J. L. 2019, p. 86). En cuanto al instrumento socializador que siempre ha sido la educación, cabe mencionar, sobre todo para situarnos en el contexto de lo que implica el sexismo en las aulas, que en relación a aquella época, mediante la educación se legitimaba la opresión a las mujeres, sobre todo desde el carácter religioso pues “el destino de la mujer estaba vinculado a crear un ambiente cristiano en el hogar, su campo de acción propio y exclusivo, donde deberá inculcar los valores religiosos que la iglesia pretende” (Manrique Arribas, J. C. 2003, p. 99).

Fue gracias a los movimientos feministas, y a algunas mujeres avanzadas a su tiempo las que plantearon a finales del XIX y principios del XX la necesidad de abrir el conocimiento a las mujeres. Como primer paso para ello se planteó acceder a la enseñanza mixta (Subirats, M. 2010). Sin lugar a duda, debemos tener en cuenta que “el camino recorrido por la educación en España, y, más en concreto, por las mujeres dentro de la educación española, ha sido extraordinariamente rápido y positivo” (Subirats, M. 2010, p.2).

Ahora bien, una vez realizado esta pequeña introducción que nos sitúa lo que ha supuesto la educación diferenciada en el pasado de España y sus herencias, nos situaremos en el presente para hablar acerca del sexismo actual en las aulas y la necesidad de conseguir una auténtica

coeducación. Para ello, comenzaré aludiendo a cuestiones del género que Marina Subirats y Amparo Tomé (2007) desarrollan sobre la reconstrucción de los espacios desde la coeducación. Para comenzar, me resulta interesante ejemplificar qué significa “Balones fuera”, el título de su obra. Para ello, hay que echar mano del lenguaje ya que se trata de expresión propia de la lengua castellana. Esta expresión hace referencia a la forma poco concisa con la que contestamos o explicamos una situación desviando la respuesta. Tras la lectura minuciosa de este libro, puedo concluir que, a cerca de esta expresión, se trata de un título acertado que nos sitúa primeramente en la necesidad de explicar el porqué de las cosas y ser claros ante el problema del sexismo en la educación. Otra posible lectura es seguramente, y como apuntan en el sobretítulo, la necesidad de reconstruir los espacios en los que la infancia se socializa o juega, refiriéndose así al espacio del patio y más concretamente a los balones del juego como tal haciendo referencia al fútbol. Ahora bien, para comprender realmente la relevancia de este ingenioso título, debemos comenzar por hablar del género y su ligada implicación en la educación sexista.

En todo el mundo, se consideró que el sexo mediante el que nacemos determina nuestros gustos y tendencias personales de manera diferenciada y que esto se debía a la naturaleza humana por parte del hombre y la otra de mujer (Subirats, M. Tomé, A. 2007). En cuanto a esta diferenciación basada en la naturaleza, ha supuesto para la mujer una situación histórica inferiorizada, todo esto en términos de que “la necesidad biológica –deseo sexual y deseo de una posteridad-, que pone al macho bajo la dependencia de la hembra, no ha liberado socialmente a la mujer (De Beauvoir, S.1981, p.6).

Para ser más claros con lo que a naturaleza y sexismo se refiere, debemos tener en cuenta que, en el caso de las mujeres, se ha considerado que en su naturaleza femenina estaba el ser madres y que en ese sentido su educación debía centrarse en ese aspecto biológico eliminando las demás posibilidades (Subirats, M. Tomé, A. 2007).

Sin embargo, sólo después de haber sido moldeados por la cultura es cuando nos convertimos en lo que la sociedad entiende como mujeres, lo que conllevaría una forma de vestir, de comer, de desear, de trabajar y todas aquellos demás comportamientos o formas del ser que la sociedad espera por el hecho de nacer con el sexo femenino. (Subirats, M. Tomé, A. 2007). Para aludir a esta conclusión, las autoras utilizan el pensamiento existencialista de Simón De Beauvoir que, reflexionando a cerca de la desigualdad entre hombres y mujeres, abarcaba en su pensamiento mediante su libro *El Segundo Sexo* lo que se entendía por el significado de ser mujer, aludiendo a que no se nace, sino que se llega a serlo (De Beauvoir, S. 1949).



De estas consideraciones, resulta necesario conceptualizar primeramente la diferencia existente entre género y sexo. “ El término sexo se ha definido como unas “características biológicas, es decir, genéticas, endocrinas y neurológicas que determinan dos formas de ser o la realidad, hembra, macho, mujer y varón”, mientras que, el término género “hacen referencia a los papeles, estereotipos, expectativas que cada sociedad atribuye a cada uno de los grupos sexuales y que conforman dos formas de estar en el mundo o masculinidad o feminidad” (Bernal, N. F., & Curiel-Marín, E. 2023, p.1).

Para explicar la medida en la que el género genera sexismo y desigualdad entre sexos, las autoras de este libro al que comienzo citando, nos hablan de las prescripciones sociales desde las que se desarrolla el género.

Primeramente, necesitamos desarrollar las exigencias del binomio sexo-género. Este hace referencia a “las formas de relación establecidas entre mujeres y hombres en el seno de una sociedad. Analiza las relaciones producidas bajo un sistema de poder que define condiciones sociales distintas para mujeres y hombres debido a los papeles y funciones que les han sido asignadas socialmente y de su posición social como seres subordinados o seres con poder sobre los principales recursos” (Aguilar García, T. 2008, p.4). Es definido como “el sistema social desde donde se determina el devenir de una mujer” (...) De esta conceptualización, ya que estamos hablando del sexismo, resulta relevante tener en cuenta que genera jerarquías dentro de esa diferenciación por sexo. En cuanto al sistema sexo-género occidental, decir entonces que “está regido por un código binario jerárquico de heterosexualidad obligatoria; nuestro sistema sexo/género produce mujeres y hombres, sexualmente interesadas e interesados en sus opuestos u opuestas, donde los roles relacionados con el ejercicio del poder corresponden a lo masculino” (Bello-Urrego, A. D. R. 2013, p. 110).

Precisamente obligatoriedad resulta una palabra clave para explicar a que se refieren Marina Subirats y Amparo Tomé cuando aluden a la prescripción de los géneros. Para abarcar el tema, se habla de géneros entendidos como modelos sociales que implicarían que la sociedad esté imponiendo a niños y las niñas que se comporten en función de ellos mediante la adopción de ciertas actitudes y no sólo eso, sino que, de incumplirlas, se las verían enfrentándose a sanciones disuasorias de una manera en la que apenas somos conscientes. Las autoras señalan que estas prescripciones suponen el encerrar a los seres humanos que nacen en unos modelos rígidos y que esto genera un sufrimiento al que debemos atender (Subirats, M, Tomé, A. 2007).

En cuanto al sistema sexo-género, cabe señalar que, en la actualidad, se trata de un concepto que todavía no estaría claro ya que “la corriente utilidad táctica de la distinción sexo/género en la vida y en las ciencias sociales ha tenido consecuencias calamitosas para gran

parte de la teoría feminista, ligándola al paradigma liberal y funcionalista a pesar de esfuerzos repetidos para trascender esos límites” (Martín, R.M 2014, p. 77).

Unido a este tema, López Guerra, explica que actualmente el género está rodeado de “fetiche” en el sentido de que recibe una admiración exagerada e irracional que lo deforma de su naturaleza real. Utiliza además la referencia de Karl Marx para describir la forma en la que se atribuye al mercado lo que habría que atribuir a la vida real de las personas. Señala que la absorción ideológica del género en el discurso políticamente correcto de algunos espacios y ambientes hace que esta categoría del género pierda su referencia constitutiva a la condición humana real. Teniendo en cuenta que con condición humana se refiere solamente a las características biológicas sin olvidar que inevitablemente el cuerpo es también campo y medio de expresión de la persona (Guerra López, R. 2016).

En el libro de Marina Subirats y Amparo Tomé, dejan claro que su perspectiva al referirse al género está alejada de las repercusiones teóricas o posiciones ideológicas que haya podido dejar el feminismo como es el caso de las teorías postmodernas como la de Judith Butler quien abarca en su libro *El género en disputa* publicado en el 2001, la mirada de la tendencia sexual como identificación de género (Subirats, M, Tomé, A. 2007).

Sobre la identidad de género, hay que aclarar que la adquisición de ésta “es concebida como un proceso gradual de adaptación a las normas, valores y roles sociales de la cultura de la sociedad, que cobraba forma gracias a la instrucción ofrecida por las familias y otras personas del entorno del niño/a” (Zaratiegui Rodríguez, V. 2014 p. 2).

Esta instrucción de valores y roles se adquiere mediante la socialización. En cuanto a la socialización primaria, dada en la familia, hay que considerar que las mujeres y niñas siguen asumiendo las cargas del trabajo familiar como las tareas del hogar o los cuidados. En lo que supone al seno familiar, las mujeres disfrutaban de menos tiempo de ocio siendo este de peor calidad, sobre todo cuando ambos progenitores trabajan. Estos factores, entre otros, generan que las madres trabajadoras tiendan a sufrir consecuencias de salud tanto físicas como mentales al experimentar mayor estrés e insatisfacción con sus parejas. (Ceballos, E. 2014). Ceballos concluye además que “este aprendizaje sexista en la familia pone de relieve la insuficiencia de los actuales programas coeducativos, y plantea la necesidad de que la escuela se oriente no sólo a evitar el sexismo en las aulas, sino también a compensar el influjo de nuestra sociedad patriarcal” (Ceballos, E. 2014 p. 1).

En el caso de segunda socialización que supone el paso por el sistema escolar, toda persona profesional de la educación debe considerar que somos también un ejemplo para la infancia y que por ello debemos atender a las consecuencias de la socialización en el género.

Un ejemplo de la repercusión de nuestro hacer es que desde la plantilla de profesorado “se transmiten unos códigos sociales que comunican mensajes sobre los comportamientos correctos y adecuados para cada género. Estas convicciones son transmitidas por los docentes e interpretadas por los estudiantes, influyendo en el refuerzo de identidades de género diferenciales” (Rodríguez Menéndez, M., & Peña Calvo, J. 2005 p. p.173).

De hecho, Tomé y Subirats recogen los diferentes ámbitos de la educación en los que es conveniente el análisis del sexismo. Incluyen al análisis del lenguaje del centro como uno de los ámbitos a los que es conveniente atender para frenarlo-, siendo los otros el análisis de los libros de texto y de los materiales didácticos, el del currículum y materiales escolares, el de la distribución y uso del espacio, el uso del tiempo en el centro escolar, análisis de los ámbitos de poder y autoridad, de las diferencias por sexo en el uso del material escolar y de las manifestaciones de violencia o afectividad en los centros (Subirats, M, Tomé, A. 2007, p. 88-89). Solo así se conseguiría una verdadera coeducación, una educación igualitaria que combata tanto el sexismo como el androcentrismo.

Señalan además que esto implicaría la sensibilización de la comunidad educativa como primera fase de cualquier proyecto coeducativo. Esto podría darse mediante charlas, lectura de artículos, experiencias de mujeres (Subirats, M, Tomé, A. 2007). Es desde este carácter sensibilizador que la Educación Social en el ámbito educativo puede también actuar dentro de ese carácter preventivo, sensibilizador e informativo básico en cualquier intervención de carácter social.

Entendemos que: “La imitación y el aprendizaje observacional serán los procesos básicos que están implicados en la construcción de la identidad, pues condicionarán la relación que niños y niñas mantienen con el mundo adulto” (Rodríguez Menéndez, M., & Peña Calvo, J. 2005 p. 168). Por ello, es relevante sensibilizar a la comunidad educativa, implicando tanto a la dirección del centro, claustro de profesores, consejo escolar, AMPA y alumnado, ya que, como señalan las autoras, el proyecto coeducativo no tiene por qué ser individual, sino que debe ser colectivo, en el que todos los actores sociales de la educación (profesorado, alumnado, personal no docente, consejo escolar, madres y padres) deberían participar. Todo esto también desde el objetivo de determinar cómo se van a recopilar y redactar los resultados y las conclusiones que se obtengan a partir de las observaciones, así como el momento de comunicar dichos resultados (Subirats, M, Tomé, A. 2007).

Tener entonces en cuenta las repercusiones negativas de la socialización en el género ayuda a comprender la responsabilidad que tenemos, también como profesionales de lo social que deseamos acabar con el sexismo. Por ejemplo, en el siguiente estudio en el que se analiza

la importancia que tiene el uso del lenguaje sexista, se observa la construcción de la identidad de género al analizar las desigualdades aún presentes. Desde este estudio, se contempla la identidad de género, como concepto definido desde la psicología y diferentes ciencias y disciplinas históricamente como “el efecto que tienen los “otros” sobre la estructuración de la personalidad” (Gómez y Carrasco, 2010).

Una vez aclarado lo que la identidad de género implica en cuanto a sexismo que queremos frenar mediante la coeducación, nos centraremos en cómo afrontar precisamente desde la coeducación el sexismo en las aulas y otros espacios educativos. Para ello, me acogeré a la conceptualización del género como “el conjunto de creencias, prescripciones y atribuciones que se construyen socialmente tomando a la diferencia sexual como base” (Lamas, M. 2007, p.1). Aunque la investigación que estoy desarrollando está centrada en el sexismo presente en el sistema escolar español, hay que tener en cuenta que esta diferenciación por sexo está presente en cada cultura por lo que se trata de unas ideas culturales ligadas a obligaciones sociales que conllevan una serie de prohibiciones simbólicas (Lamas, M. 2007).

Por estas razones, debemos “tomar consciencia de los costos, para ambos géneros, que conlleva continuar con una socialización tradicional y estereotipada” (Alcalay, L., Milicic, N., Torretti, A., & Berger, C. 2000, p. 178). De hecho, como señalan Subirats y Tomé, la escuela mixta presenta insuficiencias, ya que sigue legitimando el sexismo que se recibe mediante la socialización. En cuanto a la primera insuficiencia de la escuela mixta que estas autoras describen, decir que utilizan una metáfora muy interesante que relaciona el acceso de las niñas al menú de los niños, alimentándose estos de carne y ellas de verdura.

Finalmente, concluye esta simbología aludiendo a que lejos de ser injusto que a niños y niñas no se las ofrezcan los mismos accesos en cuanto a enseñanzas más valoradas (refiriéndose a la concepción de la carne como algo que es mejor por considerarse de mayor rigor alimenticio que las verduras) aludiendo a que hoy en día se considera la integración de ambos alimentos como algo positivo. Utiliza entonces esta metáfora para señalar que a las niñas se las ha privado de menor acceso en relación con los hombres, de aquellos aspectos más valorados de la cultura (Subirats, M, Tomé, A. 2007). Esta simbología me resulta muy relevante para introducir la relevancia de integrar la perspectiva ecofeminista en coeducación pues es precisamente desde esta que “el ecofeminismo trata de deconstruir estos dualismos jerarquizados, revalorizando la parte considerada inferior” (Velasco, 2016 p. 197). Por lo tanto, desde estas convenientes relaciones, propongo que desde la Educación Social y la promoción de la Igualdad de Oportunidades pongamos la mira no sólo en ofrecer a las niñas las mismas oportunidades en cuanto a educación que a los niños, sino a revalorizar aquellas oportunidades de desarrollo

personal y social que han sido injustamente devaluadas desde el androcentrismo presente en el sistema escolar. Por lo tanto, la segunda deficiencia que se aporta en este libro es el hecho de que se les niega a los niños la socialización de las formas culturales tradicionalmente femeninas, lo que les impide el acceso a las emociones y a la valoración del cuidado y la vida, presentando así una carencia educativa y de su desarrollo personal humano, en este caso también para ellos (Subirats, M, Tomé, A. 2007).

Para comprender la necesaria revalorización de los valores tradicionalmente ligados a lo femenino que suponen el cuidado y que se defiende desde el ecofeminismo, podríamos comenzar señalando que “ser cuidado no es sólo vital para la supervivencia en los bebés, la primera infancia o en periodos de enfermedad o vulnerabilidad, sino a través de toda nuestra vida” (...) Atendiendo a que “la pedagogía del cuidado defiende que la vinculación con los otros es una realidad constitutiva de las personas, y que además tiene la potencialidad de permitir la expansión del propio yo sin hacer uso de la violencia” (Verdera, V. V., & Francés, I. L. 2011, p.169).

En cuanto al desarrollo personal y la relevancia de los cuidados, cabe destacar que “la coeducación debe incidir en que la educación no es meramente formativa e informativa, sino que la educación debe suponer la construcción y preparación de las personas en todas sus dimensiones” (García Roldán, C. 2023, p. 12). La coeducación sobrepasa la educación formal.

Esta última referencia, pertenece a una propuesta teórica que abarca la coeducación desde el plano educativo perteneciente a la educación afectivo sexual desarrollado como una propuesta para la erradicación de las violencias del género en adolescentes de la ESO. En ella se menciona a la experta en formación de profesorado en coeducación Mariam Moreno Llana, quien abarca en sus estudios cuestiones a cerca de la “autonomía personal e independencia económica” (Moreno Llana, 2020, p.67). Mantiene que la educación está directamente conectada con el espacio doméstico y la autonomía personal, por lo que se debe enfrentar a una revaloración de la división sexual del trabajo, así como un reconocimiento del trabajo de los cuidados (Moreno Llana, 2020).

Ante esta desigualdad, queda claro que poner la mirada en los objetivos de la coeducación actuales implican el cambio de los modelos culturales impartidos por la escuela. Los modelos culturales, como aún no han conseguido cambiarse, siguen teniendo consecuencias negativas para la vida de ambos, y sobre todo para ellas. Estos modelos culturales siguen favoreciendo que los hombres desarrollen ese protagonismo y esa agresividad y violencia siendo hoy en día “necesidades” obsoletas pero propias aún del género masculino, y la sumisión o carencia de visibilidad social como características del género femenino. En la escuela mixta, las niñas han

sido entonces incluidas en los modelos masculinos, pero no ha ocurrido lo mismo a la inversa (Subirats, M. 2010, p 42-45).

Ante esto último, las autoras hacen referencia a otra insuficiencia de la escuela mixta que alude a la falta de reconocimiento de la presencia de las mujeres, además de sus necesidades educativas y de su contribución de ellas en la cultura, así como la problematización de la violencia, la cual ha existido siempre en nuestra sociedad, y, por ende, también en la escuela (Subirats, M, Tomé, A. 2007).

Por lo tanto, desde la coeducación, se apuesta por “modificar todo esto” es decir, hacer por “no transmitir a las jóvenes generaciones mentalidades del pasado, que no les sirven de nada y en cambio les van a perjudicar en su vida” (Subirats, M. 2010, p. 6).

Ahora bien, si la conclusión de que los niños de hoy van a tener que pelear por su vida de una manera diferente, con el esfuerzo personal, sin la violencia y sin la agresividad (Subirats, M, Tomé, A. 2007) nos llevan a comprender que estamos educando a la infancia en valores obsoletos que perjudican su vida, cabría realizar la siguiente pregunta: ¿qué valores o modelos culturales entonces resultarían necesarios de coeducar en la actualidad?

Partiendo de esta pregunta es que se sitúa la necesidad de integrar al ecofeminismo en los proyectos coeducativos pues “los problemas ambientales son, seguramente, el mejor exponente de este mundo actual en el que todo está interconectado” pues actualmente nos enfrentamos a problemas como el cambio climático, cuyo origen está en las zonas industrializadas del planeta, pero cuyas consecuencias sufre toda la humanidad y, lamentablemente, afectarán con mayor crudeza a los más pobres” (Novo, M., & Murga, M. Á. 2010, p. 2).

Por esta razón, me basaré primeramente en La Carta de la Tierra ya que sirve de planteamiento para hacer frente a la actual crisis ambiental mediante la necesaria educación de la ciudadanía. La Carta de la Tierra es una declaración de principios éticos fundamentales para la construcción de una sociedad global justa, sostenible y pacífica en el Siglo XXI. Para plantear la coeducación desde la educación para la ciudadanía, esta declaración podría llegar a ser una de las respuestas ante la insuficiencia de la escuela mixta que Tomé y Subirats plasman en su análisis, ya que la escuela, al inculcar los valores de la competitividad, se desarrollan los valores neoliberales que apuntan a que no vale con ser el mejor, sino que hay que ser mejor que el resto (con el estrés y frustración que ello conlleva) y que, además, para conseguir eso, hay que emplear la fuerza e imponer dureza (Subirats, M, Tomé, A. 2007). Entiéndase esta crítica a los valores neoliberales como legitimadores del sistema económico actual que no favorece al desarrollo sostenible, pacifismo, ni al cambio social.

Estas consideraciones no son algo nuevo pues ya “en octubre de 2003, la Conferencia General de la UNESCO resuelve «reconocer que la Carta de la Tierra constituye un importante referente ético para el desarrollo sostenible» (Murga Menoyo, M. D. L. Á. 2009, p. 242).

Esta carta supone entonces un referente de la Educación para el Desarrollo Sostenible e implica aceptarla como un instrumento potencial de educación para el desarrollo sostenible pero también como parte de la educación moral necesaria. Para ello, se plantean tres pilares básicos que serían la identidad humana planetaria, la corresponsabilidad universal y la compasión, comprometida y crítica como valor desde el que asentar las actitudes y formas de comportamiento (Murga Menoyo, M. D. L. Á. 2009).

Para abarcar la construcción de la identidad humana, habría que tener en cuenta “la relación del género y el autoconcepto es tan estrecha, que las ideas y atributos sobre la propia masculinidad o feminidad, así como las conductas específicas en base al sexo, se convierten en aspectos centrales de la identidad personal”.

Barberá, E., & Mayor, L. explican la manera en la que “la socialización al rol del género conlleva el desarrollo de escalas evaluativas distintas que ponen de manifiesto la importancia de aquella para el desarrollo de una autoimagen ajustada a la normativa social” (1989, pág. 2).

Por ello, para situar pedagógicamente lo que se pretende con la integración de estos valores necesarios de introducir en los procesos coeducativos debido a la actual crisis medioambiental actual, las autoras señalan que “incorporar la naturaleza al discurso pedagógico sobre la construcción de la identidad, nos lleva a descartar como fundamento de la praxis educativa los enfoques antropocéntricos radicales, obviamente también los androcéntricos, y nos sitúa ante la obligación de contemplar los intereses de las personas, pueblos y culturas, los intereses de la especie, como algo ligado a la protección de la naturaleza y la vida en su conjunto.” (Murga Menoyo, M. D. L. Á. 2009, p. 246).

Ante esto, las autoras establecen que los diferentes ejes podrían ser la imaginación, la equidad y la resiliencia (Novo, M., & Murga, M. Á. 2010) para así “introducir en el corazón del acto educativo los problemas de la sociedad, desde la escala local hasta la global”. (Novo, M., & Murga, M. Á. 2010, p. 2).

Como los problemas del cambio climático afectan a las personas empobrecidas (Novo, M., & Murga, M. Á. 2010) y esta se trata de una preocupación a la que también desde la Educación Social y ecofeminismo se va a atender, debemos tener en cuenta la importancia de despatriarcalizar y descolonizar la Educación. Esto último, responde también a la necesidad de coeducar mediante los valores de educación para la ciudadanía que se proponen desde La Carta a la Tierra.

Primeramente, y como veníamos desarrollando en los párrafos anteriores, habría que tener en cuenta que “los agentes de socialización (familias, instituciones educativas, medios de comunicación, etc.) crean y transmiten códigos culturales que sustentan un sistema organizado en estructuras opresoras y que asumimos como legítimas y propias” (Martín, I. M., & Artiaga, G. R. 2017, p. 82). Como desde este texto se aportan ítems realmente interesantes, a continuación, relacionaré una serie de citas literales presentes en este artículo:

En cuanto a las posibilidades que ofrece la educación para educar a la ciudadanía, y educación para el medio ambiente, y aunque estas citas no incluyan como tal el término “coeducación” debemos comprender que, para enriquecimiento de ambos sexos, “la escuela es un espacio excepcional para favorecer procesos de emancipación y transformación pero que sin una formación de Educación para la Justicia Social (RIEJS) crítica y reflexiva, existe el peligro de que se sigan perpetuando los mecanismos de reproducción del sistema heteropatriarcal” (Martín, I. M., & Artiaga, G. R. 2017, p. 89).

Por esta razón y desde el feminismo es que debemos atender a la consigna de que “lo personal es político” para así comprender que los problemas de las mujeres son problemas sociales. Es desde ahí que “la formación del profesorado exige una transformación en lo personal para llegar a una transformación de las prácticas, tenemos responsabilidad como ciudadanas y ciudadanos críticas, pero también como formadoras de futuro en el camino hacia la justicia social y la equidad” (Martín, I. M., & Artiaga, G. R. 2017, p. 94).

Si miramos hacia los modelos actuales, ya instaurados en la educación formal podríamos preguntarnos “¿la cultura emprendedora y la empresarialidad que fomentan puede aportar a la superación de la pobreza, al crecimiento socioeconómico y al desarrollo humano?” (Sáenz, R. P. 2017, p.1).

Las autoras enumeran entonces una serie de propuestas que sirvan de ejemplo para la práctica pedagógica de las personas profesionales de la educación, estas serían:

Valorar las diversidades múltiples o cambiantes desde el enfoque de derechos humanos; introducir la ética de los cuidados como eje de la práctica educativa; mirada hacia la subversión de los cuerpos normativos; fomentar la formación del profesorado desde un espacio de diálogo entre academia y acción social; potenciar espacios de debate dentro de la formación del profesorado; incluir metodologías que fomenten la construcción colectiva del conocimiento como teatro foro, asambleas, lecturas, educación popular; diseñar planes de estudio desde una perspectiva feminista y construir una pedagogía que permita liberarnos de violencias machistas; crear redes de apoyo colectivo para romper con las opresiones mediante la creación de espacios comunes; fomentar el diálogo entre realidades y contextos más allá de los



tradicionales y por último, incluir procesos educativos que tengan en cuenta las emociones, la afectividad, las intuiciones, las interpretaciones propias, aspectos lúdicos, el arte, el teatro de las oprimidas dentro de la expresión corporal y el diálogo (Martín, I. M., & Artiaga, G. R. 2017). Alicia Puleo, defiende además el diálogo y el aprendizaje intercultural como método de comparación y autocrítica, no enfocándose en fines colonizadores, sino como un auténtico impulso emancipatorio intercultural de la humanidad (Puleo, A. H., & Blanco, V. P. 2019, p.563).

Además de estas recomendaciones pedagógicas, en las que vemos se incluyen aquellos valores que desde el ecofeminismo se van a defender, se establecen algunos ejemplos de propuestas como lo serían “la construcción de materiales didácticos feministas (juegos, cuentos, canciones...) y de “unidades didácticas que tengan en cuenta las diferencias, el conocimiento de materiales feministas ya existentes, elaboración de un banco de recursos y buenas prácticas, la invitación a continuar con su formación permanente” (Martín, I. M., & Artiaga, G. R. 2017, p. 91).

Para que la investigación realizada resultase exitosa, a estas propuestas pedagógicas señaladas anteriormente habría que sumarle la importancia de tener en cuenta los demás espacios educativos más allá del aula. El patio, siendo uno de ellos, es desde donde se pueden observar mediante los diferentes instrumentos que Tomé y Subirats desarrollan para la observación, y el análisis del sexismo. Serán interesantes también, otras propuestas de transformación del patio que integran a su vez los valores ecofeministas.

Primeramente, ambas autoras señalan que el patio es un espacio de observación e intervención interesante ya que es el espacio y el tiempo donde hay más libertad de juego y de movimiento y también donde se presenta el sexismo, ya que en los juegos cotidianos vemos relaciones de poder y actitudes en los que hay diferencias de las culturas del género (Subirats, M, Tomé, A. 2007).

A continuación, se señalan los diferentes instrumentos que proponen utilizar en los patios, siendo una enumeración de los siguientes:

Instrumento 1, observación directa del comportamiento del alumnado en los patios de juegos, para analizar las diferencias en el uso y distribución del espacio; Instrumento 2, grabaciones en video de distintas horas de patio por edades; instrumento 3, cuestionario al alumnado sobre el uso del espacio, conocimiento de juegos y posibilidades de jugarlos; e instrumento 4, generación de una situación experimental en el patio, modificación de las condiciones del juego, para analizar el cambio en el comportamiento de los niños y niñas al ver dichos cambios (Subirats, M, Tomé, A. 2007).

Un ejemplo de proyecto de metodología coeducativa que supone una experiencia de extensión al Proyecto «Ixtaso» y que cuenta con el apoyo económico y humano del Instituto de la Mujer y del Ministerio de Educación y Ciencia (Bonal, X., & Tomé, A., 1996).

El proyecto Ixtaso nos muestra un ejemplo de integración de la valorización de los cuidados a la pedagogía coeducativa, mediante la sustitución de los patios tradicionales, en los que se observa que los niños tienden a utilizar mayormente el espacio para juegos de pelota sobre todo el fútbol, por jardines comunitarios. Esta propuesta resulta interesante para valorizar los valores ecofeministas, de desarrollo en la emocionalidad, por encima de la violencia y la competitividad que se da mediante la construcción de la virilidad en los valores androcéntricos, ya que “si nos acercamos a un campo de fútbol, no es muy difícil escuchar a entrenadores de niños de siete años, diciéndoles que tienen que aguantar el dolor si no quieren “jugar como niñas” (Sambade, I. 2018, p.306).

Tomé y Subirats explican que la generalización de las pistas deportivas supone la afirmación del tipo de juego realizado por niños y considerados más importantes.: agresividad, competencia y violencia.

Además, la implantación de jardines en varios casos se acabó sustituyendo los jardines por instalaciones, deportivas, que exigían menor mantenimiento. Los jardines aportan intercambio verbal frente a la relación física de carácter violento, así como relaciones tranquilas y cercanas a la confianza, por ello, resultan tan interesantes de integrar. La propuesta consistía, en hacer coexistir ambas opciones, tanto las pistas de deporte, como los jardines y los espacios abiertos con los rincones espaciales. El jardín, es entonces, utilizado como un instrumento pedagógico que cumplía ciertas funciones: función de conocimiento de la naturaleza, aprendizaje de responsabilidad y cuidado de las plantas, función de aprendizaje estético y educación de la sensibilidad. Además, resulta un espacio de recreo complejo ya que diversifica los espacios y rincones (Subirats, M, Tomé, A. 2007). Alicia H. Puleo plantea el jardín-huerto ecofeminista desde la “búsqueda de cuestionar el presente y encaminar la sociedad hacia un futuro digno, creando un espacio de igualdad entre los sexos, sin explotación humana o animal y donde la diversidad no sea motivo de opresión” (Puleo, A. H., & Blanco, V. P. 2019, p. 561-562).

Estos ejemplos, suponen una propuesta pedagógica interesante desde la mirada ecofeminista, teniendo en cuenta todo el trabajo que se tiene por delante. En conclusión, la integración de la preocupación medioambiental y feminista en coeducación e innovación educativa podría suponer la integración de los aportes de propuestas pedagógicas mencionadas anteriormente, con las propuestas coeducativas que valoricen la necesidad del cambio cultural

mediante los espacios educativos y hacia una mirada ecofeminista. Integrar estos aportes en los procesos coeducativos haría de esta manera por generar desde la intervención social una verdadera transformación social.

## CONCLUSIONES:

Desde los años 70 del S.XX, de la mano del feminismo radical, se conoce que las problemáticas que rodean al género están relacionadas con la socialización en el mismo. La socialización en el género supone la construcción social de unos géneros que legitiman la desigualdad entre hombres y mujeres. Este suceso dicotómico ha sido denominado desde el feminismo radical como sistema sexo-género y entre otros sistemas de dominación, es el causante de que las violencias del género se legitimen. A cerca de la imposición dicotómica que se legitima con la prescripción de los géneros mediante la socialización y la cultura, las aportaciones de los análisis ecofeministas críticos nos permiten alejarnos del esencialismo que relaciona a la naturaleza con la mujer para comprender así la magnitud de los dualismos y su conexión entre la inferiorización que sufren las mujeres. De la mano de las ciencias e investigaciones sociales de corte feminista, podemos comprender que estas jerarquías llevan ocurriendo toda la historia. Gracias a estas perspectivas críticas es que se realizan propuestas que lleven a la necesidad de transitar hacia un cambio cultural de la mano de la coeducación, pues para concienciar desde la Educación Social de la magnitud de las múltiples crisis generadas por el capitalismo y el patriarcado, necesitamos de un modelo coeducativo que nos permita repensar la sociedad en la que vivimos. Promover un pensamiento crítico implica entonces, hacer por comprender que el sistema actual lejos de sostener la vida, legitima comportamientos y valores que generan violencia y sufrimiento. Estos valores, lejos de ser necesarios, legitiman que se siga generando la destrucción del Planeta, lo que supone una crisis humanitaria y vital que, ante la situación actual de crisis de los cuidados y degradación medioambiental, no puede afrontarse de otra manera que desde la promoción de los valores que se defienden desde el ecofeminismo.

Para concluir entonces, los aportes al proyecto coeducativo, que se pretende generar en esta investigación, partimos de la teoría, pero también de la experiencia histórica durante los siglos para afirmar que las críticas marxistas al capitalismo presentan un vacío ético y argumental, ya que, en su análisis económico y social, no abarcan las problemáticas de ámbito privado y laboral o social que sufren las mujeres simplemente por serlo. Estas problemáticas específicas apuntan a la existencia de la división sexual del trabajo, la violencia del ámbito privado o de los diferentes ejes de poder ejercido por los hombres que a su vez legitiman tanto el capitalismo como el patriarcado por estar relacionados y pactados entre sí.

Para contemplar, además, como funcionan y se entrelazan los diferentes sistemas de dominación, necesitamos comprender que son las mujeres racializadas y de los países empobrecidos o que sufrieron el colonialismo occidental las que sufren las violencias machistas y los estragos de la globalización en mucha mayor medida.

Para tener en cuenta todo esto, desde la crítica al capitalismo resulta entonces necesario incorporar tanto la perspectiva interseccional como la ecologista, pues si miramos los males de este sistema económico en cuanto a los estragos del consumismo, propiedad privada, industrias contaminantes y sistema de producción de masas, resulta indispensable mirar hacia el ecofeminismo para visibilizar no sólo la violencia que sufren las mujeres en todo el mundo, sino las hembras en general y la naturaleza.

Por estas razones, es que se propone desde la práctica coeducativa, integrar los valores ecofeministas de cuidado y los valores de educación decolonial, pues si se pretende frenar la exclusión social que sufren en mayor medida las mujeres en todo el mundo podemos seguir impartiendo valores autocráticos, sexistas o de competencia capitalista, pues legitiman el imaginario social imperialista, que subyace tras la normalización de los valores neoliberales que tanto tienen que ver a su vez, con la legitimación de lo androcéntrico.

Desde la práctica coeducativa, se propone entonces, atender no sólo a los espacios y diferentes ámbitos desde los que el sexismo se manifiesta, y que podemos observar y analizar mediante ciertos instrumentos, sino que si lo que se pretende es generar el cambio cultural para transitar hacia un mundo más justo y un sistema que en vez de producir por encima de sus posibilidades, se plantee el decrecer, debemos integrar los valores ecofeministas en los currículums educativos para llevar lo antiguamente entendido como femenino a la esfera de lo que entendemos como desarrollo humano, cívico, democrático y social. Para educar a la ciudadanía y promover la participación social para exigir y generar mejoras sociales no es suficiente con educar para el aula, ni una educación ambiental, sino que necesitamos educar para la vida en sociedad y a lo largo de la vida, para repensar nuestra forma de comunicarnos, consumir y de vivir. Por ello, se propone la integración de estas propuestas a los diferentes ámbitos de la Educación Social que se precien. De esta manera, estaríamos haciendo no sólo por acabar con el sexismo, sino utilizando la coeducación como una herramienta para el cambio social, la mejora de la calidad de todas las formas de vida y la adopción de una mayor solidaridad y pensamiento ético que nos permita como sociedad hacer por frenar las desigualdades en el mundo, la violencia de género y la crisis climática y medioambiental.

Para finalizar, y en relación con las funcionalidades de la Educación Social para el cambio social, he de decir que la integración de los valores ecofeministas en los procesos y ámbitos educativos, concretamente en los proyectos de coeducación, nos permite educar en la promoción de sociedades pacíficas, justas e inclusivas, así como concienciar sobre el fin de la pobreza, atendiendo a la igualdad de género en todo el mundo. Estas intenciones estarían relacionadas con los objetivos de la Agenda 2030 de Desarrollo Sostenible (ODS, 1986), desde la que se propone garantizar la disponibilidad de agua y su gestión sostenible y la protección de la vida, tanto de ecosistemas terrestres como marinos. Estos objetivos de adopción de las necesarias medidas de consumo y producción sostenibles, si queremos que nos permitan el trabajo decente y justo para todas y todos, así como reducir la desigualdad entre los países, como así se muestra en los ODS, debemos transitar hacia un modelo económico y social de decrecimiento, que contemple la economía feminista y la valorización de los valores que se defienden desde el ecofeminismo.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

Abadía, M. C. (2017). Algunos animales somos más iguales que otros. Hacia una zoedanía materialista. *GénEr♀♂s*, 24(21), 75-94.

Abella, A. E. S. (2021) *Decrecimiento ecofeminista: Los aportes de la teoría feminista a la teoría del decrecimiento*. Derechos Fundamentales a Debate/Comisión Estatal de Derechos Humanos Jalisco.

Acevedo, R. T. (2022). *Animalismo y Feminismo: Una alianza contra el supremacismo humanista*. Revista PRAXIS, (85) 2215-3659 Enero-Junio 2215-3659 N.8).

Agarwal, B. (1996): “*El debate sobre las relaciones entre género y ecología*”.

Aguilar García, T. (2008). El sistema sexo-género en los movimientos feministas. *Amnis. Revue d'études des sociétés et cultures contemporaines Europe/Amérique*, (8).

Aguiló, A., & Fernández, J. (2020). Representaciones de género. Capacidad y raza en Joker: interseccionalidad y descolonización. *Nómadas. Revista Crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas*, 60(2), 1-21.

Alario Gavilán, M. (2021). ¿Por qué tantos hombres se excitan sexualmente ejerciendo violencia? La invisibilización y la erotización de la violencia sexual contra las mujeres en la pornografía. *Atlánticas. Revista Internacional de Estudios Feministas*, 6(1), 190-218.

Alcalay, L., Milicic, N., Torretti, A., & Berger, C. (2000). ¿Coeducación o educación segregada por sexo? Una aproximación desde la perspectiva de la educación de género. *Psyche*, 9(2).

Amorós, C. (2010). La filosofía en la era de la globalización ¿Existe una filosofía feminista? La filosofía como polémica. *Daimon Revista Internacional de Filosofía*, (50), 21-30.

Aspiazu, C. (2016). *Somos tierra, semilla, rebeldía: mujeres, tierra y territorio en América Latina*, Claudia Korol, 2016. *Antropología Cuadernos de Investigación*, (17), 170-171.

Barad, K. (2003). Posthuman Performativity: Toward an Understanding of How Matter Comes to Matter. *Signs*, 28 (3), pp. 801-831.

Barberá, E., & Mayor, L. (1989). *Autoconcepto de género y sistema de valores*. *Revista de psicología social*, 4(2), 151-165.

Barroso Martínez, A. A. (2019). Comprender el suicidio desde una perspectiva de género: una revisión crítica bibliográfica. *Revista de la Asociación Española de Neuropsiquiatría*, 39(135), 51-66.

Bello-Urrego, A. D. R. (2013). Sexo/género, violencias y derechos humanos: perspectivas conceptuales para el abordaje de la violencia basada en género contra las mujeres desde el sector salud. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 42(1), 108-119.

Bengoechea, S., & Santos, M. C. (2017). *Las mujeres en la Revolución Rusa*. *Viento Sur*, 150, 18-25.

Bergère, M. (2016, December). Ecofeminismo: Violencia de género y maltrato a los animales. In *dA. Derecho Animal. Forum of Animal Law Studies* (Vol. 7, No. 4, pp. 1-18).

Bernal, N. F., & Curiel-Marín, E. (2023) Coeducación como base de la innovación educativa. Un estudio comparado de la evolución del término en España y Portugal. *Intervención socioeducativa con TIC en la sociedad del conocimiento*, 11.

Bodelón, E. (2014). Violencia institucional y violencia de género. In *Anales de la cátedra Francisco Suárez* (Vol. 48, pp. 131-155).

Bonal, X., & Tomé, A. (1996). Metodologías y recursos de intervención. *Cuadernos de pedagogía*, 245, 56-69.



C. Alba. (2008) *El consumo en la encrucijada ética*. Utopía y praxis latinoamericana, vol. 13, no 41, p. 13-45.

Carrasco Bengoa, C. (2009). *Mujeres, sostenibilidad y deuda social*. Revista de educación. Universidad de Barcelona, 690,169- 191.

Cazés, D. (1998). Metodología de género en los estudios de hombres. *Revista de estudios de género: La ventana*, 1(8), 100-121.

Ceballos, E. (2014). Coeducación en la familia: Una cuestión pendiente para la mejora de la calidad de vida de las mujeres. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 17(1), 14-14.

Chible Villadangos, M. J. (2016). Introducción al Derecho Animal: Elementos y perspectivas en el desarrollo de una nueva área del Derecho. *Ius et Praxis*, 22(2), 373-414.

Cobo Bedia, R. (2011). *¿Educación para la libertad? Las mujeres ante la reacción patriarcal*. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado 71 (25, 2) 63-72.

Cruz, A. C., Noriega, M., & Garduño, M. D. L. Á. (2003). Trabajo remunerado, trabajo doméstico y salud: las diferencias cualitativas y cuantitativas entre mujeres y varones. *Cadernos de Saúde Pública*, 19(4), 1129-1138.

De Beauvoir, S. (1981). *El segundo sexo* (1949). Buenos Aires: Siglo XX.

De Miguel Álvarez, A. (2005). La articulación clásica del feminismo y el socialismo: el conflicto clase-género. C. Amorós y A. de Miguel (comps.), *Teoría feminista de la Ilustración a la globalización*, 1, 295-332.

De Miguel Álvarez, A. (2008). Feminismo y juventud en las sociedades formalmente igualitarias. *Revista de Estudios de Juventud*, 83(5), 29-45.

de Rovira, J. B., Alonso, F., Alonso, D. Á., Artacoz, L., Díaz, E. C., Callado, B. G., ... & Isart, F. M. (2023). Precariedad laboral y salud mental. conocimientos y políticas. sinopsis del informe presme. *Papeles de relaciones ecosociales y cambio global*, (161), 127-142.

Docampo Iglesia, V. (2022). *El incremento de la precariedad laboral de los jóvenes y su influencia en el aumento de los problemas de salud mental* (Bachelor's thesis).

El poder como relación de interdependencia. *Contribuciones a la Economía*, 17(2), 17.

Elizalde Hevia, A. (2009). *¿Qué desarrollo puede llamarse sostenible en el siglo XXI?: la cuestión de los límites y las necesidades humanas*. Revista de educación, número extraordinario, 53-75.

ESPECISTA, E., & DE, P. A. O. S. (2019). Estado especista: proletarización animal o sustracción de la vida. reflexiones marxistas sobre la cuestión animal. *Revista Latinoamericana de Estudios Críticos Animales* [www.revistaleca.org](http://www.revistaleca.org) [revistaleca@gmail.com](mailto:revistaleca@gmail.com) ISSN 2346-920X.

Femenías, M. L. (2011). Pacifismo, Feminismo y Utopía. *Daimon Revista Internacional de Filosofía*, 45-58.

Gaido, D., & Frencia, C. (2016). *El marxismo y la liberación de las mujeres trabajadoras: de la Internacional de Mujeres Socialistas a la Revolución Rusa* (p. 188). Ariadna Ediciones.

García Roldán, C. (2023). Coeducación y educación afectivo sexual. Una propuesta didáctica para la erradicación de violencias de género en adolescentes de 4a de ESO.

Giraldo, C. (2008). Rescate de lo público. *Organización y participación política*. Villa Libre, *cuaderno de estudios, sociales urbanos*, 2(3).

Gómez, L. N. (2017). La Ética Animal¿Una cuestión feminista? *Revista europea de derechos fundamentales*, (29), 297-299.

González, A. R. (2023). Una revisión de las teorías del feminismo radical sobre el abuso sexual contra la infancia: (A review of radical feminist theories on child sexual abuse). *Oñati Socio-Legal Series*, 13(3), 857-889.

González, G. A. T. (2012). Ecofeminismo para otro mundo posible. *Nomadias. Feminista*, (15), 275.

González, H. (2021). Pandemias en la historia: la Peste Negra y la gripe española, Covid-19 y crisis capitalista. *Revista Chakiñan de Ciencias Sociales y Humanidades*, (14), 130-145.

Gracia Arnaiz, M. (2010). Alimentación y cultura en España: una aproximación desde la antropología social. *Physis: Revista de saúde coletiva*, 20, 357-386.

Gracia, L. D. V. (2019). Aimé Tapia González, G. Mujeres Indígenas en defensa de la tierra. Madrid: Cátedra, 2018, 312 pp. *Azafea: Revista de Filosofía*, 21, 235-237.

Guerra López, R. (2016). Persona, sexo y género. Los significados de la categoría "género" y el sistema "sexo/género" según Karol Wojtyła. *Revista de filosofía open insight*, 7(12), 139-164.

Gutiérrez, E. J. D. (2009). Crisis y depresión del capitalismo. *Utopías, nuestra bandera: revista de debate político*, (222), 51-63.

Harvey, D. (2020). *El enigma del capital: y las crisis del capitalismo* (Vol. 68). Ediciones Akal.

Herrero Peñas, J. I. (2019). La educación de la infancia en la Guerra Civil española. Un análisis a través de testimonios.

Herrero, Y. (2010). *Vivir bien con menos; ajustarse a los límites físicos con criterios de justicia*. Viento Sur, 108, 27-36.

Herrero, Y. (2012). *Propuestas ecofeministas para un sistema cargado de deudas*. *Revista de economía crítica*, (13), 30-54.

Iribarne González, M. D. L. M. (2009). *Flora Tristán y la tradición del feminismo socialista* (Doctoral dissertation).

Itoh, M. (1978). La teoría de la crisis en Marx: su proceso de formación. *Science & Society*, 42(2).

Jancewicz, N. G. El ecofeminismo ante la crisis sistémica: camino hacia la sostenibilidad humana y ambiental.

Lamas, M. (2007). El género es cultura. *Campus Euroamericano de Cooperação Cultural*, 1-12.

Lerner, G. (1990). *El origen del patriarcado. La creación del patriarcado*, 310-345.

Manrique Arribas, J. C. (2003). La educación física femenina y el ideal de mujer en la etapa franquista. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la actividad física y del deporte*, 3(10), 83-100.

Martín, I. M., & Artiaga, G. R. (2017). Des-patriarcalizar y Des-colonizar la Educación. Experiencias para una Formación Feminista del Profesorado. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 6(2).

Martín, R. M. (2014). Resignificaciones conceptuales y epistemológicas en el pensamiento político feminista eurocéntrico desde los feminismos periféricos|| Conceptual and epistemological resignifications in the eurocentrist feminist political thinking from the peripheral femi. *Cuadernos electrónicos de filosofía del derecho*, (29), 72-98.

Menéndez, E. (1985). Modelo hegemónico, crisis socioeconómica y estrategias de acción del sector salud. *Cuadernos médico-sociales*, 33, 3-34.

Mientras Tanto nº 65 Herrero, Y. (2015). Apuntes introductorios sobre el Ecofeminismo.

Millán, M. J. R., García, F. G., Álvarez, J. C. A., & Rosado, J. R. (2014). El suicidio masculino: una cuestión de género. *Prisma social*, (13), 433-491.

Morales, A. M. T. (2020). Relaciones en tiempos de pandemia: COVID-19 y bienestar animal, ambiental y humano. *Revista Facultad Nacional de Agronomía Medellín*, 73(2).

Moreno Llaneza, M. (2020). Coeducar es innovar. *Participación educativa*, 62-75.

Moreno, M. (2013). Queremos coeducar. Centro de Profesorado y Recursos de Avilés Occidente.

Moreno, L. (2003). Ciudadanía, desigualdad social y Estado del bienestar.

Murga Menoyo, M. D. L. Á. (2009). La Carta de la Tierra: un referente de la Década por la Educación para el Desarrollo Sostenible. *Revista de educación*.

Navarro, A. X. C. (2016). Carnismo y educación especista: redes de significaciones en las representaciones sociales que estructuran el especismo antropocéntrico en Argentina. *Revista Latinoamericana de Estudios Críticos Animales*, 2.

Navarro, M. L., & Gutiérrez, R. (2018). Claves PaRa PensaR la inteRdePendenCia desde la eCología y los feminismos. *Bajo el Volcán*, 18(28).

Novo, M., & Murga, M. Á. (2010). Educación ambiental y ciudadanía planetaria. *Revista Eureka sobre enseñanza y divulgación de las ciencias*, 7, 179-186.

Novo, M., & Zaragoza, F. M. (2006). *El desarrollo sostenible: su dimensión ambiental y educativa* (p. 431). Madrid: Pearson.

Núñez, G. (2018). El porno feroz. *La misoginia como espectáculo. El estado mental*. Recuperado de <https://elestadomental.com/diario/el-porno-feroz-el>, 15(01).

Olarte Grajales, A. C. (2006). *Perspectiva ecofemenina de la dirección empresarial: una visión compleja* (Doctoral dissertation).

Oppen, F. (2016). El feminismo radical y el surgimiento de las teorías del patriarcado. *Corriente Roja*.

Orejuela, J. (2020). Cuarto espíritu del capitalismo: pandemia y malestar. *Pensar*.

Orozco, A. P. (2006). *Amenaza tormenta: la crisis de los cuidados y la reorganización del sistema económico*. *Revista de economía crítica*, (5), 8-37.

Orozco, A. P. (2014). *Subversión feminista de la economía: aportes para un debate sobre el conflicto capital-vida*. Madrid: Traficantes de sueños, 13, 305.

Palmero, M. J. G. (2014). Feminismo transnacional, globalización y derechos humanos. *Dilemata*, (15), 161-169.

Paredes, J. P., Thayer, E., & Elizalde, A. (2012). Lo Público: Un espacio en disputa. *Polis*, 11(31), 7-14.

Pérez, V. F., & Fiol, E. B. (2013). Del amor romántico a la violencia de género. Para una coeducación emocional en la agenda educativa. *Profesorado. Revista de curriculum y formación de profesorado*, 17(1), 105-122.

Pradanos, L. (2018). Decrecimiento o barbarie: ecocrítica y capitalismo global en la novela futurista española reciente.

Prieto, C., Gay, I. A., Briales, Á., González, J. C., Carrasquer, P., Grau, A., ... & Torns, T. (2015). *Trabajo, cuidados, tiempo libre y relaciones de género en la sociedad española*. Madrid: Cinca.

Puleo, A. (2005). El patriarcado: ¿una organización social superada. *Temas para el debate*, 133, 39-42.

Puleo, A. (2005). *Lo personal es político: el surgimiento del feminismo radical*. *Teoría feminista: de la Ilustración a la globalización*, 2(2), 35-67.

Puleo, A. (2009). *Ecofeminismo: la perspectiva de género en la conciencia ecologista*. Claves del ecologismo social, 169-172.

Puleo, A. (2010). Lo personal es político: el surgimiento del feminismo radical. Kate Millet. *Mujeres en Red. El Periódico Feminista. Consultado, 4*.

Puleo, A. (2015). Ese oscuro objeto del deseo: cuerpo y violencia. *Investigaciones feministas*, 6(0), 122-138.

Puleo, A. H. (2005). *Los dualismos opresivos y la educación ambiental*. Isegoría, (32), 201–214. <https://doi.org/10.3989/isegoria.2005.i32.444>.

Puleo, A. H., & Blanco, V. P. (2019). *Claves ecofeministas: Para rebeldes que aman a la Tierra ya los animales*. Madrid: Plaza y Valdés.

Quessep Rapag, S. (2023). *Factores psicológicos e histórico-culturales en el hombre asociados al proceso de humanización de mascotas* (Bachelor's thesis, Universidad EAFIT).

Riechmann, J. (2008). *¿En qué estamos fallando?: cambio social para ecologizar el mundo* (Vol. 281). Icaria editorial.

Rivera, A. S. (2021). Masculinidad hegemónica y violencia sexual contra las mujeres: una discusión necesaria: Array. *Plaza Pública. Revista de Trabajo Social*, (25), 338-348.

Rodríguez Menéndez, M., & Peña Calvo, J. (2005). Identidad de género y contexto escolar: una revisión de modelos. *Revista española de investigaciones sociológicas (REIS)*, 112(1), 165-194.

Romero, D. F. (2019). Políticas de Femicidio en México: Perspectivas interseccionales de mujeres indígenas para reconsiderar su definición teórica-legal y la metodología de recolección de datos. *Journal of International Women's Studies*, 20(8), 64-86.

Ruiz-Ramírez, R., & del Rosario Ayala-Carillo, M. (2016). Violencia de género en instituciones de educación. *Ra Ximhai*, 12(1), 21-32.

Sáenz, R. P. (2017). Educación Superior en Emprendimiento y la Superación de la Pobreza. *Revista Hojas y Hablas*, (14), 93-106.

Sambade Baquerín, C. I. (2020). *Masculinidades, violencia e igualdad: El (auto) control de los hombres como estrategia de poder social*.

Sambade, I. (2018). Masculinidades, cambios sociales y representación en la cultura de masas. *Brocar: Cuadernos de investigación histórica*, (42), 293-322.

Sánchez Bello, A. (2002). El androcentrismo científico: el obstáculo para la igualdad de género en la escuela actual. *Educación*, (29), 091-162.

Sánchez Blanco, L., & Hernández Huerta, J. L. (2012). La educación femenina en el sistema educativo español (1857-2007). *El futuro del pasado*, (3), 255-281.

Sánchez, S. F., Casado, C. M., & Ángel, I. T. (2022). *Maltrato animal, violencia vicaria y violencia de género: La integración de recursos animalistas en la intervención integral en violencia de género en el ámbito de la pareja o expareja*. VISUAL REVIEW. *International Visual Culture Review/Revista Internacional de Cultura Visual*, 12(1), 1-15.

Santi, V. J., & Araújo, B. C. (2021). Contra el imperialismo mediático: discurso y representaciones etnomediáticas del Movimiento de los Pueblos Indígenas. *Pensamiento crítico en comunicación: Realizaciones transdisciplinarias y transmetodológicas mattelartianas*. Maldonado, Alberto., & Castro, Edizon (Org.). *Centro Internacional de Estudios Superiores de Comunicación para América Latina*. Quito, Ecuador.

Sevillano, V., & Olivos, P. (2019). Comportamiento social y ambiente: Influencia de las normas sociales en la conducta ambiental. *Papeles del psicólogo*, 40(3), 182-189.

Shiva, V. (1996). *Abrazar la vida: mujer, ecología y desarrollo*. Horas y horas.

Sostenible, D. (1986). *Objetivos de Desarrollo Sostenible*. Food and Agriculture Organization: Rome, Italy.



Subirats Martori, M., & Tomé González, A. (2007). Balones fuera: reconstruir los espacios desde la coeducación.

Subirats, M. (2010). La coeducación hoy: los objetivos pendientes. *Vitoria-Gasteiz: Emakunde. Recuperado de [https://www. google. Es/url](https://www.google.es/url).*

Tafani, R., Chiesa, G., Caminati, R., & Gaspio, N. (2014). *Capitalismo, Medio y Ambiente, Desigualdad y Salud*. *Revista de Salud Pública*, 18(2), 29-41.

Trigueros, A. I. A., & Martínez, R. A. (1999). ¿La mitad de la humanidad forma parte de la diversidad?: el sexismo en las aulas y la coeducación como alternativa. *RIFOP: Revista interuniversitaria de formación del profesorado: continuación de la antigua Revista de Escuelas Normales*, (36), 33-43.

Vargas, R. A., & Rodríguez, O. C. (2010). *Teoría del conflicto social y posmodernidad*. *Revista de Ciencias Sociales (cr)*, 2(128-129), 63-70.

Velasco, A. (2016). Ética del cuidado para la superación del androcentrismo: hacia una ética y una política ecofeministas. *CTS: Revista iberoamericana de ciencia, tecnología y sociedad*, 11(31), 195-216.

Velasco, A. (2017). *La Ética Animal. ¿Una cuestión feminista?* Madrid: Cátedra.

Velasco, A. (2020). Desigualdad, poder y dominación: un análisis histórico-filosófico del concepto de género. *Cuadernos salmantinos de filosofía*, 47, 303-325.

Velasco, A. (2024). Sobre mujeres, naturaleza y animales: entre belleza e infravaloración. *Estudios Filosóficos*, 73(212).

Verdera, V. V., & Francés, I. L. (2011). La ética del cuidado permite construir un currículo escolar que no ensalza la independencia ni la violencia. *Bajo Palabra. Revista de Filosofía*, (6), 167-172.

Villellas, A., Urrutia, P., Royo, J. M., & Villellas, M. (2016). Violencia sexual en conflictos armados. *Quaderns de Construcció de Pau*, 27, 2-16.

Ward, E., 1982. Rape of girl-children by male family members. *Australian & New Zealand Journal of Criminology*, 15(2), 90–99.

Zaratiegui Rodríguez, V. (2014). Identidad de género y coeducación lingüística en el aula de Educación Infantil.

Zerpa, M. Y. P. (2021). Educación frente a las 5P. Modelo fundamentado en valores y los objetivos de desarrollo sostenible. *Revista Vinculando*.