

# Miradas multidisciplinares para un mundo en igualdad

M<sup>a</sup> Josefina Clavo Sebastián y M<sup>a</sup> Ángeles Goicoechea Gaona  
(Coordinadoras)





**MIRADAS MULTIDISCIPLINARES  
PARA UN MUNDO EN IGUALDAD  
PONENCIAS DE LA I REUNIÓN CIENTÍFICA  
SOBRE IGUALDAD Y GÉNERO**

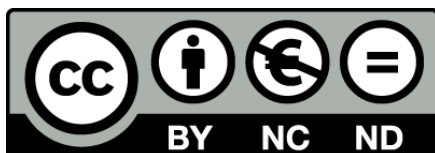


M<sup>a</sup> Josefina Clavo Sebastián  
María Ángeles Goicoechea Gaona  
(Coordinadoras)

MIRADAS MULTIDISCIPLINARES  
PARA UN MUNDO EN IGUALDAD

PONENCIAS DE LA I REUNIÓN CIENTÍFICA  
SOBRE IGUALDAD Y GÉNERO

UNIVERSIDAD DE LA RIOJA  
SERVICIO DE PUBLICACIONES  
2014



**Miradas multidisciplinares para un mundo en igualdad. Ponencias de la I Reunión Científica  
sobre Igualdad y Género**

de M<sup>a</sup> Josefina Clavo Sebastián y María Ángeles Goicoechea Gaona (coords.) (publicado por la  
Universidad de La Rioja) se encuentra bajo una Licencia Creative Commons Reconocimiento-  
NoComercial-SinObraDerivada 3.0 Unported.

Permisos que vayan más allá de lo cubierto por esta licencia pueden solicitarse a los titulares del copyright.

© Los autores

© Universidad de La Rioja, Servicio de Publicaciones, 2014  
publicaciones.unirioja.es

E-mail: publicaciones@unirioja.es

Diseño de portada: Dirección de Comunicación

ISBN: 978-84-697-1484-3

A todas las mujeres que en el pasado y presente  
han trabajado por un mundo más igualitario y justo





## ÍNDICE

LAS AUTORAS .....	11
INTRODUCCIÓN.....	15
GÉNERO Y POLÍTICA: ELECCIONES EUROPEAS 2009 .....	29
<i>Eva Tobías Olarte</i>	
MECANISMOS DE LA EXCLUSIÓN FEMENINA .....	45
<i>Olaya Fernández Guerrero</i>	
EL INSTITUTO DE LA MUJER Y LOS ESTUDIOS DE GÉNERO EN EL CONTEXTO DEL ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR .....	61
<i>Rosario Segura Graiño</i>	
MULTICULTURALIDAD, GÉNERO Y JUSTICIA .....	77
<i>María Xosé Agra Romero</i>	
LOGROÑO DESDE DISTINTAS AMIRAS .....	99
<i>María Ángeles Goicoechea, Laura Juarros y Cristina Nuez</i>	
CHANDRA TALPADE MOHANTY Y SU CRÍTICA AL PENSAMIENTO FEMINISTA OCCIDENTAL .....	121
<i>M<sup>a</sup> Josefina Clavo Sebastián</i>	
TRAER AL AULA EL SABER DE LA EXPERIENCIA. UNA MEDIACIÓN IMPRESCINDIBLE EN LA NUEVA CIVILIZACIÓN .....	135
<i>M<sup>a</sup> Milagros Montoya Ramos</i>	

GÉNERO E HISTORIA: UNA PERSPECTIVA DIDÁCTICA.....	147
<i>Antonia Fernández Valencia</i>	
CENTENARIO DEL ACCESO DE LAS MUJERES A LA UNIVERSIDAD. REAL ORDEN DE 8 DE MARZO DE 1910 .....	177
<i>María del Carmen Sáenz Berceo</i>	
FEMINISMO EN TIEMPOS DE CRISIS .....	205
<i>Lidia Falcón O'Neill</i>	

## LAS AUTORAS

**Eva Tobías Olarte:** Licenciada en Derecho por la Universidad de Deusto. Agente de Igualdad de Oportunidades (UNED). Master en Igualdad y Género con especialidad en políticas públicas por la Universidad Miguel Hernández. Ha coordinado diferentes proyectos a nivel internacional, específicamente en el ámbito de la política social. Actualmente desarrolla su actividad profesional como consultora de género. Es autora del libro «Son desconocidos, son iguales. Los nuevos países de la Unión Europea» publicado en 2005. Forma parte del Grupo de Investigación «Igualdad y Género» de la Universidad de La Rioja.

**Olaya Fernández Guerrero:** Licenciada en Periodismo por la Universidad Pontificia de Salamanca y licenciada en Filosofía por la Universidad de Salamanca. Doctora con la tesis doctoral titulada «Eva en el laberinto: una lectura filosófica del cuerpo femenino» por la Facultad de Filosofía de la Universidad de Salamanca. Ha participado en varios seminarios y congresos presentando comunicaciones en relación con el feminismo, el cuerpo y el género. Desde 2005 trabaja como periodista en el Ayuntamiento de Logroño. Forma parte del Grupo de Investigación «Igualdad y Género» de la Universidad de La Rioja.

**Rosario Segura Graiño:** Licenciada en Ciencias Políticas, Económicas y Comerciales (Sección Política). Jefa del Servicio de Gestión de Estudios del Instituto de la Mujer. Ha trabajado en programas europeos y participa en proyectos de investigación del Plan Nacional de I+D+i 2008-2011. Es experta en Políticas de Igualdad, impartiendo formación a profesores de español de Bélgica, Países Bajos y Luxemburgo. Posee varias publicaciones relacionadas con el ámbito de la mujer.

**María Xosé Agra Romero:** Licenciada y doctora en Filosofía. Catedrática de Filosofía moral e política de la Universidad de Santiago de Compostela. Coordinadora de la Comisión de Igualdad y miembro electo del Plenario del Consello da Cultura Galega. Integrante y fundadora del Centro de inves-

tigaciones feministas y estudios de género (CIFEX) de la Universidad de Santiago de Compostela. Sus líneas de investigación se desarrollan sobre Filosofía política, teorías de la justicia y teoría crítica feminista. En la actualidad forma parte del proyecto de investigación «Las mujeres como sujetos emergentes en la era de la globalización: nuevas modalidades de violencia y nuevas formas de ciudadanía» dirigido por la Doctora Celia Amorós Puente (UNED). Coordinadora del Grupo de Investigación «Xustiza e Igualdade», Catálogo de Grupos de Investigación de la Universidad de Santiago de Compostela. Ha publicado varios libros y artículos en esta línea.

**María Ángeles Goicoechea Gaona:** Licenciada en Filosofía y Ciencias de la Educación (Sección: Pedagogía) por la Universidad de Salamanca. Doctora en Filosofía y Ciencias de la Educación por la Universidad de La Rioja y Profesora Colaboradora (Teoría e Historia de la Educación) en esa misma universidad. Ha trabajado en el ámbito de la educación en proyectos de cooperación para el desarrollo. Ha participado en seminarios, congresos, cursos de formación y publicaciones, algunos de ellos, relacionados con el género y la coeducación. Es integrante del Grupo de Investigación «Igualdad y Género» de la Universidad de La Rioja.

**Laura Juarros Marín:** Licenciada en Filosofía y Ciencias de la Educación (Sección Psicología) en la Universidad Autónoma de Barcelona. Ha participado en el programa para Postgraduados del Instituto de Psicoterapia Humanista de Barcelona y posee el título de Especialista en Clínica y Psicoterapia Sicoanalítica del Programa de la Universidad Pontificia de Comillas en colaboración con la Escuela de Enseñanza del Psicoanálisis ELIPSIS. Formó parte del Colectivo Feminista Lambroa de Vizcaya. Posee una extensa formación en feminismos, género y coeducación, que ha plasmado en conferencias y comunicaciones. Trabaja en el ámbito de la psicoterapia, formación y promoción de la mujer y de adultos. Ha colaborado en publicaciones feministas. En la actualidad, forma parte del Grupo de Investigación «Igualdad y Género» de la Universidad de La Rioja.

**Cristina Nuez Vicente:** Licenciada en Psicología y con el título de Suficiencia Investigadora en el programa de doctorado Psicología Social y de las Organizaciones de la Universitat Estudi General de Valencia. Técnica Superior de la Dirección General de Salud Pública de la Consejería de Salud y responsable y psicóloga de la Unidad de Atención al Fumador perteneciente a la Red de Salud Mental del Servicio Riojano de Salud ubicada en el Centro de Salud Espartero de Logroño. Ha realizado comunicaciones y participaciones en congresos relacionados con el ámbito del feminismo y género. Participa activamente en grupos de mujeres, AMIRAS, entre otros y forma parte del Grupo de Investigación «Igualdad y Género» de la Universidad de La Rioja.

**M<sup>a</sup> Josefina Clavo Sebastián:** Licenciada y doctora en Filosofía por la Universidad de Navarra. Profesora Titular de Filosofía de la Universidad de La Rioja. Se especializó en Filosofía para Niños, sobre la que ha impartido cursos, seminarios, etc. Ha publicado e impartido conferencias sobre el pensamiento filosófico de María Zambrano. En 2009 ha realizado un estancia en el City College of New York especializándose sobre el feminismo postcolonial, tema con el que ha participado en congresos con comunicaciones. Es la promotora y coordinadora del Grupo de Investigación sobre «Igualdad y Género» en la Universidad de La Rioja.

**María Milagros Montoya Ramos:** Licenciada en Filosofía y Letras (Sección Geografía e Historia) por la Universidad de Zaragoza. Ha trabajado como profesora en la enseñanza privada y pública, en los niveles de E.G.B. y de Secundaria obligatoria. Cofundadora de la Librería El País. Miembro y cofundadora de «Sofías, relaciones de autoridad en la educación» (2000). Libros editados por horas y HORAS: «Escuela y educación ¿Hacia dónde va la libertad femenina?» (2002), «Recetas de relación. Educar teniendo en cuenta a la madre» (2004) y «Saber es un placer. La práctica política de mujeres que buscan dar un sentido libre a la educación» (2007). Cofundadora de Entredós (2003).

**Antonia Fernández Valencia:** Licenciada en Historia Moderna y Contemporánea por la Universidad Complutense de Madrid. Profesora titular en el Departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales en la UCM. Posee varias investigaciones, publicaciones y participaciones en congresos y seminarios científicos relacionando la historia y la vida de las mujeres. Entre estas publicaciones destacamos dos: «Los discursos sobre la capacidad intelectual de las mujeres: un frente histórico del feminismo» (2002) y «La educación de las niñas: ideas, proyectos y realidades» (2006). Socia fundadora del Seminario Interdisciplinar Género y Educación (SIGE) en la Facultad de Educación de la UCM y coordinadora del mismo desde su fundación en 2006.

**María del Carmen Sáenz Berceo:** Doctora en Derecho por la Universidad de La Rioja y Profesora Titular de Historia del Derecho y de las Instituciones en dicha Universidad. Concluyó sus Estudios Superiores en la Escuela de Profesorado de E.G.B. Luis Vives de Logroño con el número 1 de su promoción y por ellos mereció el Premio Extraordinario Fin de Carrera S. José de Calasanz. Autora de varios libros y artículos ha centrado su labor investigadora en «La España de los Austrias», y ha realizado diferentes estancias de investigación en Madrid, Cambridge y Londres. Parte de su trabajo está encaminado actualmente al análisis de la situación de la mujer desde una perspectiva histórico-jurídica, dentro del Grupo de Investigación «Igualdad y Género» de la Universidad de La Rioja.

**Lidia Falcón O'Neill:** Es una política y escritora española. Licenciada en Derecho, Arte Dramático y Periodismo y doctora en Filosofía, se ha destacado por su defensa del feminismo en España, especialmente durante la Transición. En 1976 creó Colectivo Feminista de Barcelona, a la vez que la revista «Vindicación feminista» y una editorial: Ediciones de feminismo. Desde 1979 dirige la revista «Poder y Libertad». En 1977 fundó la Organización Feminista Revolucionaria, a partir de la cual se creó el Partido Feminista. Participa en congresos, seminarios y jornadas, nacionales e internacionales, difundiendo sus ideas feministas. Es autora de múltiples libros, artículos, etc.

## INTRODUCCIÓN

El presente libro surge a partir de la I Reunión Científica: «Igualdad y género», con la que un Grupo de Investigación de la Universidad de La Rioja denominado igual que la actividad, decidió iniciar su andadura.

De la riqueza de las aportaciones realizadas por investigadoras reconocidas a nivel nacional y de algunas de las integrantes del propio grupo de investigación, es fruto esta publicación de carácter científico.

Este grupo de investigación, ha sido promovido por la profesora de filosofía, M<sup>a</sup> Josefina Clavo, ante la inexistencia de un colectivo de personas organizadas en torno a los estudios de mujeres dentro del ámbito universitario riojano. En la ciudad de Logroño se habían dado experiencias organizadas por colectivos de mujeres con el fin de reflexionar sobre sus características y problemáticas. El grupo de investigación impulsado desde la Universidad de La Rioja aúna, desde su inicio, a algunas de estas mujeres inquietas, que de forma individual o colectiva estaban trabajando en torno al género. Las líneas de interés con las que nace este grupo, tan variadas como las mujeres que lo componen, son las siguientes:

- Igualdad de género en la Historia moderna y contemporánea del pensamiento filosófico.
- Multiculturalismo desde la perspectiva de género.
- Género y Derecho.
- Sociología de género.
- Género y Educación: coeducación. Intervención social desde la perspectiva de género.

Todos los capítulos de este libro convergen en compartir los intereses emancipatorios que se encuentran en la raíz de la teoría feminista.

Esta teoría se ha ocupado del estudio, investigación y análisis de la situación social y cultural de las mujeres con un interés crítico. Nació en Europa, generada en la revolución política, cultural y social que culminó con la caída del Antiguo Régimen, y se ha desarrollado desde entonces contando ya con casi tres siglos de historia.

Aunque actualmente existen diversas orientaciones teóricas dentro del feminismo, dependiendo de los supuestos filosóficos en los que se apoyan, nuestro ámbito puede ser considerado como feminismo ilustrado, ya que se legitima en los principios ilustrados de libertad, igualdad, solidaridad.

En cuanto teoría crítica, el feminismo se inscribe en el concepto de crítica acuñado en la filosofía a partir de la concepción kantiana de este término.

Un análisis del tipo de conceptos, categorías y juicios con que se construye la metafísica lleva a afirmar a Kant que la razón no respeta de forma espontánea sus propios límites y, por lo tanto, debe mediar una autorreflexión en la que encuentre y se marque a sí misma estos límites.

Así, crítica para Kant, no quiere decir demolición, sino determinación de las posibilidades y los límites, donde posibilidad y límites no son dos cosas distintas porque la posibilidad en el lenguaje racionalista quiere decir el «en qué consiste», el «qué es», por lo tanto la de-limitación o de-finición.

A esta actitud crítica opone Kant la actitud dogmática que consiste en entregarse a proceder por meros conceptos sin determinación previa de las posibilidades y los límites de este proceder.

Por tanto la pretensión kantiana es que la crítica de-fina el proceder de la razón, descubra su estructura interna y trace sus límites mediante principios.

Esta autorreflexión de la razón encierra desde el principio un interés práctico, el establecimiento de los «límites del conocimiento» está determinado en Kant desde el primer momento por la tesis de la autonomía de la determinación moral.

La razón es también práctica entonces, la conducta es algo más básico que la ciencia, porque la misma ciencia es algo que acontece dentro de la conducta, ella misma es decisión.

Hay pues una decisión previa a la reflexión sobre la razón, un interés. Habermas entiende que existe una articulación entre la capacidad de la razón de trascenderse a sí misma en la autorreflexión de la crítica, y un interés práctico: un sentido emancipatorio.



---

De este modo se encuentran vinculados crítica con voluntad.

Muy expresivamente Celia Amorós expresa así esta idea: «Es como si la razón quisiera saber más de ella misma –ser crítica– para ser más ella misma, para ser en mayor medida autónoma y estar emancipada en mayor grado».<sup>1</sup>

Hasta ahora hemos visto lo que encierra el significado de la crítica: es una investigación que nos permite descubrir las posibilidades y los límites de la razón, no sólo con un interés teórico, sino también, y sobre todo, con un interés práctico emancipatorio. A la teoría feminista, en cuanto crítica, le interesan las posibilidades y límites de la razón práctica: sus principios, de modo que le sirvan de referentes normativos legítimos (si queremos actuar de acuerdo a razón, frente al dogmatismo o al mito) para denunciar otras formas de valorar, creer, entender y conducirse en la realidad que no se atengan a estos principios, que fueron, además, asumidos y defendidos por la ilustración.

Defiende Kant que la razón es originariamente legisladora y, por tanto, moral. Este hecho presupone la existencia en nosotros de dos «elementos» básicos, el deber, por un lado, que se deriva de las normas que nos dicta la razón, y la libertad, por otro, que nos proporciona la capacidad de elegir ser o no fieles a esas normas, así como la posibilidad real de conducirnos de acuerdo con ellas. Tanto la razón, el deber como la libertad son algo inherente al modo de ser del hombre en cuanto ser dotado de razón.

En virtud de esta originariedad legisladora de la razón, ésta se da a sí misma la ley moral, por lo tanto es autonormativa y, por tanto, autónoma. Su estatuto de autonomía, frente a toda sumisión procedente de la obediencia de normas morales de códigos externos a sí misma, por ejemplo, de otros hombres o de Dios, es el fundamento de la dignidad de la naturaleza humana en cuanto racional.

El ser humano, en tanto autónomo y libre, no debe ser utilizado como medio, es decir, subordinado a un fin extraño, porque él es un «fin en sí».

Los principios ilustrados, defendidos en la Revolución Francesa, proceden, en parte, de este análisis de la razón. En coherencia con ellos se combate en Europa para que sean reconocidos como derechos de todos los hombres la igualdad, la libertad y la solidaridad.

Por su parte, la crítica feminista se basa en el contraste entre lo que, por una parte, durante siglos han vivido y experimentado las mujeres, es decir, su situación de opresión y subordinación, y el proyecto emanado de la razón, por otra, en el que todos los seres humanos en tanto racionales somos libres, autónomos e iguales (aunque ya sabemos que algunos de nuestros más ilustres antepasados

---

<sup>1</sup> Celia Amorós (2005). *Teoría feminista: de la Ilustración a la globalización*. Madrid: Minerva. P. 22.

no tenían claro que las mujeres fuéramos seres racionales, o lo suficientemente racionales como para considerarnos con capacidad para asumir correctamente el reconocimiento de los derechos emanados de nuestra naturaleza racional: la autonomía, la libertad y, por supuesto, la igualdad), es decir, la crítica se basa en la constatación de la falta de coherencia entre un aspecto de la organización social mantenida por siglos, basada en la discriminación sexual y en la situación de dominación de un sexo sobre otro, y el principio de la razón emanado de su propia forma y exigido por el propio carácter de las personas como seres racionales, intrínsecamente libres, autónomas y, por tanto, capaces de autonormarse desde un punto de vista moral e iguales entre sí.

El feminismo como teoría crítica incide en esta contradicción y la denuncia en todas sus manifestaciones y vertientes, trabajando por una transformación que nos conduzca a una situación fundada en la razón. De este modo, en tanto crítica, su propósito es de autorreflexión, de limitar, de marcar los límites a la razón con objeto de evitar los excesos a que de forma espontánea la razón tiende, como el mismo Kant señala.

El feminismo, además de ser crítico, constituye también una teoría que se va construyendo sobre la base de los análisis de los fenómenos derivados de la situación de incoherencia anteriormente indicada, entre los principios de la razón y la situación secular de opresión de un sexo por otro. Esta incoherencia es el presupuesto en que se genera y del que se nutre la teoría, la cual se ha constituido en una perspectiva que nos permite percibir fenómenos y situaciones anteriormente ocultos tras los fenómenos y situaciones considerados como normales o «naturales» en el contexto cultural precedente. Ha hecho falta una vuelta a la «autorreflexión» de la razón, a la crítica, para ver hasta qué punto ésta (la razón) se ha excedido de sus límites en una organización social estructurada sobre la desigualdad de los sexos y sus consecuencias prácticas para millones de mujeres durante siglos de historia de la especie.

En este contexto de autocritica de la razón tendremos que plantearnos la pregunta que propone Celia Amorós: «¿Hasta qué punto es racional la razón patriarcal?»<sup>2</sup>

En la medida en que la razón se encuentra socialmente enraizada, la crítica puede y tiene que ser también crítica de la razón social. La autorreflexión social realizada desde el punto de vista del género nos sitúa ante las cosas desde un ángulo que visibiliza lo que antes no era visible, como hemos indicado anteriormente, y este hecho abre un campo de investigación, virgen hasta entonces, en el que rastrear causas y razones explicativas, de manera que los acontecimientos «sueltos», propios de la experiencia más inmediata, vayan cobrando inteligibilidad en la medida en que se va descubriendo que son el resultado y se encuentran

---

2 Celia Amorós, Ob.cit., p. 22.

---

incardinados en una estructura básica cultural e ideológica profunda desde la que se generan otros muchos más fenómenos discriminatorios.

Como muy bien dice Celia Amorós:

«En este sentido, puede decirse que la teoría feminista constituye un paradigma, al menos en el sentido laxo de *marco interpretativo que determina la visibilidad* y la constitución en hechos relevantes de fenómenos y acontecimientos que no son pertinentes ni significativos desde otras orientaciones de la atención»<sup>3</sup>.

Ello constituye un elemento esencial de toda teoría, la constatación de los hechos positivamente dados, observables, verificables cuantificables, objetivables, junto con la observación del modo en que esos hechos se presentan de forma recurrente e invariable, nos hace pensar que no son fenómenos sueltos, producto de unas determinadas circunstancias materiales y personales concretas, sino que tras ellos existe un sustrato común que los explica y produce, un fenómeno radical cuyas manifestaciones y realizaciones son los diferentes fenómenos sexistas. La tarea de la teoría es descubrir esa raíz común explicativa, desocultarla, analizarla y deslegitimarla mediante la crítica.

Y como todos los paradigmas o nuevas orientaciones de la «visión», tiene que construir términos nuevos para los fenómenos que antes no los tenían. Por eso el feminismo acuña categorías tales como «acoso sexual», «acoso sexual en el trabajo», «violación marital», «feminización de la pobreza», etc. categorías que explican un sinnúmero de fenómenos particulares como manifestaciones suyas.

El neofeminismo de los años 70, a partir de la constitución de asociaciones de mujeres en las que las participantes descubren que sus experiencias de discriminación sexual son prácticamente idénticas, tanto en la esfera pública como en la privada, deduce que éstas no pueden ser producto de circunstancias eventuales sino que todas ellas tienen que ser el efecto de una situación común, no visible ni explícita, pero compartida por todas las mujeres ya que los efectos son los mismos para todas y soportados por todas. A esta estructura social no escrita pero activa, actuante y eficaz le denominaron «patriarcado» el cual se define como un sistema establecido de dominación masculina.

Esta fue una gran aportación del neofeminismo, ya que el concepto de patriarcado ha resultado ser una categoría analítica de mucha utilidad.

Kate Millett (1970), en su libro «Política Sexual» redefine el concepto de política basándose en algunos de los análisis de la Escuela de Frankfurt. Frente al concepto de política entendida como el ámbito de actuaciones y decisiones políticas, Millett le da el significado de «Conjunto de relaciones y compromisos

---

3 Celia Amorós, Ob. cit., pp. 16-17.

estructurados de acuerdo con el poder en virtud de los cuales un grupo de personas queda bajo el control de otro grupo»<sup>4</sup>. De manera que la política como poder, no sólo se ejerce en el estado o en la clase dominante, sino también se encuentra en las relaciones sociales. Lo que denominamos dominio significa, con Max Weber, la posibilidad de imponer la voluntad propia sobre la conducta de otras personas y se puede manifestar de muy diversas formas.

En coherencia con estos conceptos el patriarcado es un sistema político ya que se construye sobre una estructura de relaciones de poder de un sexo sobre otro, en este caso del varón sobre la mujer.

Las investigaciones feministas se ocupan de estudiar las diferentes derivaciones, aspectos, grados etc. del patriarcado. Se describen los resortes del poder que poseen los hombres, que son prácticamente todos: controlan la ideología del sistema (ciencia, arte, religión, filosofía), la industria, las finanzas, el ejército, la policía, el gobierno. Además construyen e imponen el perfil de género de los individuos del sistema, atribuyendo al sexo femenino un estatus de inferioridad que le conduce a desempeñar papeles sociales subsidiarios «propios de su naturaleza inferior».

El concepto de patriarcado constituye el marco explicativo de múltiples opresiones y situaciones injustas de discriminación social. Esta situación, según Kate Millett (1970):

«Ha alcanzado una ingeniosísima forma de «colonización interior», más resistente que cualquier tipo de segregación... aún cuando hoy día resulta casi imperceptible, el dominio sexual es tal vez la ideología más profundamente arraigada en nuestra cultura, por cristalizar en ella el concepto más elemental de poder».<sup>5</sup>

Todos los textos de este libro son investigaciones sobre diversas manifestaciones del patriarcado en nuestra sociedad contemporánea.

En el momento presente y en el contexto de nuestras sociedades democráticas se ha conseguido una equiparación formal y legal entre mujeres y hombres, y, sin embargo, los puestos de poder político y económico continúan mayoritariamente en manos de los varones. ¿Por qué en sociedades con igualdad jurídica, con importante número de mujeres bien cualificadas y un porcentaje altísimo de incorporación de éstas al mercado laboral, continúa, sin embargo, persistiendo la desigualdad sexual? Gran parte del trabajo de la teoría feminista contemporánea se dedica a tratar de responder esta cuestión. Es un hecho que existe una significativa desproporción entre las mujeres y los varones que acceden y se encuentran operando en la esfera pública. Si tenemos en cuenta las posibilida-

---

<sup>4</sup> Kate Millett (1970/1995). *Política sexual*. Madrid: Cátedra. P. 68.

<sup>5</sup> Kate Millett, Ob. cit., p. 70.

des que proporciona el desempeño de cargos públicos en cuanto a líneas de decisión en proyectos sociales, posibilidades y recursos para la realización de medidas cuidadosas con la igualdad y que sean un motor de continuación real de cambio, la ausencia de mujeres en esta esfera es un grave problema y nos sitúa en una posición de desventaja para la consecución de los objetivos demandados de igualdad social.

Mostrar esta situación y este problema es el objetivo del capítulo de Eva Tobías Olarte, a través de los datos recogidos de las elecciones europeas del 2009.

Su estudio evidencia el bajo porcentaje de mujeres presentes en los primeros y segundos puestos de las candidaturas presentadas por los partidos políticos a las elecciones. Como consecuencia, muy pocas mujeres se encuentran presentes en el Parlamento Europeo, ejerciendo funciones como miembros de las comisiones o subcomisiones organizadas en el seno de este órgano.

Una de las posibles respuestas a la cuestión del bajo porcentaje de mujeres presentes en la vida pública podemos encontrarla en los trabajos realizados por varias teóricas feministas acerca de lo que realmente acontece en lo que llamamos el espacio privado. En él, tradicionalmente las mujeres han desempeñado un papel especial, se considera el ámbito de los afectos y de los cuidados, aquel en el que se han encontrado y se encuentran las mujeres que «no trabajan», ocupándose en jornadas laborales de 24 horas, sin fines de semana, ni vacaciones, sin remunerar, sin derechos sociales, invisibilizadas y desvalorizadas.

La redefinición del concepto de política llevado a cabo por Kate Millett (1970), entendido tal y como anteriormente hemos indicado, es decir como «relaciones y compromisos estructurados de acuerdo con el poder en virtud de los cuales un grupo de personas queda bajo el control de otro grupo», permite abordar el análisis del ámbito de lo privado, que constituye un aspecto y concreción del sistema patriarcal.

La famosa frase «lo personal es político» no es sino una derivación de esta nueva consideración de lo privado.

Celia Amorós (2005) expresa así la aportación que esta nueva perspectiva ha supuesto para la teoría feminista:

«Politizar este ámbito implica abrirlo al debate público, considerar que puede ser modificado, consensado entre iguales y no acriticamente aceptado como un enclave de naturalización en el mundo del contrato... Millett critica las relaciones de poder que existen en el espacio en el que se desarrolla nuestra vida privada y nuestra vida sexual en tanto que privada por excelencia, en esta tarea continua la labor de desmitificar lo presuntamente natural y biológico. Así redefine y amplía de modo insólito lo que era la esfera de la política convencional, en un análisis

del poder en las escalas «micro» con el que vendrá a converger, desde otros intereses, los análisis críticos foucaultianos de las «microfísicas del poder»<sup>6</sup>.

A partir de esta redefinición de lo político, las esferas de la vida consideradas privadas, sobre todo del ámbito familiar y de la conducta sexual, son investigadas con objeto de poner de manifiesto las relaciones de poder que las configuran, relaciones que no pueden ser consideradas circunstanciales, sino sistémicas por su recurrencia, atravesadas y sostenidas por las más directas relaciones de dominio.

Desde esta perspectiva de que «lo personal es político» ¿qué ocurre ahora en ese espacio privado? La incorporación de la mujer al mercado laboral no ha suprimido la división sexual del trabajo dentro del hogar y un porcentaje altísimo de mujeres realizan lo que llamamos «la doble jornada» laboral, la del trabajo y la del hogar, recayendo sobre ellas la mayor parte de la responsabilidad del cuidado familiar. Esta sobrecarga de trabajo y dedicación constituye un elemento de dificultad importante para la promoción laboral de la mujer, para su implicación en procesos de formación continua, para sus aspiraciones a desempeñar funciones ejecutivas dentro de la empresa o cargos representativos y con capacidad de decisión dentro de su propio entorno laboral o público. Por ello mismo, mientras la desigualdad en la esfera privada continúe reproduciéndose, tratar o esperar lograr una igualdad en la pública es una esperanza frustrada.

El capítulo de Olaya Fernández Guerrero analiza, entre otras cuestiones, importantes y decisivos aspectos de las situaciones y consecuencias de esta distribución de los espacios en razón del sexo, así como algunas de las causas del problema de la ausencia de mujeres en el espacio público.

En los últimos años se ha ido imponiendo el fenómeno denominado «feminismo institucional», un proceso en el que feministas activas, tanto en el ámbito teórico como en los movimientos sociales, se han ido incorporando a los partidos políticos que tienen presentes en sus programas la realización de políticas de igualdad. Ello ha contribuido a que estos problemas adquieran un más importante lugar en las propuestas políticas.

Indudablemente este es un camino iniciado que promete dar frutos aunque todavía existe una gran desigualdad entre varones y mujeres en el espacio público, como anteriormente hemos dicho.

Junto con este movimiento, diferentes estados de la Unión Europea y Estados Unidos han creado organismos específicos, y diferentes en cada nación, que tienen como objeto el diseño, propuesta y, en algunos casos, la ejecución de proyectos orientados a la consecución de los objetivos de igualdad.

---

6 Celia Amorós, Ob. cit., p. 42.

Trabajando desde diversos ámbitos, se han ido incorporando a las universidades centros de investigación y de estudios de género y se ofertan cursos y másteres sobre este tema que promueven la difusión del conocimiento, con el consiguiente incremento del interés y concienciación del tema, que va adquiriendo fuerza en los debates políticos y en la vida cotidiana.

En este contexto, y en concreto en nuestro país, se creó el Instituto de la Mujer en 1983 como un organismo autónomo interministerial que canaliza proyectos y programas transversales de políticas de igualdad. El capítulo de Rosario Segura nos aproxima a la realidad de este organismo, especialmente respecto a las ayudas y apoyos para la realización de actividades en el ámbito universitario en temas vinculados a los estudios de Mujeres, Feministas y del Género.

Como todos sabemos, en estas últimas décadas están teniendo lugar nuevos fenómenos sociales con consecuencias para las mujeres: los complejos fenómenos de la globalización y del multiculturalismo, que son, en realidad dos caras del mismo proceso de transformación social.

El movimiento denominado globalización, que se inició en la década de los 80 y va paulatinamente implantándose, apoyado en las nuevas tecnologías, está produciendo profundas transformaciones económicas, políticas, sociales y culturales. El hecho de que el neoliberalismo se haya apropiado de este paulatino y profundo cambio, está conduciendo a situaciones cada vez más acentuadas de injusticia social y de exclusión, los países pobres son cada vez más pobres y las diferencias son cada vez mayores.

Es tarea de la teoría feminista examinar de qué modo afecta a las mujeres este sistema neoliberal que determina las decisiones políticas con su lógica económica.

El capítulo de Lidia Falcón O'Neill es muy revelador. Con información documentada en las cifras más recientes, pone de manifiesto cuál es la situación de la mayoría de las mujeres involucradas en este fenómeno, en los diversos aspectos de su realidad económica, social y cultural.

Por otro lado, el encuentro entre diferentes culturas, sobre todo entre las de países pertenecientes a la esfera occidental y la de aquellos que fueron sus colonias en los siglos anteriores, ha generado un movimiento dentro del feminismo denominado feminismo postcolonial, una línea de pensamiento feminista constituido por autoras pertenecientes a estos países. Su pensamiento se inserta en la teoría postcolonial, y su objetivo es combatir la discriminación que sufren las mujeres de estos países, no sólo como mujeres, sino también en tanto que forman parte de etnias infravaloradas por efecto de la colonización.

Una de sus mayores preocupaciones y reivindicaciones es denunciar la desigualdad en la que se encuentran, sobre todo y también, en relación con las propias feministas occidentales. Las Conferencias Mundiales de mujeres, como

la de Pekín, ponen de manifiesto el malestar de las mujeres de color en cuanto que se consideran discriminadas por las feministas blancas a causa de su raza y su clase social.

Por otro lado, demandan una redefinición de la categoría «mujer» como sujeto universal y único de los análisis feministas. Esta categoría única ha sido sometida a revisión por las feministas poscoloniales, que consideran que tras este término se encuentra una enorme diversidad de mujeres en espacios geográficos y situaciones culturales, sociales, económicas, laborales, etc. muy diferentes, por lo que rechazan aceptar la existencia de un sujeto único en el feminismo, y defienden una diversidad de sujetos, que complica la teorización y el diseño de proyectos de igualdad.

Este tema es tratado en el capítulo de M<sup>a</sup> José Clavo Sebastián en el que se exponen los argumentos principales de la crítica del feminismo postcolonial, representado en la teórica Chandra Talpade Mohanty (1985), con la finalidad de poner de manifiesto sus diferencias con el feminismo blanco y tratar de reparar los hilos de una comunicación difícil.

Por su parte, las transformaciones demográficas y sociales que están teniendo lugar estas últimas décadas, debidas a los grandes movimientos migratorios de los países en «vías de desarrollo» hacia los países desarrollados, están produciendo sociedades multiculturales, es decir, comunidades en las que conviven grupos de personas pertenecientes a culturas diferentes. Este fenómeno genera problemas en prácticamente todos los aspectos de la vida social: laboral, cultural, religioso, económico, etc. que están requiriendo regulaciones legales.

En esta situación, las mujeres emigrantes afrontan en su vida cotidiana un elevado número de dificultades y se encuentran sometidas a varios tipos de discriminación simultáneamente, de clase, de raza y de género.

Algunas teóricas feministas se están ocupando de investigar el fenómeno del multiculturalismo desde el punto de vista del género, poniendo de manifiesto los obstáculos con los que se encuentran estas mujeres, ya que la discriminación sexual se articula y refuerza con su situación de clase y raza, discriminaciones estas últimas que no se resuelven en el ámbito de la acción feminista.

No obstante, sus análisis denuncian situaciones de importante desigualdad entre varones y mujeres, tanto en lo que respecta a su integración en la sociedad que les recibe, como a su situación dentro de sus propias comunidades culturales y en muchos de los ámbitos de sus vidas, algunos de los cuales pueden ser regulados por las leyes de los países de acogida, pero no así los que proceden de sus creencias religiosas y sus valores y costumbres.

En cualquier caso el encuentro con esta realidad está planteando, dentro del feminismo, importantes debates en torno al problema del relativismo cultural y el



---

reconocimiento de sus graves consecuencias para las mujeres desde el punto de vista de la justicia social. El capítulo de M<sup>a</sup> Xosé Agra Romero analiza las tensiones que se generan entre la diversidad cultural y la igualdad de las mujeres, entre feminismo y multiculturalismo, desde la perspectiva de la justicia social y política.

Partiendo de la idea con la que M<sup>a</sup> Milagros Montoya Ramos abre su capítulo «enseñar y educar es la parte más delicada de la obra de la civilización», consideramos que la teoría crítica feminista influye y debe influir todavía más en la educación, en sentido amplio, es decir en todos los tipos de educación que se dan en la sociedad, pero sus logros tendrían que introducirse en la educación formal o escolar.

La escuela es la institución legitimada por el Estado para dar educación, y ésta debería de aplicar los principios establecidos por los reglamentos en cuanto a la igualdad y no discriminación por razones de sexo y género. Tomando como punto de partida los derechos generales que recoge la Constitución, que se van especificando en otros reglamentos como la Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género, y la Ley 3/2007, de 22 de marzo, para la Igualdad efectiva de Hombres y Mujeres, que de forma indiscutible han afectado a la redacción de la Ley Orgánica /2006, de 3 de mayo, de Educación, Luisa Posada mantiene «que una de las funciones principales de las leyes es la pedagógica» (2008:81) y más todavía si lo que se pretende es la prevención, sensibilización y toma de conciencia.

El modelo de escuela que ha dominado nuestra educación en todos los niveles, desde la más elemental a la superior, ha propiciado la segregación entre hombres y mujeres, hasta que bien entrado el siglo XX se produjo un cambio hacia el modelo de escuela mixta, que proponía la misma educación que se daba a los varones para las mujeres. Así pues, seguimos anclados en este modelo androcéntrico, de aparente igualdad, que ha «olvidado» incluir, tanto en la teoría como en la práctica, como en el currículo, las actitudes y valores femeninos y las aportaciones de las mujeres a la humanidad. Esta igualdad a la baja, pues se han omitido los saberes femeninos, no ha respetado ni respeta a las mujeres. Estudios realizados sobre los contenidos de los libros de texto manifiestan que, aunque en casos excepcionales aparezca el reconocimiento de alguna mujer relevante o de alguna otra asumiendo un rol distinto al tradicional, predominan los hechos, imágenes y contenidos referidos a las aportaciones masculinas (Blanco, 2003). Además todas las personas se manifiestan, enseñan y transmiten –aún sin quererlo– siguiendo el modelo de relaciones que han interiorizado entre su sexo y el poder. Por esta razón, en los procesos de socialización existen elementos incontrolados que Cobo describe como:

«Este conocimiento invisible y subterráneo produce unos efectos visibles, pero al mismo tiempo difíciles de identificar y de aislar analítica y empí-

ricamente, pues no puede saberse con precisión los grados de influencia que produce sobre los individuos cada agente socializador» (2008:39).

Existe otro modelo de escuela, que se aplica de forma minoritaria, es la coeducadora. El concepto de coeducación ha sido ampliamente explicado en nuestro país por M<sup>a</sup> José Urruzola desde hace varias décadas en cursos de formación del profesorado y en varias publicaciones. Sin embargo, nuestra escuela no puede considerarse todavía coeducadora.

No es coeducadora porque las medidas que la Ley para la Igualdad efectiva de Hombres y Mujeres propone a las administraciones públicas para que apoyen la formación inicial y permanente del profesorado de forma efectiva y con regularidad, sólo se aplican de forma esporádica y dispersa, sin que exista una verdadera formación de los claustros de profesores de educación Infantil, Primaria y Secundaria ni de los docentes universitarios.

Entre los esfuerzos por solucionar esta situación desigual encontramos a profesoras como Antonia Fernández Valencia, profesora de Didáctica de las Ciencias Sociales, que reivindican y dan a conocer la perspectiva de género en sus aulas universitarias. Su intención es despertar la conciencia del alumnado, tratando de «educar la mirada académica y social».

La profesora Carmen Sáenz Berceo impartió en la Universidad de La Rioja el 8 de marzo de este año una conferencia sobre el centenario del acceso de la mujer a la universidad. Su motivación, además de celebrar el día de la mujer, tenía carácter reivindicativo, informativo y formativo para el alumnado de dicha institución. Este hecho ocurrido hace un siglo, no es fruto del azar, sino del esfuerzo, a nivel político y social, en una sociedad machista, de algunas mujeres como Concepción Arenal y Emilia Pardo Bazán, que en nuestro país lucharon, entre otras cosas, porque se reconociera el derecho a la educación de niñas y jóvenes.

Aunque «en la actualidad las mujeres pueden acceder a cualquier nivel educativo sin discriminación de género» (González, 2007:135) no siempre ha sido así. La enseñanza obligatoria (EPO y ESO) por el hecho de serlo, obliga a todos y a todas a asistir a un centro educativo y este hecho es incuestionable. En la educación secundaria y superior, la población femenina está muy presente, es decir, el número de jóvenes que estudian es muy elevado, aunque en determinadas especialidades, siguen siendo pocas. Sorprende que sean ellas las que mejores resultados académicos obtienen y que después en el ámbito laboral sean las que menos cargos directivos, de gestión y poder ejercen (pocas son directivas o gerentes en empresas, directoras de escuelas o institutos, rectoras, o presidentas del gobierno o de un partido político, etc.).

El patriarcado, al que nos hemos referido en la primera parte de esta introducción, ha impedido que la educación escolar tenga la misma importancia en niños y niñas. Como dice Sánchez Bello:

---

«El siglo XX ha sido el siglo en que las mujeres han conquistado el espacio escolar, pero sólo cuantitativamente. Desde los primeros momentos en que se considera adecuado instruir a las mujeres, se hace desde la legitimidad del patriarcado, es decir, las niñas pueden acudir a la escuela, pero garantizando que su identidad se construye sobre la identidad de la 'feminidad', lo que implica que han de interiorizar el rol social que le 'corresponde' como mujer» (2006:63).

Nuestra sociedad está cambiando y con ella nuestra escuela. Ambas son más plurales en cuanto a procedencias, culturas, valores, etc. Esta diversidad también afecta a los roles de género, porque no están determinados de la misma manera en todas las culturas. Así cuestiones que creíamos superadas, como la formación prolongada en las jóvenes, están otra vez presentes y la educación para que los roles que afectan a las mujeres sean menos opresores, vuelve a tener vigencia. Este tema y otros se abordan desde el capítulo titulado «Logroño desde distintas Amiras», que además pretende mostrar cómo está siendo la integración de mujeres extranjeras en esta ciudad y cómo perciben a los que residen en ella. De este estudio llama la atención la importancia que dan en las entrevistas a la formación para ellas mismas y para sus hijas e hijos, deseando que la educación sea de la mayor calidad posible.

Otro aspecto destacado en esta investigación es la identidad de género, que es el «modo en el que ser mujer o ser hombre está prescrito socialmente y condiciona la vida de las personas desde su nacimiento» (Briñón, 2007:59). Apreciamos que la influencia de las migraciones ocurre en un doble sentido, afectando y transformando especialmente a quienes llegan, pero sin dejar indiferentes a quienes les reciben.

El contenido de este libro está organizado en diez capítulos escritos todos ellos por mujeres que pertenecen a distintos ámbitos como son la política, el derecho, la filosofía, la economía, la psicología, la pedagogía, la historia, etc. Muchas de ellas son docentes y todas están interesadas por el estudio del género y el feminismo.

## BIBLIOGRAFÍA

AMORÓS, C. (2005). *Teoría Feminista: De la Ilustración a la Globalización*. Madrid: Minerva.

— (1987). Espacio de los iguales, espacio de las idénticas. Notas sobre el poder y el principio de individuación. *Arbor*, 503-504, 113-128.

BLANCO, N. (2003). La imagen del mundo: la representación de mujeres y varones en textos de la educación secundaria obligatoria. En Villuendas, M.D. y Gor-

- do, A.J. (coord.). *Relaciones de género en psicología y educación*. Madrid: Comunidad de Madrid, Consejería de educación y Dirección General de Promoción Educativa.
- BRIÓN, M. A. (2007). *Una visión de género... es de justicia*. Madrid: Departamento de Educación para el Desarrollo de Entreculturas, InteRed y Ayuda en Acción.
- CAMPILLO, N. (1994). El Feminismo como crítica filosófica. *Isegoría*, 9, 164-180.
- COBO, R. (ed.) (2008). *Educación para la ciudadanía. Perspectivas feministas*. Madrid: Los libros de la Catarata.
- GONZÁLEZ PÉREZ, M.T. (2007). *Mujeres, historia y educación*. Las Palmas de Gran Canaria: Anroart.
- MILLETT, K. (1970/1995). *Política Sexual*. Madrid: Cátedra.
- POSADA KUBISSA, L. (2008). Sobre la violencia de género: algunas reflexiones a propósito de la educación y la legislación. En Cobo, R. (ed.). *Educación para la ciudadanía. Perspectivas feministas*. Madrid: Los libros de la Catarata.
- SÁNCHEZ BELLO, A. (2006). La identidad de género en el marco de la escuela intercultural. En Cobo, R. (ed.). *Interculturalidad, feminismos y educación*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia y Los libros de la Catarata.

Logroño, septiembre de 2010

María Josefina Clavo Sebastián  
María Ángeles Goicoechea Gaona

# GÉNERO Y POLÍTICA: ELECCIONES EUROPEAS 2009

**Eva Tobías Olarte**

*Grupo de Investigación «Igualdad y Género»  
de la Universidad de La Rioja*

## INTRODUCCIÓN

Las mujeres han estado apartadas de todas las instancias de poder, no sólo del poder político, a lo largo de la historia y no porque fueran tontas o no pudieran desempeñar tan bien su trabajo como los hombres (¿a estas alturas nos vamos a creer esto?). La exclusión se hizo porque eran mujeres. Recordemos la respuesta que la Real Academia Española le dio a Emilia Pardo Bazán cuando pretendía entrar en la Real Academia Española: «Nada de mujeres. Son las normas». Pero cuando las leyes de los distintos países fueron recogiendo la no discriminación por razón de sexo durante el siglo XX, las mujeres siguieron (y seguimos) sin acceder al poder en la proporción razonable que nos correspondería. Es decir, la igualdad formal no nos ha garantizado una igualdad real.

A pesar del camino que aún nos queda por recorrer (recordemos fotos como la de la cumbre del G20 en el que sólo había dos representantes femeninas: la canciller alemana y la presidenta de Argentina), sí que es cierto que se han producido avances destacados en las últimas décadas en la incorporación de la mujer en puestos de responsabilidad política.

El INSTRAW (Instituto Internacional de Investigación y Capacitación de las Naciones Unidas para la Promoción de la Mujer) señalaba que en 2005 sólo 9 mujeres ocupaban el puesto de Jefas de Estado en el mundo, lo que representa un 4,71% del total de Jefes de Estado (teniendo en cuenta los 191 Estados Partes de las Naciones Unidas a fecha de 24 de febrero de 2005). Si echamos un vistazo a nuestro país podemos ver, que según han aumentado las cuotas de represen-

---

tación femenina ha disminuido el tiempo que las mujeres permanecen en sus cargos, que la primera ministra de la democracia fue nombrada en 1982, que el primer gobierno paritario surgió tras las elecciones de 2004 pero que en el segundo nivel (secretarías de Estado, subsecretarías y direcciones generales) la presencia de mujeres quedó reducida a un escaso 24%, etc.

Las causas son diversas. En un estudio realizado en 2004 por CEPAL (Comisión Económica para América Latina y El Caribe) se señalaban obstáculos como las menores oportunidades de las mujeres para organizarse y asociarse por la conocida como «doble jornada», las exigencias a las que se ven sometidas las mujeres al ocupar un puesto público al tener que demostrar que son excepcionales, el descrédito hacia lo político, las percepciones culturales sobre el rol de las mujeres, etc. causas que, en mi opinión, aún siguen vigentes. Y es que el problema no es de las mujeres, sino de toda la sociedad.

En una sociedad avanzada como la nuestra, es imprescindible la presencia femenina en el escenario político. Pero, ¿nos hemos preocupado hombres, y en particular mujeres, de saber a quien estamos otorgando nuestro voto? ¿nos planteamos si un partido político impulsa o no la igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres? ¿leemos los programas electorales? ¿cuáles son las palabras que nos llegan desde la arena política?... Observemos la realidad, analicemos datos, y reflexionemos sobre la participación de las mujeres en las estructuras de poder. Todo ello es necesario para que la situación cambie.

Las últimas elecciones al Parlamento Europeo son un buen ejercicio de reflexión. En septiembre de 2008, el Lobby Europeo de Mujeres lanzó la campaña 50/50 por la democracia (European Women's Lobby 50/50 Campaign for Democracy<sup>1</sup>). Su objetivo fue el de poner la igualdad de género en la agenda política, con el objeto de alcanzar el compromiso de los partidos políticos y de las instituciones europeas por una representación justa de hombres y mujeres en las listas al Parlamento europeo y en los posteriores nombramientos de altos cargos. Pero ¿qué se ha conseguido?

## EL PARLAMENTO EUROPEO

El Parlamento Europeo es la única asamblea parlamentaria plurinacional elegida por sufragio universal directo en el mundo. Cada cinco años, desde 1979, el electorado europeo tiene una cita con las urnas para elegir a sus diputados y diputadas. Los/as diputados/as se reúnen en grupos políticos: no se agrupan por nacionalidades, sino en función de sus afinidades políticas. En el Parlamento Europeo existen en la actualidad 7 grupos políticos.

---

1 <http://www.5050democracy.eu>

El siguiente cuadro refleja el número de escaños asignados a España en los diferentes años electorales. En el presente año electoral, se ha aplicado el Tratado de Niza con lo que a España le corresponden 50 escaños.

<b>Año electoral</b>	<b>Unión Europea</b>	<b>España</b>
2009	736 diputados/as	50
2004	732 diputados/as	56
1999	625 diputados/as	64

#### RESULTADOS DE LAS ELECCIONES EUROPEAS 2009

Los resultados de las elecciones europeas del presente año han sido las siguientes, por grupo político:

<b>Grupo político</b>	<b>Número de escaños</b>	<b>Porcentaje</b>
EPP	265	36
S&D	184	25
ALDE	84	11.4
GREENS/EFA	55	7.5
ECR	54	7.3
GUE/NGL	35	4.8
EFD	32	4.3
NA	27	3.7

- EPP: Grupo del Partido Popular Europeo (Demócrata-Cristianos).
- S&D: Grupo de la Alianza progresista de los socialistas y demócratas en el Parlamento Europeo.
- ALDE: Grupo de la Alianza de los Demócratas y Liberales por Europa.
- GREENS/ EFA: Grupo de los Verdes/Alianza Libre Europea.
- ECR: Conservadores y Reformistas Europeos.
- GUE/ NGL: Grupo Confederal de la Izquierda Unitaria Europea/Izquierda Verde Nórdica.
- EFD: Europa de la Libertad y de la Democracia.
- NA: No inscritos.

*Fuente: TNS opinión en colaboración con el PE.*

Si nos paramos a analizar las presidencias y vicepresidencias elegidas por cada grupo político, estos son los datos:

<b>Grupo político</b>	<b>Presidencia</b>	<b>Vicepresidencia</b>
EPP (265)	1 H	8 H y 1 M
S&D (184)	1 H	5 H y 4 M
ALDE (84)	1 H	2 H y 4 M
GREENS/EFA (55)	1 H y 1 M	3 H y 4 M
ECR (54)	2 H	2 H
GUE/NGL (35)	1 H	3 H y 3 M
EFD (32)	2 H	6 H y 1 M
NA	-	-
<b>TOTAL</b>	<b>9 H y 1 M</b>	<b>29 H y 17 M</b>

Con los datos a la vista podemos concluir que sólo una mujer ocupa un puesto de Presidencia que, además en este caso, corresponde en realidad a una presidencia compartida. En cuanto a las vicepresidencias, el porcentaje de mujeres es de un 36,96%.

Respecto a las comisiones y subcomisiones del Parlamento Europeo elegidas para los próximos dos años y medio, estos son los datos desagregados por sexo.

<b>Nombre</b>	<b>Presidencia</b>	<b>Grupo Político</b>
Asuntos exteriores	H	EPP, Italy
Desarrollo	M	Greens/EFA, France
Comercio Internacional	H	S&D, Portugal
Presupuestos	H	EPP, France
Control presupuestario	H	ALDE, Italy
Asuntos económicos y financieros	M	ALDE, UK
Empleo y asuntos sociales	M	S&D, France
Medio Ambiente, salud y seguridad alimentaria	H	S&D, Germany
Industria, Investigación y Energía	H	EPP, Germany

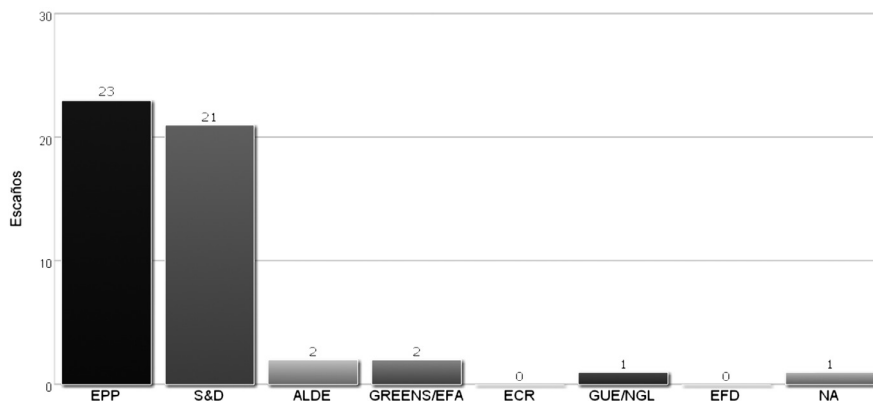


Nombre	Presidencia	Grupo Político
Mercado Interior y protección del consumidor	H	ECR, UK
Transporte y turismo	H	S&D, UK
Desarrollo Regional	M	EPP, Poland
Agricultura	H	S&D, Italy
Pesca	M	EPP, <b>Spain</b>
Cultura y Educación	M	EPP, Germany
Asuntos legales	H	EPP, Germany
Libertades civiles, justicia y asuntos internos	H	S&D, <b>Spain</b>
Asuntos constitucionales	H	EPP, Italy
Derechos de la mujer e igualdad de género	M	GUE/NGL, Sweden
Peticiones	M	EPP, Italy
Derechos Humanos (subcomisión)	M	Greens/EFA, Finland
Seguridad y Defensa (subcomisión)	H	EPP, France
<b>TOTAL</b>	<b>13 H y 9 M</b>	

Las mujeres representan en las comisiones y subcomisiones del Parlamento Europeo un 41% frente a un 59% de hombres. En este caso aunque podemos hablar de representación equilibrada, hay que señalar que las comisiones o subcomisiones presididas por las mujeres afectan mayoritariamente a temas como la cultura y educación, los derechos de la mujer e igualdad de género, los derechos humanos, etc. mientras que los hombres presiden las comisiones y subcomisiones relacionadas con los presupuestos, industria, investigación y energía, etc. por lo que estaríamos hablando de la existencia de segregación horizontal<sup>2</sup>.

Por último, señalar los resultados de las elecciones europeas en nuestro país que colocan en primer lugar al Partido Popular, seguido del PSOE.

<sup>2</sup> Se habla de segregación horizontal cuando hay una alta concentración femenina y masculina en determinados sectores de actividad y empleo, provocando que aquellos sectores relacionados con tareas atribuidas como naturales a las mujeres conlleven un menor reconocimiento social y económico.



- EPP: Grupo del Partido Popular Europeo (Demócrata-Cristianos).
- S&D: Grupo de la alianza progresista de los socialistas y demócratas en el Parlamento Europeo.
- ALDE: Grupo de la Alianza de los Demócratas y Liberales por Europa.
- GREENS/ EFA: Grupo de los Verdes/Alianza Libre Europea.
- ECR: Conservadores y Reformistas Europeos.
- GUE/ NGL: Grupo Confederado de la Izquierda Unitaria Europea/Izquierda Verde Nórdica.
- EFD: Europa de la Libertad y de la Democracia.
- NA: No inscritos.

*Fuente: TNS opinión en colaboración con el PE.*

ESPAÑA			
PARTIDOS REPRESENTADOS EN EL PARLAMENTO EUROPEO			
Abreviatura	Nombre	Lista europea P.E.	Grupo P.E.
PP	Partido Popular	PP	EPP
PSOE	Partido Socialista Obrero	PSOE	S&D
PNV	Partido Nacionalista Vasco	Coalición por Europa	ALDE
CIU	Convergència i Unió		ALDE
ERC	Esquerra Republicana de Catalunya	Europa de los Pueblos-Los Verdes	Greens/EFA
ICV	Iniciativa per Catalunya Verds	IU-ICV	Greens/EFA
IU	Izquierda Unida		GUE/NGL
UPyD	Unión, Progreso y Democracia	UPyD	NA

---

## EUROPA EN FEMENINO

En 1979, un 16,5% de los escaños europeos estaban ocupados por mujeres. Actualmente, el 36% de los parlamentarios europeos y el 33% de los miembros de la Comisión presidida por José Manuel Barroso son mujeres<sup>3</sup>.

En el conjunto del Parlamento Europeo vemos que la aportación de hombres y mujeres por parte de los Estados Miembros es muy diferente. Por un lado, hay 7 Estados que no alcanzan el 30% de mujeres (Malta, República Checa, Polonia, Lituania, Italia, Irlanda, Eslovenia), por otro, 13 Estados aportan entre el 32% y el 38% de mujeres (entre ellos España), y finalmente 7 Estados se encuentran entre el 44% de Francia y el 62% de Finlandia.

Respecto a los/as Presidentes/as elegidos/as por sufragio directo desde 1979 hasta la actualidad, la Eurocámara eligió a una mujer como primera presidenta en 1979, Simone Veil, cargo que ocupó hasta 1982. Posteriormente, sólo otra mujer ha sido presidenta: Nicole Fontaine (1999-2002).

El actual Parlamento Europeo ha elegido como presidente para la primera mitad de la VII legislatura al eurodiputado polaco Jerzy Buzek, del grupo PPE. El propio Presidente reclamaba el 29 de octubre, la elección de una mujer para la Presidencia de la UE<sup>4</sup> (*«Miremos a nuestro alrededor, ¿cuántas mujeres hay?, ¿no deberíamos designar a una para este puesto?»*), dijo Buzek a los líderes europeos según el discurso distribuido a los medios». En este caso debo mencionar que el pasado 19 de noviembre el primer ministro belga Herman van Rompuy fue elegido primer presidente de la Unión Europea, al mismo tiempo que la británica Catherine Ashton fue designada como nueva Alta representante para la política exterior (las parlamentarias europeas habían protestado en los últimos días ante la oleada de candidatos del sexo masculino y la falta de propuestas de mujeres para optar a alguno de los dos cargos).

Si hablamos de la mesa del Parlamento Europeo, vemos que está formada por el actual Presidente Jerzy Buzek y 14 vicepresidencias, de las cuales seis están ocupadas por mujeres (43%).

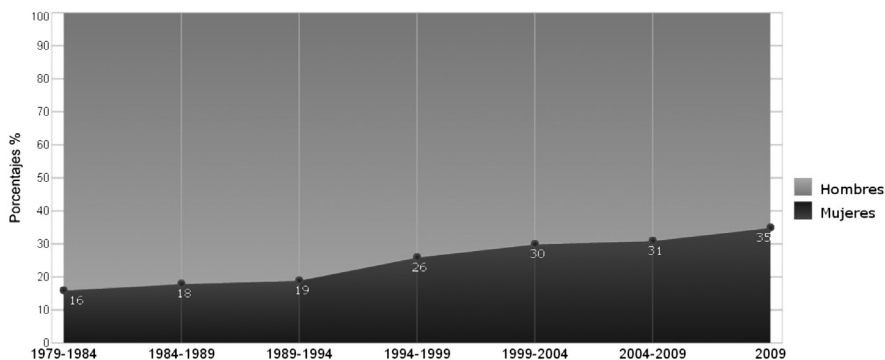
El número de mujeres en el Parlamento Europeo va aumentando según podemos ver en el siguiente gráfico pero sin alcanzar el 40% para poder hablar de una democracia paritaria. Por tanto, debemos preguntarnos dónde se han situado las mujeres en las listas electorales.

---

3 [http://ec.europa.eu/commission\\_designate\\_2009-2014/index\\_en.htm](http://ec.europa.eu/commission_designate_2009-2014/index_en.htm)

4 [http://www.soitu.es/soitu/2009/10/29/info/1256848325\\_968275.html](http://www.soitu.es/soitu/2009/10/29/info/1256848325_968275.html)

### Porcentaje de mujeres en el Parlamento Europeo 1979-2009



Fuente: TNS opinión en colaboración con el PE.

En España, se proclamaron 35 candidaturas para las elecciones europeas al Parlamento Europeo del pasado 7 de junio<sup>5</sup>. Escojamos los dos primeros puestos de salida de cada candidatura presentada y veamos donde están situadas las mujeres.

Candidaturas	1ª posición	2ª posición	% mujeres
Iniciativa Feminista	M	M	100
Coalición por Europa	H	M	50
Solidaridad y Autogestión I.	H	M	50
Partido Socialista de Andalucía	H	M	50
FE de las JONS	H	H	0
Europa de los pueblos verdes	H	M	50
Izquierda Anticapitalista-RG	M	M	100
Partido Popular (PP)	H	H	0
Extremadura Unida	H	M	50
Centro Democrático Liberal	H	M	50
Unio Valenciana	H	H	0
Partido Familia y Vida	H	H	0
Unión Centrista Liberal	H	H	0
Partit Republicà Català	H	H	0
Partido Comunista de los PE	H	M	50

<sup>5</sup> <http://elecciones.mir.es/europeas2009/candidaturas.html>

Candidaturas	1ª posición	2ª posición	% mujeres
Unión Progreso y Democracia	H	H	0
Alternativa Española	H	H	0
Falange Auténtica	H	M	50
Por un mundo más justo	H	M	50
IU-ICV- EUiA-BA	H	H	0
Salamanca-Zamora-León	H	H	0
Centro Democrático y Social	H	H	0
Libertas-Ciudadanos de España	H	H	0
Los Verdes-GVE	M	H	50
Frente Nacional	H	M	50
Partido Antitaurino (PACMA)	M	M	100
Partido Socialista Obrero Español	H	H	0
Movimiento Social Republicano	M	H	50
Unidá Nacionalista Asturiana	H	M	50
Iniciativa Internacionalista	H	M	50
Democracia Nacional	H	H	0
Unificación Comunista de España	M	H	50
Partido Obrero Socialista Internacionalista	H	M	50
Endecha Astur	H	H	0
Partido Humanista	H	M	50

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos extraídos de las papeletas de votación.

Como podemos observar en la tabla anterior, de las 35 candidaturas presentadas sólo 6 partidos políticos colocan en primera posición a una mujer (Iniciativa Feminista, Izquierda Anticapitalista-RG, Los Verdes-GVE, Partido Antitaurino, Movimiento Social Republicano y Unificación Comunista de España), mientras que 15 partidos políticos no tienen ninguna mujer en los dos primeros puestos de salida, y sólo 3 cuentan con dos mujeres en ambas posiciones.

### ¿QUÉ HA OCURRIDO EN ESPAÑA TRAS LA APROBACIÓN DE LA LEY ORGÁNICA 3/2007 DE IGUALDAD DE MUJERES Y HOMBRES?

La Disposición Adicional Primera de la Ley Orgánica 3/2007 de 22 de marzo para la igualdad efectiva de mujeres y hombres establece que «A los efectos de esta Ley, se entenderá por composición equilibrada la presencia de mujeres y

*hombres de forma que, en el conjunto a que se refiera, las personas de cada sexo no superen el 60 por 100 ni sean menos del 40 por 100».*

Además, su Disposición Adicional Segunda modifica la Ley Orgánica 5/1985, de 19 de junio, del Régimen Electoral General en los siguientes términos: «*También se mantendrá la proporción mínima del 40 por 100 en cada tramo de cinco puestos».*

Los partidos políticos han tenido que respetar la Ley Orgánica 3/2007 a la hora de configurar sus listas electorales, pero la colocación de la mujer en los puestos de salida es fundamental para lograr representación parlamentaria femenina.

La nueva delegación española en el Parlamento Europeo elegida en los comicios del 7 de junio está compuesta por 32 hombres y 18 mujeres, esto quiere decir, que la representación femenina española en la Eurocámara es de un 36 por ciento. En los comicios de 2004, de los/as 54 eurodiputados/as españoles/as elegidos/as, sólo 14 fueron mujeres, de las cuales nueve pertenecían al Grupo Socialista en el Parlamento Europeo y cuatro al Grupo del Partido Popular Europeo.

El estreno de las listas paritarias en unas elecciones europeas se traduce finalmente en cuatro parlamentarias más que hace cinco años. De las 18 parlamentarias españolas que forman actualmente parte de la Eurocámara, nueve pertenecen al PSOE, ocho al PP y una a la Coalición por Europa. Se aumenta de un 26% de mujeres en 2004 a un 36% en la actualidad.

	<b>EPP</b>	<b>S&amp;D</b>	<b>ALDE</b>	<b>GREENS/EFA</b>	<b>GUE/NGL</b>	<b>NA</b>
<b>Espanños</b>	23	21	2	2	1	1
<b>H</b>	15	12	1	2	1	1
<b>M</b>	8	9	1	0	0	0

*Fuente: Elaboración propia a partir de los datos extraídos de <http://www.europarl.europa.eu>*

**¿CUÁLES SON LOS FACTORES PRINCIPALES QUE INFLUYEN EN EL VOTO? ¿ES EL GÉNERO UN FACTOR IMPORTANTE A LA HORA DE EJERCITAR EL DERECHO AL VOTO?**

En primer lugar es interesante presentar los resultados del Eurobarómetro de la Comisión Europea sobre mujer y elecciones europeas, realizado en febrero de 2009, que señala como factores principales que deciden el voto<sup>6</sup> (EU27) los siguientes:

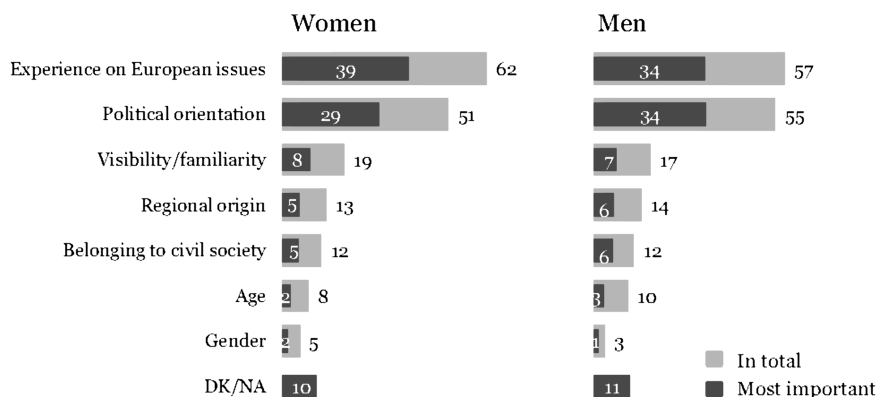
<sup>6</sup> [http://ec.europa.eu/public\\_opinion/flash/fl\\_266\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/public_opinion/flash/fl_266_en.pdf)

1. Los temas de la campaña (un 37% de mujeres señalan este factor frente a un 41% de hombres).
2. Siempre votan al mismo partido (un 29% de mujeres frente a un 28% de hombres).

En España, las cifras difieren poco en relación al primer factor (un 33% de mujeres frente a un 46% de hombres) pero en cuanto al segundo, la diferencia es notable. Y es que España es el segundo país de la Europa de los veintisiete (después de Grecia) con un alto porcentaje de mujeres que siempre votan al mismo partido: un 42% de mujeres frente a un 34% de hombres.

Además en un segundo nivel, hombres y mujeres, deciden su voto en función de si el/la candidato/a tiene experiencia en temas europeos, su orientación política, su visibilidad, su origen, su pertenencia a la sociedad civil, su edad y el género.

### Reasons why people vote for candidates in the European Parliamentary elections

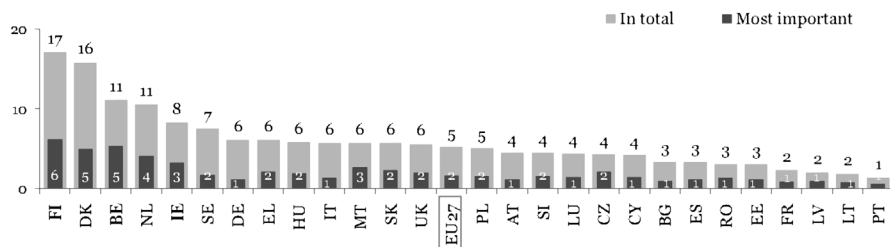


Q5. When you vote for the European elections, which of the following aspects relating to the candidates is the most important? And then?

%, Base: all respondents, EU27

Podemos ver la poca influencia que supone si el/la candidato/a es hombre o mujer, a la hora de ejercer el derecho al voto. En la media europea el factor género es tomado en cuenta en un 5%, mientras que en España tan sólo representa un 3%. Finlandia, con la mayor aportación de mujeres al Parlamento Europeo, es el país donde el factor género tiene más influencia.

### Gender as the most important reason why people vote for a candidate



Q5. When you vote for the European elections, which of the following aspects relating to the candidates is the most important? And then?  
% Base: all women, by country

## GÉNERO Y MEDIOS DE COMUNICACIÓN

Hemos señalado anteriormente (según el Eurobarómetro de la Comisión Europea) como uno de los factores principales a la hora de decidir el voto, los temas tratados en la campaña.

La campaña electoral para las elecciones europeas de 2009 comenzó oficialmente en España el 22 de mayo y finalizó el 5 de junio. ¿Qué dijeron los medios de comunicación durante la campaña? Los medios de comunicación en este sentido, son clave como transmisores de información y generadores de actitudes y valores en la sociedad. Hagamos una prueba.

Hemos elegido tres periódicos: uno regional (La Rioja) y dos de ámbito nacional (El País y ABC). Todos han tenido una sección específica sobre las Elecciones Europeas al Parlamento Europeo en el periodo de campaña electoral. Comprobemos cuántas veces se ha nombrado la «igualdad entre mujeres y hombres» durante la campaña, en cualquiera de estos periódicos.

Periódicos	Igualdad entre hombres y mujeres
<b>La Rioja*</b>	2
<b>El País**</b>	1
<b>ABC***</b>	0

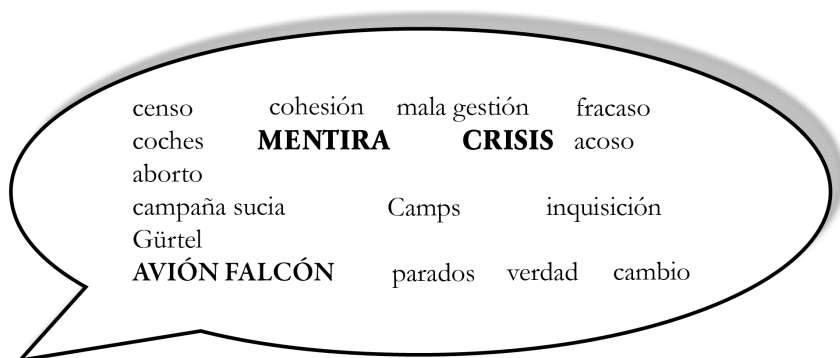
\* Sección Elecciones 7-J Parlamento Europeo.

\*\* Sección Elecciones europeas.

\*\*\* Sección Elecciones europeas 7J.

Veamos entonces cuáles son las palabras que nos han transmitido en la campaña electoral en los periódicos y secciones arriba mencionados.





¿ES LA IGUALDAD DE OPORTUNIDADES ENTRE MUJERES Y HOMBRES UNA PRIORIDAD?  
¿QUÉ REFLEJAN LOS PROGRAMAS ELECTORALES?

El Lobby Europeo de Mujeres en el marco de la campaña 50/50 por la democracia (European Women's Lobby 50/50 Campaign for Democracy<sup>7</sup>), realizó una auditoría de género a los programas electorales de los cuatro principales partidos europeos, analizando entre otras cuestiones si la igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres era considerada como una prioridad. Por tanto, aquí siendo nuestro objetivo el mismo, nos centraremos en el análisis de los programas electorales a nivel estatal, de los dos partidos políticos (Partido Popular y Partido Socialista Obrero Español) que consiguieron 44 escaños de los 50 asignados a España.

Con este análisis pretendo responder a dos preguntas:

1. ¿Está identificada la igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres como un área prioritaria en el programa electoral?
2. ¿Hay propuestas concretas que tratan de materializar este principio?

En cuanto al programa electoral<sup>8</sup> del **Partido Popular (PP)** en lo que se refiere a la igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres, se observa lo siguiente:

1. La igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres no se identifica como un área prioritaria.
2. No hay propuestas concretas, sino las siguientes declaraciones de principios:
  - En el marco de la propuesta VI («Creemos en las personas y garantizamos el bienestar social: una política social moderna y sostenible

<sup>7</sup> <http://www.5050democracy.eu>

<sup>8</sup> [http://europeas.pp.es/programa/pdf/p\\_extenso.pdf](http://europeas.pp.es/programa/pdf/p_extenso.pdf)

para asegurar el bienestar de los europeos y luchar eficazmente contra la exclusión social, las discriminaciones y la pobreza»), se plantea lo siguiente:

*«Adoptar en la Unión Europea, programas y medidas potentes para promover la igualdad efectiva de mujeres y hombres en los distintos aspectos de la vida personal, laboral y familiar y en especial en lo relativo a retribuciones y promoción profesional».*

- En el marco de la propuesta XII («Impulsamos políticas de seguridad, justicia e inmigración: al servicio de la libertad y la convivencia de todos los europeos») y dentro de las políticas de integración se dice:

*«La integración deberá basarse en el respeto mutuo, el conocimiento de la lengua del país de acogida, y el respeto de las libertades y de los derechos fundamentales, en particular la igualdad de género».*

En relación al Partido Socialista Obrero Español (PSOE), observamos lo siguiente en su programa electoral<sup>9</sup>, respecto a la igualdad entre mujeres y hombres:

1. Se identifica como área prioritaria la igualdad entre mujeres y hombres («Una Europa de ciudadanía: más libertad, más igualdad y más seguridad»).
2. Se plantean las siguientes propuestas:
  - Universalización de la educación pública preescolar en toda la UE.
  - Propuesta de Directiva sobre las trabajadoras embarazadas en la dimensión de la salud y la seguridad.
  - Mejorar los derechos de las mujeres en materia de sexualidad y salud reproductiva.
  - Creación de un periodo mínimo común de baja de paternidad en Europa.
  - Medidas antidiscriminatorias más duras y efectivas en el área laboral.
  - Cumplimiento del Pacto Europeo para la Igualdad de Género.
  - Creación de un Carta Europea de los Derechos de las Mujeres.

---

9 <http://www.psoe.es/ambito/saladeprensa/news/index.do?id=285047&action=View>

## CONCLUSIONES

La incorporación de la mujer a puestos de responsabilidad es un hecho, aunque aún queda un largo camino por recorrer. La celebración de las elecciones europeas del pasado 7 de junio nos permite reflexionar sobre nuestra participación en las estructuras de poder.

En el Parlamento Europeo existen en la actualidad 7 grupos políticos. Las presidencias y vicepresidencias elegidas en cada grupo político nos permiten observar la subrepresentación de las mujeres en los órganos de poder. En las comisiones y subcomisiones del Parlamento Europeo aunque las mujeres representan un 41%, se produce una segregación horizontal, ya que aquéllas se concentran mayoritariamente en áreas como cultura y educación o derechos de la mujer e igualdad de género.

En España, siendo las primeras elecciones al Parlamento Europeo en que se aplica la Ley de Igualdad, el ascenso al 36% de parlamentarias es escaso y no llega a la paridad ni al 40% que la Ley Orgánica 3/2007 considera la «presencia equilibrada» obligatoria.

Se proclamaron 35 candidaturas para las elecciones europeas. Es de preocupar la posición de la mujer en los puestos de salida (1ª y 2ª posición). Quince partidos políticos no colocan ninguna mujer en los dos primeros puestos de salida.

Uno de los factores principales que inciden en el voto, según el Eurobarómetro de la Comisión Europea, son los temas tratados en la campaña. Son curiosas las palabras que nos llegan desde la arena política, en el periodo de campaña electoral. Apenas se nombra la igualdad entre mujeres y hombres. Por otro lado, el análisis de los programas electorales resulta interesante para identificar si los partidos políticos consideran prioritaria la igualdad entre mujeres y hombres, y si formulan propuestas concretas para materializarla.

En el caso analizado, tenemos que ser conscientes de que las decisiones que se toman en Bruselas afectan a nuestra vida cotidiana. Los permisos de maternidad y paternidad, la educación, las condiciones laborales, etc., son temas que se discuten y sobre los que se realizan propuestas. Por ello, reflexionemos y ejercitemos nuestros derechos con libertad, pero también con criterio, con independencia y coherencia.

Concluyo diciendo que es nuestro deber exigir una mayor representación de la mujer en el ámbito político. No se trata de igualdad numérica, sino de democracia participativa.

*«No puede haber democracia europea moderna  
sin igualdad de género»*

Campaña 50/50 para la Democracia. Lobby Europeo de Mujeres

## BIBLIOGRAFÍA

- CABRAL, Blanca Elisa (2009). *Mujeres, conciencia de género y participación política*. <http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/28654/1/articulo2.pdf> [01/09/2009].
- DIZ OTERO, Isabel y LOIS GONZÁLEZ, Marta (eds.) (2007). *Mujeres, instituciones y política*. Barcelona: Edicions Bellaterra.
- EUROPEAN COMMISSION (2009). *Women and European Parliamentary Elections. Analytical Report. Flash Eurobarometer. February 2009*. Publication: TBD 2009. [http://ec.europa.eu/public\\_opinion/flash/fl\\_266\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/public_opinion/flash/fl_266_en.pdf) [11/09/2009].
- EUROPEAN COMMISSION (2009). *Women in European politics: time for action*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities. <http://ec.europa.eu/social/BlobServlet?docId=2052&langId=en> [11/09/2009].
- EUROPEAN WOMEN'S LOBBY (2009). *European Women's Lobby 50/50 Campaign for Democracy Parliament Elections. June 2009. Gender Audit of Electoral Lists and Political Programmes*. [http://go2.wordpress.com/?id=725X1342&site=5050campaign.wordpress.com&url=http%3A%2F%2F5050campaign.files.wordpress.com%2F2009%2F06%2Fgender\\_audit\\_report\\_2009\\_en.pdf&sref=http%3A%2F%2F5050campaign.wordpress.com%2F](http://go2.wordpress.com/?id=725X1342&site=5050campaign.wordpress.com&url=http%3A%2F%2F5050campaign.files.wordpress.com%2F2009%2F06%2Fgender_audit_report_2009_en.pdf&sref=http%3A%2F%2F5050campaign.wordpress.com%2F) [26/08/2009].
- GALERA VICTORIA, Adoración. Mujer y participación política. El nuevo marco legal. *Themis*, 2, 13-22. <http://www.mujeresjuristasthemis.org/Secciones%20PDF%20rev%20numero%202/Articulo%20Premiado%20Alicia%20Herrera%20rev%20n%202.pdf> [30/11/2009].
- LOMBARDO, Emanuela (2008). Desigualdad de género en la política: un análisis de los marcos interpretativos en España y en la Unión Europea. *Revista Española de Ciencia Política*, 18, Abril 2008, pp. 95-120.
- Internacional Research and Training Institute for the Advancement of Woman (INSTRAW) (Septiembre 2005). *Género, gobernabilidad y participación política de las mujeres*. [http://www.un-instraw.org/jdata/images/files/marco/marcoreferencia\\_instraw\\_sp.pdf](http://www.un-instraw.org/jdata/images/files/marco/marcoreferencia_instraw_sp.pdf) [1/09/2009].
- Manifiesto-Programa electoral PSOE «Europeas 2009»*. <http://www.psoe.es/ambito/saladeprensa/news/index.do?id=285047&action=View> [1/07/2009].
- Programa electoral extenso del Partido Popular (PP). Elecciones al Parlamento Europeo 7 JUNIO 2009*. [http://europeas.pp.es/programa/pdf/p\\_extenso.pdf](http://europeas.pp.es/programa/pdf/p_extenso.pdf) [1/07/2009].

# MECANISMOS DE LA EXCLUSIÓN FEMENINA

**Olaya Fernández Guerrero**  
*Universidad de Salamanca*

## 1. INTRODUCCIÓN: EL FEMINISMO COMO CRÍTICA DEL PATRIARCADO

Desde sus orígenes en el contexto de la Ilustración, la teoría feminista ha desarrollado un discurso crítico con respecto a las ideas, prejuicios e instituciones que establecen una posición subordinada de las mujeres con respecto a los hombres. Esa ideología que establece y legitima la primacía de los varones se ha denominado 'patriarcado', y en las páginas que siguen veremos qué estrategias concretas ha utilizado para fijar los estereotipos de masculinidad y feminidad que excluyen a las mujeres de distintos ámbitos.

Como punto de partida, asumimos que «*el feminismo es político ya sólo por el hecho de cuestionar lo definido como 'político' por quienes ejercen el poder*<sup>1</sup>». El poder se concibe aquí como un fenómeno multiforme, que cristaliza en formas de organización jerárquica y en modelos de opresión más o menos identificables. Esos modelos se investigan para hallar las causas de la subordinación femenina que, en rasgos generales, son comunes a todas las épocas y a todas las culturas, debido a que «*el dominio sexual es tal vez la ideología más profundamente arraigada en nuestra cultura, por cristalizar en ella el concepto más elemental de poder*<sup>2</sup>». Veremos aquí cómo funciona esa ideología y cómo ha servido para mantener la jerarquía sexual.

---

1 Amorós, Celia (ed.): *Feminismo y Filosofía*, Madrid, Síntesis, 2000, p. 12.

2 Millet, Kate: *Política sexual*, Madrid, Cátedra, 1995, p. 70.

## 2. 'PODERES FEMENINOS': EL CONTROL DEL HOGAR Y EL ARTE DE LA SEDUCCIÓN

Tradicionalmente se ha afirmado que las mujeres tienen poder sobre su hogar, ya que sobre ellas recae en la mayoría de los casos la responsabilidad de la organización del espacio doméstico, y se les atribuye también el poder de seducir a los hombres, muy vinculado al cumplimiento de determinados patrones de belleza. A continuación analizaremos estas dos variables de la diferenciación sexual desde la perspectiva del poder para poner de relieve cómo estas prácticas de poder tradicionalmente atribuidas a las mujeres responden más a un modelo de sometimiento que a una práctica emancipatoria.

### LA SUBORDINACIÓN DOMÉSTICA

La división sexual del trabajo, que atribuye a las mujeres la realización de las tareas domésticas y el cuidado de niños, mayores y enfermos, y a los hombres los trabajos relacionados con la vida pública y la toma de decisiones, no ha perdido vigencia con la creciente incorporación de las mujeres al mundo laboral fuera del hogar. El resultado es que las mujeres siguen asumiendo mayoritariamente -y de modo no remunerado- los trabajos domésticos, que se superponen a la actividad laboral que realizan fuera de casa. El feminismo ha denominado a esta situación 'doble jornada', y solicita cambios sociales, políticos y económicos que permitan a las mujeres liberarse, al menos en parte, de esa carga que supone el trabajo en el hogar realizado en esas circunstancias. El principal argumento es que el capitalismo contemporáneo, concretado en el Estado de Bienestar, explota a las mujeres en el ámbito doméstico, ya que el trabajo de limpieza y cuidado realizado gratuitamente por ellas sustenta el sistema de producción y permite que se multipliquen los beneficios económicos generados por la fabricación en serie y las redes de consumo.

Diversos análisis feministas coinciden en que la familia y el hogar son los dos elementos centrales que perpetúan la subordinación: «*El patriarcado gravita sobre la institución de la familia*»<sup>3</sup>; y también «*En la familia se mantiene la discriminación femenina*»<sup>4</sup>. Aunque las sociedades occidentales hayan avanzado en la incorporación de las mujeres a la vida pública y les hayan reconocido derechos (a la educación, al voto, a la igualdad...), en el ámbito de las relaciones personales que escapan al control legislativo se mantiene la jerarquía sexual.

A la hora de buscar soluciones a la desigualdad doméstica, uno de los principales debates gira en torno a la posibilidad de que las mujeres reciban una remuneración por su trabajo en el hogar. El argumento central es que si se contrata a

3 Millet, op. cit., p. 83.

4 Camps Victoria: *El siglo de las mujeres*, Madrid, Cátedra, 1998, p. 53.

alguien para que realice esas tareas se le paga por ello; por tanto, «*el trabajo de la mujer en el hogar es trabajo*»<sup>5</sup>. En el lado positivo de la balanza, se afirma que el establecimiento de una retribución económica para las mujeres que realizan las tareas domésticas les permitiría tener independencia material, les daría poder en el hogar y recortaría los beneficios del capitalismo. El principal inconveniente de esta medida es que, si se les paga un salario a cambio de realizar el trabajo doméstico, esto supondría en la práctica que las mujeres se encasillasen aún más en la realización de esas tareas y se recortasen sus opciones de acceso a otros ámbitos laborales<sup>6</sup>. En todo caso, cobren o no por su trabajo, mientras las mujeres sigan realizando actividades consideradas socialmente de poco valor no se podrá consolidar su emancipación.

#### EL ARTE DE LA SEDUCCIÓN

Una de las principales atribuciones de poder que los hombres hacen a las mujeres es su capacidad de seducción. Varios autores han abordado esta cuestión desde una perspectiva positiva, idealizando los cuerpos femeninos y describiéndolos en términos de misterio, atractivo y seducción, e incluso hablan de un 'poder' asociado a esa capacidad de suscitar el deseo masculino.

Simmel escribió hace un siglo que «*el poder de la mujer frente al hombre se manifiesta en el sí o no, y precisamente esta antítesis, en la que oscila el comportamiento de la coqueta, fundamenta la sensación de libertad*»<sup>7</sup>. La coquetería es descrita como un juego cuyas reglas son manejadas por la mujer. Se trata además de un juego de corta duración, que funciona a distancia y que sólo resulta atractivo para el hombre en tanto que la mujer le resulta lejana e inaccesible. El poder así ejercido es un poder endeble, que no se consolida ni se institucionaliza en modo alguno. En último término, el poder femenino que surge de la coquetería se reduce a pura apariencia, consiste en una puesta en escena en la que la mujer es cosificada, asume y representa el papel idealizado de objeto del deseo masculino.

En el ámbito contemporáneo, Baudrillard sostiene que «*seducción y feminidad se confunden, se han confundido siempre*»<sup>8</sup>, hasta el punto de que «*la fuerza de lo femenino es la de la seducción*»<sup>9</sup>, y Lipovetsky coincide con este

5 McKinnon, Catherine: *Hacia una teoría feminista del Estado*, Madrid, Cátedra, 1995, p. 128.

6 Ibid., cap. IV. En ese capítulo McKinnon analiza los distintos argumentos a favor y en contra de la retribución económica del trabajo doméstico de las mujeres, que aquí resumimos.

7 Simmel, Georg: «La coquetería», en *Cultura femenina y otros ensayos*, Barcelona, Alba, 1999, p. 125.

8 Baudrillard, Jean: *De la seducción*, Madrid, Cátedra, 1981, p. 10.

9 Ibid., p. 15.

argumento cuando afirma que la mujer «*sigue siendo el género indeterminado y misterioso, el que seduce al varón*<sup>10</sup>», en un planteamiento que la sitúa en un plano de inferioridad con respecto a los hombres al confinarla al rol de servir como reclamo sexual para éstos. De este modo, el juego de la seducción acaba por convertirse en negación de la mujer, ya que su voluntad y su deseo quedan cancelados para que se proyecten sobre ella la voluntad y el deseo del otro. En la seducción así concebida no hay espacio para la autonomía ni para el libre intercambio de deseos, ni para la palabra. Si la proximidad entre la mujer seductora y el hombre seducido rompe el hechizo de la seducción, entonces la única posibilidad que las mujeres tienen de desear es en la distancia, en el silencio.

Además, para que la seducción pueda producirse uno de los elementos imprescindibles es que la mujer sea 'bella', es decir, que su apariencia física se aproxime a la norma imperante. Esto nos conduce a la 'tiranía del cuerpo' que experimentan muchas mujeres, debido a la presión social y cultural que las lleva a obsesionarse con ajustar su imagen a los patrones de delgadez, buena forma física y aspecto juvenil. Hace más de un siglo, Mary Wollstonecraft ya denunció que «*las mujeres elegantes son esclavas de sus cuerpos*<sup>11</sup>». Esta precursora del feminismo intuyó que la raíz del problema es cultural y que, además, era una de las causas de infelicidad entre las mujeres. La mujer que se ajusta a los patrones de belleza no se sirve de éstos para ejercer el poder, sino que la belleza ejerce un poder sobre ella. En conclusión, el poder de la belleza y de la seducción no seduce a las mujeres, porque ni constituye ningún modelo de emancipación en sí mismo ni puede ser el germen de cambios que desemboken en un aumento de la autonomía.

### 3. EL USO PÚBLICO DE LA PALABRA

En su análisis de los mecanismos empleados para subordinar a las mujeres, el feminismo contemporáneo vuelve la mirada hacia las formas de poder institucionalizadas, en las que ocupan un lugar central el discurso y la comunicación, es decir, el uso público de la palabra.

La adquisición del lenguaje supone alcanzar la capacidad de fijar normas, de expresar lo que somos y lo que son los otros, es una herramienta que nos permite interpelar e interpelarnos, describir e interpretar el mundo discursivamente; en definitiva, el lenguaje construye 'la verdad': «*Es el lenguaje el que codifica y dictamina toda servidumbre, el que marca lo que se puede o no*

10 Lipovetsky, Gilles: *La Tercera Mujer*, Barcelona, Anagrama, 1999, p. 59.

11 Wollstonecraft, Mary: *Vindicación de los Derechos de la Mujer*, Madrid, Cátedra, 1994, p. 163.



*se puede, lo que se debe o no se debe*<sup>12</sup>. En esa tarea de etiquetar el mundo lingüísticamente, las mujeres han sido excluidas: «*A los hombres se les atribuye la capacidad de expresarse, mientras que a las mujeres se les atribuye el silencio*<sup>13</sup>». Este silenciamiento de las mujeres forma parte del sutil sistema de opresión elaborado por el patriarcado: el uso del lenguaje conlleva privilegio, participación en la vida pública, intervención en las decisiones e implicación en la elaboración de las normas de convivencia social. El hecho de negar a las mujeres ese acceso a la palabra implica recortarles el derecho a la comunicación con los otros y el derecho a la identidad propia, que se construye siempre en diálogo con el mundo.

El feminismo se opone a este veto e inicia un largo recorrido de apropiación del lenguaje que «*supone un enfrentamiento de las mujeres con unas determinadas condiciones sociales, pero también con una tradición que imponía una pública negación de la palabra de la mujer*<sup>14</sup>». En ese proceso se conjugan tradición e innovación, y se lleva a cabo una exhaustiva revisión crítica de los usos lingüísticos, del significado de ciertas expresiones, de los discursos sexistas y discriminatorios. No basta con emplear la misma terminología de la lógica patriarcal, sino que se emprende la búsqueda de un lenguaje propio que dé cauce expresivo a la experiencia femenina, a los afectos, a la relación simbólica con la madre, a la solidaridad entre mujeres y a un amplio cúmulo de vivencias que han sido excluidas de los discursos dominantes.

La propuesta se basa en ‘repolitizar la vida social’ y revisar el funcionamiento de las instituciones y de las prácticas. El diálogo supone «*ejercer la oportunidad de participar en las decisiones colectivas que afectan a nuestras acciones*<sup>15</sup>». Mediante esa puesta en común de distintos enfoques y valoraciones de asuntos que atañen a toda la sociedad se propicia «*el desarrollo de la capacidad de pensar sobre nuestras propias necesidades en relación con las necesidades de otras personas*<sup>16</sup>». El diálogo se constituye en espacio público en el que cada individuo contrasta sus necesidades y demandas con las de otros, y desde esa puesta en común podrán alcanzarse consensos más legítimos.

12 Cereceda, Miguel: *El origen de la mujer sujeto*, Madrid, Tecnos, 1996, p. 17.

13 Miyares, Alicia: *Democracia feminista*, Madrid, Cátedra, 2003, p. 162.

14 Cereceda, op. cit., p. 308.

15 Marion Young, Iris: *La justicia y la política de la diferencia*, Madrid, Cátedra, 2000, p. 159. Una argumentación similar en defensa del diálogo como modo de negociación colectiva la hallamos en Seyla Benhabib. Cf. Benhabib: *The claims of culture: Equality and Diversity in the Global Era*, Princeton, Princeton University Press, 2002, cap. 5: «Deliberative democracy and multicultural dilemmas».

16 Marion Young, op. cit., p. 159.

El feminismo sitúa en el punto de partida de esta reconfiguración dialógica del lenguaje la perspectiva de la diferencia sexual, siguiendo la intuición de que «*el sentido mismo del testimonio se ancla indisolublemente en la sexualidad, los afectos, el cuerpo*<sup>17</sup>». El cuerpo, que es núcleo semántico, se convierte en palabra, y arraiga en él una modalidad expresiva en la que confluyen la afectividad, la acción y el poder. Toda esa experiencia es sacada a la luz y puesta en común en el espacio público porque, según afirma el feminismo, lo personal es político. Se pretende que la sociedad se organice en torno a un ideal de justicia basado en la satisfacción de las necesidades básicas y materiales (éste es el sentido distributivo de la justicia), pero también «*en la discusión pública y los procesos democráticos de toma de decisiones*<sup>18</sup>».

En resumen, la conquista del poder femenino pasa por la apropiación discursiva de la realidad y la articulación de nuevos modelos de transmisión de la experiencia. Esa praxis del poder verbal tiene además una dimensión estratégica con repercusiones colectivas, porque cada mujer que accede al uso público de la palabra se convierte en referente para las demás, ensancha los límites del lenguaje y abre nuevos caminos para la emancipación.

#### 4. LA ORGANIZACIÓN DEL ESPACIO

Además de estar relacionado con la utilización del lenguaje, el poder se asocia al control del espacio. En este sentido, tener poder equivale a organizar y jerarquizar un espacio determinado. «*El espacio es un constructo artificial y, por ende, histórico: es el modo como los seres humanos se representan un mundo organizado en estructuras inteligibles*<sup>19</sup>». El poder se plasma en nuestra concepción del mundo en tanto que lo percibimos espacialmente, como lugar material sobre el que proyectamos deseos y acciones. Las estructuras de poder identificadas con ese control del espacio y con el dominio de la esfera pública se asocian a los modelos masculinos de apropiación del mundo, ya que «*como resultado de un punto de vista masculino, el espacio se concibe en términos estratégicos*<sup>20</sup>». En ese reparto del territorio las mujeres quedan también relegadas y pasan a ser un objeto más sobre el que los hombres ejercen su dominio. La situación femenina se define, así, por la carencia de poder público, identificada con la incapacidad para desplegar y apropiarse del espacio. La

17 Buzzatti, Gabriela y Salvo, Anna: *El cuerpo-palabra de las mujeres. Los vínculos ocultos entre el cuerpo y los afectos*, Madrid, Cátedra, 2001, p. 80.

18 Ibid., p. 157.

19 Vianello, Mino y Caramazza, Elena: *Género, espacio y poder. Para una crítica de las ciencias políticas*, Madrid, Cátedra, 2002, p. 39.

20 Ibid., p. 35.

mujer no controla ningún espacio -ni siquiera el doméstico, como hemos visto anteriormente-, no tiene 'una habitación propia' y por tanto carece de poder visible, público, organizativo.

Una de las primeras voces que criticaron la precariedad de la situación femenina fue la de Virginia Woolf, que afirmó que «*para escribir novelas, una mujer debe tener dinero y un cuarto propio*<sup>21</sup>». La base de la emancipación no radica en abstracciones como el derecho al estatus de ciudadanía o el reconocimiento formal de otro tipo de derechos, sino que depende del espacio y del dinero, esto es, del bienestar entendido en un sentido muy básico. Los desarrollos posteriores abundan en denunciar otras carencias con respecto al poder, como la ausencia de los ámbitos de participación o la discriminación laboral, pero sin perder de vista ese fundamento material e individual de la libertad: libertad económica y espacio de privacidad, oculto a las miradas ajenas.

En el ámbito privado la situación femenina se caracteriza por la falta de un espacio y un tiempo propios, y en el ámbito público se detecta que siempre han estado desprovistas del derecho a la individualidad, del derecho a disentir y de ejercer activamente su diferencia personal. Así, Amelia Valcárcel concluye que «*la carencia del derecho a la individualidad*<sup>22</sup>» es la principal carencia que afecta a las mujeres, y en la misma línea el colectivo de la Librería de Mujeres de Milán sostiene que la diferencia es valiosa en sí misma, y que debe ser ejercida tanto en la relación de las mujeres con los hombres como en las propias relaciones entre ellas<sup>23</sup>. Estas autoras insisten en que el feminismo sólo se consolida y avanza a partir del difícil equilibrio entre lo individual y lo colectivo, y reivindican por tanto la importancia de conjugar poder y libertad.

Otra de las dificultades es que, aunque estos planteamientos sobre la situación de la mujer están bastante asumidos en los países de tradición ilustrada, esa crítica no se traduce en un cambio cualitativo en la distribución del poder. Amelia Valcárcel atribuye este hecho a que el feminismo es un movimiento difuso, y por ello «*no cala en profundidad en las estructuras de decisión y poder*<sup>24</sup>». Esto se debe a que «*el poder público es un fenómeno exclusiva, típica y definitivamente masculino*<sup>25</sup>». El poder supone la capacidad de controlar a otros, pero también la capacidad de proyectarse en el mundo, y ese modelo de comportamiento está más extendido y aceptado entre los hombres que entre las mujeres.

21 Woolf, Virginia: *Un cuarto propio*, Barcelona, Júcar, 1991, p. 22.

22 Valcárcel, Amelia: *La política de las mujeres*, Madrid, Cátedra, 1997, p. 175.

23 VV. AA.: *La cultura patas arriba. Librería de Mujeres de Milán. Selección de la revista Sottosopra con el final del patriarcado 1973-1996*, Madrid, Horas y horas, 2006, p. 123.

24 Valcárcel, op. cit., p. 80.

25 Vianello y Caramazza, op. cit., p. 97.

Además de este rechazo que las peticiones feministas suscitan entre algunos sectores de la sociedad, es innegable que incluso en los países democráticos la mujer está infrarrepresentada en los ámbitos de toma de decisiones, y que esta asimetría no se soluciona con las políticas de cuotas; no basta con establecer cupos de acceso a puestos de poder, sino que es necesario que paralelamente haya un reconocimiento de su autoridad y legitimidad como trabajadoras. «*La política de cuotas soluciona el déficit cuantitativo, pero no el cualitativo*<sup>26</sup>», y para que se produzca una consolidación del liderazgo femenino es fundamental contar con la implicación de hombres y mujeres y avanzar en la transformación y superación de los roles sexuales tradicionales.

Una vez que las mujeres, sea por virtud de la política de cuotas o por otros cauces, logran acceder a las esferas de poder, se encuentran con dos dificultades principales: la ausencia de modelos femeninos de liderazgo, y una legislación que favorece a los hombres. La primera dificultad se explica porque el acceso a estos ámbitos es aún muy reciente y no ha dado tiempo a que se consoliden nuevos modelos de ejercicio del poder. En cuanto al segundo problema mencionado, y que hace referencia al ordenamiento jurídico, se critica que la justicia está hecha por hombres y que todas las legislaciones, por muy avanzada que sea la nación que las promulga, presentan un sesgo sexista a la hora de valorar y regular las cuestiones que afectan a la relación entre mujeres y hombres. El feminismo denuncia que «*la universalidad sólo se produce a base de exclusiones*<sup>27</sup>» y, en el caso de la institución de la ley, esas exclusiones han funcionado históricamente en contra de las mujeres y de todos los grupos étnicos o culturales considerados ‘diferentes’ y, en cuanto a tales, expulsados de la esfera de lo universal y desposeídos de los derechos que la pertenencia a esa esfera garantiza.

Sumariamente, podemos afirmar que las carencias femeninas con respecto al poder son de dos tipos: en primer lugar, hay una serie de problemas de tipo interno relacionados con la autoestima y con la capacidad organizativa y reivindicativa. En este conjunto se engloban los problemas asociados a la homogeneización de las mujeres bajo las identidades grupales o colectivas, la falta de concienciación o la constatación de que el lenguaje público, común, es insuficiente para expresar los puntos de vista femeninos. Por otra parte, aunque en estrecha relación con este núcleo de experiencias más personales, se han detectado varias dificultades de tipo estructural, como el poco apoyo institucional a las reivindicaciones de participación en la vida pública, la ausencia de modelos femeninos de poder, el control ejercido por los hombres a

26 Valcárcel, op. cit., p. 127.

27 Butler, Judith: «Contingent foundations: Feminism and the question of Postmodernism», en Benhabib, Butler, Cornell y Fraser: *Feminist contentions: a philosophical exchange*, Nueva York y Londres, Routledge, 1995, p. 40.

través del ordenamiento jurídico y de modos más sutiles de exclusión social, o la escasa incidencia del ideario feminista en el diseño de políticas económicas, sociales y culturales. En suma, todos estos factores dificultan el acceso de las mujeres al poder, entendido aquí en un sentido institucional, como poder público y como participación en las decisiones que afectan a la organización de la convivencia en las sociedades y los Estados.

## 5. NUEVOS MECANISMOS DE CONTROL: EL BIOPODER

Para seguir avanzando en la discusión, nos detendremos ahora en las opciones de poder que surgen en las sociedades contemporáneas de la mano de la expansión de las nuevas tecnologías y de su aplicación médica. Se trata del 'biopoder', el control de los cuerpos a través de la técnica (bioquímica, física, ingeniería genética...). Ese poder emergente, que se aplica a la vida en todas sus dimensiones, suscita nuevos problemas y nuevos debates sobre los límites de la ciencia y la tecnología y su influencia en la autonomía de los individuos<sup>28</sup>.

El biopoder se constituye como la posibilidad real de controlar la vida en todas sus facetas, y de generar una ideología y un modelo de administración de las sociedades humanas desplegado en torno al ejercicio de ese control. A ese modelo de gestión se le denomina biopolítica, y su avance ha generado «*un circuito ininterrumpido de vida, producción y política*<sup>29</sup>» en el que resulta indiscernible dónde empieza lo natural y dónde lo artificial, en el que no se sabe cuáles son los límites de la política y qué niveles de injerencia alcanza. En estos nuevos contextos se administran la vida y la muerte, se normativiza lo biológico y se crean patrones corporales –predominantemente externos, basados en la apariencia– de vitalidad y salud, pero también surgen modelos físicos estructurados en función de la categoría sexual a la que se adscribe cada individuo.

«La categoría del sexo es, desde el principio, normativa. Funciona como ideal regulatorio que produce los cuerpos que gobierna; su poder es productivo<sup>30</sup>».

El poder configura los cuerpos como masculinos o femeninos, aplica la ley sobre ellos para marcarlos, definirlos, cuantificarlos y hacerlos inteligibles. Mediante el biopoder, aplicado directamente sobre los cuerpos y los cerebros, lo

28 Sobre el biopoder, vid. Hardt, Michael y Negri, Antonio: *Imperio*, Barcelona, Paidós, 2002, y también Ugarte Pérez, Javier (comp.): *La administración de la vida*, Barcelona, Anthropos, 2005.

29 Hardt y Negri, op. cit., p. 73.

30 Butler, Judith: *Bodies that matter. On the discursive limits of sex*, Nueva York, Routledge, 1993, Introducción, p. 1.

corporal se reviste discursivamente y adquiere significado a través de la interiorización y representación de la norma, que se encarna y comienza a tomar forma arraigando en el interior de cada individuo e interfiriendo en la identidad sexual y el desarrollo psíquico.

En el ámbito de la filosofía el biopoder es analizado con perspectiva crítica, aunque esa crítica es mucho más profunda en el contexto del feminismo, donde se insiste en señalar que la aplicación del biopoder está generando nuevos modelos de invasión de los cuerpos femeninos y que provoca una pérdida de autonomía de las mujeres, quienes han visto recortada su capacidad de decisión sobre asuntos tan importantes como la reproducción, el parto o la utilización de métodos anticonceptivos.

Existe un ámbito de la legislación estrechamente asociado con las capacidades sexuales y reproductivas. A esta esfera pertenecen cuestiones tan heterogéneas como la regulación del aborto, la reproducción asistida o la prostitución, las leyes que condenan la agresión sexual o las normas sobre distribución de material pornográfico. Todas estas cuestiones son biopolíticas, y legislan sobre aspectos muy concretos de la corporalidad femenina. Sin embargo, en los debates públicos y en los contextos jurídicos en los que se elaboran dictámenes sobre estos asuntos nunca se toma en consideración el punto de vista del poder o de la discriminación, ni se evalúan las consecuencias reales que esos hechos tienen para las mujeres. El feminismo contemporáneo ha apuntado que la jurisprudencia sobre pornografía, prostitución o agresión sexual concibe los cuerpos femeninos como una mercancía sujeta a leyes de proteccionismo, o explicada a partir de los mecanismos de la oferta y la demanda, pero no evalúa –ni en los principios jurídicos ni en la tipificación penal– la desigualdad y marginación generadas por estas prácticas.

Se reivindican por lo tanto nuevos enfoques desde los que plantear la biopolítica, que tengan en consideración las subjetividades individuales y los contextos de aplicación de sus medidas. Frente al ejercicio del ‘biopoder’ basado en un ‘interés general’, que acaba siendo excesivamente homogeneizador y prescriptivo, se promueven los principios de autonomía y libertad aplicados a un nivel orgánico, y que suponen que cada persona cuente con elementos de juicio y con opciones reales para decidir sobre su propia corporalidad y sobre qué modelos de salud, enfermedad, vida o muerte digna son más valiosos para ella. En general, el feminismo nos previene ante la excesiva medicalización de los cuerpos; demanda un uso responsable de las biotecnologías y promueve la implantación de prácticas médicas más sensibles a las circunstancias y preferencias personales del paciente.

## 6. UN POCO DE LUZ: ESTRATEGIAS PARA ACABAR CON LA EXCLUSIÓN

Tras haber identificado los principales mecanismos de la exclusión femenina, en este último apartado apuntaremos, a modo de conclusión, algunas de las estrategias que pueden adoptarse individual y colectivamente para alcanzar la emancipación. Este enfoque forma parte de un proyecto global que se denomina 'empoderamiento', y cuyas líneas de reivindicación operan en varios frentes: si la discriminación es múltiple, las tácticas para acabar con ella también han de serlo.

El empoderamiento, término de origen anglosajón, se refiere al aumento de la fortaleza espiritual, política, social o económica de los individuos y las comunidades. Conlleva, por tanto, el desarrollo de la confianza de cada individuo o grupo en sus propias capacidades. La influencia e interdependencia entre lo privado y lo público es crucial: la teoría reconfigura la praxis, y esto es especialmente cierto en el caso del movimiento feminista, ya que sus distintas iniciativas teóricas y prácticas buscan hacer visible la discriminación y provocar cambios que permitan erradicarla.

Una de las primeras herramientas consiste en sacar a la luz los prejuicios de género que operan a nivel inconsciente, para poder someterlos a un juicio crítico y combatirlos desde posturas de resistencia. Se da una «*búsqueda activa de posibilidades de resistir a las formaciones hegemónicas*<sup>31</sup>» y esa resistencia constituye en sí misma una estrategia de empoderamiento, en cuanto a que implica una toma de partido que no acata lo establecido, sino que lo examina y cuestiona. Este plan forma parte de un proyecto de emancipación más amplio basado en referentes éticos y estéticos: dar visibilidad a las mujeres e incitarlas a participar en la vida pública, trabajar, pensar, y poner así cada vez más trabas a la discriminación. La idea es que cuanto más evidentes y notorias sean las injusticias, más difícil les resultará a quienes las cometen legitimar sus actuaciones.

En el plano colectivo, las principales peticiones tienen que ver con el acceso a la educación y a la participación política, para conseguir así que «*las mujeres tengan poder sobre ellas mismas*<sup>32</sup>». Mary Wollstonecraft, siguiendo la huella del pensamiento ilustrado, reivindica la educación femenina como estrategia de emancipación, convencida de que «*el uso adecuado de la razón es lo único que nos hace independientes*<sup>33</sup>». Aunque estos planteamientos han sido superados por avances posteriores, debemos admitir la importancia de la incorporación de las mujeres a la educación, que las ha dotado de nuevos argumentos para

---

31 Braidotti, Rosi: *Sujetos nómades. Corporización y diferencia sexual en la teoría feminista contemporánea*, Buenos Aires, Paidós, 2000, p. 76.

32 Wollstonecraft, op. cit., p. 193.

33 Ibid., p. 279.

combatir la discriminación. No obstante constatamos que en los países occidentales, en los que las mujeres llevan varias generaciones integradas en el sistema educativo, la formación académica no ha sido suficiente para erradicar la discriminación sexual, sino que perviven en las sociedades democráticas actitudes, procedimientos y creencias que reflejan esa inferioridad.

Por ello el feminismo contemporáneo reivindica un aumento de presencia en los órganos de poder en los que se deciden cuestiones de interés público que afectan a toda la población. Victoria Camps, por ejemplo, considera que la política feminista debería centrarse en dos objetivos: aumentar la cantidad de mujeres en la clase dirigente y solicitar la inclusión en la agenda pública de cuestiones feministas como la legislación sobre el aborto o la creación de prestaciones sociales que descarguen a las mujeres del trabajo doméstico<sup>34</sup>. También María Luisa Balaguer se muestra a favor de establecer acciones positivas como la política de cuotas, que ayudarán a corregir las desigualdades que afectan a las mujeres<sup>35</sup>. En esta línea, Iris Marion Young destaca que sería conveniente aplicar el principio de justicia distributiva al mundo laboral, ya que el sistema de evaluación a partir del criterio del mérito acaba dejando fuera a los grupos oprimidos<sup>36</sup>. Se toma conciencia asimismo de la importancia de fomentar los lazos entre mujeres, las redes sociales que permiten que las experiencias puedan ser compartidas y dar así más alcance a las reivindicaciones de igualdad, libertad o salud. Para facilitar ese vínculo es importante la organización del espacio y la creación de lugares públicos que fomenten la reunión y el encuentro entre seres humanos.

Junto a la modificación de los patrones de convivencia entre hombres y mujeres, que desembocarán en un reparto más justo del poder y de los derechos y obligaciones que cada cual asume, el feminismo más reciente también ha insistido en otras estrategias sociales más orientadas hacia la esfera de la cultura. En esta línea se incluye la propuesta de Luce Irigaray de crear un lenguaje 'en femenino', que exprese las experiencias<sup>37</sup>, y también la insistencia de Rosi Braidotti en crear una tradición intelectual feminista<sup>38</sup> que asiente y dé más profundidad a los logros conseguidos por las mujeres y que se constituya en referente para las generaciones futuras.

Para corregir desigualdades y prevenir injusticias, la teoría feminista se decanta por la articulación de modelos de democracia basados en el diálogo, la

34 Camps, op. cit., pp. 93-98.

35 Balaguer, María Luisa: *Mujer y constitución. La construcción jurídica del género*, Madrid, Cátedra, 2005, p. 108.

36 Marion Young, op. cit., p. 346 y siguientes.

37 Vid. Irigaray, Luce: «When our lips speak together», en Price, Janet y Shildrick, Margrit (eds.): *Feminist theory and the body: a reader*, Nueva York, Routledge, 1999, p. 88.

38 Vid. Braidotti, op. cit., p. 234.



---

participación y el comunitarismo. Esta propuesta establece la «*primacía de lo relacional tanto en la generación de pensamiento como en la vida personal y social*»<sup>39</sup>). Las relaciones de las mujeres entre sí y de éstas con los hombres deben estar fundamentadas en un diálogo que no intente homogeneizar las diferencias sino que las valore, porque «*para no caer en el antagonismo entre diferencias, la actitud básica debe ser el compromiso con el diálogo cooperativo*»<sup>40</sup>).

El laicismo y el internacionalismo también forman parte de su proyecto político. Las concepciones religiosas de la mujer se descartan porque están en gran medida lastradas por la visión patriarcal, y la vocación internacionalista surge del deseo de erradicar la discriminación femenina en todas sus manifestaciones, que afectan a todos los países y culturas. Se pergeña así una teoría de lo particular y de lo general, que critica y pretende cambiar todas las actitudes, prácticas y conceptos que dificulten el desarrollo de las mujeres. La crítica se contextualiza, se adapta a las circunstancias y esto permite, por ejemplo, oponerse a la mutilación genital, la lapidación o la agresión sexual, ya que todas esas prácticas son una manifestación del poder que atenta contra la libertad e integridad física femeninas. En el ámbito occidental, el objetivo más amplio es superar las insuficiencias del liberalismo y la socialdemocracia, que han demostrado su ineficacia para llegar a articular modelos de convivencia democrática que garanticen la justicia y la participación en igualdad de condiciones de todos los ciudadanos y colectivos sociales.

Todas estas reflexiones sobre el poder 'en femenino' y los medios necesarios para acabar con la desigualdad de género marcan las líneas del futuro desarrollo de la teoría política feminista. A pesar de que esta formulación está en su fase inicial, podemos identificar con claridad elementos constantes como la solidaridad entre mujeres, el aumento de la presencia femenina en las distintas instituciones políticas y culturales, y la reorganización del espacio doméstico en función de modelos más equitativos.

Estos cambios básicos contribuirán a aumentar el bienestar, aunque el movimiento feminista no se limita –ni debería hacerlo– a este tipo de reivindicaciones, sino que mantiene en perspectiva el horizonte último de la abolición de las jerarquías sexuales.

---

39 Librería de Mujeres de Milán, op. cit., p. 209.

40 Bubeck, Diemut: «El feminismo en la filosofía política: el hecho diferencial de las mujeres», en Fricker, Miranda y Hornsby, Jennifer (eds.): *Feminismo y filosofía, un compendio*, Barcelona, Idea Books, 2001, p. 215.

## BIBLIOGRAFÍA

- AMORÓS, Celia (ed.) (2000). *Feminismo y Filosofía*. Madrid: Síntesis.
- BALAGUER, María Luisa (2005). *Mujer y constitución. La construcción jurídica del género*. Madrid: Cátedra.
- BAUDRILLARD, Jean (1981). *De la seducción*. Madrid: Cátedra.
- BENHABIB; BUTLER; CORNELL y FRASER (1995). *Feminist contentions: a philosophical exchange*. Nueva York y Londres: Routledge.
- BENHABIB, Seyla (2002). *The claims of culture: Equality and Diversity in the Global Era*. Princeton: Princeton University Press.
- BRAIDOTTI, Rosi (2000). *Sujetos nómades. Corporización y diferencia sexual en la teoría feminista contemporánea*. Buenos Aires: Paidós.
- BUTLER, Judith (1993). *Bodies that matter. On the discursive limits of sex*. Nueva York: Routledge.
- BUZZATTI, Gabriela y SALVO, Anna (2001). *El cuerpo-palabra de las mujeres. Los vínculos ocultos entre el cuerpo y los afectos*. Madrid: Cátedra.
- CAMPS, Victoria (1998). *El siglo de las mujeres*. Madrid: Cátedra.
- CERECEDA, Miguel (1996). *El origen de la mujer sujeto*. Madrid: Tecnos.
- FRICKER, Miranda y HORNSBY, Jennifer (eds.) (2001). *Feminismo y filosofía, un compendio*. Barcelona: Idea Books.
- HARDT, Michael y NEGRI, Antonio (2002). *Imperio*. Barcelona: Paidós.
- LIPOVETSKY, Gilles (1999). *La Tercera Mujer*. Barcelona: Anagrama.
- MARION YOUNG, Iris (2000). *La justicia y la política de la diferencia*, Madrid: Cátedra.
- McKINNON, Catherine (1995). *Hacia una teoría feminista del Estado*. Madrid: Cátedra.
- MILLET, Kate (1995). *Política sexual*, Madrid: Cátedra.
- MİYARES, Alicia (2003). *Democracia feminista*. Madrid: Cátedra.
- PRICE, Janet y SHILDRICK, Margrit (eds.) (1999). *Feminist theory and the body: a reader*. Nueva York: Routledge.
- SIMMEL, Georg (1999). *Cultura femenina y otros ensayos*. Barcelona: Alba.
- UGARTE PÉREZ, Javier (comp.) (2005). *La administración de la vida*. Barcelona: Anthropos.
- VALCÁRCCEL, Amelia (1997). *La política de las mujeres*. Madrid: Cátedra.
- VIANELLO, Mino y CARAMAZZA, Elena (2002). *Género, espacio y poder. Para una crítica de las ciencias políticas*. Madrid: Cátedra.

- WOLLSTONECRAFT, Mary (1994). *Vindicación de los Derechos de la Mujer*. Madrid: Cátedra.
- WOOLF, Virginia (1991). *Un cuarto propio*. Barcelona: Júcar.
- VV. AA. (2006). *La cultura patas arriba. Librería de Mujeres de Milán. Selección de la revista Sottosopra con el final del patriarcado 1973-1996*. Madrid: Horas y horas.



# EL INSTITUTO DE LA MUJER Y LOS ESTUDIOS DE GÉNERO EN EL CONTEXTO DEL ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR

**Rosario Segura Graíño**  
*Instituto de la Mujer*

Este artículo no pretende tener carácter exhaustivo, es sólo una aproximación a las actividades del Organismo más antiguo de los que se encargan de las políticas de Igualdad en España y, específicamente, a las acciones que se vienen realizando en él respecto de los Estudios Feministas, de las Mujeres y del Género.

## EL INSTITUTO DE LA MUJER

En diciembre de 1978, la promulgación de la Constitución española supuso el reconocimiento de la igualdad ante la ley de hombres y mujeres como uno de los principios inspiradores de nuestro ordenamiento jurídico. Sin embargo, para que las mujeres accedan a la igualdad, no es suficiente con los cambios legislativos. Es preciso remover los obstáculos para que éstas participen en la cultura, en el trabajo y en la vida política y social.

Para cumplir estos objetivos se creó por Ley 16/83, de 24 de octubre, el Instituto de la Mujer, que fue adscrito en un primer momento al Ministerio de Cultura, posteriormente al Ministerio de Asuntos Sociales el 12 de julio de 1988 (Real Decreto 727/88), y en virtud de la reestructuración de Departamentos ministeriales, efectuada por Real Decreto 758/1996 de 5 de mayo (B.O.E. de 6 de mayo), pasó a depender del nuevo Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.

Finalmente, en el año 2008, la nueva estructuración de los Ministerios diseñada con posterioridad a las elecciones generales del mismo año, y mediante el Real Decreto 432/2008, de 12 de abril, se crea un Ministerio de Igualdad.

La estructura del mencionado Ministerio contará con la Secretaría General de Políticas de Igualdad, creada en 2004 con rango de subsecretaría, de la que depende, además de otros órganos directivos, el Instituto de la Mujer.

En la Ley de creación del Instituto se le atribuyen las siguientes funciones:

- Estudiar e investigar la situación de la mujer en España.
- Recopilar y publicar información relativa a la mujer.
- Impulsar, diseñar y coordinar medidas y programas que contribuyan a eliminar la discriminación por razón de sexo (Planes de Igualdad de Oportunidades).
- Prestar asesoramiento al Gobierno y coordinar las actividades relacionadas con la mujer de los diferentes Ministerios y Organismos públicos.
- Realizar el seguimiento de la normativa vigente y su aplicación en lo referente a las mujeres.
- Recibir y tramitar denuncias en cuestiones concretas de discriminación por razón de sexo.
- Cooperar con la Administración Central, Autonómica y Local para impulsar políticas para la igualdad.
- Impulsar y crear servicios específicos para las mujeres.
- Realizar programas experimentales que puedan ser implantados por otras entidades públicas y privadas.
- Cooperar con organismos internacionales que se ocupan del desarrollo y de la igualdad de las mujeres.

Posteriormente, y en virtud de la Disposición adicional vigésima séptima y vigésima octava, de la Ley Orgánica para Igualdad efectiva entre Mujeres y hombres, LOIEMH, se establecieron las siguientes modificaciones de la Ley 16/1983, de 24 de octubre, de creación del Instituto de la Mujer, cuales son:

Disposición adicional vigésima séptima. Modificaciones de la Ley de creación del Instituto de la Mujer. Se añade un nuevo artículo 2 bis a la Ley 16/1983, de 24 de octubre, de creación del Instituto de la Mujer, en los siguientes términos:

«Artículo 2 bis. Además de las atribuidas en el artículo anterior y demás normas vigentes, el Instituto de la Mujer ejercerá, con independencia, las siguientes funciones:

- a) la prestación de asistencia a las víctimas de discriminación para que tramiten sus reclamaciones por discriminación;
- b) la realización de estudios sobre la discriminación;
- c) la publicación de informes y la formulación de recomendaciones sobre cualquier cuestión relacionada con la discriminación.

Disposición adicional vigésima octava. Designación del Instituto de la Mujer.

«El Instituto de la Mujer será el organismo competente en el Reino de España a efectos de lo dispuesto en el artículo 8 bis de la Directiva 76/207, de 9 de febrero de 1976, modificada por la Directiva 2002/73, del Parlamento Europeo y del Consejo, de 23 de septiembre de 2002, relativa a la aplicación del principio de igualdad de trato entre hombres y mujeres en lo que se refiere al acceso al empleo, a la formación y a la promoción profesionales, y a las condiciones de trabajo y en el artículo 12 de la Directiva 2004/113, del Consejo, de 13 de diciembre de 2004, sobre aplicación del principio de igualdad de trato entre hombres y mujeres en el acceso a bienes y servicios y su suministro».

## LOS ESTUDIOS FEMINISTAS, DE LAS MUJERES Y DEL GÉNERO EN ESPAÑA

Los primeros centros, grupos, seminarios que surgen en las Universidades españolas y que son el embrión de lo que hoy en día denominamos Estudios Feministas, de las Mujeres y del Género, aparecen en el contexto del primer Encuentro de Mujeres de Granada, del año 1979. Allí se conocen las actividades del Seminari d'Estudis de la Dona, de la Universidad Autónoma de Barcelona; en la Universidad Autónoma de Madrid el Seminario de Estudios de la Mujer convoca su primer curso de Humanidades. Al año siguiente, en la Universidad del País vasco se crea un seminario de igual denominación y características. En 1982, la Universidad de Barcelona hace su primera actividad en este sentido a través del Centre d'Investigació Històrica de la Dona.

En el periodo que media entre 1984 y 1990 se crearon ocho nuevos centros en otras tantas universidades: Granada, Málaga, Barcelona, dos nuevos grupos, Valencia, Complutense, Lleida y Tarragona.

En el año 1986, los grupos que habían ido constituyéndose en las distintas universidades decidieron fundar la Asociación Universitaria de Estudios de las Mujeres AUDEM, con el objeto de coordinarse, *para compartir información científica, organizativa, proyectos futuros, etc.*, según se refleja en el prólogo del nº 44 de la Serie Estudios del Instituto de la Mujer, «*Los Estudios de las Mujeres en las Universidades españolas 1975-1991. Libro Blanco*».

---

Posteriormente, se inició un proceso de extensión de la creación de estos Seminarios a otras universidades, basado sobre todo en el esfuerzo de las mujeres que las integraban. A día de hoy, se puede decir que, en todas las Universidades españolas, preferentemente en las de carácter público, hay un espacio académico en el que los Estudios Feministas van creando un *corpus* de conocimiento necesario para el conjunto de la sociedad.

## NORMATIVA DE REFERENCIA

Con carácter general, y en relación con distintos aspectos de la implementación del principio de igualdad en el ámbito universitario y de los Estudios Feministas, de las Mujeres y del Género, se deben de tener en cuenta los siguientes textos:

**Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de protección integral contra la Violencia de Género.** Se señala en el **Capítulo I**, sobre actuaciones en el ámbito educativo, concretamente en el **Artículo 4.7**, sobre «Principios y valores del sistema educativo» que *Las Universidades incluirán y fomentarán en todos los ámbitos académicos la formación, docencia e investigación en igualdad de género y no discriminación de forma transversal.*

**Ley Orgánica de igualdad efectiva entre hombres y mujeres.** Esta Ley establece el principio de igualdad y la perspectiva de género como criterio de actuación de todos los poderes públicos. Así en su **artículo 15** recoge que: *«El principio de igualdad de trato entre mujeres y hombres informará, con carácter transversal, la actuación de todos los Poderes Públicos. Las Administraciones públicas lo integrarán, de forma activa, en la adopción y ejecución de sus disposiciones normativas, en la definición de las políticas públicas y en el desarrollo del conjunto de sus actividades».*

**La Modificación de la Ley Orgánica de Universidades de 27 de marzo de 2007**, señala en el **Preámbulo** de la misma que:

*«Esta ley no olvida el papel de la universidad como transmisor esencial de valores. El reto de la sociedad actual para alcanzar una sociedad tolerante e igualitaria, en la que se respeten los derechos y libertades fundamentales y de igualdad entre hombres y mujeres, debe alcanzar, sin duda, a la universidad. Esta ley impulsa la respuesta de las universidades a este reto a través no sólo de la incorporación de tales valores como objetivos propios de la universidad y de la calidad de su actividad, sino mediante el establecimiento de sistemas que permitan alcanzar la paridad en los órganos de representación y una mayor participación de la mujer en los grupos de investigación.*



*Los poderes públicos deben remover los obstáculos que impiden a las mujeres alcanzar una presencia en los órganos de gobierno de las universidades y en el nivel más elevado de la función pública docente e investigadora acorde con el porcentaje que representan entre los licenciados universitarios. Además, esta reforma introduce la creación de programas específicos sobre la igualdad de género, además de otros aspectos».*

También, en el apartado 1 del artículo 27 se establece una nueva redacción:

*«1. Las normas de organización y funcionamiento de las universidades privadas establecerán sus órganos de gobierno y representación, así como los procedimientos para su designación y remoción, asegurando en dichos órganos, mediante una participación adecuada, la representación de los diferentes sectores de la comunidad universitaria de forma que propicie la presencia equilibrada entre mujeres y hombres».*

En el artículo 27 bis, punto e), sobre la Conferencia General de Política Universitaria, se determina que una de sus competencias será la de «Coordinar la elaboración y seguimiento de informes sobre la aplicación del principio de igualdad de mujeres y hombres en la universidad».

**Real Decreto 1393/2007**, de 29 de octubre, sobre las normas para la elaboración de los nuevos estudios de Grado y Postgrado, especialmente interesante es su *artº 3.5.a*, donde se determina que *«desde el respeto a los derechos fundamentales y de igualdad entre hombres y mujeres, debiendo incluirse, en los planes de estudios en que proceda, enseñanzas relacionadas con dichos derechos».*

**Estrategia Nacional de Ciencia y Tecnología** define como uno de sus principios básicos *«poner la I+D+I al servicio de la ciudadanía, del bienestar social y de un desarrollo sostenible, con plena e igual incorporación de la mujer».*

**Decisión nº 1982/2006 CE del Parlamento Europeo y del Consejo**, de 18 de diciembre de 2006, relativa al Séptimo Programa Marco de la CE para acciones de investigación, desarrollo tecnológico y demostración (2007 a 2013), punto (31) que establece *«Dentro del Séptimo Programa marco se promoverá activamente, mediante las medidas adecuadas, el papel de las mujeres en la ciencia y la investigación a fin de promover una mayor participación de las mujeres en este ámbito y reforzar su participación activa en la investigación».*

Además de lo anterior y con un mandato específico sobre la materia que nos ocupa, el artículo 25 de la Ley Orgánica para la Igualdad efectiva entre hombres y mujeres, LOIEMH que, a continuación se muestra, es la base de carácter general de las actuaciones relacionadas en *Estudios de mujeres*:

**Artº 25. La igualdad en el ámbito de la educación superior.**

1. En el ámbito de la educación superior, las Administraciones públicas en el ejercicio de sus competencias fomentarán la enseñanza y la investigación sobre el significado y alcance de la igualdad entre mujeres y hombres.

2. En particular, y con tal finalidad, las Administraciones públicas promoverán:

a) La inclusión, en los planes de estudios en que proceda, de enseñanzas en materia de igualdad entre mujeres y hombres.

b) La creación de post-grados específicos.

c) La realización de estudios e investigaciones especializadas en la materia.

Las líneas de trabajo que, desde el Instituto de la Mujer, están en marcha para potenciar y contribuir a la visibilización de los Estudios de Género y favorecer, de esta manera, su incorporación al espacio Europeo de Educación Superior, son las siguientes, recogidas en la Memoria del mismo, del año 2008 y anteriores:

**A) Ayudas para la realización de actividades y seminarios, en el ámbito universitario, en temas vinculados a los Estudios de las Mujeres, Feministas y del Género**

La pretensión de esta convocatoria es mantener y aumentar la red de Institutos y Seminarios de Estudios de Género de la Universidad española. Esta actividad esta consolidada, así como la red de profesoras a la que se dirige.

DATOS GENERALES SOBRE CRÉDITOS DISTRIBUIDOS	2004	2005	2006	2007	2008
Crédito concedido €	243.448,18 €	250.910,00 €	255.920,00 €	527.360,00 €	573.060,00 €

Como se puede apreciar, se registra un fuerte incremento del crédito distribuido, en el año de 2007, que se consolida en 2008.

Los temas preferentes a potenciar son aquellas actividades relacionadas con el desarrollo de la LOIEMH y la Ley integral contra la Violencia de Género.

**B) Convocatoria de ayudas para la realización de Postgrados universitarios en Estudios de Género**

La innovación más sustantiva de este periodo ha sido la puesta en marcha de una convocatoria de ayudas para la realización de Postgrados en Estudios de las Mujeres, Feministas y del Género.

Conscientes de la necesidad de desarrollar los Acuerdos de Bolonia que establecían la necesidad de crear un espacio común para todas las enseñanzas universitarias en el ámbito del conjunto de la Unión Europea, no podían quedar fuera de este proceso de formalización académica los Estudios de las Mujeres, Feministas y del Género.

La concreción de grados en la materia se planteaba muy compleja, no por falta de contenidos y experiencias, sino por las exigencias del proceso de verificación de las nuevas enseñanzas, sin embargo, en niveles superiores de la enseñanza universitaria de Grado, Licenciatura en la denominación anterior, existía ya un acervo importante de enseñanzas formalizadas. Así, se consideró que la financiación de estos postgrados era un objetivo prioritario de las actuaciones del Instituto de la Mujer, en consonancia con el mandato del artº 25 de la LOIEMH.

La primera convocatoria fue publicada en el año 2007, concurren 30 centros, y obtuvieron financiación 29 cursos de postgrado; el crédito que se adjudicó se elevó a 600.000,00 €. En el año 2008, concurren 29 propuestas y obtuvieron financiación 28, por un importe total distribuido de 600.000,00 €, al igual que el año anterior.

### **C) Subvenciones, en el marco del Plan nacional de I+D+i, para la realización de estudios sobre las desigualdades entre mujeres y hombres**

La Acción Estratégica para el Fomento de la Igualdad entre Hombres y Mujeres, en el marco del Plan Nacional de I+D+i, fue desde el año 1996 hasta 2007 inclusive, el instrumento de gestión que ha posibilitado la concesión de subvenciones para desarrollar investigaciones sobre este área de conocimiento.

La formalización de un espacio propio, en el contexto del Plan Nacional de I+D+i, para los Estudios Feministas, de las Mujeres y del Género, debemos de agradecerla a Marina Subirats Martorí, Directora General del Instituto de la Mujer en aquella época. Realizó un esfuerzo importante para alcanzar este objetivo, positivo y necesario, que situaba a esta materia en el lugar que le corresponde y le correspondía.

En el año 2008, entra en vigor el nuevo Plan Nacional de I+D+i 2008-2011, que implica, además de otras cuestiones, la desaparición de la Acción Estratégica mencionada en el párrafo anterior.

En ese año, como no se podía dejar de realizar la convocatoria de ayudas para la investigación en temas de Género y, por otra parte, ya no tenía cabida en el Plan Nacional, se firmó un convenio con el Ministerio de Ciencia e Innovación (MICINN). Se transfirieron los fondos presupuestados en el Instituto de la Mujer, para que no se perdiera continuidad, y los trabajos financiados en Estudios de las Mujeres no perdieran su carácter de investigación I+D+i.

En consecuencia, y en el marco de la convocatoria de Ayudas complementarias del MICINN, se presentaron muchas propuestas de las que obtuvieron las correspondientes ayudas 17 proyectos.

En el mes de diciembre de 2008, se celebraron dos reuniones en la sede del Instituto de la Mujer. La primera de ellas, con representantes cualificadas de los Institutos y Seminarios de Investigaciones Feministas, de las Mujeres y del Género; la segunda, con las representantes de las Unidades de Igualdad de las Universidades.

En la primera de las reuniones se puso de manifiesto el incumplimiento de la normativa vigente que se ha reseñado en el inicio de este artículo, especialmente, la preocupación que tenían por el hecho de estarse aprobando Títulos de Grado en los que no aparecían materias de Género, así como la escasa apreciación de la especialización en Estudios de Género por parte de la ANECA (Agencia Nacional de Evaluación y Acreditación, Fundación de carácter público), encargada de la función de aprobación de los planes de estudio y de la acreditación del profesorado.

En el encuentro que se celebró con las responsables de las Unidades de Igualdad, éstas señalaron lo exiguo de su espacio, la no uniformidad, en cuanto a funciones y personal, de las distintas unidades. Especialmente, se puso de manifiesto, la falta de recursos económicos para llevar a cabo, en un primer momento, estudios de diagnóstico, que permitan la elaboración de un Plan de trabajo propio en sus ámbitos respectivos.

En el año 2009, se han continuado los contactos con el Ministerio de Ciencia e Innovación, a fin de que el área de conocimiento «Estudios de las Mujeres, Feministas y del Género», se consolide en el marco del Plan nacional de I+D+i vigente, ya que en el momento actual se configura como un área de gestión y no como un área de conocimiento que es lo que debería ser.

El Espacio Europeo de Educación Superior es el proceso de convergencia de las enseñanzas universitarias de todas las universidades de este ámbito geográfico.

La pregunta pertinente, en relación con le tema que nos ocupa, es la siguiente: ¿en que medida este proceso afecta a los Estudios Feministas, de las Mujeres y del Género?

Es evidente que hubiera sido una gran ocasión para actuar en estas vertientes:

- introducir estas materias en los nuevos grados universitarios.
- crear grados específicos en Estudios Feministas, de las Mujeres y del Género.
- instaurar y consolidar estos estudios en los postgrados.

En el año 2006, se celebró una reunión en Madrid, los días 20 y 21 de noviembre, en la Universidad Complutense, en la que se reunieron profesoras y profesores que estaban impartiendo estas materias en las distintas disciplinas, para hacer una puesta en común y, sobre todo, para elaborar una recopilación de todas ellas, lo que se consiguió editando un CD que las reunía y que se difundió ampliamente.

Sin embargo, en los distintos procesos de instauración de estas enseñanzas, a través del procedimiento de verificación de la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y de la Acreditación, tanto por lo que se refiere a la creación de Grados específicos, como a la introducción de materias en los Grados, no se ha registrado un avance. Quizás, se pueda apuntar a un cierto retroceso, ya que no todas las materias/asignaturas que estaban en activo han pasado a incorporarse a las nuevas enseñanzas.

Respecto de los Postgrados, y como más arriba se ha expuesto, hay un espacio de aprendizaje de los Estudios de Género de alta calidad y de una extensa implantación en todo el territorio universitario.

A pesar de la brevedad de este artículo, creo que es imprescindible dar a conocer el documento que, a continuación, se ofrece. Reúne las lícitas aspiraciones de estas mujeres que tanto han trabajado y aportado a la transformación universitaria y, por ende, a la de este país y a las que debemos estar muy agradecidas.

## **DECLARACIÓN POR LA PLENA INTEGRACIÓN DE LOS ESTUDIOS DE LAS MUJERES, FEMINISTAS Y DE GÉNERO EN EL ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR**

A raíz de la reunión mantenida el 1 de diciembre de 2005 por los Seminarios e Institutos Universitarios de Estudios sobre la Mujer en el Instituto de la Mujer, aspecto desarrollado en el apartado anterior, las personas asistentes se comprometieron a realizar una declaración conjunta respecto a su postura sobre la integración de los Estudios Feministas, del Género y de la Mujer en el proceso de convergencia en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). A continuación se reproduce la Declaración final.

*«La importante aportación intelectual de los Estudios de las Mujeres, Feministas y de Género en las Universidades del Estado español en las últimas décadas, merecen en estos momentos especial atención. De la evolución y solidez que estos Estudios han ido adquiriendo dan buena cuenta el Libro Blanco realizado por Pilar Ballarín, Mayte Gallego e Isabel Martínez Benlloch, y la posterior actualización de Teresa Ortiz, Jobana Birriel y Vicenta Marín. Este desarrollo ha sido posible gracias*

*al crecimiento y consolidación de Institutos, Seminarios y Grupos de Investigación de Estudios de las Mujeres en las diferentes universidades. Trabajos recientes, como el presentado por Victoria Ferrer y Esperanza Bosch al V Seminario de AUDEM<sup>1</sup>, recogen el incremento de la presencia de estos estudios en el espacio de la enseñanza electiva de los currícula universitarios, a través de asignaturas optativas, de libre elección y, muy significativamente, a través de los Programas de Doctorado de Tercer Ciclo universitario.*

*Sin embargo, el estatus y reconocimiento del conocimiento producido dista mucho de lo que exigen las circunstancias actuales, tanto por la demanda social, como por los cambios que las Universidades deben adoptar para hacer posible la convergencia con el Espacio Europeo de Enseñanza Superior. Esta preocupación nos ha llevado, a lo largo del último curso, a celebrar diferentes reuniones que han dado lugar a las conclusiones de las que este texto se hace eco.*

*Como señala la declaración de Bolonia, en el proyecto de una Europa unida, en la construcción de una nueva ciudadanía europea, la Universidad es un componente indispensable que deberá ser «capaz de dotar a su ciudadanía de las competencias necesarias para afrontar los retos del nuevo milenio, junto con una conciencia de compartición de valores y pertenencia a un espacio social y cultural común»<sup>2</sup>. Los EE MM son una pieza clave en ese engranaje por muchas razones, tanto de índole social como política y, sobre todo, académica.*

*La construcción del modelo europeo contempla como prioritario el principio de igualdad<sup>3</sup> entre hombres y mujeres, así como la construcción de relaciones simétricas entre ambos, como la mejor prevención de la violencia, siendo este principio uno de los objetivos de la UE<sup>4</sup>. La igualdad está, también, recogida como derecho fundamental en el Artículo 14 de nuestra Constitución y constituye el objeto de las Leyes*

1 V Seminario Internacional de AUDEM, «Los Estudios de las Mujeres ante el Espacio Europeo de Educación Superior», Sevilla, 2004.

2 Declaración conjunta de los Ministros Europeos de Educación reunidos en Bolonia el 19 de Junio de 1999.

3 Conclusiones de las Jornadas «Los Estudios de las Mujeres y de Género en las Universidades Valencianas: hacia el Espacio Único Europeo de Educación Superior», Mayo, 2005, p. 2.

4 Igualdad de remuneración a igual trabajo, en el empleo, la conciliación de la vida personal y profesional, e incorpora asimismo la perspectiva de género en los fondos estructurales. La igualdad es uno de los valores (Art. I-2) de la Unión y un derecho fundamental (Art.II-83), y en el Art. I- 3.3: la unión fomentará la igualdad entre M. y H, que deberá garantizarse en todos los ámbitos, como recoge el Art. II-83. *Vid.* La conferencia impartida por la senadora Cinta Castillo en el V Seminario de AUDEM.

*de Igualdad aprobadas en diversas Comunidades Autónomas y de la Ley de Igualdad que, previsiblemente, aprobará el Parlamento español en los próximos meses*<sup>5</sup>.

*En el terreno educativo, y de acuerdo a la declaración de Ministros de Educación en Berlín en 2003, el principio de igualdad debe concretarse en la introducción de la perspectiva de género como corriente principal («mainstreaming») del diseño de los programas, los sistemas de evaluación y las estructuras académicas*<sup>6</sup>. *Esta medida garantiza que nuestra enseñanza superior responda a la necesidad de formar en los nuevos perfiles profesionales*<sup>7</sup> *desde el nivel del Grado. Ello, facilitará el acceso a futuras especializaciones y permitirá responder adecuadamente al objetivo, fijado en Bolonia, de mejorar el atractivo y competitividad de una formación universitaria europea, para ser capaz de adecuarse a las nuevas necesidades de cara a la inserción laboral, y de una educación pensada como un proceso continuo a lo largo de toda la vida*<sup>8</sup>.

*Por otro lado, quizá sea en este momento, en el que la convergencia con Europa parece poner por encima de todo la «utilidad» práctica-laboral de sus actividades, cuando haya que recordar lo que la Universidad representa y debe seguir representado en la sociedad futura. Las Universidades españolas, algunas de las cuales ya han cumplido 500 años, no deben ser reductibles a esa «utilidad» inmediata, sino que deben seguir alentando utopías, alertando conciencias y difundiendo valores como la libertad, la igualdad, la justicia y la paz. En esta tarea es ineludible la aportación de los más de tres siglos de tradición intelectual del pensamiento feminista pues, como señala Rosa Cobo, ninguna sociedad moderna, en la que una parte de su ciudadanía (y las mujeres constituyen la mitad de la humanidad) no puede ver reconocidos y ejercer sus derechos, puede considerarse una democracia legítima.*

*A las leyes de Igualdad autonómicas y al proyecto de la nacional, antes referidas, se suman algunas de las iniciativas y leyes promulgadas por el actual Gobierno del Estado que alientan la esperanza de que hay una decidida voluntad política de trabajar para conseguir mayores cotas de igualdad en nuestra sociedad.*

---

5 Como se recoge en el Documento de Oñate: «La incorporación de los Estudios Feministas, de Mujeres y de Género a la Enseñanza Universitaria», Oñate, 2005.

6 *Vid.* El Manifiesto elaborado por La Asociación Española de Investigación de Historia de las Mujeres (AEIHM).

7 Perfiles profesionales que se están desarrollando, desde 1995, a través de fondos europeos provenientes de Iniciativas Comunitarias de Empleo, NOW y EQUAL, del FSE.

8 *Vid.* Conclusiones Jornadas de Valencia, n. 5 y 6.

---

*Significativamente, la necesaria Ley de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género señala, en su exposición de motivos III, la importancia del ámbito educativo en este tema, y contempla la incorporación de la educación sobre igualdad entre hombres y mujeres y contra la violencia de género como contenido curricular en la Formación inicial del profesorado. Asimismo, en su Título I, capítulo I, Art. 4.7 establece que «Las Universidades incluirán y fomentarán en todos los ámbitos académicos la formación, docencia e investigación en igualdad de género y no discriminación de forma transversal»<sup>9</sup>. Si bien los aspectos jurídicos de esta ley ya han empezado a desarrollarse, las implicaciones sobre la educación, y concretamente la educación superior, están aún sin abordar.*

*Por su parte, la Orden que publica el acuerdo del Consejo de Ministros de 4 de Marzo de 2005 sobre Medidas para la Igualdad, incluye algunas decisiones que afectan concretamente al ámbito universitario y que, como la creación de una unidad específica de «Mujer y Ciencia» para abordar la situación de las mujeres en las instituciones investigadoras y mejorar su presencia en las mismas, es una realidad desde hace algunas fechas.*

*Del mismo modo que la creación del Instituto de la Mujer, en 1983, a la par que la promulgación de la LRU, representó un impulso para los EE MM en la Universidad, propiciando, entre otras medidas, el Programa Sectorial de I+D de Estudios de Género, en estos momentos, las actuales instituciones comprometidas con la extensión y permeabilización de la igualdad en todos los ámbitos sociales, y de manera especial la Secretaría de Estado para la Igualdad y el Instituto de la Mujer, tienen nuevamente una magnífica oportunidad para avanzar en el reconocimiento e integración de los Estudios de las Mujeres en las Universidades, contribuyendo con ello a mejorar sensiblemente la calidad y la adecuación a los niveles europeos de nuestra educación superior, factor imprescindible para alcanzar una sociedad más igualitaria.*

*Por otra parte, existe en nuestras Universidades capital humano sobradamente cualificado para dar respuesta a esta necesidad de formación. Aun dentro de los exiguos márgenes disponibles y a pesar de las muchas dificultades encontradas, los grupos de mujeres académi-*

---

<sup>9</sup> Ley Orgánica 1/2004, B.O.E 313, 29 de diciembre de 2004: Cap. I: del ámbito educativo, art. 4, 1; 7; en el art. 6 se legisla sobre los materiales educativos, y en art. 7 sobre la formación inicial y permanente del profesorado en materia de igualdad, para que adquieran los conocimientos y técnicas que les habiliten para impartir una educación en igualdad y no sexista.



*cas, desde la reflexión teórica y metodológica feminista, han venido creando un denso, interdisciplinar y sólido conocimiento cuya calidad, cuando ha sido reconocida<sup>10</sup>, ha contribuido de manera decisiva al prestigio de sus respectivas instituciones académicas o investigadoras. Sin embargo, y pese al decidido apoyo de la Comisión Europea a la presencia de las mujeres en la investigación, el reconocimiento del valor científico de estos saberes sigue siendo un tema pendiente en nuestra Universidad, como constata la Red Feminista de Derecho Constitucional<sup>11</sup>.*

*En este sentido, hacemos nuestras las palabras del Sr. Presidente del Gobierno, Rodríguez Zapatero, pronunciadas en la Jornada organizada por la CRUE, en las que afirmaba que «la Universidad debe producir ciencia de calidad al tiempo que se preocupa de los sistemas de transferencia de los resultados de sus investigaciones a los sectores productivos» lo que implica que «enseñar e investigar necesitan ir de la mano»<sup>12</sup>. En efecto, por una simple cuestión de rentabilidad económica y aprovechamiento del esfuerzo personal, la Administración debe revitalizar y visualizar el trabajo de investigación feminista que prueba nuestra calidad como docentes y como investigadoras. Resulta un lujo financiar la investigación de EE MM mediante un programa sectorial de I+D, por ejemplo, y desaprovechar todo el conocimiento creado, no habilitando cauces para su inserción docente, más allá de los niveles electivos y optativos de la docencia universitaria.*

*Por otro lado, también así se atajaría lo que Bourdieu denomina «la violencia simbólica» contra las mujeres. Los valores androcéntricos siguen presidiendo la configuración y la valoración de la docencia y la investigación, e invistiendo las estructuras organizativas de la vida universitaria.*

---

10 Como ocurre con las menciones de calidad que el Ministerio ha otorgado a algunos Doctorados de Estudios de las Mujeres, o la Medalla de Oro al mérito en el trabajo recientemente otorgada a M<sup>a</sup> Ángeles Durán.

11 *Vid.* La Recomendación de la Comisión de 11 de marzo de 2005, publicada en el Diario Oficial de la Unión Europea de 22 de marzo de 2005, relativa a la Carta Europea del Investigador, y al Código de conducta para la contratación de investigadores, en los que se establecen una serie de medidas para lograr un equilibrio entre mujeres y hombres. La minusvaloración de la investigación de género es denunciada en el Manifiesto de la Red Feminista de Derecho Constitucional, Alicante, 2004.

12 Conferencia dictada por el Sr. Presidente del Gobierno, Rodríguez Zapatero en la Jornada «Las Universidades en la sociedad del conocimiento. Financiación de la Enseñanza Superior y de la Investigación» organizada por la Conferencia de Rectores de la Universidad Española, 15 de enero de 2004.

*Por todo lo expuesto, resulta particularmente incomprensible que el articulado del borrador de la Ley Orgánica de Modificación de la LOU no contemple medidas en relación a la igualdad entre mujeres y hombres ya reconocidas, manteniendo así al ámbito universitario ajeno a los avances de este principio básico, tanto en su estructura de funcionamiento como en los contenidos formativos<sup>13</sup>.*

#### *Demandas planteadas*

*Por todo lo anteriormente expuesto, las universitarias vinculadas a la investigación feminista consideramos que la Universidad española debe asumir, de manera inaplazable, dos cuestiones fundamentales:*

- La incorporación institucional de modelos concretos de Estudios Feministas, de Mujeres y de Género a la enseñanza universitaria.*
- Un compromiso firme y explícito a favor de la igualdad y la no discriminación entre los sexos que se materialice en la creación de estructuras y asignación de recursos orientados a tal fin dentro de la propia Universidad.*

*En la consecución de estos objetivos se inscriben las demandas que, formuladas en diferentes foros y encuentros<sup>14</sup>, planteamos a continuación:*

*1. Inclusión de un Título de Grado de Estudios de las Mujeres en el catálogo de las nuevas Titulaciones de Grado que contempla el Espacio Europeo de Educación Superior, para dar respuesta fundamentalmente*

---

13 El Documento «Contribución del Feminismo académico al debate público sobre el borrador de la Ley Orgánica de Modificación de la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de Diciembre de Universidades concluye pidiendo la inclusión de las medidas contempladas en las respectivas Ordenes mencionadas, y que el borrador sea redactado de acuerdo a los criterios lingüísticos no sexistas. Elaborado por la Fundación Isonomía de la Universitat Jaume I.

14 Esta reivindicación está presente en el Manifiesto de la AEIHM, manifestándose, igualmente, en los distintos encuentros científicos que se han mantenido durante 2005, en la celebración de los 25 años del IUEM: 25 Aniversario del IUEM-XV Jornadas de Investigación Interdisciplinaria, Madrid: Instituto Universitario de Estudios de la Mujer (2005), en las Conclusiones de las Jornadas de Valencia, en el Encuentro andaluz sobre Feminismo y Universidad, Baeza, julio de 2005, Reunión de Oñati de septiembre 2005, en el I Congreso Europeo 'Perfiles profesionales y estudios para la igualdad entre mujeres y hombres' celebrado en la Universitat Jaume I de Castellón, septiembre de 2005, en la reunión de diciembre de 2005, celebrada en Madrid en el Instituto de la Mujer, así como en el documento con la contribución del feminismo académico al debate sobre el borrador de la ley orgánica de modificación de la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades, entre otros.

*a los perfiles profesionales derivados de las políticas de igualdad<sup>15</sup> que necesariamente habrán de ponerse en marcha en un futuro inmediato.*

*2. Inclusión de asignaturas troncales y obligatorias adaptadas a las diferentes titulaciones universitarias con objeto de introducir la aportación de los estudios de género en las distintas disciplinas, teniendo en cuenta las que ya se imparten desde hace años como «optativas» o de «libre elección».*

*3. Asegurar la transversalidad de la perspectiva de género (mainstreaming) en todas las disciplinas académicas mediante su inclusión en los Objetivos, y los Contenidos Formativos comunes de cada Titulación, que, de acuerdo con el decreto de Grado, están constituidos por los conocimientos, aptitudes, capacidades y destrezas necesarios para alcanzar los objetivos formativos del título, y que han de ser establecidos en la Directrices Generales Propias de cada Titulación, cuya definición corresponde al Consejo de Coordinación Universitaria, del Ministerio de Educación y Ciencia.*

*4. Incluir en los Estudios de Postgrado, un Postgrado, Doctorado y Máster, con una misma denominación de Postgrado en Estudios de las Mujeres, Feministas y de Género para todo el ámbito de la Universidad Española, en el que luego puedan insertarse las propuestas concretas de cada Universidad.*

*5. La impartición de esta docencia exige, a su vez, la creación de un Área de Conocimiento de Estudios de las Mujeres.*

*6. Que la inclusión de la perspectiva de género en los diferentes niveles señalados se reconozca como indicador de calidad en todas las agencias de evaluación universitarias (ANECA y autonómicas).*

---

<sup>15</sup> Además, los perfiles profesionales derivados de las políticas de igualdad han sido diseñados y puestos en marcha con fondos europeos, siendo, en la actualidad, el Estado español pionero en Europa de este tipo de profesiones (agentes de igualdad, mediación en género e igualdad, expertas/os en violencia de género, etc.) que llevan años desarrollando su función en distintas instituciones, organismos y empresas con resultados óptimos. Así mismo, han resultado ser un instrumento insustituible para la implementación de las políticas de igualdad, existiendo asociaciones profesionales que tratan de regular el ejercicio de su actividad. Por todo ello, no dar una respuesta adecuada que garantice su futuro en condiciones óptimas, podrá ser interpretado como una dilapidación de recursos públicos y una negativa a la posibilidad de aportar y transferir, al marco europeo, una de las más fructíferas iniciativas innovadoras que han resultado del desarrollo de múltiples proyectos vinculados a las Iniciativas Comunitarias de Empleo, en los que han estado implicadas distintas universidades públicas del Estado español en los últimos 15 años.

*7. Para garantizar la correcta incorporación y desarrollo de la perspectiva de género al nuevo diseño de la docencia universitaria, se deberá:*

*- Facilitar formación adecuada al profesorado tanto inicial como continua.*

*- Incorporar a personas expertas en esta área a los diferentes ámbitos científicos y organismos públicos vinculados a la organización y desarrollo de la docencia, así como a los dedicados a la concesión y evaluación de proyectos y cualquier otra actividad investigadora.»*

## BIBLIOGRAFÍA

Instituto de la Mujer. *Memorias* correspondientes a los años 2004, 2005, 2006 2007 y 2008. Madrid: Autor.

*Estudios de las Mujeres en las universidades españolas 1975-1991*. Madrid: Instituto de la Mujer. (Serie Estudios, nº 44).

VV. AA. (1998-1999). *Universidad y Feminismo en España*. Granada: Universidad de Granada. (Colección Feminae).

## MULTICULTURALIDAD, GÉNERO Y JUSTICIA

**María Xosé Agra Romero**

*Universidad de Santiago de Compostela*

La cuestión multicultural tiene ya un buen trecho, teórico y práctico, recorrido. A partir de los años 80, como se ha señalado, «prevalció la retórica multicultural, incluyendo la creencia en que la diversidad era una cosa inherentemente buena y que era deseable el respeto por diferentes prácticas religiosas y culturales», sin embargo, se aprecia también que desde finales de los noventa, y sobre todo desde comienzos de este siglo, se produce un cambio, en general y, en particular, en el contexto de los países europeos, por el que la diferencia pasa a verse como algo problemático y se comienza a poner énfasis en tratar de encontrar formas de promover valores compartidos<sup>1</sup>. Este cambio va más allá de un simple cambio del lenguaje del multiculturalismo al de la integración cívica. Debido en parte a una visión acrítica del multiculturalismo, en parte por algunos acontecimientos, entre ellos los atentados del 11 de septiembre de 2001, y «con el telón de fondo [...] de las preocupaciones domésticas sobre la integración social y económica de las minorías etnoculturales, y el surgimiento de tensiones mundiales sobre terrorismo, el fracaso del proceso de paz en Oriente Medio, y la invasión de Irak, esto rápidamente se metamorfoseó en una retirada. El multiculturalismo se convirtió en la cabeza de turco de un extraordinario conjunto de males sociales y políticos»<sup>2</sup>. Así la retórica del multiculturalismo, 'bruscamente', se

---

1 Moira Dustin, «Gender equality, cultural diversity: European comparisons and lessons», Gender Institute/The Nuffield Foundation, L.S.E., [www.lse.ac.uk/collections/genderInstitute](http://www.lse.ac.uk/collections/genderInstitute), p. 8.

2 Anne Phillips, *Multiculturalism without Culture*. Princeton University Press, 2007, p. 3. Véase también, «Multiculturalismo sen cultura», (Junio, 2008), Seminario Interdisciplinar O(s) sentido(s) da(s) cultura(s). Consello da Cultura galega, <http://www.consellodacultura.org/sentidos/>

---

pone en situación de retirada, un movimiento, indica Anne Phillips, cuyas consecuencias son «aún desconocidas en la práctica»<sup>3</sup>. Los flujos migratorios y nuevos acontecimientos como la gran crisis económica vuelven a situar en primer plano las cuestiones de justicia social y política, al mismo tiempo que, tras el auge de la retórica multicultural, sigue siendo necesario reflexionar sobre los problemas que atraviesan a unas sociedades que, si alguna vez fueron monoculturales, ahora se caracterizan por ser multiculturales.

Tomando como horizonte la justicia social y política, abordaré las líneas principales del debate feminista, que igualmente tiene un buen trecho recorrido, sobre el multiculturalismo. La teoría feminista nos proporciona una de las perspectivas más fructíferas a la hora de examinar las cuestiones implicadas en la discusión en torno a la cultura y las diferencias culturales, poniendo de relieve que en demasiadas ocasiones ‘cultura’ significa ‘género’, mostrando las tensiones que se generan entre diversidad cultural e igualdad de las mujeres. Desde esta perspectiva presentaré el ‘enredo’ que ha supuesto el multiculturalismo, visto desde el feminismo, desde la igualdad y la justicia democrática, dando cuenta de algunas de sus aportaciones y de las conclusiones más relevantes<sup>4</sup>.

#### FEMINISMO Y MULTICULTURALISMO: TENSIONES, VULNERABILIDAD

Es pertinente comenzar apuntando que, como han hecho diversa/os autores, de entrada el feminismo tendría en el multiculturalismo un aliado, en la medida en que comparte o tiene afinidad con algunos de sus supuestos: la crítica a la homogeneización del otro, al esencialismo, a las jerarquías permanentes, a la ‘universalidad sustitutoria’, y por lo que conlleva para ambos el reto de asumir la «interculturalidad» o la «multiculturalidad» desde posiciones de extensión de la igualdad, es decir, desde la crítica al trato injusto y desigual de las mujeres, y al trato injusto y desigual de los grupos culturales minoritarios. Ahora bien, el multiculturalismo al mismo tiempo complica, dado que la diferencia sexual y el género pasan a contemplarse alineados con otras diferencias resultando desplazados, más que articulados con aquellas, y en concreto con la raza o la clase, algo que el feminismo socialista o de clase, o el de las mujeres de color habían venido enfatizando. Los problemas con el multiculturalismo vienen dados por los choques y tensiones a que da lugar el atender a la diversidad cultural en relación

---

3 Ibid., p. 10.

4 Una primera aproximación al debate puede verse en M<sup>a</sup> X. Agra, «Multiculturalismo, justicia y género», C. Amorós (ed.), *Feminismo y Filosofía*. Madrid: Editorial Síntesis, 2000, pp. 135-164. También sobre los registros del debate en torno a la cultura, la igualdad de las culturas y el feminismo: M<sup>a</sup> X. Agra, «Cultura, diversidad cultural y política: apuntes para una reflexión feminista», en C. Amorós, L. Posada (eds.), *Multiculturalismo y Feminismo*. Madrid: Instituto de la Mujer, 2007, pp. 13-29.

con la igualdad de las mujeres, y sobre todo aquel multiculturalismo, un multiculturalismo radical, que puede incluso llegar a dar cobertura a la 'defensa cultural' como argumento jurídico, a lo que luego me referiré, y que pone en entredicho la igualdad o deja en situación de vulnerabilidad a las mujeres, que concentra los asuntos en torno a la cultura reduciéndolos a la familia y a la religión, o entre modernidad y tradición, que suscribe, en definitiva, una versión fuerte, esencialista y holista de la cultura que es en sí misma muy problemática y que va a ser contestada. La cuestión se complica además cuando los conflictos se intentan resolver en términos básicamente jurídicos, o ante los tribunales de justicia, o desde una visión que avoca a decidir entre derechos individuales y derechos de grupo, llegando en muchos casos a provocar una visión reduccionista que se resumiría en tener que elegir entre 'derechos' y 'cultura'.

Lo que puede percibirse con cierta claridad en este contexto, es decir, en el debate feminista sobre el multiculturalismo, es que prima la tensión sobre la alianza, a pesar de compartir inicialmente el ser ambos movimientos por la igualdad; sin pasar por alto que además hay un cierto desacuerdo en el feminismo sobre cómo abordar las diferencias culturales entre mujeres, desacuerdo que está atravesado por las críticas a un feminismo occidental que no asumiría el pasado colonial y, en consecuencia, reproduciría la voz imperial, así como sería poco crítico con sus propias prácticas y reglas culturales internas, y sin embargo crítico con las de las no-occidentales, que tendría que admitir, en este sentido, también la crítica externa a su propia cultura. No obstante, se constata que hay un acuerdo básico, fundamental, en criticar una visión esencialista de la cultura. Veremos cómo la tradición de la igualdad feminista quiere asumir el reto de la inter o multiculturalidad en un diálogo abierto, plural y global, apuntando a un multi o interculturalismo crítico, desmarcándose del multiculturalismo radical o del multicomunitarismo<sup>5</sup>. Dicho de otro modo, en términos generales asumimos

---

5 Sobre el uso del término multicultural en Estados Unidos y Canadá, véase W. Kymlicka, *Ciudadanía multicultural*; Barcelona: Paidós, 1996, p. 35. Y Kymlicka y Norman (2000) quienes presentan una clasificación de grupos étnicos y culturales con miras a clarificar y someter a discusión normativa:

A: Minorías nacionales: a) minorías nacionales, b) pueblos indígenas

B: Minorías inmigrantes: c) con derechos de ciudadanía, d) sin derechos de ciudadanía, e) refugiados

C: Grupos religiosos: f) aislacionistas (amish), g) no aislacionistas (musulmanes)

D: Grupos sui generis: h) afroamericanos, i) gitanos, etc.

Recogido de R. Máiz, «Nacionalismo y multiculturalismo», en Arteta, A., García Guitián, E., Máiz R. (eds.), *Teoría Política: poder, moral, democracia*. Madrid: Alianza, 2003, pp. 447-8. Otros autores, como B. Parekh, consideran que el tipo de diversidad al que se refiere el multiculturalismo no es a la diversidad «subcultural» (gays, lesbianas, artistas...) pues no representan una cultura alternativa, y tampoco entrarían los críticos de la cultura dominante en tanto que lo que persiguen es reconstruirla (feministas, ecologistas, etc.) El multiculturalismo se aplicaría solo a la diversidad cultural. Véase *Rethinking Multiculturalism*. London: MacMillan Press, 2000. Suscribimos la distinción que establece R. Máiz diferenciando multiculturalismo y multi-

aquí la posición de Anne Phillips, para quien el feminismo se comprende como una política de igualdad de género que puede requerir a veces un trato diferencial de las mujeres respecto de los hombres, y que entiende que el multiculturalismo remite a una agenda política diseñada para remediar el trato desigual de los grupos culturales, en particular el «culture-racism» al que con frecuencia se ven expuestos los miembros de los grupos culturales minoritarios. Así pues, a pesar de las tensiones y complicaciones, multiculturalismo, sin versiones fuertes de cultura, y feminismo responden a un compromiso compartido con la igualdad<sup>6</sup>.

A la hora de examinar el debate del multiculturalismo desde el feminismo, es casi obligado hacerlo de la mano de una de las filósofas políticas que se ha ocupado fundamentalmente de la justicia y la igualdad de las mujeres, Susan Moller Okin, cuya obra *Justice, Gender and Family*<sup>7</sup> (1989), fue pionera en mostrar las inconsistencias, y en cuestionar el olvido de las desigualdades de género, de los principales teóricos de la justicia contemporáneos, en especial la teoría de la justicia de J. Rawls. De igual modo, con su polémico artículo: «Is Multiculturalism Bad for Women?»<sup>8</sup>, es de las primeras en enfrentarse a los

---

comunitarismo. El multiculturalismo «no niega la existencia de una identidad humana común; más bien la construye, en contra del monismo y en virtud de un peculiar *universalismo pluralista*, como una realidad compleja formada por una naturaleza humana universal (capacidades, necesidades, valores) y rasgos culturalmente específicos y particulares. (...) Pero también y a diferencia del relativismo y la inconmensurabilidad radical con que muchas veces se identifica en razón de su titubeantes formulaciones primeras, el multiculturalismo no implica la aceptación acrítica de las interpretaciones particularistas de la justicia. En suma, toda vez que a) mantiene la posibilidad de unos mínimos morales universales compartidos y b) extiende además el pluralismo y el conflicto hacia el interior de la comunidad, el *multiculturalismo no es un multicomunitarismo*», *Ibid.*, p. 449. Y. Z. Bauman, *Comunidad*. Madrid: Siglo XXI, 2003, esp. p. 128. Véase abajo la definición amplia de multiculturalismo que aporta Anne Phillips.

6 *Ibid.*, p. 3. Phillips define el multiculturalismo, en sentido amplio, atendiendo a tres asertos fundamentales: «El primero es que la cultura le importa a la gente, por lo cual calificar de trivial o despreciar una identidad cultural puede causar auténtico daño. El segundo, que las sociedades contemporáneas se caracterizan por una multiplicidad de culturas: que vivimos en sociedades multiculturales, no monoculturales. Y el tercero, que la legislación, las normativas y las instituciones de cualquier sociedad dada suelen primar la identidad y los intereses de los grupos culturales mayoritarios, incluso cuando, por su modo de elaboración, en principio no deberían hacer diferencias por razón de cultura. Los tres juntos tienen una implicación política que queda bastante clara: para conseguir la igualdad entre los ciudadanos es necesario revisar la legislación, las normativas, las instituciones y las convenciones a fin de detectar prejuicios tanto no intencionados como deliberados y, cuando proceda, modificarlas de forma que reflejen la diversidad cultural», «Multiculturalismo sen cultura», *op. cit.*, 2008, p. 8.

7 New York: Basic Books, 1989.

8 Este artículo apareció inicialmente en la *Boston Review* (1997), luego fue recogido en un volumen con la polémica suscitada, Joshua Cohen, Matthew Howard y Martha C. Nussbaum (Eds.), *Is Multiculturalism Bad for Women?. Susan Moller Okin with Respondents*. Princeton: Princeton University Press, 1999. Okin publica una versión ampliada: «Feminism and Multiculturalism: Some Tensions» en *Ethics* 108 (1998), pp. 661-684.



---

teóricos liberales por no tomar en consideración las injusticias de género que se dan en el seno de las minorías culturales, y por no dar a la igualdad de género el mismo tratamiento que a la igualdad racial. Con un título de entrada provocador, –como la propia autora ha reconocido por indicación del editor– Okin se interroga sobre lo que ha de hacerse cuando las demandas de minorías culturales o religiosas chocan con la norma de igualdad de género, refiriéndose a los Estados liberales. Es conveniente precisar que para Okin el feminismo es la creencia en que las mujeres no deben estar en desventaja en razón de su sexo, y el multiculturalismo es la defensa de los derechos de grupo.

En los textos que dedica a abordar la tensión entre feminismo y multiculturalismo desarrolla una crítica a aquellas visiones multiculturales que llevan a cabo una defensa liberal de los derechos de grupo, más concretamente, a las propuestas de W. Kymlicka, Moshe Halbertal y Avishai Margalit, y Chandran Kukathas. A su juicio tales propuestas toman los grupos culturales como grupos monolíticos, no tienen en cuenta la estructura de género y, por tanto, tampoco tienen consideración alguna, o poca, de la esfera privada y la estructura informal, que realmente opera en la discriminación de las mujeres y que tiene raíces culturales profundas. Mas, si se presta atención a las diferencias internas, a la esfera privada y la vida familiar, se establecen perfectamente dos conexiones entre género y cultura. La primera, que la esfera personal, sexual y la vida reproductiva constituyen el centro de la mayoría de las culturas, un tema dominante en las prácticas y reglas culturales. De ahí que los grupos religiosos o culturales con frecuencia estén particularmente interesados en las leyes de matrimonio, divorcio y custodia de los hijos, con lo cual hay mayor probabilidad de que la defensa cultural vaya a afectar a las vidas de las mujeres y las niñas, más que a la de los hombres y niños, insistiendo en que la casa es el lugar en el que se practica, preserva y transmite a los jóvenes gran parte de la cultura.

Se establece una segunda conexión, dice, en tanto la mayoría de las culturas tienen como uno de sus objetivos fundamentales el control de las mujeres por los hombres, es decir, son culturas patriarcales. Okin pone una serie de ejemplos para ilustrar cómo género significa cultura y las tensiones que esto produce, llevándola a afirmar que los derechos de grupos minoritarios, por más que se erijan en nombre del auto-respeto y la autoestima, exigen más que simplemente la pertenencia a una cultura viable, no son parte de la solución sino que pueden incluso exacerbar el problema. Así, en el caso de una minoría cultural más patriarcal en el contexto de una mayoría cultural menos patriarcal, considera que no se puede sostener, basándose en la libertad o el auto-respeto, que los miembros femeninos de una cultura tengan un claro interés en su preservación, «por tanto pueden estar mucho mejor si la cultura en la que han nacido bien llegase a extinguirse (de forma que sus miembros vendrían a integrarse en el entorno de una cultura

---

menos sexista) o preferiblemente, animarse a alterarla de forma que se refuerce la igualdad de las mujeres –al menos en el grado en que esta se mantiene en la cultura mayoritaria<sup>9</sup>. Concluye apelando a la necesidad de que, en todo caso, las mujeres, especialmente las jóvenes, estén representadas allí donde haya negociaciones para que sus intereses no sean dañados, para que los derechos de grupo no lesionen sus derechos.

En la introducción al libro en el que se recoge la polémica con Okin, los editores sostienen que hay una amplia gama de formulaciones del multiculturalismo que van desde las que suscriben una política romántica de la identidad de grupo hasta versiones fuertemente igualitarias. En general el multiculturalismo vendría a ser «el ideal radical de que la gente de otras culturas, extranjeros y domésticos, son seres humanos también, son iguales morales, con derecho a igual respeto e interés, que no deben ser tratados como una casta subordinada»<sup>10</sup>. En este sentido el multiculturalismo puede ser visto como un movimiento similar al abolicionista, al del proletariado, los derechos civiles o el feminismo, respondería a la tradición de la igualdad y a una forma de articular nuevamente qué significa reconocer al otro como igual. No obstante, como indicábamos, se hace patente que el multiculturalismo suscita reticencias cuando se pone en relación con la igualdad de las mujeres, plantea problemas y no resulta ser, pues, un aliado fácil. Las críticas no se hacen esperar. La discusión sobre la perspectiva de Okin se centró en buena medida en cuestionar su sugerencia de que en caso de conflicto entre cultura y género, como vimos, no habría nada malo en que una cultura patriarcal desapareciese y los miembros de esta minoría cultural-patriarcal se integrasen en la cultura mayoritaria menos patriarcal. Se interpreta así que Okin estaría proponiendo que ante las tensiones y conflictos entre feminismo y multiculturalismo, entre cultura y género, solo cabe elegir, como señalará Shachar, entre «tu cultura» o «tus derechos». Otras objeciones que se recogen en los distintos textos incluidos en esta publicación se despliegan en torno a la idea de que presenta visiones estereotipadas del otro, que intercambia cultura y religión como si eso fuese posible, que el feminismo occidental parece no estar dispuesto, y debería estarlo, a que se les aplique el mismo rasero crítico. En algunos casos las críticas, de la mano de las tesis postcoloniales, se dirigen sobre todo al liberalismo como posición dominante y a sus dificultades para asumir realmente el reto multiculturalista. Anne Phillips sintetiza las objeciones más importantes hechas a Okin de un modo clarificador: 1) apela a principios que también son negados en las sociedades occidentales; 2) apela a principios que están ellos mismos abiertos a crítica; 3) fracasa en la comprensión del significado social de diferentes prácticas. A pesar de las objeciones, Okin captaría

---

9 Ibid. p. 28.

10 Josua Cohen et alia, op. cit. p. 4.

en gran medida las preocupaciones relativas a las políticas multiculturales<sup>11</sup>, dando lugar a una importante discusión y poniendo en entredicho las visiones acríicas de la retórica multicultural en general y, en particular, de los teóricos liberales. Aunque también diríamos que en principio, tal y como se desarrolla la polémica, las posiciones parecen polarizarse, no obstante se abren paso perspectivas, más elaboradas, más reflexivas y matizadas<sup>12</sup>. La misma Okin matizará en posteriores escritos su postura, en donde su fuerte compromiso feminista con la igualdad de las mujeres le lleva a hacer hincapié en las tensiones con el multiculturalismo, al tiempo que busca resolverlas insistiendo en que no es una tarea fácil, en que la respuesta a su pregunta sobre si el multiculturalismo es malo para las mujeres no es una cuestión simple ni tampoco tiene respuestas simples<sup>13</sup>.

Una autora muy crítica con Okin es Ayelet Shachar, quien en *Multicultural Jurisdictions: Cultural Differences and Women's Rights*<sup>14</sup>, ofrece un intento de acomodar las diferencias culturales y los derechos de las mujeres, pero incidiendo, como ya había venido apuntando con anterioridad, en «la paradoja de la vulnerabilidad multicultural», es decir, dando cuenta de la ironía que supone que en un Estado multicultural la acomodación de las diferencias entre grupos pueda producir daño o injusticias intra-grupo, que repercuta negativamente en los miembros más vulnerables, especialmente mujeres y niños, en el seno de los grupos o comunidades. La injusticia entre grupos no puede resolverse a costa de generar injusticias en su interior, lo que se va a conocer también como el problema de las «minorías dentro de las minorías». Shachar persigue una alternativa a posiciones, como la de Okin, o Kukathas, que, a su entender, se mueven según una misma lógica: la de la polarización del tipo 'o/o', 'tus derechos o tu cultura'. Okin, a su juicio, estaría entre los teóricos que quieren 'reuniversalizar' la ciudadanía, mientras que ella está del lado de I. M. Young, W. Kymlicka y Ch. Taylor que defienden una ciudadanía multicultural, oponiéndose a un constitucionalismo ciego a las diferencias. Su enfoque busca una nueva articulación que, además de contemplar a todas las partes implicadas, es decir, Estado, grupos e individuos<sup>15</sup>, conlleva un compromiso normativo fundamental, esto es, que se

11 Véase «Multiculturalism, Universalism, and the Claims of Democracy», en M. Molyneux/ S. Razavi (Eds.), *Gender Justice, Development, and Rights*. Oxford: Oxford University Press, 2002, pp. 115-140.

12 Seyla Benhabib sostiene en relación con la pregunta de Okin que «esta forma de plantear la pregunta ha llevado a un impasse y una polarización innecesarios», *Las reivindicaciones de la cultura. Igualdad y diversidad en la era global*. Buenos Aires: Katz, 2006, p. 151. Las aportaciones de Benhabib y de Phillips son buenos ejemplos de visiones mucho más pensadas y que rompen con el impasse y la polarización.

13 S. M. Okin, «Multiculturalism and Feminism: no simple question, no simple answers», en A. Eisenberg & J. Spinner-Halev (eds.), *Minorities within minorities. Equality, Rights and Diversity*. Cambridge: Cambridge University Press, 2005.

14 Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

15 Como es sabido, Shachar indica que los conflictos legales que pueden surgir son:

reduzca la injusticia entre grupos y se refuerce la justicia en su interior, partiendo del hecho de que hoy ya no es posible que pueda haber una única autoridad, una única fuente de normas e instituciones legales, lo que es necesario contemplar si se quiere abordar seriamente la paradoja de la vulnerabilidad multicultural. Su compromiso normativo refiere a la justicia en sociedades plurilegales y parte de preguntarse «cómo afectará el reconocimiento de la identidad de grupos mediante la acomodación a lo que John Rawls denomina el objeto primario de la justicia»<sup>16</sup>.

No es mi objetivo aquí y ahora examinar críticamente la propuesta de Ayelet Shachar, la cual ha dado lugar, a su vez, a un amplio debate crítico, y ella misma ha seguido desarrollando su concepción de la ciudadanía en posteriores escritos<sup>17</sup>. En general, a los efectos que nos interesan, basta con indicar que defiende un modelo de ciudadanía multicultural diferenciada, basada en el ‘joint governance’, una administración conjunta, una nueva arquitectura para compartir y dividir la autoridad en un Estado multicultural, buscando la ‘acomodación’, mediante un amplio conjunto de medidas que faciliten las prácticas y normas, entre grupos de identidad y Estado, teniendo como centro de su propuesta los ‘grupos nomoi’<sup>18</sup>. Tal acomodación tiene que ser ‘transformadora’<sup>19</sup>, un remedio estructural, no accidental o pasajero, persiguiendo una adecuación de las estructuras de poder, entre grupos ‘nomoi’ y Estado, que ha de lograr la protección de sus constituyentes más vulnerables, mediante un ordenamiento que no siga una lógica competitiva de lealtades exclusivas. Las múltiples y solapadas afiliaciones, para esta autora, no son parte del problema sino que lo son de su solución. Así, se trata de resolver la paradoja de la vulnerabilidad multicultural, en aras de la justicia, por la vía de una acomodación estatal que implica la mejora de las posiciones de aquellos individuos tradicionalmente subordinados en las culturas de los grupos minoritarios.

---

individuo versus individuo; individuo versus Estado; grupo de identidad versus grupo de identidad; grupo de identidad versus Estado –el conflicto, indica, con frecuencia más discutido–; no miembros versus grupo de identidad; miembro individual del grupo versus grupo de identidad. Este último es el que le interesa en especial.

<sup>16</sup> Ibid., p. 27.

<sup>17</sup> Véase, A. Shachar, «The Worth of Citizenship in an Unequal World», en *Theoretical Inquiries in Law*, Vol. 8, nº 2 (2007): 367-388; «Privatizing Diversity: A Cautionary Tale from Religious Arbitration in Family Law», *Theoretical Inquiries in Law*, Vol. 9, nº 2 (2008): 573-607.

<sup>18</sup> Esto es, las comunidades ‘nomoi’ son aquellas que están interesadas en preservar su ‘nomos’ de tipo religioso. Shachar indica que usa este término, equivalente a ‘grupo de identidad’, para referirse a grupos definidos religiosamente y que comparten una visión comprensiva del mundo que sirve de base a la ley de la comunidad. Aunque puntualiza que es posible su extensión a otros grupos de identidad o minorías.

<sup>19</sup> Distingue otras cuatro posibilidades: la acomodación federal, la temporal, la consensual y la contingente, decantándose por la acomodación transformadora, más acorde con la pluralidad que implica el ‘joint governance?’. *Multicultural...* op. cit., p. 90.

---

Interesa destacar que a través de diferentes casos aprecia que la acomodación cultural tiende a legitimar las desigualdades, las jerarquías de poder intra-grupo, de ahí su preocupación por los conflictos legales que surgen entre miembros individuales de un grupo y el grupo de identidad. Ocupa parte de su argumentación en delimitar el multiculturalismo, diferenciando unas versiones fuertes y otras débiles, viendo los problemas que comporta para estas últimas el derecho de familia. Alerta sobre la necesidad de extremar las cautelas respecto del tipo de multiculturalismo que se suscribe, e igualmente quiere sustraerse a los peligros de un «culturalismo reactivo», es decir, del que surge cuando los grupos culturales se sienten bajo amenaza<sup>20</sup>. Y, así mismo no caer en la dicotomía grupo versus Estado. Insiste en que hay que contemplar la inevitable interacción dentro-fuera y denuncia la falacia de la impunidad doméstica, haciendo especial hincapié en las dificultades de apelar a la opción de la salida o el abandono, como la que algunos ofrecen cuando los miembros individuales no aceptan aquellas prácticas o reglas que conculcan los derechos fundamentales de ciudadanía. Dado que la autora parte de un compromiso normativo con la justicia que exige un remedio estructural –la justicia de la estructura básica–, además de intentar encontrar soluciones justas y equitativas, busca crear nuevas condiciones para que los miembros más vulnerables, siguiendo en esto a I. M. Young, puedan tener poder y puedan retar la doctrina establecida por su tradición, lo que requiere también que puedan disponer de una creíble capacidad de amenaza de salida o abandono. Defiende, pues, la necesidad de dotar de poder a los vulnerables, de proporcionarles herramientas realistas para ejercer influencia y ser capaces de enfrentarse a las tradiciones que los cargan desproporcionadamente, resaltando la importancia de apoyar la renovación desde dentro de la propia comunidad, junto con el ‘joint governance’<sup>21</sup>. Desde esta perspectiva, el derecho familiar y la educación son áreas fundamentales.

En su análisis es central la insistencia en la carga desproporcionada que recae sobre las mujeres, y no sólo en ellas, como resultado de las jerarquías de poder pre-existentes en los grupos de identidad. No obstante es crítica, decíamos, con Okin, apuntando que hace uso de generalizaciones tales como que la mayoría de

---

20 Examina los tipos de respuesta de grupo, identificando tres: la asimilación plena; la integración pero reteniendo algunos aspectos de las tradiciones culturales, lo que denomina «particularismo limitado»; y el «culturalismo reactivo» que requiere medidas explícitas para preservar la identidad de grupo y que supone un foco de problemas también para quienes defienden un multiculturalismo débil. Esta respuesta conlleva el peligro de la «congelación» de las diferencias.

21 Una visión crítica sobre la posición de Shachar, y en general sobre los problemas de salida o abandono del grupo, puede verse en A. Phillips, *Multiculturalism...* op. cit., cap. 5 «Exit and Voice». Seyla Benhabib aunque valora positivamente el enfoque de la administración conjunta de Shachar en tanto que, a diferencia de otros modelos multiculturalistas, «abre nuevos horizontes para la imaginación jurídica y política», también se muestra crítica con sus propuestas. Véase, *Las reivindicaciones*, op. cit., p. 211.

las culturas son patriarcales, que en todas les va mal a las mujeres y, por tanto, le objeta que toma las culturas como algo dado, no reconociendo el carácter no estático de las dinámicas de poder, asumiendo la identidad cultural como algo innato o natural. Al igual que Okin llamaba la atención sobre el particular interés de los grupos religiosos o culturales en las leyes de matrimonio, divorcio y custodia de los hijos, Shachar examina el papel de las leyes de familia en la constitución de la identidad colectiva. Ambas inciden, pues, en un importante tema feminista como es el de la delimitación de lo público y lo privado<sup>22</sup>. Shachar pone de relieve la doble función de las leyes de familia: la de demarcación y la distributiva. La primera tiene como cometido mantener las fronteras de los miembros del grupo respecto de la sociedad mayor, abarcando tanto la demarcación racial, étnica, biológica y territorial como la ideológica, cultural y espiritual; remitiendo a las complejas reglas de linaje; y la segunda, la distributiva, determina y asigna derechos y obligaciones. Estas dos funciones van a la par de dos aspectos legales del matrimonio y el divorcio, a saber, el estatus personal y las relaciones de propiedad<sup>23</sup>. Lo que está en juego es quien puede, vía matrimonio, convertirse en miembro de un grupo. La fuerza o el poder del derecho de familia, indica, no radica en la pertenencia de «sangre» sino en su valor como expresión política del poder del grupo para establecer sus fronteras (no-territoriales) de pertenencia<sup>24</sup>. Los grupos 'nomoi' utilizan la regulación del matrimonio y el divorcio, subraya, justo como los Estados modernos utilizan el derecho de ciudadanía, esto es, para delimitar de forma clara quien está dentro y quien está fuera del colectivo. De ahí que cuando el grupo se siente amenazado (culturalismo reactivo) tienda a recodificar las normas que regulan la vida familiar de forma incluso más restrictiva de lo que es costumbre o tradicional.

Ahora bien, una de sus objeciones fundamentales a Okin es que ésta sitúa a las mujeres que permanecen leales a las culturas de los grupos minoritarios como 'víctimas sin agencia', víctimas de una extrema socialización, pasando por

---

22 Es preciso aclarar, como pertinentemente hace S. Benhabib, que 'esfera privada' tiene tres significados: 1) en el Estado liberal, privacidad refiere al derecho del individuo a determinar y escoger los dictados de su conciencia moral y religiosa; 2) derechos privados, que se refieren a libertades económicas; 3) privacidad referida a la 'esfera íntima', al hogar, a la satisfacción de las necesidades de la vida, la sexualidad y la reproducción, el cuidado de los niños, enfermos y ancianos. Destaca que estos significados no sólo son equiparados con frecuencia, también que los legisladores y los ciudadanos de un Estado liberal «emplean un conjunto de derechos privados para legitimar prácticas en otros ámbitos». Los conflictos multiculturales que ella analiza responden a los derechos privados en el primer sentido, se utilizan para proteger y legitimar prácticas que atañen a la esfera del hogar y cuando esto ocurre, dice «no es posible distinguir con claridad el choque entre derechos y reivindicaciones implícito entre la libertad de conciencia de los sujetos masculinos, por un lado, y el trato igualitario para sus mujeres, niños y niñas, por el otro», *Ibid.*, pp. 146-7.

23 *Multicultural...* op. cit., p. 50.

24 *Ibid.*, p. 54.

alto dos cuestiones, a su modo de ver, importantes: «*Por qué* las mujeres pueden apoyar ciertos aspectos de sus culturas, incluso cuando estas culturas sistemáticamente imponen cargas desproporcionadas sobre ellas, y *cómo* pueden las mujeres renegociar su posición históricamente desaventajada mediante la infusión de nuevos significados en el nomos de su grupo»<sup>25</sup>. Según Shachar, Okin no contempla la posibilidad de que las mujeres puedan ver su cultura como fuente de valor y no sólo de opresión. Tampoco tendría en cuenta que la agencia de las mujeres está afectada tanto por el grupo como por el entramado legal-institucional del Estado. Hay que tener en cuenta la ‘situacionalidad’, que la acción y la agencia de los individuos, de los grupos y los Estados varían en diferentes posiciones institucionales y en alguna medida están determinadas por ello. En definitiva, sus objeciones van en la línea de mostrar que Okin simplifica en exceso el panorama debido a que sigue la lógica del o/o, lógica que se expresaría de forma radical en la afirmación de que es mejor que se extinga una cultura o en la elección entre derechos o cultura, y que no atiende adecuadamente al dinamismo inherente al contenido de los derechos y la cultura, considerándolos como algo dado.

Por su parte, Okin<sup>26</sup> ha señalado el importante trabajo realizado por Shachar para arrojar luz «más que ningún otro teórico», dice, sobre la cuestión de la sobrecarga que comporta para los más vulnerables, y para las mujeres en particular, los costes del multiculturalismo. Sostiene que su posición al respecto y la de aquélla se solapan y coinciden en que cualquier modelo liberal legítimo de multiculturalismo debe «tomar en consideración... las voces de los miembros menos poderosos de los grupos»– señaladamente las de las mujeres. Valora su interés –indicando de nuevo en que en esto también es una excepción entre los teóricos de los derechos de grupo– en el problema de la opción de salida, del abandono del grupo iliberal, pues para Okin cualquier defensa consistente de los derechos de grupo o de exenciones que se base en premisas liberales debe asegurar al menos un derecho individual: el derecho a salir del grupo de origen propio, no como una opción formal, sino como una opción realista de salida, lo que ella considera que es, al igual que Shachar, bastante difícil para los más vulnerables<sup>27</sup>. No obstante, muestra su extrañeza ante el distanciamiento de Shachar respecto de su posición, y que no reconozca que ha sido la primera en llamar la atención sobre las tensiones entre feminismo y multiculturalismo. En efecto, su polémico texto ha dado lugar a una discusión que centra su preocupación en la repercusión de los derechos de grupo específicamente sobre las mujeres, en la atención que ella demandaba respecto de los problemas de la diversidad cultural y la igualdad de las mujeres.

25 Ibid., p. 65.

26 Véase Okin: «‘Mistresses of Their Destiny’: Groups Rights, Gender, and Realistic Rights of Exit», en *Ethics* (2002), pp. 205-230; y «Multiculturalism and Feminism...», op. cit.

27 Okin, «Mistresses...», art. cit., pp. 205-6.

---

En escritos posteriores, además de tratar de contestar a sus críticos, pone de relieve que en ningún momento pretendió defender que la respuesta a la pregunta ¿Es malo el multiculturalismo para las mujeres? fuese un simple sí, más bien advierte, como ya señalamos, que ni es esta una cuestión simple ni admite tampoco respuestas simples. Saliendo al paso ahora de las objeciones de Shachar y otros<sup>28</sup>, afirma que de la polémica generada sobre su posición se desprende que no ha sido interpretada de forma correcta, que en ningún caso ha dicho nada que llevase a sugerir que el teórico liberal o el Estado liberal tienen que presentar a las mujeres la elección entre su cultura o sus derechos. Argumenta que la razón para defender que las mujeres deben estar presentes en las discusiones no es para forzarlas a dicha elección sino, precisamente como también persigue Shachar: «Si sus visiones son heterogéneas u homogéneas, singulares o múltiples, consultar con ellas parece esencial, en el curso de considerar si un grupo cultural relativamente patriarcal debe disfrutar de exenciones, subsidios u otros privilegios que tendrán, directa o indirectamente, impactos diferenciales sobre las vidas de sus miembros»<sup>29</sup>. Okin únicamente da a entender que no comparte la propuesta de Shachar y que ésta la ha mal interpretado. Considera, no obstante, que desarrolla un análisis feminista excelente, ahondando en el problema de feminismo y multiculturalismo, y que ha aprendido mucho sobre las intersecciones de género y cultura, sobre las difíciles situaciones en que tales intersecciones ponen a las mujeres, afirmando que encuentra la conexión que Shachar establece entre esto y los papeles de las mujeres en la transmisión intergeneracional de la cultura como particularmente fructífera y de gran interés<sup>30</sup>. Aunque anuncia un escrito en el que se ocupará de mostrar sus diferencias con aquella propuesta<sup>31</sup> y, por tanto, no avanza nada aquí, podemos inferir que Okin argumentaría desde lo que constituye, a mí entender, su diferencia fundamental, la forma de entender la prioridad del feminismo sobre el multiculturalismo, así como una distinta comprensión del liberalismo. Okin recalcará que la conclusión a que había llegado en sus dos primeros artículos respecto de si el multiculturalismo es malo para las mujeres era que quienes están «en la mejor posición para responderla, en cada contexto específico, son las mujeres que están en la intersección del asunto- aquellas ya en las minorías culturales o en los grupos religiosos que están demandando derechos de grupo como algo necesario para preservar sus valores

---

28 Tales como Levy que dedica todo un apartado a la crueldad interna y en el que presenta a Okin como defensora de la solución de extinguir las culturas, posición de la que claramente disiente. *Multiculturalismo del miedo*. Madrid: Tecnos, 2003, p. 79. Okin reconoce que Levy está en lo correcto al afirmar que «hay una fácil tendencia a ver las culturas de todo el mundo como represivas e intolerantes, mientras que la socialización y las normas de nuestra propia cultura son invisibles para nosotros», *Multiculturalism and...* op. cit., p. 86.

29 Ibid., p. 74.

30 Ibid., p. 86.

31 Por desgracia, como es conocido, Okin fallece en el 2004.



de grupo y formas de vida»<sup>32</sup>. Concluye ahora que para responder a las tensiones entre feminismo y multiculturalismo, o a la paradoja de la vulnerabilidad multicultural, hay que tomar en consideración las voces de las mujeres y los contextos específicos en los que se formulan las demandas de derechos de grupo<sup>33</sup>. Insiste en que hay que dar voz a quienes están oprimidos y no consultar sólo a quienes están oprimiéndoles. Acaba interrogándose sobre si se ha de primar la democracia o el liberalismo cuando ambos entran en conflicto, o, dicho de otro modo, interrogándose sobre justicia y democracia.

Así pues, podemos concluir que Okin consigue su objetivo inicial de romper un consenso no crítico a favor del multiculturalismo y mostrar las complicadas relaciones con el feminismo. Muchas otras<sup>34</sup> y otros han intervenido en el debate y sus aportaciones han sido muy importantes, desbrozando el marco teórico, político y normativo, mostrando los usos y abusos de la cultura, contribuyendo a matizar las posiciones y abriendo el camino a investigaciones y análisis sobre las distintas experiencias en diferentes países y contextos prácticos. Hasta aquí mi objetivo era dar cuenta de la complejidad de la articulación de multiculturalidad, género y justicia, de la mano de dos autoras que emplean el lenguaje de la justicia para mostrar y enfrentarse a los problemas y tensiones que se producen. En el caso de Okin, su visión de la justicia, en la estela crítica de la teoría de J. Rawls, no abandonará la preocupación por la justicia distributiva, por la redistribución, separándose de otras visiones del liberalismo político, incluyendo la del propio Rawls<sup>35</sup>. La posición de Shachar nos permite ver las demandas de recono-

32 Okin, *Multiculturalism and...* op. cit., p. 72.

33 Okin es en este sentido crítica con M. C. Nussbaum, a quien le objeta que en su libro *Mujeres y Desarrollo Humano* (Barcelona: Herder, 2002) a pesar de que insiste en que hay que dar voz a las mujeres, no sólo no lo habría hecho sino que, al contrario, habría hablado por ellas. Es más, aunque Nussbaum avisa de que no debe cometerse el error de imponer categorías que son propias de una tradición teórica particular, sin embargo, dice Okin, «como intérprete ha permitido que su propia voz domine». Para estas y otras objeciones véase, «Poverty, Well-Being, and Gender: What Counts, Who's Heard?», en *Philosophy & Public Affairs*, vol. 31, n° 3, (2003), pp. 280-316; y la respuesta de Nussbaum: «On Hearing Women's Voices: A Reply to Susan Okin», en *Philosophy & Public Affairs*, vol. 32, n° 2 (2004), pp. 193-205.

34 Especial mención merecen las contribuciones de Seyla Benhabib, Nancy Fraser, M. C. Nussbaum o Anne Phillips. Para una visión más completa, véase, María Luisa Femenías, *El género del multiculturalismo*. Bernal: Universidad Nacional de Quilmes, 2007.

35 Así, para Okin, Nussbaum suscribe una concepción altamente intelectualizada de lo que significa una vida humana plena y de algunas de las capacidades centrales para vivir, de forma que están más en función de su ideal aristotélico que de la atención a las vidas de las mujeres en el mundo menos desarrollado. En definitiva, Nussbaum iría demasiado lejos en la búsqueda de lo requerido como «mínimo social básico» para la dignidad humana. Respecto de la religión tendría una visión más positiva que la que recoge la Declaración de la Plataforma para la Acción de Beijing, dándole un papel más esencial para una vida humana completa. Y cuando hablan las mujeres pobres, cuando se las escucha, dice, no manifiestan que quieren algunos de los items más sofisticados de la lista de Nussbaum, tales como «buscar el significado último de la vida» o

cimiento, del respeto a las diferencias culturales, tratando de operacionalizar las demandas de justicia para ponerlas en su apoyo, es decir, extendiendo el alcance de la justicia. A su juicio, lo que ella misma aportaría es la expansión del objetivo de erradicar las desigualdades al centrarse en las relaciones tanto entre grupos como en el interior de los mismos. Una perspectiva que supera el ultimátum de «tu cultura o tus derechos»<sup>36</sup>. De cualquier modo, lo que pretendía con esta aproximación a la multiculturalidad, el género y la justicia, no es volver sobre la cuestión en torno a la redistribución y/o el reconocimiento, a propósito de la justicia, cuanto poner de manifiesto algunas de las conclusiones a las que se llega tras el debate iniciado, una vez abierta la discusión crítica sobre el multiculturalismo, y que constituyen referentes y elementos que hay que considerar en aras de conseguir una mayor equidad y justicia, una mayor igualdad. Tres son, a mi modo de ver, las más destacables en la medida en que en torno a ellas se da un amplio consenso en los círculos feministas. La primera, la definición y el papel que juegan, así como las posibilidades de cambio, los ámbitos privado y público o, de otro modo, la relevancia de la esfera privada. La segunda, el dar voz a las mujeres, dar poder a los vulnerables, no considerándolas víctimas sin agencia. La tercera, reparar en el trato desigual entre grupos mayoritarios y minoritarios pero también en el trato desigual de las mujeres y otros miembros vulnerables en el interior de los grupos minoritarios.

## GÉNERO Y/O CULTURA: EL CONTEXTO EUROPEO

Tras esta aproximación a las tensiones y teniendo en cuenta algunas de las conclusiones resultado del debate sobre feminismo y multiculturalismo, es necesario aún hacer referencia a las experiencias, a las prácticas y a las políticas y, en particular, en el contexto europeo. La polémica abierta por Okin, decíamos, da paso a visiones más matizadas, tal es el caso de la defensa de un ‘multiculturalismo sin cultura’ por parte de Anne Phillips, quien además aporta una perspectiva europea. En líneas generales, como también se apuntó, a pesar de las objeciones a Okin, considera que ésta en su crítica al multiculturalismo capta bastante bien las preocupaciones de las mujeres a la hora de abordar las políticas multicultu-

---

que aboguen por la necesidad de «razón práctica». Lo que quieren básicamente es comer o no ser maltratadas. Okin también indica que Nussbaum no justifica su elección de circunscribir la aplicación de su concepción de las capacidades a principios constitucionales de los Estados, no explica el por qué de esta elección, no argumenta a favor de «una responsabilidad más global», sobre todo teniendo en cuenta que muchos Estados están empobrecidos. Véase, «Mistresses of Their...», art. Cit. y la respuesta de Nussbaum, «On Hearing...» art. Cit. Y una aproximación a la concepción de Nussbaum en M<sup>a</sup> X. Agra, «Martha C. Nussbaum: Liberalismo político de las capacidades» en R. Máz, *Teorías políticas contemporáneas*. Valencia: Tirant lo Blanch, 2009, pp. 365-398.

36 Ibid., pp. 149-50.

rales, si bien no suscribe el estilo de su crítica. Se desmarca así mismo tanto de concepciones cosmopolitas que restan importancia a los apegos o diferencias culturales, o de aquellas que ven más identidades híbridas, más hibridación, de la que realmente hay, como igualmente intenta no caer en el relativismo cultural, ni, por consiguiente, abandonar el lenguaje de los universales y renunciar a la crítica normativa. Phillips es una teórica política feminista reconocida<sup>37</sup>, que da prioridad a la igualdad, y se enfrenta a los dilemas de género y cultura, de igualdad sexual y diversidad cultural, tomando, justamente, como idea articuladora la igualdad, no el conflicto de valores. Desde esta perspectiva va a examinar «cuando género significa cultura» y cuando género y cultura se tienden a separar.

Con otras palabras, para Phillips, los igualitaristas deben comprometerse tanto con la igualdad de sexo como con alguna versión del multiculturalismo. Feminismo y multiculturalismo tienen una relación cercana, tal afinidad no radica en que los dos tratan de desigualdades y opresiones sino, a un nivel más profundo, en que ambos comparten una estructura común: «En cada caso, el fracaso en reconocer a la gente como iguales parece estar vinculado de alguna forma con la incapacidad de aceptar la diferencia»<sup>38</sup>. Comparten una crítica al universalismo en la medida en que éste comporta falsas generalizaciones de género o de cultura, así como la percepción de que la igualdad depende de un mayor respeto por la diferencia. Indica que el feminismo occidental ha tenido que plantearse y asumir las diferentes experiencias y variaciones culturales de las mujeres. De igual modo que señala esta cercanía, hace especial hincapié en que hay dilemas y tensiones importantes entre la igualdad sexual y la diversidad cultural, y que se torna imposible una alianza si se suscribe el relativismo cultural, esto es, «si las mujeres identificadas con una cultura no pueden cuestionar lo que consideran que son prácticas sexualmente opresivas de otra, esta forma de relativismo cultural es incompatible con la política feminista»<sup>39</sup>. Hay que sustraerse, afirma, de la simplificación que acompaña a la política contemporánea expresada en el combate entre modernidad y tradición, pues las afirmaciones contemporáneas de identidad cultural, religiosa o étnica y sus demandas de reconocimiento son «un fenómeno quíntaesencialmente moderno». El multiculturalismo es un proyecto político que está intentando, a su modo de ver inadecuadamente, lidiar con cuestiones de desigualdad y opresión. En este sentido no es un mal proyecto, pero sugiere que para afrontar estas cuestiones

37 Entre sus numerosas publicaciones destaca *The Politics of Presence*. Oxford: Oxford University Press, 1995, en donde presenta su conocida defensa de la necesidad de la presencia de las voces de las mujeres en el ámbito de la representación, sosteniendo que las políticas y los principios deben operar con la mayor implicación posible de todos los grupos relevantes.

38 A. Phillips: «Multiculturalism, Universalism, and the Claims of Democracy», en M. Molyneux & S. Razavi (Eds.), *Gender Justice, Development, and Rights*. Oxford: Oxford University Press, 2002, p. 120.

39 *Ibid.*, p. 120.

sería mejor entender la cultura como hemos aprendido a tratar el género y la raza, esto es, reconocer su importancia, pero no concederle un papel omniabarcador, ni ‘determinante’ de la acción, sino influenciando la conducta. Aboga por una comprensión más matizada de la cultura, una que tiene que ver más con la segunda naturaleza a la que refieren las discusiones sobre género o clase. Frente al relativismo cultural y a quienes abandonan o rechazan el universalismo, sostiene que los principios de justicia siempre se forman en un contexto histórico particular, y que, con frecuencia, representan las preocupaciones de los grupos más poderosos. Esto no implica que no tengan una aplicación universal, sino que están abiertos a contestación, reformulación o cambio. Hay que alejarse así mismo de la reificación cultural, dado que los significados sociales y la significación de las prácticas culturales son mejor comprendidos por quienes están comprometidos con ellas y, en este sentido, es fácil que quienes están fuera lo lean mal. Esto, de nuevo, tampoco implica renunciar a la crítica externa, puesto que los más oprimidos, en muchas ocasiones, pueden no estar equipados para reconocer el carácter no igualitario de una práctica particular. Partiendo de estos puntos propone tres principios guías para identificar que prácticas son más indefendibles y chocan más con la igualdad sexual y que, dice, no son particularmente originales: 1) daño; 2) igualdad; 3) si la gente disfruta de condiciones sustantivas para la elección<sup>40</sup>.

Tras esta sumaria presentación de su posición, estamos en situación de detenernos en lo que me parece más interesante recoger ahora, a saber, los proyectos sobre igualdad sexual y diversidad cultural que dirige y participa, prestando atención a los problemas que se suscitan en el contexto del Reino Unido y en los países europeos, en tanto remiten a las prácticas, las experiencias y las políticas. El primero referido a los casos de apelación en los tribunales de justicia a la denominada «defensa cultural». Phillips ha examinado los casos que se han producido en el Reino Unido, un trabajo pionero; el segundo, que arranca con una conferencia en Ámsterdam en junio del 2006, partiendo de que la necesidad de respetar los derechos de las mujeres, no significa no respetar la cultura minoritaria<sup>41</sup>, y que intenta establecer las especificidades y comunalidades de los países europeos al respecto.

En su análisis de la defensa cultural en los tribunales ingleses, comienza indicando que la noción de ‘defensa cultural’ aparece en las publicaciones jurídicas norteamericanas desde mediados de los ochenta, en donde se presentan

40 «Multiculturalism, Universalism...», art. cit., pp. 135-6; y *Multiculturalism without...* op. cit., pp. 34-5.

41 Ambos son financiados por la Fundación Nuffield, los resultados del primero se recogen en A. Phillips, «When Culture Means Gender: Issues of Cultural Defence in the English Courts», en *Modern Law Review*, 66, 4, (2003); el segundo refiere al informe citado en la nota 1.

un número de casos en los que los abogados defensores invocan las tradiciones culturales para explicar o mitigar las acciones de sus defendidos. La defensa cultural se convierte en objeto de interés de la literatura feminista sobre multiculturalismo, dice, porque se estima que la apelación a la «tradición cultural» viene a legitimar los crímenes contra las mujeres. En la literatura sobre la defensa cultural percibe un debate polarizado entre quienes la ven como una nueva forma de defensa criminal y quienes piensan que no debe ser contemplada en los tribunales. Esta última posición es suscrita sobre todo desde argumentos feministas. Examina las razones de por qué la defensa cultural es un problema<sup>42</sup> y las articula en torno a cuatro puntos. La más general es que mina el universalismo legal, que puede prestarse a defensas oportunistas, que las culturas funcionan para sostener el poder masculino (el argumento más específicamente feminista y que lo representa bien Okin), por último, que el uso de la defensa cultural se presta a representaciones estereotipadas del 'otro' no occidental. Pasando a los casos en Inglaterra y Gales, constata que las prácticas multiculturales caen fundamentalmente bajo la categoría de extensiones y exenciones, y ciñéndose a la defensa cultural señala dos clases de casos de particular interés: aquellos en los que el contexto cultural ha sido significativo para interpretar las acciones de las acusadas y aquellos donde la 'cultura' se invoca para mitigar los severos actos de violencia contra las mujeres<sup>43</sup>. No podemos detenernos en el documentado análisis de Phillips, -sería pertinente verlo en contraste con los casos planteados en otros países, algo más se indicará después-, pero sí es preciso retener sus conclusiones, además de quedarnos con la corroboración documentada de la poca relevancia de la defensa cultural en los tribunales ingleses, y de que, pese a suscitar bastante inquietud en el feminismo, tampoco ha tenido mucho éxito en Estados Unidos. Básicamente, en todos los casos discutidos por ella 'cultura' opera en un terreno ya definido por los supuestos de género de la corriente principal, de ahí su afirmación de que «la evidencia cultural solo funciona cuando capacita a los jueces y jurados a ajustar las acciones

42 Para definir 'defensa cultural' remite a la dada por Paul Magnarella: «la defensa cultural mantiene que las personas socializadas en un cultura minoritaria o extranjera, que regularmente se conducen de acuerdo con las normas de su propia cultura, no deberían considerarse plenamente responsables por la conducta que viola la ley oficial, si esta conducta es conforme a las prescripciones de su propia cultura». Señala también la complementación hecha por Jeroen Van Broeck de tener en cuenta la 'ofensa cultural': «un acto de un miembro de una minoría cultural que se considera una ofensa por el sistema legal de la cultura dominante. Este mismo acto es, sin embargo, en el grupo cultural del infractor, condonado, aceptado como conducta normal y aprobado o incluso endosado y promovido en la situación dada». Lo que quiere puntualizar es que ser socializado en una cultura diferente no es suficiente si no hay algo en su cultura que cambie el significado o el estatus moral de la ofensa. En «When Culture...» art. cit., p. 512. y «What's Wrong with Cultural Defence?», cap. 3 de *Multiculturalism without...* op. cit., pp. 72 y ss. Sobre la 'defensa cultural' y la legislación penal, véase S. Benhabib, *Las reivindicaciones...* op. cit., pp. 152 y ss.

43 Ibid., p. 522.

de los infractores a un patrón ya familiar de la corriente principal de la cultura: que al final, es la mismidad no la diferencia lo que importa. Las invocaciones a la cultura están ellas mismas claramente ‘generizadas’», y de acuerdo con Sara Song en que el uso de la defensa cultural adquiere credibilidad, justo, porque sus argumentos son familiares, no extraños, a la cultura mayoritaria, de forma que «cuando ‘cultura’ hace eco en las normas de género de la sociedad mayor, o las prácticas generizadas en la ley como un todo, lo más probable es que se reconozcan como una excusa»<sup>44</sup>.

La posición de Phillips es siempre muy matizada y argumentada dado que para ella nos enfrentamos a cuestiones complejas, tanto desde la perspectiva del juicio político como de las especificidades históricas, resaltando, como vimos más arriba, que «cuando la gente hace sus demandas –de igualdad sexual o derechos de minorías o de reconocimiento cultural– intervienen sobre un escenario ya determinado por intervenciones previas y emplean discursos ya movilizados para servir a lo que pueden ser fines diferentes»<sup>45</sup>. Tal es el caso de la utilización, por ejemplo, de los derechos de las mujeres para la intervención militar en los países islámicos o para representar el atraso de los pueblos colonizados y que poco, o nada, tienen que ver con el feminismo. Esta complejidad suscita dilemas políticos y contextuales que atañen, dice, de forma significativa al activista político, más que al juez o al demócrata-deliberativo que persigue el diálogo intercultural. Deja claro que tales dilemas se dilucidan mejor si tomamos la igualdad como clave y no los planteamos como inevitables conflictos de valor. Pero también indica acertadamente que el argumento teórico debe reforzarse con el empírico, sobre todo para mostrar que la mayoría de las políticas practicadas bajo el nombre de multiculturalismo son bastante modestas (normalmente exenciones o exenciones), no suscitan enormes problemas de justicia sino difíciles cuestiones de acción política.

Si ‘género’ y ‘cultura’ dan lugar a que género acabe por significar cultura, con lo que esto supone, es necesario así mismo poner en cuestión que las demandas de igualdad del feminismo y del multiculturalismo se asuman como demandas en competencia, como si género y cultura fuesen dos sistemas separados, de forma que «se anima la creencia en que hay un conjunto de valores culturalmente neutrales que nos proporciona los principios de igualdad entre hombres y mujeres. ¿Y dónde los encontramos?»<sup>46</sup>. Invocar la cultura contra el género supone que hay un cultura no «generizada», reforzándose las interpretaciones patriarcales de las tradiciones culturales, lo cual supone una visión

44 Ibid., p. 529. Véase Sara Song, *Justice, Gender, and The Politics of Multiculturalism*. Cambridge: Cambridge University Press, 2007.

45 «Dilemmas of gender and culture: the judge, the democrat and the political activist», en A. Eisenberg & J. Spinner-Halev (Eds.), op. cit., p. 117.

46 Ibid., p. 124.

---

esencialista, reificadora y perpetuadora de los estereotipos culturales. Llama la atención sobre el hecho de que la hipervisibilidad de un grupo está por regla general vinculada a la invisibilidad de la cultura de otro: «Ellos tienen tradiciones culturales, mientras que yo tengo valores morales»<sup>47</sup>. Examinando algunos casos, pone de manifiesto que aunque no haya un profundo desacuerdo, siguen existiendo complejos dilemas, muchos de los cuales surgen, precisamente, porque el discurso de los derechos de las mujeres puede ser instrumentalizado para diferentes fines.

No es la 'cultura' sino las particulares interpretaciones de la tradición cultural lo que comporta el trato desigual de las mujeres, y muchas veces se invoca precisamente para bloquear las demandas de igualdad de las mujeres. Así pues para Phillips el problema no es un conflicto fundamental entre dos demandas de igualdad, ni cree que las sociedades deban diseñar complejos procedimientos de adjudicación o nuevas prácticas de deliberación democrática para equilibrar esas demandas, más bien: «El problema más apremiante, en muchos casos, es que las demandas de igualdad sexual están ya implicadas en otros discursos -anti-inmigrantes, anti-musulmanes, anti-pueblos indígenas- que los igualitaristas quieren evitar»<sup>48</sup>. Desde su perspectiva, entonces, más que complicarse en temas normativos: «¿qué principios de justicia? ¿qué principios de adjudicación? ¿cómo determinar que es correcto o erróneo?», lo que hay que lograr es formular políticas fuertes de igualdad sexual que no caigan, ni alimenten, los estereotipos culturales y conseguir redefinir los discursos de forma que no vayan unidos a proyectos de superioridad racial o cultural. Los problemas, concluye, son los de acción política, éstos «representan el reto real para quienes están comprometidos con el multiculturalismo y la igualdad sexual». Coincide con Shachar en los peligros del 'culture-racism', y del culturalismo reactivo. Por lo demás, se debe evitar por todos los medios no contribuir a la congelación, al enrocamiento, de las diferencias.

La defensa cultural en el terreno de la legislación penal no parece, entonces, que tenga visos de ser una práctica habitual o con futuro. Vale la pena aún echar un rápido vistazo a otras prácticas. Bien es cierto, como apunta Phillips, que muchas de las políticas multiculturales son bastante modestas y caen bajo el capítulo de exenciones o extensiones. Pero también conviene retener la pregunta de Benhabib, tras enunciar las doce prácticas que configuran la lista de B. Parekh<sup>49</sup> como objeto de confrontación cultural:

---

47 Ibid., p. 124.

48 Ibid., p. 133.

49 La lista que recoge Benhabib es «la circuncisión femenina, la poligamia, los métodos musulmanes y judíos para sacrificar a los animales, los matrimonios arreglados, los matrimonios dentro de grados de parentesco prohibidos, la laceración de las mejillas de los niños y niñas, o

«De las doce prácticas enumeradas por Parekh, siete conciernen al estatus de las mujeres en distintas comunidades culturales, dos involucran códigos de vestuario de ambos sexos (uso del turbante o del *hijab*, dos tienen que ver con las líneas que separan la autoridad jurisdiccional pública de la privada en la educación de los niños y niñas, y las últimas dos versan, una sobre códigos alimentarios y otra sobre ritos funerarios. ¿Cómo puede explicarse la preponderancia de prácticas culturales concernientes al estatus de las mujeres, las niñas, el matrimonio y la sexualidad entre las causas del conflicto intercultural?»<sup>50</sup>

La importancia de la esfera privada, de la vida sexual y reproductiva, el papel de las mujeres en la transmisión cultural, coincidiendo con Okin, constituyen el centro de la mayoría de las culturas humanas, de ahí, entre otras, la importancia para las mujeres de las diferenciaciones tradicionales entre público y privado. Los choques, las tensiones, los difíciles dilemas, entendemos pues, porque caen del lado de las mujeres y las niñas. Si nos remitimos ahora al informe de Moira Dustin «Gender equality, cultural Diversity. European comparisons and lessons», podremos avanzar un poco más en relación con las prácticas. Su objetivo es identificar las medidas que son comunes en los países europeos para proteger y dar poder a las mujeres de las comunidades minoritarias, con miras a trazar un mapa de las políticas que son más o menos efectivas, además de comprobar la carencia de datos empíricos –y que pese a intentarlo, tampoco este proyecto recoge finalmente datos sobre la situación en España– y la necesidad, por tanto, de seguir trabajando en esa línea, encontramos que las prácticas específicas que han sido objeto de iniciativas legislativas o políticas en los países europeos en años recientes son cinco: el matrimonio forzado; la reunificación familiar, residencia y ciudadanía; el «honor»; la mutilación genital/ablación femenina; el vestido.

Dejando un análisis más minucioso de cada una de las cinco para mejor ocasión, quisiera hacer referencia al «honor». Si bien se confirma que la defensa cultural no ha tenido mucho éxito en Europa, sin embargo, se destaca el doble estándar que opera al distinguirse entre «crímenes pasionales» de hombres blancos y europeos y los «crímenes de honor» de hombres asiáticos o de Oriente Medio. Doble estándar que conlleva considerar la pasión como atenuante y el honor como agravante. Aunque no hay indicios, se indica, de que en los

---

de otras partes de su cuerpo, la práctica musulmana de retirar a las niñas de ciertos ámbitos de educación mixta como los departamentos y las clases de natación, la insistencia musulmana para que las niñas usen el *hijab* o pañuelo islámico cubriendo su cabello, la insistencia sikh de ponerse o quitarse los turbantes tradicionales, la negativa de los gitanos y lo amish a enviar a sus niños y niñas a escuelas públicas, ya sea siempre o después de una determinada edad; los pedidos de los hindúes para poder cremar a sus muertos, el estatus subordinado de las mujeres y todo lo que ello implica (2000:264-265)», *Las reivindicaciones...* op. cit., p. 147.

50 Ibid., p. 148.



países europeos recogidos en el informe los crímenes de honor constituyan una categoría específica en términos legales, no obstante, en términos políticos se tiende a tratarlos como una categoría aparte de la violencia contra las mujeres. Por ello, el informe incide en la necesidad de que la violencia contra las mujeres de las comunidades minoritarias se trate como 'violencia contra las mujeres', como violencia de género, al igual que en las comunidades mayoritarias (evitando alimentar la dicotomía mujeres europeas, emancipadas/mujeres musulmanas-otras minorías, oprimidas), y, al mismo tiempo, se llama la atención sobre la invisibilización de la violencia contra las mujeres de otras minorías no musulmanas.

Las cinco prácticas, como sugería, merecen un examen y una reflexión más detenida, las aportaciones del informe son de gran interés a la hora de contrastar experiencias y de enfrentarse a los problemas y tensiones que produce la multiculturalidad en el día a día de nuestras sociedades, en nuestro país y en Europa. Con todo en el informe se reflejan de forma clara algunas de las preocupaciones y de las cuestiones que surgían en las reflexiones anteriores. Brevemente indica que es preciso reforzar el argumento teórico con el empírico, se precisan más análisis sobre la incidencia y seguimiento de las distintas prácticas, así como de las iniciativas políticas y legislativas; que hay que tener presentes ciertos peligros, Phillips mostraba su preocupación porque fuera de los círculos feministas los principios de igualdad de género se despliegan para demonizar a los grupos culturales minoritarios<sup>51</sup>, en el informe de Dustin se indica que no siempre está claro que es lo que mueve algunos discursos, esto es, que pueden ser utilizados por diferentes grupos y con diferentes agendas (anti-inmigración, islamofóbica, sensacionalista). Se constata una tendencia a invocar la cultura para representar a los individuos de los grupos minoritarios o no-occidentales, no como individuos con agencia humana, sino impelidos por su cultura, de forma que a quien se le da 'agencia' es a la cultura, no a los perpetradores individuales de los abusos o asesinatos. Se advierte sobre la instrumentalización y los intentos de bloquear la igualdad de género; sobre los problemas derivados de medidas y nuevas regulaciones en el terreno de la inmigración y la integración; sobre el sensacionalismo de los medios, alimentando y reforzando los estereotipos; sobre los problemas de colapsar cultura y religión. Se reafirma la necesidad de dar poder a las mujeres en sus comunidades ya que «Con la excepción de unos pocos celebrados casos

---

51 Phillips, *Multiculturalism without...* op. cit., p. 2. La demonización afecta de forma clara a las minorías musulmanas, pero esto también provoca la invisibilización de otras minorías; Martha Nussbaum, entre otras, ha insistido igualmente en que «demonizar al Islam es una industria popular a la que debería evitarse contribuir», «Women and theories of global justice» en D. K. Chatterjee (Ed.), *The Ethics of Assistance*. Cambridge: Cambridge University Press, 2004, p. 158. El informe «Gender...», en el apéndice 2, aporta datos significativos sobre el número y condiciones de los musulmanes en los países europeos.

individuales y de las víctimas, las mujeres de las minorías, migrantes y Musulmanas siguen como objeto de debate más que conduciéndolo». Siendo esta una de las conclusiones sobre las que hay consenso entre las participantes<sup>52</sup>.

En definitiva, para finalizar, hay que poner permanentemente a punto las lentes de género, tener presentes los peligros y atender al bagaje feminista acumulado, para así intentar una cada vez mejor y más precisa aproximación a las complejas cuestiones y para sostener acciones, iniciativas políticas y legislativas más adecuadas, sin dejarse llevar por la precipitación o por otros intereses que no sean aquellos de la igualdad. Se nos plantean difíciles tensiones, complejos dilemas que exigen un buen conocimiento de los contextos, se requieren análisis transnacionales que permitan enfrentarnos mejor equipadas a los retos de una ciudadanía democrática, -frente al auge de movimientos y políticas anti-inmigración, racistas y xenófobas- y de la justicia social y política, que se concreten en políticas fuertes de igualdad, frente a las jerarquías permanentes, a los desequilibrios de poder, a la discriminación y marginación, frente, de modo particular, a las desigualdades sociales y económicas que vuelven a primer plano con la fuerte crisis económica actual pero que, como es sabido, desde una perspectiva feminista, y para las mujeres, nunca han dejado de ser un foco de atención y preocupación fundamental -tampoco en su debate con el multiculturalismo- formando parte de la agenda del feminismo global.

---

52 Las otras dos conclusiones refieren, la primera, a que las leyes y políticas que se centran en las comunidades minoritarias sobre Mutilación/ablación genital femenina, matrimonios forzados y violencia de 'honor' operen en el marco de la violencia contra las mujeres y los derechos humanos. La otra, a la necesidad de dotar de recursos a las ONGs de mujeres para llevar a cabo investigaciones, fondos para educación y provisión de servicios de apoyo a las víctimas y para prevenir abusos futuros. «Gender...», op. cit., p. 33.

## LOGROÑO DESDE DISTINTAS AMIRAS

**M<sup>a</sup> Ángeles Goicoechea Gaona**

*Pedagoga de la Universidad de La Rioja*

**Laura Juarros Marín**

*Psicóloga y psicoterapeuta*

**Cristina Nuez Vicente**

*Psicóloga y miembro de Amiras*

Tres integrantes del Grupo de Investigación de la Universidad de La Rioja denominado «Igualdad y género» formadas en psicología y pedagogía realizaron la experiencia, análisis y exposición pública del trabajo titulado «Logroño desde distintas Amiras». Fruto de este estudio y experiencia son los contenidos que se presentan a continuación.

Reflexiones como la que mostramos a continuación, nos han llevado a plantearnos este trabajo, como un intento de hacer justicia y sacar a la luz lo que piensa la mitad de la inmigración: algunas de aquellas mujeres que vienen de otros países y culturas a nuestra comunidad autónoma.

En esta misma línea, Rosa Cobo (2006) afirma que:

«El estudio sobre comunidades culturales y otras minorías sugiere, en demasiadas ocasiones, que no están formadas por hombres y mujeres, a juzgar por la ausencia de las mujeres como objeto de investigaciones en las culturas, cuando precisamente las mujeres son objeto de prácticas culturales relacionadas con la supervivencia simbólica y material de la «cultura». Las voces intelectuales y políticas que se pronuncian en estas materias suelen excluir a las mujeres, pese a que el subtexto de género alcanza siempre una dimensión central.» (p. 13).

## OBJETO DE ESTUDIO Y FUNDAMENTACIÓN

Para realizar esta investigación nos propusimos como objetivo mostrar realidades diversas, en cuanto a procedencia, de mujeres inmigrantes. Aún siendo conscientes de que este estudio está realizado sobre una pequeña muestra, de la que no se pueden establecer conclusiones generalizables a toda la población, con características tan heterogéneas, sí consideramos importantes las aportaciones que hicieron estas mujeres para investigaciones posteriores.

Además los resultados de este estudio y de su presentación en la I Reunión Científica «Igualdad y género» celebrada en Logroño en diciembre de 2009, en la que ellas tuvieron el protagonismo, nos han permitido acercarnos a la población autóctona las formas de ver el mundo de algunas mujeres que provienen de otras culturas, contribuyendo a eliminar prejuicios.

Al diseñar esta investigación, nos interesaba huir de una visión simplista y estereotipada de la mujer emigrante, presentada únicamente como víctima, haciendo hincapié en las estrategias de adaptación saludable que utilizan y les permiten alcanzar sus objetivos, enfrentándose de forma activa a sus dificultades.

Muchas autoras del feminismo postcolonial como Chandra Talpade Mohanty denuncian la representación estereotipada de la mujer del Tercer Mundo, según la cual, sería ignorante, pobre, vinculada a las tradiciones y oprimida por la religión, y, sobre todo, víctima de la violencia masculina. Esta representación etnocéntrica, no es solo propia de la sociedad occidental en general, sino también de gran parte de mujeres feministas del Primer Mundo. Mohanty (n.d.) lo califica como colonización discursiva:

«automáticamente se define a la categoría «las mujeres del Tercer Mundo» como religiosas (léase, «reaccionarias»), centradas en la familia (léase, «tradicionales»), sin derechos legales (léase, «aún-no-son-conscientes-de-sus-derechos»), analfabetas (léase, «ignorantes»), amas de casa (léase, «primitivas»), y algunas veces, revolucionarias (léase, «su-país-está-en-guerra-y-tiene-que-luchar»). Y así se produce «la diferencia del Tercer Mundo.» (p. 18).

El feminismo postcolonial denuncia también la hegemonía del modelo occidental de mujer liberada frente al resto de las mujeres que son consideradas menos desarrolladas sin percibir las diferentes formas de resistencia a la opresión que las mujeres ejercen en los contextos de sus propias sociedades:

«Esta forma de análisis feminista, que homogeneiza y sistematiza las experiencias de grupos diversos de mujeres en estos países, borra todas las experiencias y fórmulas marginales y de resistencia.» (p. 18).

Otra crítica del feminismo de las mujeres del llamado «tercer mundo», al feminismo occidental, considera que éste no presta suficiente atención a las múltiples

---

opresiones que padecen las mujeres además de la sexual, es decir, a la racial, de clase y no denuncia suficientemente el impacto del neocolonialismo en el empeoramiento de las condiciones de vida de los pueblos.

Uma Narayan critica la estrategia del discurso colonialista de construcción de las otras culturas como diferentes e inferiores en cuanto al desarrollo, que enfatiza una visión idealizada de la cultura occidental, que obvia la realidad de la discriminación tanto dirigida hacia otras sociedades como hacia las propias mujeres y sectores sociales marginados dentro de nuestros países. En ese sentido hay similitudes entre la situación de estos grupos sociales y los sectores oprimidos del Tercer Mundo, entre ellos las mujeres. Desde esta base podemos construir alianzas para la lucha. En palabras de Narayan:

«una perspectiva feminista postcolonial que procure atender a las diferencias entre las mujeres sin reproducir las nociones esencialistas de las diferencias culturales tiene que conocer hasta qué punto el pensamiento del colonialismo está basado en una «insistencia en la Diferencia», especialmente en el contraste absoluto entre Oriente y Occidente, siendo consciente de que tal contraste es una mera fantasmagoría colonial. La representación colonial de la cultura occidental tiene un parecido lejísimo con los valores morales, políticos y culturales que realmente penetran la vida de las sociedades occidentales. ¿Cómo pueden considerarse lemas de la civilización occidental la libertad y la igualdad, cuando las naciones occidentales practican la esclavitud, colonización y expropiación, así como la negación de la libertad y la igualdad, no sólo en lo que se refiere a los países colonizados sino, incluso, con grandes sectores de los propios sujetos occidentales, entre ellos las mujeres? Hay que tener en cuenta siempre que existen profundas similitudes entre los países colonizados y los «Otros» que están dentro de la propia cultura occidental, debido a las brutales desigualdades económicas que hay entre sus miembros, la jerarquización de sus sistemas sociales y la desigualdad y el maltrato de las propias mujeres occidentales.» (citada en Oliva, 2004:14).

El mundo de la emigración también es observado desde una visión androcéntrica y a pesar de la creciente feminización de la emigración (por ejemplo, las mujeres de colectivos de América Latina son mayoría), éstas siguen siendo invisibilizadas, estereotipadas. A menudo, la imagen social de este colectivo de inmigrantes en los medios de comunicación aparece en contextos relacionados con la familia y/o como víctimas de unos valores sexistas contrapuestos a los supuestamente igualitarios de la sociedad receptora. La representación cultural de las mujeres inmigrantes tiende a proyectarlas como inferiores, sin estudios, dependientes y marginadas. Esta representación sesgada se acentúa si se trata de mujeres de cultura islámica, juzgando de forma superficial el significado de conductas cuyo significado conocemos superficialmente (por ejemplo el uso del velo).

Como resalta la historiadora Mary Nash (2000), acerca de la visión de la mujer emigrante en los medios de comunicación:

«evoca la figura de las mujeres inmigrantes en el contexto de problemas, que se trasladan a una imagen de mujer víctima, es decir, una imagen de la mujer inmigrante asociada a una serie de problemáticas: maltratos, problemas de escolarización de niñas, la supuesta venta para una boda o incluso, la noción de esclava. Situaciones que en el imaginario colectivo se asocian con la subordinación, la subalternidad, y prácticas culturales asociadas a culturas diferentes y supuestamente atrasadas. Estas imágenes pueden dar continuidad a la visión negativa de las mujeres inmigrantes de visiones que generan actitudes racistas.» (p. 283).

Por otro lado, las causas de sus problemáticas suelen atribuirse a «deficiencias» personales, de su escasa formación o del atraso cultural de determinados colectivos y rara vez se menciona la desprotección legal, la precariedad laboral (la mayoría realizan trabajos que forman parte de la economía sumergida), la falta de reconocimiento de derechos y la discriminación de que son objeto cuya responsabilidad recae en las instituciones públicas y en la sociedad receptora y que aumentan la vulnerabilidad que padecen.

Teniendo en cuenta todas estas consideraciones nos propusimos acercarnos a las mujeres, darles a ellas la palabra para que explicaran su realidad, sus problemas, sus éxitos, como protagonistas de sus propios proyectos migratorios. Nuestro objetivo era escuchar sus aspiraciones, sus luchas, que contarán las decisiones y las estrategias de supervivencia que utilizan a diario. Crear un espacio en el que pudieran ser visibles y escuchadas, sin intermediarias, por la sociedad riojana y la comunidad universitaria, en particular.

Un aspecto que nos interesaba explorar y mostrar eran los procesos de cambio en su identidad a partir del choque cultural, apropiándose de algunos elementos de la cultura receptora, rechazando otros y resistiéndose en algunos casos a la asimilación.

## PLANIFICACIÓN Y EXPERIENCIA

El diseño de esta investigación se realizó a través de varias reuniones de trabajo de las autoras de este texto.

El primer encuentro de las investigadoras sirvió para concretar los objetivos que se pretendían y que se han presentado en el párrafo anterior y se tomó la decisión de realizar este estudio cualitativo sobre cinco mujeres de cinco países, continentes y/o culturas distintas: Perú (América Latina), Pakistán (Asia), Rumanía (Europa del Este), Camerún (África Subsahariana) y Marruecos (norte

de África). Estas mujeres tienen distinta formación, realizan diferentes y variadas actividades laborales en España, que casi todas compaginan con su vida familiar, y alguna de ellas además con los estudios. Todas estas mujeres, al igual que una de las investigadoras, pertenecen a la Asociación Amiras. Este hecho permitió establecer los contactos de forma rápida y fructífera. Todas las mujeres que fueron llamadas a participar accedieron gustosamente.

En la elección había un explícito intento de romper los estereotipos de mujer inmigrante, sumisa, inactiva, etc. de los que hemos hablado en el apartado anterior.

Antes de continuar con la planificación del trabajo, explicamos de forma detallada en qué consiste la Asociación Amiras.

## AMIRAS

Amiras (Asociación de Mujeres Intercultural de La Rioja) se creó en el año 2004 por un grupo sensibilizado de mujeres riojanas al que poco a poco se fueron uniendo otros grupos de mujeres inmigrantes. El ámbito específico de trabajo y expresión de Amiras es «*mujer e integración*». Es un colectivo en estructura de red de mujeres que dedican sus recursos de tiempo, medios económicos o de conocimiento a este fin.

El objetivo general de esta asociación es crear espacios de convivencia entre mujeres para fomentar la integración e interculturalidad. Para ello, plantean la necesidad de realizar acciones concretas y eficaces que se ajusten a las necesidades reales de las mujeres inmigrantes riojanas y que las capaciten para su integración; así como alimentar un debate y una reflexión permanente sobre la problemática de la mujer como sector de población desfavorecido y vulnerable en los entornos de emigración y conscientes a la vez de sus posibilidades multiplicadoras a la hora de hacer extensivo a todos sus familiares los efectos beneficiosos de cualquier programa o acción de la que ellas puedan ser objeto.

Esta asociación está formada por más de 200 socias de 27 nacionalidades distintas que hablan 25 idiomas, mujeres de todas las edades y colectivos étnicos presentes en nuestra comunidad. Son mujeres de aquí, mujeres que están llegando y mujeres que llegaron hace un tiempo. Proceden de diversos ámbitos profesionales y situaciones laborales con diferentes cargas familiares pero compaginan su tiempo con esta inquietud social.

Sus reuniones tienen lugar los jueves de 18,30 a 20 horas en la sede social de la asociación sita en la calle Doctores Castroviejo, número 3, 2º derecha de Logroño.

De forma paralela a la selección de las participantes, se decidió utilizar la entrevista como instrumento central en esta investigación, que en palabras de Cannell es «un diálogo iniciado por el entrevistador con el propósito específico de obtener información relevante para la investigación y enfocado por él sobre el contenido especificado por los objetivos de la investigación de descripción, de predicción o de explicación sistemática.» (Citado en Cohen, 1990:378).

En cuanto al tipo de entrevista, según el grado de estructuración, nos decidimos por la «entrevista menos formal o no estructurada», ya que si bien ideamos un guión de preguntas, se trataba más bien de una serie de acotaciones a cada uno de los ámbitos de estudio. Se pedían respuestas abiertas con la finalidad de obtener los datos necesarios para el logro de los objetivos. Para ello procedimos a elaborar un guión de entrevista que posteriormente organizamos en cuatro apartados sobre los que obtener la información. Los ámbitos definitivos fueron los siguientes:

- Educación
- Salud
- Empleo
- Integración

En el anexo I pueden ver el guión con las cuestiones que decidimos abordar en cada una de estas partes.

Las entrevistas se realizaron de forma individual con cada una de las cinco mujeres y, en cuatro de ellas, participaron tres de las investigadoras, y en una dos. Las entrevistadas eran citadas con anterioridad, en función de la disponibilidad horaria de ellas y de las investigadoras. Los encuentros, que duraron más de dos horas con cada una, se realizaron en el despacho de una casa y comenzaban tomando té, café o algún refresco con pastas, para crear un clima de confianza y cordialidad, libre de tensiones. Después les explicábamos la finalidad de la entrevista y les pedíamos autorización para grabar en audio y tomar notas.

Los roles de las investigadoras durante las entrevistas fueron los siguientes: una formulaba las preguntas (era la persona perteneciente a Amiras, ya que las conocía), otra escribía al ordenador lo que la entrevistada respondía y la tercera tomaba notas a mano. Todas podían intervenir en un momento dado para preguntar o pedir aclaraciones. Las entrevistas fueron grabadas y posteriormente completados los registros con todas las notas tomadas y contrastados por las investigadoras.

Las preguntas no siempre se realizaban siguiendo el orden del guión, porque en muchos casos las respuestas abordaban varias cuestiones.

Para finalizar esta cuestión metodológica coincidimos con Rincón (1995) cuando escribe que:



«la entrevista se considera aquí como estrategia de recogida de información, dado que el investigador es el agente fundamental en la obtención de información e implica una relación personal entre entrevistador-entrevistado. A su vez, se puede considerar como un instrumento cuando exige la elaboración de un cuestionario para recoger la información.» (p. 307).

## ANÁLISIS Y ESTUDIO DE LAS ENTREVISTAS

No tuvimos ningún impedimento ni dificultad para grabar o tomar notas. Todas las mujeres fueron favorables a estas medidas, lo que pudo deberse a que una de las investigadoras las conocía, al pertenecer a la misma asociación, Amiras, y al ambiente creado antes de las entrevistas y a que todas las implicadas en el proceso éramos mujeres.

Un trabajo posterior consistió en organizar toda la información aportada por cada una de las mujeres entrevistadas de acuerdo con los cuatro ámbitos que pretendíamos estudiar: educación, empleo, sanidad e integración (ver cuadro en el anexo II). Tras el análisis de los resultados se encontraron las siguientes coincidencias, que presentamos siguiendo los mismos ámbitos de la entrevista:

Educación: Todas aprecian la escuela pública riojana, porque tiene un bajo coste para las familias. Destacan que incluso pueden acceder a becas. Esta valoración positiva es debida a la calidad de la educación, a la facilidad en el acceso sobre todo en las edades infantiles, y al buen trato recibido en general.

Una de las entrevistadas, de religión islámica, echa en falta un mayor respeto a su cultura, ya que el centro educativo exigió a su hija adolescente que prescindiera del velo en sus instalaciones. Hay que destacar, el gesto de los padres, que a pesar de este hecho con tanto peso en su cultura, prefieren que la joven continúe sus estudios.

El idioma ha creado malos entendidos o situaciones de incomprensión, que se han podido subsanar con mediadoras o con la intervención de alguna profesora de inglés.

El acceso de ellas mismas, adultas, al sistema educativo es valorado positivamente. El poder formarse por vías de educación no formal, también.

Consideran que la educación les abrirá puertas a mejores empleos en el futuro y a sus hijos e hijas, también.

Salud: Todas ellas coinciden en la bondad del sistema sanitario español por su gratuidad, el que te atiendan estés o no regularizado, el que las medicinas tengan tan bajo coste, etc.

Se aprecian dificultades en el trato recibido en algún caso, que han podido estar agravadas por el desconocimiento del idioma en ambas direcciones:

- Ellas que no hablaban castellano y no llevaron a ninguna mujer para que les tradujera.
- El personal sanitario que no habla y/o emplea otros idiomas distintos al castellano: inglés o francés.

Partimos, en muchos de estos casos, de un concepto del extranjero desde la asimilación, es decir, pensamos que es el otro únicamente quien debe esforzarse por aprender nuestro idioma, nuestras costumbres. Muy pocos nos planteamos facilitar y apoyar la integración.

Dificultades debidas a las diferencias culturales:

- Personal médico no sensible a la imposibilidad de una mujer para desnudarse o mostrar una parte de su cuerpo a un hombre.

Esta falta de consideración y respeto hacia valores o estilos de vida distintos no sucede sólo a mujeres de otra cultura, sino que afectan también a mujeres de aquí, a las que se les pide que actúen como la norma, atendiendo a las demandas del personal médico, sin tener en cuenta sus expectativas o demandas y sin posibilidad de cuestionarlas.

Hábitos como beber y fumar está mejor o peor visto en función de la religión que se practique. Para las personas de cultura islámica es impensable beber en hombres y mujeres. Para las personas de cultura latina está permitido y aceptado sobre todo en hombres, aunque también está tolerado en mujeres.

Que los hombres fumen está más permitido en todas las religiones, sin embargo, a las mujeres islámicas no se les permite, y en las latinas no está tan mal visto.

Empleo: El que sus maridos estén en paro, de baja o sean mujeres separadas les ha dado, en casi todos los casos, cierto poder para administrar el dinero y tomar decisiones.

Cada vez más mujeres están teniendo que salir de casa para buscar un empleo, a pesar de lo que les gustaría a ellas mismas y/o a sus maridos. Este hecho está repercutiendo en la transformación de los roles de género.

Las cinco mujeres son muy activas y marcan diferencias que a veces chocan con la cultura propia como estar solas por la calle de noche para poder desarrollar su trabajo, asumir responsabilidades fuera del hogar, etc.

En general, no saben mucho sobre los derechos de trabajadores y trabajadoras, y tenemos la impresión de que no quieren saber. Necesitan el trabajo y no se ven en condiciones de exigir sus derechos. En estos tiempos de crisis éste

no querer saber afecta también a los y las autóctonos, pues se prioriza el tener trabajo sobre la exigencia de sus derechos.

Creer que si hacen bien su trabajo, si tienen formación, si son amables, etc. podrán mantenerlo.

En el caso de la mujer subsahariana, estudiante de Formación Profesional, sí que tiene conocimientos de derechos laborales y valora su ejercicio. Suponemos que esto tiene que ver con la formación recibida en su país y aquí, y con las decisiones vitales que está tomando.

Integración: Las relaciones con las personas de aquí son difíciles para casi todas ellas, que nos consideran más fríos y distantes que a los habitantes de sus países de origen. Sólo la mujer rumana considera que aquí es más fácil la relación. Nos planteamos si esto puede tener algo que ver con el hecho de que vino joven a Logroño, a que es blanca y de religión cristiana y a que en su país, ella manifiesta, que las personas son más frías que aquí.

Las relaciones con los vecinos, muchas veces de distintos orígenes, tienen distintos matices. Con los autóctonos casi siempre ha habido roces. Este hecho aparece más a menudo con las personas de cultura islámica, a las resulta más difícil de aceptar.

Creemos que todas ellas se han visto envueltas en situaciones, que podríamos calificar como racistas. Muchas de ellas restan importancia a estos hechos, tal vez para no sufrir, lo que podríamos calificar como un mecanismo de defensa. Tratan de buscar una explicación, cuando dicen que si se habla bien el castellano, los problemas son menores.

Todas, ellas y nosotras, procedemos de una cultura machista. Lo único que puede ser distinto es el matiz, el grado de machismo o cómo se manifiesta. En casi todos los países de las entrevistadas es evidente, permitido y justificado. En el nuestro, en algunos sentidos, como está políticamente mal visto, se encuentra encubierto.

La relación que mantienen con los hombres se ha visto modificada en todas ellas con su venida aquí. Unas le tratan de sacar partido, otras no quieren que sus maridos asuman determinadas tareas domésticas, aunque estén en casa.

Los cambios de roles en cuanto al género que se desvelan en algunas de estas entrevistas, pueden hacer surgir conflictos dentro de la pareja.

Observamos que las mujeres son más flexibles y capaces de cambiar, si ello es necesario para que su familia tenga cubiertas las necesidades básicas o acceda a una mejor educación. Estos cambios, así como los distintos estilos de vida que observan en las mujeres de aquí, pueden hacer cuestionarse los roles que tradicionalmente vienen asumiendo. También pueden conducir a una cierta libe-

ración respecto a los hombres. Por ejemplo, el ganar dinero muchas veces tiene que ver con la capacidad de decidir sobre en qué se invierte. Esto también estaría relacionado con el poder que algunas les lleva a poner condiciones en cómo emplear su tiempo.

## EXPOSICIÓN Y PRESENTACIÓN PÚBLICA DE LOS RESULTADOS

Tras haber analizado las entrevistas y extraído los resultados, las investigadoras se reunieron para discutir sobre cómo hacer la presentación pública de éstos. Por unanimidad decidimos no hablar por ellas y dar la voz a las entrevistadas para que cada una transmitiera su versión sobre uno de los apartados de esta investigación.

Estuvimos sopesando dos opciones sobre cómo organizar la exposición:

- a) Que cada una de las mujeres abordara un ámbito de la investigación: educación (mujer pakistaní), empleo (mujer peruana), salud (mujer rumaniana) e integración (mujer camerunesa y mujer marroquí). Experiencias e ideas que quieren transmitir a los logroñeses.
- b) Que cada una hablara durante diez minutos sobre lo que más le hubiera impactado en relación con la entrevista. La consigna en este caso sería: «¿Qué te gustaría que la gente de aquí conozca sobre tu vida desde que estás en La Rioja?».

Se les ofreció el resumen que mostramos en el anexo II con las aportaciones de todas ellas. Cada una de ellas decidió cómo hacer su exposición y a qué dar más relevancia.

La organización de la exposición en la reunión científica se hizo a través de una mesa redonda de la siguiente forma:

1ª Parte: Presentación de la mesa a cargo de la psicóloga y miembro de Amiras con los siguientes contenidos:

1.1. Qué es Amiras.

1.2. Presentación de las mujeres entrevistadas y de la metodología utilizada.

2ª Parte: Resultados de las entrevistas a cargo de la mujer pakistaní, marroquí, peruana y camerunesa. Al final las investigadoras, a pesar de inclinarse por la segunda opción, consideramos que era mejor dejar libertad a las mujeres para que se expresaran.

3ª Parte: Conclusiones de este estudio a cargo de la otra psicóloga y la pedagoga. Los contenidos que se explicaron de forma sintética fueron:

### 3.1. Datos de relevancia obtenidos a través de las entrevistas.

### 3.2. Impresiones extraídas de las entrevistas en relación al género.

La mesa redonda tuvo una duración de dos horas, en la que participaron cuatro de las cinco mujeres, encontrándose ausente la mujer rumana por motivos laborales. Hay que destacar el esfuerzo que hizo una de ellas que tiene una hija, trabaja y estudia a la vez y que justo antes de la presentación tenía un examen. Llegó con el tiempo justo para sentarse a la mesa. Estas cuatro mujeres fueron tomando la palabra y expresando en voz alta, a través del micrófono, en una sala de la Universidad de La Rioja, cuáles habían sido sus experiencias a raíz de su migración. Contaron por qué llegaron aquí, cómo, qué es lo que pensaban hacer y lo que ahora, en tiempos de crisis, están haciendo, cómo algunas de ellas han modificado su forma de ver la vida, otras ya habían iniciado estos cambios en sus países de origen. También han visto modificada su identidad personal y de género. En estos cambios, entre otros muchos factores, han podido influir las necesidades personales, familiares y sociales.

Nos contaron en primera persona y con gran carga emotiva, cómo hacen para solucionar las dificultades del día a día, cómo se han sentido en ese duro camino de la integración o aceptación social, qué posibilidades de formación ven para ellas y para sus hijos e hijas, que en otros contextos hubieran resultado mucho más difíciles.

Una de ellas fue mucho más allá de lo contado en la entrevista individual, fue como si una corriente de ánimo recorriera la sala y le diera la fuerza para desnudarse, para relatar su experiencia sin cortapisas. Este aliento contagió a sus compañeras. Sólo el desconocimiento del idioma supuso una dificultad grande y un sentirse peor (inseguridad) para una de las mujeres, que llegó esa tarde con sus impresiones escritas en un papel.

## CONCLUSIONES

En este estudio nos hemos centrado en los aspectos referidos al género, aunque también han aparecido otros interesantes como la interculturalidad, educación, etc.

Muchas veces la emigración ofrece a las mujeres oportunidades para mejorar sus condiciones de vida, no sólo en lo económico sino también en el acceso a la formación. En este sentido, les ayuda a concretar sus proyectos de vida, puesto que algunas de ellas, ya en sus países tenían deseos de estudiar. En otros casos, se les abren nuevos horizontes para continuar su formación, aún siendo adultas, y la posibilidad de ampliar sus roles más allá de la maternidad. Muchas traen integrada la importancia del estudio y de la formación académica no sólo para

el trabajo, sino en su vertiente de enriquecimiento personal. Quieren aprender y saber, necesidad que perciben en ellas mismas y que proyectan para el futuro de sus hijas e hijos.

El acceso a un trabajo remunerado fuera del hogar contribuye a que adquieran más movilidad respecto a la reglada por algunas culturas (sobre todo en las mujeres de origen musulmán esta movilidad suele estar más limitada). La aportación de dinero al hogar es prioritaria en este momento de crisis que afecta más al empleo de los hombres, y en algunos casos las mujeres se están convirtiendo en las principales proveedoras de la casa. Este es un factor que contribuye a variar las relaciones de poder dentro de la pareja y puede dar lugar a tensiones y conflictos con los hombres. Vemos que la mujer marroquí ha podido negociar e ir introduciendo pequeños cambios en los roles e incluso en la distribución de tareas domésticas. Al tiempo que esta situación supone un avance en la vida de la mujer, también puede ser un detonante de violencia por parte de hombres resistentes a cambios que perciben esta situación como pérdida de status o privilegios.

El trabajo fuera del hogar les pone en contacto también con otras realidades, les facilita establecer relaciones con personas tanto de nuestra cultura como de otras, ampliando sus perspectivas.

La mayor parte de las mujeres tratan de hacer un ajuste en la identidad entre su cultura de origen y la de acogida, que crea a veces tensión y conflicto, y procesos de deconstrucción y reconstrucción identitarios que van sustituyendo algunos valores y roles impuestos por otros, creando con todo ello su propia amalgama.

Muchas veces la hostilidad del exterior y el rechazo a las culturas de origen y sus manifestaciones externas, como el caso del velo en las mujeres musulmanas, suma otra carga de estrés nada despreciable. Y, en algunos casos, se añade la resistencia a la asimilación cultural como una fuente de tensiones.

También, desde un punto de vista psicológico, al estrés de la doble jornada que sufrimos todas las mujeres, en ellas se añade la tensión de tener que ir integrando estos cambios en sus identidades. Las tensiones interpersonales con sus parejas, grupos de origen (sentirte diferente dentro de tu grupo) y, a nivel intrapersonal, el sentimiento de traición a ciertos valores de la propia cultura y las normas que tienen interiorizadas producen sobrecarga. A este panorama, podemos adjuntar el sobreesfuerzo de tener que realizar nuevos aprendizajes, como la lengua, el funcionamiento de normas sociales, el manejarse en espacios sociales diferentes, que contribuyen a estresar todavía más a la mujer.

Todo lo anterior puede producir fracturas en la propia identidad. En el caso de reconstrucciones e integración exitosa, lleva a la ampliación del self.

Intentamos de manera muy somera identificar qué características de personalidad favorecerían esta integración saludable y coincidíamos que un carácter extrovertido, la capacidad de observación, de tomar decisiones, la apertura y también la capacidad de resiliencia (superar adversidades sin hundirse), la tolerancia a la frustración y la flexibilidad previenen las fracturas identitarias.

No queremos pasar por alto, que el contacto con personas de otras culturas, también produce una transformación en nuestra identidad y cómo sea vivida depende de la actitud que tengamos frente a la diversidad.

Una de nuestras **propuestas** sería implicarnos las/os distintos profesionales de la salud, educación, y servicios sociales para abordar las nuevas situaciones que se van planteando primero entendiendo y escuchando, y luego facilitando la integración de todas y todos en condiciones más equitativas. El aprendizaje y uso de otras lenguas extranjeras por nuestra parte en contextos laborales beneficiaría la integración. Además constatamos que estas mujeres hablan varias lenguas y se esfuerzan por aprender el castellano. Es más lo que tenemos que ganar con lo que nos aportan, desde una mirada despojada de prejuicios y estereotipos, que lo que tenemos que perder.

Otro aspecto que menciona alguna de las mujeres entrevistadas es cómo las restricciones legales de la reagrupación familiar (y según creemos nuestras leyes cada vez son más restrictivas a este respecto) dificultan que las mujeres se integren en el mercado de trabajo hasta que no pasa bastante tiempo, lo que supone la dependencia del marido y, en los casos de violencia por parte de la pareja, aumentan la vulnerabilidad de la mujer y el control por parte de éste.

Refiriéndose a este aspecto, Lidia Santos (2000) afirma:

«Cuando el legislador regula la reagrupación familiar la conforma siguiendo los patrones de un modelo de inmigración masculina según el que el marido reagrupa a la mujer y a los hijos. Seguramente por ello, tanto o más que la voluntad de proteger y preservar el mercado laboral para los trabajadores nacionales el tratamiento habitual de la figura ha excluido a los reagrupados de la posibilidad de acceso económico al mercado de trabajo y ha vinculado el permiso de residencia de los reagrupados a la situación real o administrativa de la reagrupación. Todo ello coloca al reagrupado, normalmente reagrupada, en una situación de absoluta dependencia, su status legal está condicionado al del reagrupante, y puede amparar, en casos extremos, o dar lugar a odiosas situaciones de verdadero abuso personal o matrimonial.» (pp. 268-269).

Otra **propuesta** pasa por implementar la perspectiva de género en las políticas públicas referentes a la emigración para evitar situaciones de riesgo para las mujeres.

El asociacionismo femenino juega un papel importantísimo. Todas las mujeres entrevistadas valoran positivamente su participación en Amiras. El éxito de la asociación radica en ser un lugar de intercambio igualitario, no jerárquico y horizontal entre mujeres de diferentes culturas en el que cada una es acogida respetando su diferencia. Ayuda a romper el aislamiento, salir de la invisibilidad, tener voz (condiciones para constituirnos como sujetas).

Otro punto fuerte de Amiras es que elude el paternalismo de ciertas organizaciones en las que las mujeres son consideradas ignorantes y necesitadas de beneficencia. Fomentando, esta asociación, interacciones recíprocas.

Las mujeres feministas o con inquietudes feministas, que tenemos buenas condiciones de vida y pertenecemos a la sociedad de acogida, tenemos la obligación moral –ya que el feminismo no es sólo una teoría, sino sobre todo una forma de vida y una ética– de urdir redes de solidaridad con las mujeres de otras culturas de aquí y de allá que contribuyan al bienestar y la calidad de vida para todas.

Terminamos citando a Marcela Lagarde (2000), feminista mexicana:

«Podemos responder a quienes no encuentran caminos ni sentido, y cada una en sí misma cuando el mundo nos asfixia, cuando desentonamos no sólo del mundo sino de nuestra piel, que hay otro modo de ser humanas en la semejanza y en la diversidad; en ese mínimo espacio identitario, ser humanas, trascender nuestra identidad particular y muchas más. Compar-timos ese anhelo con mujeres de todo el mundo. Vivir en pos de ese deseo nos conduce a desbaratar los guetos, las fronteras, las exclusiones y las jerarquías identitarias que niegan la paridad de las alteridades». (pp. 205).

## BIBLIOGRAFÍA

- COBO, R. (ed.) (2006). *Interculturalidad, feminismos y educación*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, Los libros de la Catarata.
- COHEN, L. y MANION, L. (1990). *Métodos de investigación educativa*. Madrid: La muralla.
- LAGARDE Y DE LOS RÍOS, M. (2000). *Claves feministas para la autoestima de las mujeres*. Madrid: Horas y horas.
- (2005). *Para mis socias de la vida. Claves feministas para el poderío y la autonomía de las mujeres, los liderazgos entrañables y las negociaciones en el amor*. Madrid: Horas y horas.
- MOHANTY, C.T. *Bajo la mirada occidental: la investigación feminista y los discursos coloniales*. (Traducido por Pilar Cuder Domínguez, Universidad de Huelva). [http://webs.uvigo.es/pmayobre/master/textos/belen\\_martin/investigacion\\_feminista.RTF](http://webs.uvigo.es/pmayobre/master/textos/belen_martin/investigacion_feminista.RTF)



- NASH, M. (2000). La construcción social de la mujer extranjera. En Roque, M.A. (dir.). *Mujer y emigración en el Mediterráneo occidental* (pp. 275-289). Barcelona: Icaria.
- OLIVA PORTOLÉS, A. (2004). *Feminismo postcolonial: la crítica al eurocentrismo del feminismo occidental*. Madrid: Cuadernos de trabajo número 6. Instituto de Investigaciones Feministas. Universidad Complutense. <http://www.ucm.es/info/instifem/cuadernos%206.doc>
- RINCÓN, D. del; ARNAL, J.; LATORRE, A. y SANS, A. (1995). *Técnicas de investigación en Ciencias Sociales*. Madrid: Dykinson.
- SANTOS, L. (2000). Incidencia del marco jurídico en la condición de las mujeres inmigrantes en España. En Roque, M.A. (dir.). *Mujer y emigración en el Mediterráneo occidental* (pp. 257-273). Barcelona: Icaria.

## Anexo I. Guión de la entrevista

### EDUCACIÓN

1. ¿Qué estudios tienes? ¿Dónde los has hecho, aquí o en tu país? ¿Los has podido homologar?
2. ¿Qué te parece la educación en España?
3. ¿Has tenido acceso a la educación en escuelas, institutos, universidad? ¿Cómo ha sido este acceso?
4. ¿Cómo ha sido el acceso de tus hijos/hijas a la escuela?
5. ¿Cómo es la relación con el centro educativo? ¿Y con los maestros o maestras?
6. ¿Qué importancia tiene para ti que tus hijos vayan a la escuela?
7. ¿Te gustaría que tus hijos estudiarán después de los 16 años? ¿Qué estudios te gustaría para ellos?
8. ¿Cómo ves la integración de tu hija o hijo en un aula con niños y niñas de distintas nacionalidades?
9. ¿Participan tus hijos/as en las actividades extraescolares? ¿Cómo elegís la actividad que van a realizar?
10. ¿Es muy distinta la educación que dais en casa de la que reciben en la escuela? ¿Por qué?
11. ¿A qué aspectos le dais más importancia en la educación de casa?
12. ¿Es distinta la educación que os proponéis para los hijos y para las hijas? ¿En qué?
13. ¿Existe a vuestro alrededor alguna manera para educar a vuestros hijos en la cultura de tu país?
14. ¿Qué importancia tienen para ti las creencias? ¿Cómo enseñáis estas creencias a vuestros hijos e hijas?

### SALUD

1. ¿Cómo te han tratado cuando has ido a un centro de salud? ¿Cómo te has sentido?
2. ¿Te parece fácil o difícil el acceso a los centros de salud?
3. ¿Cuándo has utilizado estos servicios?
4. ¿Te sientes respetada y crees que aceptan tu cultura cuando vas a una consulta?
5. ¿Utilizas intérprete, en el caso de no hablar español, cuando vas al médico, o vas sola?
6. ¿Entiendes las recomendaciones y explicaciones que te dan en el centro de salud?

7. ¿Te sientes escuchada cuando tratas de explicar lo que te pasa?
8. ¿Qué tipo de servicios sanitarios tienes en tu país?
9. ¿Fumas habitualmente? ¿Cómo está visto en tu cultura?
10. ¿Bebes alcohol alguna vez? ¿En qué ocasiones?

#### EMPLEO

1. ¿En qué trabajas? ¿Qué otros trabajos has hecho en España?
2. ¿Tienes permiso de trabajo?
3. ¿En qué trabajabas en tu país?
4. ¿Te produce satisfacción tu trabajo?
5. ¿Has sufrido abusos en el trabajo? ¿De qué tipos?
6. ¿Conoces tus derechos en el trabajo?
7. ¿Tienes algún proyecto laboral para el futuro?
8. ¿Quién trabaja fuera de casa en tu hogar?
9. ¿Quién hace las labores del hogar? ¿Cuándo? ¿Cómo?
10. ¿Quién administra el dinero en casa?
11. ¿Enviáis dinero a vuestro país?
12. Si ambos padres trabajáis, ¿cómo hacéis para atender a los hijos? ¿Tenéis acceso a algún servicio de la comunidad para que os ayude?
13. ¿Quién cuida a los niños o personas mayores cuando están enfermas en vuestra casa?

#### INTEGRACIÓN

1. ¿Cuánto tiempo llevas en Logroño? ¿Y en España?
2. ¿Por qué elegiste este destino?
3. ¿Cómo fue tu llegada y adaptación aquí?
4. ¿Cómo ves a los riojanos? ¿Te ayudaron a integrarte y sentirte bien aquí?
5. ¿Te has sentido rechazada alguna vez? ¿En qué momentos?
6. ¿Qué es lo que más te chocaba de los vecinos que has tenido?
7. ¿Cómo te sientes con tus vecinos? ¿Has tenido problemas con ellos?
8. ¿Cómo te ha afectado el clima de aquí?
9. ¿Con quién vives?
10. ¿Qué hacen los hombres y qué las mujeres diferente a los de aquí en tu cultura?
11. ¿Cómo compagináis las diferencias culturales?
12. ¿Qué relación tienes con otras culturas? ¿Con cuáles te sientes mejor?

13. ¿En cuantos grupos participas? ¿Son grupos con personas de tu misma cultura o de distintas?
14. ¿Cómo es el acceso a estos grupos? ¿Es fácil participar en ellos?
15. ¿Cómo te relacionas con las instituciones? ¿Qué dificultades encuentras con ellas, con los servicios sociales, por ejemplo?
16. ¿Vuelves a tu país? ¿Cada cuánto tiempo?
17. ¿Qué relación mantienes con tu familia?
18. ¿Te gustaría volver a tu país o quedarte a vivir aquí?
19. ¿En qué aspectos has cambiado desde que vives aquí (expectativas, valores, físicamente...)?
20. ¿Ha cambiado tu forma de comer?
21. ¿Han cambiado tus hábitos de sueño?
22. ¿A través de qué medios te comunicas: teléfono, móvil, Internet...?
23. ¿Qué tipo de comida compras? ¿Dónde: super, tienda pequeña, tiendas de tu país, plaza del mercado...?

**Anexo II. Cuadro resumen de las aportaciones hechas por las entrevistadas**

Entrevistadas	Educación	Salud	Empleo	Integración
Camerún	<p>Estudió FPI Química en Camerún Homologado el bachillerato Formación aquí: FP Electrónica</p> <p>Valora muy positivamente la educación aquí por los medios y programas, así como su bajo coste</p> <p>Estudiar = asegurar el futuro</p> <p>En su país la educación está más influida por la religión</p>	<p>Seguridad Social valorada positivamente (gratuidad). En su país hay quién no puede pagarla. Centro de salud: Bien</p> <p>Urgencias: hay que esperar mucho y si no tienes tarjeta y vas muchas veces, te piden que no vuelvas</p> <p>Escaso conocimiento de idiomas en el personal médico</p> <p>No fuma, no bebe (está mal visto en su país, sobre todo en mujeres)</p>	<p>No trabajaba en su país Trabaja algunas horas en servicio doméstico (no le satisface)</p> <p>Busca otro tipo de empleo relacionado con sus estudios, pero no lo encuentra</p>	<p>3,5 años en Logroño y España Reagrupación familiar Separada con una niña Dificultades a veces en el médico por desconocer el idioma Extraneza de sus compañeros de clase por ser mujer y africana Dificultad para conocer chicos por la calle y hacer amistades. Aquí la gente es cerrada Dificultad de integración, no tiene muchas amigas Dificultad para comprender el tono cortante que empleamos aquí</p>
Pakistán	<p>Estudió Secundaria en Pakistán No tiene homologado el bachillerato</p> <p>Formación aquí: cursos de español, cocina, ayuda a domicilio, infantil, informática</p> <p>En su país la educación está más influida por la religión y se da más importancia a los idiomas, al inglés sobre todo</p> <p>Se sacrifica viviendo aquí para que sus hijos puedan estudiar</p> <p>Quiere sacarse el carné de conducir y aprender mejor español</p>	<p>Seguridad Social valorada positivamente (gratuidad). En su país hay quién no puede pagarla.</p> <p>Escaso conocimiento de idiomas en el personal médico</p> <p>Necesidad de traductoras cuando llegó. Ahora ella ayuda a otras mujeres que no hablan castellano</p> <p>Urgencias: hay que esperar mucho y una vez no respetaron su posición de no desnudarse delante de un hombre sanitario</p> <p>No fuma, no bebe (está mal visto en su país en hombres y mujeres)</p>	<p>Trabajó de maestra en su país Permiso de trabajo Trabaja en Cáritas en un taller de clasificación de ropa</p> <p>Ella y su hija mayor hacen todo el trabajo doméstico</p> <p>Trabajó en una fábrica Busca un empleo mejor Le gustaría trabajar en una guardería o limpiando un colegio, porque sabe que lo 1º no es posible</p> <p>Marido de baja por accidente laboral. No cobra</p>	<p>4 años en Logroño y España Reagrupación familiar Casada con 4 hijos Dificultades por desconocer el idioma en el Ayuntamiento, la escuela de sus hijos, en el médico Dificultades en el centro de su hija, donde no entienden que lleve el pañuelo en clase Diferencia en el rol que desempeñan las mujeres en su país Dificultades en el ayuntamiento para realizar trámites Importancia del conocimiento del castellano para integrarse Se siente diferente por ir vestida distinta. Le insultan por esto y se siente mal Lleva velo por su religión No se siente respetada por tener una religión diferente El marido administra el dinero</p>

Perú	<p>Estudió hasta parte de la secundaria y costura en su país</p> <p>Sus hijos han estudiado FP y en la universidad. La educación es muy importante</p> <p>Ve poco respeto por la labor del maestro aquí</p> <p>Los hijos quieren dominar a los padres</p> <p>La religión está más metida en la educación pública de su país, le choca que aquí no</p> <p>Es importante la religión en la educación</p>	<p>Seguridad Social valorada muy positivamente (gratuidad). En su país hay quien no puede pagarla. Utilizan plantas</p> <p>Ha fumado alguna vez. Los hombres fuman y beben</p>	<p>Trabajó en una fábrica y laboratorios, haciendo y vendiendo dulces, montó un pequeño restaurante en Perú</p> <p>Ha trabajado en una fábrica de conservas en Ilo-Ilo, cocineros, cuidando enfermos, viejecitos, planchando.</p> <p>Lleva 7 años de cocinera en una casa y trabaja en servicio a domicilio</p>	<p>9 años en España</p> <p>Separada con 3 hijos mayores</p> <p>Reagrupación familiar (vino con su hijo mayor y luego trajo a los otros dos)</p> <p>Ha sufrido algún problema de acoso durante el ascenso de un hombre</p> <p>La gente aquí es cerrada. Son más abiertos los que más dinero tienen</p> <p>Se ha sentido rechazada por algunas personas que piensan que viene a quitar trabajo...</p> <p>Algunos vecinos le saludan, pero distantes</p> <p>Ella administra su dinero y ayuda al hijo con el que vive</p>
Rumanía	<p>Estudió Derecho en su país</p> <p>Va a iniciar la homologación</p> <p>Quiere estudiar un master de derecho bancario aquí</p> <p>Valora la educación como blanda, más permisiva con los hijos que en su país</p> <p>Educación religiosa (ortodoxa) ha perdido peso en su país</p> <p>Educación machista, violencia de género</p>	<p>Seguridad Social valorada positivamente (gratuidad). En su país hay que pagarla.</p> <p>Centro de salud: Bien atendida y respetada</p> <p>Algunas tienen problema con el idioma y por eso creen que les tratan mal</p> <p>Urgencias: hay que esperar mucho</p> <p>Fumaba, pero lo ha dejado hace 7 u 8 años</p> <p>Bebe un poco de vez en cuando</p> <p>No está mal visto beber y fumar en su país</p>	<p>No trabajaba en su país</p> <p>Trabaja en la CAN de Tudela (media jornada)</p> <p>Ha trabajado cuidando niños, limpiando... en una joyería en Madrid, en Barcelona en una empresa de marketing, como azafata en agencias</p> <p>Permiso de trabajo</p>	<p>Casi 6 años en España</p> <p>Sus padres estaban antes</p> <p>Soltera</p> <p>Ha vivido en Madrid, Barcelona, Logroño, Bilbao</p> <p>En Logroño vive con su familia. Tienen casa propia</p> <p>La gente aquí es más abierta que en su país</p> <p>Ella administra su dinero y colabora con algunos gastos de la casa</p>

<p>Marruecos</p>	<p>FP Delineación en su país Homologado el bachillerato</p> <p>Cursos de cocina, repostería, limpieza, ayuda a domicilio, castellano (Ríoja Acoge)... aquí</p> <p>Quiere estudiar auxiliar de enfermería (fíos con las preinscripciones)</p> <p>Valora la educación en España, pero critica que pongan a todos los niños marroquíes en la misma aula</p> <p>Buena relación con las maestras. Ayuda a traducir para otras familias</p> <p>Es muy importante la educación en valores en casa: respeto, no pegar, no robar, no mentir, no hablar mal de otro... Éstos tienen relación con la religión</p> <p>Los niños estudian árabe en una mezquita</p> <p>Valora la importancia de aprender idiomas</p> <p>Quiere sacarse el cané de conducir</p>	<p>Seguridad Social valorada positivamente (gratuidad). En su país hay que pagaría.</p> <p>Centro de salud: Bien atendida y Urgencias: hay que esperar mucho</p> <p>Su marido fuma mucho, en las mujeres está muy mal visto</p> <p>No bebe (está mal visto en su país, sobre todo en mujeres)</p>	<p>Trabajo en Ceuta cuidando niños</p> <p>Marido en paro</p> <p>Ha trabajado cuidando ancianos, de traductora, haciendo dulces, limpiando.</p> <p>Ahora cuida a un enfermo</p> <p>Permiso de trabajo</p>	<p>6 años en Logroño</p> <p>Casada con dos hijos</p> <p>Reagrupación familiar</p> <p>Al principio se sintió mal por ser extranjera, llevar pañuelo. Se sentía mirada</p> <p>Importante formarse para integrarse y aprender castellano (deshace los malentendidos)</p> <p>Cree que les cuesta más encontrar trabajo por llevar pañuelo</p> <p>Lleva el pañuelo por creencia religiosa</p> <p>Son más respetuosos los que más dinero o formación tienen</p> <p>Salía a la calle y hablaba con ancianas, tiene una amiga de 80 años</p> <p>Sufrió racismo con alguna anciana, con la organizadora de un curso, con unos vecinos por poner una antena</p> <p>Le costó acostumbrarse, pero ahora le gusta el ritmo y el orden que hay aquí.</p> <p>Su marido le ayuda a fregar o comprar ahora que no trabaja, recoge a los niños del colegio</p> <p>Ella administra el dinero</p>
------------------	---	---	--	---





# CHANDRA TALPADE MOHANTY Y SU CRÍTICA AL PENSAMIENTO FEMINISTA OCCIDENTAL

**M<sup>a</sup> Josefina Clavo Sebastián**  
*Universidad de La Rioja*

## INTRODUCCIÓN

Chandra Talpade Mohanty se puede considerar perteneciente al grupo de pensadores/as que trabajan en los llamados estudios postcoloniales.

Los estudios postcoloniales constituyen un área de investigación que comprende un conjunto de prácticas teóricas diversas. Su inicio y desarrollo tuvo lugar a partir de los años 80, sobre todo en el mundo académico anglosajón. A partir de esos años ha habido una producción intelectual de gran magnitud y calidad realizada por intelectuales de diversos ámbitos culturales no occidentales pertenecientes a diferentes áreas de estudio (historiografía, literatura, estudios culturales, teorías de género, estudios políticos, etc.).

Estos trabajos supusieron una importante innovación teórica ocupada en el análisis crítico del discurso colonial, lo que hace que constituyan una toma de conciencia de lo que ha supuesto para los pueblos colonizados el ejercicio del poder colonial. Su crítica alcanza no sólo al ejercicio del poder político, económico, etc. sobre los pueblos subalternos, sino también a la denominada por W. Mignolo<sup>1</sup>, un importante teórico del campo de los estudios postcoloniales, colonialidad del saber o del conocimiento y la colonialidad del ser, ejercidas en los ámbitos subjetivos e intersubjetivos. También realizan una crítica referente al

---

1 Mignolo, W. (2003). *Historias locales / diseños globales*. Madrid: Akal.

imaginario eurocéntrico sobre el concepto mismo de la modernidad y de la historia. Por otro lado, investigan los procesos de hibridación, negociación y resistencia inscritos desde los orígenes de la modernidad en la trama de este discurso a raíz de la intervención de los sujetos colonizados.

Los estudios postcoloniales constituyen importantes aportaciones a las que acudir para comprender la crítica de nuestro presente. Proporcionan una perspectiva que nos permite comprender los nuevos aspectos que caracterizan las políticas transnacionales contemporáneas.

Estos estudios surgen y se desarrollan en el marco de la filosofía postmoderna y la crítica a la modernidad contenida en ella. Sin embargo no se identifican con los críticos de la modernidad surgidos dentro de la propia cultura europea, sino que realizan su crítica desde el otro lado. Por tanto, es un pensamiento que conoce el pensamiento de la modernidad, pero no se asimila a él y se caracteriza porque afirma el espacio donde el pensamiento de las culturas no europeas fue negado por el pensamiento de la modernidad.

La descolonización como emancipación, que tiene sus memorias en los movimientos de resistencia de todo tipo (indios, criollos, afros, mestizos, mulatos...) es fundamental para entender dónde se gesta este pensamiento.

En este marco y siguiendo la magnífica exposición de M<sup>a</sup> Luisa Femenías (2005)<sup>2</sup> «El feminismo postcolonial y sus límites», el feminismo postcolonial revisa la condición histórica de las mujeres pertenecientes a los distintos países que realizaron su proceso de descolonización a lo largo de la historia contemporánea.

Su intención es trabajar para combatir la discriminación negativa que sufren las mujeres de estos países, no sólo en cuanto a su condición de mujer, sino también en tanto que pertenecientes a determinadas etnias infravaloradas por efecto de la colonización. Defienden el reconocimiento de las diferencias pero en recíproca igualdad.

La posición de inferioridad en que se encuentran los diversos pueblos sometidos a procesos de colonización en siglos pasados «es consecuencia sistémica del desarrollo histórico global de los últimos 500 años, de la expansión del capitalismo europeo moderno a través del mundo, que resultó en la sumisión de todos los «otros» pueblos a su forma de operar, su lógica económica, política e ideológica»<sup>3</sup>.

El ejercicio del poder por parte de los países imperialistas no se limitó a la opresión política y económica, sino que también colonizaron el conocimiento

---

2 Femenías, M.L. (2005). El feminismo postcolonial y sus límites. En Amorós, C.y De Miguel, A. (Eds): *Teoría feminista: de la Ilustración a la globalización*. Madrid: Minerva.

3 Spivak, Ch. (1999). *¿Puede el sujeto subalterno hablar?* Buenos Aires: Orbis Tertius, 6. p. 175.

ejerciendo una influencia decisiva en los aspectos subjetivos e intersubjetivos de los colonizados, es decir, se ejerció una violencia epistémica en el sentido foucaultiano, en tanto que las categorías occidentales comprensivas de la identidad de las mujeres fueron consideradas universales, invisibilizando y anulando cualquier otra categoría. Incluso el concepto de feminismo occidental es también un modo de apropiación imperialista de este concepto, ya que de una forma acrítica se considera el único.

Por otro lado, las descripciones históricas se configuran desde la interpretación de un único lado, el hegemónico, construyendo en ellas la imagen del «Otro», el diferente.

Por lo tanto, todos los conocimientos generados por los hombres pertenecientes a otras culturas, amplísimas producciones de todos los campos del saber son ignorados, desvalorizados e invisibilizados.

La teoría postcolonial actúa revalorizando lo desvalorizado. Ello supone revisar los textos coloniales para descubrir en ellos ese ejercicio concreto de la colonialidad del conocimiento en sus manifestaciones discriminatorias y sexistas, y denunciar el silencio de las mujeres «subalternas», víctimas de esta violencia epistémica, que sin su historia ni sus significaciones simbólicas (arrebataadas por el imperialismo) no pueden hablar si no es a través de las categorías de los colonizadores.

Las teóricas postcoloniales se sitúan precisamente en ese espacio de exclusión desde el cual se generan sujetos, discursos y significaciones contra los discursos y significaciones de los países colonizadores y hegemónicos.

Para que su fuerza teórica y política sea mayor construyen una imagen ficticia de totalidad cohesionada que autodenominan «Mujeres del Tercer Mundo». Esta imagen generada a partir de la actividad teórica y política de las mujeres pertenecientes a países postcoloniales, no debe ser adoptada, sin embargo, de forma acrítica, ya que tiene también otro origen, el de la construcción del «Otro» por parte de los países colonizadores, como un todo homogéneo e inferiorizado.

Precisamente, acerca de las consecuencias de esta imagen estereotipada, construida por las feministas occidentales, es de lo que nuestra autora nos va a alertar en sus textos fundamentales. Su análisis contiene una importante riqueza conceptual y reflexiones esclarecedoras acerca de los modos sutiles, pero poderosos, de colonización discursiva por parte de las feministas occidentales.

No obstante, a pesar de sus críticas y con la mayor cautela, nuestra autora, como la mayor parte de las feministas postcoloniales, justifica utilizar la categoría de «Mujeres del Tercer Mundo» como estrategia para agrupar y canalizar la fuerza de los diferentes modos de actuar de las mujeres de estos países.

Aparte de sus acciones estratégicas, el feminismo postcolonial tiende a subrayar la gran diversidad que caracteriza la vida de tantas mujeres en diferentes

partes del mundo, pertenecientes a distintos pueblos con variadas organizaciones sociales, políticas, económicas, culturales etc. Se oponen también a la esencialización de las diferencias y a la utilización de los estándares occidentales de valor como criterios para establecer jerarquías entre los distintos pueblos.

#### CHANDRA TALPADE MOHANTY Y EL FEMINISMO OCCIDENTAL

La autora se propone desenmascarar las dificultades que impiden el entendimiento entre las mujeres occidentales y las del Tercer Mundo.

De acuerdo con sus análisis existen dos obstáculos fundamentales:

1. La imagen de la mujer del Tercer Mundo construida por el feminismo occidental, que universaliza y, en definitiva, oculta las situaciones de las diversas mujeres reales, apropiándose de sus experiencias para sus propios intereses.
2. Consecuencia del anterior, la marginación en que se encuentran los discursos de las mujeres de «color» que se resisten a los hegemónicos y que no son escuchados.

Se propone analizar los principios analíticos que se contienen en algunos de los más importantes discursos eurocéntricos feministas y realizar una crítica tras el análisis para poder, de este modo, liberar el camino que permite el conocimiento real de las situaciones reales de las mujeres reales del Tercer Mundo y escuchar lo que sus voces nos tienen que decir. Con ello espera contribuir a crear condiciones más favorables para establecer coaliciones que atraviesen razas, clases y culturas.

Uno de los temas en que más se centra la investigación feminista académica es la relación que hay entre la mujer, la imagen de la mujer construida culturalmente, y las mujeres, los sujetos materiales y reales de sus historias individuales y colectivas.

Esta relación no es de identidad ni de correspondencia, porque la imagen de la mujer es una construcción arbitraria, tributaria de cada cultura y que no suele responder a la realidad material de las mujeres, pero que sí ejerce sobre ellas un poder suficiente como para diseñar y determinar las trayectorias de sus vidas, anulando el desarrollo de su autonomía personal para trazar su propio proyecto existencial.

Es precisamente la puesta en cuestión de las imágenes culturales de la mujer una de las condiciones más poderosas para la consecución de la liberación de las mujeres, de ahí la importancia de esta cuestión y la razón por la que gran cantidad de investigaciones y producciones feministas se centran en este tema.

Pues bien, a pesar de la conciencia de la importancia que tiene la deconstrucción de las imágenes culturales de la mujer, arbitrarias pero poderosas, un número importante de obras feministas occidentales sobre las mujeres del Tercer Mundo han contribuido a crear una imagen homogénea, monolítica, de estas mujeres, imagen que establece lo que se denomina «la diferencia del Tercer Mundo», caracterizada por un sistema de dominación masculina que oprime a la mayoría de las mujeres de esos países (si no a todas) y de una forma estable y permanente.

Estos trabajos constituyen un buen material para realizar la revisión que la autora se propone y que le van a permitir hacer explícitos los aspectos que están contribuyendo a alentar una escisión tan importante entre las mujeres de uno y otro «mundo».

La obras analizadas parten de un presupuesto básico y es el de que la «mujer» constituye una categoría de análisis. Es decir, se parte de la idea de que las mujeres formamos un grupo homogéneo en cuanto a nuestras necesidades, deseos, intereses, etc. independientemente de la clase, raza o cultura a la que pertenezcamos.

La presuposición de la homogeneidad de las mujeres no se basa en elementos biológicos, sino sociológicos y antropológicos que se consideran universales. Estos elementos se encuentran en la formación de un grupo único de mujeres bajo la realidad o situación de una opresión común, por tanto, lo que une a las mujeres es la identidad de su opresión. De acuerdo con ello, los discursos feministas, tanto científicos como sociológicos o jurídicos, califican a las mujeres como un grupo carente de poder, explotado, acosado sexualmente, etc.

Las investigaciones correspondientes no se orientan a la constatación material de estos presupuestos, analizando la situación real de grupos materiales particulares de mujeres en contextos concretos, sino en buscar ejemplos que corroboren su punto de partida acrítico. De esta forma se establece una ruptura entre la imagen de la mujer así construida y la realidad desconocida y variable de millones de mujeres en miles de contextos diferentes.

Partiendo del presupuesto antes mencionado, de que lo que hace de las mujeres un grupo homogéneo es el estar sometidas a una opresión común, se trata de considerar ahora los diferentes aspectos de la opresión masculina sobre las Mujeres del Tercer Mundo que contribuyen a crear el estereotipo de que antes hablábamos.

Se analiza, en primer lugar, la situación de las mujeres como víctimas de la violencia masculina. La autora utiliza como ejemplo de este modo de entender la situación femenina en el Tercer Mundo un trabajo de Fran Hosken<sup>4</sup> una importante feminista blanca que escribe sobre la costumbre de la mutilación genital femenina en algunas sociedades africanas y del medio oriente.

---

<sup>4</sup> Hosken, F. (1981). Female Genital Mutilation and Human Rights. *Feminist Issues* 1, (3), pp. 3-24.

Parte del presupuesto de que tales prácticas se realizan para suprimir la satisfacción sexual de la mujer y de este modo controlar su actividad sexual y reproductiva. Estas prácticas son una consecuencia más del poder que los hombres ejercen sobre las mujeres para someterlas y domesticarlas, es por esta razón por la que la violencia ejercida sobre las mujeres (violaciones, agresiones sexuales, mutilaciones, etc.) se realiza con el consentimiento de todos los hombres.

Según la autora, aunque es cierto que la violencia masculina contribuye a situar la posición social de las mujeres, considerar a éstas como víctimas «arquetípicas» las sitúa en posición de «objetos» que se defienden, a los hombres en «sujetos» que ejercen violencia y a la sociedad dividida en dos grandes grupos: el grupo de las que carecen de poder y el de los que poseen el poder.

Considera que lo correcto sería realizar un análisis de la violencia masculina, no en general ni universalizando, sino en sociedades específicas, para conocerla realmente y así poder combatirla con más eficacia mediante estrategias políticas apropiadas. «La sororidad no se puede dar por sentada en virtud del género, hay que forjarla en la práctica y con análisis históricos y políticos concretos»<sup>5</sup>. Otro de los modos de opresión analizados por el feminismo blanco es el de la dependencia universal de las mujeres de «color». En este caso la autora comenta los escritos de dos investigadoras<sup>6</sup>. En ellos se define a las mujeres de África como un grupo homogéneo, cuya homogeneidad consiste en su dependencia económica, política, de raza, sexo y clase, e implícitamente se culpa a los hombres de esta situación de opresión. Esta afirmación es el punto de partida, y a partir de este presupuesto se describen los grupos de mujeres en distintos contextos familiares, coloniales, laborales, religiosos, etc.

Este planteamiento presenta varios problemas:

1. Partir de una definición de las mujeres como dependientes y de los hombres como opresores, antes y previo a su incorporación al escenario de las redes sociales, significa olvidar que sociológicamente las relaciones de mujeres y hombres son el producto de estas situaciones, a la vez que contribuyen a su formación y mantenimiento. Las relaciones y su estructura se generan socialmente, no previamente a su implicación social.
2. Esta concepción o definición de las «mujeres de África» porta un significado negativo para ellas en tanto que se las considera como un grupo apolítico sin status de sujeto, cuando precisamente hay algo que «puede hacer que las mujeres de África se constituyan en un grupo estratégico

---

5 Talpade Mohanty, Ch. (2008). Bajo los Ojos de Occidente. En Mezzara, S. *Estudios Postcoloniales*. Madrid: Traficantes de Sueños. p. 79.

6 Beverly Lindsay (1983). *Comparative Perspectives of Third World Women. The Impact of the Race, Sex and Class*. New York: Praeger.

Cutrufelli, M. (1983). *Women of Africa. Roots of Oppression*. London: Zed Press.

---

en esta coyuntura histórica y en el contexto común de lucha política contra las jerarquías imperialistas de clase, raza y género»<sup>7</sup>. Por tanto, ni es real que sean un grupo apolítico sin iniciativa política, ni les beneficia en nada esta imagen, por el contrario, las perjudica para su lucha.

3. Partir del presupuesto de que a las mujeres de África se les considere un grupo precisamente porque son dependientes y están oprimidas, significa que la sociedad desde siempre está estructurada por divisiones, por dos grupos mutuamente excluyentes, y esta presuposición obstaculiza, oculta e impide un análisis real de las especificidades históricas de cada uno de los pueblos y grupos diversos que habitan el continente africano.

En tercer lugar la autora se detiene en la descripción de las costumbres de los pueblos bamba en que las mujeres casadas son víctimas del proceso colonial. A partir de su análisis quiere demostrar los errores en que se incurre cuando se homogeneiza precipitadamente. Su fuente es el trabajo de Cutruffeli antes citado, en que se describen dos tipos de contratos matrimoniales de un mismo pueblo: los bamba, antes y después de la colonización. Antes de la colonización el contrato se establecía en un sistema matrilineal y matrilocal, el marido se traslada a casa de los parientes de su mujer y vive con ellos a cambio de trabajo, Después de la colonización el marido compra a su mujer, la aparta de su familia y queda desprotegida de las leyes de su tribu. La autora del trabajo se olvida, sin embargo, de algo fundamental: el valor asociado a ese intercambio en ese contexto particular. Previamente a todo derecho legal sobre la mujer, ésta ha debido pasar por la ceremonia de iniciación que le otorga un gran poder: el reproductivo, de manera que hay, de hecho, un cambio de las relaciones de poder femeninas a resultas de la ceremonia. Aunque es cierto que la forma del contrato ha variado, no lo es que las mujeres se encuentren desprotegidas de las leyes tribales. Si obviamos este hecho y consideramos a todas las mujeres bamba -iniciadas y no iniciadas- como un grupo homogéneo, estamos negando las especificidades culturales y sociohistóricas de su existencia y el valor diferencial asociado al intercambio antes y después de la iniciación. De nuevo problemas de homogeneización que invisibilizan situaciones y contextos reales muy variados y heterogéneos.

Otro de los tópicos que forman parte del estereotipo de las mujeres de color construido por el feminismo blanco es el de la posición de las mujeres en los sistemas familiares.

Partimos, en este caso, de un estudio realizado por Juliette Mincez<sup>8</sup> sobre las mujeres árabes, también consideradas como un grupo con características similares, en la medida en que comparten un sistema de parentesco patriarcal.

---

7 Talpade Mohanty, Ch. Ob. cit., p. 79.

8 Mincez, J. (1980). *The House of obedience. Women in Arab Society*. London: Zed Press.

Esta generalización no aborda, sin embargo, qué estructuras de poder, históricas, materiales e ideológicas particulares construyen las imágenes de las mujeres socialmente aceptables en cada uno de los más de 20 países musulmanes diferentes que existen, y tampoco se analizan las prácticas específicas en el seno de la familia que constituyen a las mujeres como madres, esposas, hermanas, etc. Es decir se ofrece y utiliza una imagen simplificada de la mujer árabe como si los sistemas patriarcales árabes tuvieran un efecto homogéneo y además no cambiaran nunca.

Se requieren estudios más rigurosos y detallados que objetiven las múltiples realidades y status de estas mujeres en sus contextos socioculturales concretos.

Finalmente otro de los grandes temas que forman parte de la imagen de la mujer del Tercer Mundo es el de las «mujeres en proceso de desarrollo». También podemos encontrar en el tratamiento de este problema otro ejemplo de universalización a partir de un reduccionismo económico.

Así nos encontramos con el estudio de Huston<sup>9</sup> acerca del efecto del proceso de desarrollo sobre la «unidad familiar» y «cada uno de sus miembros» en Egipto, Kenia, Sudán, Túnez, México.

Este análisis indica que las necesidades expresadas por las mujeres tanto del campo como de la ciudad se centran todas en:

- La educación y la formación
- El trabajo y los salarios
- El acceso a la salud y otros servicios
- La participación política y los derechos legales

La autora de esta investigación piensa que estos problemas son la consecuencia de que los procesos de desarrollo excluyen a las mujeres como grupo o categoría. La solución es poner en marcha políticas de desarrollo mejoradas que incluyan a las mujeres.

En este caso, como en los anteriores, también se presupone que las mujeres constituyen una categoría antes de incorporarse al proceso de desarrollo. Se da por sentado que todas las mujeres del Tercer Mundo tienen necesidades y problemas parecidos y que, por tanto, sus intereses y objetivos deben ser también parecidos.

Sin embargo, en un análisis más detallado podríamos observar que las amas de casa cultas de clase media en las ciudades egipcias no tienen los mismos intereses que las empleadas de hogar pobres y sin educación. Las políticas de desarrollo no afectan a ambos grupos del mismo modo. El status y los roles de las mujeres varían dependiendo de la clase.

---

9 Huston (1979). *«Third World Women Speak Out»*. New York: Praeger.



Las mujeres se constituyen como mujeres a través de una compleja interacción de diversos fenómenos sociales: la clase, la cultura, la religión y otras instituciones y marcos ideológicos, es decir, no son mujeres únicamente en virtud de un sistema o política de desarrollo.

Por tanto las comparaciones transculturales basadas en estos análisis reduccionistas no tienen en cuenta elementos reales fundamentales: los detalles de la existencia cotidiana y los detalles de los intereses políticos que las mujeres de diferentes clases sociales y culturales representan y movilizan.

Es muy revelador que la autora del trabajo presente a las Mujeres del Tercer Mundo teniendo los mismos problemas y necesidades, pero nunca las presenta teniendo opciones o libertad para actuar, ello dice mucho de la representación que las feministas occidentales construyen de las mujeres del Tercer Mundo, cosa que, a su vez, deja patente la representación «latente» que estas feministas tienen de sí mismas.

Lo que resulta problemático de este tipo de uso de las «mujeres» como grupo, como categoría de análisis, es que se presupone que las mujeres constituyen una unidad a-histórica, universal, basada en una idea generalizada de subordinación, y limita la definición del sujeto femenino al de identidad de género, sin tener en cuenta las identidades étnicas o de clase social. Por tanto, lo que define a las mujeres como grupo es su género (entendido sociológicamente, no biológicamente), por encima de todo lo demás, ello sugiere una noción monolítica de la diferencia sexual. Entonces, constituidas las mujeres de esta manera como grupo homogéneo, la diferencia sexual pasa a coincidir con la subordinación femenina, y el poder queda automáticamente definido en términos binarios: personas que lo tienen, explotadores (los hombres) y que no lo tienen, explotadas (mujeres).

Los resultados es que no sólo son análisis reduccionistas, sino que además son inútiles para diseñar estrategias para combatir las opresiones, lo único que hacen es reforzar las divisiones binarias entre hombres y mujeres.

Sería preciso realizar trabajos rigurosos acerca de las condiciones concretas de mujeres reales mediante la descripción de la situación económica, política, jurídica y cultural de las sociedades en las que han nacido, crecido y desarrollado, y en las que se encuentran. Esta información, más ajustada a la realidad concreta, puede proporcionar instrumentos para diseñar estrategias políticas eficaces que combatan la violencia masculina ejercida sobre las mujeres (acoso, agresión sexual, violaciones, mutilaciones...), la situación de dependencia de determinadas mujeres sancionada jurídica y políticamente en algunos países y culturas y, en fin, las diversas opresiones a que muchas mujeres se encuentran sometidas: pobreza, incultura etc.

Propone una metodología que se plantee en cada caso el estudio de un colectivo concreto, para cuya comprensión y conocimiento se deberían investigar las prácticas institucionales en las que se inscribe, los discursos políticos, económicos y culturales de los que se nutre, las trayectorias históricas de sus circunstancias materiales y de sus prácticas culturales, las cuales producen las condiciones en las que se construye la identidad de grupo, investigando las narraciones colectivas compartidas por los sentimientos de la comunidad, también conocer la articulación del régimen de poder macro y micro, dentro del cual el género, la clase y la raza adquieren un carácter estructural, y en el que el colectivo de mujeres correspondiente ocupa una posición determinada, y analizar los sistemas de significaciones y representaciones que constituyen ese «colectivo» como una categoría cultural.

Resumiendo: las consecuencias de estos trabajos de feministas occidentales sobre las Mujeres del Tercer Mundo son las siguientes para la autora:

1. El carácter reductivo y simplista de muchas de las investigaciones occidentales sobre las mujeres de otras culturas, junto con el silencio abrumador existente entre éstas últimas, nos impide tener noticias de sus experiencias y tenemos que reconocer nuestra enorme ignorancia de sus vidas fuera de los márgenes de las culturas occidentales. Por otro lado, en el hecho de que las obras de feministas occidentales se generan, se publican, se distribuyen y se leen en el seno de una cultura que posee una hegemonía global en cuanto al saber académico, el resultado es que estas obras tienen un potencial explicativo y político que trasciende los límites de los intereses académicos y disciplinarios y promueve la idea que el feminismo occidental se encuentra fusionado con el imperialismo.
2. En el establecimiento de la diferencia entre las mujeres del Primer Mundo y del Tercer Mundo, las feministas occidentales han colonizado, se han apropiado de las complejidades que caracterizan las vidas diversas de estas mujeres en sus diferentes países, y «en este proceso de homogeneización y sistematización discursivo de la opresión de las mujeres en el Tercer Mundo se está ejerciendo un poder y este poder hay que definirlo y nombrarlo»<sup>10</sup>. La supresión de la heterogeneidad significa que se ejerce una dominación estructural en la que se realiza una apropiación de la experiencia de las mujeres de otras culturas con vistas a su utilización para los propios intereses.
3. En las diversas vertientes que presentan los estereotipos creados por el feminismo occidental existe un elemento recurrente: la consideración de la mujer del Tercer Mundo como objeto que recibe, que padece: opresión, dominación, dependencia, pobreza, etc. y nunca es considera-

---

10 Talpade Mohanty, Ch. Ob. cit. p. 72.

da como sujeto de su propio destino, de su propia vida, con capacidad para optar y realizar acciones que le conduzcan como individuo y como colectivo hacia donde quiere y ha elegido ir. Esta imagen de objetualidad, de pasividad, de incapacidad le perjudica en gran medida ya que, en el fondo, es considerarla menos que humana.

4. En la diferencia del Tercer Mundo las feministas del Primer Mundo se erigen en patrones, modelos de referencia desde los que catalogar y representar a las mujeres de otras culturas. La autodesignación de esta posición implica el ejercicio de un importante poder discursivo sobre las mujeres del Tercer Mundo, como «cualquier discurso que erija a sus propios autores en referente implícito, es decir, en patrón en función del cual catalogar y representar a los otros culturales»<sup>11</sup>.

Algunas obras feministas occidentales (no todas), adoptan una idea homogénea de la opresión de las mujeres como grupo que, a su vez, produce la imagen de una «mujer media del Tercer Mundo». Esta imagen nos transmite una mujer que lleva una vida esencialmente frustrada a causa de su género femenino, y de su incultura, ignorancia, su sometimiento a la tradición y la familia. La generación de este estereotipo adquiere toda su fuerza en contraste con la autorrepresentación implícita de las mujeres occidentales como cultas, modernas, con control sobre sus propios cuerpos y sexualidades y con libertad para tomar sus propias decisiones. De manera que «Estas distinciones se establecen privilegiando un grupo particular como norma o referente»<sup>12</sup>.

A ello añadimos que:

1. No podemos de ningún modo eludir el hecho de que la producción feminista académica se halla inscrita en una sociedad caracterizada por su posición hegemónica en el sistema mundial. Es la sociedad occidental que desempeña un importantísimo papel en el proceso de desarrollo mundial, ya que en ella se genera gran parte del conocimiento científico y su aplicación tecnológica, con la consiguiente posición de poder posibilitado por ello.

Si queremos analizar de un modo correcto el saber académico feminista occidental sobre el Tercer Mundo lo deberemos hacer desde su inscripción en estas particulares relaciones de poder.

En este marco, algunas producciones feministas se construyen sobre el presupuesto de un universalismo etnocéntrico y eurocéntrico, y en sus textos sobre las mujeres del Tercer Mundo se sitúan como referentes las propias autoras.

<sup>11</sup> Talpade Mohanty, Ch. Ob.cit. p. 75.

<sup>12</sup> Talpade Mohanty, Ch. Ob.cit. p. 75.

De esta manera podemos aplicar la categoría de «colonialismo» a esta práctica, en tanto que toda colonización supone una relación de dominio estructural y una supresión de la heterogeneidad de los sujetos colonizados.

2. La investigación académica feminista, como cualquier otro tipo de investigación académica, no se limita a producir y pensar conocimientos sobre su área de estudios, sino que tiene una proyección política ineludible. Así la actividad feminista académica se desarrolla en unas relaciones de poder del conocimiento contra la que se levanta su crítica aplicada a diversas disciplinas (literaria, social, antropológica, filosófica, etc.) que resiste y se enfrenta a los conocimientos considerados por tradición «legítimos» y «universales». Su práctica académica: lectura, escritura, crítica, se encuentra resistiendo y contrarrestando esas relaciones de poder y, a veces también, aún sin saberlo, apoyándolas.

Porque se da esa integración entre trabajo académico y prácticas políticas es muy importante conocer, analizar y debatir los discursos feministas occidentales sobre las mujeres del Tercer Mundo, sobre todo aquellos que construyen una imagen estereotipada y distorsionada por el presupuesto implícito del eurocentrismo.

Por otro lado, nuestra autora considera que tras estos análisis se pueden encontrar presupuestos políticos, por el modelo de lucha implícita que los sujetos de poder llevan a cabo. En concreto Mohanty detecta un movimiento colonialista en la relación hegemónica que se establece entre el Primer y Tercer Mundo en la investigación académica. Sospecha que las líneas de estas investigaciones, marcadas por la homogeneización de la mujer del Tercer Mundo forma parte de un marco más amplio de investigaciones científicas «imparciales» occidentales que se mueven por intereses implícitos de colonización económica y cultural del mundo «no occidental», concretamente en el seno del proyecto del humanismo en general, proyecto que es ideológico y político.

La crítica al humanismo se basa en la no aceptación de la noción de sujeto procedente de esta concepción. No se entiende que el sujeto considerado como «un punto de origen» unificado, unitario, racional y centrado en la conciencia encarne el «hombre universal». La sospecha es que tras esta concepción única del sujeto se esconde el sujeto occidental, y que sus características se pretenden universales, suplantando así cualquier otra configuración de sujeto posible.

El sujeto no existe de antemano, sino que es producto del discurso, por lo que se configura en la experiencia individual y colectiva.

Muchos autores han descubierto tras este proyecto humanista un etnocentrismo subyacente, que tras la idea básica de la defensa del valor y la dignidad del ser humano lo que en realidad defienden es la dignidad y el valor del hombre occidental, referencia central del periférico. Esta ideología utiliza en sus discursos una lógica binaria en la que se consideran valores primarios mayoritarios como

---

la identidad, la universalidad, la cultura, la verdad, la imparcialidad, la razón, la justicia etc., que colonizan o deben colonizar a los minoritarios, entre otros están la diferencia, temporalidad, anarquía, parcialidad, sinrazón, injusticia, etc. Lo que ocurre en realidad es que la posición de los no-valores de los «otros», hace posible el establecimiento de la delimitación de las líneas del centro, que separan y diferencian, además de legitimar el valor hegemónico, ético, ideológico y cultural del hombre occidental. Ello, a su vez, justifica la acción «colonizadora», tanto económica como cultural realizada sobre las sociedades que viven detrás de las fronteras.

En este marco sitúa nuestra autora los análisis que realizan las mujeres del Primer Mundo sobre las del Tercer Mundo. Al comparar la representación que se hace de las mujeres del Tercer Mundo con la que hacen de sí mismas las feministas occidentales, vemos que las únicas que son verdaderos «sujetos» de esta historia son las feministas occidentales, mientras que las mujeres del Tercer Mundo nunca llegan a ser más que «objetos». La aplicación de la categoría «mujeres», como grupo homogéneo, a las mujeres del Tercer Mundo coloniza y se apropia de la pluralidad de posiciones simultáneas de los diferentes grupos de mujeres en los marcos étnicos y de clase social. Con ello se les quita a la larga su capacidad de acción histórica y política. Por otro lado, tomar a las mujeres como grupo coherente, ya constituido, situado en diversas estructuras sociales (familia, leyes, religión...) define a las mujeres del Tercer Mundo como sujetos fuera de las relaciones sociales, en lugar de examinar el modo en que las mujeres se constituyen en tales a través de esas mismas estructuras.

Las estructuras legales, económicas, religiosas y familiares se abordan como fenómenos juzgados conforme a criterios occidentales, ejerciendo de este modo un universalismo etnocéntrico. De acuerdo con ello, estas estructuras se consideran subdesarrolladas y se sitúa a las mujeres en ellas, generándose de este modo una imagen de la mujer media del Tercer Mundo. Se realiza una transformación de la «mujer oprimida» (implícitamente occidental) en la «mujer oprimida del Tercer Mundo». Mientras la categoría «mujer oprimida» se genera a partir de la diferencia de género, la categoría «mujer oprimida del Tercer Mundo» se genera a partir de la «diferencia del Tercer Mundo» y la diferencia es que las estructuras sociales (familia...) son analizadas en el contexto del «subdesarrollo» relativo al Tercer Mundo, lo que supone confundir injustificadamente el «desarrollo» con el camino particular tomado por Occidente en su desarrollo.

Las mujeres del Tercer Mundo quedan incluidas, en cuanto a su status, en este «subdesarrollo» y así son definidas como ignorantes, atrasadas, desconocedoras de sus derechos, centradas en la familia, en su religión, ritos y costumbres.

Esto es y así se produce la diferencia del Tercer Mundo.

Los análisis feministas que sostienen y ejercen la hegemonía de las ideas de superioridad de occidente, producen unas imágenes universales de las mujeres

del Tercer Mundo en un discurso colonialista que ejerce un poder muy específico, porque define, codifica y mantiene las relaciones existentes entre el Primer y Tercer Mundo.

Del mismo modo, las imágenes universales de la mujer de Tercer Mundo, construidas a partir de la suma de «la diferencia del Tercer Mundo» y la «diferencia sexual» se predicán de presupuestos relativos al carácter secular y liberador de las mujeres occidentales y a su control sobre sus propias vidas, y, por tanto, perfilan con más claridad estos presupuestos.

TRAER AL AULA EL SABER DE LA EXPERIENCIA.  
UNA MEDIACIÓN IMPRESCINDIBLE  
EN LA NUEVA CIVILIZACIÓN

**M<sup>a</sup> Milagros Montoya Ramos**

*Profesora de Historia y Directora de Sabina Editorial S.L.*

Enseñar y educar es la parte más delicada de la obra de la civilización. Según María Zambrano –mi maestra tardía– ser maestra o maestro es ejercer la mediación más cercana a la autora de la vida, a la madre, puesto que media con el ser mismo en tanto crece. La vocación del maestro es, entre todas, la más indispensable pues que conduce a cada ser a su realización plena<sup>1</sup>. No es posible educar sin enseñar al mismo tiempo. Sin embargo, Hanna Arendt dice que es fácil enseñar sin educar, «cualquiera puede aprender cosas hasta el fin de sus días sin que por eso se convierta en una persona educada»<sup>2</sup>.

Enseñar y aprender se hace siempre en relación. Todas y todos hemos aprendido la lengua materna, nuestro aprendizaje primero y fundamental hecho en relación de confianza mutua entre la criatura y su madre. En esta relación nuestra madre (o quien nos haya amado en su lugar) nos enseñó a hablar nos hizo viables en el mundo y, de esta manera, nos dio la posibilidad de aprender todo lo demás.

En el libro *Enseñar: una experiencia amorosa*, el primer libro de Sabina Editorial dentro de la colección «Leer deseos» (el segundo se llamará «Buenas

---

1 María Zambrano, *Filosofía y educación. Manuscritos*. Edición de Ángel Casado y Juana Sánchez-Gey. Málaga, Ágora, 2007, p. 114.

2 Hannah Arendt, *Entre el pasado y el presente. Ocho ejercicios sobre la reflexión política*, trad. Ana Poljak. Barcelona, E. Península, 1996. V. La crisis en la educación, p. 208.

noticias de la escuela»), he tratado de acercar a la práctica didáctica el saber de la experiencia. Un saber acumulado de mi práctica educativa, de la de otras y algunos compañeros de trabajo con quienes comparto el amor y el compromiso por la educación, fuera y dentro de la enseñanza reglada, y de la lectura de grandes pensadoras de ayer y de hoy como María Zambrano, Hannah Arendt, María-Milagros Rivera Garretas y Luisa Muraro entre otras muchas.

El libro consta de nueve capítulos que finalizan con «Una receta para probar» que invita a experimentar lo aprendido en su lectura poniéndolo en práctica desde su singularidad. Porque no son los discursos los que nos cambian, es el pensamiento que se encarna a través de la palabra y de la propia práctica. Es un libro coral, donde se armonizan muchas y variadas voces femeninas y algunas masculinas que suenan bien en ese mundo tan amplio que denominamos la educación, dejando un eco multiplicado en el ambiente escolar. Se ha recomendado su lectura en algunas universidades de España, Barcelona, Valencia, Málaga y también en la de Colima (México).

Si ser maestra y maestro (incluyendo en esta palabra preciosa a profesoras y profesores, catedráticos y catedráticas, siempre que de verdad sean maestras y maestros) es tocar el alma mediando con el ser mismo en tanto crece<sup>3</sup> para alumbrar y hacer crecer aquello que estaba oculto o que todavía no tenía existencia, más que un trabajo, es un privilegio que conlleva una responsabilidad, como dice Hannah Arendt:

*La educación es el punto en el que decidimos si amamos al mundo lo bastante como para asumir una responsabilidad por él y así salvarlo de la ruina que, de no ser por la renovación, de no ser por la llegada de los nuevos y los jóvenes, sería inevitable<sup>4</sup>.*

Para mí también es un privilegio tener esta posibilidad de reflexionar y dialogar con estudiantes que se preparan para ser maestros y maestras sobre algunos puntos que, a mi entender siempre han estado vigentes a lo largo de los siglos, de una manera u otra, pero en el presente reclaman nueva atención y nuevas respuestas. Propongo trabajar a partir de estos tres interrogantes:

- ¿Existe hoy crisis en la enseñanza?, ¿dónde veo sus manifestaciones y cuáles pueden ser las causas?
- ¿Cómo romper en el aula el mecanismo de la repetición? ¿Qué entendemos por el saber de la experiencia?

---

<sup>3</sup> *El filósofo, el sabio, el artista, son mediadores de una especie colindante a la del maestro porque trasmite algo, verdad, ciencia, belleza; mas no en una forma personal, directa sino a través de una obra [...] Mas la mediación ejercida por el maestro tiene una última especificación que se refiere al ser -al ser viviente-*, en María Zambrano *Filosofía y educación. Manuscritos*. Edición de Ángel Casado y Juana Sánchez-Gey. Málaga, Ágora, 2007, p. 113.

<sup>4</sup> Op. cit., p. 208.



- ¿Cómo enseñar sin cancelar el origen? y ¿por qué la experiencia gozosa de aprender a hablar vivida en el amor mutuo de madre y criatura no es significativa en la enseñanza?

Antes, quiero hacer visible algo que por ser cotidiano y evidente nos pasa desapercibido y lo consideramos «algo natural», normal, siendo como lo es el fundamento de nuestro ser.

Se trata de saber y reconocer que en el origen de todo aprendizaje está mi madre, nuestras madres, la madre de cada cual, porque ellas son nuestras maestras magistrales pues siempre logran, y han logrado, que sus criaturas hablen la lengua materna (así se llama universalmente) y al aprender a hablar, todas y todos hemos aprendido a nombrar las cosas, a relacionarnos y a saber estar en el mundo sin violencia; también el sentido de veracidad al comprobar que las palabras coinciden con las cosas. Estaréis de acuerdo conmigo en reconocer que la lengua materna no se olvida nunca porque la hemos aprendido con amor, el amor de la madre por su criatura y de ésta por su madre. En realidad, –dice María-Milagros Rivera– la lengua materna no la olvidamos nunca porque es la escuela del primer amor<sup>5</sup>.

Aprender a hablar se hace con felicidad, porque saber es un placer<sup>6</sup> y no un sacrificio como dicen muchos de los alumnos de educación secundaria, con más o menos razón. He leído en un periódico que ha aumentado el número de alumnos que abandona la educación sin llegar a la FP ni al Bachillerato<sup>7</sup>. Si es verdad que cada vez es mayor el número de estudiantes que abandonan la Educación Secundaria, este hecho nos obliga a cuestionarnos sobre lo que estamos haciendo para que lo que es un privilegio –tener tiempo para aprender– se transforme en un castigo o una pesadilla.

Si nos paramos a pensar cuándo hemos aprendido de verdad y qué ha significado (significar quiere decir dejar señal) para mí esa experiencia de «saber que ya lo sé» (¡Ahora sí que lo he aprendido! exclamaban muchas veces mis alumnas y alumnos en la clase del Programa de Diversificación), descubriremos que en ese aprendizaje siempre ha estado presente el amor, aunque entonces no lo supiéramos. Para mí ha sido significativa la enseñanza de mi profesora de Historia quien despertó en mí el deseo de ser profesora de Historia. Se aprende y se enseña siempre y sólo cuando somos capaces de lograr esa relación de confianza entre

5 María-Milagros Rivera Garretas, «Maestras de la aurora del pensamiento», epílogo en *Treinta retratos de maestras. De la segunda república a nuestros días*. Madrid, Cuadernos de Pedagogía / CISSPRAXIS, 2004, p. 206.

6 Este es el nombre de uno de los libros de Sofías. *Saber es un placer*. Madrid, Horas y horas, 2007.

7 Daniel Basteiro, «Europa suspende de nuevo a España en política educativa. Empeora en abandono escolar, comprensión lectora y alumnos en Bachillerato». *PÚBLICO*, 26 de noviembre de 2009, p. 26.

quien enseña –que confía en la capacidad de aprender de su alumna o alumno– y quien aprende, que sabe que aprender no es copiar ni repetir lo que dice su profesora o profesor, sino dejar que su palabra penetre y se encarne en su cuerpo hasta germinar y dar a luz lo original que ella o él traen al mundo al nacer.

¿EXISTE HOY CRISIS EN LA ENSEÑANZA?, ¿DÓNDE VEO SUS MANIFESTACIONES Y CUÁLES PUEDEN SER LAS CAUSAS?

Si compartimos esos presupuestos básicos e indispensables en la educación y en la enseñanza, podemos pasar a preguntarnos: si hoy existe, o no, crisis en la enseñanza, dónde veo sus manifestaciones y cuáles pueden ser las causas.

A mí me acompañan siempre grandes maestras, que me hacen seguir aprendiendo cada día y me gusta hacerlas visibles. María Zambrano es una de ellas, aunque la haya descubierto muy tarde, como expresé anteriormente. Ella dice en su libro *Hacia un saber sobre el alma* que «La crisis muestra las entrañas de la vida humana, el desamparo del hombre que se ha quedado sin asidero, sin punto de referencia» y que en esta situación de desasosiego, es la esperanza la que nos salva porque «La esperanza es hambre de nacer del todo, de llevar a plenitud, lo que solamente llevamos en proyecto»<sup>8</sup>.

En este sentido, podemos decir que la crisis es una situación que nos permite crecer, trascender, ir más allá. Es decir, una situación que nos acompaña a lo largo de nuestra vida y en cada época histórica. Es un hecho que necesariamente tiene que suceder en la enseñanza para ir avanzando desde un ser en proyecto al ser en plenitud, gracias a la mediación de cada maestra y maestro que enseña teniendo en cuenta a la madre.

Crisis, por tanto no es sinónimo de situación catastrófica, sino más bien un paso necesario, un preámbulo del crecimiento. Los medios de comunicación, sin embargo, aunque hablan mucho de crisis no son capaces de reconocer esta crisis de crecimiento porque solo registran lo que se puede contar y medir, sin llegar a comprender que donde la sociedad ve carencias y desórdenes, las maestras y maestros, en su gran mayoría, están descubriendo deseos, anhelos de libertad<sup>9</sup> en unas chicas y chicos que buscan un camino y reclaman una guía, una autoridad (la autoridad es distinta del poder; el poder se impone, la autoridad se reconoce) que sepa marcar límites, que les diga sí y diga no y deje que fluya lo mejor de cada cual manteniendo viva la atención a lo otro y a los otros y las otras. Lo más importante es saber escuchar y leer los signos de la crisis, lo que nos anuncia,

---

8 María Zambrano. *Hacia un saber sobre el alma*. Madrid, Alianza Editorial, 2000, p. 99.

9 Sobre la libertad de las profesoras y profesores ver Sofías, *Escuela y educación ¿hacia dónde va la libertad femenina?*. Madrid, Horas y horas, 2002.

sobre todo en la adolescencia donde cada joven está forjando su personalidad y no es igual el recorrido de las chicas que el de los chicos, ni es un movimiento igual en cada momento histórico.

La realidad cambia y el mundo cambia y por ello es necesario tener la mirada muy atenta para ver lo que está pasando aquí y ahora, porque cada tiempo presente es nuevo y nunca suele coincidir con lo que yo imagino o querría que sucediera. Por eso es importante saber cambiar de mirada porque la realidad cambia solo cuando yo cambio mi relación con ella. Esto lo aprendí de las mujeres de la Librería de Milán en su libro «No creas tener derechos»<sup>10</sup>, pero ahora lo sé por experiencia propia: si yo, en el alumno que tengo delante, sólo veo desgana (a pesar de que venga todos los días a clase), incapacidad para aprender (aunque siga cargando su mochila llena de libros) y mal comportamiento (sin indagar por qué se comporta así), ese alumno, con toda seguridad va a terminar el curso en peores condiciones que lo empezó. Sin embargo, cuando he sido capaz de apreciar el tesoro<sup>11</sup> que lleva dentro, y valorar su capacidad de escucha y su perseverancia en venir a clase y, a pesar de su aparente indiferencia, confío en él y me mantengo atenta a su disimulado y débil deseo de aprender, ese chico pasará al próximo curso con buenas notas y con el placer de seguir aprendiendo.

El cambio de mirada trasforma lo que parece una crisis en un nuevo nacimiento. Es así como las madres dejan crecer a sus criaturas: confiando en sus posibilidades y poniendo nuevos y pequeños obstáculos cuando ya han superado los anteriores. Si su criatura ha aprendido a decir «aj» ella no repite sino que dice algo nuevo «aj-o», añadiendo una pequeña dificultad a lo aprendido. Vigotsky elaboró su teoría de desarrollo próximo, investigando este proceso, pero no desveló el origen, la fuente de su investigación, que no es otra que el magisterio de las madres que siempre logran que sus criaturas aprendan a hablar. Sorprendido por el éxito educativo de cada madre que, aun en las circunstancias más adversas y difíciles, siempre han logrado y lograban que sus criaturas aprendan a hablar, se adentró en la estepa rusa para saber dónde estaba el secreto de este éxito educativo. Y desde ahí elaboró su teoría que al desvincularla del origen, nos ha llegado como una teoría alejada de la experiencia, por eso la aprendemos y la repetimos, pero no la ponemos en práctica.

Si el cambio de mirada siempre es importante, hoy es imprescindible porque ha acaecido una nueva civilización nacida de la revolución de las mujeres en el

10 Librería de Mujeres de Milán, *No creas tener derechos. La generación de la libertad femenina en las ideas y vivencias de un grupo de mujeres*. Madrid, Horas y horas, 1991.

11 *Éramos buéspedes, invitados. Ni siquiera fuimos acogidos en ninguna de ellas, como lo que éramos, mendigos, náufragos que la tempestad arroja a la playa como un desecho, que es a la vez un tesoro* (el subrayado es mío), en María Zambrano, Premio «Miguel de Cervantes» 1988, *Senderos. Los intelectuales en el drama de España. La tumba de Antígona*, Barcelona, Anthopros, 1986, p. 259.

último tercio del siglo XX, la única revolución sin sangre que ha triunfado en el siglo pasado; y esta revolución ha dado a luz un nuevo orden simbólico, el orden simbólico de la madre quien nos enseñó a estar en el mundo sin violencia.

Es una revolución que no necesita etapas, ni lugares conquistados porque es una revolución simbólica (simbólica quiere decir hecha de palabras verdaderas que nos hacen tocar la realidad que antes no tenía existencia para mí y que en un instante te cambia por completo). Ana Mañeru lo expresa así:

Detrás de una palabra,  
Tan solo de una sola,  
Renace el mundo entero<sup>12</sup>.

Esta revolución que ha dado a luz una nueva civilización, la del orden simbólico de la madre<sup>13</sup>, se ha hecho visible en todo el mundo y en cada uno de los lugares en los que hoy estamos las mujeres. Y de esta manera el amor se abre paso como lo único que nos sostiene en la vida.

Del amor María Zambrano dijo, en aquellos tiempos revueltos de 1935, que es una creación propia de las mujeres:

*Lo interesante para el problema que nos ocupa es ver cuál ha sido la creación específica del hombre y cuál la de la mujer[...]*

*La mujer tiene una mayor cercanía con la naturaleza, pero no se queda tampoco en ella, pues de ser así, sería otra especie distinta del hombre; ella también crea, y su primera creación es eso que llamamos amor. El amor es una creación espiritual como el arte, como la ciencia<sup>14</sup>.*

Si el amor es una creación que se aprende es porque se enseña, porque puede enseñarse, no por la fuerza sino con la autoridad que generamos y nos reconocen.

Otra filósofa actual, Luisa Muraro, escribió en 1999, en plena guerra de los Balcanes:

*Nuestras madres nos han educado para que demos besos al adversario. Apenas empezaba una pelea, inmediatamente intervenían las madres a separarnos y decían: «besito, besito». Lo llaman ‘mamismo’ y es también una forma de civilización<sup>15</sup>.*

---

12 Ana Mañeru Méndez y José Báez Arrufat, *De vuelta a mí*. Madrid, 2000, Pág. 89.

13 Luisa Muraro, *El orden simbólico de la madre*, trad. Beatriz Albertini. Madrid, Horas y horas, 1994.

14 María Zambrano, *El pleito feminista: seis cartas al poeta Luis Álvarez-Piñer (1935-1936)*, a cargo de Maite Álvarez-Piñer Méndez y María-Milagros Rivera Garretas, en «Duoda Revista de Estudios Feministas núm. 23-2002, pp. 205-218.

15 AA VV, *Guerras que yo he visto*, Madrid, Horas y horas, 2001, p. 11.

---

Hoy también estamos necesitando esta mediación amorosa y magistral cuyos éxitos no se dejan contabilizar ni apresar en unas estadísticas, entre otras razones porque se considera «algo natural», pero existen y se dan diariamente allí donde una maestra o un maestro pone en práctica la escucha, da tiempo y saber para que cada niña y cada niño lleguen a la plenitud de su ser. Una bella labor de tiempo porque no podemos forzar que la obra de la educación fructifique según mi deseo. Las palabras irán haciendo su trabajo dentro de cada cual con la certeza de que en cada alumna y alumno perdurará el recuerdo vivo de aquella profesora o profesor que le ayudó a ser en el mundo. Estos son los monumentos a las maestras y maestros que no tienen pedestal en una plaza pública en las que proliferan tantos símbolos de guerras y destrucción, mientras que la obra civilizadora de la educación carece de estatuas visibles. Y es mejor que sea así porque no buscamos honores petrificados sino hombres y mujeres que un día fueron nuestros alumnos y alumnas que aprendieron a estar en el mundo teniendo en cuenta las enseñanzas de su maestra y maestro.

¿CÓMO ROMPER EN EL AULA EL MECANISMO DE LA REPETICIÓN? ¿QUÉ ENTENDEMOS POR SABER DE LA EXPERIENCIA?

La profesora de la Universidad de Málaga, Nieves Blanco, ha escrito en el libro *Educación, nombre común femenino* que «conocimiento y saber tienen raíces y sentidos diferentes, aunque en el lenguaje común se usen sin distinción». El conocimiento tiene un carácter más intelectual y busca la universalidad, la objetivación y la abstracción, sin tener en cuenta lo singular y lo concreto ni los cuerpos femeninos o masculinos. Sin embargo, el saber está ligado a la experiencia, a lo vivido, a lo contingente, a lo imprevisto. El método, como vía de acceso y de transmisión, marca la diferencia fundamental entre conocimiento y saber: el método de los discursos académicos es la fuerza, mientras que el del saber es el amor. El conocimiento, que Milagros Rivera ha denominado «el pensamiento del pensamiento»<sup>16</sup> se transmite, se repite, se reproduce, se controla y se encadena. «El cuerpo humano sufre cuando tiene que estudiar discursos porque se le obliga a aprender en una relación de fuerza. No de amor, como cuando aprendió a hablar»<sup>17</sup>.

---

16 María-Milagros Rivera Garretas, *La gestación femenina del mundo*, web de Entredós <http://www.unapalabraotra.org/entredos>

17 *En realidad, la lengua materna no la olvidamos nunca porque es la escuela del primer amor*. María-Milagros Rivera Garretas, «Maestras de la aurora del pensamiento», epílogo en *Treinta retratos de maestras. De la segunda república a nuestros días*. Madrid, Cuadernos de Pedagogía / CISSPRAXIS, 2004, p. 206.

El saber de la experiencia, sin embargo, está ligado a los cuerpos de hombre y de mujer y por ello no puede calcarse ni repetirse del mismo modo y puede ser referente importante para atreverse a ser originales sin comparación<sup>18</sup>.

Nieves Blanco que ha analizado los libros de texto de la educación obligatoria dice que:

*El conocimiento que se enseña en las escuelas no puede sostener los valores de universalidad, neutralidad y objetividad que se atribuye. Lo que sabemos sobre el contenido de la selección cultural que se ofrece en las escuelas –y lo que he aprendido analizando libros de texto– es que resulta inadecuado para dar cuenta de la realidad y para constituir una palanca para la autonomía y la libertad de las y los escolares. Porque es un conocimiento elaborado desde la exclusión, fundamentalmente la de las mujeres y sus saberes. Eso supone una doble pérdida: un vacío en el conocimiento y un conocimiento vacío que obstaculiza comprender adecuadamente el mundo porque está hecho sólo y exclusivamente con la mirada masculina, científica y objetivista que, además, sólo mira a ciertas parcelas de la realidad y a ciertos aspectos de las mismas<sup>19</sup>.*

¿No será esta la principal causa del abandono escolar? Yo he tenido ocasión de comprobar que la Historia es la asignatura que más abandonan en la Secundaria Obligatoria porque «no se entiende –me decían– y no sirve para nada». Bien mirado ¿Qué pueden ofrecer los libros de texto de Historia que les sirva para la vida? Poco o ningún interés tienen los hechos reseñados como importantes, casi todos relativos a las guerras, conquistas, reconquistas y nombres de quienes llevaron a cabo estas «grandes gestas destructivas». Yo comprobé en el año 2004 cómo el alumnado, que, en general, no acostumbra a guardar los libros de texto mucho tiempo, se deshacía de sus libros de historia casi antes de terminar el curso, porque no les servían para nada. Y quienes accedían al Programa de Diversificación expresaban un rechazo abierto y generalizado por la asignatura de Historia, no así en las otras asignaturas. Por eso tuve que buscar otras variables, que no fueran las guerras ni las conquistas, para que el saber histórico les dijera algo que tuviera sentido para sus vidas. Primero elegí la comida<sup>20</sup>, después las migraciones y el intercambio cultural y para la Edad Moderna y Contemporánea propuse los inventos y adelantos científicos con una unidad que denominé «En el mundo con ojos de mujer» para que aprendieran a discernir y valorar las aportaciones que han destruido y las que han mejorado la vida humana. Todavía conservo algunos trabajos de alumnas de entonces.

---

18 Nieves Blanco, Saber para vivir» en Anna M<sup>a</sup> Piussi y Ana Mañeru Méndez (coords.), *Educación nombre común femenino*, Barcelona, Octaedro, 2006, p. 161.

19 Eadem, p. 165.

20 «Del mamut a la hamburguesa» en M<sup>a</sup> Milagros Montoya y Maxi de Diego, *Programa de Diversificación Curricular. Ámbito Socio-Lingüístico, 2º Ciclo de ESO*. Madrid, Ediciones de la Torre, 1998.

Curiosamente, entonces y ahora también, nos encontramos en la era dorada de las investigaciones históricas hechas en la universidad, casi siempre por mujeres y sobre mujeres como, por ejemplo, la de Bethany Aram quien con su libro *La reina Juana, gobierno, piedad y dinastía*, publicado en el 2001, ha devuelto la dignidad a Juana I de Castilla y de Aragón reconociendo que modernizó la monarquía en Europa y que no quiso gobernar para que pudiera hacerlo su hijo Carlos I y V de Alemania a quien le correspondía inaugurar una nueva dinastía sin conocer casi nada de los reinos de la península. Esta investigación, después de casi diez años, no ha llegado a los libros de texto de la Enseñanza Secundaria que siguen hablando de «los problemas sucesorios de los Reyes Católicos» aunque tales problemas de sucesión no existieran, y la reina Juana siga siendo Juana la Loca aunque haya sido una reina que supo muy bien lo que hacía, al elegir reinar pero no gobernar, como anteriormente habían hecho otras reinas a favor de sus hijos.

De esta distorsión entre lo que ya existe y lo que se sigue enseñando nació Sabina Editorial como una apuesta para hacer algo que cambie radical (quiere decir de raíz) en los libros de texto de historia. Y ahí estamos. Queremos dar un rodeo y hacerlo a través de las niñas y los niños que en su infancia hayan podido descubrir y admirar a grandes mujeres y hombres que en vez de destruir han sabido crear y estar en el mundo sin violencia. Estas niñas y niños al llegar al colegio o al instituto se sorprenderán al no encontrar en sus libros a aquellas mujeres y hombres tan importantes en la Historia de la civilización. En el 2010 saldrán las primeras biografías noveladas dentro de la colección «Una historia verdadera». Serán libros preciosos en los que se alternarán las páginas de texto con las ilustradas donde, quienes aún no sepan leer, podrán hacerlo a través de las viñetas; además, llevarán un apéndice documental para que, cuando lleguen a la clase de Secundaria Obligatoria y vean pasar los siglos sin que aparezcan aquellas mujeres y hombres tan importantes para ellas y ellos, puedan mostrar a su profesora o profesor por qué merecen estar en la historia que se estudia.

Porque es ahora cuando tenemos que atrevernos a llevar al aula el saber de la experiencia. El que nos hace originales porque no cancela el origen. El que da lugar a una enseñanza y un aprendizaje que «continúa la obra de la madre y honra la relación materna»<sup>21</sup>.

No es un cambio fácil porque hemos aprendido repitiendo el pensamiento racional y seguimos enseñando de la misma manera, despreciando todo lo que está fuera de la academia, sin constatar que estamos en una nueva civilización y que lo que enseñamos y la manera de hacerlo no les interesa, les aburre y abandonan el deseo de aprender. Este cambio se hace con la toma de conciencia y el compromiso de la práctica del partir de sí, que es una práctica revolucionaria. Hablar en el aula en primera persona, abandonando el neutro universal y la

---

21 María-Milagros Rivera Garretas, op. cit, pp. 205-207.

primera persona del plural, hace un corte en la rutina de la repetición y abre la mente a lo que hasta entonces no tenía existencia para mí. Es también una manera de hacer visible la diferencia sexual con un saber encarnado en cuerpos de mujer y cuerpos de hombre. No es un hablar impositivo sino en lengua materna con palabras que van acompañadas de la atención a lo otro que no soy yo, y de la escucha a las otras y los otros, dejando que cada cual se exprese desde su diferencia sexual. Sin confrontarse en el más o el menos, ni en la pretendida igualdad, sino poniendo a disposición del mundo el más con el que cada cual nacemos, que va buscando su camino en ese «tiempo naciente» de la educación obligatoria. La adolescencia ha sido siempre para mí la edad preferida porque es el momento en el que se forja la propia personalidad mientras se debaten entre no querer crecer y tener que abandonar la feliz etapa de la infancia. Chicas y chicos son pura vitalidad que a tientas van buscando, porque lo precisan, al maestro y a la maestra a quienes llaman la atención de la forma más insospechada.

No es una tarea fácil, pero es fascinante. No está exenta de conflictos, pero es desde ahí desde donde se crece. De Luisa Muraro he aprendido que

*No hay libertad sin el trabajo del negativo (hecho en el interior de cada cual), disolver, distinguir, dividir (también cosas que parece que vayan juntas), combatir e incluso destruir (también cosas reconfortantes como los ideales y los valores). Es la libertad misma la que hace este trabajo, y se corresponde con el movimiento espontáneo de los deseos y pensamientos [...] Sólo con esa condición somos unos para otros posibilidad de un nuevo inicio»<sup>22</sup>.*

Ser unos para otros posibilidad de un nuevo inicio me parece que es la esencia de la educación. Ser inicio sin exigir que fructifique ante mis ojos, sino con la confianza de que se hará visible en el momento preciso.

## ¿CÓMO ENSEÑAR SIN CANCELAR EL ORIGEN? ATREVERNOS A HACER UNA DOCENCIA QUE HONRE LA RELACIÓN MATERNA

Este último punto es como el colofón de lo expuesto anteriormente que nos lleva a tomar conciencia de nuestra práctica educativa para elaborar una teoría que la explique y de esta manera, quede a disposición de quienes de nuevo quieran ponerla en juego en su aula.

Para ello desplegaré un esquema que exige reflexión, diálogo e ir rellenado cada enunciado con nuevas prácticas políticas porque, como he aprendido en la Fundación Entredós, «si algo echas en falta, ponte en marcha».

---

<sup>22</sup> Luisa Muraro, *El dios de las mujeres*, Madrid, Horas y horas, 2006, p. 70.



Atrevernó a hacer una docencia que honre la relación materna quiere decir:

- Poner en el centro la relación educativa<sup>23</sup> porque, si se logra, ahí, y solo ahí, se da el aprender y el enseñar. No se aprende más con más discursos ni más explicaciones hechas desde la imposición del poder sino por la confianza amorosa en quien viene buscando el saber.
- Tener presente la diferencia sexual. Dos sexos en un solo mundo y una lengua materna. Se aprende desde la diferencia, no en la igualdad porque el saber se encarna en cada cuerpo femenino o masculino. Hacer visible esta diferencia y escuchar la de las alumnas y alumnos es reconocer la autoridad de la madre.
- Reconocer la autoridad femenina en el aula, porque mi madre, la de cada cual, ha sido mi primera maestra magistral. Enseñar y educar es continuar la obra materna, cuidando que germine lo nuevo y singular que trae cada criatura al nacer, en vez de destruirla con la fuerza de la instrucción neutra y generalizada que ahoga el deseo de aprender.
- Estar en el aula con la mayor autoridad y el menor poder, de tal manera que el instituto, el colegio, la universidad se parezcan cada vez más a una casa y menos a un espacio disciplinario.
- Perder el tiempo para ganarlo porque escuchar y dialogar es el método para enseñar y aprender, aunque muchas veces pensemos que no he explicado todo el programa (como sucede casi siempre). No se aprende más explicando más sino dando tiempo y saber y despertando la pregunta que el alumno y la alumna llevan agazapada como dice María Zambrano.
- No abandonar la práctica política del partir de sí, hablar en primera persona, decir la verdad, y dejar que ellas y ellos también puedan expresarse desde su diferencia femenina o masculina.
- Leer deseos donde la sociedad ve carencias.
- Comprobar que la realidad cambia si yo cambio mi relación con la realidad.

Quiero terminar con estas palabras de María Zambrano:

*El alumno comienza a serlo cuando se le revela la pregunta que lleva dentro agazapada. La pregunta que es al ser formulada el inicio del despertar de la madurez, la expresión misma de la libertad.*

*No tener maestro es no tener a quien preguntar y más hondamente todavía, no tener ante quien preguntarse<sup>24</sup>.*

---

23 Sofías, *Recetas de relación. Enseñar. Enseñar teniendo en cuenta a la madre*. Madrid, Horas y horas, 2004.

24 María Zambrano, *Filosofía y educación. Manuscritos*. Edición de Ángel Casado y Juana Sánchez-Gey. Málaga, Ágora, 2007, p. 117.

## BIBLIOGRAFÍA

El hilo de mi intervención se nutre de mi libro y de otros libros más importantes:

MONTOYA RAMOS, M<sup>a</sup> Milagros (2008). *Enseñar: una experiencia amorosa*. Madrid: Sabina Editorial.

ZAMBRANO, María (2007). *Filosofía y educación. Manuscritos*. Edición de Ángel Casado y Juana Sánchez-Gey. Málaga: Ágora.

RIVERA GARRETAS, María Milagros (2006). *La diferencia sexual en la historia*. Valencia: Universidad de Valencia.

SOFÍAS (2002). *Escuela y educación ¿hacia dónde va la libertad femenina?* Madrid: Horas y horas.

— (2004). *Recetas de relación. Educar teniendo en cuenta a la madre*. Madrid: Horas y horas.

— (2006). *Saber es un placer. La práctica política de mujeres que buscan dar sentido libre a la educación*. Madrid: Horas y horas.

— (en prensa). *Un tiempo naciente*. Madrid: Horas y horas.

PIUSSI, Anna María y MÉNDEZ, Ana Mañeru (coords.) (2006). *Educación, nombre común femenino*. Barcelona: Octaedro.

## GÉNERO E HISTORIA: UNA PERSPECTIVA DIDÁCTICA

**Antonia Fernández Valencia**  
*Universidad Complutense de Madrid*

Desde una perspectiva didáctica, formativa y educativa, el *género* es algo más que una categoría de análisis. Su incorporación en la enseñanza –en nuestro caso de la Historia– no puede asociarse exclusivamente a una *forma de hacer* que permita visibilizar a las mujeres, enriquezca la visión que tenemos del pasado y permita revisar interpretaciones o apuntar nuevas líneas de trabajo. En la docencia su inclusión trasciende al plano de educar la *mirada social* del alumnado para detectar la posición social de hombres y mujeres –jerarquizaciones y asimetrías– y pensar, desde *los ayer* y *los hoy* que pueda conocer, los cambios necesarios para avanzar en igualdad. Es decir, el género nos permite pensar, desde cualquier tiempo histórico, sobre los problemas del tiempo presente en el ámbito de las relaciones entre los géneros desde perspectivas muy diversas. Y este proceso de relación del pasado con el presente nos abre el camino a pensar el futuro que deseamos y las posibles vías por las que podemos avanzar en el sentido apuntado.

¿Cuál es nuestro contexto respecto a la igualdad entre los géneros? En las sociedades democráticas el discurso dominante es un discurso de igualdad, apoyado por las leyes básicas en los diferentes Estados. En el caso español la situación se refuerza con leyes especiales para potenciarla y ayudar a eliminar resistencias estructurales a la promoción femenina y conflictos entre los géneros. Simbólicamente, las listas electorales y los equipos de gobierno asumen cada vez más la necesidad de acercarse a un equilibrio entre ambos sexos. Las op-

ciones de futuro se presentan, en línea generales, con características similares para chicos y chicas y la juventud parece vivir un ingenuo sueño de igualdad. Sin embargo, sabemos que la igualdad de trato y posibilidades de promoción siguen encontrando importantes resistencias y asimetrías; que permanecen activos los problemas de relación entre ambos sexos, especialmente en el ámbito de las relaciones privadas, donde la violencia de género muestra sus efectos más brutales. Así pues, algunas viejas preguntas siguen vigentes para explicar *presentes actuales*:

- ¿Qué está pasando? Dónde están las raíces en las que se sustenta la *discriminación, la misoginia, la violencia contra las mujeres...*?
- ¿Qué discursos permanecen del pasado resistiendo al de igualdad? En qué medida siguen condicionando las conductas?
- ¿Qué prácticas cotidianas siguen alimentándolos en el ámbito privado, en el doméstico y en el público?
- ¿Cómo conseguir cambiar la mentalidad social de manera general?

La respuesta no es fácil, pero es claro que tenemos un instrumento que quiero creer extraordinariamente potente y de acceso general: la educación. Cualquiera que sea el nivel académico al que se dirija, en el ámbito educativo se puede actuar, al menos, en las siguientes líneas:

- Cuidar las relaciones con el alumnado y las relaciones entre el alumnado: *análisis crítico* de situaciones de aula desde una perspectiva de igualdad.
- Usar *lenguajes* no discriminatorios y hacer visibles los que lo sean.
- Presentar a las mujeres como *sujetos o protagonistas* (sentido de acción con consecuencias, acción como actividad y pasividad; pasividad como una forma de acción) en la enseñanza de las diversas ciencias.
- Incorporar los discursos de género de nuestro tiempo (masculinidad y feminidad) en las aulas para analizarlos críticamente, descodificarlos y descubrir sus raíces.
- Enlazar presente-pasado y relacionar *presentes* contemporáneos (la comparación que permite ver avances, peligros, involuciones...).

Concebida la educación como un proceso complejo que integra a diversos agentes, tiene una diversidad de instrumentos para poner al servicio de un modelo coeducativo, entre ellas la propia organización y funcionamiento de los centros.

El centro escolar, como entidad, su equipo de dirección y el claustro, tienen un papel fundamental por su función coordinadora –potenciar actitudes y dinámicas del profesorado en las aulas y en la dinámica del centro–, por su relación

con las asociaciones de padres y madres –puede difundir mensajes y analizar críticamente discursos y situaciones en las que se puedan reconocer– y por las decisiones que toma respecto a materiales escolares. Como líneas de reflexión respecto a sus posibilidades para impulsar una educación igualitaria, apuntaría las siguientes:

- Incorporar la perspectiva coeducativa en el proyecto docente.
- Seleccionar cuidadosamente los materiales escolares importados en función de esta perspectiva y hacerlo explícito ante las empresas correspondientes.
- Favorecer la igualdad en los niveles de gestión y representación del profesorado, el alumnado y otros colectivos ligados al centro.
- Utilizar un lenguaje inclusor de ambos géneros en toda su documentación oficial.
- Organizar actividades favorables a una educación en igualdad (día de...; onomásticas; panel de prensa, concursos escolares...).

¿Qué encontramos en los programas y materiales educativos actuales de la enseñanza obligatoria? Todos los niveles tienen problemas similares:

- Escasa presencia y valoración del protagonismo femenino: la experiencia histórica de las mujeres no está incorporada a lo que debe ser recordado, a la *memoria histórica*, derivándose una clara desvalorización del papel histórico de las mujeres en la evolución de las sociedades.
- Permanencia de estereotipos en las funciones y referentes de hombres y mujeres. Las imágenes contribuyen a reforzarlos, especialmente en las ilustraciones que presentan situaciones del mundo actual. En sociedades del pasado, las pinturas incorporadas pueden ser una excelente ayuda para mostrar el protagonismo social femenino en diferentes campos de actividad o para mostrar la exclusión femenina. A veces, permitirán cuestionar la validez del texto escrito al mostrar evidencias de protagonismo femenino no nombradas.
- La incorporación de informaciones sobre las mujeres no siempre supone un cambio en la *mirada* sobre la historia (permanencia de una concepción androcéntrica). Es frecuente que se destaquen aspectos de la vida de las mujeres en actividades complementarias de la unidad o en los márgenes, lo que deja esa información en una posición complementaria del discurso historiográfico básico.

La incorporación del *género como categoría de análisis* enriquece el discurso histórico, la mirada sobre la historia, precisamente porque amplía el abanico de los sujetos contemplados al preguntarse, cualquiera que sea la variable

de lo histórico y el sector social contemplado, por la posición y el protagonismo social de las mujeres. Esta incorporación va asociada a unos supuestos básicos:

- Consideración de *lo masculino* y *lo femenino* como constructos sociales intencionales (identidades dominantes de género).
- Consideración de las mujeres como *sujetos históricos*, es decir, que sus acciones son significativas en la dinámica del sistema.
- Consideración de las mujeres como un *colectivo diverso* con elementos comunes en el sistema considerado. La categoría género, diferenciadora de hombres y mujeres, debe cruzarse con otras categorías (clase, etnia, religión...) para evitar esencialismos y generalizaciones respecto a los sexos.
- Interpretación de la *posición de las mujeres*, en cada sistema, *en relación a los hombres de su mismo grupo*. Es en la comparación con «los iguales» -la misma familia o grupo- donde podemos detectar las asimetrías y discriminaciones.
- No concebir el estudio de la sociedad sin tener en cuenta a las mujeres: el *género* como articulador social y variable explicativa de relaciones de poder.

Los mecanismos de construcción de las identidades de género son complejos, pero, desde un perspectiva didáctica, puede ser de enorme utilidad, por su claridad y el nivel de relaciones y documentos que permite implicar al estudiar a las diversas sociedades, la propuesta que hiciera Joan Scott y que podemos sintetizar en:

- Utilizando *modelos* de referencia (discursos de género).
- Con la *normativa* que establece el sistema.
- A través de *la familia* (simbología de poder).
- A través del reparto de *funciones sociales* a los géneros (que pueden suponer control de las decisiones y los recursos por uno de ellos).
- Con las *respuestas sociales, de hombres y mujeres*, a ese reparto: la vida vivida, las resistencias, las transgresiones...

Explicar *la posición social de las mujeres*, las relaciones de género, la igualdad o discriminación de las mujeres, sus actividades, pensamientos y acciones, nos conducirán pues, necesariamente:

- A los discursos (heredados y contemporáneos) y sus agentes.
- A las leyes (legitimadoras de discursos dominantes) y a los contextos de poder en que se formulan y mantienen.

- A las formas de la vida cotidiana: cómo vivieron/viven las mujeres, en los diferentes niveles de lo social y según su grupo de pertenencia, en esos contextos teórico/prácticos.
- A las respuestas de las mujeres (y hombres) al sistema (pasividad, acciones individuales, agrupaciones, organizaciones femeninas...).

Planteado el significado de la variable y los caminos por los que nos puede conducir, es claro que hay que elegir en qué modelo docente nos queremos mover. Mi opción respecto a la enseñanza de la Historia es clara: *enseñar historia enseñando a historiar*, lo que exige un uso sistemático de fuentes primarias en el aula que actúen como punto de apoyo del trabajo intelectual:

- Para defender una tesis, cuestionarla o limitarla.
- Para trabajar conceptos y reflexionar sobre problemas.
- Para fomentar una mirada crítica y compleja en el análisis e interpretación de discursos y realidades.
- Y, muy importante, para explicar las propias fuentes documentales como producciones culturales en su/sus contexto/s.

El proyecto académico impulsado en el Espacio Europeo de Educación Superior puede facilitar este modelo docente, ya que pretende implicar más activamente al alumnado en su propia formación a través de actividades personales o grupales, dirigidas por el profesorado, que se desarrollan en horarios complementarios teórico-prácticos. Las nuevas tecnologías de la información facilitan la documentación necesaria para este modelo de una manera casi inmediata, ya que son numerosas las fuentes iconográficas, literarias, archivísticas, legislativas, cinematográficas, periodísticas, etc. a las que podemos acceder a través de Internet.

Es sobre esas fuentes documentales, utilizadas como punto de apoyo para pensar históricamente, sobre las que vamos a aplicar una mirada de género. Seguiremos el esquema trazado para el estudio de la construcción de identidades de género: discursos de género, leyes que marcan derechos y límites no necesariamente igualitarios para hombres y mujeres, relaciones de género, protagonismo social de las mujeres en la vida cotidiana y respuestas femeninas al sistema.

## 1. LOS DISCURSOS

Los discursos nos ponen muy fácilmente en contacto con los modelos de género. Sugiero, por sus posibilidades, las siguientes tipologías:

- Referentes sociales de poder en la sociedad objeto de estudio (¿incluyen o excluyen a las mujeres?).

- Modelos positivos y negativos de hombre y mujer (cuerpo, vida).
- Funciones y valores sociales que el sistema asume como deseables para cada género.

Es muy importante evitar la tendencia a naturalizar los discursos, proceso ligado a la permanencia y la tradición de la mirada. Muy al contrario, cualquiera que sea el tiempo y lugar, la cultura o culturas a que vayan asociados, debe quedar claro que deben ser analizados como construcciones culturales en contextos concretos y mantenidos en esquemas sociales de poder concretos. Esto debería contribuir a desmitificarlos: si son construcciones culturales en contextos concretos, son culturalmente modificables en contextos nuevos o diferentes.

¿Dónde encontramos los discursos y modelos para tiempos históricos o sociedades concretas?

- En textos de todas las culturas (*La mujer perfecta* en el libro de *los Proverbios*; *La perfecta casada* de Fray Luis de León, Sofía en *Emilio* de Rousseau...).
- En la literatura (para todas las edades, en todos los géneros).
- En la iconografía (relieves, grabados, pintura, publicidad...).
- En las fotografías que reflejan posiciones de poder.
- En listados con relaciones de cargos (públicos, en empresas privadas...).
- En los medios de comunicación de masas el nuestro tiempo: cine, series televisivas, comics, videojuegos, referencias de hombres y mujeres en prensa y noticiarios...
- En los manuales escolares.

Veamos dos ejemplos de *referentes de poder*: fotografía que recuerda el «Acto para hermanar a los municipios de Leganés y Houzhou el pasado octubre en China» (El País, 23.11.2009, ed. Madrid, p. 4.) y *Árbol genealógico* de una dinastía reinante. En ambos documentos solamente aparecen varones, ignorando la representación municipal femenina en el primer caso y las hijas de la Casa Real en el segundo. En ambos casos podríamos hacer referencia a la contribución de las mujeres en las tareas de gobierno, pero han quedado absolutamente invisibilizadas. Didácticamente puede ser muy interesante plantearse las razones de esa ausencia femenina, observar el imaginario del alumnado respecto a las funciones sociales de los géneros y, a partir de ahí, incorporar la información que permite interpretar histórica e historiográficamente esas imágenes. Invisibilizadas aparecen las mujeres, igualmente, en los dibujos que pretenden representar la evolución del ser humano hasta el *homo sapiens* o en las *pirámides* con las que se acostumbra a representar la sociedad feudal, aunque sabemos de *Reinas*, *Señoras* y *Abadesas* y, por supuesto, de *campesinas*. A ello hay que añadir las



ausencias que responden a realidades de poder masculino exclusivo, dominantes hasta nuestros días en los espacios clave de poder político, financiero y de medios de comunicación social. Las imágenes sugieren posibilidades de futuro, de ahí su importancia en la construcción de identidades.

Algunos discursos históricamente dominantes respecto a las relaciones entre los géneros, de fácil localización e identificación con el alumnado, son los siguientes:

- *La creación: masculina*. Un dios creador/inteligencia/poder. La mujer, naturaleza; el hombre cultura.
- Discursos de la *sumisión y dependencia femenina* -del padre, esposo o tutor-.
- Discurso de la *domesticidad*, ligado a la teoría de los dos espacios: la mujer al ámbito doméstico, el hombre al ámbito público.
- Discursos sobre la «*natural inferioridad intelectual*» de las mujeres.
- Discursos de la *mujer tentación/peligro* para el hombre.

Todos como permanencias históricas legitimando la discriminación política, económica, educativa... de las mujeres y el control y tutela de las mismas.

Los *discursos que jerarquizan los géneros* dando el poder a los varones están claramente formulados en el primer milenio antes de Cristo, tanto en el mundo hebreo como en el mundo griego. Con ambas herencias se construye la civilización cristiana y la musulmana. Veamos algunos ejemplos que explicitan la dependencia femenina y que, en función de la interpretación dominante, contribuyen a legitimarla:

«El señor dijo: mucho te haré sufrir en tu preñez, parirás hijos con dolor, tendrás ansia de tu marido y *él te dominará*» (Génesis, 3, 16).

«Sed dóciles unos con otros por respeto a Cristo: las mujeres a sus maridos como si fuera el señor; *porque el marido es cabeza de la mujer*, como el Mesías, salvador del cuerpo, es cabeza de la iglesia. *Como la iglesia es dócil al Mesías, así también las mujeres a sus maridos en todo*» (Pablo de Tarso: Ef. 5, 21-24).

«Las mujeres tienen sobre los *esposos* idénticos *derechos que ellos tienen* sobre ellas, según es conocido; pero *los hombres tienen sobre ellas preeminencia*» (El Corán, 2, 228).

«Los hombres están por encima de las mujeres, porque Dios ha favorecido a unos respecto de otros, y porque ellos gastan parte de sus riquezas a favor de las mujeres» (El Corán, 4, 38/34).

La iconografía no es menos explícita: las imágenes de pareja van haciendo visibles la distribución de funciones y las relaciones de protección/poder entre los sexos. Sugiero que recuerden los sepulcros etruscos (Anexo 1), los retratos de matrimonio de las sociedades burguesas de los siglos XV-XVII (retrato del Matrimonio Arnolfini como ejemplo temprano ya muy significativo) -que contagiarán a la iconografía de las Sagradas Familias resaltando el papel de San José (Sagrada Familia del pajarito, de Murillo, por ejemplo)- (Anexo 2) y la propia revalorización de la figura de San José en el universo devocional de la España Moderna (jesuitas, carmelitas).

El *discurso de la domesticidad* -asociado en gran medida a la maternidad- tiene en el humanismo y en las sociedades modernas una potente representación iconográfica: María, madre que lacta, cuida y enseña al hijo-dios en sus primeros años (Anexo 3). La pintura de escenas domésticas -Países Bajos, Alemania- refuerza el modelo de madre cuidadora y atenta a las necesidades del hogar.

El *discurso de la inferioridad intelectual y moral de las mujeres* va asociado, en textos e iconografías, a la figura de Eva (sin olvidar a Pandora). En la baja Edad Media y en la Edad Moderna se recuperan, con una potente derivación misógina en la mayor parte de quienes las pintan, las iconografías de Salomé, Judith y Holofernes, Sansón y Dalila, entre otras. Todas parecen llamar a la *necesidad* de controlar el cuerpo y la mente de las mujeres.

Los textos escritos pueden ser aún más explícitos. Así se expresaba Sempronio, criado de Calisto, en *La Celestina*, intentando que su amo no sufra por Melibea:

«Lee los historiales, estudia los filósofos, mira los poetas. Llenos están los libros de sus viles y malos ejemplos, y de las caídas que llevaron los que en algo, como tú, las reputaron. Oye a Salomón do dice que las mujeres y el vino hacen a los hombres renegar. Conséjate con Séneca y verás en qué las tiene. Escucha al Aristóteles, mira a Bernardo. Gentiles, judíos, cristianos y moros, todos en esta concordia están». (Rojas, 1970: 32).

En *La Perfecta Casada*, escribía Fray Luis de León:

«Y pues no la doto Dios del ingenio que piden los negocios mayores ni de fuerzas las que son menester para la guerra y el campo, mídanse con lo que son y conténtense con lo que es de suerte, y entiendan en su casa y anden en ella, pues las hizo Dios para ella sola...» (Aguado, 1994: 234).

Juan Huarte de San Juan, ilustrado en la teoría clásica de los humores, encuentra la inferioridad femenina en su propia condición/función biológica:

«... la razón de tener la primera mujer no tanto ingenio, le nació de haberla hecho Dios fría y húmida que es el temperamento necesario para ser fecunda y paridera y el que contradice el saber; y si la sacara templada

como Adán fuera sapientísima, pero no pudiera parir ni venirle la regla si no fuera por vía sobrenatural» (Huarte de San Juan, 1977: 320)

Frente a esos discursos siempre encontramos, como constante histórica de mayor o menor intensidad –con reconocimiento no necesariamente similar en su tiempo y la historiografía contemporánea– *los discursos de igualdad*, caracterizados, en el caso de ser formulados por mujeres, por algunas líneas comunes: dudar de los discursos dominantes apoyándose en la experiencia personal, leer los textos clásicos desde perspectivas alternativas, apoyarse en ejemplos de mujeres precedentes para argumentar la igualdad y utilizar la palabra escrita para defender las ideas y dejar memoria de sí.

Cristine de Pizan, Sor Juana Inés de las Cruz, Mary Wolstonecraft, Josefa Amar y Borbón, Concepción Arenal, Emilia Pardo Bazán, entre otras muchas, nos ofrecen textos de fácil lectura y asequibles a través de la web (*Biblioteca virtual Cervantes* para autoras españolas). Veamos dos ejemplos:

Cristine de Pizan pone en boca de Razón, en su obra *La ciudad de las damas* (1405):

(A las mujeres) «Dios les ha dado, sin embargo, una hermosa inteligencia que pueden aplicar, si quieren, a cualquiera de los campos donde se ejercitan los hombres más ilustres. No son ni más ni menos accesibles para ellas, si quieren estudiar y ganarse la vida con un trabajo honrado» (Pizan, 1995: 65).

En su *Apología de las mujeres* (1798), Inés Joyés sacaba a la luz, con voz militante, sus quejas hacia la imagen que de las mujeres se emite y su defensa de la igualdad de capacidades, una igualdad que reportaría beneficios a la propia sociedad:

«No puedo sufrir con paciencia el ridículo papel que generalmente hacemos las mujeres en el mundo, unas veces idolatradas como deidades y otras despreciadas aún de hombres que tienen fama de sabios».

«Quisiera desde lo alto de algún monte donde fuera posible que me oyesen todas darles un consejo. Oid, mujeres, les diría, no os apoquéis; vuestras almas son iguales a las del sexo que os quiere tiranizar. Usad de las luces que el creador os dio; a vosotras, si queréis, se podrá deber la reforma de las costumbres, que sin vosotras nunca llegará; respetaos vosotras mismas y os respetarán...» (Morant, (dir.), vol. II, 2005: 480 y 484).

Es interesante repasar la iconografía para ver cómo se asocian las mujeres al saber: en la Baja Edad Media es posible encontrar mujeres asociadas a la lectura, a veces en gabinetes en clara actitud de estudio (Anexo 4). La iconografía de la Anunciación, asociando la oración a la lectura en espacios privados («una habitación propia»), nos sugiere la posibilidad de empatía de la imagen con mujeres

de los sectores privilegiados de la sociedad, como efectivamente confirman otras fuentes. La iconografía, como la novela, la correspondencia o los testamentos, así como las memorias y la creación femenina, nos ayudan a romper la imagen de la falta de formación de las mujeres y a encontrar referentes y genealogías de estudio y creación muy significativas.

## 2. LAS LEYES

Analizar e interpretar las leyes y costumbres en sus contextos, sin olvidar quiénes tienen la capacidad de elaborarlas e imponerlas en cada tiempo, nos ayuda a explicar la posición social y posibilidades de ser de hombres y mujeres:

- ¿Son iguales o diferentes para hombres y mujeres?
- Si son diferentes ¿en qué aspectos? ¿cómo se justifica la diferencia?
- ¿Cómo afecta la diferencia a las posibilidades de desarrollo personal y profesional de las mujeres? ¿Y a la sociedad en su conjunto?
- ¿Cuál fue /es la respuesta de las mujeres? (dirección, intensidad).
- ¿Cómo respondió/e «el sistema»?

Es importante hacer visible al alumnado que el tiempo no siempre juega a favor de la igualdad, es decir, presentar los peligros de involución con ejemplos históricos demostrables y significativos (Franquismo respecto a IIª República en España; Afganistán en el momento actual...).

Los ejemplos de legislación discriminadora son bien conocidos para las diferentes etapas históricas en la sociedad occidental (obras generales de Historia de las mujeres). A través de ellos podemos adentrarnos en las luchas de las mujeres por la igualdad, los movimientos feministas (individualidades destacadas y asociaciones u organizaciones con afán reivindicativo) y la cronología de los cambios.

## 3. LA VIDA VIVIDA: POSIBILIDADES DE SER Y RELACIONES ENTRE LOS GÉNEROS

Conocidos los discursos dominantes y las normas que regulan la sociedad, hay que adentrarse en las realidades de la vida vivida a través de los aspectos que interesen conceptualmente. La perspectiva de género nos puede llevar, al menos, por los siguientes caminos:

- Relaciones en que entran mujeres y hombres (entre sí y dentro de cada colectivo) en el ámbito *privado* (la pareja, afectos, sexualidad, conflictos...), en el ámbito *doméstico* (hogar, familia) y en el ámbito *público*.

- Funciones sociales realizadas por las mujeres en la formación social o sistema estudiado.
- Discriminaciones respecto a los hombres del mismo grupo en cualquier nivel de lo social.
- Estrategias y luchas de las mujeres por la igualdad. Tipologías desde la diversidad.
- Instituciones y asociaciones femeninas: vías alternativas de vida en femenino.
- Mujeres que deben destacarse según los códigos dominantes. ¿Otros códigos posibles?

La documentación para trabajar este nivel es riquísima y de fácil acceso, ya que toda la producción cultural y artística tiene la inspiración en su medio. La literatura y la iconografía –en cualquier soporte– favorecen enormemente la empatía a través de la observación, lectura detallada y reflexión o cuestionamiento, sobre lo leído o visto, con el alumnado. Con ese cimiento se facilita y enriquece la comprensión conceptual al tiempo que se contextualizan los conceptos en marcos sociales mucho más ricos y complejos, dejando en el alumnado un poso de «paisajes históricos visuales» que se van identificando y ordenando en el tiempo sin apenas esfuerzo.

Las relaciones de pareja pueden introducirse a través de la literatura y la iconografía (Anexos 5 y 6). La pintura metafórica de los sentidos y la representación de la mitología greco-latina son las vías más asequibles. Pero también encontramos interesantes referencias en la documentación judicial –denuncias de incumplimiento de promesa de matrimonio, por ejemplo–. El refranero, los rituales de fiestas populares o las canciones también son excelentes instrumentos para detectar las asimetrías en las relaciones entre hombres y mujeres. Veamos un ejemplo en la sociedad medieval a través del *Poema de Mío Cid*:

«Así dijo el Cid, y después se apeó del caballo.

Cuando así le vieron las damas e hijas, y la excelente mujer,  
*se arrodillaron ante el campeador*

–¡Mil años viváis. vuestras somos!

(.....)

–¿Sois vos, campeador, (...)?

–Heme aquí gracias a Dios, mujer honrada.

Os traigo unos yernos que nos ilustran.

Agradécédmelo, hijas mías, que *os be casado muy bien*» (Poema del Cid, 1970: 143 y 171).

Palabras y gestos dan buena cuenta de las relaciones de poder entre los géneros, como la dan también si lo analizamos desde la perspectiva de las relaciones feudo-vasalláticas.

La *violencia de género*, es un problema de enorme importancia en la sociedad actual, que no debería pasar desapercibido en las aulas. Historizarlo puede ser una forma de prevenirlo y combatirlo. Las referencias literarias, iconográficas y judiciales son muy abundantes. He aquí unos ejemplos:

–«¡A cuántas mujeres podemos ver, y tú conoces algunas, querida Cristina, que por culpa de la crueldad de un marido desgastan sus vidas en la desgracia, encadenadas a un matrimonio [donde son maltratadas]... ¡Dios mío, cómo les pegan, a todas horas y sin razón! ¡Cuántas humillaciones, ataques, ofensas, injurias tienen que aguantar unas mujeres leales, sin gritar siquiera para pedir ayuda!(...) Dime si miento o si no es el caso de algunas vecinas tuyas.

–Es cierto, señora –le contesté–, he visto y conozco a muchas que sufren así y es una gran pena.» (Pizan, 1995: 119-120).

Causas *de maltrato* en la 2ª mitad del siglo XVI (Archivo Histórico Provincial de Cuenca):

- Querrela de Fca de la Peña contra Andrés de Requena *por haberla golpeado violentamente*. (AHPCu, Jud: 70-17).
- Querrela de Ana Enríquez contra Fco Pérez, su marido y un criado de este llamado «pintor»... *por haberla agredido gravemente*. (AHPCu, Jud: 67-15).
- Proceso de oficio contra Diego Ruiz, zapatero, *por malos tratos a su mujer* María Ibáñez. (AHPCu, Jud: 92-11).

La representación iconográfica del carácter colérico en los siglos XV/ XVI es un hombre golpeando a una mujer en un espacio cerrado (Anexo 6). Las reflexiones derivadas y su conexión con el problema en nuestro tiempo pueden ser muy educativas.

La misma tipología de documentación encontramos fácilmente para otras formas de violencia: violación, acoso, rapto, abandono e incumplimiento de promesa de matrimonio... La representación de historias bíblicas y de la mitología greco-latina es un recurso fácil. La literatura del honor y de realidades de la vida cotidiana en la España Moderna (*Fuenteovejuna*, de Lope de Vega; *La española inglesa*, de Cervantes...) ofrecen numerosos ejemplos. Los meros enunciados de causas de violencia contra las mujeres en los archivos judiciales –en los términos anteriormente presentados– son material suficiente para tratar el problema en las aulas.

Los escritos de la madrileña María de Zayas en el siglo XVII son interesantes por el matiz de *Avisos* a las mujeres y *reproches* a los hombres que la autora pre-

senta con el recurso de apoyarse en la propia experiencia, al tiempo que por su discurso de igualdad:

«¡Ay, qué a costa mía he hecho experiencia de todo! ¡Ay, mujeres fáciles, y si supiésedes *una por una, y todas juntas*, a lo que os ponéis el día que os dejáis rendir a las falsas caricias de los hombres, y cómo quisiéradades más haber nacido sin oídos y sin ojos; o si os desengañásedes en mí, de que más vais a perder que a ganar! (...) ¡Ay, engañoso amante, ay, falso caballero, ay, verdugo de mi inocencia! ¡Y, ay, mujeres fáciles y mal aconsejadas, y cómo os dejáis vencer de mentiras bien afeitadas, y que no les dura el oro con que van cubiertas más de mientras dura el apetito! ¡Ay, desengaño, que visto, no se podrá engañar ninguna! ¡Ay, hombres!, y ¿por qué siendo hechos de la misma masa y trabazón que nosotras, no teniendo más nuestra alma que vuestra alma, nos tratáis como si fuéramos hechas de otra pasta, sin que os obliguen los beneficios que desde el nacer al morir os hacemos?» (Zayas, 1814: 225-226)

Me parece interesante recordar una iconografía clásica cuya herencia permanece en nuestro tiempo (Europa raptada por el Zeus-toro figura en algunas monedas del euro): las metamorfosis de Zeus para seducir mujeres y extender su linaje por toda la tierra: Europa, Danae, Io, Leda... son engañadas y seducidas (Zeus toro, lluvia de oro, humo, cisne...). Zeus no pregunta. Plantearnos los contextos en que se revitalizan estas iconografías –discursos heredados y escasamente cuestionados en su significado– puede ser interesante para reflexionar sobre aspectos de las relaciones entre los géneros en diferentes tiempos históricos.

Otra relación interpersonal clásica es la prostitución. Historizarla puede ser una excelente manera de reflexionar sobre este problema social en nuestro tiempo. La documentación es riquísima tanto en el plano literario e iconográfico como en el legislativo, judicial y moral.

Este nivel de la vida vivida también nos conduce por los TRABAJOS DE LAS MUJERES. La historia de las mujeres reivindica como tales aquellos que van directamente ligados a la biología femenina y a las tareas que, derivadas de la misma, se han asociado históricamente a las mujeres. Es decir, reproducción, producción y cuidado. Todo ello nos sigue ampliando las dimensiones de lo histórico enriqueciendo la visión de las sociedades desde una riquísima perspectiva interdisciplinar:

\* La *maternidad como natalidad*: se debe hacer visible el valor social de los individuos en las políticas de los Estados, lo que ha derivado importantes políticas públicas respecto a la reproducción (mensajes, leyes) que han podido condicionar significativamente las decisiones de las parejas –o de las propias mujeres– respecto a la maternidad. Conocidos los peligros del parto para la vida de las mujeres hasta los tiempos contemporáneos –la alta mortalidad derivada–,

puede ser significativo estudiar los índices de natalidad, los intervalos y la propia mortalidad por parto. Las leyes sobre natalidad, la iconografía – relación madre/hijo o madre/hija (iconografía religiosa y laica), los nacimientos de María o de San Juan, los retratos de familia (Anexo 5), las iconografías de infancia mendiga que puede sugerir abandono familiar, la literatura que refleja situaciones de abandono de hijos –*La gitanilla*, de Cervantes, por ejemplo–, la documentación de archivo (testamentos, abandono de niñ@s en hospicios, solicitud de amas de cría...) ayudan a la introducción y reflexión sobre este trabajo de las mujeres y abren a otros trabajos históricos femeninos ligados a él: las comadronas, las amas de cría y las niñeras.

\* El *cuidado*: la adjudicación de las tareas de cuidado a las mujeres está definida claramente en los primeros discursos del mundo hebreo y griego. Ese cuidado exige a las mujeres una vigilancia constante para el bienestar de la comunidad familiar. La capacidad que se les adjudica las deriva también al cuidado en el ámbito social. Las mujeres han encontrado trabajo históricamente en estas tareas de cuidado, así que, como en el resto de los trabajos, es importante estudiar las formas y condiciones en que se ejercieron, así como su contribución para la economía y el bienestar social. Recuperarlo en las aulas no sólo enriquece la visión del pasado, sino que, al revalorizarlos, amplía las opciones vitales para ambos géneros. La historia de las instituciones de cuidado permite mostrar ejemplos femeninos y masculinos, ayudando a la desnaturalización de los modelos.

\* El *trabajo de las mujeres en la unidad de producción familia*. La asociación de trabajo a salario en las sociedades industriales ha hecho olvidar el valor del trabajo en sociedades centradas en la unidad de producción familiar. Agricultura, ganadería, comercio al por menor... han unido el trabajo de hombres y mujeres históricamente para sostener la economía familiar, como reflejan la iconografía, la documentación notarial y judicial y, en nuestro tiempo, numerosas y diversas realidades en muy diferentes espacios culturales. Esos trabajos no siempre se ejercieron en absoluta libertad. Los discursos sobre las mujeres condicionaron sus derechos. Veamos algunos ejemplos de trabajo y sus límites:

- *Denuncia* de Luis Salazar, alguacil de Cuenca *contra una hija de Miguel Pinedo*, tabernero de la ciudad, por haberle vendido vino a mayor precio del permitido. (AHPCu, Jud: 67-38).
- *Denuncia* de Juan Parejano *contra la mujer de Antón Padre*, tendero, por vender sardinas a un precio no permitido. (AHPCu, Jud: 82-22).

La forma de nombrar ya es significativa de la posición asimétrica de hombres y mujeres: ellas son presentadas en función de su relación con un varón, padre o esposo.



---

«En la villa de Madrid, a treinta días del mes de agosto de mil y seiscientos y diez años, estando los alcaldes en la audiencia de la cárcel real de esta corte: dijeron que mandaban y mandaron se pregone en esta corte que en las plazas públicas ni fuera de ellas ninguna mujer que no fuera casada o de cuarenta años arriba no pueda vender ni venda frutos ni otros mantenimientos en las dichas plazas ni en las calles de este lugar puerta con puerta so pena de cien azotes y perdimiento de lo que así vendiere aplicado para los pobres de la cárcel y así lo mandaron» (Agüero, 1994: 266-268).

Por otra parte, en las sociedades industriales no es excepcional que las mujeres, desde su actividad en el ámbito doméstico, incrementen los ingresos derivados de salarios obtenidos en una relación laboral externa con tareas asociadas a los «saberes de las mujeres» (casa como pensión, cuidado, limpieza, costura...). En nuestro tiempo, más allá del trabajo de las mujeres en todos los campos de actividad en las sociedades democráticas, fácilmente percibido por el alumnado aunque no perciba tan fácilmente diferencias de género que aún persisten (salarios o posibilidades de promoción, por ejemplo), puede ser interesante dirigir la vista a espacios donde las mujeres son factor esencial de desarrollo para sus comunidades (políticas de microcréditos en África, por ejemplo). [No debemos olvidar los límites al trabajo asalariado de las mujeres en ciertas sociedades actuales, límites asociados a límites a la libertad y la autonomía femenina].

\* *Los trabajos de las mujeres en las sociedades industriales* y financieras han sido más estudiados, especialmente desde la perspectiva de las asimetrías respecto a los varones en posibilidades, tipologías y salarios. Considero muy importante que asociemos los límites laborales con los límites en las posibilidades de formación que tuvieron en sus sociedades, es decir, a las opciones educativas de las mujeres respecto a las que tuvieron sus iguales. Esa asociación nos llevará a las leyes y las leyes a los discursos, permitiendo explicaciones integradas de los porqués de la posición social de las mujeres en el ámbito del trabajo y la autonomía personal.

\* *La producción cultural femenina*: visibilizar la producción cultural femenina como resultado del trabajo y los saberes de las mujeres debe estar entre los objetivos de la enseñanza. Todas las ciencias y áreas de conocimiento tienen creadoras o mujeres destacadas a las que pueden mostrar como dignas de pasar a la memoria colectiva y son numerosas las vías para encontrarlas (enciclopedias y páginas web). La biblioteca virtual Cervantes nos ofrece acceso a numerosas obras de escritoras españolas. A través de la web podemos encontrar, cada vez con mayor facilidad, ejemplos de las obras de mujeres creadoras, así como sus biografías. La tarea docente de presentar lo que no está en los manuales se facilita por esta vía. La iconografía ha dejado buena

---

huella del deseo de las mujeres de dejar memoria de sí a través del retrato y el autorretrato (conciencia de identidad, deseo de inmortalidad, reconocimiento en su tiempo...).

Las mujeres también han trabajado en el ámbito de la política: es necesario sacar a la luz el papel de las mujeres de las casas reales en el gobierno de los Estados como reinas, regentes o gobernadoras; a las mujeres que, desde la cercanía a los figuras de poder –emperadores, reyes...– ejercieron como consejeras e impulsoras de políticas o prácticas de Estado. Y, obviamente, hay que presentar las razones de su reducido número –los límites que marcan las leyes a las mujeres para su acceso al trono o la actividad político-administrativa– y del silencio en que las ha mantenido la historiografía. El silencio historiográfico también ha ocultado la participación de las mujeres en las movilizaciones contra el poder o el sistema, ocultado así su participación en los cambios, en las reformas, en las revoluciones. Los manuales de historia han contribuido a consolidar esa ocultación creando una imagen social de pasividad femenina en la evolución de las sociedades. ¿Cuándo visibilizan la acción política de las mujeres? Cuando las mujeres comienzan a reclamar derechos que el sistema les ha negado históricamente, es decir, cuando se organizan en los llamados *movimientos feministas* cuestionando el propio sistema y los privilegios masculinos. Y es muy importante que así sea. Pero el movimiento feminista no es el único movimiento de las mujeres. Las mujeres se han comprometido activamente –como los hombres– en todos los movimientos de su tiempo. Ese protagonismo debe hacerse visible para educar en compromiso y responsabilidad y para que quede memoria de esa contribución en la evolución de las sociedades. El feminismo que se ha visibilizado tiene su tiempo en los siglos XIX y XX. Hoy sabemos de respuestas de mujeres más tempranas al proceso de limitación de libertades o actividad al que fueron progresivamente sometidas o condicionadas y la historiografía de las mujeres nos permite hacer visible resistencias y transgresiones en las aulas.

De ese compromiso político tenemos abundante documentación: monedas, esculturas, pinturas, mosaicos, crónicas, correspondencia, memorias, descripciones literarias, documentación judicial y notarial, legislación, documentación parlamentaria, prensa, etc.

#### 4. OBSERVAR Y EXPLICAR LA AUSENCIA

Si es cierto que la manera más clara de trabajar el protagonismo social de las mujeres es pensar apoyándonos en *sus presencias*, considero fundamental utilizar la *ausencia*, ya que explicar su ausencia de determinados ámbitos de actividad (parlamentos, universidades, jerarquía eclesiástica, reuniones de dirigentes de Estados o empresas...) nos conduce directamente a los límites personales y so-

---

ciales de las mujeres. Es decir, a la discriminación. La discriminación nos puede conducir a las luchas de las mujeres por la igualdad, sus tiempos y las realidades actuales. Pero no debemos obviar en qué medida los límites afectaron a las posibilidades de ser de las mujeres y a la propia sociedad que limitó, con esos límites, su propia capacidad de desarrollo en numerosos ámbitos. La iconografía y los listados de matrícula, cargos públicos, representantes de la colectividad o directores de empresas, por ejemplo, son instrumentos didácticos esenciales para este apartado. Algunas preguntas útiles ante la ausencia podrían ser las siguientes: ¿quién la determina? ¿es sinónimo de discriminación? ¿hubo/hay excepciones –permitidas o no? ¿respondió/e a una realidad o es simbólica? ¿qué intencionalidad pudo/puede haber en ella? ¿cómo respondieron/responden las mujeres? ¿qué apoyos tuvieron/tienen? ¿qué efectos se derivaron de su respuesta?...

## 5. ESPACIOS FEMENINOS

La perspectiva de género no puede olvidar las experiencias y tipología de relaciones que las mujeres establecieron en los que podemos llamar espacios femeninos. Aunque es posible tratarlos en alguna de las variables ya contempladas, pueden ser estudiados en sí mismos y en relación a la sociedad en la que se construyen. Su tipología es variada y nos acercan a mundos de relaciones entre mujeres muy diversos. Espacio de interés para llevar a las aulas pueden ser la «Casa de la Reina» –las mujeres de la...–, los monasterios femeninos (fundación, patrimonios, poder, defensa de intereses...), beguinatos, fundaciones conventuales (reglas, límites, funciones...), centros educativos y formación femenina, las Casas de Recogidas y cárceles de mujeres (los delitos de las mujeres), etc. y, de manera significativa para la historia del feminismo, el asociacionismo reivindicativo de los siglos XIX y XX. En estos espacios también podremos encontrar individualidades significativas de las que dejar memoria a través del estudio de sus biografías.

En nuestra sociedad, las fuentes orales pueden jugar un papel fundamental como instrumento para conocer la cercana cronología de los cambios que han abierto a las mujeres el camino hacia la igualdad. Las entrevistas a la generación de las abuelas ponen a nuestro alumnado universitario en contacto con un mundo *tan lejano* al propio que no pueden evitar comentar el impacto sentido. Una parte significativa reconoce la experiencia como una de las más valiosas en su vida académica y no es extraño que descubran en las vidas de sus abuelas experiencias vitales que nunca imaginaron. Realizar las entrevistas con la ayuda de las fotografías familiares enriquece la capacidad de recuerdo y conversación. Sugiero dos líneas de trabajo que se han demostrado muy eficaces: las historias de vida y las entrevistas que comparen las opciones de las mujeres respecto a las que tuvieron sus iguales varones.

Concluyendo: la categoría analítica *género* nos ha remitido a:

- Discursos sociales sobre hombres y mujeres: símbolos (modelos creados y reforzados desde la literatura, el arte, la lengua...).
- Conceptos normativos (ámbito religioso, económico, educativo, político...): es igual o diferente la ley para hombres y mujeres?
- Realidades que se viven en contextos con una simbología dominante y un marco legal: pretende conocer la función social (individual y colectiva) de las mujeres en las diferentes formaciones sociales, abandonando pasadas visiones victimistas y buscando responsabilidades y colaboraciones en la construcción del modelo social.
- Respuestas de las mujeres (actividad / pasividad): feminismos históricos.

La perspectiva de *género* nos ayudará:

- A detectar la asimetría social y las relaciones de poder entre hombres y mujeres en cada sociedad.
- A explicar las diferencias en la posición social de hombres y mujeres, a veces en función de leyes que cristalizan discursos dominantes.
- A recuperar discursos alternativos, resistencias femeninas y protagonismos olvidados –no necesariamente no reconocidos en su tiempo–.
- A explicar problemas del presente en el «olvido» de los mismos en que vivió el pasado.
- A ofrecer referentes históricos y valores femeninos a la sociedad.
- A desarrollar un sentido crítico respecto a nuestra sociedad que favorezca la implicación en la lucha por la igualdad.

La incorporación de la categoría género en la enseñanza, y la historia de las mujeres y de las relaciones de género a las que nos abre las puertas, no debe olvidar, obviamente:

- Cuidar la contextualización espacio-temporal de las realidades que se analizan.
- La diversidad de la condición de las mujeres (clase, religión, cultura...).
- El papel de las mujeres en la configuración de modelos de género y en su permanencia o cambio: romper con la idea de pasividad femenina.
- Las relaciones entre mujeres: conflictos, alianzas, solidaridades, afectos...
- Que la historia de las mujeres no se construye para estar al margen de «las historia», sino para revisarla y enriquecerla.

El mismo sentido debe tener en la enseñanza. Y, como desde la construcción del conocimiento histórico, la enseñanza podrá contribuir a pensar el futuro desde perspectivas más igualitarias.

## BIBLIOGRAFÍA

- AGUADO, Ana y otras (1994). *Textos para la historia de las mujeres en España*. Madrid: Cátedra.
- BERNÁRDEZ, Asunción; GARCÍA, Irene y GONZÁLEZ, Soraya (2008). *Violencia de género en el cine español. Análisis y guía didáctica*. Madrid: Instituto de Investigaciones Feministas, Editorial Complutense.
- BORDERÍAS, Cristina (ed.) (2006). *Joan Scott y las políticas de la historia*. Barcelona: Icaria.
- BORNAY, Erika (1998). *Mujeres de la Biblia en la pintura del barroco*. Madrid: Cátedra.
- DE LA ROSA CUBO, Cristina y otras (2007). *Nuevos enfoques para la enseñanza de la historia: mujer y género ante el espacio europeo de educación superior*. Madrid: Al-Mudayna.
- DEL VAL, Isabel y otras (2004). *La historia de las mujeres: una revisión historiográfica*. Valladolid: Servicio de publicaciones de la Universidad de Valladolid.
- FERNÁNDEZ VALENCIA, Antonia (2008). La pintura en la enseñanza de la historia: una perspectiva de género. En Henriques, F. (coord.). *Género, Diversidade, Cidadania* (pp. 75-87). Lisboa: CIDEHUS, Colibrí.
- (2006). «La construcción de la identidad desde la perspectiva de género». *Iber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 47, 33-43.
- (2005). Educación para la igualdad de oportunidades de hombres y mujeres. En MONCLUS ESTELLA, A. (coord.). *Las perspectivas de la educación actual* (pp. 75-87). Salamanca: Témpera.
- (2004). Las mujeres en la Historia enseñada: género y enseñanza de la Historia. *Clío & Asociados*, 8, 111-124.
- (2004). Las mujeres como sujeto histórico: género y enseñanza de la historia. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 18, 5-24.
- (1997). Pintura, protagonismo femenino e historia de las mujeres. *Arte, Individuo y Sociedad*, 9, 129-157.
- FERNÁNDEZ VALENCIA, Antonia (coord.); JULIANO, M<sup>a</sup> Dolores; LÓPEZ, Marian y MARTÍNEZ, Noemí (2001). *Las mujeres en la enseñanza de las Ciencias Sociales*. Madrid: Síntesis.

- 
- FRANCO RUBIO, Gloria y LLORCA ANTOLIZ, F.(ed.) (2008). *Las mujeres entre la realidad y la ficción. Una mirada feminista a la literatura española*. Granada: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Granada.
- FRANCO RUBIO, Gloria y IRIARTE, Ana (ed.) (2009). *Nuevas rutas para Clío*. Barcelona: Icaria.
- GARRIDO, Elisa (ed.) (1997). *Historia de las mujeres en España*. Madrid: Síntesis.
- GÓMEZ-FERRER MORANT, Guadalupe (ed.) (1995). *Las relaciones de GÉNERO*. Madrid: Marcial Pons.
- (2002). *Hombres y mujeres: el difícil camino de la igualdad*. Madrid: Instituto de Investigaciones Feministas, Editorial Complutense.
- HIDALGO, Encarna y otras (2003). *Repensar la enseñanza de la geografía y la historia. Una mirada desde el género*. Barcelona: Octaedro.
- HUARTE DE SAN JUAN, Juan (1977). *Examen de ingenios para las ciencias*. Madrid: Editora Nacional.
- IRIARTE, Ana y GONZÁLEZ, Marta (2008). *Entre Ares y Afrodita. Violencia del erotismo y erótica de la violencia en la Grecia Antigua*. Madrid: ABADA.
- LLEDÓ CUNILL, Eulalia (coord.) (2004). *De mujeres y diccionarios. Evolución de lo femenino en la 22ª edición del DRAE*. Madrid: Instituto de la Mujer.
- MONTEJO GURRUCHAGA, Lucía y BARANDA LETURIO, Nieves (coord.) (2002). *Las mujeres escritoras en la historia de la literatura española*. Madrid: UNED.
- MORANT, I. (dir.) (2005). *Historia de las mujeres en España y América Latina* (4 vols.). Madrid: Cátedra.
- PIZAN, Cristine de (1995). *La ciudad de las damas*. Madrid: Siruela.
- Poema del Cid* (1970). Madrid: España-Calpe.
- RAMOS, M<sup>a</sup> Dolores (1993). *Mujeres e Historia. Reflexiones sobre las experiencias vividas en los espacios públicos y privados*. Málaga: Atenea, Universidad de Málaga.
- (2006). Arquitectura del conocimiento, historia de las mujeres, historia contemporánea. Una mirada española, 1990-2005. *Cuadernos de Historia Contemporánea*, 28, 17-40.
- RIVERA GARRETAS, M<sup>a</sup> Milagros (1998). *Nombrar el mundo en femenino*. Barcelona: Icaria.
- ROJAS, Fernando de (1970). *La Celestina*. Navarra: Salvat-Alianza.
- SCOTT, Joan W. (1990). El género, una categoría útil para el análisis histórico. En Amelang, J. y Nash, M. (Ed.). *Historia y Género. Las mujeres en la Europa Moderna y Contemporánea* (pp. 44-49). Valencia: Alfons el Magnanim.
- SAINT-SAENS, A. (dir.) (1996). *Historia silenciada de la mujer: la mujer española desde la época medieval hasta la contemporánea*. Madrid: Editorial Complutense.

- SEGURA GRAÍÑO, Cristina (coord.) (2010). *La Querrela de las mujeres I. Análisis de textos*. Madrid: Al-Mudayna.
- TAVERA, Susana (coord.) (2000). *Mujeres en la Historia de España. Enciclopedia biográfica*. Barcelona: Planeta.
- THÉBAUD, Françoise (2006). Género e historia en Francia: los usos de un concepto y de una categoría de análisis. *Cuadernos de Historia Contemporánea*, 28, 41-56.
- TUBERT, Silvia. (Ed.) (2003). *Del sexo al género. Los equívocos de un concepto*. Madrid: Cátedra.
- VERA MUÑOZ, I. y PÉREZ I PÉREZ, D. (Eds.) (2004). *Formación de la ciudadanía: Las TICs y los nuevos problemas* (pp. 561-716) Alicante: Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales.
- ZAYAS Y SOTOMAYOR, María de (1814). *Novelas ejemplares y amorosas*. Madrid: Viuda de Barco López.

Se pueden consultar los documentos para educar en igualdad del Consejo de Europa, la Comisión de Igualdad de las Comunidades Europeas, el Ministerio de Educación (diversos países) y las Comunidades Autónomas. La web del Instituto de la Mujer ofrece materiales diversos para los diferentes niveles del sistema educativo. Diversas editoriales ofrecen líneas dedicadas especialmente a temas de género e historia de las mujeres. Asociaciones europeas de estudios de mujeres (la francesa Mnemosyne, la Asociación Portuguesa de Estudios de Mujeres -APEM-, por ejemplo, publican en web sus revistas y coloquios. Es posible encontrar referencias a género y enseñanza de la historia en algunas de ellas. La Asociación Española de Investigación de Historia de las Mujeres -AEIHM- ha incorporado un apartado dedicado a *La Historia enseñada* en su página web).

**Anexo 1. Discursos sobre los géneros en el mundo antiguo**



Sarcófago de Cerveteri. Siglo VI a. C. Museo Villa Giulia, Roma.



*Mujer con niño en brazos.*

C. 3700-3200 a C. Museo Arqueológico Nacional de Atenas.



## Anexo 2. Discursos iconográficos sobre la pareja: ¿son inocentes?



*Matrimonio Arnolfini*, de Jan van Eyck. 1434. Galería Nacional de Londres.



*El ministro Cornelis Claesz Anslo y su esposa*, de Rembrandt.  
Galería Dahlem, Berlín.

¿Posición y actitud? ¿Elemento más activo? ¿Nos sugieren una relación de igualdad? ¿Responde a la realidad?: Comprobarlo.

### Anexo 3. Discursos de maternidad en el Humanismo



*Virgen del cojín verde*, de Andrea Solario.  
Museo del Louvre, París.



*La virgen de la Foja* (detalle), de Bartolomé E. Murillo.  
Copia en el Museo de la Colegiala de San Luis,  
Villagarcía de Campos (Valladolid).



*La Virgen de Ince Hall,*  
Colaborador de Jan van Eyck. Museo Victoria, Melbourne.



«*La educación del hombre comienza desde su nacimiento,* Grabado de Cochin para el frontispicio de *Emilio*, de Rousseau. (Fragmento).

El siglo XVIII unifica y potencia esos discursos

#### Anexo 4. Iconografía y saberes de las mujeres



*Anunciación*, de Arnau Bassa. Museo de Arte de Cataluña, Barcelona.  
Fragmento de retablo.



*Falconia comparando textos*, ilustración de la obra de Boccaccio *Mujeres Ilustres*.



*El Aquelarre*, de Frans Francken II. Kunsthistorisches Museum, Viena.

### Anexo 5. La natalidad: fruto de una relación



*Nacimiento de la Virgen.* Maestro de la vida de María. Alte Pinakothek, Munich.

¿Cómo condicionan los discursos, las leyes y las costumbres la natalidad y la vida de las mujeres?: ejemplos en diferentes tiempos históricos: LO PRIVADO ES PÚBLICO

- ¿Intervalos? ¿Obligaciones?
- ¿Peligros?...
- ¿Mundo de mujeres?
- Temas nuevos para la historia enseñada



*Escena familiar,* de Frans Hal. National Galery, Londres.

**Anexo 6. Relaciones de pareja: afectos y conflictos en  
mitología y pintura metafórica**



*El tacto*, grabado de Abraham Bosse. Graphische Sammlung Albertina, Viena.



*Venus y Adonis*, de Veronés. Museo del Prado, Madrid.



*Historia de Nastagio degli Onesti*, de Botticelli. Escena II. Museo del Prado.



*Un marido golpea a su mujer*. Fuente: HISTORIA 16, nº 306, Octubre 2001, p. 35.



CENTENARIO DEL ACCESO  
DE LAS MUJERES A LA UNIVERSIDAD.  
REAL ORDEN DE 8 DE MARZO DE 1910<sup>1</sup>

**María del Carmen Sáenz Berceo**  
*Universidad de La Rioja*

Año CCXLIX.—Tomo I.

Miércoles 9 Marzo 1910

Núm. 68.—Pág. 497

DIRECCIÓN-ADMINISTRACIÓN:  
Calle del Correo, núm. 39, principal.  
Teléfono núm. 5245.



VENTA DE EJEMPLARES:  
Ministerio de la Gobernación, plaza del  
Número cuatro, 4.ª B.

**GACETA DE MADRID**

Ilmo. Sr.: La Real Orden de 11 de junio de 1888 dispone que las mujeres sean admitidas á los estudios dependientes de este Ministerio como alumnas de enseñanza privada, y que cuando alguna solicite matricula oficial se consulte á la Superioridad para que ésta resuelva según el caso y las circunstancias de la interesada.

1 Este texto recoge la conferencia impartida en la Universidad de La Rioja el 8 de marzo de este año 2010 para conmemorar los cien años de la norma que permitió el acceso de las mujeres a los estudios universitarios sin ninguna traba ni limitación relacionada con su condición femenina.

Considerando que estas consultas, si no implican limitación de derecho, por lo menos producen dificultades y retrasos de tramitación, cuando el sentido general de la legislación de Instrucción Pública es no hacer distinción por razón de sexos, autorizando por igual la matrícula de alumnos y alumnas.

S. M. el Rey (q. D. g.) se ha servido disponer que se considere derogada la citada Real Orden de 1888, y que por los Jefes de los Establecimientos docentes se concedan, sin necesidad de consultar á la Superioridad, las inscripciones de matrícula en enseñanza oficial ó no oficial solicitadas por las mujeres, siempre que se ajusten á las condiciones y reglas establecidas para cada clase y grupo de estudios.

De Real orden lo digo a V. I. para su conocimiento y demás efectos. Dios guarde a V. I. muchos años. Madrid, 8 de Marzo de 1910.

#### ROMANONES.

Orden y fecha emblemáticas en nuestra sociedad: 8 de marzo, día internacional de la mujer<sup>2</sup>. Con esta Real Orden se ponía fin a la marginación educativa de la mujer. Por fin se llegaba a la meta, se conseguía el acceso a los estudios superiores sin traba ninguna por razón de sexo. El género no será determinante para acceder a la educación superior, para acceder a la Universidad.

Fijémonos un poco en el texto de la Orden para comprender mejor su significado:

Real Orden, viene de la máxima autoridad, el Rey, don Alfonso XIII, pero es el ministro del ramo, Romanones, el que da el refrendo a la norma dado que Su Majestad es irresponsable<sup>3</sup>.

En realidad la disposición recoge el texto de dos Reales Órdenes:

La segunda, que comienza en «S. M. el rey...», dispone el acceso de las mujeres a los estudios universitarios en igualdad con los hombres, es decir, sin importar su condición femenina, siempre claro está que cumplieran todos los requisitos necesarios para acceder al tipo de estudios solicitados, sin ninguna otra condición.

---

2 El día 8 de marzo, día en que se dio la Real Orden en 1810, es absolutamente casual. Don Alfonso XIII no podía imaginar en ese momento que la fecha sería tan significativa para el mundo femenino y para la sociedad en general.

3 Ya la Constitución de Cádiz de 1812 establece en su artículo 225: «Todas las Órdenes del Rey deberán ir firmadas por el Secretario del Despacho del ramo a que el asunto corresponda. Ningún Tribunal ni persona pública dará cumplimiento a la orden que carezca de este requisito». TIERNO GALVÁN, E., *Leyes Políticas Españolas Fundamentales (1808-1978)*. Madrid, 1984, 2ª Ed., p. 47.

Fundamentación que se da para ello:

- 1 La necesidad de consulta y autorización especial por el mero hecho de ser mujer es una limitación de los derechos de las mismas (casi reconocido) sobre todo cuando se hace la declaración de intenciones de la legislación pública, que es la de no hacer distinción por razón de sexos.
2. En cualquier caso, la necesidad de consulta y autorización previas producen dificultades y retrasos en la tramitación, y por ende, en el acceso de la mujer a la Universidad, retrasos que a veces superaban el año, y dificultades que hacían que incluso algunas de las más osadas terminaran renunciando por lo enorme del esfuerzo.

Llegaremos a darnos cuenta de la importancia de esta disposición normativa si tenemos en cuenta la situación de partida, lo que haremos fijándonos en la segunda orden que analizamos, que viene recogida la primera en el texto, la de 11 de junio de 1888. Pasaron casi 22 años entre ambas.

Esta norma de 1888 fue indudablemente un importante paso adelante, puesto que abría las puertas de la enseñanza superior a la mujer, aunque tan sólo en el ámbito de enseñanza privada, es decir, las mujeres podían matricularse en los estudios superiores pero no tenían derecho a asistir a clase, sólo a realizar los exámenes. Se les permitía estudiar pero como alumnas libres, que diríamos ahora.

Aún siendo un avance, la norma establecía una tremenda discriminación que podemos detectar en diferentes ámbitos, así

- En primer lugar, al tener que acudir a los exámenes como alumna libre, se sometía a la mujer a un sistema mucho más difícil, dado que había de aprobar todas las asignaturas mediante una única prueba, no cabía la valoración de otros ejercicios evaluatorios, todo se jugaba a una carta.
- En segundo lugar, e insistiendo en que el sistema era mucho más difícil, quedaba privada de las explicaciones que todos los profesores daban a sus compañeros varones. Ningún profesor resolvía sus dudas, lo que le obligaba a estudiar y salir adelante ella sola, en estudios que estamos contemplando como superiores. En otro caso, y esta es la tercera discriminación, había de recurrir a recibir las clases particulares de un profesor, al que debía pagar, mientras que sus compañeros del sexo masculino tenían acceso gratuito a ese tipo de enseñanza y explicaciones, cuando el coste de la matrícula era igual para todos.

Todo ello lo refleja muy bien la instancia enviada por María Dolores Martínez al Director General de Instrucción Pública, el 26 de septiembre de 1889, en la que manifiesta que quiere hacer matrícula oficial, «Pues su condición de hija de viuda no la consiente hacer los grandes gastos que supone la enseñanza privada, cuando con tanta economía puede seguir

los cursos oficiales y participar al mismo tiempo de las ventajas que reportan al alumno las explicaciones orales y el material científico de los centros sostenidos por el Estado»<sup>4</sup>.

- Consecuencia de lo anterior, las mujeres podían acceder a la Universidad, pero claro está, tan solo aquellas pertenecientes a una clase social determinada, vistas las trabas y requisitos imperantes.

Además, y fijándonos en el procedimiento, había de recurrirse al jefe del establecimiento educativo, Rector en el caso de estudios universitarios, si se quería asistir a clase, el cual, vistas las circunstancias, y previo compromiso de los profesores, decidiría. Es decir, si una mujer conseguía licencia para asistir a las clases era como una excepción, como un favor, como una gracia especial, tal y como manifiesta el Rector en la respuesta que da a María Dolores Martínez, en la que accede a su petición, en atención a lo dispuesto en la *R. O. de 11 de junio de 1888* y a las circunstancias que concurrían en el caso, al haber quedado demostrado el aprovechamiento educativo de la solicitante pero «a condición de que si la interesada concurría a las clases, respondan los profesores respectivos de que no ha de alterarse el orden de las mismas».

Al objeto de entender la trascendencia de la *R. O. de 8 de marzo de 1910* hemos de remontarnos hacia tiempos anteriores al objeto de conocer de qué manera se concebía y se realizaba la educación de las mujeres, y por tanto, cuánto y cómo se avanzó al comenzar el siglo XX.

La entrada de las tropas francesas en la Península, la salida de los monarcas, y la constitución de Juntas, hicieron posibles numerosos e importantes cambios en la España decimonónica, uno de los mayores fue la constitución y funcionamiento de las Cortes de Cádiz, que elaboraron y aprobaron nuestra Carta Magna de 1812, y que asumieron relevantes reformas en todos los campos, desde la agricultura hasta la educación.

La educación era un tema importantísimo para nuestros ilustrados gaditanos pues se consideraba que solamente habría un gobierno justo y se conseguiría la felicidad de los españoles si estos estaban educados. Y con la finalidad de encontrar un mejor sistema de educación se creó una Comisión de Instrucción Pública, que el 7 de marzo de 1814 daba a conocer un *Proyecto de Decreto*<sup>5</sup> sobre el arreglo general de la Enseñanza Pública en el que se expresaba de esta forma:

<sup>4</sup> Expediente Académico de María Dolores Martínez Rodríguez. Citado por FLECHA GARCÍA, C., *Las primeras universitarias en España*, Madrid, 1996, p. 132. He seguido, en parte, el esquema utilizado por esta autora en esta obra, por ello, y al objeto de no resultar reiterativa, las citas que no tengan referencia se han tomado de ella.

<sup>5</sup> *Mujer y educación en el siglo XIX*, versión digital de la Universidad de Sevilla, *Alma mater hispalense*.

«Al concluir la Comisión el plan general de instrucción pública, no se ha olvidado de la educación de aquel sexo, que forma una parte preciosa de la sociedad; que puede contribuir en gran manera a la mejora de las costumbres, y que apoderado casi exclusivamente de la educación del hombre en su niñez, tiene un gran influjo en la formación de sus primeros hábitos y, lo sigue ejerciendo después en todas las edades de la vida humana.

Pero la Comisión ha considerado al mismo tiempo que su plan se reducía a la parte literaria de la educación, y no a la moral, principal objeto de la que debe darse a las mujeres. Tampoco pudo desentenderse de que este plan solo abraza la educación pública, y que cabalmente la que debe darse a las mujeres ha de ser doméstica y privada en cuanto sea posible, pues que así lo exige el destino que tiene este sexo en la sociedad, la cual se interesa principalmente en que haya buenas madres de familia.

Pero como además de la educación doméstica de las mujeres, que necesariamente se ha de mejorar con el progreso de la instrucción nacional y el fomento de la riqueza pública, convenga que el Estado costee algunos establecimientos en que aprendan las niñas a leer y escribir, y las labores propias de su sexo, la Comisión opina que se debe encomendar al celo de las Diputaciones provinciales el que propongan el número que deba haber de estos establecimientos, el paraje donde deban situarse, su dotación y forma»<sup>6</sup>.

Seguindo digamos ese consejo de la Comisión, el art. 115 del *Proyecto de Decreto* recoge una educación separada físicamente para niños y niñas, además de diferente por el contenido, dado que a ellas se les enseñará a leer y a escribir y se les instruirá en las labores y las habilidades propias de su sexo.

Desde entonces, y hasta la *Ley de Instrucción Pública de 9 de septiembre de 1857*, denominada como *Ley Moyano*, o la educación de las mujeres ni siquiera se contempla (*Plan de Estudios para los Institutos de Segunda Enseñanza* de 1843; *Plan Pidal* de 1845<sup>7</sup>) o se recoge con separación física y de

6 Las labores propias del sexo femenino, según se especificaba en el artículo 198 del *Real Decreto de 16 de febrero de 1825*, eran: «hacer calceta, cortar y coser las ropas comunes de uso, bordar y hacer encajes u otras que suelen enseñarse a las niñas.» Eso en el primer nivel educativo. En el segundo ya no se les enseñaban los encajes, y en los niveles o clases de tercero y cuarto se suprimían los bordados. (suponemos que por considerarlos superados o suficientemente enseñados). Era el *Real Decreto aprobando el Plan y Reglamento de las Escuelas de Primeras Letras. Gaceta de Madrid*, nº 23, de 22 de febrero de 1825.

7 *Real Decreto de 17 de septiembre de 1845*. La normativa fue modificada en varias ocasiones, así en 1850, 51, 52 y 53. Estas modificaciones respondían a cambios de adaptación/

contenido respecto de los hombres, y así el *Decreto de 4 de agosto de 1836*, que sirvió de base al *Plan Pidal*, dispone en su artículo 21: «Se establecerán escuelas separadas para las niñas donde quiera que los recursos lo permitan, acomodando la enseñanza en estas escuelas a las correspondientes elementales y superiores de niños, pero con las modificaciones y en la forma conveniente al sexo»<sup>8</sup>. Además, fijémosnos en algo importante, las escuelas para niñas se establecerán «si los recursos lo permiten», en otro caso, las niñas no tienen derecho a ser educadas.

La *Ley Moyano*, a pesar de sus limitaciones, vino a poner un poco de luz en el colectivo femenino, si entendemos la educación como luz, dado que aún manteniendo enseñanzas diferentes y educación físicamente separada para ambos sexos, dispuso la obligatoriedad de que se establecieran escuelas para niñas. Decía su artículo 100:

«En todo pueblo de 500 almas habrá necesariamente una Escuela pública elemental de niños y otra, aunque sea incompleta, de niñas». Mientras que el artículo 103 aclaraba que «únicamente en las Escuelas incompletas se permitirá la concurrencia de los niños de ambos sexos, en un mismo local, y aun así con la separación debida»<sup>9</sup>.

Nos detenemos un poco más en esta ley porque sentó las bases de la organización educativa durante mucho tiempo. Dado su extenso periodo de vigencia, podemos afirmar sin riesgo a equivocarnos que los estudiantes del siglo XIX y gran parte de los del siglo XX realizaron estudios que fueron estructurados por esta norma.

La *Ley Moyano* organiza los estudios en tres niveles: instrucción primaria, enseñanza media y enseñanza universitaria, y reafirma el principio de que «sólo los estudios realizados en los establecimientos públicos tendrían validez académica»<sup>10</sup>.

En este atribulado siglo XIX solamente *La Institución Libre de Enseñanza*, creada en 1876 por Giner de los Ríos, a raíz de la represión del ministro Orovio, se atreverá a predicar e impulsar la necesidad de superar la discriminación educativa, y así aboga por la educación femenina y la coeducación, porque estima que es un principio esencial del régimen escolar, y que no hay fundamento

---

actualización pero también eran una muestra más de la inestable realidad social y política, y así los cambios/adaptaciones se producen igualmente en nuestro texto constitucional: *Acta Adicional* de 1856, *Ley Constitucional de Reforma* de 1857, además de otro ligero cambio en 1864. TIerno GALVÁN, Op. Cit.

8 Publicado en la *Gaceta de Madrid*, suplemento del martes 9 de agosto de 1836.

9 *Ley de Instrucción Pública de 9 de septiembre de 1857 (Ley Moyano)*. Versión digital de la Universidad de Sevilla, «Alma Mater hispalense».

10 Ídem.

para prohibir en la escuela la comunidad en que uno y otro sexo viven en la familia y en la sociedad. Dice en su programa que:

«Juzga la coeducación como uno de los resortes fundamentales para la formación del carácter moral, así como de la pureza de costumbres, y el más poderoso para acabar con la actual inferioridad positiva de la mujer, que no empezará a desaparecer hasta que aquélla se eduque, en cuanto se refiere a lo común humano, no sólo como, sino con el hombre»<sup>11</sup>.

Hemos visto el marco legislativo general que organizó la educación desde mediados del siglo XIX, pero quizá sea más interesante saber qué ocurría realmente en la sociedad. No debemos olvidar el alto grado de analfabetismo femenino, la consideración de que la escolarización de las mujeres era casi un privilegio y que además se admitía casi unánimemente que la mujer por naturaleza es inferior, tiene menos capacidad que el hombre, especialmente en el terreno de lo científico. Con esas premisas es fácil concluir que el ámbito vital, educativo y laboral de la mujer estaba en el hogar, en el cuidado y la educación de los hijos. Ese era su sitio y para ello debía ser educada.

Estaba tan asumido que el saber y la cultura era una cuestión de hombres, que en un importantísimo Congreso Pedagógico celebrado en 1892, es decir a finales del siglo XIX, un brillante científico y docente mantuvo que los deberes familiares eran los que correspondían a la mujer y que solo las denominadas como «mujeres varoniles», podían desear una mayor educación.<sup>12</sup> Aunque también por las mismas fechas, Berta Wilhelmi señalaba que «si la mujer pide por derecho propio el ejercicio de todas las profesiones, participar en las conquistas de la ciencia, cooperar a la solución de los problemas sociales, creemos que pide lo justo: pide la rehabilitación de media humanidad».

Los avances económicos, sociales, e ideológicos que se van produciendo a partir de la segunda mitad del XIX llevaron por fin al planteamiento de que la educación era el mejor medio para alcanzar el progreso deseado en la sociedad, y en consecuencia, se empezó a reflexionar sobre si las mujeres podían ser susceptibles de un programa educativo específico, aunque claro está, no en función de su propia mejora, sino en cuanto llamadas a ser madres de ciudadanos a los que tendrían que formar, siendo mediadoras de la transmisión de los nuevos valores cívicos.

---

11 *Mujer y educación en el siglo XIX*, Versión digital de la Universidad de Sevilla, «Alma Mater Hispalense».

12 Que quería decir exactamente «mujeres varoniles» no lo sabemos con certeza, pero intuimos que se refería a especímenes del sexo femenino que según su opinión eran más hombres que mujeres, o se comportaban más como hombres que como mujeres, y desde luego tenía un carácter completamente peyorativo.

En 1869, quizá fruto de las nuevas ideas que habían llevado al triunfo de *La Gloriosa*, se alza la voz de Joaquín Sanromá, quien insiste en que «la sociedad estará fraccionada en tanto que la mujer figure como un tipo raro y excéntrico en todas las cosas serias y dignas que estén fuera de la vida doméstica». En la misma línea, la escritora Faustina Sáez de Melgar, fundadora del primer liceo femenino de Madrid reclamará:

«¡Luz, señores, luz para la mujer, es lo que anhela la que deplora con toda su alma la oscuridad en que vive!,» José Panadés añadía: «¿por qué el odioso monopolio legal ha de impedirles poder extenderse a las (carreras) que les convengan? No más gracia para la mujer. Justicia es lo que se las debe. Justicia piden para ella Leibnitz, Descartes, Fenelon, Fleury, Feijóo, Chateaubriand, y mil otros ilustres jueces en esta contienda. Dad a la mujer lo que se le debe de derecho y justicia natural: «Igual derecho a la instrucción y a la libertad profesional que su voluntad, su matrimonio y otras mil circunstancias le hicieran elegir en los caminos de la vida. O sea, la instrucción y educación intelectual de la mujer según su personalidad con todos sus derechos, iguales a los del hombre.»

Avanzado el siglo XIX podemos percibir asimismo una ligera evolución en los planteamientos respecto a la mujer y su papel en sociedad. Se reconocía que las mujeres tenían aptitudes, pero indudablemente su inteligencia no podía llegar a donde llegaba la de los hombres. Por otra parte, la mujer desarrollaba una labor imprescindible en el hogar, y ahí debía de permanecer. Había que elevar su nivel cultural, era deseable una mujer instruida, obviamente para que sirviera mejor al hombre, ya fuera su padre, su marido o su hijo.

La mujer encontró así en las Escuelas Normales de Maestras un lugar donde proseguir sus estudios primarios, pero el hecho de que en España no se creasen instituciones de enseñanza media y superior específicos para mujeres, como había sucedido en otros países, supuso una gran dificultad, dado que el tener que compartir planes de estudio, y sobre todo espacios, destinados exclusivamente a los varones se convirtió en un obstáculo casi insalvable.

Y si el considerar inferior intelectualmente a la mujer se fue superando poco a poco,<sup>13</sup> el tenerla como igual en las aulas fue algo mal digerido por algunos caballeros, que consideraban que en ocasiones el afán por saber en realidad escondía el deseo de aparecer dotadas de iguales, cuando no superiores, aptitudes que sus compañeros para toda clase de trabajos intelectuales, y de hacer ostentación de

13 Y realmente muy poco a poco, porque en 1895 se publicaba que «como las leyes han establecido una diferencia entre los dos sexos, no debe decretarse una perfecta igualdad entre el hombre y la mujer, si no se quiere rebajar el nivel de inteligencia y actividad del género humano. Los grandes trabajos y los grandes resultados resérvense para los hombres, no a causa de la descuidada educación de las mujeres hasta nuestros días, sino porque así lo exige la naturaleza». PÉREZ, P., «La cuestión femenina», en *La España Moderna*, nº 84, (1895), p. 146.



las mismas, por ello enseguida se trató de descalificar y ridiculizar a la mujer con ansia de formación dedicándole apelativos tan significativos como: Marisabidilla, parlanchina, cultilatíniparla, bachillera, pedante, etc. Incluso se llegó a intentar fundamentar científicamente, como se hizo en el Congreso Médico de Brighton de 1886, que el trabajo intelectual de la mujer disminuía su capacidad reproductora.

## ITER LEGISLATIVO HACIA LA UNIVERSIDAD

Las mujeres españolas se incorporaron lentamente a la Universidad en los últimos años del sexenio revolucionario.

*La R. O. de 22 de julio de 1878*, además de conceder a la solicitante, doña Encarnación del Águila y Sánchez, el título de Bachiller, superados los exámenes pertinentes recogía una serie de considerandos que creo interesante resaltar. Decía la *Real Orden*:

«Considerando la conveniencia y hasta la necesidad de procurar todos los medios posibles de instrucción a quien por su doble influencia de esposa y madre está destinada a ejercer un poderoso influjo en la sociedad y en la familia, y que para aquel fin no cuenta hoy más establecimientos de enseñanza, y éstos en corto número, que las Escuelas Normales de Maestras:

Considerando que el Título de que se trata no lleva consigo el ejercicio de ninguna profesión, de ninguna clase de función pública, no siendo en su esencia otra cosa que un certificado de los estudios que constituyen el período de la Segunda Enseñanza; y que este Título al par que halague a la que le obtenga, ha de estimular a otras a emprender y perseverar en unos estudios tan necesarios para elevar el nivel intelectual de la mujer, esta Dirección General ha tenido a bien resolver que, tanto la alumna del Instituto de Sevilla, doña Encarnación Aguilar Sánchez, como a cuantas en lo sucesivo se hallaren en el mismo caso, puede y debe expedírseles el Título de Bachiller, previos los estudios, ejercicios y pago de los derechos correspondientes. [...]

Madrid, 22 de julio de 1878. El Director General, José de Cárdenas.- Sr. Rector de la Universidad de Sevilla»<sup>14</sup>.

A partir de aquí el trampolín hacia los estudios superiores estaba implantado, aunque el legislador no lo había considerado, por ello, cuando las primeras mujeres completaron sus estudios universitarios, el acceso al examen de grado y al título se considerará de todo punto imposible para la mujer. La ausencia de legislación específica hizo posible que en 1882 una Real Orden permitiera

<sup>14</sup> Orden número 1299, de 22 de julio de 1878. *Compilación legislativa de instrucción pública*, tomo 3, Madrid, Imprenta de Fortanet, 1879, pp. 789 y 790.

a varias mujeres conseguir el grado y el título académico de Medicina, pero también sentó las bases para impedirlo en lo sucesivo.

En ello se vio implicado el Consejo de Instrucción Pública, elevado órgano administrativo-consultivo, que emitió dictamen el 29 de enero de 1882,<sup>15</sup> dictamen que sirvió de base a la *Real Orden de 16 de marzo de 1882*, que tras considerar las circunstancias que concurrían en las solicitantes que habían motivado la norma, establecía:

«Ilmo. Señor.

En vista de las instancias de Da. María Elena Maseras y Rivera y Da. Dolores Aleu y Riera en solicitud de que se las admita a cursar los estudios del Doctorado de Medicina y se las autorice para obtener los títulos de Licenciado y Doctor, una vez que tienen cursadas y aprobadas todas las asignaturas de las Licenciaturas;

---

15 Dictamen del Consejo de Instrucción Pública sobre la enseñanza de la mujer.

«1<sup>a</sup>. Conviene fomentar el cultivo intelectual de la mujer, no sólo en Bellas Artes, sino respecto de los conocimientos elementales que la habilitan para muchas y variadas ocupaciones, con lo cual se aumentaría la capacidad y el bienestar de las que se dedicarían a cualquiera de los ramos de la industria o al desempeño de ciertas funciones sociales, y muy principalmente de la educación de las niñas.

2<sup>a</sup>. Secundado este propósito, sería oportuno dar acceso a la mujer a los estudios propios de ciertas carreras especiales, como las de comercio y telegrafistas.

3<sup>a</sup>. También convendría crear, por lo menos en algunos puntos, centros de instrucción donde pudieran las mujeres adquirir los conocimientos propios de la Segunda Enseñanza, especialmente en su aplicación, y aun de la superior en ciencias y en letras con la misma aplicación.

4<sup>a</sup>. Respecto del caso particular a que se refiere este expediente, considerando que doña María Elena Maseras, así como también doña Dolores Aleu y Riera, fueron admitidas a matrícula y han aprobado sus estudios en forma legal con consentimiento de las autoridades universitarias, adquiriendo de este modo derechos o por lo menos legítimas esperanzas por actos de la administración dignos de todo respeto para esta misma, procede que, previos los actos académicos determinados en general por las leyes, se les expidan los títulos correspondientes.

Esta gracia puede ser extensiva solamente a las señoras que se hallen en la actualidad en el mismo caso que doña María Elena Maseras y doña Dolores Aleu, por tener ya formalizada matrícula con efectos académicos en facultad.

Para concluir, el Consejo, dejando a un lado el expediente particular que ha sido preciso resolver respetando hechos consumados, insistirá en manifestar el espíritu general que le guía respecto de la importante cuestión de la organización de los estudios de la mujer, resumiéndole de nuevo en los siguientes puntos:

1<sup>o</sup>. Es de muy alto interés facilitar los estudios de la mujer, fomentando y ampliando desde luego las enseñanzas actuales.

2<sup>o</sup>. Lo es además preparar reformas legislativas que constituyan un plan de enseñanza de la mujer, dando en él gran importancia a los estudios de aplicación, más interesantes que los especulativos, atendidas las condiciones de su sexo».

*La Guirnalda*, Año XVI, n<sup>o</sup> 3, 5 de febrero de 1882, pp. 22 y 23.

Consultado el Consejo de Instrucción Pública y de conformidad con su dictamen, S. M. el Rey (Q. D. G.) ha tenido a bien disponer que a las reclamantes y demás que se hallen en su caso, así como a las matriculadas hasta la fecha en estudios de Facultad, previo la prueba de los de Segunda Enseñanza, se las autorice para continuarlos y aspirar a los correspondientes grados y títulos académicos, suspendiendo en lo sucesivo la admisión de las Señoras a la Enseñanza Superior hasta tanto que se adopte una medida definitiva sobre el particular en los términos legales, y que a fin de prevenir dudas se remita a los Rectores relación nominal de las señoras que resulten matriculadas como alumnos de Facultad en el presente o anteriores cursos académicos»<sup>16</sup>.

La *Real Orden de 16 de octubre*, de ese mismo año, reiteraba que no se admitiera a matrícula de segunda enseñanza a las mujeres.

Un año después, concretamente el 25 de septiembre de 1883, otra *Real Orden* autorizaba la matrícula de segunda enseñanza a las mujeres, pero mantenía la prohibición para los estudios universitarios. Y eso solamente en régimen de enseñanza privada, es decir, las mujeres podían seguir esos estudios que la Real Orden admitía pero sólo como alumnas libres. Si querían cursar los estudios en régimen de matrícula oficial, debían solicitar permiso especial a la Dirección General de Instrucción Pública.

La norma de 1888, como sabemos, se quedó a mitad camino. Permitió los estudios universitarios pero retomó el sistema de enseñanza privada, por ello la *Real Orden de 1910* significó un considerable avance en estos campos. Esta disposición de 8 de marzo, cuyo centenario celebramos, terminó con la necesidad de solicitar permisos especiales a las autoridades educativas y facilitó la matrícula en la enseñanza universitaria oficial a todas aquellas mujeres que lo desearan y cumplieran los requisitos.

## LA EDUCACIÓN SUPERIOR FEMENINA ALLENDE NUESTRAS FRONTERAS<sup>17</sup>

Y si todo ello ocurría en España, ¿qué pasaba en nuestro entorno cultural? ¿Qué acontecía con nuestras compañeras que querían acceder a las aulas universitarias?

<sup>16</sup> *Real Orden de 16 de marzo de 1882*, autorizando a las alumnas ya matriculadas en las Universidades para continuar su carrera y obtener los títulos correspondientes, pero prohibiéndolo en lo sucesivo. Archivo de la Universidad de Valladolid.

<sup>17</sup> Los datos de este epígrafe están recogidos en MONTERO, M., *La conquista del espacio público*, Madrid, 2009, pp. 45-55.

Quizá fue Estados Unidos el país en el que las mujeres alcanzaron antes el acceso a estos estudios, y por ahí empezaremos.

Ello vino favorecido por tres circunstancias, o tuvo tres momentos principales:

1. Con la independencia de las colonias, la mujer, la madre, era la encargada de la educación del nuevo hombre americano, que había de participar en la cosa pública, en la construcción del país, y por tanto había de saber leer y escribir, enseñanzas que eran impartidas por la madre en el hogar, y que lógicamente ella debía dominar.
2. La industrialización de la parte nordeste, que propició la independencia económica de muchas mujeres, que desearon seguir formándose.
3. Con esas premisas, a mediados de la década de los sesenta, del siglo XIX, las mujeres americanas reivindicaron la educación superior. Se fundan así cuatro prestigiosos centros de educación universitaria exclusivamente para mujeres:

Vassar College, en 1865

Wesley College y Smith College, en 1875

Bryn Mawr College, in 1885

Todos ellos a partir de ideas religiosas protestantes.

Ahora bien, a pesar de estar más adelantadas, tampoco para las mujeres americanas resultó sencillo acceder a la Universidad, como demuestra el hecho de que tuvieron que crear y sostener sus propios establecimientos docentes ante la negativa para ser admitidas en Universidades públicas y privadas. Si bien es cierto que no tuvieron trabas legales, ni carecieron del necesario soporte económico para mantener estos centros universitarios, específicamente femeninos, que alcanzaron además notable prestigio.

Pero nos encontramos ante un país de contrastes, y así mientras que en esa misma década existía la coeducación en algunas Universidades e incluso desde 1833 funcionaba en Ohio el Oberlin College, que además de ser coeducacional admitía por igual a blancos y negros, según adelanta el siglo, avanzarán del mismo modo los razonamientos *científicos* para negar a la mujer el acceso a la Universidad. En esta línea estaba la filosofía darwinista, que consideraba a la mujer menos evolucionada, y por ende, incapaz de estudios serios. Por su parte, otros «sesudos profesores» aseguraban que si la mujer utilizaba su *limitada energía* para estudiar, ponía en peligro su capacidad para ser madre. Es fácil comprender que con estos planteamientos, el acceso femenino a la Universidad no era nada sencillo.

En Estados Unidos, también la década de los 70 será clave en relación al tema que nos ocupa. Antes de 1870 tan solo ocho Universidades públicas habían abierto sus puertas a las mujeres. Cincinnati, Michigan y Missouri, admitían alumnas en sus aulas. Ahora bien, las mujeres debían asistir a las clases escoltadas por dos profesores, uno que las precedía y otro que caminaba inmediatamente detrás. Además debían llevar uniforme para ser distinguidas de otras mujeres de la ciudad<sup>18</sup>. Mucho más tarde pudieron acceder a la biblioteca o a la capilla con los hombres.

A finales de siglo, un fuerte crecimiento del saber científico y técnico vendría curiosamente a poner de nuevo trabas a las mujeres, como sabemos, *peor dotadas* para estos estudios. Muchos Colleges se transforman en Universidades, y serán las más prestigiosas de éstas las que con más saña se opondrán a recibir mujeres, entre ellas las elitistas Harvard, Yale y Princeton. Tanto empeño pusieron en ello que incluso buscaron un subterfugio, que consistió en fundar Colleges con títulos equivalentes y adscritos a esas Universidades de forma que a las (siempre eran mujeres) que estudiaban en ellos, no se les expedía el auténtico diploma de la Universidad. Ejemplo fue la Columbia University, de Nueva York, que creó el Barnard College, o la Universidad de Harvard, que creó el Radcliffe College, y que hasta 1965 no logró que sus licenciadas tuvieran el título de la Universidad madre, de la Universidad de Harvard.

La nueva centuria vino acompañada, por una parte, de un incremento del número de mujeres que accedían a la Universidad, que pasó del 21 % en 1870 al 35 % en 1900, pero también, y porque de nuevo los hombres *se sienten amenazados* por ello, y porque la mayoría de los premios por buenas calificaciones eran obtenidos por alumnas (56,3 % en la Universidad de Chicago), por un intento de restricciones y trabas, y así, por ejemplo, la Universidad de Stanford, que había sido mixta desde su fundación en 1887, establecerá una ratio de uno a tres, una alumna por cada tres alumnos, ratio que mantendrá hasta 1933.

Razonamientos pseudo científicos, acusaciones de seducción y de distracción de los hombres, limitaciones de todo tipo trataban en realidad de encubrir que en la sociedad americana estaba muy arraigada la idea de que era más valioso educar hombres que mujeres, exactamente igual que ocurría en el mundo europeo o en el mundo musulmán actual.

---

18 Esta especie de «marcaje» por medio del traje que las mujeres estudiantes estaban obligadas a llevar, es desde el punto de vista europeo una vejación hacia las mismas, y nos recuerda los famosos «sambenitos» que habían de vestir los condenados como herejes por el Santo Tribunal Inquisitorial.

Especial dificultad tuvieron las mujeres americanas para acceder a los estudios de Medicina lo que llevó a que desde muy pronto se especializaran en ramas que se consideraban raras, o marginales, como por ejemplo la Medicina homeopática.

A pesar de todo ello, podemos concluir, que la presencia de la mujer en la Universidad americana estaba casi plenamente conseguida en 1910, cuando la mujer española iniciaba su andadura en ella.

Inglaterra fue el país europeo más adelantado en la admisión de las mujeres a los estudios superiores, sin que faltaran en el proceso las luces y las sombras, como veremos.

1878 es la fecha oficial de la admisión en la Universidad. El University College of London y la University of London fueron las dos primeras instituciones que ese año permitieron la entrada de alumnas, si bien, al igual que en Estados Unidos, las mujeres habían fundado antes sus propias instituciones académicas, como el Queen's College de London, en 1848.

Las trabas más importantes vinieron de las prestigiosas Universidades de Cambridge y Oxford, especialmente de la primera, que si bien había sido pionera en responder a las aspiraciones de la mujer en 1881, permitiéndola a sus alumnas presentarse a los exámenes, luego les negó el título de la Universidad. Hasta 1923 no pudieron las mujeres asistir a clase con sus compañeros varones ni obtener el título oficial de Cambridge. Oxford se abrió incluso un poco más tarde. Y en fecha tan avanzada como 1936 solamente uno de cada diez estudiantes era alumna en Cambridge, y uno de cada cinco en Oxford, cuando la ratio habitual en el país era de uno a tres.

Otros países, como la Rusia zarista, abrieron pronto la educación superior a las mujeres, especialmente en un ámbito en el que el mundo anglo sajón se mostró mucho más reacio, el de la Medicina. La Universidad de San Petersburgo contaba con una escuela femenina de Medicina en los años 70 del siglo XIX. Quizá la clave para evitar la oposición masculina fue la extensión del país, y que por esa razón había pacientes para todos, si bien, las doctoras no podían ejercer su ciencia en el ejército.

En cuanto al imperio austro húngaro, hasta finales del siglo XIX no abrió las puertas de la educación superior a las mujeres. El imperio alemán lo hizo prácticamente a la vez que España, 1908, aunque la Universidad de Zurich fue pionera en este ámbito, permitiendo el acceso de las mujeres a la Universidad desde 1867 y por esta razón en Suiza buscaron y hallaron su lugar muchas mujeres del siglo XIX, especialmente de la Europa del Este.

En Italia, la primera mujer licenciada lo fue en Medicina, como en España, sin embargo, el acceso de la mujer italiana a la Universidad fue después mucho más rápido e intenso que en nuestro país.

---

 UNA REALIDAD: MUJERES EN LA UNIVERSIDAD

Después de este pequeño recorrido para saber lo que sucedía en otros países, volvamos de nuevo los ojos sobre el nuestro, y si hasta ahora nos hemos movido en un plano legislativo y un tanto general y abstracto, vayamos al ámbito de lo concreto. Acompañemos a jóvenes con nombres y apellidos en su trayectoria hacia los estudios superiores, lo que nos permitirá conocer de primera mano las dificultades que, de acuerdo a lo estipulado en la legislación vigente, las mujeres españolas tuvieron que superar en ese deseo de llegar a lo más alto en el mundo educativo.

A partir de 1873 las Universidades españolas comenzaron a tener alumnas entre sus estudiantes. La primera fue la de Barcelona, a la que siguieron, Valencia, Valladolid, Madrid, Salamanca, Sevilla, Granada, Santiago y Zaragoza. Una treintena de mujeres se habían incorporado a las aulas antes del nuevo siglo XX. La mayoría concluyeron sus estudios universitarios y cinco de ellas fueron investidas doctoras antes de 1900<sup>19</sup>.

La primera alumna fue María Elena Maseras Ribera, a quien don Amadeo de Saboya concedió permiso para realizar los estudios secundarios, como paso previo a los superiores. En el curso 1872-73 María Elena se matriculó en la Universidad de Barcelona en los estudios de Medicina, a los que acudían 1284 estudiantes. Dos años más tarde se incorporó Dolores Aleu Riera, que ya había asistido dos cursos como alumna oficial al instituto de Barcelona.

En 1877 tres nuevas alumnas se matriculaban en la Universidad de Barcelona. Dos lo hicieron en Medicina, y una, María Ana Ramona Vives, en Derecho. Estas cinco alumnas tenían la obligación de asistir a las clases, según la normativa vigente. Aunque quisieran ya no podían seguir el curso en sus casas, preparándose sólo los exámenes<sup>20</sup>. Sería un profesor el que actuaría para suavizar la

---

19 Extraordinario es el caso de María Isidra Guzmán de la Cerda, que recibió en junio de 1785 el grado de Doctora en Filosofía y Letras Humanas en la Universidad de Alcalá de Henares. Su formación cultural era tan excepcional, a pesar de no haber seguido un itinerario académico, que fue admitida en la Real Academia Española de la Lengua el 2 de noviembre de 1784, con 17 años. Ante esta situación tan poco habitual, y la petición de sus padres, fue admitida en la Universidad de Alcalá para realizar los ejercicios de grado, que daban acceso al título de doctor, previa autorización pertinente del monarca, Carlos III.

20 Luego la situación cambiará pero un *Decreto de 29 de septiembre de 1874 en el que se determinan las condiciones con que podían adquirir carácter académico los Estudios de Segunda Enseñanza hechos en los establecimientos privados o en el hogar doméstico*, en su artículo 16 disponía: «Los alumnos de los establecimientos públicos tendrán la obligación de asistir puntualmente a la clase durante todo el curso: si dejasen de hacerlo por bastante tiempo sin tener para ello causa que parezca al Profesor legítima, podrá éste excluirlos de los exámenes ordinarios, y al presentarse en los extraordinarios de Setiembre, no podrán aspirar más que a la nota de aprobado». *Gaceta de Madrid*, nº 273, T. III, de 30 de septiembre 1874, pp. 829 y ss.

---

situación y permitir a las alumnas la incorporación a las clases. El citado profesor, José de Letamendi, relata él mismo la experiencia de esta forma:

«Creí necesario inculcar a aquellos trescientos jóvenes poseídos de pasmo ante una situación radicalmente nueva: 1º que era llegada la hora de que la clase escolar hiciese buenos en la práctica sus tradicionales alardes de liberalismo; 2º que los estudiantes de aquella Barcelona, de tiempo inmemorial ya cuna, ya puerto de todo positivo progreso en nuestra querida España, no debían desaprovechar la ocasión de ser conmigo los introductores de la más culta de las costumbres modernas, la de la recepción de la mujer en el anfiteatro anatómico. No hallo términos, porque no los hay, para ponderar la conducta con que los estudiantes de aquella Facultad respondieron a mis insinuaciones; sólo puedo afirmar que fue igual a la de los alumnos de San Carlos cuando vieron entrar en mi compañía a Martina, adornada con la toga y la muceta del licenciado, en demanda de la investidura de doctor. De lo uno y de lo otro será perpetuo mi agradecido recuerdo, no por la laureada, no por mi, no tampoco por ambas escuelas, sino por el triunfo de la idea, por la libertad, por la cultura de nuestra común patria. ¿Qué contraste entre la conducta de estos jóvenes escolares, liberales espontáneos e ingenuos, y la de no pocos sedicentes redentores del país, cuyo liberalismo se convele ante la sola imaginación de que una mujer aspire a salirse de aquella histórica trigonía de la cuna, la cocina y la calceta».

El profesor, de amplias miras él mismo, demostró conocer bien a sus alumnos y recurrió a lo mejor de ellos para que no pusieran trabas a las compañeras.

Más que sorprendidos se quedaron los profesores y alumnos de la Universidad Central de Madrid cuando María Elena Maseras, que había terminado sus estudios de licenciatura en Medicina en la Universidad de Barcelona en junio de 1878, se presentó en la capital con la intención de realizar el doctorado. El asunto, como la noticia de que otras mujeres se habían matriculado en Valladolid y diferentes facultades, causó tanta sorpresa que terminó produciendo, como reacción, el que no se les quisiera expedir el título a que esos estudios daban derecho.

Fue el Rector de la Universidad Central, el santanderino Manuel Rioz Pedraja, el que dio la voz de alarma a las autoridades educativas cuando se dio cuenta, en noviembre de 1878, de que había concedido matrícula en las asignaturas de doctorado de la Facultad de Medicina a una alumna suponiendo que tenía la correspondiente autorización del Gobierno para seguir esa carrera. El caso es que cuando consultó tal extremo al Rector de la Universidad de Barcelona, éste respondió que ni la alumna había presentado tal autorización ni él, por su parte, la había creído necesaria, pues había obtenido sin óbice el grado de bachiller. Ante ello, el Rector de la Universidad Central puso el caso



en conocimiento del Director General de Instrucción Pública, al objeto de que se diese solución al problema y además se dictase una regla general para los casos que se presentasen.

Pasó el curso sin que se resolviese nada por lo que María Elena tuvo que pedir traslado a la convocatoria de septiembre. En septiembre de 1880, al no haberse solventado el asunto, María Elena tuvo que acudir al Director General de Instrucción Pública para matricularse de la última asignatura que le faltaba, posibilidad que el Rector le había negado. Aquel le contestó positivamente pero dos años más tarde no había conseguido el título de doctor por problemas administrativos en ningún caso imputables a ella. Finalmente optó por trasladar el expediente a la Universidad de Barcelona y concluir allí sus estudios.

No se examinó de la última asignatura de doctorado, Historia de las Ciencias Médicas, y mucho tuvo que ver en ello el trato a que fue sometida por el profesor y catedrático de la misma, D. Tomás Santero, quien ante el Tribunal que iba a examinarla del Grado de Licenciatura, y dirigiéndose a la estudiante, le espetó que las papeletas con sus calificaciones eran falsas. La estudiante respondió que no lo eran, y que habían sido emitidas por la Secretaría de la Universidad. Ante ello, el profesor señaló que fuesen falsas o no él no quería doctoras con faldas. María Elena se retiró y fue necesario nombrar otro tribunal para examinarla. Obtuvo el grado de licenciada en Medicina en la Universidad de Barcelona el 27 de octubre de 1882 pero nunca se examinó de la asignatura de Historia de las Ciencias Médicas.

Aspirante al doctorado en Medicina era también Martina Castells, que estudiaba asimismo en Barcelona, y conocedora de los problemas existentes dirigió al ministro de Fomento, antes de acabar el curso, concretamente el 5 de abril de 1881, una bien fundamentada solicitud en la que argumentaba la injusticia que suponía privar del título profesional, no sólo académico, a las personas que cumplieran con los requisitos, independientemente de su sexo. Ella no pedía una gracia particular, sino que solicitaba un derecho que debía ser reconocido a todas las que se encontraran en la misma circunstancia<sup>21</sup>.

El asunto llegó hasta las Cortes y en la pregunta formulada al ministro, en la sesión del 3 de abril de 1880, el diputado Rafael Labra expuso cómo se estaba produciendo en Europa y en Estados Unidos una verdadera revolución en la manera de considerar y educar a la mujer, haciendo hincapié en una idea que a mí me parece no solo interesantísima sino pertinente y por fin puesta de relie-

---

21 A priori se podía pensar que la solicitud tendría éxito dado que el ministro del ramo, José Luis Albareda, por una *Real Orden*, de 3 de marzo de 1881, había derogado la de 26 de febrero de 1875, restituyendo en sus cátedras a los profesores destituidos por su defensa de la libertad de enseñanza, Francisco Giner de los Ríos, Gumersindo de Azcárate y Nicolás Salmerón. Sin embargo, la resolución del tema fue complicada.

---

ve: que la mujer ha de valer por sí, sin buscar la razón de sus derechos ni la base de su dignidad en el carácter de esposa o de madre, de la misma manera que el hombre vale por sí mismo, independientemente de su condición de cabeza de familia o de ciudadano.

El diputado vio cómo se le conminaba a que abreviara y cómo su intervención provocó en ocasiones las risas, casi chanzas, de sus compañeros, en especial cuando aludió al ejercicio de la abogacía por las mujeres. El tema no se resolvió porque el ministro consideró que debía intervenir el Gobierno ya que lo que en realidad se planteaba era si a esas chicas a quienes *se les había dejado matricular*, se les habían de expedir títulos que pudieran envolver el goce de derechos civiles y políticos.

Diez meses más tarde nada se había resuelto, y es el padre de Martina el que con otra instancia persevera en el mismo asunto. Por fin la *R. O. de 16 de marzo de 1882* concedió el derecho de examen a las que habían finalizado sus estudios y también a las que ya los hubieran iniciado, pero negó el acceso de nuevas alumnas a los estudios universitarios, como ya sabemos. Para poder cumplirla, recordemos que se pidió a los Rectores de todas las Universidades una relación de las estudiantes que estuvieran matriculadas en las Facultades de cada Universidad.

Nueve universitarias en esta etapa. De ellas solo seis terminaron la carrera. Las otras tres no lo hicieron por distintos motivos. María Ana Ramona Vives, la primera matriculada en Derecho, estudió tres años en la Facultad de Barcelona, aprobando las asignaturas comunes con Filosofía y Letras, pero no acabó sus estudios. La primera en concluirlos fue María Elena Maseras, en Medicina. La primera que concluyó Filosofía y Letras fue Teresa de Andrés, en junio de 1889.

Ni Barcelona, ni Valencia ni Valladolid habían tenido problemas para matricular y examinar a las estudiantes. Cuando llegaron a Madrid, para cursar el doctorado, los legisladores se asustaron ante lo que podía sobrepasar la excepción. Y el camino para que todo volviera a su cauce fue cerrar la puerta por la que algunas estudiantes habían conseguido *colarse*, lo que hizo, como sabemos, la *R. O. de 25 de septiembre de 1883*, que autorizaba de nuevo la matrícula de segunda enseñanza a las mujeres, pero «sin derecho a continuar después con los de Facultad» ¿Qué sentido tenía entonces permitir los estudios para cortar a continuación toda posibilidad de completarlos y conseguir un título superior académico y profesional?

Como no se entendía la norma dentro del entorno general de progreso y libertad que se predicaba en España, el asunto se razonó diciendo que era algo en cierto modo provisional, provocado por las circunstancias, hasta tanto en cuanto no se aprobara un Plan de Enseñanza para la mujer, pues no se consi-

deraba pertinente que compartieran currículum y espacios con los chicos. Se mantenía así un modelo femenino pensado por hombres y que seguía respondiendo a sus intereses.

En el discurso de apertura del curso 1883-84 en la Universidad de Valencia, el profesor Peregrín Casanova, encargado del mismo, sostenía posturas ya tradicionales pero que quizá hubiéramos querido superadas. Decía el profesor:

«Al insistir en la conveniencia de la instrucción de la mujer no pretendo crear doctores femeninos en Ciencias, en Derecho o en Medicina: sólo me propongo demostrar que, gozando de las mismas atribuciones que el hombre, siendo su influencia social tanta o mayor que la de éste, la educación de ambos debe estar a una misma altura. No pido pues para la muger una instrucción superior académica, parecida a la del hombre, pero sí una educación elemental sólida que la prepare al ejercicio de los grandes deberes que la sociedad y la naturaleza de consuno la imponen, ya como madre en la educación de sus hijos, ya, como inseparable compañera del hombre»<sup>22</sup>.

En los años siguientes asistiremos al insólito espectáculo de serles negado el examen y la validez de matrícula a algunas alumnas aplicándoles la legislación restrictiva de 1883, y así, en septiembre de 1886, María Dolores Closas se matriculó en la Facultad de Ciencias de Barcelona. Siguió el curso con sus compañeros pero al llegar los exámenes, al final del mismo, se le comunicó que no podía continuarlos pues su matrícula era nula según la normativa vigente. De igual modo se intentó boicotear los estudios de doctorado de Dolores Lleonart, aunque el Rector de la Universidad Central comunicó al profesor correspondiente que la alumna tenía derecho a esos estudios, según las disposiciones aplicables a su caso. Todo ello no son sino pequeñas muestras de la férrea oposición que todavía existía a la admisión de las mujeres a los estudios superiores.

Las solicitudes de otras jóvenes para seguir cursando estudios universitarios, que la normativa vigente desde 1883 no se lo permitía, abrirá de nuevo una gran discusión, y por fin una decisión del Consejo de Instrucción Pública que concluyó con la *R. O. de 11 de junio de 1888*, que permitió, como ya sabemos, el acceso de las mujeres a la Universidad, aunque no a sus aulas.

---

22 CASANOVA, P., *Discurso leído en la Apertura del Curso Académico de 1883 a 1884 en la Universidad Literaria de Valencia*. Su discurso no facilita el camino a las alumnas ni la aceptación por compañeros y profesores, aunque quizá, funcionase en definitiva como un revulsivo para lo contrario. De hecho, parece que después rectificó y se portó bien con las estudiantes.

---

A pesar de la tardanza de la norma para resolver un problema grave en relación a la educación femenina, al menos existía una normativa a la que atenerse y en la que confiar, aunque ello en ocasiones solo estaba en el papel pues, de *facto*, y aunque pueda parecer increíble, se seguía negando a las mujeres este derecho.

Un ejemplo de esta afirmación lo tenemos en el caso de Trinidad Arroyo Villaverde, que se había trasladado a Valladolid desde Palencia, donde vivía, se estaba preparando los exámenes y tenía la intención de solicitar matrícula de enseñanza privada en la Universidad. Hasta ahí todo correcto, costoso, pero correcto. Pero se enteró de que el Rector había manifestado que se le negaría la matrícula porque de acuerdo a la normativa vigente no tenía derecho a ello. Era el 6 de noviembre de 1888 y el Rector, al parecer, no conocía la orden de junio de ese año. Ante esa situación el padre de Trinidad se dirigió al Director General de Instrucción Pública comunicándole los hechos y solicitando matrícula oficial para su hija. Se expresaba don Laureano de esta forma:

«Laureano Arroyo, ... hace presente que su hija Trinidad Arroyo Villaverde ha cursado con notables notas la Segunda Enseñanza y obtenido el título de Bachiller, y por virtud de su rara aplicación y vocación decidida, pretende estudio superior hasta obtener el título de licenciado en Medicina. Al amparo del derecho que le concede la R. O. de 11 de junio de 1888, se ha instalado en la ciudad de Valladolid a practicar estudios privados para poder examinarse en los meses de enero, mayo y septiembre de 1889, y al dar conocimiento al Sr. Rector de estar verificando los estudios privados en la confianza de que se la admita a exámenes en las expresadas épocas, ha manifestado rotundamente que le serán negados si por esa Dirección no se le da traslado de la citada Real disposición que desconoce. A la mira pues de que a su hija Trinidad Arroyo Villaverde no le sobrevenga este perjuicio llegados que sean aquellos períodos, a V. I. Suplica se digne otorgarle la gracia de matrícula oficial, y caso de que se le niegue, se comunique al Sr. Rector de la Universidad de Valladolid la R. O. expresada que manifiesta no conocerla»<sup>23</sup>.

La falta de respuesta y la proximidad de los exámenes de enero, hicieron que el padre de Trinidad enviase una segunda instancia al Director General.

El 6 de diciembre el Rector escribió afirmando otra vez no conocer la normativa vigente y justificando la negativa dada a Trinidad para matricularse. Por fin el 31 de diciembre llegó la concesión de la matrícula oficial pero con la obligación de que la interesada no se examinase hasta el próximo mes de septiembre, obviándose las convocatorias de enero y mayo. Es de todo punto incom-

---

23 AGA, expediente académico de Trinidad Arroyo Villaverde. EC. Caja nº 15298.

previsible esta restricción que para nada contemplaba la legislación aplicable al caso. Las dificultades no amilanaron a Trinidad, quien se licenció en Medicina en 1895 y consiguió el grado de doctor al año siguiente en la Universidad de Madrid.

Ese año en que Trinidad terminaba sus estudios de Medicina, a Francisca Fontova Rosell se le negó la matrícula en la Facultad de Medicina de Barcelona porque con arreglo a la normativa vigente, no podía cursar esos estudios. El Rector de esa Universidad también desconocía, la *R. O. de 1888*. Y esta vez también el padre de la solicitante tuvo que intervenir. Yo me pregunto: ¿le hubieran puesto esas dificultades a un hombre? Indudablemente no. ¿Cómo es posible que después de siete años de vigencia de la *R. O. de 11 de junio de 1888*, el Rector de la Universidad de Barcelona no la conociera ni aplicara? Desde la mirada de un jurista eso es inconcebible, imposible. ¿Qué pasaba entonces?

*La Real Orden de 1888* significó un avance, como ya hemos visto, en el camino de las mujeres a la educación superior, pero también sabemos que era sumamente discriminatoria, al no permitir la enseñanza oficial, presencial, que diríamos ahora. El caso de María Dolores Martínez es muy ilustrativo al respecto.

Esta valenciana dirigía una instancia al Director General de Instrucción Pública, el 26 de septiembre de 1889, solicitando matrícula oficial en la Universidad Central después de haber realizado el curso preparatorio en la de Valencia, en régimen de enseñanza privada. Explicaba María Dolores que deseaba matricularse con carácter oficial porque su madre era viuda y carecía de los recursos necesarios para costearle la enseñanza privada, «cuando con tanta economía puede seguir los cursos oficiales y participar al mismo tiempo de las ventajas que reportan al alumno las explicaciones orales y el material científico de los centros sostenidos por el Estado»<sup>24</sup>. El Rector accedió a ello dado que ya había demostrado María Dolores su aprovechamiento, pero siempre que los catedráticos a cuyas clases concurriría respondieran de que no se alteraría el orden de las mismas.

Hasta 1910, en el impreso reglamentario de matrícula de las alumnas que solicitaban enseñanza oficial, cada catedrático debía informar de que se comprometía a garantizar el orden en las clases a las que ellas asistieran. Se exigió este requisito desde 1888 hasta 1910, aunque no todas las Universidades ni Facultades lo hicieron.

---

<sup>24</sup> AGA, expediente académico de María de los Dolores Martínez Rodríguez. EC. Caja nº 16182.

---

## APOYO DE LOS PROFESORES

Nuevas alumnas se incorporaron a distintas carreras y Universidades. Siempre que se requirió el compromiso de los profesores éstos manifestaron que el que acudieran alumnas no daba motivo a la menor perturbación del orden, o como decía el catedrático accidental de Análisis Químico, Juan Lages, «responde del orden en dicha clase aun cuando asista una alumna». Era el 18 de noviembre de 1895.

Los profesores apoyaron, por tanto, la asistencia de alumnas a sus clases, y además de certificar que su presencia no suponía problema alguno, ni alteración de ningún tipo, comenzaron a darse cuenta, y a manifestarlo así, de que incluso suponía ventajas para la marcha de la clase. «Sino que su presencia, su conducta y su aplicación sirvieron de estímulo a los alumnos menos aprovechados». De esta forma se expresaba D. Antonio Sánchez Moguel el 30 de septiembre de 1894.

A pesar de todo, y por no estar todavía seguros del comportamiento de los estudiantes ante la presencia de compañeras en la Facultad, se tomaron precauciones complementarias para garantizar el orden y en virtud de ello «se acordó que la alumna no estuviera en los pasillos, sino que entrara en la antesala de los profesores y esperase allí al catedrático para ir al aula y volver con él, terminada la clase. Durante la explicación se sentaría en una silla aparte, cerca del profesor». Esta forma de actuar se mantuvo desde el primer curso abandonándose en los estudios de doctorado. Parece ser que después de esos años de convivencia en las aulas todo había transcurrido bien entre los alumnos de ambos sexos, como era de esperar.

En algunas ocasiones los profesores, dando siempre su consentimiento y apoyo a la matrícula de mujeres en sus cátedras, manifestaban la sin razón que en cierto modo suponía pedir su aquiescencia. Don Eduardo Lozano lo ponía en evidencia, en octubre de 1896, al señalar que «no puede en conciencia oponerse reparo alguno a la admisión de la susodicha matrícula, sin lesionar los derechos de la interesada y prejuzgar de modo ofensivo la sensatez y cultura de los demás alumnos de esta Universidad.» Del mismo modo D. José de Luanco señalaba en la misma fecha que «la responsabilidad que la Dirección General de Instrucción Pública exige al catedrático que suscribe para conceder matrícula de los estudios de la Facultad de Medicina a Dña ... no puede salir de los límites que el reglamento impone».

Este modo de actuar estaba fundamentado, como todos hemos adivinado, en el concepto que se tenía de la mujer como bien privado, lo que exigía mantenerla escondida, velada, no accesible, porque era casi una propiedad particular, de quien terminara siendo su marido, que no convenía exponer en público hasta que no llegara ese momento.

En el Congreso Pedagógico de 1892, Concepción Arenal pedía paciencia a las mujeres hasta que los hombres se fueran civilizando y con cierta gracia decía: «¡Sería fuerte cosa que los señoritos respetasen a las mujeres que van a los toros, y faltaran a las que entran en las aulas!»<sup>25</sup>.

La última alumna que comenzó sus estudios en el siglo XIX fue Elvira Moragas Cantarero. Estudió Farmacia de 1899 a 1904. También sabemos que su padre la acompañaba a la Universidad, y que cuando él no podía lo hacía su hermano. Allí el bedel la conducía al aula, en la que se sentaba junto al profesor.

Resumiendo diremos que de las cuarenta y cuatro mujeres que se matricularon en Universidades españolas durante el siglo XIX, veinticinco finalizaron y obtuvieron el Grado de Licenciadas antes de 1900. Otras ocho lo consiguieron entrado ya el siglo XX. El 75 % de las mujeres que iniciaron estudios universitarios en ese siglo los terminaron. Conociendo las dificultades no deja de ser un gran mérito.

#### LOS EFECTOS DE LA NUEVA LEY (*R. O. 8 DE MARZO DE 1910*)

Las mujeres siguieron acudiendo a la Universidad y su número aumentó considerablemente a raíz de la Orden de 1910<sup>26</sup>, que permitía su acceso en igualdad con los hombres.

En esta primera decena del siglo XX, la Universidad que más estudiantes femeninas recibió fue la Universidad Central de Madrid, y la carrera más solicitada fue Medicina, posiblemente porque con ella era más fácil incorporarse al ejercicio profesional, una perspectiva vital que estas mujeres tenían ya mucho más clara y a la que no estaban dispuestas a renunciar. En esta década, y en esta carrera, se matriculó la riojana (nacida en Cornago) Francisca García Ramírez, que cursó sus estudios de 1908 a 1913. El curso 1913-14 realizó los estudios de doctorado, obteniendo el Grado de doctora el 1 de febrero de 1915 con la calificación de sobresaliente<sup>27</sup>.

Después de Medicina las damas se decantaron por Filosofía y Letras y Farmacia, que curiosamente tuvo más aceptación en los años precedentes, quizá por las trabas que se intentaron poner al reconocimiento de los derechos de las mujeres para regentar por sí mismas, y no como delegación de otros, una oficina de farmacia. En relación a los estudios de Ciencias, la primera doctora lo fue en 1914, la catalana María Sordé Xipell.

<sup>25</sup> ARENAL, C., «Relaciones y diferencias entre la educación de la mujer y la del hombre», en *La emancipación de la mujer en España*, Madrid, 1974, p. 77.

<sup>26</sup> Treinta y tres mujeres se matricularon entre 1900 y 1910.

<sup>27</sup> AHUC, Medicina, expediente de Francisca García Ramírez. Carpeta 262.

---

Respecto a Derecho, (dado que estamos en esta Facultad), Matilde Torrejón Bartolomé estudió de 1907 a 1912 en la Facultad de Derecho de Madrid, pero abandonó los estudios cuando le faltaba poco para terminar. En 1933-34 se volvió a matricular de una asignatura, sin llegar a examinarse. No conocemos con certeza lo que ocurrió en esta ocasión pero quizá, el matrimonio y la posterior maternidad le llevaron a abandonar sus estudios, como era bastante frecuente. A veces, como pudo suceder en este caso, cuando los hijos crecían, sus madres trataban de completar su educación con mayor o menor fortuna.

Los estudios de Derecho no eran muy atractivos para las mujeres, seguramente porque las actividades a que daban acceso estaban demasiado alejadas de lo que era la experiencia femenina. El asunto se complicaba porque aunque los varones consideraban la especial habilidad verbal de la mujer, el ejercicio libre de la profesión era tremendamente complicado para ellas.

En el curso 1909-10, el año de la ruptura de trabas en el ámbito legislativo, curiosamente una sola mujer, Rosario de Lacy Palacios, se matriculó en la Universidad. Fue en Medicina, en la Universidad Central. Todavía los catedráticos debían dar su conformidad para que las alumnas asistieran a sus clases. En esta ocasión, tenemos el testimonio de Manuel Márquez Rodríguez, catedrático de Terapéutica quien decía al respecto:

«El que suscribe, no sólo no encuentra inconveniente alguno sino que ve con extraordinario gusto la asistencia a clase de dicha señorita cuya conducta correcta y aplicación no pueden ser mayores, contribuyendo así a romper añejos prejuicios y a establecer lazos de unión diferentes de los del sexo entre los que, siendo de sexos diferentes, cultivan la ciencia. Así pues, mi informe es en absoluto favorable a dicha alumna»<sup>28</sup>.

Algo parecía haber cambiado. Pero también debemos de saber que Manuel Márquez Rodríguez conocía de primera mano las dificultades, desasosiegos y zozobras que las mujeres encontraban en su camino hacia la educación superior, pues él estaba casado con Trinidad Arroyo Villaverde, doctora en Medicina, que había experimentado en su propia persona las limitaciones, exclusiones y sin razones que se habían puesto en su camino hacia la ciencia tan solo por el hecho de ser mujer.

---

28 AHUC, Medicina, expediente de Rosario Lacy Palacios, Caja 357.



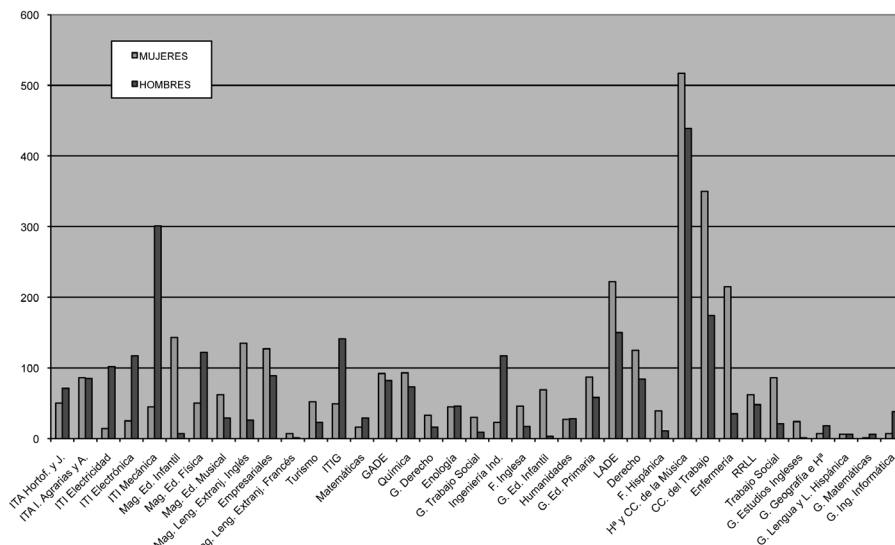
## LA MUJER EN LA UNIVERSIDAD DE LA RIOJA HOY

Y ahora volvamos a dar un salto, pero esta vez hacia adelante. Vayamos de 1910 hasta hoy, y hasta nuestra Universidad. ¿Cuál es la situación en ella?

Según los gráficos adjuntos<sup>29</sup>, el número de alumnas es significativamente más alto que el de alumnos en todas las especialidades, con excepción de las Ingenierías Técnicas en Electricidad, Electrónica y Mecánica, la Ingeniería Industrial y las Matemáticas, carreras tradicionalmente masculinas. En todas las demás, o el número de alumnos de ambos sexos es similar, como ocurre en Enología y Humanidades, o el número de alumnas supera con creces al de alumnos, como se aprecia por ejemplo en los estudios de Magisterio Educación Infantil o Enfermería. En correspondencia con esa distribución de estudiantes por especialidades, el número de Licenciados y Licenciadas sigue las mismas pautas.

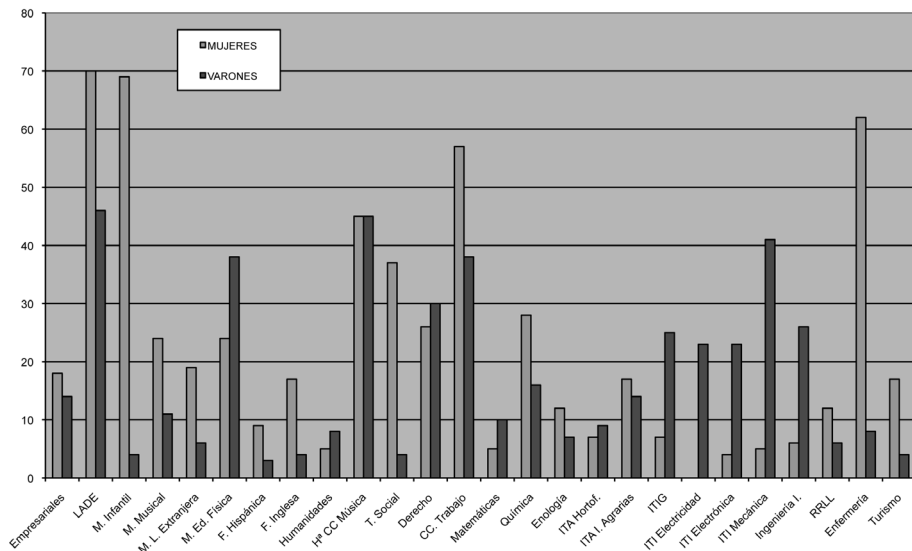
## MUJERES EN LA UNIVERSIDAD

### DISTRIBUCIÓN POR SEXOS DEL ALUMNADO DE LA UR. CURSO 2009/10

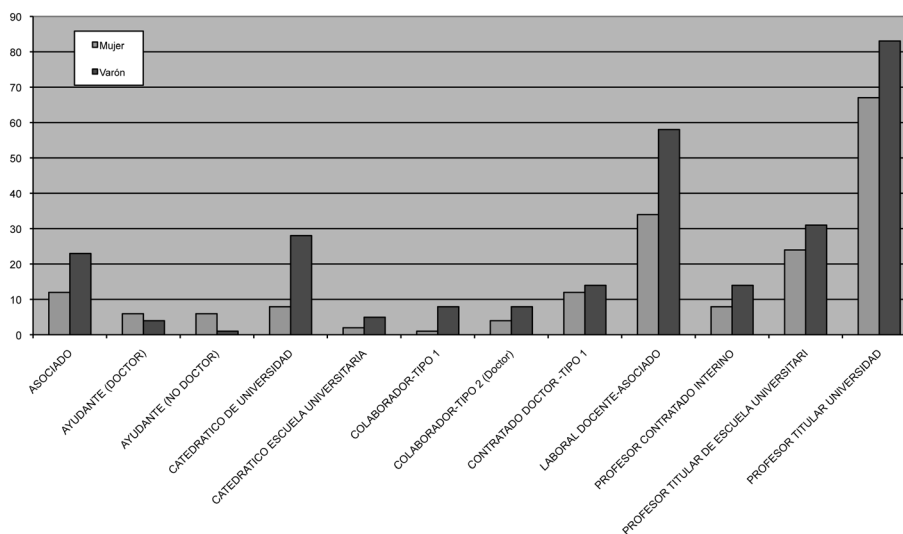


<sup>29</sup> Mi agradecimiento a Estrella Sáenz Urbina que amable y diligentemente me ha proporcionado los datos necesarios para el estudio.

**DISTRIBUCIÓN POR SEXOS DE LOS ENGRESADOS DE LA UR EN 2008/09**



**DISTRIBUCIÓN POR SEXOS DEL PDI DE LA UR. CURSO 2009/10**



Respecto al profesorado, el número de profesoras es inferior al de profesores en todas las categorías, excepto en la más baja, la de ayudante, tanto doctor como no doctor. Ahondando en ello, el número de catedráticos, supera con mucho al de catedráticas. Señalar, que afortunadamente esta Universidad es de las pocas en España que ha tenido una Rectora.

Quedaba camino por recorrer, pero indudablemente la *Real Orden de 1910* permitió a las mujeres dar un paso de gigante para completar su educación, hasta llegar a lo más alto, lo que en definitiva les permitió salir, sin abandonarlo, y sin dejar de hacerse cargo de él, del estrecho y cerrado círculo del hogar.



## FEMINISMO EN TIEMPOS DE CRISIS

**Lidia Falcón O'Neill**

*Política y escritora*

La Crisis en que estamos inmersos está relacionada directamente con la llamada globalización que con tanto entusiasmo han organizado las oligarquías políticas y económicas. Y ante la globalización y la crisis el feminismo tiene mucho que decir, porque representa los intereses, por lo menos, del cincuenta por ciento de la humanidad. De la tríada de libertades de que presume la globalización: capitales, bienes y personas, únicamente se ha producido la de capitales. Los mismos países que exigen esa libertad, los países ricos, son los que ponen trabas a que los países del Tercer Mundo les exporten sus mercancías y servicios, y son los que se han fortificado como castillos, con policías, vigilancias, pasaportes y visados, para impedir que los emigrantes de los países pobres entren en sus territorios, aunque éstos huyan de la miseria o de la persecución de dictaduras infames. Dictaduras que son apoyadas por los países «democráticos y libres», porque a los tiranos que gobiernan les venden sus productos, especialmente armamento, para que repriman a sus propios pueblos o mantengan guerras de agresión contra sus vecinos.

El reparto de la riqueza en el mundo dice más que cualquier discurso ideológico. Estados Unidos, la Unión Europea, Canadá y Japón poseen alrededor del 75% del Producto Interior Bruto mundial, pero representan a menos del 20% de la población. Al mismo tiempo, una buena parte de la humanidad, entre el 50 y el 75%, es perdedora en el proceso de globalización, porque en el proceso de globalización se agudizan las causas estructurales de la pobreza y se beneficia a los que tiene más poder económico. En 1963, cuando yo estaba escribiendo mi libro «Los Derechos Laborales de la Mujer», las estadísticas de la OIT decían que cincuenta millones de niños trabajaban en condiciones de extrema explotación

en todo el mundo. Hoy, casi cuarenta años más tarde, los niños explotados son 250 millones. Porque los países donde 1 de cada 2 niños no tiene instrucción, deben dedicar cuatro veces más a pagar la deuda externa que a costear la educación de sus niños. Deuda que han contraído los tiranos de las dictaduras que los gobernaron, y que ahora tienen que pagar sus pueblos.

Los Países Menos Avanzados –eufemismo que sustituye a «países pobres»– en 1971 eran 25, hoy son 49, de los cuales 34 son africanos. Mientras la renta per cápita de los países ricos es de 25.000 dólares anuales, ninguno de los 49 alcanza los 900, y cuatro de ellos, Sierra Leona, Etiopía, República del Congo y Burundi, apenas llegan a los 150 dólares. Mientras el 80% de la población del planeta no dispone de protección social, los países PMA reciben tan sólo el 0,5% de las inversiones directas mundiales. Sólo cinco países, Suecia, Noruega, Holanda, Luxemburgo, Dinamarca, aportan el 0,7% de su PIB a la ayuda a los países pobres. Los países de la OCDE, los más ricos del mundo, han reducido su aportación al desarrollo de los pobres, con sólo el 0,24%. Además que 160 millones de niños pasan hambre, que la esperanza de vida en los países pobres ha pasado de 60 años en 1980 a 40 en la actualidad. Porque 2000 millones de personas no tienen acceso a las medicinas que necesitan para sus dolencias, 14 millones de niños mueren por enfermedades infecciosas y 45.000 diarios por desnutrición.

En los últimos cinco años, los laboratorios farmacéuticos no han fabricado ningún medicamento destinado a combatir las enfermedades de los países pobres.

Las cifras nos dicen que únicamente 630 millones de personas quieren entrar en el mercado global como productores y consumidores, es decir el 10% de la población mundial. Únicamente el diez por ciento de la población mundial disfruta de conexión a Internet, el 90% de la cual se encuentra en los países desarrollados. El 50% de las personas no han hablado nunca por teléfono y hay países que no disfrutan de conexión eléctrica.

La vergüenza del mundo es que las Conferencias de Naciones Unidas sobre Países Menos Avanzados, se celebran cada diez años, mientras los encuentros de organismos multilaterales financiados por los países ricos se celebran anualmente.

Pero no sólo en las extensas áreas del mundo no desarrollado encontramos el espectáculo de la miseria. En EEUU, el número de excluidos de los beneficios del sistema supera los 40 millones de personas y el salario obrero medio baja desde 1973; en Gran Bretaña, más de una cuarta parte de los niños no tiene acceso a los servicios públicos básicos; en Francia 6 millones de personas son radicalmente marginadas y el número de parados de larga duración crece a pesar del aumento del empleo. Actualmente, a un niño que crece en un mal ambiente social le es cuatro veces más difícil que hace 30 años obtener buenos resultados en la enseñanza superior.

---

Cuando escribí uno de mis libros sobre economía y trabajo *Trabajadores del Mundo, ¡rendíos!*, hallé las cifras de las inversiones que la Unión Europea iba a destinar a la asistencia social a los pobres, en el periodo de 5 años, de 1995 a 2000. Las aparentemente fabulosas cifras que ofrecían, divididas por los cincuenta millones de pobres que sobreviven en los territorios de la Unión, en el lustro que debía durar aquel plan de ayuda, daban como resultado que a cada pobre se le destinaban ¡70 pesetas! (50 centavos de dólar) por año.

Otro efecto de la globalización es el acceso a las tecnologías. ¿Pero, en realidad, a quien beneficia la conexión por Internet? A este respecto, recuerdo la parodia que un amigo mío, actor, realiza, con exquisito humor, sobre el ama de casa española que se levanta cada mañana, enchufa el ordenador y antes de salir de casa con su bolsa de la compra, para ir al mercado a adquirir la comida del mediodía, consulta los precios del pollo en los mercados de Turquía, de Bélgica o de Portugal.

Una patética muestra del comportamiento irracional de las instituciones internacionales dedicadas a la ayuda al Tercer Mundo, me la contó una amiga que había visitado el Congo. Encontró en un poblado perdido en la selva, un hospital levantado con fondos de la OMS. Se trataba de un magnífico edificio que poseía las mejores instalaciones. Tenía una enorme cocina ultra moderna: grandes hornos eléctricos, frigoríficos y neveras, quemadores y planchas... Y el hospital disponía de dos horas al día de corriente eléctrica para los quirófanos. La comida diaria la cocinaban las mujeres de los enfermos en unas pequeñas hogueras de leña que encendían en el patio del hospital al aire libre. Mientras la ONU y la FAO y la OMS, realizan grandes obras faraónicas en el Tercer Mundo, como el hospital citado, las mujeres de esos países deben recorrer enormes distancias, en las que invierten tres o cuatro horas diarias para abastecerse de agua.

En definitiva, la globalización consiste en la sustitución de la política por la economía, de la democracia por los mandatos del mercado. En la imposición de un modelo de poder económico mundial controlado por las más poderosas compañías y consorcios multinacionales. La consolidación del pensamiento único neoliberal y sus dogmas económicos, como marco ideológico al que habrán de adaptarse instituciones políticas, parlamentos, partidos, sindicatos, colectivos sociales, sociedades e individuos.

Hablar de la sustitución de la política por la economía, es una obviedad sólo buena para espíritus simples y pueblos. Es preciso recurrir a Marx, aunque ya Jenofonte habla de que la economía condiciona el gobierno de los pueblos, para saber que el capitalismo es el sistema económico que se implanta con el único propósito de obtener los mayores beneficios. Nunca en la historia de la humanidad se había obtenido una semejante acumulación de capital y de beneficios por parte de las empresas, y no sólo a base de extraer plusvalía a los trabajadores, como explicaba Marx del capitalismo clásico e incipiente. En la actualidad la falsificación de los productos, el fenómeno de las «vacas locas» en Europa, la

burbuja financiera en el capital especulativo, el caso de la empresa energética Enron, entre muchos otros, el tráfico de armas, el de drogas y el de personas: emigrantes y mujeres y niños para la prostitución, constituyen enormes porcentajes de los beneficios totales del capital. Pues bien, la llamada política de derechas o conservadora no está dirigida más que a mantener o conservar estos beneficios. La política siempre al servicio de los intereses de las oligarquías, casi desaparecidas las burguesías nacionales, fagocitadas o compradas por los grandes poderes económicos multinacionales.

La democracia actual está organizada para preservar el poder de esos grupos económicos. Así, los sistemas electorales, cuyos complicados resortes están astutamente pensados para evitar toda competencia a los partidos mayoritarios, por parte de partidos o grupos sociales críticos, tanto en Estados Unidos como en la plural España. El Partido Feminista tiene buena experiencia sobre este tema a partir de su participación en las elecciones al Parlamento Europeo de 1999.

Durante los últimos dos siglos, desde la Revolución Francesa, las luchas populares lograron arrancar algunas conquistas sociales. La globalización ha supuesto el fin de las mismas. Los trabajadores ya no tienen derechos. Se acabaron las garantías jurídicas que aseguraban la jornada de ocho horas, las vacaciones pagadas, la estabilidad en el empleo, las pensiones y la sanidad pública. Se implanta el imperio de las multinacionales y las explotaciones económicas sobre toda clase de personas.

El panorama mundial de la globalización significa que las multinacionales operan en todo el planeta, extrayendo el mayor beneficio de sus actividades económicas, que consisten en producir en los países pobres donde la fuerza de trabajo es esclava, vender en los ricos a precios infinitamente superiores, y mantener la sede social en los paraísos fiscales para no pagar impuestos.

### ¿Y QUE HAY DE LAS MUJERES?

Ciertas informaciones falaces y tendenciosas aseguran que la globalización opera en beneficio de las mujeres, asegurando su avance en todos los países. Según esta doctrina los derechos democráticos conquistados por el movimiento feminista en Occidente, tras dos siglos de luchas esforzadas, se aplicarían automáticamente a las mujeres de los países subdesarrollados, sometidas hasta ahora a toda clase de vejaciones, humillaciones e indignidades. En contra de estas afirmaciones se yergue la tozuda realidad.

La IV Conferencia de Beijín de 1995, resulta el mejor ejemplo de la falsedad de estas afirmaciones. Las cifras que ofrecen las organizaciones internacionales sobre los males que padecen las mujeres y los niños en este cruel planeta no han



---

mejorado ni en un decimal en este último lustro. Por el contrario, en según qué aspectos han empeorado. De los mil trescientos millones de pobres el ochenta por ciento son mujeres, de los mil millones de analfabetos el ochenta por ciento son mujeres; mueren por desnutrición más niñas que niños porque su comida se la dan a sus hermanos varones; los abortos selectivos de hembras y el infanticidio femenino ha ocasionado un déficit de mujeres en todo Oriente de cien millones de mujeres. Se practica a las niñas la cliteridectomía, la mutilación de los labios menores, se las infibula, se las apalea, se las mata por honor, se las lapida por adulterio, se quema a las jóvenes esposas para cobrar la dote, se quema a las viudas en la pira del marido, se las vende como esclavas para el trabajo y para la prostitución, en las mismas condiciones que antes de Beijín. En Nicaragua miles de personas, sobre todo mujeres y niños, buscan en los basureros para poder comer, en India, en Pakistán, los niños soportan jornadas de doce y catorce horas encerrados en locales sin ventilación anudando alfombras para cobrar dos dólares al día. En Filipinas, en Tailandia, las niñas son vendidas para la prostitución a los ocho años y sobreviven en los burdeles hasta los veinte, en que mueren de SIDA en plena calle.

¿En dónde, pues, los beneficios de aquella magna conferencia, que hoy todavía siguen publicitando los gobiernos y organizadores que asistieron? ¿En dónde, pues, los beneficios de la globalización, que debería llevar el desarrollo y el bienestar a todo el globo? El título de la Conferencia de Beijín era el de «Igualdad, Desarrollo y Paz», pero inmediatamente el concepto de igualdad fue sustituido por el de equidad, ante la presión de los países islámicos que no quieren ni oír que sus mujeres pudieran tener un trato igual que los hombres. Según la postura de los musulmanes conservadores, «la Conferencia forma parte de una serie de tentativas encaminadas a imponer un estilo de vida contrario a los valores religiosos y a las barreras morales, que han impedido a muchos pueblos caer en la depravación sexual y en el desequilibrio psicológico». Con esta declaración quedaban claras sus intenciones.

Apenas comenzada la Conferencia, términos fundamentales en materia de derechos humanos, derechos en materia sexual, derechos de las jóvenes, violencia contra las mujeres, desigualdad económica, salud reproductora, trabajo, igualdad legal y política, derechos familiares, aprobados en el documento llamado Plataforma de Acción, fueron puestos en cuestión por el grupo de países confesionales, y sólo veinticuatro horas más tarde del término de la Conferencia, ciento cuarenta y siete países afirmaron que se negarían a cumplir sus cláusulas.

Siete años después de aquella efemérides, y de su epílogo de Nueva York de 2000, únicamente ocho países cumplen el protocolo de Beijín. Uno de ellos, por supuesto, Suecia, pero allí, en el Paraíso de las mujeres, hace cuatro años se constituyó un Partido Feminista, llamado Iniciativa Feminista, por las mismas políticas que habían estado en el Partido Socialdemócrata, que incluso habían

sido diputadas y portavoces del partido, y en la plataforma se plantean las mismas reivindicaciones que en el Partido Feminista de España o en las plataformas del Movimiento de nuestro país. La violencia, las diferencias salariales, la marginación del poder político, están también presentes en la sociedad sueca. En la actualidad, en todos los países musulmanes las mujeres tienen menos derechos que los hombres. En países donde se lapidan mujeres y se permite la poligamia, el repudio, la cliteridectomía, la infibulación, la venta de esposas, el matrimonio infantil, donde se le entrega la mitad de la herencia a la hija, donde las niñas no reciben la misma educación que los varones y las mujeres no pueden trabajar, como también se les corta las manos y se les propinan latigazos y castigos corporales a los ladrones y se practican las ejecuciones públicas, es imposible para sus gobernantes implantar la igualdad entre sexos. Así, en estos días, una mujer en el norte de Nigeria, violada por un hombre, va a ser lapidada, acusada de vida deshonesta.

Al mismo tiempo, las multinacionales utilizan la fuerza de trabajo femenina e infantil en el Tercer Mundo, para producir toda clase de productos, mediante la más escandalosa explotación. Entonces, ¿en que beneficia a mujeres y niños la globalización? Pueden beber Coca-Cola.

En realidad la situación hoy es peor que hace quince años después de Beijing. El fundamentalismo islámico se extiende sin freno por todo el mundo musulmán y allí donde se implanta y crece se impone una mayor represión contra las mujeres. En Marruecos, en Egipto, en Siria, en Irak, hace catorce años las mujeres vestían sin restricciones, trabajaban en muchas áreas de la producción, estudiaban en aulas mixtas tanto en la escuela primaria y secundaria como en la universidad. En la actualidad la visión de mujeres envueltas en tristes velos negros o grises, incluso con la cara tapada, llena las calles de esos países, y no se las ve ejerciendo casi ninguna actividad remunerada.

El terrible retroceso que sufrieron las mujeres en Afganistán después del triunfo de los talibanes y en Irán tras la llamada «revolución islámica» no es un secreto para nadie. Y hoy todavía no se puede vislumbrar un cambio positivo en breve tiempo. Irak, bajo el mandato de Sadam Husein, las mujeres trabajaban en casi todas las profesiones, vestían sin prohibiciones y disfrutaban de unas leyes igualitarias. Hoy están tapadas de los pies a la cabeza y marginadas del trabajo y la política.

España no pertenece al Tercer Mundo pero su participación en la Unión Europea no la ha llevado a alcanzar los rankings europeos. Todavía como herencia de la dictadura tiene el mayor número de amas de casa de Europa, 5.500.000, que no perciben salario ni disfrutaban de seguridad social, vacaciones ni jubilación. El porcentaje de población activa femenina es el más bajo también, con el 62%, frente al 75% de Francia y el 82% de Suecia, y de ellas el paro alcanza hoy el 15%. Las mujeres ganan el 30% por ciento menos que los hombres por el mismo tra-

bajo y los puestos de dirección en las empresas privadas no alcanzan el 6%, en la Administración son el 12%. Al mismo tiempo la violencia contra las mujeres se cobra de 75 a 80 víctimas cada año, y se cuentan 2.600.000 mujeres maltratadas sistemáticamente. El índice de violaciones, acoso sexual, abuso de menores ni siquiera existe, y se supone que no se denuncian más que el 10%.

En educación se ha avanzado de manera notable, tanto en la escolarización general como en la femenina, las estadísticas oficiales aseguran que el 100% de los niños están escolarizados, pero en la etnia gitana se produce el mayor número de analfabetismo, absentismo escolar y abandono de la escuela, especialmente entre las niñas. El 80% de ellas abandona la escuela al comenzar la enseñanza secundaria. Y todavía contamos con 1.000.000 de personas analfabetas, la mayoría mujeres.

Que en el gobierno actual exista el mayor número de mujeres ministras de toda la historia de España, con un reparto paritario de carteras no significa que el avance de la mayoría de mujeres sea evidente. Esas medidas políticas sirven de propaganda para que la televisión haga publicidad del gobierno. Mientras tanto, como en todo el mundo, las mujeres siguen siendo las más pobres. El reparto de la renta en España es del 18% para las mujeres y del 82% para los hombres.

## EL FEMINISMO DEBE CONQUISTAR LA FELICIDAD

Así, pues, comprobamos, que en el albor del siglo XXI miles de millones de seres humanos padecen hambre y marginación, y que las mujeres son las víctimas de este injusto reparto de los bienes del mundo y de la opresión a que las someten los hombres de su misma clase social. Hemos visto cómo ni los avances técnicos, ni el aumento del nivel de vida en los países ricos las han liberado de cumplir con su especialidad reproductora; que las dos terceras partes de las mujeres del mundo viven en la miseria y que sus condiciones de explotación, ausencia de educación, carencia de alimentación y falta de salud no se han remediado, a pesar de que los hombres de izquierdas han gobernado buena parte de ese mundo durante casi un siglo. Al mismo tiempo, comprobamos cómo los partidos que se autodenominan socialistas no tienen en cuenta las necesidades de las mujeres, ni sus políticas están dirigidas a resolver los terribles problemas causados por la globalización, que ya he señalado. Ha llegado pues la hora de que seamos las mujeres, a través del feminismo, las que tomemos un papel protagonista en la tarea de erradicar las opresiones y las explotaciones que se suceden en el mundo y que son causa de las más profundas infelicidades de los seres humanos.

Porque las feministas tienen la obligación de elaborar una ideología que no sólo defienden los intereses de las mujeres sino que plantee también la transformación del mundo. Han de manifestarse en contra del «pensamiento único», de

la dominación capitalista e imperialista que se ha impuesto y que encubre sus propósitos depredadores, sus tácticas de invasión de otros países -tanto por las armas como comercialmente- con eufemismo del lenguaje como «globalización» y «aldea global». Ha de tomar sobre sí el propósito de oponerse a todas las explotaciones, a todas las opresiones, a todas las injusticias.

Las mujeres deben ser las protagonistas de su lucha, como toda clase tiene la responsabilidad de liberarse de sus cadenas. Y no solamente en defensa de sus intereses, sino de los de toda la humanidad. El feminismo es una ideología filosófica, un movimiento social y un programa político. El feminismo es el último de los grandes movimientos liberadores llegados a la escena de los últimos siglos. Es superador de los socialismos que los hombres han defendido, porque el feminismo no solamente se ha ocupado de los intereses económicos, sino que elabora los nuevos moldes morales que deben regir las relaciones humanas en los terrenos más personales e íntimos: la familia, la maternidad, la amistad, el amor, la sexualidad. El feminismo es una teoría progresista y liberadora que pone los cimientos del edificio moral que está por construir, para asegurar el pacífico y justo desarrollo humano.

Al mismo tiempo, es imprescindible comprender que el feminismo no es un determinismo biologista, sino una ideología revolucionaria que es preciso construir, asimilar y difundir. No se es feminista por el hecho de haber sido preparada para reproducir, sino por un largo trabajo de concienciación, de estudio, de reflexión, por un sentimiento de rebeldía ante las desigualdades del mundo, por un altruista deseo de reparar las injusticias cometidas y de compensar a las víctimas.

Para convertir a las mujeres -y a los hombres también- en los «sujetos de virtud» que deseáramos, hace falta una larga labor de concienciación feminista. Nada se construye en el mundo humano sin trabajo y esfuerzo. Los movimientos revolucionarios no lograron los avances sociales y morales de que disfrutamos más que después de largos años de luchas, de organización, de sacrificios personales.

Lo que sí es cierto es que las feministas no nacen sino que se hacen, y lograr que se hagan feministas las mujeres -y los hombres- ha de ser una larga tarea que no se realiza sentándonos en mitad del camino a ver pasar a los demás, sintiéndonos tan contentas de nosotras mismas por haber nacido con ovarios y matriz.

Lo que nosotras entendemos por feminismo debe hacerse cargo de la liberación de toda la humanidad, de todas las personas. Ese es el objetivo final del feminismo. Del feminismo universalista, no particularista, que rechaza las tendencias reductoras actuales de un feminismo que se sitúa en un espacio mínimo de los objetivos sociales y políticos por los que tenemos que luchar todos los seres humanos. No es suficiente con reclamar pequeñas mejoras para

la vida cotidiana, fundamentalmente para las mujeres blancas, de clase media de los países más desarrollados. El feminismo reduccionista que impera en Europa y Estados Unidos, se ha apartado de las denuncias y reivindicaciones más fundamentales en el terreno de la política y de la economía, considerando que éstas eran cuestiones de los hombres. Es de destacar la dicotomía que se establece continuamente entre feminismo y política. Mientras no se entienda que el feminismo contiene en su ideología y en su práctica, la denuncia de todas las opresiones y la defensa de todos los oprimidos, no haremos más que una pequeña labor de asistencia social, de la que serán beneficiadas una muy pequeña parte de mujeres. Si las feministas no creen que forman parte de un mundo aparte, que debe ser privilegiado en su incontaminación con los defectos de los restantes individuos, tienen la obligación de preocuparse de todas las miserias que afligen hoy a la humanidad.

En los días en que se reunía en Porto Alegre el Foro Antiglobalización yo he echado de menos una participación protagonista de las feministas. Las denuncias y reivindicaciones planteadas en ese foro han tenido siempre como protagonistas a los hombres, y tanto el tono como el lenguaje, como la jerarquía de los temas planteados han correspondido al estilo y a las prioridades masculinas. Resulta desolador que en la relación de desdichas que ocasiona la globalización en el mundo, no se especifique la medida en que las mujeres son más víctimas de ellas, y que la denuncia de la opresión machista se limite a mencionar la violencia doméstica en el último lugar de las conclusiones. Estamos aceptando nuevamente el liderazgo masculino en todos los movimientos de oposición al sistema, y seguimos siendo las fieles ayudantes de los hombres, teniendo en cuenta el gran número de mujeres que han participado en el Foro de Porto Alegre.

Falta el protagonismo del feminismo en los movimientos de oposición a los grandes consorcios y a las instituciones multinacionales, en los Foros internacionales que el movimiento antiglobalización ha organizado. En otro caso, seguiremos separando al movimiento feminista, como un movimiento dedicado exclusivamente a las reivindicaciones parciales a que nos tiene acostumbrado.

Para llevar a cabo este objetivo, es imprescindible que el Movimiento Feminista se convierta en un movimiento político. El desafío para este siglo que comienza es ver cómo las mujeres asumen su conciencia de clase luchando por sus intereses desde sus propias organizaciones políticas. Sin imitaciones ni sometimientos al poder masculino; estableciendo sus tácticas de lucha y compitiendo en la arena electoral para situar a sus dirigentes en los organismos estatales. Se trata, por primera vez, no de suplicar un puestecito en las organizaciones masculinas sino de enfrentarse a ellas desde las que el feminismo debe crear.

Las mujeres deben dotarse de partidos feministas con los que defender sus intereses; partidos en sentido político de la palabra, ya que sin la estructura, la

organización y un programa que reivindique las reformas y cambios precisos a corto y medio plazo para mejorar su propia vida y la de las demás clases sometidas a condiciones injustas, no tendrán posibilidad de conseguir el poder que les permita participar en las decisiones que dirigen el mundo.

Actualmente, comprobamos la marginación de las mujeres en las cúpulas directivas de los partidos, incluso los más progresistas. Observamos los patéticos esfuerzos de las afiliadas a esos partidos para ser consideradas con el mismo respeto y consideración de sus compañeros. Tenemos ya los resultados de la aplicación de diversas reformas en España: cuotas, discriminación positiva, paridad, y sus escasos éxitos. La aplicación de la ley de igualdad ha llevado a que después de las últimas elecciones en el Parlamento español haya dos mujeres menos que en la legislatura anterior. Y nos planteamos si no ha llegado el momento, como dice Suzanne Blaise, de no proseguir rogándoles a los hombres que se hagan cargo de nuestra liberación.

Las mujeres deben ser las protagonistas de su lucha, como toda clase tiene la responsabilidad de liberarse de sus cadenas. No olvidemos la máxima de que «la liberación de una clase es obra de la clase misma». Las mujeres que no han comprendido todavía que deben aplicarse a sí mismas esta consigna se hallan en un nivel muy atrasado de concienciación. Siguen confiándoles a los hombres su propio destino, como lo hicieron las niñas al padre y más tarde al marido.

Desde el Partido Feminista exigimos unas reformas inmediatas para acudir a paliar los devastadores efectos de la actual crisis:

- La nacionalización de la banca, que ha provocado la crisis con sus espúreas actuaciones, muchas de ellas delictivas, pero a la que se están dedicando la mayor parte de los recursos económicos del país.
- Derivar los recursos destinados al Ejército y a la compra de armamento para atender las necesidades sociales.
- Aumentar y recrear la red de servicios públicos, en todos los sectores: educación, sanidad, guarderías infantiles, centros geriátricos, transporte, vivienda, que será fundamental para ampliar el empleo femenino.
- Aumentar el salario mínimo interprofesional.
- Aumentar la cobertura del paro.
- Reformar la educación y la investigación científica para que sean protagonistas de la producción española, centrada en los sectores de la construcción y el turismo.
- Apoyar la agricultura y la ganadería que han sido casi destruidas por las órdenes de la Unión Europea que nos ha situado entre los países de servicios, es decir, servidores de los jubilados alemanes.

- Reforma fiscal para que las grandes fortunas y las multinacionales, como los mayores patrimonios sean los que paguen la mayor parte de los recursos del Estado.
- Perseguir eficazmente el fraude fiscal no hipócritamente como ahora.
- Acabar con los paraísos fiscales.
- Perseguir eficazmente el tráfico de armas, el tráfico de personas, el tráfico de estupefacientes.
- Abolir la prostitución.
- Perseguir eficazmente la violencia contra la mujer y los niños.
- Reforma de la Justicia.
- Reformar las cárceles para que no sean la proscripción de los pobres.

Pero ninguna de estas reformas ni avances pueden realizarse en España sin que se produzca un cambio fundamental en la forma de Estado, sin que nos devuelvan la República que tan sangrientamente nos arrebataron.

