



Trabajo Fin de Máster

Genealogías de mujeres en las aulas:
la mediación como práctica educativa.

Genealogies of women in classrooms:
mediation as an educational practice.

Autor/es

Leyre Franco Itarte

Director/es

Aránzazu Hernández Piñero

FACULTAD DE EDUCACIÓN
2018/2019

ÍNDICE

Introducción	p.3
Las mujeres en el currículo oficial. Una mirada crítica.	p. 6
Genealogías femeninas	p. 14
La materia llevada al aula	p. 24
Conclusiones	p. 36
Bibliografía	p. 39
Anexos	p. 41

INTRODUCCIÓN

En el ámbito de la educación estamos viviendo nuevas formas de enseñar a las generaciones venideras. Bajo los ideales de innovación e igualdad se implantan una serie de proyectos educativos con el fin de transformar las formas de aprender y de relacionarse entre los distintos agentes sociales. Es decir, las pretensiones de la escuela actual van más allá de la formación teórica del alumnado, pretenden una formación social que acorte las brechas existentes entre las diferencias. Una de las problemáticas que se aborda en la actualidad es la brecha de género, consistiendo el trabajo sobre ello en educar al alumnado en la idea de igualdad de género para disminuir la discriminación que se sufre en la sociedad debido al sexo y/o género de las personas.

Sin embargo, ¿qué directriz está asumiendo la educación en cuestión de género en nuestros centros educativos? Si bien es cierto que son muchas las labores que se nos han propuesto, como talleres de concienciación sobre la violencia de género, actos en contra de la discriminación, etc., encontramos una enorme carencia en los contenidos de las asignaturas, en los conocimientos que forman a nuestro alumnado en las creaciones intelectuales y materiales femeninas. Es decir, dentro de nuestras asignaturas no encontramos referentes de mujeres que sean objeto de estudio y si los encontramos son estudiadas en una página aparte, como un apéndice o un caso aislado del contexto de aquello que se estudia en el momento. Como dice Adrienne Rich en su obra *Sobre mentiras, secretos y silencios*, “nuestra historia es la historia de la mayoría de la especie, y, sin embargo, las luchas de las mujeres por un *status* “humano” han sido relegadas a notas al pie de página o a citas colaterales. Sobre todo las relaciones de las mujeres con mujeres han sido negadas o relegadas como una fuerza en la historia” (Rich, 1983: 241). Un ejemplo de ello puede ser cómo se estudia a las sufragistas en Historia o a Hipatia de Alejandría en Filosofía, entre otras. Luego, por un lado, se insta a los y las docentes a formar a las y los estudiantes en cuestiones de feminismo, género e igualdad pero, por otro lado, estos principios no cuentan con un respaldo teórico en las aulas que doten a los alumnos y las alumnas de las articulaciones y herramientas con las que comprender las fuentes de la desigualdad entre mujeres y hombres, construir relaciones equitativas y respetuosas y disponer de un conocimiento menos sesgado del que se recrea en la aulas en la actualidad.

De este modo, en el presente ensayo señalaremos que los contenidos curriculares

continúan seleccionándose y transmitiéndose de forma androcéntrica. Este estudio constata que aquellos temas de estudio o investigación relacionados con la experiencia de las mujeres o bien no aparecen en los temarios o bien son presentados como un añadido o bien, aún apareciendo en los contenidos curriculares, son ignorados por una parte importante del profesorado. Esto podemos observarlo a través de las distintas críticas donde se menosprecian los estudios de género, se infravalora el pensamiento de las filósofas o se desdeñan las contribuciones feministas. Esto es, de distintas maneras, tanto desde la esfera académica como desde el ámbito del desempeño profesional del profesorado, se genera la idea de que los estudios feministas y de las mujeres no tienen el mismo valor que el conocimiento al que llamamos tradicional o canónico. Adrienne Rich cifra esta idea en las siguientes palabras:

“Continuamente se nos está diciendo que los verdaderos problemas, aquellos sobre los que vale la pena trabajar, son los definidos por los hombres, que los problemas que nosotras queremos y necesitamos trabajar son triviales, poco académicos e inexistentes. Nos presionan para que separemos lo “personal” (toda nuestra existencia como mujeres) de lo “académico” o “profesional”.” (Rich, 1983: 245)

No obstante, aunque evidenciamos la persistencia de este modelo de conocimiento androcéntrico y de transmisión del mismo, en este trabajo también indagaremos y daremos cuenta de formas incluyentes de pensar el conocimiento y de prácticas didácticas para recrearlo en las aulas. Para ello, tomaremos como concepto y práctica clave la genealogía de mujeres. Así pues, a lo largo del primer apartado de este trabajo, pondremos de manifiesto que dentro de cualquier institución académica encontramos una desigualdad criticada en teoría, pero patente en los contenidos y las prácticas debido, por un lado, al silencio y la invisibilización que sufren las genealogías femeninas en las materias de estudio y, por otro, a infravaloración de las cuestiones de las mujeres en el mundo académico¹.

Tras el desarrollo de esta perspectiva crítica, el segundo apartado presentará una propuesta teórica y práctica sobre cómo resolver el problema que exponemos en el primer punto. Esta propuesta no adquiere un carácter cerrado, es decir, no pretendemos resolver la cuestión del androcentrismo en la educación únicamente desde esta

¹ Mundo que solo valora aquellas cuestiones propiamente masculinas como interés objetivo del conjunto de la humanidad.

perspectiva, pero sí tratamos de, en primer lugar, mostrar la posibilidad de acción y generación de cambio dentro de las aulas y, en segundo lugar, exponer qué propuestas teóricas y prácticas permiten tal cambio. Estas propuestas y prácticas, desde mi perspectiva como futura profesora, dotan de sentido a mi práctica docente como práctica que aspira a la formación de individuos libres y autónomos, con la honestidad que esto requiere en cuanto a reconocimiento de la diversidad y la diferencia. Tales propuestas las explicaremos y articularemos a través del desarrollo de las nociones de genealogías femeninas y mediación, en el sentido en que las comprende el pensamiento de la diferencia sexual y el feminismo lesbiano. Para ello, basaremos nuestras propuestas en los trabajos de las autoras Luce Irigaray, Adrienne Rich y las autoras pertenecientes al grupo *Sofías* Consuelo Flecha García, Milagros Montoya Ramos, Nieves Blanco y Anna María Piussi. Por último, un tercer apartado recogerá mi propia propuesta, a raíz de mi experiencia docente durante el período de prácticas, que llevé a cabo en el IES Andalán para el Máster de Profesorado, así como mis reflexiones en torno a ella. Este último punto ampara mi experiencia al trasladar las propuestas presentadas en el segundo apartado a la realidad y materialidad de un aula. Con ello, veremos que, por un lado, la pretensión de objetividad del conocimiento masculino sigue operando en nuestra educación y, por otro, que es perfectamente posible desarrollar una programación que incluya las propuestas teóricas de las filósofas no solo sin infringir los supuestos requeridos por el currículo oficial, sino desarrollando, en la práctica, los principios que se formulan en la legislaciones vigentes.

En suma, los objetivos del presente trabajo, podrían resumirse del siguiente modo: denunciar que lo que se lleva a las aulas como conocimiento objetivo es, en realidad, conocimiento androcéntrico, que nace de la pretensión de universalidad del sujeto masculino, así como evidenciar la posibilidad de un cambio en nuestra perspectiva educativa, que valore y respete las aportaciones culturales de las diferencias, dando espacio en las aulas a las voces, experiencias y conocimientos de las mujeres.

LAS MUJERES EN EL CURRÍCULO OFICIAL. UNA MIRADA CRÍTICA.

En este apartado planteamos un análisis de los contenidos que se imparten en las aulas españolas desde una perspectiva crítica. A través de este análisis señalaremos los problemas y las consecuencias que nos llevan a afirmar que las mujeres han sido excluidas de los relatos del conocimiento que transmitimos en nuestros centros educativos. Si bien la legislación vigente² apuesta por una educación inclusiva con respecto al sexo, género, raza, religión, entre otras cuestiones, encontramos que los contenidos que se imparten en las aulas no son coherentes con dicha pretensión, dado que en ellos no se recogen las narraciones y los conocimientos del sexo femenino, otras razas, religiones, etc. Esto no quiere decir que los centros no trabajen para lograr una inclusión de su alumnado, lo que señalamos es que el trabajo que se hace en talleres, tutorías y actividades, que son los espacios educativos en los que se tratan, no se halla en sintonía con los conocimientos que las alumnas y los alumnos aprenden en las aulas. Es decir, parece que no falta un marco legal que lo permita, sino que falta profundidad, reflexión, información y conocimientos que sean coherentes con los principios formulados y hagan efectivas las metas que se proponen desde el marco legal. Es por ello que he decidido atender a los contenidos impartidos en Filosofía para analizar la llamada transmisión de los contenidos como uno de los elementos clave de la creación y recreación de conocimientos hegemónicos y sesgados, dado que es donde encontramos una mayor carencia de diversidad. A tal fin, que nos hemos preguntado sobre qué se considera legítimo conocer y cómo se legitima aquello que se considera conocimiento.

Debido a que, como hemos señalado previamente, el objeto de nuestro estudio es la representación de las mujeres y el sexismo en los contenidos educativos, analizaremos cómo en las materias se perpetúan los estereotipos de género y se invisibilizan las contribuciones femeninas al conocimiento. Para ello, utilizaremos tres indicadores de detección de sexismo en los currículos educativos que señala Nieves Blanco en “Análisis de materiales curriculares” (2007), capítulo en el que analiza los contenidos que se imparten a través de los libros de texto. Estos indicadores de detección son los siguientes: lenguaje, imágenes y temáticas abordadas en la materia.

El lenguaje es, según la autora, el espacio simbólico de representación de la realidad, por lo que debemos prestarle atención en cuanto a cuestión epistemológica

² Se pueden consultar los diferentes currículos oficiales según la normativa que establece la comunidad de Aragón en: http://www.educaragon.org/HTML/carga_html.asp?id_submenu=60

más que formal. Esto se debe a que, tal y como se indica en el capítulo de “Análisis de materiales curriculares”, a través del lenguaje somos capaces de dar o negar existencia a las personas, cosas o sucesos (Blanco, 2007: 110). En definitiva, a través del lenguaje podemos hacer presente la existencia de algo, permitiendo que sea objeto de pensamiento, o invisibilizarlo, ocultarlo, de modo que permanezca impensado.

Las imágenes constituyen un lenguaje icónico y lenguaje vehicular, es decir, no las consideramos como adorno o con un fin estético sino que reconocemos en su uso una intencionalidad y utilidad didáctica que ayuda a comprender los distintos conceptos que se trabajan en el aula. Además, como constata el estudio de Nieves Blanco, entre otros, frecuentemente son foco de estereotipos que “al ser recibidos a través de canales perceptivos y sensitivos, suelen escapar a un análisis consciente y explícito.” (Blanco, 2007: 112). Con ello queremos decir que las imágenes que acompañan los contenidos que escogemos dar, bien sean en libro de texto u otro formato, adquieren relevancia en cuanto a qué transmiten sobre lo que estamos enseñando. Por ejemplo, si en una tarea de una asignatura de idiomas aparecen dibujos estereotipados sobre los gustos y aficiones de una mujer o un hombre esta imagen estará perpetuando una serie de estereotipos de género pese a que pueda parecer, en ausencia de una perspectiva crítica, inocente.

Por último, la temática la describimos como el corazón de la enseñanza, aquello que decidimos conocer y transmitir. A través de ella, ofrecemos a y conformamos en nuestro alumnado una imagen del mundo y la realidad. Se trata de una imagen que implica elección y selección: debemos ser conscientes de qué hemos elegido mostrarles y qué les estamos ocultando. Es aquí donde debemos señalar el problema de la cultura hegemónica y los contenidos androcéntricos. Con cultura hegemónica nos referimos a aquella perspectiva cultural que ha contado con el poder y los medios con los que imponerse como realidad única e imparcial. Sin embargo, pese a esta pretensión de universalidad, la cultura hegemónica es parcial. Es decir, nuestro conocimiento no cuenta con todas las perspectivas posibles sobre el mundo, sino que se basa en la transmisión de aquellos elementos culturales de quienes han ostentado el poder en nuestras sociedades a lo largo de la historia. Nuestro conocimiento se narra desde la posición de lo que Audre Lorde denomina la “norma mítica”. En palabras de la autora:

“[...]la definición de dicha norma [la norma mítica] suele ser: blanco, delgado, varón, joven, heterosexual, cristiano y con medios económicos. Es en

esa norma mítica donde residen las trampas del poder de nuestra sociedad. Quienes nos mantenemos al margen del poder solemos identificarnos de una manera que nos hace diferentes y presuponemos que tal identificación es la causa básica de toda opresión, con lo que nos olvidamos de otras distorsiones relativas a la diferencia, algunas de las cuales tal vez practiquemos.” (Lorde, 2003: 123-124)

A través de estos elementos se ha diseñado una imagen del sujeto y del mundo que ha intentado englobar en sí mismo al ser humano, pero que ha dejado de lado todos los conocimientos que no respondan a estas características. Lo que hallamos, entonces, es un relato del mundo, un conocimiento, que solo recoge una perspectiva cultural posicionada en el mundo como dominante a través de la opresión de las diferencias para legitimar su estatus de universal. De este modo, la transmisión de este conocimiento se ofrece a todas las personas bajo una idea de objetividad y neutralidad, como si fuera el único relato posible. Así, encontramos, por ejemplo, clases de historia donde se habla de América en 1492 como un descubrimiento, pese a ser una tierra habitada. Este tratamiento de la historia pone de manifiesto que hasta que el hombre blanco occidental no tiene conocimiento de algo ese algo no existe. Pero ¿qué sucede con las personas y culturas que allí existían? ¿Y su conocimiento de esa tierra, para ellas más que conocida? El conocimiento que se nos sigue transmitiendo mayoritariamente en las aulas a través de nuestros libros no recoge otra perspectiva que la que le dieron los europeos. Con ello podemos afirmar que la cultura hegemónica se basa en características androcéntricas, racistas, clasistas y heterosexistas. Tal y como expone Nieves Blanco:

“En la medida en la que reflejan un modo de “mirar” la realidad, una visión de la sociedad, de la historia, de la ciencia y del papel que juegan en él los hombres y las mujeres, los libros de texto cumplen una importantísima función ideológica (Blanco, 2001). Los datos indican que, en general y sin que haya grandes cambios en las últimas décadas, nuestros libros de texto recogen y presentan como universal una cultura hegemónica patriarcal, clasista, blanca y eurocéntrica. Una selección cultural, por tanto, muy empobrecida, que no presenta la realidad y que, por ello, no puede convertirse en un recurso para la discusión, el debate y la crítica de la propia cultura, no digamos ya para acercarse a otras.” (Blanco, 2007: 109)

Cumplir con los objetivos inclusivos en nuestra educación requiere no solo atender al acceso a la educación, sino también a la transformación de los contenidos que se imparten así como a la perspectiva androcéntrica desde la cual se seleccionan estos.

Las consecuencias de repetir acríticamente unos contenidos que se asumen, por parte del profesorado y las instituciones educativas, como los únicos conocimientos legítimos no solo son epistemológicas (qué es considerado conocimiento) y metodológicas (cómo enseñarlos). También esta repetición tiene efectos políticos y sociales (cómo se legitima aquello que se considera conocimiento), particularmente, en las vidas de las y los estudiantes. Dicho de otro modo: ¿cómo afecta a nuestras y nuestros estudiantes la transmisión acrítica de una cultura hegemónica patriarcal, clasista, blanca y eurocéntrica? Pese a contar con alumnado negro o gitano, los contenidos que damos en filosofía, historia o literatura no presentan ni un solo autor o autora que comparta raza o elementos culturales con este alumnado, es decir, nuestros alumnos y nuestras alumnas no encuentran representaciones, vínculos o genealogías culturales en las que reconocerse. La atención a la diversidad o el respeto de la diferencia se convierten entonces en expresiones vacías, pues los contenidos transmitidos presuponen y pretenden homogeneidad.

Centrándonos en la crítica de la perspectiva y los contenidos androcéntricos, pese a los enormes esfuerzos y a las propuestas ya realizadas, como muestra, por ejemplo, la bibliografía que manejo en este trabajo, es una tarea difícil encontrar nombres femeninos para estudiar a lo largo de una asignatura de filosofía, historia o cualquier otra materia. Es decir, las mujeres no cuentan con representación y, si lo hacen, el contenido apenas pasa de una página, mostrándose la figura de una mujer o un suceso como un caso aislado del contexto de lo que se estudia como, por ejemplo, puede pasar en historia al estudiar a las sufragistas o al mencionar la figura de Hipatia de Alejandría sin profundizar en su trabajo teórico en filosofía. Estudios recientes así lo evidencian. Según señala Gloria Rodríguez-Pina:

“El mayor estudio sobre la presencia de mujeres en los materiales educativos, que analizó 115 manuales de tres editoriales, contó de media un 7,5% de apariciones de mujeres en todas las asignaturas de ESO. Su autora, Ana López-Navajas advierte de que los hombres y mujeres del futuro reciben todavía un “conocimiento amputado”, un relato histórico incompleto basado “en un canon cultural que se corresponde a los valores y espacios masculinos, y no a los de la totalidad de la población”.” (Rodríguez-Pina, 2018)

Al acudir al propio estudio de López-Navajas, *Análisis de la ausencia de las mujeres en los manuales de la ESO: una genealogía de conocimiento ocultada*,

hallamos que comparte los indicadores descritos anteriormente para detectar el sexismo en los materiales educativos en el análisis de Nieves Blanco. López-Navajas expone en sus conclusiones una serie de datos e indicadores alarmantes que documentan la ausencia de las mujeres en nuestros materiales. Entre estos datos encontramos que la presencia de mujeres en todas las asignaturas es muy baja, rondando el 12,8% y con un 7,5% de recurrencia a sus figuras. La presencia de las mujeres se presenta en estos materiales como anecdótica, sin protagonismo relevante en la enseñanza de las materias. También es importante mencionar que la presencia de mujeres en los conocimientos que se imparten disminuye a medida que aumentamos de nivel en educación. Es decir, a mayor nivel educativo mayor es la invisibilidad de las mujeres en el conocimiento. Esto también afecta a las asignaturas de carácter histórico, dato que resulta significativo en la medida en que son estas asignaturas las que nos dotan de memoria cultural e identidades sociales. Además, en los relatos de la contemporaneidad las mujeres siguen estando ausentes, lo cual muestra la persistencia de esta invisibilización (López-Navajas, 2014: 301). Así pues, con este análisis podemos constatar, por un lado, que los datos sobre la falta de mujeres en las materias escolares hacen evidente el problema que tratamos en este trabajo y, por otro, que los elementos transmitidos como conocimiento legítimo necesitan de una crítica y una revisión urgentes.

Si tenemos en cuenta que “la escuela es una de las más importantes instituciones de socialización y de educación” (Blanco, 2007: 106), debemos plantearnos qué es lo que estamos transmitiendo al alumnado. En otras palabras, debemos ser conscientes, como docentes, de que en nuestros materiales, tanto libros de texto como otros formatos, existe un sesgo cultural, una selección de aquellos elementos culturales que se consideran valiosos, legitimando su conocimiento por encima de otras manifestaciones culturales. La relevancia de ser conscientes de que transmitimos cultura sesgada reside en que a través de tomar conciencia podemos modificar esta escena que se repite en nuestras aulas. Si no analizamos los contenidos que llevamos a las aulas tendemos a reproducir la cultura hegemónica, la “norma mítica” que enuncia Lorde, y con ello los estereotipos sexistas, racistas, etc. Por tanto, la cuestión que debemos plantearnos como docentes es ¿qué es legítimo transmitir y por qué?

Como hemos mencionado en los párrafos anteriores, encontramos una notoria falta de representaciones femeninas en los contenidos curriculares impartidos en

nuestras aulas. Esta carencia proviene como hemos visto de una educación sesgada por la transmisión de una cultura androcéntrica. Como observa Adrienne Rich en *Sobre mentiras, secretos y silencios*, “el lenguaje y el nombrar las cosas son poder, el silencio es opresión y violencia” (Rich, 1983: 241-242). El silencio de los contenidos curriculares acerca de las mujeres es violencia en el sentido de invisibilidad, de no reconocimiento, de negación de la subjetividad sexuada en femenino. Este silenciamiento queda claramente marcado dentro de la esfera de la educación con la valoración del trabajo masculino como aquel trabajo objetivo y meritorio de llamarse académico, tachando a los problemas trabajados por mujeres como carentes de seriedad, profesionalidad o importancia académica. Y, sin embargo, como apunta Adrienne Rich en otra de sus obras, *Sangre, pan y poesía*, deberíamos reconocer que “el hecho es que toda ciencia, y toda investigación, y todo arte, son ideológicos; no hay neutralidad en la cultura.” (Rich, 1986: 24).

La consecuencia de este silenciamiento quedaba anteriormente perfilada: la omisión de las mujeres en las narraciones culturales nos deja ausentes en las representaciones del mundo. Por tanto, el efecto último del silenciamiento es que éste no permite generar el sentido de continuidad histórica de la participación de las mujeres en la historia. La continuidad de las mujeres en la historia es la suma de todo lo que les ha acontecido y han generado así como la permanencia de una memoria que vertebre su historia, sus genealogías. De este modo, el hecho de no poder generar esta continuidad es lo que da como resultado las ausencias de las mujeres en el conocimiento y la falta de representaciones. Uno de los problemas que derivamos de esta falta de representaciones es que la autoridad femenina no ha contado con un espacio en el que materializarse dentro de las sociedades patriarcales. Esto equivale a decir que la experiencia del mundo sexuada en femenino ha sido menospreciada en cuanto a relato del mundo y a conocimiento. Por tanto, que el silenciamiento no permita generar continuidad de la presencia de las mujeres en la historia hace que los saberes de las mujeres queden presentados como creados *ex nihilo*, sin vínculo con otras las actividades de otras mujeres, sin origen. Como observaba Adrienne Rich a mediados de la década de los setenta:

“Uno de los obstáculos culturales más serios que encuentra cualquier escritora feminista consiste en que, frente a cada trabajo feminista, existe la tendencia a recibirlo como si saliera de la nada, como si cada una de nosotras no hubiera vivido, pensado y trabajado con un pasado histórico y un presente

contextual. Esta es una de las formas por medio de la cual se ha hecho aparecer el trabajo y el pensamiento de las mujeres como esporádico, errante, huérfano de cualquier tradición propia.” (Rich, 1983: 19)

Si, tal como apunta Nieves Blanco en “Análisis de materiales curriculares”, la escuela nace para lograr que las generaciones jóvenes conozcan su cultura y desarrollen los conocimientos, habilidades y actitudes que se consideran fundamentales para la convivencia en la sociedad y el desarrollo personal (Blanco, 2007: 106), el hecho de que los legados de las mujeres no sean reconocidos en las materias de estudio, deja a las mujeres en un estatuto negado, en lo impensado. Tal y como apunta Rich en “Hacia una universidad centrada en las mujeres”, parece que asumimos que la educación mixta significa que es una educación igual para todos, que nos equipara. Sin embargo, en esta educación mixta es donde podemos localizar el discurso del valor objetivo de la subjetividad masculina así como el valor secundario de las mujeres en un mundo centrado en los hombres. En palabras de la autora: “en términos del contenido de la educación, no hay una sola disciplina que no obscurezca y devalúe la historia y las experiencias de las mujeres como grupo” (Rich, 1983: 161). En este sentido, rescatamos la necesidad de actuación que propone Marina Subirats en “De la escuela mixta a la coeducación” cuando expone que aunque la escuela mixta haya beneficiado a las mujeres en términos sociales sigue actuando como una institución discriminatoria y que, ante ello, hemos de encontrar formas educativas que nos ayuden a superar esta discriminación sexista existente (Subirats, 2007: 139). Por esta razón, nuestra propuesta gira en torno a las genealogías de mujeres.

Que no se haya reconocido ni representado en los manuales, libros de texto y materiales similares no quiere decir que no exista un legado cultural femenino. “De hecho, tenemos una larga tradición feminista tanto oral como escrita”, afirmamos con Rich, “una tradición que se ha construido sobre sí misma, una y otra vez” (Rich, 1983: 19). Por tanto, a continuación presentaremos la noción de genealogías femeninas, argumentaremos la necesidad de trabajar a partir de ellas y señalaremos los beneficios sociales y culturales que podemos obtener de llevarlas al aula. Para ello, en el siguiente apartado, consideraré los planteamientos de Luce Irigaray, Adrienne Rich y Luisa Muraro así como las prácticas de profesoras relacionadas con la pedagogía de la diferencia sexual como la filósofa Anna Maria Puissi, la historiadora Consuelo Flecha o

la profesora de Literatura Lluïsa Cunillera.

GENEALOGÍAS FEMENINAS

La noción de genealogía femenina o genealogía de mujeres procede del movimiento y pensamiento feminista de la década de los setenta en Europa y los Estados Unidos, principalmente. Distintas corrientes feministas como el feminismo radical, el feminismo lesbiano, el feminismo negro o el feminismo de la diferencia sexual, formularon esta idea para designar aquellas relaciones y lazos existentes entre mujeres. Para configurar nuestra propuesta, nos centraremos en los desarrollos de las pensadoras Luce Irigaray y Adrienne Rich.

Para comprender a qué nos referimos con genealogías femeninas, debemos comenzar por un breve análisis de lo que denominamos simbólico u orden simbólico y en qué afecta a las genealogías y a la visibilidad o invisibilidad de las mujeres en el mundo. No trabajaremos aquí con la noción de simbólico que proporciona el psicoanálisis tradicional, sino que tomamos la noción de simbólico elaborada por las pensadoras italianas de la diferencia sexual, en concreto, la definición de Luisa Muraro. Siguiendo a Muraro, el orden simbólico es una instancia mediadora o un conjunto de mediaciones, es decir, aquello que media entre el pensamiento y la realidad (Muraro, 1994: 92). En palabras de la pensadora Gemma del Olmo, el orden simbólico supone una “guía interpretativa, [...] referencia, para un colectivo social, porque dota de sentido muchos de los comportamientos que tienen los componentes de ese colectivo” (Del Olmo, 2006: 76-77). Partiendo, por tanto, de las ideas de estas dos autoras podemos resumir que lo simbólico responde a aquella instancia que nos permite mediar con el mundo, es decir, una instancia por la cual establecemos nuestros distintos modos de relacionarnos con y de percibir la realidad.³ En la presente investigación hemos argumentado que este orden simbólico con el que mediamos con el mundo es un orden simbólico patriarcal, mediación que genera la perspectiva que en el apartado anterior denominamos androcéntrica.

Las culturas patriarcales han censurado y negado las mediaciones femeninas con el mundo. Sin embargo, con ello no queremos decir que los símbolos femeninos, nuestras mediaciones o nuestras genealogías hayan desaparecido, sino que carecen de reconocimiento y valor en las culturas patriarcales. Es debido a esta falta de valoración

³ Para ampliar el concepto de orden simbólico desde la perspectiva del pensamiento de la diferencia sexual véase: *Re-crear. Un simbólico femenino desde el pensamiento de la diferencia sexual*, trabajo donde desarrollo el tema más detalladamente. Publicado en: <https://zaguan.unizar.es/record/56952?ln=es>

y a la aceptación del orden simbólico masculino como único por lo que las genealogías femeninas han sido negadas y olvidadas.

Para recrear este simbólico femenino con el que entablar los diversos tipos de relaciones necesarios para habitar este mundo es imperioso que las mujeres tomemos conciencia sobre esta pérdida de simbólico, de historia y de identidad sexuada. Para ello debemos plantearnos la cuestión de la propia historia de las mujeres, de las mujeres del pasado, de las mujeres de otras culturas y reconocer que se nos ha sumido en el anonimato, que se nos ha censurado, interrumpido y devaluado cuando hemos relatado el mundo desde nuestra posición (Rich, 1986: 23). Para elaborar esta recreación trabajamos a través de dos nociones esenciales en nuestra propuesta, nombradas con anterioridad: genealogías femeninas y mediación. A través de éstas queremos poner de manifiesto la existencia de una historia común de las mujeres y cómo estas relaciones regeneran aquellos aspectos simbólicos femeninos que afectan al mundo. Para ello, siguiendo a la historiadora Consuelo Flecha García en “Genealogía” (2006), definiremos nuestro trabajo con las genealogías femeninas como un ejercicio de búsqueda de nuestras raíces en el pasado, pero con pretensiones con respecto al presente y al futuro. La finalidad es la de restituir una memoria histórica sexuada en femenino que no se limite ya a ser el complemento o el añadido de la historia androcéntrica, sino que otras narraciones y mediaciones con el mundo. Es decir, “vislumbrar que más allá de la tradición masculina hay otra cosa; está la mujer que vive y piensa” (Flecha, 2006: 48).⁴

Muraro, en su artículo “El concepto de genealogía femenina”, explica que “la primera práctica genealógica en el feminismo ha sido propiamente la de dar a conocer a aquellas mujeres que nos han precedido” (Muraro, 2002). La pensadora parte de la idea de que para las mujeres la búsqueda de la genealogía nace de la relación con su madre, es decir, la búsqueda de genealogías femeninas no parte de algo ajeno o externo a las mujeres sino que parte de nosotras mismas, de algo que nos conforma (Muraro, 2002). Buscamos una parte de nosotras que desconocemos, que han censurado en las manifestaciones culturales y en la historia humana; buscamos a las madres, que nos han legado un mundo común de las mujeres para poner de manifiesto el legado cultural femenino y, en última instancia, buscamos el sentido profundo y las implicaciones de las relaciones con nuestras madres, ancestras y predecesoras. Esta primera tarea, que

⁴ Butarelli citada en Flecha, 2006: 48.

indica Muraro, de conocer y dar a conocer a las autoras implica remontarse a una genealogía de mujeres en la historia y reencontrarse a una misma dentro de estas representaciones (Muraro, 2002).

Muraro toma la idea de genealogía femenina de Luce Irigaray, quien, a principios de la década de los ochenta del siglo XX, la formuló así:

“[...] es necesario, [...], que afirmemos la existencia de una genealogía de mujeres. [...]. Olvidamos demasiado esta genealogía de mujeres puesto que estamos exiliadas (si se me permite decirlo así) en la familia del padre-marido; dicho de otro modo, nos vemos inducidas a renegar de ella. Intentemos situarnos dentro de esta genealogía femenina, para conquistar y conservar nuestra identidad. Y no olvidemos tampoco que ya tenemos una historia, que en la historia, aunque haya sido difícil, han existido algunas mujeres y que con demasiada frecuencia las olvidamos.” (Irigaray, 1981: 15)

En esta formulación aparece la necesidad y la apelación a recurrir a nuestras genealogías femeninas, tanto familiares como simbólicas, como fuente de conocimiento, identidad y autoridad. Dentro de las genealogías masculinas de las sociedades patriarcales, las mujeres no contamos con reconocimiento ni con autoridad ni con subjetividad. Con ello queremos decir que desde la mediación masculina del mundo, las mujeres no somos sujetos de esa mediación, sino objetos. La aceptación de las mediaciones simbólicas masculinas no atribuye palabra alguna. En ese sentido, entendemos el exilio del que nos habla Luce Irigaray como un destierro de lo simbólico, dado que vivir desde las genealogías masculinas a las mujeres nos deja sin mediaciones vivificadoras con el mundo. Esta falta de mediaciones y de genealogías femeninas hace que las mujeres, tal y como señala Adrienne Rich en “¿Qué necesita saber una mujer?” (1986), hayamos vivido y sigamos viviendo ignorantes de nuestro propio contexto y a merced de lo que la fantasía masculina proyecta sobre nosotras (Rich, 1986: 24). Por tanto, las genealogías femeninas se hacen urgentes y necesarias en la medida en que necesitamos reconocernos, dotarnos de autoridad, identidad e historia común.

En suma, las genealogías femeninas son aquellos lazos, aquellas relaciones, que se establecen entre mujeres. No solo tomaremos esta acepción para describir las genealogías femeninas que se dan en el seno de la familia, sino también las relaciones que se establecen entre las mujeres, por ejemplo, entre profesoras y alumnas. Con esto se quiere señalar que reconocemos otro tipo de autoridad simbólica en el mundo, que se hace visible cuando dotamos de valor y reconocimiento a la palabra de las mujeres.

Proponemos, entonces, la creación de un mundo común de las mujeres desde el ejercicio de las prácticas genealógicas, un retorno a una cultura femenina que nos ha sido censurada en las sociedades patriarcales. Adrienne Rich en su artículo “Condiciones de trabajo: el mundo común de las mujeres”, publicado en su obra *Sobre mentiras, secretos y silencios* (1983), analiza la cuestión del mundo común de las mujeres llegando a la firme conclusión de que “el solo hecho de compartir la opresión no constituye un mundo común [de las mujeres]” (Rich, 1983: 240). La autora relata que las mujeres hemos vivido y vivimos en la servidumbre al hombre y que el mundo común de la servidumbre no es un mundo común de las mujeres. Esta servidumbre se da por imposición social y cultural pero aparece disfrazada en términos de amor o sacrificio. De este modo, la servidumbre doméstica y emocional de las mujeres es lo que ha posibilitado el trabajo de los hombres, con el que crean su mundo común (Rich, 1983: 242-244). No obstante, las mujeres han accedido, eventualmente, al mundo común de los hombres, viviendo en la esfera pública y privada de la vida según los términos masculinos. Pero vivir a través de la experiencia masculina no permite atender a nuestras necesidades propias como mujeres, en palabras de Adrienne Rich: “Él puede enseñarle a nombrar su experiencia en un lenguaje que le permita vivir, trabajar y quizás tener éxito en el mundo de los hombres. Pero él no tiene las llaves para el poder que ella podría compartir con otras mujeres” (Rich, 1983: 248). Para conformar un mundo común debemos salir de la lógica fagocitadora masculina, debemos dejar de relatar el mundo desde sus términos y comenzar a hacerlo desde nuestra propia experiencia. Si el trabajo de las mujeres enfoca en sus propias necesidades será, pues, este mismo trabajo propio el que posibilite la creación de un mundo común de las mujeres. Para llevar a cabo este trabajo Rich sostiene que es necesario dotarnos y relacionarnos con nuestro pasado femenino y trabajar para crear una comunidad de mujeres de la cual podamos depender (Rich, 1983: 253).

Atendiendo a esta necesidad de un mundo común, de una comunidad femenina expondré, a continuación, una serie de propuestas acerca de cómo realizar prácticas genealógicas que nos permitan crear una cultura femenina, desarrolladas por la pensadora Luce Irigaray. Si bien la primera práctica genealógica, como hemos visto con Luisa Muraro, es la de conocer y divulgar el conocimiento de y sobre nuestras antecesoras, las prácticas que planteamos a continuación pasan por el acercamiento

recobrar el respeto por lo corporal y lo natural, utilizar imágenes que representen a mujeres y su relación, educar a ambos sexos en el respeto a la diferencia sexual y resignificar el espacio con nuevas interpretaciones de nuestra posición en el mundo. La proposición de estas experiencias no recoge únicamente la construcción de una memoria histórica de las mujeres, sino que éstas son planteadas de forma que articulen las genealogías en la cotidianidad, en las relaciones presentes de las mujeres, y garanticen la longevidad de las genealogías femeninas en el futuro. Estas prácticas muestran, además, que las formas de retornar a las genealogías y simbólico femenino son plurales y su manifestación es mucho más amplia que la tarea académica de investigar y divulgar sobre las figuras femeninas a lo largo del tiempo.

Irigaray propone esta serie de prácticas destinadas a articular nuestras genealogías en su obra *Yo, tú, nosotras* (1992). Estas prácticas genealógicas que recoge la filósofa francesa son ejemplos de cómo crear genealogías, o de como continuar creando un legado de lo femenino para las mujeres presentes y futuras. En primer lugar Irigaray destaca el respeto al cuerpo, que para la pensadora se cifra en el respeto a la naturaleza, a los alimentos y a la vida. El sentido de esta propuesta es reencontrar el respeto por la naturaleza y los conocimientos de aquello de su dominio, a saber: nuestros cuerpos. Para establecer prácticas genealógicas femeninas, para encontrar nuestras raíces en el mundo, es preciso atender en un primer momento a nuestra corporalidad y dedicar espacio al conocimiento de nuestros cuerpos, conocimiento oscurecido en las sociedades patriarcales⁵. El respeto al cuerpo y a la naturaleza pasa por el respeto al cuerpo femenino, a la madre, como elemento simbólico creador de vida. La autora cifra este respeto al cuerpo, que se entrelaza con el respeto a la madre, como elemento imprescindible para reconciliarnos con nuestra identidad de mujeres (Irigaray, 1992: 45), recordando también la importancia de educar en esta misma consideración a los hombres, pues también ellos han perdido la conexión con la madre y los símbolos femeninos.

La segunda propuesta de la pensadora francesa nos plantea reconciliarnos con la identidad femenina a través del uso de imágenes que evoquen genealogías de mujeres. Colocar imágenes de, por ejemplo, una genealogía familiar madre-hija hace que visibilicemos este tipo de relaciones, dejando lugar dentro de sí para la afirmación de

⁵ Como podemos ver a través de los ejemplos de la medicina, donde el cuerpo de la mujer quedó estudiado a través de las dolencias masculinas y a penas se reservó espacio para atender científicamente a la menstruación, los genitales de las mujeres, etc.

una identidad y la restauración del valor de estas relaciones y su simbólico (Irigaray, 1992: 45). Las imágenes funcionan aquí como lenguaje vehicular, un símbolo que nos hace comprender nuestra historia. Si bien la autora propone imágenes de mujeres con vínculos familiares, éstas pueden recoger momentos con otras mujeres que de algún modo hayan marcado nuestra experiencia del mundo (como pueden ser de profesora-alumna, colegas de profesión, amistades, etc.). Materializando las relaciones y los vínculos entre mujeres nos es más fácil afirmar su existencia, de modo que las comprendemos y valoramos como un elemento importante de nuestras vidas.

Una de las prácticas más interesantes de Irigaray se basa en la educación de ambos sexos en el respeto a la diferencia sexual no jerárquica. La importancia de esta propuesta reside en que se centra en respetar las distintas identidades por lo que suponen en sí mismas, no por el papel que se les asigna desde la cultura patriarcal: “Él es él; ella es ella. Él y ella no se reducen a ser funciones complementarias, sino que corresponden a identidades distintas. [...] No pueden ser identificados sólo por sus acciones y sus roles.” (Irigaray, 1992: 46). Al ser educados en el seno de la diferencia y el respeto a ésta, las mujeres dejarían de verse como un *algo* anexas, complementario y necesitado de explicación. Es decir, dejarían de ser ajenas a ellas mismas para ser ellas quienes se conocen y enuncian el conocimiento sobre sí. Por otro lado, la educación en la diferencia sexual haría que los hijos admitieran otra subjetividad distinta a la suya, es decir: ya no posicionarían la subjetividad masculina como universal. El respeto a la diferencia sexual no jerárquica tendría, por tanto, el fin de romper con la exclusión de la diferencia sexual femenina sobre la que se basan las sociedades patriarcales y sus jerarquías (Irigaray, 1992: 43).

La última propuesta de la autora que señalamos se basa en la creación de espacios. Irigaray considera que disponer de un espacio es algo esencial para que las relaciones, bien con una misma bien con el otro, puedan crearse y continuar dándose (Irigaray, 1992: 47). Estos espacios a los que se refiere la pensadora francesa no solo se corresponden con acceso de las mujeres a espacios físicos abiertos, sino también a espacios culturales y/o sociales, espacios internos personales y la apertura del propio cuerpo a esos espacios ocupando lugares, aprendiendo movimientos y gestos que antes no habían sido experimentados o aceptados para nosotras en nuestra sociedad. El hecho de crear o disponer de dichos espacios genera la posibilidad para las mujeres de

experimentar el mundo en primera persona, no desde los relatos de la experiencia masculina. Podemos incluso señalar la práctica de des-aprender alguno de los gestos adquiridos por tradición para las mujeres, como, por ejemplo, las sonrisas complacientes ante vejaciones verbales, como una práctica espacio-corporal. La propuesta irigariana se trata, en definitiva, de vivir los potenciales espacios que habitemos en cuanto a seres libres y autónomos.

Lo que encontramos a través de estas propuestas es la necesidad de un conocimiento sobre las mujeres que nos permita poner en valía nuestras relaciones con el mundo y, además, valorar nuestra pertenencia a una genealogía femenina como experiencia mediadora con el mundo. Las propuestas de Irigaray producen los escenarios simbólicos donde dotar de valor a la palabra y experiencia femenina para restaurar la valía de las genealogías femeninas. Esta creación de espacios supone, además, un ejercicio genealógico en sí mismo debido a que para realizar estas propuestas es necesario no solo una afirmación del simbólico femenino sino también una práctica que lo recree.

Tras las propuestas irigarianas de creación y práctica de genealogías femeninas, vamos a presentar las ideas que diferentes autoras contemporáneas, pertenecientes al grupo *Sofias*⁶, están trabajando desde el intercambio de experiencias y la creación de un saber ligado a la experiencia. Estas ideas, ligadas a las prácticas expuestas anteriormente, nos permitirán conocer cómo podemos crear y continuar la práctica genealógica femenina en nuestros espacios educativos. La idea que comparten y trabajan de forma colaborativa las integrantes de *Sofias* parte de tomar la confianza como fundamento de una práctica educativa basada en las mediaciones y autoridad femeninas. Como veremos a continuación, la confianza es la práctica que dota de sentido al aprendizaje, de forma que pone en relación los conocimientos con las mediaciones con el mundo. Es decir: la confianza es el elemento que necesitamos practicar en nuestras aulas para generar un aprendizaje significativo, que permita establecer mediaciones entre las y los alumnos, los conocimientos y el mundo.

Para detallar más en profundidad qué supone la práctica de la confianza en tanto práctica generadora de mediaciones, vamos a exponer las ideas de Milagros Montoya. Para la docente burgalesa la confianza es el elemento clave con el que poner en relación

⁶ Grupo de mujeres dedicadas a la docencia en distintos niveles educativos que propone una práctica educativa nacida desde la política de mujeres y que surge en el año 2000.

la autoridad y mediaciones femeninas con la práctica de la enseñanza. Su propuesta parte de hacer lugar en el aula a las relaciones de confianza, que ella describe como “relaciones que nos hacen ser, sentir y hablar como somos” (Montoya, 2006: 91). Montoya contempla dos aspectos principales que hacen que la enseñanza reglada abandone el carácter de confianza que podemos encontrar en el aprendizaje materno: por un lado, observa que a medida que avanzamos de nivel educativo los conocimientos se adquieren por imposición más que por aprendizaje, es decir, los conocimientos se dan como elemento indiscutible, como algo que hay que conocer, habiendo perdido muchas veces el sentido de por qué y para qué deben conocerse. Esto descontextualiza al alumnado con respecto a ese conocimiento. Por otro lado, la autora señala que el papel que asumen muchas veces los y las docentes es el de transmisor de una amalgama de conocimientos exigidos, distanciando al docente de su faceta de educador y mediador (Montoya, 2006: 94). Para Montoya, estas circunstancias hacen que el estudiantado pierda la relación entre enseñanza y mediación con el mundo. Esta desvinculación genera una “des-confianza”, un espacio donde las alumnas y los alumnos no pueden conectar los aprendizajes consigo mismas ni consigo mismos, donde no entienden de qué manera lo aprendido media con el mundo siendo ellos y ellas sujetos de la mediación. Por ello, la confianza es el componente que introduce en sus clases como factor transformador de la relación educativa.

Por tanto, la importancia que tiene la confianza como elemento educativo reside en que es capaz de generar un espacio donde el conocimiento suponga una mediación con la que entendemos el mundo. Lo que proponemos a partir de esto es la mediación como práctica genealógica, es decir, hacer de las mediaciones educativas una práctica genealógica femenina, permitiendo entablar en las aulas relaciones que doten a la subjetividad femenina de autoridad, sin suprimir las diferencias que cada mujer encarna y relacionando las propias diferencias que coexisten en ella, para no practicar únicamente la genealogía como adquisición teórica o académica de una serie de apuntes históricos.

La mediación, según la descripción de Milagros Rivera, que recoge Asunción López Carretero en “Hacerse mediación viva” (2006), es poner en relación dos cosas que antes no lo estaban o cuya relación se había roto. Es crear vínculos, el origen de algo nuevo. Así la mediación originaria es lo que haría viable la vida humana: el hecho

de pensar a cada uno y cada una en su singularidad irreductible (López, 2006: 135)⁷. Las mediaciones femeninas son, pues, tomadas aquí como el saber de las propias mujeres, saber que emana de su propia experiencia en el mundo:

“[...] un saber que proceda de las propias mujeres, que beba en su subjetividad, que permita engarzar a quien es mediación de las relaciones vivas ganadas hoy con el ayer, pues una parte substancial de la experiencia humana femenina se ha quedado fuera de la historia y fuera de la política (Rivera, 2001: 20-21).” En López, 2006: 62.⁸

Respecto al ámbito de la educación, encontramos que la mediación femenina supone, en primer lugar, poner en relación la palabra femenina con la legitimidad. Esto significa reparar la relación entre autoridad y femenino, materializando y dotando de valía la palabra y conocimientos femeninos. Se trata de materializar en el discurso las representaciones simbólicas y las producciones materiales que reflejan el modo en el que se ha comprendido la realidad desde la experiencia sexuada en femenino. Esto dotará a nuestras alumnas de un contexto y herencia culturales que permitan florecer en ellas el sentimiento de pertenencia a una representación del mundo que emana de su experiencia, a una genealogía de mujeres. Por tanto, no podemos reducir la práctica de la mediación en educación a la transmisión de conocimientos sobre mujeres a lo largo de la historia, sino que el *quid* de tomar la mediación como práctica genealógica reside en cómo recreamos estos conocimientos. Es decir, la práctica genealógica que proponemos no es simplemente llevar las autoras a los contenidos, sino hacer que estos contenidos sobre las autoras estén dotados de sentido. La mediación, por tanto, no es simplemente transmisión. Como apunta Nieves Blanco en “Saber para vivir” (2006), la práctica educativa debería dotar a nuestras alumnas y alumnos de aquellos conocimientos necesarios y útiles para su vida, haciéndolos llegar a la experiencia del saber. Para ello, es la propia docente quien debe ser mediación entre la cultura y el alumnado (Blanco, 2006: 162). Esto da la oportunidad de plantearse qué y cómo voy a enseñar en el aula. La práctica genealógica que proponemos comienza por la evaluación, por un lado, de qué conocimiento sobre las mujeres estamos llevando al aula o si lo estamos llevando y, por otro lado, cómo estamos impartiendo ese conocimiento.

⁷ Rivera citada en López, 2006: 135.

⁸ Rivera citada en Flecha, 2006: 62.

A través de estas propuestas hemos querido manifestar la posibilidad de crear y re-crear genealogías femeninas dentro del contexto educativo, de forma que nuestras alumnas y nuestros alumnos puedan restaurar la relación con el simbólico femenino, con la madre, en sus experiencias. De este modo, nuestra presentensión es elevar el conocimiento de y sobre las mujeres al mundo educativo (y no solo a éste), de forma que nuestras alumnas presentes y futuras encuentren un contexto y una fuente de representaciones propias, una comunidad con sentido histórico y de continuidad sobre su condición como mujer y un legado cultural que portar que permita valorar las relaciones y mediaciones femeninas con el mundo.

LA MATERIA LLEVADA AL AULA

Después de conocer en qué sentido la mediación supone poner en práctica las genealogías femeninas, haciendo circular la autoridad femenina, voy a describir cómo trasladé esta práctica al contexto educativo durante mi periodo de prácticas en el instituto Andalán de Zaragoza. Este apartado, debido a que recoge una experiencia personal, lo escribiré en primera persona, para mostrar que estas ideas, como todas las ideas, surgen de una subjetividad, de una quien, evocando la terminología de Hannah Arendt. Dado que el trabajo gira en torno a cómo recuperar la autoridad femenina y a cómo recrear las genealogías femeninas, no suprimo mi subjetividad del cuerpo del texto, sino que la utilizo para poner en relación los apartados anteriores con mi propia práctica educativa.

En esta última parte del trabajo expondré tanto mi propia propuesta didáctica, que fue llevada a cabo durante mi periodo de prácticas del Máster de Profesorado y que incluyó el estudio de la filósofa Simone de Beauvoir y sesiones sobre la misoginia en la filosofía clásica, como la de Lluïsa Cunillera, docente catalana que narra en su artículo y memoria para licenciatura de estudios, respectivamente “Germanes de Shakespeare: la literatura des de la llibertat” y *Germanes de Shakespeare. Una proposta no androcèntrica per a l'enseyament de la literatura*, cómo introdujo en sus asignaturas una propuesta sobre el estudio de la literatura a través de autoras. Con esto pretendo mostrar que es posible trabajar en las aulas desde contenidos inclusivos respecto al sexo/género e ilustrarlo con ejemplos de cómo se han llevado a cabo este tipo de programaciones en las aulas.

Si bien en los anteriores apartados he mostrado una mirada crítica en torno a la educación sexuada en masculino, con pretensión de universal y neutral, así como he atendido a las propuestas de diferentes autoras de recuperar el pensamiento y la voz femeninas, lo que cabe destacar en este apartado, en primer lugar, es que la educación sigue teniendo un sesgo claramente androcéntrico. Esto pude verificarlo en mi periodo de prácticas a través de los contenidos que se consideraba imprescindibles. Ante la propuesta de unidad didáctica presentada para la parte de Metafísica, bajo el título “La pregunta por el ser”, la tutora del centro nos pidió impartir autores “clásicos”. Nuestra propuesta de unidad didáctica de Metafísica contenía varias sesiones sobre las filósofas Simone de Beauvoir y Luce Irigaray (véase Anexo I). Sin embargo, se nos instó a

suprimir parte de esta unidad para incluir en el contenido las explicaciones sobre las teorías de Marx y Nietzsche. Cabe destacar que nuestras prácticas se desarrollaban con el curso de primero de bachiller, por lo que no teníamos que atender al contenido exigido para la prueba de acceso a las universidades, donde los mencionados autores son de estudio obligado. Ante la exigencia de la tutora pautamos suprimir la explicación de la diferencia sexual irigarriana como dualidad ontológica primera, en favor de los autores indicados. No obstante, mantuvimos a Simone de Beauvoir y el desarrollo de su idea de la relación Yo/Otra (véase anexo II).

Esta experiencia me ha llevado a reflexionar tanto sobre los contenidos androcéntricos, cuestión que marcó el punto de partida de esta investigación, como acerca de las inercias que dificultan los cambios y que no guardan relación directa con lo exigido por la ley. Desde mi punto de vista, esto nos habla claramente de que una parte importante de las resistencias, incluso negativas, a introducir cambios en los contenidos curriculares no solo procede del currículo oficial (es decir, de la ley o la normativa), sino también de la propia mentalidad de la sociedad, incluida la del profesorado. Al tener idealizada la tradición filosófica y/o percibir la filosofía exclusivamente desde el punto de vista del canon, nuestras propuestas, las cuales sí cabían en el marco del texto legal, fueron recibidas por la tutora como extrañas y controvertidas.

Además, quiero subrayar que la incorporación del pensamiento de las filósofas, junto con el cambio de perspectiva que ello supone, no sólo es posible, sino realizable en un aula de secundaria, como muestran los ejemplos mencionados en el apartado anterior y mi propia experiencia en el marco de las prácticas de este Máster. Tomando este tipo de relaciones educativas como referencia, quise trasladar esta práctica al aula. Por ello tomé tres determinaciones clave que pautaran mi periodo de prácticas:

La primera de estas decisiones fue que el desarrollo de mis clases no me perteneció únicamente a mí. Los desarrollos de los contenidos fueron pensados, trabajados y discutidos junto con mi compañera de prácticas Lara Torres Quero. Esta decisión de trabajar de modo conjunto enriqueció no solo mi trabajo con respecto a los contenidos, sino que la relación que establecimos dio lugar a un espacio de debate, de crítica constructiva y, sobre todo, de autoridad femenina. En esta relación ambas nos reconocimos como figuras de autoridad y el reconocimiento que establecimos dio como

resultado que, dentro de las aulas, puesto que ambas acudíamos a las sesiones programadas para la otra, el alumnado se percatara de y asumiera ese reconocimiento. Es decir: a través de esta primera determinación logramos que nuestra voz, nuestro conocimiento y nuestra autoridad tomara forma y espacio.

La segunda determinación, tomada también juntamente con Lara, fue la de incluir en el temario a filósofas como figuras centrales de estudio. El diseño de la unidad didáctica original, cuyo esquema queda expuesto en el Anexo I, incluía la propuesta de Simone de Beauvoir en torno al dualismo Yo/Otra, y a la autora Luce Irigaray y su análisis de la filosofía y la realidad desde “el Otro o lo Femenino”. Las filosofías de Beauvoir e Irigaray abordan la pregunta por el ser que constituía el hilo conductor de la unidad didáctica diseñada, formulan interrogantes y ofrecen perspectivas novedosas y originales con respecto al canon filosófico. Planteamientos que permiten reflexionar sobre aquello que consideramos filosofía. La propuesta de trabajo con Irigaray versaba sobre las claves de su pensamiento en las que destacan la crítica a la filosofía de sujeto único y masculino y su apuesta por el pensamiento de la diferencia sexual, que gira en torno a la pensabilidad de la diferencia como diferencia radical y no jerárquica. No obstante, como ya hemos mencionado con anterioridad, a petición de la tutora de prácticas del IES, tuvimos que modificar nuestra propuesta para agregar a Nietzsche y Marx, autores de los que habíamos prescindido. Es por ello que fue preciso reenfocar nuestra propuesta hacia el dualismo más tradicional, el de “Idealismo/Materialismo”, a la hora de trabajar la crítica y presentar el dualismo “Yo/Otra” como cierre de la unidad con Simone de Beauvoir. No obstante, nuestra pretensión inicial fue la de profundizar en este último dualismo. Cabe señalar, además, que Irigaray hubiese sido la filósofa idónea para analizar los estrechos vínculos entre ambas dicotomías (idealismo/materialismo y yo/Otra) y abordar tanto una crítica profunda de los presupuestos de la metafísica occidental como un planteamiento alternativo al marco teórico que ésta representa.

Para la elaboración de dicha unidad, decidimos estructurar los contenidos en torno a un hilo conductor: el problema del dualismo metafísico abordado desde diferentes perspectivas a lo largo de la historia del pensamiento occidental. Decidimos plantear esta problemática a través de preguntas y textos relevantes de autores y autoras; pretendiendo con ello conducir al alumnado hacia una revisión crítica del

androcentrismo filosófico de nuestra cultura, sobre el que se sostiene nuestra lectura de la realidad. Finalmente, uno de nuestros objetivos didácticos fue que el alumnado aprendiera a pensar acerca de la posibilidad de otra forma de entender el mundo que no opere mediante dualismos jerárquicos que crean lógicas de dominación y subordinación. Con ello, pusimos en juego el ejercicio genealógico primero, que señalábamos citando a Muraro, a saber: la búsqueda de aquellas filósofas que nos precedieron.

La tercera determinación fue poner de manifiesto en el aula la carencia de referencias femeninas que encontramos y encuentran a lo largo de la vida académica de una persona. Trabajamos con el alumnado acerca de las razones y repercusiones de esta ausencia a través de varios debates desarrollados en las sesiones prácticas, con el fin de que nuestro alumnado pudiera desarrollar una visión crítica con respecto a la falta de mujeres en su formación y reflexionara sobre sus causas y consecuencias. Para ello, la filósofa Simone de Beauvoir, constituyó la fuente teórica de análisis. Además, de forma transversal al análisis teórico de la pensadora francesa y para ejemplificar lo expuesto en este análisis, trabajamos diferentes textos de los autores clásicos y su visión sobre lo femenino (véase Anexo III y IV). De este modo, ofrecimos al alumnado una serie de textos donde se categorizaba a lo femenino desde la subjetividad masculina y organizamos los debates en torno a cómo la tradición de pensamiento filosófico-occidental ha conceptualizado lo femenino como un diferencia jerarquizada y desvalorizada y negado su relato del mundo en tanto relato epistemológico. Para llevar a cabo estas actividades con textos, dividíamos al alumnado en diversos grupos y a cada uno de esos grupos asignábamos un texto sobre el que reflexionar bien las cuestiones ofrecidas, por nosotras, como eje vertebrador de la actividad, bien aquellas cuestiones que pudieran surgirles a ellas y ellos a raíz de estas lecturas.

Para ejemplificar este tipo de actividades que desarrollábamos en el aula, vamos a describir cómo se trabajó en torno a un texto concreto. Esta sesión tuvo lugar tras explicar en el aula el análisis de Beauvoir del dualismo Yo/Otra y sus implicaciones en las lecturas de la realidad y se vertebró en torno a la afirmación de la autora francesa, en su obra *El segundo sexo*, “no se nace mujer, se llega a serlo”. Para ello, el fragmento que facilitamos fue el siguiente:

“Ya no se sabe a ciencia cierta si aún existen mujeres, si existirán siempre, si hay que desearlo o no, qué lugar ocupan en el mundo, qué lugar

deberían ocupar. «¿Dónde están las mujeres?», preguntaba recientemente una revista no periódica (1). Pero, en primer lugar, ¿qué es una mujer? «Toda la mujer consiste en el útero». Para indicar que la mujer está condicionada por su constitución biológica. Sin embargo, hablando de ciertas mujeres, los conocedores decretan: «No son mujeres», pese a que tengan útero como las otras. Todo el mundo está de acuerdo en reconocer que en la especie humana hay hembras; constituyen hoy, como antaño, la mitad, aproximadamente, de la Humanidad; y, sin embargo, se nos dice que «la feminidad está en peligro»; se nos exhorta: «Sed mujeres, seguid siendo mujeres, convertíos en mujeres.» Así, pues, todo ser humano hembra no es necesariamente una mujer; tiene que participar de esa realidad misteriosa y amenazada que es la feminidad. Esta feminidad ¿la secretan los ovarios? ¿O está fijada en el fondo de un cielo platónico? [...] En tiempos de Santo Tomás, aparecía como una esencia tan firmemente definida como la virtud adormecedora de la adormidera. Pero el conceptualismo ha perdido terreno: las ciencias biológicas y sociales ya no creen en la existencia de entidades fijadas de forma inmutable que definan caracteres dados como los de la mujer, el judío o el negro; consideran que el carácter es una reacción secundaria ante una situación. [...] No se nace mujer: se llega a serlo. Ningún destino biológico, psíquico, económico, define la imagen que reviste en el seno de la sociedad la hembra humana.”

BEAUVOIR, S., El segundo sexo, “Introducción” y “Segunda parte: Destino”. Gallimard, París, 1949. [Traducción: Alicia Martorell]

(Beauvoir, 2011:47-48 y 371)

Todo el alumnado se cuestionó en un primer momento qué es ser mujer. Además, nosotras ofrecimos las siguientes preguntas con las que desentrañar el fragmento y pensar sobre la propuesta de Beauvoir: ¿Qué relación guarda el concepto de “mujer” con las convenciones sociales? ¿Tiene efectos la definición de dicho concepto en la realidad material y en la vida social? ¿Podrías poner algún ejemplo? ¿Por qué afirma Beauvoir que en 1949 ya no se cree en esencias o “entidades fijadas de forma inmutable”? ¿Creéis que esto tiene alguna relación con el giro lingüístico y la idea de que somos los seres humanos, por medio del lenguaje y los conceptos, quienes ordenamos la realidad y, por lo tanto, la creamos o conformamos de algún modo?

Con este planteamiento previo, en la clase en la que me tocó desarrollar esta sesión, dividí al alumnado en un total de cinco grupos, compuestos por un máximo de cuatro alumnos y alumnas por grupo. En este momento de la actividad, el trabajo consistió en una lectura grupal del fragmento de la obra de Beauvoir, en la resolución de las cuestiones de las que Lara y yo acompañamos el texto y en la proposición de nuevas preguntas que les surgieran a raíz de trabajar y pensar sobre el fragmento. La respuesta del alumnado de mi clase fue muy satisfactoria, personalmente, debido a que no solo mostraron interés por la actividad, sino que además propusieron cuestiones que antes no

se habían atrevido a plantear previamente en sus clases. En general, estas propuestas propias de las alumnas y los alumnos, hablando con sus propias palabras, giraron en torno a por qué tenemos que definir a la mujer como feminidad, por qué el pensamiento de la mujer no se considera pensamiento real, por qué no dejamos que las mujeres nos digan qué y quiénes son o por qué seguimos creyéndonos las ideas misóginas de los pensadores clásicos. Esta última aportación nos pareció relevante debido a que visibilizaba la misoginia patente en los autores de filosofía, palabras que se han obviado del estudio de sus textos pero que afectan enormemente a la concepción del mundo y de las mujeres. Por ello decidimos preparar, para la siguiente sesión, un pequeño documento con las citas misóginas de los grandes pensadores occidentales y dejar un tiempo de debate libre sobre este tipo de afirmaciones y cómo nos han afectado (véase Anexo IV).

Al trabajar con este enfoque, tanto mi compañera como yo, pretendimos generar una dinámica en el aula que permitiera que circularan las voces femeninas, tanto de la historia como las presentes en la clase. Por tanto, nuestro objetivo, en relación con nuestra metodología, fue crear un espacio de mediación entre el alumnado y el conocimiento, que se diera de forma dinámica, que se abriese a nuevas formas de conocer, a nuevas perspectivas por abordar. En definitiva, que acercara a nuestro alumnado al ejercicio crítico y la reflexión a través de aprender, enseñar y pensar fuera de los parámetros exclusivamente masculinos presentados como universales. En este sentido, establecimos una mediación entre alumnado y conocimiento que, por una parte, se alejó de mostrar la filosofía únicamente como una sucesión de teorías sobre problemas establecidos por la intelectualidad masculina, y, por otra, se centró en practicar una filosofía viva, en ofrecer al estudiantado herramientas con las que pensar el presente a través de las filósofas y en proponerles reflexionar sobre el significado filosófico y el sentido vital del reconocimiento de la diferencia desde puntos de vista no hegemónicos, parafraseando a la poeta y ensayista Audre Lorde, como una cuestión actual con raíces históricas, mediando también de este modo entre pasado y presente (Lorde, 2003: 133-134).

En suma, la perspectiva que adoptamos en nuestras clases se guió por la necesidad de romper con la pretensión de neutralidad y objetividad del conocimiento. En consecuencia, las decisiones que tomamos en cuanto a selección de los contenidos,

estructuración de la unidad didáctica y elección de la metodología estuvieron sujetas, por un lado, a la crítica a los contenidos androcéntricos presentados como objetivos y, por otro, la propuesta de un marco crítico que permitiese que en el aula se dieran otro tipo de reflexiones y cuestionamientos. Así pues, tanto Lara Torres Quero como yo, concebimos nuestra posición como docentes en términos de mediación, mediación para ofrecer al alumnado conexión y relación entre una cultura femenina y feminista, una crítica a la universalidad del sujeto masculino y un conocimiento que les fuera útil a la hora de enfrentar cuestiones que encuentran en su realidad y su presente. De este modo, llevamos la materia al aula: pensando la práctica educativa de la filosofía como mediación y practicando la mediación como práctica genealógica.

Encontramos precedentes de nuestra propuesta en los planteamientos de muchas docentes que practican la educación como mediación y la mediación como práctica genealógica en, por ejemplo, la obra *Escuela y educación* del grupo Sofías, donde se recogen los testimonios y puestas en común de diversas autoras en torno al debate de cómo trasladar la autoridad femenina y el orden simbólico de la madre a la práctica didáctica, o el libro *Educación, nombre común femenino*, el cual hemos citado varias veces a lo largo de este ensayo, donde profesoras e investigadoras escriben sobre una educación que nazca desde las relaciones y la autoridad no jerárquicas, exentas del ejercicio del poder de un colectivo hacia otro. En este trabajo expondremos, en concreto, la experiencia de Lluïsa Cunillera, filóloga que se dedica a la docencia de la lengua y literatura catalanas en la educación secundaria desde hace más de veinte años, a través de sus trabajos *Germanes de Shakespeare* (2004-2005), memoria en la que expone cómo desarrolló su propuesta de una didáctica de la literatura no androcéntrica, y “Germanes de Shakespeare: la literatura des de la llibrtat” (2007), artículo publicado en la revista *Duoda* donde recoge los principios de su propuesta didáctica.

El planteamiento que esta autora lleva al aula nace de las mismas necesidades que hemos señalado anteriormente: ofrecer al alumnado un conocimiento no androcéntrico y poner de manifiesto la palabra y autoridad femenina. En el artículo “Germanes de Shakespeare” (2007), describe que sentía cierto malestar en clase debido a que el currículo de literatura ofrecía principalmente textos firmados por hombres y que no proveían la visión femenina del mundo, lo cual supone para, como hemos argumentado en este trabajo, la negación de la palabra y autoridad femeninas así como

la censura de las genealogías y del relato femenino del mundo. Estas transmisiones del conocimiento del mundo desde la perspectiva masculina, tomada como objetiva y universal, se le hacían difíciles de comprender e incómodas de justificar, dado que desde su propia experiencia no podía atribuirles siempre la credibilidad con las que se presentan (Cunillera, 2007: 149-150). Por tanto, el primer paso que da para resolver esta situación es crear una antología de escritoras en la que se muestren, además, espacios literarios diferentes a los habituales. Para ello, Cunillera repiensa el diseño curricular tanto como el aula como espacio de enseñanza-aprendizaje. Para ello se guía por dos objetivos principales que fundamentan su propuesta: recuperar la palabra de las mujeres, especialmente de las escritoras, en los centros educativos como elemento básico de la formación personal y promover la presencia de la literatura en las aulas.

Para abordar el modo de trabajo en que Cunillera desarrolla su propuesta, analizaremos, en primer lugar, cómo la autora describe la creación de un espacio para su diseño curricular, apartado en el cual es interesante ver las ideas que propone sobre como ampliar la programación del curso con su antología de autoras. En segundo lugar, atenderemos a cómo organiza el tiempo y las actividades para llevar este tipo de práctica a cabo en el aula, parte interesante ya ejemplifica cómo pueden organizarse los tiempos y las tareas para asumir las ampliaciones de contenido en las programaciones didácticas de una asignatura.

Para elaborar una antología de mujeres, Cunillera establece en un primer momento que ésta debe partir de las autoras de la literatura catalana, ya que es el primer lazo que considera necesario para el alumnado catalán con sus genealogías femeninas; además pretende que su programación atienda, asimismo, a autoras de otras culturas, siendo preferencia aquellas escritoras que compartan orígenes culturales con el alumnado. A través de esto lo que se busca es, por un lado, poner de manifiesto la diversidad del alumnado presente en las aulas españolas del presente e introducir, por otro lado, una valoración hacia estas diferencias nombrándolas y reconociéndolas mediante las voces que quedaron recogidas en la literatura. Además, Cunillera contempla las aportaciones de las mujeres en otros ámbitos académicos y artísticos, como la filosofía o la pintura, dentro de su diseño curricular. Esto hace que el corpus textual tenga un hilo central que relacione distintos temas y proporcione un contexto teórico preciso pero no falto a cada uno de los contenidos que se impartan. Finalmente,

la docente considera la idea de presentar esta propuesta a otros docentes y, si es posible, sensibilizar con su propuesta al mundo educativo sobre adoptar un punto de vista no androcéntrico en sus contenidos (Cunillera, 2007:147-148).

Estas ideas que expone Cunillera, sobre cómo crear un espacio para un diseño curricular no androcéntrico en las aulas, son la materialización del planteamiento teórico que exponía en el apartado anterior, de mano de las autoras Audre Lorde y Adrienne Rich, cuando refería a la necesidad de atender a las diferencias entre mujeres y crear un mundo común de las mujeres. Los objetivos de Cunillera pretenden mostrar una genealogía de mujeres a través de la literatura, respetando las diferencias existentes entre mujeres, tanto dentro del aula como dentro de su antología. Esto queda patente en el objetivo que establece de tratar a autoras catalanas y/o españolas y de orígenes culturales diversos, que coincidan con los del alumnado de la clase con procedencias extranjeras. Con ello consigue el estudio de una heterogeneidad de genealogías femeninas, en las que todas las diferencias coexistentes dentro de su aula puedan reconocerse y dialogar sin que en el aprendizaje del alumnado se establezcan jerarquías, sin que unas obras se pretendan como el máximo exponente de valor literario. En definitiva, lo que pretenden tanto el objetivo de Cunillera como las ideas de Lorde y Rich es dar cabida y voz a todo tipo de expresiones de las diferentes experiencias humanas, en este caso experiencias femeninas, sin jerarquizar su valor por medio de criterios de exclusión como son el sexismo, el racismo, la homofobia, etc. y creando prácticas para mediaciones libres.

En suma, al aportar autoras a los contenidos de su asignatura Cunillera incluye la mirada y la palabra femeninas sobre el mundo. Para llevar a cabo un diseño curricular con esta propuesta, se necesita atender tanto a los contenidos que consideramos incluir, en este caso las diferentes autoras, como a los aspectos didácticos que generan sentido y continuidad en la unidad didáctica, en su caso un eje vertebrador entre los distintos temas y el tipo de enfoque que se presenta en las explicaciones. Es decir, a través de los objetivos que nos propone la docente catalana podemos derivar que el diseño curricular de contenidos no androcéntricos pasa por preguntarse consciente y reflexivamente qué conocimientos decido seleccionar y cómo medio entre el alumnado y esos conocimientos para generar con las y los estudiantes una experiencia de saber.

Puedo fijar la importancia que le doy a la actividad concreta de Cunillera en dos

hechos: que en su programación trabaja con un pensamiento crítico y reflexivo para ahondar en qué problemas encuentra en la asignatura de literatura (sexismo en los contenidos e invisibilidad de las mujeres en los contenidos) y que propone actividades con las que trabajar las genealogías de mujeres en su materia. Es decir, para mí el interés que despierta la programación de Cunillera es que pasa por los dos estadios que considero necesarios para una regeneración de la educación hacia un saber no androcéntrico. Cunillera parte de una base de crítica y reflexión, como la que he expuesto en el primer apartado, y actúa en consecuencia a través de la proposición de prácticas genealógicas, como la búsqueda y estudio de mujeres literatas que nos precedieron (siendo esta la práctica genealógica primera que mencionaba Muraro), práctica que considero necesaria de proponer y cuyos ejemplos quedan recogidos en el segundo apartado del presente trabajo.

Los tiempos y la organización de actividades que propone Cunillera, como hemos mencionado previamente, también suponen un elemento de interés en tanto que son la materialización de los propios objetivos de su programación y de mis pretensiones teóricas del presente ensayo. Cunillera redacta en su memoria que tuvo, primero, que elaborar un corpus textual donde recogió las obras y fragmentos que quería tratar en la asignatura. En segundo lugar, redactó las unidades didácticas entre las que se reparten los textos escogidos y, por último, escogió la metodología, desarrolló las actividades a realizar y las organizó en función del tiempo y avanzaces en los contenidos (Cunillera, 2004-2005: 17-18). Cabe destacar, entre estos elementos, la metodología que ella utiliza. Ésta es relevante debido a que esta unidad, tal como está propuesta, se trabaja mediante la lectura y análisis de textos y la elaboración de actividades didácticas adaptadas a cada fragmento u obra a tratar. Es decir, esta metodología no se basa en transmitir una serie de datos o conocimientos de las autoras, sino en trabajar, reflexionar y comprender las propuestas que encierran los textos de cada una. Podemos encontrar un ejemplo de la metodología que Cunillera propone en cómo relata la experiencia de trabajo de los textos y las autoras a través de la actividad de creación de un diario:

“En mis clases de literatura hacemos un diario semanal y recogemos las experiencias vividas donde, ellas y ellos, y también yo, podemos expresar lo que los textos han significado para nosotros y la relación que hemos visto entre

los textos y la vida y también lo que se produce o se desarrolla en el aula. Al principio, costó aceptar esta práctica, pero con el paso de los días los diarios son más personales y más libres y los hacen de buen gusto, porque van descubriendo la importancia de hablar en primera persona.” (Cunillera, 2007: 153).⁹

Este tipo de metodología en las actividades evidencia que Cunillera utiliza la mediación como práctica educativa. Ella no entabla el saber y el aprender desde el acopio de una serie de datos sino desde la comprensión de la palabra y la vivencia. El hecho de que las y los alumnos puedan interactuar con el texto y escribir en un diario las experiencias personales que recogen de la lectura, hace que la práctica educativa cobre un sentido personal para ese alumnado. Este tipo de actividades entabla una mediación para el alumnado, una mediación femenina al tratarse de autoras que, como concluíamos en el apartado anterior, supone poner en relación la palabra femenina con la legitimidad y la autoridad. Además, respecto a la docente, la autoridad que se manifiesta en el aula ya no es una autoridad por jerarquización de roles, sino más bien una autoridad asumida desde el reconocimiento que se establece por medio de las relaciones de la docente con las y los alumnos. Cunillera señala en su artículo *Germanes de Shakespeare* que “no hay aprendizaje significativo si no se da crédito y autoridad a la persona que lo transmite.” (Cunillera, 2007: 151)¹⁰. Por tanto, lo que pretendemos todas y todos aquellos docentes que trabajamos en las aulas desde la mediación es crear un espacio de aprendizaje significativo para las y los alumnos y hacer de la relación con ellas y ellos una práctica generadora de sentido, para que a partir de ella circule la autoridad en el aula. Esto hace la relación con el alumnado el principal soporte de la educación. (Cunillera, 2007: 151). La mediación femenina como práctica en la educación genera, no solo en este caso concreto sino en todos aquellos en los que sea utilizada, un tipo de relación educativa creadora y recreadora de genealogías, simbologías y autoridad femeninas.

De este modo, el planteamiento y la práctica docente de Cunillera, por un lado, evidencian la viabilidad de propuestas educativas como la que presentamos en este

⁹ Cita original: “En les meves classes de literatura fem un diari setmanal on recollim les experiències viscudes, on elles i ells, i també jo, podem expressar el que els textos han significat per a nosaltres i la relació que hem vist entre els textos i la vida i també el que s'esdevé a l'aula. Al principi, va costar d'acceptar aquesta pràctica, per amb el pas dels dies els diaris són més personals i més lliures i els fan de bon grat, perquè van descobrint la importància de poder parlar en primera persona.”

¹⁰ Cita original: “ I no hi ha aprenentatge significatiu si no es dóna crèdit i autoritat a la persona que el transmet.”

trabajo y, por otro, constituyen una inspiración y una referencia para la nuestra. Podemos concluir, por tanto, que no existe impedimento normativo alguno que imposibilite adoptar un punto de vista no androcéntrico en nuestras asignaturas. Por lo que, siendo la mediación una práctica no solo posible sino ya presente en algunas aulas, estimamos que se trata de una cuestión que apela a la responsabilidad de cada docente en cuanto docente, puesto que, como se desprende de nuestra argumentación, un conocimiento androcéntrico no puede seguir siendo considerado un conocimiento legítimo. Consideramos que cada docente ha de desarrollar su capacidad de mirar de forma crítica a los contenidos que imparte y comenzar a presentar una mediación entre la cultura y el alumnado más completa y real que la propuesta por el conocimiento androcéntrico y la subjetividad masculina.

CONCLUSIONES

En el presente trabajo hemos mostrado los problemas y necesidades de una sociedad educada por medio de nociones culturales exclusivamente patriarcales. En primer lugar, hemos llegado a la conclusión de que la educación que recibimos en las instituciones educativas existe una fuerte carencia de figuras y representaciones femeninas y de que esto no se debe únicamente a lo establecido en el currículo oficial, sino que también depende de la cultura de la que formamos parte. Al fin y al cabo, el currículo oficial de una asignatura responde al pensamiento de una sociedad que tiene una valoración muy clara y marcada de que es legítimo transmitir en sus centros educativos.

Sin embargo, esta legitimidad no es algo meritorio sino la consecuencia de la idealización de lo tradicional, una forma de romantizar la hegemonía cultural y justificarla en su posicionamiento opresivo. Idealizar la tradición o asumir acríticamente el canon filosófico, en este caso, es, pues, un ejercicio de posicionamiento: un ejercicio por el cual se asumen los contenidos tradicionales como los legítimos de conocer, como los que deben tener espacio en el aula sin cuestionamientos. Estos contenidos tradicionales que tomamos por legítimos recogen, en filosofía, el pensamiento de los grandes padres del pensamiento occidental. De este modo, debemos detenernos en dos características de dicho pensamiento tradicional: que todo son “padres” y que todos son europeos. Si analizamos estas características observamos que nuestros contenidos recogen únicamente el pensamiento masculino y eurocéntrico, tomando esta parte por el todo y presentando al alumnado una filosofía sexuada exclusivamente en masculino. Por tanto, las claves y herramientas de las que la filosofía puede dotar a nuestro alumnado son únicamente los parámetros de la subjetividad masculina con los que componer una imagen y un conocimiento de mundo. Al analizar diferentes documentos sobre los materiales con los que transmitimos el conocimiento nos hemos dado cuenta de que la invisibilidad de las mujeres no es un carácter accidental ni depende tampoco de la falta de aportaciones de las mujeres. Lo que hemos encontrado es un sistema que, por un lado, expulsó durante siglos a las mujeres de la educación académica y del conocimiento y, por otro, que si las mujeres cuentan con el privilegio de ser educadas, todo trabajo que produzcan que no esté en sintonía con la problemática desarrollada desde la subjetividad masculina no entrará en consideración como conocimiento

legítimo. Por tanto, lo que podemos derivar de esto es que se ha deificado la subjetividad masculina hasta el punto de que los propios hombres han perdido la noción de su subjetividad, categorizando sus producciones simbólicas de objetivas e independientes. Es decir: la propia masculinidad ha olvidado que este relato del mundo pertenece a su subjetividad, lo ha tomado y transmitido como conocimiento objetivo del mundo y le ha dotado de imparcialidad.

Como respuesta a esta posición educativa tradicional hemos propuesto las genealogías femeninas como fuente de otro tipo de conocimiento, uno que ha estado olvidado y oscurecido por esta subjetividad masculina pretendida universal. Para desarrollar este punto hemos propuesto una serie de prácticas genealógicas, sexuadas en femenino, que nos permitieran acceder a otro tipo de autoridad, reconocimiento y conocimiento que quedaron y quedan limitados a los márgenes en las sociedades patriarcales. A través del ejercicio de las genealogías y mediación femeninas, podemos concluir que existe un orden de relaciones distinto al masculino y que en ellas se encierran conocimientos valiosos y necesarios para entender la composición del mundo, como lo es, por ejemplo, el conocimiento de los cuerpos de las mujeres. A través de estas prácticas, en concreto con la medicación, podemos acceder a una esfera simbólica que al dotar a la palabra y autoridad femeninas de reconocimiento propicia un cambio en el orden de relaciones con una misma, con el otro y con el mundo. Así pues, un indicador de este cambio, una producción colateral que denota este desplazamiento es, en palabras de Adrienne Rich: “un inicio de retos intelectuales a los hombres con la suficiente valentía y madurez emocional para reconocer hasta qué extremo la cultura centrada en el hombre los ha limitado y cegado también a ellos” (Rich, 1983: 153). Si tenemos en cuenta el trabajo de muchas mujeres por establecer un orden de relaciones distinto, encontramos que estos trabajos productos del cambio de los que habla Rich están ya presentes en el intelecto masculino, como puede observarse, por ejemplo, a través de la investigación sobre masculinidades diversas o divergentes que se plantean desde la filosofía y la sociología.

El sentido de mi propuesta educativa pasa por una profunda revisión sobre la labor docente, por elegir de forma crítica y consciente qué y cómo voy a enseñar en el aula. En este caso la mediación como práctica genealógica responde a dos necesidades: la de generar aprendizaje significativo en el alumnado, un aprendizaje que sea efectivo

para desarrollarse en el mundo, y la de que ese aprendizaje sea honesto con la realidad, en cuanto a que eduque en una perspectiva que no oscurezca ni subordine las experiencias de las diferencias. La propuesta de Cunillera en concreto, y la de muchas otras docentes e investigadoras como, por ejemplo, las mujeres pertenecientes al grupo *Sofías*, son garantía de mi propia propuesta en el sentido de que no es una proposición huérfana dentro del contexto educativo. En el trabajo docente, hecho desde la mediación y las genealogías femeninas, me preceden muchas madres que ya han llevado y están llevando a cabo ejercicios genealógicos en sus aulas y asignaturas y en sus obras y ensayos. Es por ello que no podía presentar el desarrollo del apartado “La materia llevada al aula” únicamente sobre mi propuesta, porque la práctica de la mediación y las genealogías exige evidenciar nuestras raíces, nuestros orígenes y los de nuestro pensamiento. No podía, pues, exponer un ejemplo de prácticas genealógicas femeninas emitiendo un discurso desde la imagen del Genio que desarrolla sus ocurrencias desde la más absoluta exclusividad.

De este modo, encontramos que, pese a las barreras que nos establece la cultura patriarcal, las mujeres podemos encontrar formas de retornar a lo que nos es propio, a nuestro conocimiento y nuestra palabra. Esta práctica puede hacerse bien a través de las genealogías femeninas y la mediación, como hemos mostrado en el presente trabajo, bien a raíz de otro tipos de prácticas que pongan de manifiesto la autoridad femenina en el mundo. Teniendo en consideración las propuestas teóricas y prácticas del presente ensayo, lo que presentamos es la necesidad de romper con una educación basada en el androcentrismo, la negación de las diferencias y en la romantización de las opresiones para dar cabida a los relatos del mundo que nacen desde las diferencias, desde las singularidades irreductibles y la pluralidad de las identidades. Si bien hemos intentado dar cabida aquí a las narraciones femeninas, se insta con esta última idea a abrir el espacio a cualquier diferencia, bien sea sexual, racial, de orientaciones sexual u otra experiencia humana.

BIBLIOGRAFÍA

Blanco, N. (2007) Análisis de materiales curriculares. *Mujer y educación: una perspectiva de género*. Málaga. Aljibe.

Blanco, N. (2006) Saber para vivir. *Educación, nombre común femenino*. Barcelona. Octaedro.

Cunillera, M. L. (2004-2005) *Germanes de Shakespeare. Una proposta no androcèntrica per a l'ensenyament de la literatura*. Memoria para la licenciatura de estudios. Recuperado de <http://www.xtec.cat/sgfp/llicencies/200405/memories/922m.pdf>

Cunillera, M. L. (2007, número 33) Germanes de Shakespeare: la literatura des de la llibertat. Duoda. Recuperado de: DUODA: estudis de la diferència sexual. 2007, Número 33. Recuperado de: <https://www.raco.cat/index.php/DUODA/article/view/121117>

Del Olmo, G. (2006) *Lo divino en el lenguaje*. Madrid. Horas y HORAS.

Flecha, C. (2006) Genealogía. *Educación nombre común femenino*. Barcelona. Octaedro.

Irigaray, L. (1981) *El cuerpo a cuerpo con la madre*. Barcelona. La Sal.

Irigaray, L. (1992) *Yo, tú, nosotras*. Madrid. Cátedra Feminismos.

López, A. (2006) Hacerse mediación viva. *Educación, nombre común femenino*. Barcelona. Octaedro.

López-Navajas, A. (2014) *Análisis de la ausencia de las mujeres en los manuales de la ESO: una genealogía de conocimiento ocultada*. Revista de Educación, 363. Enero-Abril 2014. Recuperado de <https://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulos363/re36312.pdf?documentId=0901e72b817fcfba>

Lorde, A. (2003) Edad, sexo, raza y clase: las mujeres redefinen la diferencia. *La hermana, la extranjera*. Madrid. Horas y HORAS

Muraro, L. (2002) *El concepto de genealogía femenina*. Alipso. Recuperado de https://www.alipso.com/monografias/2024_lamorada/#_

Muraro, L. (1994) *El orden simbólico de la madre*. Madrid. Horas y HORAS.

Piussi, A. M. y Mañeru, A. (2006) Introducción. *Educación, nombre común femenino*. Barcelona. Octaedro.

Piussi, A. M. (2006) El sentido libre de la diferencia sexual en la educación.

Educación, nombre común femenino. Barcelona. Octaedro.

Rich, A. (1986) *Sangre, pan y poesía.* Barcelona. Icaria.

Rich, A. (1983) *Sobre mentiras, secretos y silencios.* Barcelona, Icaria.

Rodríguez-Pina, G. (2018, 19 de agosto). El “conocimiento amputado” de los libros de texto sin mujeres. El país. Recuperado el 19 de agosto de 2018 de https://elpais.com/politica/2018/07/07/actualidad/1530952055_654127.html

Suirats, M. (2007) De la escuela mixta a la coeducación. La educación de las niñas: el aprendizaje de la subordinación. *Mujer y educación: una perspectiva de género.* Málaga. Aljibe.

Fuentes secundarias:

Beauvoir, S. (2011) *El segundo sexo.* Madrid, Cátedra.

ANEXOS

Anexo I:

Esquema unidad didáctica de Metafísica. Lara Torres y Leyre Franco.

1º sesión. Esta sesión la desarrollaremos a través de preguntas iniciales a cerca de cómo contemplamos la realidad, y qué entendemos por realidad, y en torno a la explicación de los conceptos de Metafísica y Ontología. Es una sesión introductoria para conocer el nivel inicial y la organizaremos por medio de la explicación de estos términos y un debate sobre las preguntas iniciales.

2º sesión. El dualismo platónico a través de la lectura y explicación del “Mito de la caverna”.

3º sesión. El dualismo antropológico trabajado a partir de fragmentos de Platón y Descartes. Nos centraremos en trabajar los conceptos de “Esencia/Apariencia” en Platón y “Res cogitans/Cuerpo” en Descartes.

4º y 5º sesión. Dualismo aristotélico según la teoría hilemórfica. Trabajar desde el dualismo “Activo/Pasivo” en su afectación a la realidad a través de fragmentos guiados por preguntas.

6º sesión. Dualismo “Sujeto/Objeto” en Kant guiado por las preguntas de cómo conocemos la realidad, con especial atención a la idea de mediación o subjetividad en la lectura de la realidad.

7º sesión. Giro lingüístico a través de fragmentos de Butler. Reflexión en torno a la mediación del lenguaje y creencias culturales en el conocimiento de la realidad.

8º sesión La realidad de los seres humanos a través de las cuestiones de cómo me conozco y cómo conozco a los otros. Esto se tratará a través de la explicación de relación “Amo/Esclavo” en Hegel (dualismo Yo/Otro).

9º y 10º sesión. Implicaciones de pensar el dualismo Yo/Otro mediado por el sexo. Dualismo Masculino/Femenino en la metafísica occidental. Esto se trabajará en torno al pensamiento existencialista de Beauvoir.

11º y 12º sesión. La realidad desde “el Otro o lo Femenino”. Explicación de la realidad a través de la diferencia sexual de Irigaray. Esta explicación dará voz a la parte censurada de la realidad en la cultura occidental. Lecturas femeninas de la realidad y disrupción con el masculino universal como sujeto único metafísico.

13º y 14º sesión. Debates en torno a lecturas críticas y propositivas sobre la

metafísica en torno al concepto de dualismo trabajado en la unidad. Trabajaremos a través de textos contemporáneos para conocer otros modos de relacionarnos con la realidad en el presente, siempre en relación a los problemas del dualismo metafísico que hemos ofrecido.

15º sesión. Evaluación. Disertación escrita (temporalizada en la hora de clase) en torno a una o varias preguntas formuladas en relación a lo transmitido en la unidad didáctica.

La unidad didáctica está estructurada en torno a un hilo conductor que es el problema del Dualismo metafísico abordado desde diferentes lugares a lo largo de la historia del pensamiento occidental, que lo trabajaremos por medio de preguntas y textos relevantes de autores y autoras; y que nos conducirá a una revisión crítica del androcentrismo filosófico de nuestra cultura, sobre el que se sostiene nuestra lectura de la realidad. Finalmente, uno de nuestros objetivos didácticos es que el alumnado pueda pensar acerca de la posibilidad de otra forma de entender el mundo que no separe necesariamente las cosas por medio de un dualismo jerárquico y bélico.

Anexo II:

Temporalización	Contenidos	Objetivos	Competencias clave	Criterios de evaluación
Sesión 1	Introducción a la metafísica con preguntas y debate. Distinción entre metafísica y ontología.	Obj. FI. 1 Obj. FI. 2 Obj. FI. 4	CCL CAA	Evaluación diagnóstica para comprobar las necesidades del aula.
Sesión 2	Dualismo ontológico de Platón y “Mito de la caverna”.	Obj. FI. 1 Obj. FI. 3 Obj. FI. 4 Obj. FI. 10	CCL CCEC	Participación y actitud dialógica en clase.
Sesión 3	Dualismo antropológico en Platón y Descartes. Trabajo con textos.	Obj. FI. 1 Obj. FI. 2 Obj. FI. 3 Obj. FI. 4 Obj. FI. 7 Obj. FI. 10	CCL CCEC CAA	Participación y actitud dialógica en clase.
Sesión 4	Metafísica aristotélica.	Obj. FI. 1 Obj. FI. 4	CCL CCEC	Participación y actitud dialógica en clase.
Sesión 5	Dualismo aristotélico “Activo/Pasivo” en relación al dualismo “Hombre/Mujer”. Trabajo con textos.	Obj. FI. 1 Obj. FI. 2 Obj. FI. 3 Obj. FI. 7 Obj. FI. 8 Obj. FI. 9	CCL CCEC CAA CSC	Participación y actitud dialógica en clase.
Sesión 6	Epistemología y metafísica kantianas. Dualismo “Sujeto/Objeto”. Actividad con vídeo,	Obj. FI. 1 Obj. FI. 4	CCL CCEC CAA CD	Participación y actitud dialógica en clase.
Sesión 7	Giro lingüístico con textos de Nietzsche y Butler.	Obj. FI. 1 Obj. FI. 2 Obj. FI. 3 Obj. FI. 4 Obj. FI. 7 Obj. FI. 8	CCL CCEC CAA CSC	Participación y actitud dialógica en clase.

		Obj. FI. 9 Obj. FI. 10		
Sesión 8	Giro lingüístico con textos de Nietzsche y Butler.	Obj. FI. 1 Obj. FI. 2 Obj. FI. 3 Obj. FI. 4 Obj. FI. 7 Obj. FI. 8 Obj. FI. 9 Obj. FI. 10	CCL CCEC CAA CSC	Participación y actitud dialógica en clase.
Sesión 9	Dialéctica del “Amo/Esclavo” en Hegel.	Obj. FI. 1 Obj. FI. 4 Obj. FI. 8 Obj. FI. 9	CCL CCEC CSC	Participación y actitud dialógica en clase.
Sesión 10	Existencialismo y feminismo de Beauvoir.	Obj. FI. 1 Obj. FI. 2 Obj. FI. 3 Obj. FI. 4 Obj. FI. 7 Obj. FI. 8 Obj. FI. 9 Obj. FI. 10	CCL CCEC CAA CSC	Participación y actitud dialógica en clase.
Sesión 11	Existencialismo y feminismo de Beauvoir. Trabajo con textos.	Obj. FI. 1 Obj. FI. 2 Obj. FI. 3 Obj. FI. 4 Obj. FI. 7 Obj. FI. 8 Obj. FI. 9 Obj. FI. 10	CCL CCEC CAA CSC	Participación y actitud dialógica en clase.
Sesión 12	Prueba de evaluación escrita: disertación.	Obj. FI. 1 Obj. FI. 3 Obj. FI. 4 Obj. FI. 6 Obj. FI. 7 Obj. FI. 10	CCL CAA CCEC	Producción escrita, crítica, original y creativa de una breve reflexión filosófica.
Sesión 13	Entrega de las calificaciones finales y encuesta de evaluación del profesorado.			Evaluación de la docencia por parte del alumnado.

Anexo III:

Texto 1.

“... el macho y la hembra se distinguen por una cierta capacidad y una incapacidad (es decir, el que es capaz de cocer, dar cuerpo y segregar un esperma con el principio de la forma, es el macho. Llamo <<principio>> no a ese tipo de principio del que se origina, como de la materia, algo similar a su generador, sino al principio que inicia el movimiento y que es capaz de hacer esto en él mismo o en otro. A su vez, el que recibe pero es incapaz de dar forma y segregarlo es una hembra)”.

Aristóteles, “Sección Distinción fundamental entre macho y hembra”, Reproducción de los animales, 765b, 8-16. (Madrid, Gredos, 1994, p. 242. Traducción de Ester Sánchez).

Texto 2.

“Desde luego, el que no se parece a sus padres es ya en cierto modo un monstruo, pues en estos casos la naturaleza se ha desviado de alguna manera del género. El primer comienzo de esta desviación es que se origine una hembra y no un macho. Pero ella es necesaria por naturaleza: pues hay que preservar el género de los animales divididos en hembra y macho”.

Aristóteles, “Sección Semejanza de los hijos con sus padres”, Reproducción de los animales, 767b, 7-10. (Madrid, Gredos, 1994, p. 246. Traducción de Ester Sánchez).

Texto 3.

“... lo de la hembra [la menstruación, su “líquido reproductor”] también es un residuo y posee todas las partes en potencia pero ninguna en acto. También posee en potencia aquellas partes en las que se diferencia la hembra del macho. Pues igual que de seres mutilados (57) unas veces nacen individuos mutilados y otras no, de la misma forma, de una hembra unas veces nace una hembra y otras nace un macho. Y es que la hembra es como un macho mutilado, y las menstruaciones son esperma, aunque no puro, pues no le falta más que una cosa, el principio del alma”.

Aristóteles, “Sección Acción del esperma”, Reproducción de los animales, 737a, 23-30. (Madrid, Gredos, 1994, pp. 143-144. Traducción de Ester Sánchez).

Nota 57 (Nota de la traductora): “El término que utiliza Aristóteles es peperoména, que incluye los significados de <<mutilado>>, <<malformado>> y, en general, se refiere con esta palabra a todos los seres que no han terminado su desarrollo y sufren alguna deformación congénita. En las líneas siguientes, aplica este término a la hembra,

entendida como un animal incompleto con relación al macho. La hembra sería para Aristóteles uno de los fracasos de la naturaleza. Sobre esta idea volverá más adelante” (Op. cit., pp. 144.).

Texto 4.

“La comparación con el cuerpo masculino pone en evidencia, pues, dos aspectos del cuerpo de las mujeres: la equivalencia en la diversidad, pero, sobre todo, el defecto, la imperfección sistemática con respecto a un modelo. Aristóteles diría que el cuerpo femenino es desemejante del masculino según lo más y lo menos. No debe subestimarse esta manera cuantitativa de medir la desigualdad sexual, pues, para Aristóteles, la diferencia según lo más y lo menos es una categoría precisa, la que distingue un ave de un ave –un gorrión de un águila, por ejemplo- o un pez de un pez. En resumen, es la diferencia entre los animales que pertenecen a un mismo genos [género, categoría universal/lógica que acoge a todas las sustancias que comparten cualidades esenciales/formas comunes]. (...).

[Ahora bien] Cuando habla de aparatos genitales, Aristóteles corre el grave riesgo de tener que sacar esta conclusión: el macho y la hembra deberían percibirse como distintos en cuanto a la forma y dividirse en dos géneros autónomos. Sabemos que si se mantiene la definición de género como reproducción de una forma, esto resulta inadmisibile. Y comprendemos cómo, sin renunciar explícitamente a la aporía, Aristóteles la resuelve subrayando y repitiendo que el dimorfismo sexual [dos formas/esencias] es una cuestión de más y de menos [por lo tanto, una única forma con accidentes diferentes]. Es precisamente con esta condición, la de hacer olvidar la configuración distinta del macho y de la hembra, como estos dos cuerpos terminan por parecer dos variantes cuantitativas [accidentales] de una forma única, el eidos [forma] que se reproduce en un genos [género].

Sissa, Gulia, “Filosofías del género: Platón, Aristóteles y la diferencia sexual”, en Duby, Georges y Perrot, Michelle (dir.), Historia de las mujeres. Vol.1. La Antigüedad, Madrid, Taurus, 2000, pp. 116-117.

5. Nota de clase.

Los dos sexos del género humano se conciben como dos variantes de la misma forma esencial: la humana racional. Pero de tal modo que la división entre acto y potencia y, por lo tanto, entre materia y forma, se daría por medio de la división sexual.

Es decir: el hombre constituiría el principio activo del género humano, y la mujer, el principio pasivo. El hombre, el ser con su forma esencial, la razón, en acto; y la mujer, como un ser humano en potencia y, de este modo, privado de su ser esencial en acto (que sería ser hombre). En definitiva, la mujer es la negación, la carencia, la falta de ser efectivo, de actualización de su razón, debido a su carencia formal que se expresa en su carencia material: su ausencia del aparato genital masculino. Ello implica la accidentalidad del ser mujer, puesto que la sustancia o sujeto esencial del género (el modelo perfecto, la forma ideal del ser humano que le hace ser lo que es y que es causa primera de todos los seres humanos que existimos o han existido en la realidad) la encarna el hombre y, por lo tanto, el modo de ser de la mujer es una negación, falta o carencia predicada de dicha sustancia Hombre.

Esta idea se extiende a todas las especies animales, esto es: los géneros de seres vivos que poseen unas características esenciales comunes se dividen por sexo para la consecución del fin último de toda especie, que es la supervivencia. Pero esta división se da siempre de un modo jerárquico, de tal manera que los machos poseen el principio activo de la creación o generación en su esperma y, necesariamente entonces, en su naturaleza; mientras que las hembras constituyen la materialidad o el principio pasivo sobre el que se imprime la forma o esencia que genera la existencia. Esto implica la concepción de las hembras de todas las especies –incluida la humana– como mero receptáculo del ser (la que recibe el ser y lo sostiene pero nunca lo crea y, por lo tanto, necesita de una sustancia en movimiento superior a ella que le dé existencia). Las hembras, en conclusión, no tienen principio de ser, no encuentran la causa de su existencia en sí mismas; necesitan del macho, que sí es un ser activo, con movimiento y sustancia propia.

Anexo IV:

Texto 1. La omisión de lo individual y de lo real nos proporciona el concepto del mismo modo que también nos proporciona la forma, mientras que la naturaleza no conoce formas ni conceptos, así como tampoco, en consecuencia, géneros, sino solamente una X que es para nosotros inaccesible e indefinible.

NIETZSCHE, F., Sobre verdad y mentira en sentido extramoral, 1873. [Traducción: Royo Hernández, S.].

**¿Qué consecuencias tiene esta idea para el concepto de “naturaleza”?
¿Existe una diferencia entre la naturaleza y la cultura humana? Si es así,
¿podemos conocerla? ¿Qué implicaciones tiene esto para el conocimiento humano?**

Texto 2. Esa capacidad de volatilizar las metáforas intuitivas en un esquema, esto es, de disolver una imagen en un concepto, pues en el ámbito de esos esquemas es posible algo que nunca podría conseguirse bajo las primeras impresiones intuitivas: construir un orden piramidal por castas y grados, crear un mundo nuevo de leyes, privilegios, subordinaciones y delimitaciones, que ahora se contrapone al otro mundo de las primeras impresiones intuitivas como lo más firme, lo más general, lo mejor conocido y lo más humano y, por ello, como una instancia reguladora e imperativa.

NIETZSCHE, F., Sobre verdad y mentira en sentido extramoral, 1873. [Traducción: Royo Hernández, S.].

¿Qué efectos materiales tiene la ordenación conceptual y lingüística? Poned algún ejemplo de ordenaciones jerárquicas sociales fundamentadas sobre conceptos que nos hacen entender la realidad de un determinado modo.

Texto 3. Admitir la innegabilidad del sexo o su materialidad es siempre admitir alguna versión del sexo, alguna de materialidad... . Afirmar que el discurso tiene carácter formativo no significa afirmar que origina, causa o compone, exhaustivamente, lo que reconoce; antes bien es, en cambio, afirmar que no existe ninguna referencia a un cuerpo puro que no sea al mismo tiempo una formación adicional de ese cuerpo. En este sentido, no se niega la capacidad lingüística para referirse a cuerpos sexuados, pero se modifica el significado mismo de la referencialidad.

BUTLER, J., Cuerpos que importan, 1993.

¿Qué consecuencias tiene el “giro lingüístico” o la centralidad del lenguaje como creador de realidades para la concepción de hombres y mujeres? ¿La

división sexual de los seres humanos en dos géneros es natural o cultural? ¿Definen las características materiales o biológicas el significado de los conceptos “masculino” y “femenino”?

Texto 4. Ya no se sabe a ciencia cierta si aún existen mujeres, si existirán siempre, si hay que deseirlo o no, qué lugar ocupan en el mundo, qué lugar deberían ocupar. «¿Dónde están las mujeres?», preguntaba recientemente una revista no periódica (1). Pero, en primer lugar, ¿qué es una mujer? «Toda la mujer consiste en el útero». Para indicar que la mujer está condicionada por su constitución biológica. Sin embargo, hablando de ciertas mujeres, los conocedores decretan: «No son mujeres», pese a que tengan útero como las otras. Todo el mundo está de acuerdo en reconocer que en la especie humana hay hembras; constituyen hoy, como antaño, la mitad, aproximadamente, de la Humanidad; y, sin embargo, se nos dice que «la feminidad está en peligro»; se nos exhorta: «Sed mujeres, seguid siendo mujeres, convertíos en mujeres.» Así, pues, todo ser humano hembra no es necesariamente una mujer; tiene que participar de esa realidad misteriosa y amenazada que es la feminidad. Esta feminidad ¿la secretan los ovarios? ¿O está fijada en el fondo de un cielo platónico? [...] En tiempos de Santo Tomás, aparecía como una esencia tan firmemente definida como la virtud adormecedora de la adormidera. Pero el conceptualismo ha perdido terreno: las ciencias biológicas y sociales ya no creen en la existencia de entidades fijadas de forma inmutable que definan caracteres dados como los de la mujer, el judío o el negro; consideran que el carácter es una reacción secundaria ante una situación. [...] No se nace mujer: se llega a serlo. Ningún destino biológico, psíquico, económico, define la imagen que reviste en el seno de la sociedad la hembra humana.

BEAUVOIR, S., El segundo sexo, “Introducción” y “Segunda parte: Destino”. Gallimard, París, 1949. [Traducción: Alicia Martorell].

¿Qué relación guarda el concepto de “mujer” con las convenciones sociales? ¿Tiene efectos la definición de dicho concepto en la realidad material y en la vida social? ¿Podrías poner algún ejemplo? ¿Por qué afirma Beauvoir que en 1949 ya no se cree en esencias o “entidades fijadas de forma inmutable”? ¿Creéis que esto tiene alguna relación con el giro lingüístico y la idea de que somos los seres humanos, por medio del lenguaje y los conceptos, quienes ordenamos la realidad y, por lo tanto, la creamos o conformamos de algún modo?

CITAS DE LOS GRANDES PENSADORES.

PLATÓN “Entre todas las bondades que Platón agradecía a los dioses, la primera era que le hubieran creado libre y no esclavo; la segunda, hombre y no mujer.”

ARISTÓTELES “El macho y la hembra se distinguen por una cierta capacidad y una incapacidad (es decir, el que es capaz de cocer, dar cuerpo y segregar un esperma con el principio de la forma, el macho. A su vez, el que recibe pero es incapaz de dar forma y segregarlo es una hembra).”

“En cualquier tipo de animal, siempre la hembra es de carácter más débil, más maliciosa, menos simple, más impulsiva y más atenta a ayudar a las crías”.

“La hembra es hembra en virtud de cierta falta de cualidades”.

SAN AGUSTÍN “Es orden natural entre los humanos que las mujeres estén sometidas al hombre, porque es de justicia que la razón más débil se someta a la más fuerte”.

KANT “La superioridad natural de las facultades del hombre sobre las de la mujer”.

SCHOPENHAUER “Sólo el aspecto de la mujer revela que no está destinada ni a los grandes trabajos de la inteligencia ni a los grandes trabajos materiales”.

NIETZSCHE “La mujer no tendría el genio del adorno si no poseyera también el instinto de desempeñar el papel secundario”.

“Cuando una mujer tiene inclinaciones doctas, de ordinario hay algo en su sexualidad que no marcha bien”.

HEGEL Para quien las mujeres “no están hechas para las ciencias más elevadas”.

FREUD “La anatomía es el destino. Las niñas sufren toda la vida el trauma de la envidia del pene tras descubrir que están anatómicamente incompletas”.

ORTEGA Y GASSET “El fuerte de la mujer no es saber sino sentir. Saber las cosas es tener conceptos y definiciones, y esto es obra del varón”.

NOTA DE CLASE: La ciencia también ha legitimado roles sociales subalternos o esclavos, a través de mediciones de cráneos y pesajes de cerebros. Para el paleontólogo Cope, las características de las mujeres eran similares a las de “los hombres durante el estadio inicial de su desarrollo”. El naturalista Ernest Haeckel también afirmó que las mujeres y los hombres negros representaban el mismo estado

evolutivo “que los niños varones blancos”.