



Universidad
Zaragoza

Trabajo Fin de Máster

Las mujeres filósofas y la tradición

Women philosophers and the tradition

Autora

Laura Andía del val

Directora

Elvira Burgos Díaz

Línea B

FACULTAD DE EDUCACIÓN

Máster Universitario en Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional
y Enseñanzas de Idiomas, Artísticas y Deportivas. Especialidad de Filosofía

Año 2023

ÍNDICE

- 1. Introducción**
- 2. ¿Se puede hablar de una tradición filosófica femenina?**
- 3. Cómo hacer una historia de las mujeres**
 - 3.1. ¿Una historia común o paralela a la Historia Universal?*
 - 3.2. Los puntos de partida para elaborar una historia de las mujeres*
- 4. La historia a contrapelo: el paradigma indiciario de Carlo Ginzburg**
 - 4.1. Las posibilidades de la microhistoria y el paradigma indiciario*
 - 4.2. Dos argumentos en favor de la microhistoria*
- 5. ¿Escritura femenina?**
- 6. Conclusiones: Aterrizando en la práctica pedagógica**
- 7. Bibliografía**
- 8. Anexo I**

1. Introducción

Irene Vallejo en *El infinito en un junco* cita a Emilio Lledó para hablar de los libros como la cura contra el olvido. Concretamente, Lledó habla de una trampa, la de los humanos y su inteligencia en su lucha contra sí mismos, es decir, contra su condición efímera. El libro es quien salva la experiencia de la nada del olvido (Vallejo, 2019). En un contexto más filosófico que literario, Hannah Arendt viene a sostener algo similar cuando afirma que el arte es «el hogar no mortal para los seres mortales» (Arendt en Birulés y Fuster, 2014, p. 34).

El olvido es la segunda muerte de los seres humanos y precisamente por este motivo estos se han preocupado tanto por el legado histórico. No obstante, este no olvidar precisa de algo material que sostenga la posibilidad de recordar. Para Arendt, es el arte en sus múltiples formas de expresión el lugar tangible, que nos permite hacer memoria. Esta memoriabilidad de la obra es la que determinará, más allá de las consideraciones estéticas, su carácter duradero en el mundo, si pasa o no a formar parte del recuerdo de la humanidad (ver Arendt, 2014).

Si bien no hay constancia de ello, Vallejo señala que probablemente la idea de una biblioteca universal como la de Alejandría se la debemos a Alejandro Magno. Vallejo cita uno de los primeros decretos que promulga el rey macedonio: «La Tierra la considero mía». La escritora sugiere que la idea de reunir todos los libros existentes «es otra forma —simbólica, mental, pacífica— de poseer el mundo» (Vallejo, 2019, p. 40).

La analogía de Vallejo insinúa que el relato no es un simple reflejo del hecho real, sino que también lo constituye. El contar no es ajeno al hacer y, de hecho, lo reorienta, dirige y direcciona. La memoria nos permite crear sentido, tratando «de dar con aquellos fragmentos del pasado que, arrancados de su contexto y reordenados, tengan el vigor de los pensamientos nuevos y, por tanto, tengan fuerza en el presente» (Birulés, 2015, p. 110).

Este enfoque que concibe lo simbólico como un factor que influye en lo social y económico conduce a un nuevo lugar desde el que pensar la memoria y, sobre todo, a su Hermana Mayor, la Historia. Fina Birulés describe muy acertadamente la cuestión:

El historiador o historiadora no describe un acontecimiento como lo haría quien fue testigo o protagonista, sino que, en la medida en que es alguien que habla con posterioridad a los hechos acaecidos, utiliza predicados que no podían ser utilizados en el momento en que ocurrieron tales hechos; existe, como mínimo, una diferencia de horizonte temporal (Birulés, 2015, p. 111).

Cuando se narra un suceso histórico, hay un proceso de selección, organización e interpretación de los datos y testimonios disponibles. Por ello, el relato histórico nunca es un espejo de los hechos tal y como sucedieron porque, tal y como señala Birulés, el/la historiador/a narra desde la perspectiva de la conclusión. El/la historiador/a no solo tiene acceso a información adicional que no estaba disponible en el momento de los hechos, sino que también está influenciada/o por el contexto y las perspectivas propias de su tiempo. Esto implica que la narración histórica no es neutral ni objetiva, sino que refleja las interpretaciones y los valores de quien la construye.

Esta reflexión desmonta una imagen muy extendida y que la enseñanza de la Filosofía en Secundaria contribuye a crear: que las narraciones del pasado están acabadas y son intocables e inalterables. Muy lejos de esta posición, «la mirada al pasado está condicionada por nuestro presente» (Birulés, 2015, p. 111). Un presente, por cierto, cambiante.

Cada cultura erige su pasado legendario: elige sus episodios nacionales y los ensalza para tener algo de lo que enorgullecerse en el presente. El ayer glorioso da sentido a la pertenencia a un país en el día de hoy. Quizá, uno de los últimos países que ha levantado su universo mítico ha sido los Estados Unidos con el *western*, trasladando su fascinación al mundo contemporáneo: «[n]o importa que la época añorada (los tiempos del genocidio indio, la guerra civil, la fiebre del oro, el poder de los salvajes vaqueros, las ciudades sin ley, la apología del rifle y la esclavitud) fuese en realidad poco gloriosa» (ver Vallejo, p. 90). La obra de Bertolt Brecht se levanta contra el hecho de que los vencedores siempre hayan elegido qué es lo que debe registrar y recordar la humanidad (ver Arendt, 1996).

En palabras de Birulés, «[l]a narración no es un mero vehículo de transmisión de una información preexistente, sino un procedimiento de producción de sentido» (Birulés, 2015, p. 116). Contar una historia nunca es simplemente relatar una serie de sucesos, sino sobre todo un mecanismo a través del cual el ser humano crea el sentido de su presente, su particular manera de añadir algo propio al mundo.

La desmitificación de la historia convierte el sólido suelo del relieve histórico en arenas movedizas. Si aceptamos estas premisas, el ejercicio de revisión de los relatos que sostienen nuestra cultura se vuelve una manera de profundizar en ella. Existen diversas maneras de interrogar a los contenidos desde el aula, que parece no dejar espacio para una tradición filosófica diferente a la que ya existe. Durante las prácticas, repasamos los libros de Filosofía que habían circulado por las aulas de secundaria a lo largo de nuestra historia democrática. Sorprenda o no sorprenda, la estructura, definiciones e, incluso, imágenes, coincidían con

frecuencia entre libros con más de tres décadas de diferencia¹. Paradójicamente, la Filosofía, para cuya definición utilizamos términos como “pensamiento crítico”, “cuestionamiento” o “pensar por uno/a mismo/a”, aparece en la Educación Secundaria como «ese conjunto de conocimientos firme, inmovilizado, como parte de la inmutabilidad de la verdad misma» (hooks, 2021, p. 159). Lo que esto revela es que existe un consenso silencioso respecto a lo que debe ser la Filosofía en el sistema educativo, el cual no es sometido a un verdadero debate. Así, transmitimos una visión de la tradición filosófica como un campo coherente y hecho de continuidades dentro de sí mismo.

Fina Birulés define la tradición «como una cadena que ata a cada generación a un aspecto predeterminado del pasado, y gracias a lo cual los seres humanos pueden orientarse en su presente y en relación al futuro» (Birulés, 2015, p. 125). No obstante, señala en las siguientes líneas las limitaciones de toda tradición en sus esfuerzos por recuperar el pasado puesto que, al fin y al cabo, «es un sistema de elección, que permite decidir lo que es digno de ser transmitido» y, en tanto que elección, «existe siempre el peligro de caer en el olvido si la significación no puede integrarse en el sistema tradicional» (Birulés, 2015, p. 125).

Esta preocupación por lo histórico, más concretamente por sus modos de transmisión en la disciplina de Filosofía en el contexto educativo de la Enseñanza Secundaria, sirve de mecha para detenerse a pensar en la herencia que queremos compartir. En la medida en que no hay mundo común sin relato, debemos atender a esos relatos, sobre todo si, tal y como ocurre a la luz de la nueva ley educativa, se insta a cambiar los saberes básicos para que sean más inclusivos y, al mismo tiempo, se sobreprotege una tradición filosófica con testamento que, a nuestro modo de ver, desvirtúa la más valiosa herencia de nuestros y nuestras antecesoras: el valor de pensar por uno/a mismo/a.

2. ¿Se puede hablar de una tradición filosófica femenina?

El acto de seleccionar requiere, correlativamente, descartar: «[a] hablar de memoria es casi un tópico aludir al hecho de que una precondition para su pleno ejercicio es el olvido de parte de lo acaecido» (Birulés, 1995, p. 9). A diferencia de la memoria electrónica de un ordenador, la memoria voluntaria de los seres humanos en su recuerdo destruye; siempre está relacionada

¹ Ver Anexo I

con el acto de organizar. Siguiendo con la cuestión de la tradición filosófica, queremos traer aquí cómo se da a conocer esta en las aulas de secundaria; de qué clase de olvidos está hecha.

Mi experiencia en la Educación Secundaria estuvo caracterizada por la ausencia de referentes femeninos en el mundo del conocimiento reglado. Las mujeres siempre aparecían en los lugares que no alcanzaba la ley. Mi primer contacto con un referente intelectual femenino en el mundo de la escuela me llegó por sorpresa a los 14 años en los ratos libres del horario en los que me escapaba a la biblioteca. Allí fue donde Carmen, profesora de lengua y bibliotecaria del centro, me invitó a su club de lectura de Jane Austen al que entusiasmada me uní. Algo novedoso ocurrió: por primera vez encontré un referente de una mujer escritora que no se escondía ni se avergonzaba de su conocimiento y pasión por la literatura.

En su momento pensaba que la ausencia de mujeres en la Educación Secundaria se debía a que su contexto les impidió *hacer algo digno de ser contado* y que los ejemplos que contradecían esta idea suponían heroicas excepciones. Que, casualmente, otra Carmen, esta vez profesora de biología, nos hablara de Rosalind Franklin fue un paso importante para darme cuenta de que, quizá, las mujeres sí hicieron cosas, pero nadie se molestó en prestarles atención porque estas o bien eran una repetición de algo ya dicho o trataban cuestiones particulares que jamás apelaban a lo universal.

¿Es posible explicar la ausencia de las mujeres en la historia por la falta de tradición, exclusión e imposición de silencio? Estos son los lugares más comunes a los que aludimos cuando se plantea este asunto y en parte son adecuados. No obstante, la respuesta más correcta es sí y no al mismo tiempo. Fina Birulés arroja luz sobre el asunto: «el proceso de exclusión no solo ha determinado la escasez de obra filosófica femenina, en comparación con la masculina, sino también y fundamentalmente su falta de transmisión» (Birulés, 2015, p. 108). «Cualquiera», prosigue, «que se dedique con suficiente esfuerzo a excavar en el pasado encontrará con sorpresa muchos más textos y fragmentos filosóficos escritos por mujeres de lo que nunca habría imaginado» (Birulés, 2015, p. 108).

Si bien resulta reduccionista hablar de la tradición filosófica como un único itinerario, al hablar de la relación de todas las tradiciones con las filósofas, sí que podemos decir que existe una actitud común con pocas excepciones² y, en cierto modo, una tradición filosófica. Como apunta Fina Birulés, la ausencia de mujeres en la Historia de la Filosofía se debe más bien a una falta de interés y transmisión, que a la improductividad de las mujeres en materia filosófica. Si bien

² Charles Fourier, John Stuart Mill o Karl Marx por mencionar a los más explícitos al respecto.

es cierto que la estructura de dominación de un sexo sobre otro a lo largo de los tiempos y culturas ha frenado la creación de las mujeres, también es cierto que su acción, incluso cuando ha sido real, «se ha infravalorado en la medida en que se traduce poco en términos de poder» (Collins, 2006, p. 113).

Tenemos una tradición como mínimo hostil que, cuando se ha interesado por ellas, ha sido más bien como objeto de reflexión y no en tanto que sujeto creador. Por ejemplificar la cuestión, podemos aludir al pensamiento de la alteridad de Emmanuel Lévinas³ que sitúa la categoría de lo Otro como problema filosófico y proyecta en “lo femenino” las prerrogativas salvíficas que el paradigma moderno atribuyó al sujeto cartesiano. Sin embargo, esta introducción de “lo femenino”, nada dice de las mujeres de carne y hueso, ni siquiera de la feminidad que en teoría las caracteriza. Es un femenino abstracto que se piensa desde Lo Mismo y que no está a la escucha de Lo Otro, por lo que peca de una falta de comprensión real de las experiencias y contribuciones de las mujeres. Así, lo femenino se convierte en el recipiente de las fantasías y proyecciones masculinas, perpetuando una visión limitada y estereotipada de las mujeres. En lugar de comprender la feminidad como un constructo social y transformable, lo reduce a lo eidético y estático.

Otro ejemplo interesante sería la imagen de las mujeres que las culturas del pasado elaboran y que nuevamente poco dicen de cómo de verdad eran, sentían y vivían. Montserrat Jufresa en el capítulo “Los Jardines de Safo”⁴ nos acerca a la situación de las mujeres en la Antigua Grecia a través de la figura de Safo. Tal y como ella afirma, el acceso de la mujer al *lógos* era difícil, pues su ámbito era más bien el *Ágora* y la asamblea. Sin embargo, «[a] pesar, por lo tanto, de la rigidez del entorno, de vez en cuando, nos llega alguna voz de mujer real, como la de Safo de Mitilene, para contarnos algo» (Jufresa, 1995, p. 18).

Lo que ocurre cuando estas voces nos hablan directamente, y no de la mano de otros, es que se reconfigura el relieve de lo histórico: se altera y aparecen nuevas imágenes. Estas nos ayudan a interrogar críticamente la representación de las mujeres que se ha dado respecto al pasado.

³ “Lo femenino” es abordado en la obra (2002) *Totalidad e infinito. Ensayo sobre la exterioridad*, donde encontramos numerosas referencias a la cuestión: (1) «Estas idas y venidas silenciosas del ser femenino que hace resonar con sus pasos los espesores secretos del ser» (Lévinas, 2002, p. 173); (2) «Lo Femenino esencialmente violable e inviolable, el «Eterno Femenino» es lo virgen o un volver a comenzar incesante de la virginidad, lo intocable en el contacto mismo de la voluptuosidad, en el presente-futuro». (Lévinas, 2002, p. 268); (3) «Lo femenino ofrece un rostro que va más allá del rostro» (Lévinas, 2002, p. 270); (4) «que se aproximan, en el vértigo, de lo oculto o de lo femenino, a algo no-personal, pero en el que lo personal no zozobrará» (Lévinas, 2002, p. 274); (5) «Luego es necesario el encuentro del Otro en tanto que femenino, para que advenga el porvenir del hijo más allá de lo posible, más allá de los proyectos» (Lévinas, 2002, p. 277);

⁴ Ver Birulés, Fina, (1995), *El género de la memoria*, Pamplona: editorial PAMIELA

Al hacerlo, «[s]urgen así nuevos estudios que remodelan el relieve histórico» (Collins, 2006, p. 113). Esta historización hace aparecer, bajo la imagen de las mujeres como guardianas de un mundo en el que no intervenían, la imagen de mujeres innovadoras.

Por seguir con el ejemplo de la Antigua Grecia, contrasta la «unánime descripción de la contención de las mujeres (...) con la imagen excepcional que dan de ellas algunos personajes devastadores en las mitologías o en la tragedia» (Collins, 2006, p. 159). Sin embargo, «el exceso de las mujeres —y sobre todo de las madres— es destructor, mientras que el de los hombres es constitutivo» (Collins, 2006, p. 159). En la mitología, el exceso de lo masculino, «construye una cultura, erige monumentos que se alzan hacia el cielo, instaura un mundo» (Collins, 2006, p. 160). Por su parte, si bien existen igualmente mujeres crueles e incluso criminales, ello no produce nada. Mientras que el exceso de lo masculino se considera constitutivo y constructivo, en el caso de las mujeres, se tiende a asociar con la destrucción.

Pero este es solo un ejemplo, entre los muchos que encontramos de la desvirtuación producida entre los escombros del pasado. Así, en relación con las mujeres, «constatamos que la edificante imagen que la historiografía ha dado de ellas es inadecuada porque se obstina en dulcificarlas, encerrándolas en un registro restrictivo de Amor» (Collins, 2006, p. 214). Por nombrar otros ejemplos, podemos remitirnos a las mujeres religiosas perseguidas por la institución religiosa cuyas vidas de entrega a Dios son en algunos casos unas vidas nómadas, contestatarias, ajenas a toda regla y autodeterminadas. Teresa de Ávila, Margarita Porete, Madame Guyon Hadewijch de Amberes o las beguinas son ejemplos de vidas que desmienten la imagen de ellas enclaustradas y bajo espesas capas de obediencia. De hecho, basta leer algunos pasajes de Teresa de Ávila sobre su interpretación de la entrega a Dios:

Así como dicen ha de ser la mujer que quiere ser bien casada con su marido —que si está triste se ha de mostrar ella triste, y si alegre alegre, aunque nunca lo esté—esto en verdad, sin fingimiento, hace el señor con vos. Él se hace sujeto y quiere seáis vos la señora y andar él a vuestra voluntad. Si estáis alegre, miradle resucitado [...] Si estáis con trabajos, o tristes miradle en la coluna lleno de dolores⁵ (Ávila en Collins, 2006, p. 216).

De igual modo, podemos viajar a otros siglos y encontrar ejemplos igualmente interesantes como el de Cassandra Fedele o Moderata Fonte, mujeres renacentistas que, de una manera u otra, desafiaron las expectativas sociales reservadas para las mujeres, y se atrevieron a tomar la palabra para pensar por sí mismas inspiradas en los grandes pensadores. Si bien en este

⁵ Esta es una traducción realizada por Françoise Collin de la obra: de Ávila, Teresa, (1958), *Camino de perfección*, Madrid: Espasa-Calpe, p. 27.

ensayo no realizamos un análisis profundo del pensamiento de estas autoras, nuestra lectura de ellas es la que transforma la idea transmitida por la cultura de La Mujer, en mujeres de carne y hueso.

3. Cómo hacer una historia de las mujeres

3.1. ¿Una historia común o paralela a la Historia Universal?

El trabajo de recuperación histórica ha sido realizado principalmente por estudiosas feministas, que pretendían otorgar a las mujeres el estatuto de objetos dignos de historia, como agentes y no solo como pacientes de ella. Este trabajo abre un amplio campo de investigación de enorme interés en la medida en que puede dejar en pausa los automatismos del saber histórico establecido.

No obstante, este propósito de recuperación plantea dudas en la medida en que ciertas aproximaciones a lo histórico solo contribuyen a una mitificación del pasado. ¿Una historia de las mujeres debe inscribirse en la historia común o ser paralela en la medida en que sus ritmos son distintos? ¿Solo debemos recuperar a aquellas mujeres que se caracterizan por la agencia y autodeterminación? Los ejemplos que nosotras mismas hemos citado pueden contribuir a forjar la Historia de las Mujeres como un gran monumento de autocomplacencia, si en nuestra aproximación a ellas tenemos la respuesta antes de leer lo que realmente dijeron.

Las reflexiones sobre lo histórico que lleva a cabo Françoise Collin en *Praxis de la diferencia. Liberación y libertad* arrojan luz sobre el asunto. En el libro la autora responde a numerosas preguntas que emergen ante la preocupación por la recuperación de la historia de las mujeres. En términos generales, la autora atribuye a esta labor las siguientes responsabilidades:

Lo que una historia “feminista” (...) puede mostrar son los mecanismos por los que las mujeres han sido tradicionalmente, y en cada coyuntura particular, “minorizadas”, así como, y al mismo tiempo, sus aportaciones constitutivas a la cosa común que han sido obliteradas. Porque la ausencia de las mujeres en la historia significa más bien su evicción del poder que su falta de actividad (Collins, 2006, pp. 113-114).

La producción de las mujeres a lo largo de la historia demuestra que acción y poder no se identifican (ver Collins, 2006). Es posible realizar una labor constructiva de la contribución a la Historia de la Filosofía de las mujeres cuyas aportaciones han sido interpretadas, por lo general, o bien como similares a la corriente dominante o bien como superfluas. De hecho, aquellas mujeres ilustres que conseguían rebasar los límites de su cultura eran consideradas

una *excepcionalidad* al nomos cultural según el cual se aceptaba que la cultura, sobre todo la filosófica, era hecha por los hombres.

La realidad es que las mujeres innovadoras constituyen una minoría en la historia del mundo pero esto no es exclusivo de ellas, sino que sucede igualmente con los hombres. Como señala Collins, la principal diferencia estriba en que la mayoría de ellos «se identifica con su minoría innovadora, cuyas cualidades se ven así generalizadas mientras que la mayoría de las mujeres no se identifica, hasta ahora, ni con la minoría innovadora de los hombres, ni tampoco -o débilmente- con la de las mujeres» (Collins, 2006, p. 113). Mozart o Einstein son representantes del conjunto de la humanidad (que históricamente se ha declinado en masculino), mientras que Marie Curie o Mary Shelley son casos excepcionales para el conjunto de las mujeres.

¿Una historia de las mujeres debe inscribirse en la historia común o ser paralela en la medida en que históricamente lo universal se ha relacionado simbólicamente con lo masculino? Según Collins, rechazar la inserción de la historia de las mujeres en la historia común conlleva límites y peligros por dos razones principales. Por un lado, esta actitud puede reforzar la marginación de las mujeres y subestimar su contribución a la historia de la humanidad; por otro, no es realista separarlas del mundo común como si constituyesen uno aparte.

Sin embargo, es igualmente cierto que, tal y como señalan las historiadoras Martine Riot-Scarcey, Eleni Varikas y Christine Planté en el artículo “El género de la historia”⁶, «la periodización de la historia dominante no coincide necesariamente con la periodización de la historia en cuanto afecta a la suerte de las mujeres» (Collins, 2006, p. 115). Su ritmo no necesariamente depende de los mismos acontecimientos, factores o fechas.

Esto nos lleva a la necesidad de sostener simultáneamente dos verdades: por un lado, es crucial que la historia de las mujeres se integre en la historia global, reconociendo su contribución al mundo común; por otro lado, debemos también reconocer las especificidades derivadas de su situación social. Este enfoque implica cuestionar los supuestos preexistentes del conocimiento histórico y reconsiderar los criterios utilizados para seleccionar los fenómenos a estudiar.

3.2. *Los puntos de partida para elaborar una historia de las mujeres*

⁶ El escrito pertenece a la revista *Les Cahiers du Grif*, periódico feminista y francófono fundado en 1973 por Françoise Collin. El artículo se publica en francés bajo el nombre “Le genre de l'histoire”.

Dicho esto, surge un nuevo dilema, en la medida en que, por lo general, la forma de recuperar el pasado de las mujeres ha reforzado una concepción de la historia según la cual la acción, cambiar el mundo o intervenir significativamente en el devenir histórico son los criterios de selección de los sucesos dignos de ser incluidos en el panteón de la memoria colectiva. La pregunta sería entonces si el saber histórico debe ser necesariamente aquel que se desarrolla en términos de poder/impotencia, dominación/sujeción o actuar/padecer. Es decir, de todo aquello que «en el tiempo es factor de interrupción y cambio» (Collins, 2006, 117).

La labor de recuperación histórica llevada a cabo por el movimiento feminista ha secundado, voluntaria o involuntariamente estas premisas del hacer histórico. Este movimiento, de marcado talante moderno, ilustrado y progresista, apostó por lo radicalmente nuevo, por el futuro, extrayendo mucha más fuerza del olvido de la historia que de su recuerdo, como si no hubiera pasado digno de ser conmemorado. De este modo, la convicción de que el feminismo inauguraba un tiempo nuevo en la historia llevó a la resolución de que era posible e incluso necesario romper definitivamente con el pasado (ver Birulés, 2015).

El trabajo de recuperación histórica de las mujeres se ha realizado para aquellas que entraron en la esfera del producir y del actuar, de aquello que es representable. Para esta concepción de la historia aquello que “no sirve para nada” no tiene ningún interés, siendo más bien un efecto negativo del abuso de poder: «[l]a historia es forzosamente historia de lo permanente, de lo duro, del monumento y de lo monumental» (Collins, 2006, p. 118). Este hacer histórico refuerza la visión de las mujeres como relevantes en la medida en que son capaces de elevarse a la condición de agentes políticos, «presuponiendo que toda mujer está llamada a serlo» (Collins, 2006, p. 120).

Lo que se refuerza así es una historia de la filosofía del "sujeto" como una historia de héroes y heroínas. La historia de las mujeres es de este modo la construcción del «panteón de mujeres ilustres, adosado al panteón de los hombres ilustres» (Collins, 2006, p. 120). Para algunas pensadoras, este trabajo de recuperación, por muy innovador que se pretenda, contribuye a consolidar una concepción "falocéntrica" de la historia hija del siglo de las Luces y que ha sido ampliamente criticada por el pensamiento posmoderno y contemporáneo.

Salta a la vista que la reducción de la historia de las mujeres a la esfera del actuar y el producir hasta identificarlas exclusivamente con ello es un ejemplo más de los falseamientos posibles en el hacer histórico. Es evidente que es una cuestión de justicia rescatar a aquellas figuras

femeninas excepcionales, pero una historiografía feminista no debería limitarse a esta labor, siendo igualmente importante elaborar el saber histórico a partir de nuevas premisas.

En palabras de Fina Birulés, esta historiografía impone la tarea «de descubrir nuevas maneras de relacionarnos con un pasado prácticamente no transmitido» (Birulés, 2015, p. 120). La historia de las mujeres no es la historia de las feministas y ni siquiera de aquellas que han realizado algún cambio. ¿Debemos acaso descartar de la historia a aquellas mujeres cuya voz nunca fue escuchada? El saber histórico ligado a lo determinante, lo que dura en el tiempo, lo que moldea la realidad, no es sino una débil imagen del pasado. De hecho, una reconstrucción del pasado que atienda a lo residual puede redescubrir tanto a hombres como a mujeres «y hasta trozos enteros de cultura» (Collins, 2006, p. 154).

4. La historia a contrapelo: el paradigma indiciario de Carlo Ginzburg

4.1. Las posibilidades de la microhistoria y el paradigma indiciario

Hasta ahora hemos sugerido que no es suficiente con reinscribir a las mujeres en la historia en la medida en que ese proceso es reductor si pretende englobar a la memoria en su totalidad. ¿Acaso solo hay memoria de aquello que es representable? Las investigaciones del fenómeno histórico vienen a sostener todo lo contrario, de tal modo que «la memoria de las mujeres viene a recogerse en su dispersión, memoria sin fechas, sin medidas, sin nombres» (Collins, 2006, p. 121). El relato legendario corre el riesgo de obliterar el pasado que queremos reavivar. La memoria también es una memoria de la carencia.

Una posible reformulación del relato histórico puede ser llevada a cabo a través del “paradigma indiciario” propuesto por Carlo Ginzburg. Este paradigma se basa en el análisis de indicios o huellas fragmentarias para reconstruir la historia y comprender fenómenos sociales, culturales y políticos. El autor se inspira en la aproximación al arte de Morelli, los modos de analizar el mundo de Sherlock Holmes y el nuevo abordaje del sujeto que plantea Freud. En general, sus aportaciones contribuyen a distinguir los límites entre «investigación científica y tesis ideológicamente motivada, entre los datos documentales y su interpretación» (Hudson, 2014, p. 157).

El origen de este modelo epistemológico lo encontraríamos a finales del siglo XIX en la publicación de una serie de artículos sobre pintura italiana donde se abordaba la cuestión de la atribución de las obras. Su autor, Giovanni Morelli, encontró una nueva forma de resolver los

problemas de autoría y atribución de las obras inspirado en sus estudios de medicina y anatomía. Solo en la galería de Dresde, supuso el cambio de nombre de 46 cuadros. Su propuesta suspende o contradice los métodos habituales en la medida en que se concentra en las pequeñas idiosincrasias y rasgos subordinados de carácter secundario. Es decir, en aquellos aspectos que no llamarían la atención de ningún imitador (lóbulos de las orejas o la forma de una uña) y donde el artista se abandona (ver Birulés, 2015). La tesis de fondo es que «[e]l carácter personal de un artista aparece, pues, con la máxima pureza en las partes menos elaboradas de su obra, en las menos significativas» ya que «en los pequeños gestos inadvertidos se muestra lo auténtico» (Birulés, 2015, p. 114).

Ginzburg concibe la historiografía no como una disciplina de la temporalidad sino como «un hacer de la cultura» (Hudson, 2014, p. 158). Su pensamiento arroja luz al debate de la época entre modernos y posmodernos permitiendo escapar de las rigideces del racionalismo en el hacer histórico sin caer en el pantanoso terreno del irracionalismo. Su paradigma indiciario es una propuesta interpretativa y metodológica que permite esquivar los principales obstáculos de cada corriente y rescatar sus virtudes. Su posición comparte con el escepticismo posmoderno la crítica a la teleología y el progreso propios de la historiografía clásica, pero no quiere renunciar a una interpretación histórica del pasado. Lejos del escepticismo moderno que pretende difuminar por completo la frontera entre narraciones históricas y de ficción y del relato macro histórico que ahoga la profundidad y matices de los hechos, se trata más bien de «considerar el vínculo entre unas y otras como una disputa por la representación de la realidad» (Ginzburg, 2018, p. 10).

Si bien el componente subjetivo del relato es innegable, no se trata de identificarlo con la ficción, al igual que lo ficticio no debe ser inmediatamente descartado como registro de lo histórico. En contraposición al enfoque tradicional historiográfico centrado en la búsqueda de pruebas concluyentes y documentación oficial, el paradigma indiciario se centra en las huellas que dejan esas pruebas, indicios donde se pueden revelar nuevos sentidos de la realidad histórica.

Ginzburg se enfrenta a la historiografía tradicional que ha tendido a exaltar las grandes estructuras y eventos históricos dejando agujeros importantes en su trama que propone recuperar a través de la “microhistoria”. El término tal y como lo utiliza Ginzburg y sus

allegados tiene un sentido diferente del que se le da en otros lugares⁷, pues si bien trabaja sobre historias individuales y casos aislados o ignorados, el objetivo no es la recolección anecdótica, sino establecer conexiones entre estos casos y los contextos más amplios en los que se desarrollan.

En el escenario macroscópico y cuantitativo que predominó la escena historiográfica internacional entre los años cincuenta y mediados de los setenta se pierde la posibilidad de comprender sin reducciones deterministas las relaciones complejas entre las relaciones de sistemas de valores, creencias y representaciones, así como de las pertenencias sociales (ver Ginzburg, 2010, p. 372). La mirada cercana nos regala la posibilidad de captar algo nuevo que se escapa al conjunto, y a la inversa. Un ejemplo de este tipo de relatos lo encontramos en *Guerra y paz* y en la convicción de Tolstói de que «un fenómeno histórico puede tornarse comprensible solo mediante la reconstrucción de la actividad de *todas* las personas que intervinieron en él» (Ginzburg, 2010, p. 375). En la novela, el mundo privado (la paz) y el mundo público (la guerra) siguen caminos paralelos al igual que se cruzan.

Esta misma idea la encontramos expresada por Hannah Arendt en una carta a Karl Jaspers cuando justifica la redacción de la biografía de *Rahel Vernhagen* «lo que tengo en mente cuando hablo de la vida, no pudo decirlo *in abstracto* (y me doy cuenta al escribirlo); solo puedo dar cuenta de ello mediante un ejemplo. Precisamente por eso quiero escribir una biografía» (Arendt en Collins, 2006, p. 208). En esta reflexión encontramos nuevamente con una crítica a la noción de Historia como totalidad. Arendt reconoce que la comprensión profunda de la vida y de la experiencia humana no se logra a través de generalizaciones abstractas, sino a través de la inmersión en la singularidad de la vida individual. La biografía se convierte en un medio para capturar y transmitir la complejidad y la riqueza de una existencia particular que también nos habla de algo más general. Sin embargo, en la medida en que la realidad es sobre todo discontinua y heterogénea, resulta imposible transferir automáticamente las conclusiones obtenidas en el ámbito micro a una dimensión más general.

De lo que se trata más bien es de hacer explícito el límite constitutivo de la historia. En la medida en que «[l]o pretérito es un lugar inmenso» (Ginzburg, 2018, p. 13), todo no puede ser dicho porque no de todo ha quedado rastro o huella. Esta misma sentencia es proclamada por Friedrich Nietzsche en *De la utilidad y de los inconvenientes de los estudios históricos para la*

⁷ En el capítulo "Microhistoria: dos o tres cosas que sé de ella" en (2010), *El hilo y las huellas*, elabora una genealogía del término que es usado más o menos frecuentemente por numerosas autoras y autores, entre los más conocidos León Tolstói, Virginia Woolf o Primo Levi.

vida. Tal y como lo plasma en sus reflexiones, la historia total es siempre una historia parcial, el rescate de una pequeña muestra de lo acontecido:

Periodos enteros son olvidados, menospreciados, se les deja correr como un gran río gris del cual emergen únicamente algunos hechos engalanados semejantes e islotes. Los pocos personajes que se hacen visibles tienen algo de artificial y de maravilloso, algo que se parece a aquella banca dorado que los discípulos de Pitágoras creían reconocer en su maestro. La historia monumental engaña por las analogías (Nietzsche, 1945, p. 22)

Nietzsche critica esta aproximación selectiva y superficial a la historia, argumentando que engaña al presentar analogías y simplificaciones que no reflejan la complejidad y diversidad de los periodos históricos. Si bien desde posiciones diferentes, tanto Nietzsche como Ginzburg buscan superar la narrativa tradicional caracterizada únicamente en los grandes eventos y personajes destacados. De acuerdo con Ginzburg, esto es logrado por la microhistoria: «los obstáculos que se interponen a la investigación en forma de laguna y distorsiones de la documentación deben volverse parte del relato» (Ginzburg, 2010, p. 382). El historiador italiano afirma que toda configuración social es el resultado de la interacción de numerosas interrelaciones individuales; un entramado que solo una observación cercana puede reconstruir.

4.2. *Dos argumentos en favor de la microhistoria*

Encontramos dos argumentos principales en defensa del enfoque microhistórico como una ampliación de la macrohistoria. En primer lugar, el hecho de que toda fuente historiográfica tiene un componente de subjetividad innegable. En segundo lugar, que en toda fuente emergen inconscientemente elementos involuntarios que también revelan información significativa sobre la realidad del momento.

Ginzburg en *El queso y los gusanos* manifiesta su preocupación por la escasez de testimonios directos de las clases subalternas. «Los historiadores» explica, «no pueden entablar diálogo con los campesinos del siglo XVI» (Ginzburg, 1982, p. 15) y deben buscar los rastros de sus vidas en fuentes doblemente indirectas; no solo no son suyos los documentos que nos llegan, sino que por lo general estos son creaciones de la cultura dominante. En cualquier sociedad «la documentación está intrínsecamente distorsionada, ya que las condiciones de acceso a su producción están ligadas a una situación de poder y, por consiguiente, de desequilibrio» (Ginzburg, 2010, p. 370).

Por otro lado, incluso si las fuentes fuesen directas, topariamos con la cuestión de la subjetividad. Ítalo Calvino⁸ comparte su preocupación por los límites constitutivos del saber historiográfico expresándolos de la siguiente manera:

Y mi miedo de ahora es que, tan pronto como se perfila un recuerdo, cobre una luz errada, impostada, sentimental, como siempre sucede con la guerra y la juventud, que se vuelva una pieza narrativa con el estilo de ese entonces, que no puede decirnos cómo eran en verdad las cosas sino solo como creíamos verlas y decirlas (Calvino en Ginzburg, 2010, pp. 385- 386).

Si bien antes era válido que la historia se centrara en las gestas de poderosos y reyes, hoy en día existe un cambio de actitud mostrando mayor interés por la interrogación sobre aquello que aquellos historiadores callaron, expurgaron o simplemente ignoraron. El ataque escéptico a la cientificidad del relato histórico subrayó la subjetividad de estos, asimilándolos a la ficción. Friedrich Nietzsche es un buen ejemplo de esta visión. De hecho, en la obra *De la utilidad y los inconvenientes de los estudios históricos para la vida* la distinción que hace entre historia monumental, de anticuario y crítica, pone de manifiesto que existen distintas actitudes para relacionarse con el pasado.

El elemento constructivo es innegable incluso para aquellas ciencias “duras”. Lo que, por otro lado, ha generado dudas, es si esta constatación implica necesariamente adoptar una conclusión tan radical como la que toman algunos posmodernos. Si bien los historiadores e historiadoras siempre seleccionan resignándose a lo limitado, esta discriminación está justificada ya que «[n]o hay historia global que exhume o ilumine la vastedad de lo vivido, pues carecemos de un punto de vista omnisciente, sabelotodo» (Ginzburg, 2018, p. 13). Ginzburg se distancia del escepticismo proponiendo entender la relación entre ficción y narración histórica como una disputa que más que «una guerra de trincheras, es un conflicto hecho desafíos, préstamos recíprocos, hibridaciones» (Ginzburg, 2018, p. 10).

Lo que aporta este enfoque frente a otros es la posibilidad de interpretar el hecho histórico. Una la interpretación en la que «las hipótesis, las dudas, las incertidumbres se volvían parte del relato; La búsqueda de la verdad se volvía parte de la exposición de la (necesariamente incompleta) verdad alcanzada» (Ginzburg, 2010, p. 375). Respecto a esta duda sobre la

⁸ El fragmento puede encontrarse en la recopilación de 1991 *La strada di San Giovanni*, Milán, pp. 75-85 [trad. Esp.: (1991) *El camino de San Giovanni*, Barcelona: Tusquets]

posibilidad de alcanzar la verdad a través del testimonio son interesantes las frases de Renato Serra que cita Ginzburg:

Hay gente que de buena fe imagina que un documento puede ser una expresión de la realidad [...]. Como si un documento pudiese expresar algo distinto a *sí mismo* [...]. Un el documento es un hecho. La batalla, otro hecho (una infinidad de otros hechos). Los dos no pueden hacer(se) *uno*. [...] El hombre que obra es *un hecho*. El hombre que relata es *otro hecho*. [...] Cada testimonio testimonia solo de sí mismo; de su propio momento, de su propio origen, de su propia finalidad, y de nada más.⁹ (Ginzburg, 2010, p. 374)

Por otro lado, el segundo argumento que sirve como crítica el enfoque historiográfico tradicional consiste la constatación de que en todo escrito aparecen elementos y voces involuntarias que revelan igualmente información y conocimiento histórico valioso para la reconstrucción del pasado. La posibilidad de aislar dentro de los testimonios voluntarios un núcleo involuntario permite, de acuerdo con Ginzburg, una comprensión más profunda. La propuesta es por tanto la de leer los testimonios históricos a contrapelo, por utilizar la jerga benjaminiana, porque cada texto incluye elementos no controlados que revelan información valiosa.

Precisamente, en la obra *El queso y los gusanos* el autor trabaja a partir de esos elementos incontrolados que encuentra en los juicios por brujería, que sirven para reconstruir la vida de Menocchio, molinero muerto en la hoguera por la orden del Santo Oficio. Esta investigación da pie a conclusiones innovadoras al desmentir las teorías que consideran la cultura de las clases subalternas como una adaptación pasiva de los excedentes es culturales de las clases dominantes. Más bien, gracias a las discrepancias entre las preguntas de los jueces y las respuestas de los acusados, en este caso Menocchio, se revela una voz propia que se nutre también de creencias populares autónomas que permite sostener la idea de que existe una influencia recíproca entre cultura de las clases subalternas y la cultura dominante.

La “microhistoria” de Carlo Ginzburg y su “paradigma indiciario” son herramientas que reformulan o más bien completan las grandes gestas de la historia en las que solo parecía haber lugar para héroes y heroínas. Su modelo demuestra que la crítica al gran relato no es incompatible con los juicios históricos, simplemente los rebaja a un estatus epistemológico mucho más humilde. La preocupación es por lo que no se cuenta, por lo que se ha contado mal y por lo que no nos pueden contar aquellos sin voz, ni voto.

⁹ R. Serra (1974), *Scritti letterari, morali e politici*, Turín: Isnenghi

El sociólogo Siegfried Kracauer afirmaba que ciertos fenómenos solo podían ser capturados desde una perspectiva macroscópica. Para Ginzburg se trata más bien de ir y venir entre una y otra perspectiva combinándolas. Las fuentes pasan a ser diversas: tanto el archivo oficial como el texto literario si son mirados con la lupa adecuada pueden ser espejos válidos del pasado. Decía Walter Benjamin que nada de lo que se verifica se pierde para la historia y que solo la humanidad redenta, liberada, toca plenamente su pasado. Un pasado no solo de héroes y heroínas, sino también «de la inmensa parte de la humanidad que la cualidad de seres vencedores o vencidos, dominadores y dominados, no basta para definir» (Collins, 2006, p. 123).

5. ¿Escritura femenina?

La recuperación histórica nos enfrenta al problema de lo representable. La memoria es también memoria de la carencia. La necesidad es doble, por un lado, la de recuperar las voces de las mujeres ignoradas y no transmitidas por la tradición filosófica; por otro lado, la de cuestionar los modos de hacer esta historia. El paradigma indiciario es «un método interpretativo basado en lo secundario, en lo desechado, en lo aparentemente irrelevante para quien ha actuado» (Birulés, 2015, p. 114). Este modelo revela una realidad opaca, no transparente, así como señas que permiten descifrarla (siempre parcialmente). Birulés define este tipo de razonamiento como el que Pierce denominó abducción, pues se trata de razonar «desde el consecuente al antecedente» (Birulés, 2015, p. 115). Nuestras conjeturas son comprobadas a través de la prueba experimental. En este apartado, queremos abordar en concreto las conjeturas que en el hacer de la historia de las mujeres surgen respecto a la posibilidad de una tradición filosófica femenina e, incluso, de una escritura femenina. Y desde qué marco crítico debe abordarse esta cuestión.

Como ya hemos dicho anteriormente, se ha transmitido una imagen de las mujeres como fundamentalmente conservadoras y cuidadoras del mundo que no necesariamente se corrobora en la lectura de distintas autoras; también encontramos innovación. Lo que queremos plantear aquí es si la condición social que la mujer ha tenido históricamente ha generado algún modo de escribir característico y propio al *ser mujer* y en qué consiste esa particularidad.

Existe una ausencia de mujeres filósofas en la historia de la filosofía que contrasta con la recurrencia con la que los filósofos han aludido a la cuestión a lo largo de los siglos. De Kant a Kierkegaard y de Fichte a Nietzsche, la cuestión de lo femenino sale a la luz encontrando su auge en el Renacimiento (ver Rius, 1995). Incluso entre pensadoras feministas de referencia

como Simone de Beauvoir seguimos encontrando una asociación de lo femenino a lo particular o menor, como una categoría que debemos superar. Si bien la interpretación de Collins es discutible, de acuerdo con ella Simone de Beauvoir sitúa la producción de las mujeres como algo “específico” que hace difícil que las mujeres puedan introducir una novedad que concierna al conjunto de la humanidad (ver Collins, 2006). Para ella «lo femenino —cuando se confunde con la feminidad tradicional— es un producto de la opresión: carece de sentido sin ella y está destinado a desaparecer con ella» (Collins, 2006, p. 172).

Consciente o inconscientemente, la producción filosófica de mujeres, incluso cuando suscita interés —ejemplo de ello serían María Zambrano, Simone Weil o Hannah Arendt—, no se inserta en la tradición filosófica. Da la impresión de que la obra y palabra de las mujeres no es capaz de revelar lo nuevo, sino simplemente de confirmar lo ya sabido. Esta misma actitud le ha valido a muchas feministas para descartar obras enteras impregnadas con la marca del sexismo¹⁰.

Más allá de lo que pensara Beauvoir, lo que vemos es que la reflexión sobre las mujeres nunca ha dejado indiferente a lo largo de los tiempos, encontrando en todos los siglos reflexiones al respecto. Lo que ha suscitado menos interés es la reflexión sobre el lugar que merecen las obras de las mujeres en el mundo del conocimiento. Lejos de la opinión de Beauvoir, Fina Birulés encuentra un valor específico en la producción de las mujeres, quienes desde su condición histórica de *parias* ofrecen una perspectiva novedosa.

La autora describe el pensamiento de las mujeres filósofas como una especie de "entreacto", «en un lugar *entre* dentro y fuera de la tradición filosófica» (Birulés, 2015, p. 13). Al verse obligadas a pensar un mundo que las excluía, tuvieron que sacar fuerza de su singularidad, de modo que «su obra acostumbra a ser expresión de una gran libertad» (Birulés, 2015, p. 125). Al leerlas comparten con nosotras su desafío de escribir *a pesar de* que sabían de antemano que el canon no las incluiría. Sin embargo, esta constatación, lejos de frenarles, parece empujarles a escribir con un ímpetu todavía mayor, pues su filosofía nada tiene que perder en una esfera cultural que las margina. Si bien no hay manera de demostrar esta hipótesis, quizás sea por lo que sugiere Françoise Collin de que «aquel que no está atado a nada es quien es

¹⁰ bell hooks, en *Enseñar a transgredir (...)* cuenta una experiencia de este tipo. Como lectora y seguidora del pensamiento de Paulo Freire, numerosas feministas le han reprochado su afinidad a una obra tan sexista como la de este pensador. Da la sensación de que el sexismo bloquee la obra en conjunto y no hubiera herramientas que permitieran rescatar de la obra aspectos valiosos sin dejar de señalar el lastre sexista.

capaz de ir más allá de la determinación de lo dado, quien es capaz de todo» (Collins, 2006, p. 174)

Estas mujeres no se sienten vinculadas ni moral ni intelectualmente con la tradición que piensa un mundo que, para bien o para mal, no ha sido obra suya. Tampoco se identifican necesariamente con el movimiento feminista. Si bien no podemos hablar de una “tradición” en el sentido en que la definíamos antes —pues no existe ningún aspecto propio que las ate al pasado, ni grandes lazos entre ellas, ni una continuidad consciente entre ellas— podemos hablar de tradición en un sentido no tradicional porque encontramos entre ellas coincidencias. Por ejemplo, Birulés menciona su radical expresión de libertad y todas ellas habían leído a Simone Weil con gran interés (ver Birulés, 2015).

Birulés sostiene que podemos hablar de una tradición oculta entre las intelectuales que, si bien no mantienen vínculos con las grandes pensadoras —aunque sí con otras mujeres intelectuales de la época¹¹—, han compartido una misma reacción básica ante su situación. Ante la ausencia de una tradición consciente donde insertarse, en el acto de escribir estas filósofas tuvieron que reiniciar el discurso una y otra vez.

Sin embargo, aparte de estas coincidencias ¿podemos hablar de una escritura femenina, es decir, que se base en las experiencias, perspectivas y estilos de las mujeres? Leyendo y releendo sus obras, vemos cómo su condición sexuada emerge en casi todas ellas, como si precisamente por el hecho de ser mujeres no pudieran ahorrarse este detalle. Los discursos de Cassandra Fedele, destacada humanista del panorama cultural veneciano, son uno de los tantos ejemplos que podemos poner al respecto:

aunque no dudo que a la mayoría os puede aparecer una acción del todo temeraria que yo, **siendo una mujer** a quien por edad no le ha podido corresponder ningún tipo de instrucción particularmente profunda, **olvidando mi sexo y mi capacidad**, me había presentado dispuesta a declamar **frente a hombres tan eruditos** y precisamente en esta ciudad donde en nuestros días (como antaño en Atenas), florecen los estudios liberales (Fedele en Birulés, 1995, p. 44)¹².

Si bien este es uno de los muchos ejemplos que podríamos dar, ¿es acaso suficiente para defender la idea de la escritura femenina? ¿Acaso las mujeres se relacionan de un modo distinto

¹¹ Por ejemplo, Cassandra Fedele mantuvo numerosos intercambios epistolares con otras mujeres de la época: mujeres nobles, reinas, princesas y duquesas entre las que se encontraba Beatriz de Aragón. Estos intercambios son un ejemplo de cómo la memoria del pasado femenino puede inspirar la actuación del presente: ellas mismas se animaban a seguir estudiando, reconocían y admiraban su contribución intelectual y reflexionaban sobre las limitaciones que la época les imponía.

¹² El énfasis es nuestro.

con la escritura? ¿Presupone esto que sus obras son diferentes a las de los hombres en estilo, forma o desarrollo?

Por contextualizar, las posibles respuestas al este asunto se pueden clasificar en tres posturas generales: la primera, racionalista o liberal; la segunda, diferencialista o esencialista; la tercera, deconstruccionista o posmoderna. La primera postura no considera que deba hablarse de diferencias entre obras de hombres y de mujeres, sino más bien de su diferente tratamiento. La segunda, por el contrario, se nutre de la existencia de una escritura femenina que revela un modo diferente de relación con lo simbólico. La tercera, podemos considerarla un camino intermedio ya que defiende la existencia de lo femenino y lo masculino como una relación estructural. Se trataría más bien «de poner de manifiesto las categorías de lo femenino y de lo masculino dentro de las obras, y no el sexo de sus autor(e)(a)s» (Collin, 2006, p. 194).

La postura racionalista, al negar la existencia de diferencias específicas en la producción literaria de hombres y mujeres, puede pasar por alto las desigualdades históricas y estructurales que han afectado a la participación de las mujeres en el campo de la literatura. Al no reconocer las experiencias y perspectivas distintas que las mujeres pueden aportar a través de su escritura, se corre el riesgo de perpetuar la invisibilidad y la exclusión de las voces femeninas. Por su parte, la postura esencialista, que defiende la existencia de una escritura femenina esencial, tropieza fácilmente con el terreno pantanoso de los estereotipos y las generalizaciones. La idea de la mujer como un lugar universal es una distorsión que oculta la vastedad de la experiencia de las mujeres influenciada por una variedad de factores, como el contexto cultural, la clase social, la raza o la orientación sexual, entre otros.

Ambas perspectivas limitan las posibilidades de lectura, no nos sirven. Sin embargo, no podemos escapar de la sexuación del texto por lo que necesitamos un marco que atienda a la diferencia sexual sin encerrar el texto en ella. Una vez que hemos tomado conciencia sobre la importancia de las diferencias sexuales resulta ineludible tomarla en cuenta en la crítica cultural. Birulés, siguiendo la estela de Collin, propone un enfoque que supera las trampas de ambas posturas: «la pregunta nunca es cuál es el efecto de haber nacido mujer, sino cómo ciertas mujeres viven su vida, cómo se han desenvuelto en la escena del mundo» (Birulés, 2015, p. 40).

El interés no es corroborar lo que ya sabemos, sino permitir que su pensamiento nos sorprenda. Esta perspectiva abre un espacio para el diálogo entre las voces femeninas y masculinas, así como para el cuestionamiento de las categorías de género en sí mismas. No se trata de buscar

respuestas preconcebidas, sino de explorar las múltiples formas en que las mujeres han dado forma a su escritura y han aportado su perspectiva singular al panorama cultural. En última instancia, es en este terreno fértil de la escucha y el descubrimiento mutuo donde encontraremos una comprensión más profunda y enriquecedora de la producción literaria de las mujeres. Al *cogito cartesiano* le falta un cuerpo, un género, una profesión porque la escritura nunca se hace *in abstracto*. Entre el esencialismo y la extraterritorialidad podemos constatar que nuestros juicios emergen en un contexto determinado, por lo que «pensar por sí misma no es pensar a partir de la nada, sino tomar posición» (Birulés, 2015, p. 150).

Las obras de las mujeres necesitan ser leídas por primera vez, así como ser releídas bajo una luz distinta a la de la cultura dominante y para ser leída bajo la perspectiva de una cultura feminista «que las lea a la luz de su sexuación, sin por ello forzarlas» (Collins, 2006, 197). El objetivo no es establecer estándares sobre cómo debe ser la escritura femenina "correcta", sino más bien explorar las tensiones que el género genera en el texto. Aunque esta forma de análisis se ha aplicado principalmente a obras escritas por mujeres, también debería aplicarse a las obras de hombres y cualquier otra obra cuya sexuación no es menor. En general, este tipo de análisis del texto ha sido llevado a cabo principalmente por feministas, mientras que la cultura dominante ha minimizado la importancia de esta dimensión, ya que no representaba un problema para ella.

Esta forma de mirar la obra abre nuevas posibilidades de significación: «[l]a cuestión de la sexuación revela con frecuencia un inesperado proceso de unión de la obra, como una luz que se proyecta a ras de las palabras» (Collins, 2006, p. 198). No se trata de pretender encontrar en filósofas como Hannah Arendt o Simone Weil los fundamentos de un pensamiento feminista, ni pretender que ellas mismas lo sean por el simple hecho de nacer mujeres. Lo que buscamos con esta perspectiva crítica es un nuevo abordaje de las obras, conocidas o desconocidas, que por primera vez en la historia de la filosofía esté libre de los sesgos de género que desde sus orígenes han estado presentes en la historia de la filosofía. Lo que buscamos con esta lectura es permitir que la obra de las mujeres nos sorprenda al igual que lo han hecho tantas obras patrimonio de la Humanidad. Esta la lectura va más allá de nuestras propias lealtades y de toda tradición siendo una apuesta por el pensar por una misma. En palabras de François Collin, «[l]a apuesta no es solo la de las mujeres, sino la de toda una época» (Collin, 2006, p. 199).

6. Conclusión: aterrizando en las prácticas pedagógicas

Nuestra herencia no proviene de ningún testamento son las palabras de René Char que invitan a Hannah Arendt a iniciar su reflexión. Sobre lo que está pensando, entre otras cosas, es en la herencia en relación con la autoridad y la tradición:

El testamento, cuando dice al heredero lo que le pertenecerá por derecho, entrega las posesiones del pasado a un futuro. Sin testamento o, para sortear la metáfora, sin tradición — que selecciona y denomina, que transmite y preserva, que indica dónde están los tesoros y cuál es su valor—, parece que no existe una continuidad voluntaria en el tiempo y, por tanto, hablando en términos humanos, ni pasado ni futuro (Arendt, 1996, p. 11).

Entre el pasado y el futuro lo que hay, si hay algo, es la transmisión. Arendt nos advierte de los peligros que alberga un pensamiento alejado de la realidad, de un pensar sin cuerpo. El pensamiento sin conexión con la vida corre el riesgo de convertirse en algo sin significado alguno o de repetir viejas verdades completamente desactualizadas en el presente. Si el pasado interesa, es en la medida en que sea capaz de arrojar luz sobre el futuro. La tarea de quienes recibimos una herencia es la de comprender lo que ocurrió como forma de reconciliarnos con la realidad.

A diferencia de las filósofas que no se insertaron nunca en ninguna tradición, hoy toda aquella y todo aquel que recibe la herencia del pasado debe tomar una decisión. La de desenterrar a las mujeres invisibilizadas, entre otras cosas, rompe con la imagen de la filosofía como una tradición hecha de continuidades. La LOMLOE se ha hecho cargo del olvido de las mujeres incluyéndolas en el temario, elaborando saberes básicos específicos sobre igualdad de género e insistiendo en la perspectiva de género en el estudio de la historia (ver Orden ECD/1172, 2022; ECD/1173, 2022).

Sin embargo, da la sensación de que la introducción de las mujeres en la educación secundaria está hecha "con calzador" y que no ha sido el resultado de una reflexión profunda sobre la cuestión. Por lo general, los libros de filosofía siguen incluyéndolas como "temario aparte" y en los márgenes de los libros de texto y del saber. Asimismo, existe un problema fundamental relacionado con la cuestión de la transmisión que hemos abordado a lo largo de este ensayo y es que la mayoría de las docentes y de los docentes desconocen a estas autoras porque no pertenecen a la herencia que les fue transmitida. ¿Cómo vamos a enseñar aquello que no conocemos? Si tenemos en cuenta la saturación del profesorado de secundaria parece poco realista exigirles que por voluntad propia se formen, investiguen y lean a autoras.

Por otro lado, incluso cuando el profesorado introduce a las mujeres en el aula y, en general, a referentes no canónicos, surgen los miedos. Por una parte, el miedo propio a ser intelectualmente inadecuado por no seguir la tradición. Como docentes aceptamos acríticamente una visión de la filosofía que transmite la idea de que el conocimiento es uno, unívoco y está acabado. Salir de la tradición rompe con esta imagen y ello genera incomodidad y confusión: carecemos de temarios claramente definidos y estructurados ya que hay que reiniciar el discurso, surge el miedo a no dar temario suficiente, a no tener herramientas para sobrellevar las reacciones incómodas en el aula o en los departamentos.

Por otra parte, existe el miedo de nuestros compañeros y compañeras docentes que miran con recelo las transgresiones. hooks explica que existe una creencia de que cualquier descentramiento de la civilización occidental puede convertirse fácilmente en un acto de genocidio cultural; como si el movimiento fuera el de «sustituir una dictadura del saber por otra, cambiando un modo establecido de pensamiento por otro» (hooks, 2021, p. 55).

Muy al contrario, de lo que se trata es de devolver al pensamiento su capacidad de analizar el presente como una herramienta poderosa para vivir mejor. En palabras de Arendt, «el propio pensamiento surge de los incidentes de la experiencia viva y debe seguir unido a ellos a modo del letrero indicador exclusivo que determina el rumbo» (Arendt, 1996, p. 12). Expresado de forma más sencilla, el alumnado también pone de manifiesto la necesidad de que el aprendizaje que tiene lugar en los institutos le ayude a pensar su experiencia propia más allá del aula.

Conectar el saber al vivir no significa ni mucho menos que el aula se convierta en una sesión de terapia, ni que se deba renunciar a contenidos. De lo que se trata es de que estos resuenen en nuestro alumnado para que su aproximación al saber no sea desde el deber, sino también desde la curiosidad. Henry Giroux reflexiona en torno al lugar de la experiencia en el proceso de aprendizaje llegando a la conclusión de que «no puedes negar que esas experiencias son relevantes para el proceso de aprendizaje aunque puedes decir que esas experiencias son limitadas, están sin procesar, son estériles» (Giroux en hooks, 2021, p. 110).

La propuesta de hooks para hacer posible esta conexión pasa por introducir la experiencia personal como parte del proceso de aprendizaje en el aula. La vivencia personal bien dirigida «puede iluminar y mejorar nuestra comprensión del material académico» (hooks, 2021, p. 43). Existen reparos justificados a esta práctica pedagógica, uno de los más compartidos es el temor a que esta práctica genere una dinámica de autoridad de voces de modo que el haber vivido un hecho significa ser poseedora o poseedor de la interpretación verdadera de este. Asimismo,

existe un miedo a que la posibilidad de pensar a partir de lo concreto de nuestras vidas sea confundida con un “todo vale”. La autora reconoce que estos miedos son justificados, pero no son argumentos suficientes para rechazar la experiencia como lugar poderoso desde el que pensar, sino que debemos encontrar estrategias para reorientarlos hacia preguntas relevantes para el desarrollo intelectual y personal de nuestro alumnado.

De fondo, lo que hace esta práctica pedagógica es devolver al pensar el cuerpo y el espacio desde el que, implícita o explícitamente, siempre pensamos. Una de las grandes aportaciones de hooks es su capacidad de ampliar la reflexión sobre la herencia a la esfera de la práctica pedagógica. Como sabemos, lo que transmitimos en el aula influirá en la capacidad del alumnado para interpretar la realidad. Completar los agujeros de los discursos y representaciones dominantes introduciendo conocimiento subyugado enriquece nuestro análisis. No obstante, tal y como señalan numerosas autoras¹³, estos conocimientos «tienen que entenderse y definirse pedagógicamente, como cuestiones de estrategia y de práctica, así como de investigación, a fin de transformar las instituciones educativas en términos radicales» (Mohanty en hooks, 2021, p. 45).

Esto quiere decir que cambiar las representaciones culturales hegemónicas en las aulas de poco sirve si no vienen acompañadas de una reflexión sobre los modos en que se transmiten. Si bien a día de hoy podemos encontrar una voluntad de ampliar nuestro marco simbólico incluso en las leyes educativas (la LOMLOE hace constante referencia a esto), difícilmente es aceptada la posibilidad de transformar la tarea docente en sí. Conforme ascendemos en las etapas educativas y mayor es el prestigio de la docente y del docente, menor es la importancia que se concede a la reflexión metodológica.

Nuestro trabajo no es simplemente transmitir información, sino también «participar en el crecimiento intelectual y espiritual de nuestros y nuestras estudiantes» (hooks, 2021, p. 2). Cuando aprendemos en el aula es porque pensamos, porque generamos un pensar conectado con un hacer y un sentir. Una pedagogía progresista no puede reducirse a introducir contenidos progresistas sin ir más allá: «un material más radical, diferente, no crea una pedagogía liberadora» (hooks, 2021, p. 169).

De hecho, nuestra experiencia en prácticas introduciendo a autoras “no canónicas” era por lo general bien recibida por un alumnado bastante heterogéneo. Sin embargo, no tenía lugar la

¹³ Aquí nos centramos en la propuesta de bell hooks, pero tenemos presentes otras como la de Gloria Anzaldúa, Chandra Mohanty o Paulo Freire, este último clara inspiración para hooks.

misma aceptación cuando cambiábamos las formas de transmitir el conocimiento. Cuando modificábamos la disposición del aula, planteábamos debates por grupos o trabajábamos grupalmente a partir de textos, el alumnado se quejaba por “tener que hacer algo en clase”. Estas quejas no tienen por qué ser sinónimo de fracaso, sino que más bien nos recuerdan que vivimos en un sistema educativo que deja poco o nada de espacio al protagonismo del alumnado en el aula.

En este ensayo nos hemos centrado en la cuestión de los contenidos bajo la premisa de que la Historia de la Filosofía no es solo una ciencia sino también una forma de memoria que da forma a nuestra identidad en el presente: «nuestra identidad depende en gran medida de lo que seamos capaces de hacer con nuestro pasado» (Birulés, 2015, p. 111). La preocupación por el pasado es también una voluntad de pensar el presente.

Conceptos como los de “raza”, “progreso” o “nación” dan fe de los muy efectivos límites impuestos en nuestra imaginación histórica por la tradición occidental. Existe una política implícita en la escritura de la historia que tiende a simplificar el pasado impidiendo ver la complejidad y contingencia de los eventos. En palabras de Susan Buck-Morss, «[l]os hechos (...) son una política y su meta es la desmitificación» (Buck-Morss, 2014, p. 22). En la medida en que los hechos sin conceptos carecen de sentido, la cuestión política central es si estos conceptos son o no son míticos. Una vez señalados los agujeros de la Historia Universal, el paradigma indiciario de Carlo Ginzburg es una propuesta para poder poder imaginar una historia universal que no se erija sobre marcos conceptuales excluyentes.

La recuperación de la palabra y memoria de las mujeres da cuenta de que sus vidas y palabras particulares desbordan la categoría “mujer”. Conclusiones análogas son las obtenidas cuando atendemos a categorías como la de “raza”, “nación” o “civilización” (ver Buck-Morss, 2014; Gilroy, 2008). La propuesta de Fina Birulés y Françoise Collin, así como de las investigadoras que participan en el Seminario de Filosofía y Género de la Universidad de Barcelona, permiten recuperar la memoria de las mujeres sin reducirlas a su supuesta feminidad, ni distorsionando su voz para que sean coherentes con la historia y pensamiento del movimiento feminista. Desde esta perspectiva lo que sale a la luz es que «estos sujetos entran y salen de marcos conceptuales y, en el proceso, crean unos nuevos» (Buck-Morss, 2014, p. 23).

Como herederos y herederas de una tradición filosófica que se entiende a sí misma como hecha de continuidades, debemos tomar una decisión. La que animamos a realizar como docentes es la de empujar los hechos más allá de los marcos conceptuales que los contienen para que la

práctica pedagógica sea más liberadora para nuestro alumnado. En las prácticas, hablando sobre transhumanismo y ciborgs, varias alumnas respondieron a nuestro cuestionario diciendo que, si pudieran modificarse, “se aclararían el tono de piel”, “se quitarían grasa" o "se operarían la nariz". Creemos que estos deseos tienen más que ver con un deseo de poder integrarse en un marco de representaciones que a día de hoy sigue sin reconocerlas completamente.

Solo el poder mantiene a la historia como unívoca. Recomenzarla es una de las tareas que actualiza el sentido de la filosofía en la educación secundaria. Este proyecto nunca llega a su fin, pero este es su principal legado, el de tomar conciencia de nuestra posición a la hora de pensar (y renovar) el mundo.

No os conforméis a este mundo, sino transformaos por medio de la renovación de vuestro entendimiento.

Epístola a los Romanos, capítulo 12, versículo 12

7. BIBLIOGRAFÍA UTILIZADA

- Anzaldúa, Gloria, (2016) *Borderlands/La Frontera: La nueva conciencia mestiza*, Madrid: Capitán Swing.
- Arendt, Hannah, (1996) *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política*, Barcelona: Ediciones Península.
- Beauvoir, Simone de, (2005) *El segundo sexo*, Madrid: Cátedra.
- Birulés, Fina, (2015) *Entreactos. En torno a la política, el feminismo y el pensamiento*, Buenos Aires: Katz.
- (comp.), (1995) *El género de la memoria*, Pamplona: editorial PAMIELA.
- Birulés, Fina y Àngela Lorena Fuster, (2014) *Hannah Arendt. Más allá de la filosofía. Escritos sobre cultura, arte y literatura*, Madrid: Editorial Trotta.
- Birulés, Fina, Celia Amorós, Françoise Collin, Luisa Muraro, Mercè Otero, Rosa Rius, (1879-1992) *Filosofía y género. Identidades femeninas*, Barcelona; Pamiela.
- Buck-Morss, Susan, (2014) *Hegel, Haití e Historia Universal*, México, D. F.: Fondo de Cultura Económica, edición electrónica.
- Chacón, Dulce, (2010) *La voz dormida*, Madrid: Alfaguara.
- Collin, Françoise, (2006) *Praxis de la diferencia. Liberación y libertad*, Barcelona: Icaria y PUZ.
- Ernaux, Annie, (2022) *Los armarios vacíos*, Barcelona: Editorial Cabaret Voltaire.
- Gilroy, Paul, (2008) “Capítulo 1. La raza y el derecho a ser humano” en *Después del imperio. ¿Melancolía o cultura de la convivialidad?* Barcelona: Tusquets, pp. 67-115.
- Ginzburg, Carlo, (1982) *El queso y los gusanos. El cosmos, según un molinero del siglo XVI*, España: Muchnik Editores.
- (2018) *El hilo y las huellas: lo verdadero, lo falso, lo ficticio*. ed. México, D.F: FCE - Fondo de Cultura Económica. Disponible en: <https://elibro-et.cuarzo.unizar.es:9443/es/ereader/unizar/110055?page=259>.

— (2010) *El hilo y las huellas: lo verdadero, lo falso, lo ficticio*. ed. México, D.F: FCE - Fondo de Cultura Económica.

hooks, bell, (2021), *Enseñar a transgredir. La educación como práctica de la libertad*, Madrid: Capitán Swing.

Hudson, Carlos Fernando, (2014) “Carlo Ginzburg Mitos, indicios y emblemas. Morfología e Historia” en *Estudios de Teoría Literaria*, Revista digital, Año 3, Nro. 6, Facultad de Humanidades / UNMDP, ISSN 2313-9676, pp. 155-159.

Lévinas, Emmanuel, (2002) *Totalidad e infinito. Ensayo sobre la exterioridad*, Salamanca: Ediciones Sígueme.

Moraga, Cherríe and Gloria Anzaldúa (eds.) *This Bridge Called mu Back: Writings by Radical Women of color*, New York: Women of Color Press.

Nietzsche, Friedrich, (1945) *De la utilidad y de los inconvenientes de los estudios históricos para la vida*, Buenos Aires: Editorial Bajel.

Puleo, Alicia H., (2011) *La Ilustración olvidada. La polémica de los sexos en el siglo XVIII. Condorcet, De Gouges, De Lambert y otros*, Barcelona: Anthropos.

Serna, Justo y Pons, Anaclet, (2019). *Microhistoria: las narraciones de Carlo Ginzburg*. Granada, Editorial Comares. Recuperado de <https://elibro-net.cuarzo.unizar.es:9443/es/ereader/unizar/153266?page=22>.

Vallejo, Irene, (2020) *El infinito en un junco*, Madrid: Siruela.

LIBROS DE TEXTO UTILIZADOS

Belda, A., Carabante, J.M., y Román, A. D., (2023) *Historia de la Filosofía. 2 Bachillerato*, Barcelona: Casals.

Navarro Cordón, J.M. y Calvo Martínez, T., (1996) *Historia de la Filosofía COU*. Madrid: ANAYA.

—(2002) *Filosofía 1 Bachillerato*, Madrid: ANAYA.

Prestel Alfonso, C., (2023) *Filosofía. Bachillerato*, Barcelona: Vicens Vives.

REFERENCIAS LEGISLATIVAS

Recomendación europea

- Recomendación del Consejo de la Unión Europea de 22 de mayo de 2018 relativa a las competencias clave para el aprendizaje permanente.

Marco legal estatal

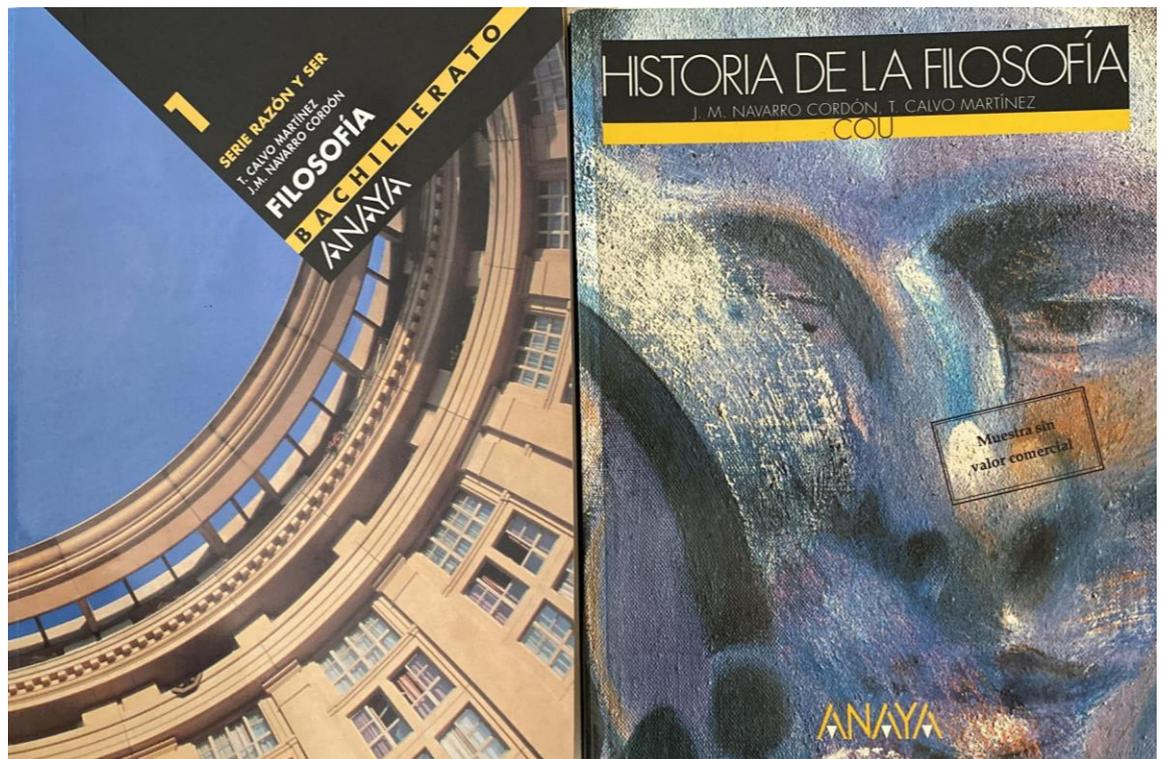
- DECRETO 188/2017, de 28 de noviembre, por el que se regula la respuesta educativa inclusiva y la convivencia en las comunidades educativas de la Comunidad Autónoma de Aragón.
- DECRETO 164/2022, de 16 de noviembre, del Gobierno de Aragón, por el que se modifica el Decreto 188/2017, de 28 de noviembre, del Gobierno de Aragón, por el que se regula la respuesta educativa inclusiva y la convivencia en las comunidades educativas de la Comunidad Autónoma de Aragón.
- LEY ORGÁNICA 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación.
- LEY ORGÁNICA 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.
- LEY ORGÁNICA 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.
- REAL DECRETO 984/2021, de 16 de noviembre, por el que se regulan la evaluación y la promoción en la Educación Primaria, así como la evaluación, la promoción y la titulación en la Educación Secundaria Obligatoria, el Bachillerato y la Formación Profesional.
- REAL DECRETO 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria.
- REAL DECRETO 243/2022, de 5 de abril, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas del Bachillerato.

Marco legal aragonés

- ECD/1172/2022, de 2 de agosto, por la que se aprueban el currículo y las características de la evaluación de la Educación Secundaria Obligatoria y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón.
- Orden ECD/1173/2022, de 3 de agosto, por la que se aprueban el currículo y las características de la evaluación del Bachillerato y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la comunidad autónoma de Aragón.
- ORDEN ECD/1005/2018 de 7 de junio, por la que se regulan las actuaciones de intervención inclusiva

ANEXO I

- **Ejemplo 1:** Estos dos libros de la editorial ANAYA cuentan con más de una década de diferencia. De hecho, cada uno fue elaborado en un marco legislativo distinto: uno fue elaborado para COU y otro para Bachillerato. No obstante, los autores son los mismos y, cuando miramos el índice y los contenidos, no hay diferencia entre uno y otro. Las diferencias son, principalmente, en cuanto a formatos y estilos. Esto no es un caso excepcional, sino que podemos observar este tipo de continuidades dentro de cada editorial.



ÍNDICE	
I. La filosofía antigua y medieval	5
1. Los orígenes de la filosofía. Los presocráticos	12
1. El surgimiento de la filosofía y el problema de la naturaleza	13
2. Los presocráticos. Modelos de explicación de la naturaleza	20
2. Los sofistas. Sócrates y Platón	28
1. Los sofistas	29
2. Sócrates	33
3. Platón	37
3. Aristóteles. La filosofía en el periodo helenístico	48
1. Aristóteles	49
2. La filosofía del periodo helenístico	59
4. Cristianismo y filosofía. San Agustín	63
1. La confrontación del cristianismo con la filosofía	65
2. La culminación del platonismo cristiano: San Agustín	74
3. Agustínismo y platonismo medievales	83
5. Tomás de Aquino y el apogeo de la Escolástica	87
1. El aristotelismo y la lucha por la autonomía de la razón	88
2. Síntesis de aristotelismo y platonismo en Tomás de Aquino	95
6. Guillermo de Ockham y la crisis de la Escolástica	106
1. Los límites de la razón y la primacía de la voluntad	107
2. Guillermo de Ockham y la crisis de la tradición filosófica	113
3. Aportaciones físicas de los científicos del siglo XIV	119
II. La filosofía de la Edad Moderna	123
7. El Renacimiento y el origen de la modernidad	128
1. El Renacimiento y la transformación de la sociedad europea	129
2. La tradición griega y el nuevo antropocentrismo naturalista	133
3. El problema de la infinitud: Cusa y Giordano Bruno	137
4. Francisco Bacon y su concepto de ciencia	141
8. Kepler y Galileo. La lucha por el método experimental	145
1. La astronomía precopernicana	146
2. Realismo y matemáticas: Copérnico	149
3. Kepler: La búsqueda de la pura racionalidad	152
4. Galileo y el método experimental	157
5. El método resolutivo-compositivo	167

Índice	
Bloque 1: Edad Antigua y Edad Media	
1 Introducción a la filosofía antigua y medieval	10
1. El nacimiento de la filosofía en Grecia	12
2. Los grandes sistemas de la filosofía griega y romana	20
3. Cristianismo y filosofía	32
2 Platón	40
1. La metafísica dualista	42
2. El conocimiento y la realidad	44
3. El ser humano: ética y educación	51
4. La política	56
Textos para comentar	60
• La crítica a los sofistas	
• Conocer es recordar	
• La autorricia de Platón	
• El gobierno de los filósofos	
3 Aristóteles	62
1. La lógica	64
2. Los principios del conocer	70
3. La metafísica	76
4. Física y psicología	80
5. Ética y política	86
Textos para comentar	90
• La crítica aristotélica a Platón	
• Las categorías	
• La prudencia, la virtud dianoética orientada a la acción	
• Las formas de gobierno	
4 Agustín de Hipona	92
1. Creer para comprender	94
2. El descubrimiento de la verdad	98
3. El mal, el ser humano y la historia	102
Textos para comentar	106
• El objeto de la filosofía	
• El rechazo de la mentira	
• La felicidad como posesión del sumo bien	
• La eternidad	
5 Tomás de Aquino	108
1. Fe y razón	110
2. Metafísica y teoría del conocimiento	113
3. Psicología, ética y política	119
Textos para comentar	124
• Primacía de la fe	
• Dios, identificación de esencia y existencia	
• Conocimiento de lo particular y de lo universal	
• El primer principio de la razón práctica	
6 Guillermo de Ockham	126
1. El horizonte de un pensamiento nuevo	128
2. Conocimiento y lenguaje	131
3. Psicología, ética y política	135
Textos para comentar	138
• Las palabras como vehículos de los conceptos	
• El funcionamiento de la «suposición»	
• El principio de la omnipotencia divina	
• La autonomía del pueblo, origen del poder legislativo	

- Ejemplo 2:** Repasando la presencia de mujeres en un libro de texto de Vicens Vives actualizado de la LOMLOE sí encontramos a autoras que tienen una página propia en el libro de texto. No obstante, esto resulta algo más bien excepcional, siendo la norma que habiten los márgenes del libro. Asimismo, resulta llamativo que siempre que aparecen sea con el símbolo de los ODS de igualdad de género. Esto hace que tenga la sensación de que están ahí para cumplir una norma, más que por su propia valía. Asimismo, hablando con mi tutor de prácticas sobre la cuestión, reconoce que por mucho que se incluyan, la mayoría de ellas no serán dadas en el aula por falta de tiempo o desconocimiento de la autora en cuestión.

- Simone Weil y el desarraigo:

tan nudes, los p...
denes recibidas, a las costumbres o a cualquier otra cosa. Frente a la mala fe, la actitud auténtica consiste en asumir nuestra responsabilidad atreviéndonos a elegir, aunque eso nos haga sentir vértigo ante el absurdo de un mundo en el que nada tiene una razón de ser.

1.3 Simone Weil y el desarraigo

En una época marcada por el auge de la fenomenología y el existencialismo sorprende mucho encontrarse con una obra filosófica como la de Simone Weil. En su pensamiento se conjuga una profunda espiritualidad con el compromiso político con los más desfavorecidos. Sus libros, en los que se aprecian las influencias del platonismo, del cristianismo y del anarcosindicalismo, ofrecen una originalísima reflexión acerca de la condición humana, marcada por el sufrimiento, pero también por la trascendencia.

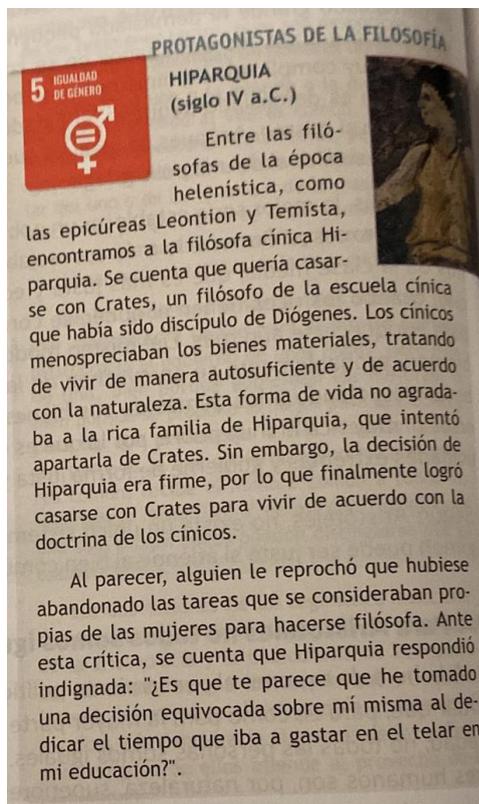
Para Simone Weil, los seres humanos tenemos una serie de necesidades básicas que no solo se relacionan con el cuerpo, sino también con el alma. Al igual que todos necesitamos alimento, cobijo y seguridad física, también tenemos necesidades espirituales, entre las que están la libertad, la igualdad, el reconocimiento o el arraigo.

Echar raíces es, según Weil, una de las más importantes necesidades del ser humano. El gran problema de las sociedades industriales consiste precisamente en el desarraigo que han provocado las estructuras económicas, sociales y políticas de la modernidad.



356 Conocer posiciones filosóficas | Analizar textos filosóficos

- Hiparquia, la filósofa a la que le debemos el nombre de los cínicos, de relevancia filosófica, solo aparece en un margen del libro:



- Un apartado dedicado a la situación de las mujeres en la Antigua Grecia (pese a que existen poemas de Safo que nos hablan de la cuestión, el texto introducido es un fragmento de *La República* de Platón):

8. La mujer en la antigua Grecia: Aspasia de Mileto

5 IGUALDAD DE GÉNERO

8.1 Una propuesta igualitaria

En la teoría política de Platón hay un elemento sorprendente que resulta muy poco conocido para su época. En contra de lo que entonces era una opinión generalmente aceptada, Platón afirmaba que los hombres y las mujeres tienen las mismas capacidades y que, por lo tanto, ambos pueden dedicarse a la filosofía y al gobierno por igual, siempre y cuando tengan un alma racional.

Aunque la sociedad ideal propuesta por Platón carece de libertad, en ella se plantea por primera vez la equiparación entre hombres y mujeres, que son considerados igualmente capaces de gobernar si tienen un alma racional.

El **igualitarismo de género de Platón** es algo por completo excepcional en el mundo antiguo, puesto que, como ya es sabido, en la cultura griega las mujeres no tenían acceso a la participación política. En este aspecto, al menos, Platón se adelantó de forma notable a su tiempo al considerar que tanto las mujeres como los hombres son seres humanos básicamente iguales.

8.2 La condición femenina en la antigua Grecia

Como también sucedía en muchos otros lugares del mundo, la vida de las mujeres griegas en la Antigüedad era muy diferente a la de los hombres. Por lo general, la formación necesaria para poder participar en la guerra y para intervenir en los asuntos públicos de la ciudad estaba reservada a los varones, y entre ellos tan solo a los que eran hombres libres, puesto que la antigua Grecia era una sociedad esclavista.

En la ciudad de **Atenas**, que era una democracia, los únicos ciudadanos de pleno derecho eran los hombres libres mayores de edad. El número de personas que reúnan estos requisitos era muy inferior al de habitantes, y, como no todos los ciudadanos estaban interesados en la política, la cantidad de miembros activos de la Asamblea era bastante reducida, lo cual hacía posible gobernar la ciudad mediante una democracia directa.

El papel de la mujer estaba centrado en la vida doméstica, donde se ocupaba de la crianza de los hijos y del cuidado de la casa. De este modo, incluso en ciudades democráticas como Atenas, las mujeres vivían apartadas de la política porque no tenían derecho a participar en las deliberaciones ni a ocupar cargos públicos. Curiosamente, la situación de las mujeres era algo mejor en **Esparta**, puesto que en esta ciudad disfrutaban de una mayor autonomía y libertad que en el resto de Grecia. Sin embargo, también en Esparta el papel de la mujer estaba centrado en la crianza de los hijos, mientras que los hombres tenían como principal ocupación su tarea como soldados.

La mujer griega, además, solía casarse a una edad muy temprana con un hombre que podía ser bastante mayor que ella. Esta diferencia de edad, junto con la disparidad en educación y derechos entre los cónyuges, introducía un gran desequilibrio en la relación matrimonial. En una pareja ateniense era habitual que el hombre tratase a su mujer con una actitud paternalista en lugar de relacionarse con ella en pie de igualdad. De este modo, la vida de las mujeres en la antigua Atenas quedaba limitada a la esfera privada, donde se dedicaban al cuidado de la familia y a las tareas del hogar.

LAS MUJERES TAMBIÉN PUEDEN SER GUARDIANAS

SOCRATES: Por consiguiente, querido mío, no hay ninguna ocupación entre las convenientes al gobierno del Estado que sea de la mujer por ser mujer ni del hombre en tanto hombre, sino que los dioses naturales están similitudemente distribuidos entre ambos seres vivos, por lo cual la mujer participa, por naturaleza, de todas las ocupaciones, lo mismo que el hombre; así que en todas la mujer es más débil que el hombre.

GLAUCÓN: Completamente de acuerdo.

SOCRATES: ¿Entonces, si queremos que todas las tareas de los hombres y mujeres a las mujeres?

GLAUCÓN: No veo cómo habríamos de hacerlo.

SOCRATES: Creo que, más bien, diremos que una mujer es apta para la medicina y otra no, una apta por naturaleza para la música y otra no.

GLAUCÓN: Sin duda.

SOCRATES: ¿Y acaso no hay mujeres aptas para la gimnasia y para la guerra, mientras otras serán incapaces de combatir y no gozarán de la gimnasia?

GLAUCÓN: Lo creo.

SOCRATES: ¿Y no será una amante de la sabiduría y otra enemiga de esta? ¿Y una fogosa y otra de sangre de horchata?

GLAUCÓN: Así es.

SOCRATES: Por ende, una mujer es apta para ser guardiana y otra no, ¿no es por tener una naturaleza de tal índole por lo que hemos otorgado guardianas a los hombres?

GLAUCÓN: De tal índole, en efecto.

SOCRATES: ¡Ah!, por lo tanto, una misma naturaleza en la mujer y en el hombre en relación con el cuidado del Estado, excepto en que en ella es más débil y en él más fuerte?

GLAUCÓN: Parece que sí.

SOCRATES: Entremos, entonces, mujeres de esa índole para convivir y cuidar el Estado en común con los hombres de esa índole, puesto que son capaces de ello y afín es en naturaleza a los hombres.

PLATÓN: La República, Libro V.

5 IGUALDAD DE GÉNERO

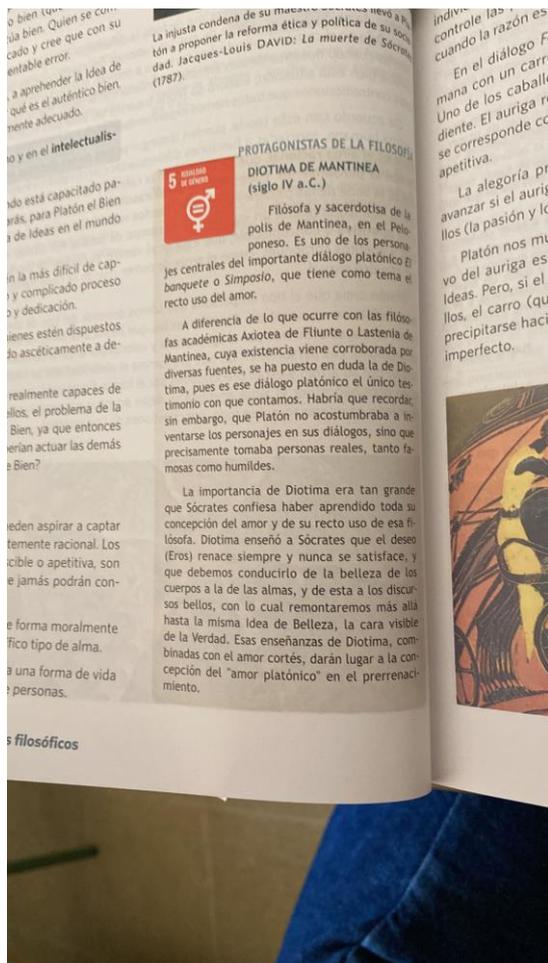


A pesar de que el papel social que se asignaba a las mujeres limitaba su acceso a la cultura, en todas las épocas es posible encontrar filósofas relevantes y significativas. En la imagen, Aspasia de Mileto, una de las primeras mujeres filósofas de las que se tiene noticia.

© EDITORIAL VICENS VIVES

Tema 1. El nacimiento de la filosofía 11

- Diotima de Mantinea:



- **Ejemplo 3:** En otro libro de texto solo encontramos dos-tres páginas dedicadas a filósofas, siendo una de ellas dedicada a Hildegarda de Bingen. Su aparición en el libro está principalmente mediada por la producción de hombres (representadas en cuadros, nombradas por filósofos, etc.):

5. Hildegarda de Bingen

Hildegarda de Bingen fue una teóloga y religiosa de extraordinaria inteligencia y enorme capacidad de trabajo. Gobernó con prudencia las obras religiosas que se le encomendaron y contribuyó a desarrollar de manera notable la doctrina teológica, filosófica y de ciencias naturales de su época.

Hay **dos temas fundamentales** en la obra de Hildegarda: la cuestión de **quién es Dios** y la pregunta por **quién es el ser humano**. Según ella, la cuestión fundamental de la teología es la primera, mientras que la segunda es el asunto central de la filosofía.

Consideró que, gracias a la fe, la persona es capaz de llegar al conocimiento de Dios, como a través de una puerta, aunque Dios siempre permanece, en cierto sentido, inalcanzable para el ser humano. Llegamos a saber de Él, sobre todo, a través de sus obras. Asimismo, también es posible su conocimiento a partir de nosotros mismos; siguiendo a san Agustín, Hildegarda consideró que la huella de la intimidad divina está en el ser humano.

Para responder a la pregunta acerca de quién es el ser humano se basó en la página bíblica de la Creación del hombre, **hecho a imagen y semejanza de Dios**. El ser humano está formado de la **materia** misma de las cosas creadas, pero puede llegar a entablar una relación con Dios a través de una parte de sí mismo: su **espiritualidad**, que se desdobra en **intelecto** y **voluntad**. Con estas facultades no solo conoce la realidad y la transforma, sino que, además, puede remontarse hasta la última causa de todas las cosas —Dios— y adorarla voluntariamente.

Como la mayoría de los pensadores medievales, contempló al ser humano como una **unidad de cuerpo y alma**. A juicio de Hildegarda, el **cuerpo** no es una parte prescindible del ser humano, sino ocasión del **encuentro con Dios**. El cuerpo, a pesar de ser débil y frágil, es un recordatorio constante de la naturaleza creada del ser humano. Al hombre y a la mujer no les queda más remedio que acudir a Dios para paliar su **finitud**. Frente a la posible arrogancia del que cree que no necesita nada y se considera independiente y autónomo, la corporalidad mantiene al ser humano humilde y necesitado de ayuda.



Hildegarda de Bingen nació a principios del siglo xi en Bernersheim (Alemania) en el seno de una familia pudiente y noble. Su vocación religiosa le llegó en su juventud. Siguió la regla de San Benito e ingresó en la orden benedictina. Murió con fama de santidad en el monasterio de Rupertsberg, en Bingen, el 17 de septiembre de 1179.

ACTIVIDADES

14. **Ciu** ¿De qué dos temas principales se ocupa la obra filosófica de Hildegarda de Bingen? ¿A qué crees que se debe? Relaciónalo con el contexto histórico y cultural.

15. ¿Qué tesis sostiene Hildegarda de Bingen sobre el cuerpo humano?

16. **CL** **Grupo cooperativo.** Tras el estudio de esta unidad, escoged cinco conceptos que consideréis fundamentales y definidos con vuestras palabras. No olvidéis que las definiciones han de ser breves.

17. **PSA** **Metacognición.** ¿Qué has aprendido en esta unidad? ¿Qué idea o ideas te gustaría discutir? ¿Qué te ha resultado complicado y debes revisar para lograr una buena comprensión?



La joven de la perla, J. Vermeer (1665). Óleo sobre lienzo.

Según Hume, el yo no es más que una colección de percepciones que varían constantemente.