



**Universidad**  
Zaragoza

# Trabajo Fin de Máster

Nosotras en las aulas.

Women in the classrooms.

Autor/a

**Lara Torres Quero**

Director/a

**Gemma del Olmo Campillo**

FACULTAD DE EDUCACIÓN

2018

## ÍNDICE

1. Introducción: el feminismo como perspectiva educativa .....	1
2. La aprobación de la cultura, la alianza patriarcal .....	2
3. Los vínculos entre mujeres: la transformación de la cultura .....	11
4. Construyendo sujetos colectivos heterogéneos .....	21
5. El aula como espacio para la libertad humana.....	30
6. Conclusiones: la creación de un nosotras en el aula.....	37
7. Bibliografía.....	40
8. Anexos .....	43
Introducción.....	44
Objetivos.....	45
Contenidos y objetivos específicos.....	47
Metodología.....	50
Evaluación .....	51
Conclusiones.....	52
Materiales para el aula relativos al lugar ontológico de lo femenino .....	54
Referencias bibliográficas de los materiales utilizados .....	62

## **1. Introducción: el feminismo como perspectiva educativa.**

El presente trabajo de investigación pretende ser una contribución a la bibliografía sobre educación feminista. En el contexto educativo del Estado español llevan años promulgándose leyes en torno a la igualdad de género; sin embargo, esta exigencia se ve paliada debido al mantenimiento de los contenidos y metodologías clásicos, procedentes de una cultura creada exclusivamente por hombres blancos. Es esta la razón principal por la que esta investigación está centrada en la crítica cultural y la propuesta de un simbólico femenino que transforme los conocimientos y visiones patriarcales y coloniales del mundo, mediante la generación de discursos heterogéneos que escapen a la lógica de la dominación y el pensamiento unidimensional, y creen contextos en los que se reconozca y valore la participación de las mujeres en la construcción humana del mundo.

Para ello, utilizo autoras diversas que desarrollan diferentes planteamientos dentro de la teoría feminista pero que tienen en común, pese a sus discusiones y críticas, la idea de la necesidad de la constitución de un sujeto político femenino, de un nosotras desde el cual articular esta nueva cultura de la reciprocidad y el reconocimiento mutuos.

El desarrollo de la investigación se estructura en cuatro capítulos. El primero conforma el análisis crítico de la cultura patriarcal, con el objetivo de demostrar la necesidad de transformación de las concepciones del mundo sobre las que se asientan las estructuras sociales injustas en las que vivimos. A continuación, argumento a favor de la propuesta de creación de comunidad femenina como herramienta para el cambio social, analizando ejemplos de diversos contextos en los que las relaciones de reconocimiento entre mujeres han permitido deshacer las visiones patriarcales y coloniales y generar nuevos modelos de relaciones humanas. En el tercer capítulo, recojo las críticas de feminismos negros y lesbianos para la construcción de un sujeto feminista heterogéneo, basado en el crecimiento compartido a través de la afirmación de las diferencias, frente a la lógica de la homogeneización. Finalmente, el último capítulo está dedicado a la puesta en práctica del reconocimiento de las mujeres y de las diferencias recíprocas sobre un plano de igualdad en el aula, utilizando algún ejemplo de profesoras que han introducido autoras y trabajos en torno al pensamiento diverso de

las mujeres en sus clases —y señalando mi propia experiencia como docente en las prácticas del máster.

En definitiva, la propuesta de este trabajo gira en torno a la necesidad de transformar la cultura patriarcal en una sociedad que acoja a todo ser humano por igual, sin anular las identidades singulares y colectivas. Y en esta reflexión, la construcción de una subjetividad femenina que nos permita ser mujeres fuera de los imperativos de la dominación masculina juega un papel fundamental. La práctica educativa constituye una poderosa herramienta de transformación personal y grupal y, por ello, considero imprescindible construir procesos de aprendizaje desde una perspectiva feminista, que se posicione conscientemente fuera de cualquier relación humana basada en la explotación, dominación y opresión.

## **2. La aprobación de la cultura, la alianza patriarcal.**

*Toda teoría del “sujeto” habrá estado siempre adaptada a lo “masculino”.*

(Irigaray, 2007, p. 119)

Las mujeres<sup>1</sup>, la feminidad, lo femenino, han sido en todas las sociedades patriarcales definidas por El Hombre y su cultura. Sobre el mundo que conocemos se eleva todo un simbólico cultural asentado en la dominación universal e incuestionable de lo masculino. Los pensadores canónicos que enseñamos en las aulas de Filosofía así lo han mostrado una y otra vez a lo largo de la historia y afirmado explícitamente<sup>2</sup>.

Las teóricas feministas llevan ya mucho tiempo deslegitimando, mediante el análisis crítico y la toma de conciencia y acción políticas, el supuesto de la supremacía masculina que estructura la economía, la sociedad y la cultura patriarcales en las que nos educamos y vivimos. En los contextos europeos y estadounidenses contemporáneos,

---

<sup>1</sup> Utilizo los conceptos de “mujer”, “hombre”, “femenino”, “masculino”, “feminidad” y “masculinidad” a lo largo de este ensayo bajo la perspectiva feminista, que no considera dichas categorías desde un punto de vista esencialista ni biologicista o naturalista. Parto del presupuesto de que, como afirmó Beauvoir en *El segundo sexo*, “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” (2017, p. 341). Y lo mismo se puede aplicar al significante “hombre”; en cualquier caso, todos nuestros conceptos son constructos culturales, producciones humanas que responden a necesidades, intereses, deseos e intercambios lingüístico-simbólicos y materiales. Lo cual no implica que dichas significaciones no tengan una realidad significativa individual y colectiva, dado que conforman nuestras identidades humanas de manera ineludible. Precisamente por ello se hace necesario su análisis crítico y resignificación.

<sup>2</sup> Me remito a las frases célebres acerca del papel que deben ocupar las mujeres en el mundo desde Platón hasta Ortega y Gasset, pasando por Aristóteles, San Agustín, Kant, Nietzsche y un largo etc.

numerosas autoras han señalado, a lo largo de sus investigaciones, la centralidad de la cuestión de la heteronomía de las mujeres para el pensamiento masculino-patriarcal y sus consecuencias en la constitución concreta de la subjetividad.

En 1949, en su introducción a *El segundo sexo*, Simone de Beauvoir (2017) escribe: “las mujeres no dicen (...) ‘nosotras’; los hombres dicen ‘las mujeres’ y ellas retoman estas palabras para autodesignarse, pero no se afirman realmente como Sujetos.” (p. 51). Efectivamente, la mirada y la voz masculinas construyen el significado de la feminidad en función de sus necesidades como grupo político y económico dominante. Son múltiples las dimensiones humanas en las que se refleja la dominación sexual de los hombres sobre las mujeres y que han sido analizadas lúcidamente en una gran diversidad de obras feministas. Para esta investigación, he utilizado algunos de los textos fundamentales de autoras con planteamientos y propuestas muy diversas —y, en ocasiones, incompatibles—, pero que coinciden en la consideración esencial de que el significado que encierra el significante “mujer” bajo la luz patriarcal —y todas las consecuencias materiales, psicológicas y sociales que se derivan de ello— ha sido creado por los hombres con el objetivo de preservar su posición de poder y, por lo tanto, las mujeres no tienen consideración propia como seres humanos autónomos y libres, sino que su “papel”, su “destino”, su “naturaleza” es la de satisfacer los intereses de los hombres a todos los niveles.

En el exhaustivo análisis de lo que Millett (2017) denomina la “política sexual”, se desvela el carácter político de la convivencia entre hombres y mujeres, ya que histórica y socialmente se ha constituido una relación de dominación del primer grupo sobre el segundo. Esto implica que la organización humana mediante la cual las mujeres quedan situadas en una posición de inferioridad a nivel de valoración social es fruto de las decisiones colectivas por parte de los hombres para extraer beneficios de la explotación económica, sexual y afectiva de las mujeres; decisiones que son posibles gracias al control gubernamental, ideológico y físico de sus cuerpos y vidas. He aquí el cariz necesariamente político que toma la relación entre los sexos, siguiendo la terminología de Millett (2017): “consideramos el gobierno patriarcal como una institución en virtud de la cual una mitad de la población (es decir, las mujeres) se encuentra bajo el control de la otra mitad (los hombres)” (p. 70).

La definición de la “naturaleza” de las mujeres se encuentra íntimamente vinculada, en este sentido, a los imperativos del hombre en términos de beneficios económicos para cubrir sus necesidades vitales y expectativas de acumulación y productividad. En la denuncia que Betty Friedan (2009) lleva a cabo en *La mística de la feminidad* se pueden apreciar con claridad los intereses económicos que los hombres ven amenazados con la salida de las mujeres del hogar. Tal como demuestra su análisis de la situación de las amas de casa estadounidenses de los barrios residenciales de los años 50, la propaganda patriarcal de la “auténtica realización femenina” induce a las mujeres con estudios superiores a volver al hogar por medio de toda una campaña social de enaltecimiento de la feminidad normativa en tanto que felices esposas, madres y amas de casa:

El ama de casa de los barrios residenciales: imagen soñada de la mujer estadounidense y envidia, según se decía, de todas las mujeres del mundo. El ama de casa estadounidense, liberada por la ciencia y los electrodomésticos, que hacían el trabajo por ella, de la carga de las tareas domésticas, de los peligros del parto y de las enfermedades que habían padecido sus abuelas. Estaba sana, era hermosa, tenía estudios y sólo tenía que preocuparse por su marido, su casa y su hogar. Había encontrado la auténtica realización femenina (...). Tenía todo aquello con lo que cualquier mujer siempre soñó. (p. 54)

Como explicita Adrienne Rich (2001) en su artículo “Heterosexualidad obligatoria y existencia lesbiana”, publicado por primera vez en 1980, no solo la segregación horizontal de las mujeres en el mundo laboral y el llamado “techo de cristal” conforman los modos de explotación del trabajo de las mujeres, sino que el control de su producto se dirige, principalmente, “por medio de las instituciones del matrimonio y la maternidad como producción no remunerada”, que funcionan gracias a la inmensa empresa propagandística de la “idealización del amor romántico heterosexual” (p. 53) y la “buena madre”, a quien “en su calidad de ama de casa y de madre, se la respetaba como socia de pleno derecho y en pie de igualdad con el hombre en el mundo de éste” (Friedan, 2017, p. 54). Todo el trabajo gratuito de reproducción y mantenimiento de la vida que llevan a cabo las mujeres en los hogares conformados por la institución de la familia heterosexual —y que, por su cualidad, podríamos denominarlo como esclavitud— constituye la condición de posibilidad de cualquier desarrollo de la productividad en nuestras sociedades capitalistas (Federici, 2004). Las necesidades primarias de cuidados que exigen la crianza de niños y niñas y el mantenimiento del hogar en unas condiciones óptimas para la vida, todos los procesos

cíclicos y tediosos, pero absolutamente necesarios para cualquier desarrollo humano ulterior, que Hannah Arendt (2008) sitúa en el ámbito de “labor”, son llevados a cabo por una mayoría aplastante de mujeres en todos los lugares del mundo, mientras los hombres se dedican al desarrollo de la industria y la política. A día de hoy, pese a la incorporación, en nuestros contextos, de las mujeres al mundo laboral, el peso del hogar y la crianza sigue cayendo ineludiblemente sobre la población femenina (Ministerio de Sanidad y Consumo e Instituto Nacional de Estadística, 2018). Por supuesto, por lo que se refiere a la explotación económica de las mujeres, cabe mencionar dos de las más importantes industrias contemporáneas, cuyo fundamento radica en la cosificación de la sexualidad femenina: la prostitución y la pornografía (Miguel, 2015). Como desarrollaré a continuación, la objetualización sexual de los cuerpos femeninos se revela como núcleo del sistema patriarcal.

Sin embargo, los intereses económicos no explican suficiente ni totalmente el poder político de los hombres ya que, recogiendo las palabras de Catharine A. MacKinnon citadas por Rich (2001), “el hecho de que los hombres que dan empleo no suelen contratar a mujeres cualificadas, *a pesar de que podrían pagarles menos que a los hombres*, sugiere que hay más razones que las del beneficio” (p. 56). Y Rich continúa su argumentación, en diálogo con MacKinnon, acerca de la sexualización “esencial e intrínseca a la realidad económica de las vidas de las mujeres”, según la cual la verdadera cualificación de cualquier mujer, sea cual sea el oficio que desempeñe, consiste en la venta de “atractivo sexual” para los hombres (p. 57). Realidad que podemos identificar en la permanente objetualización sexual del cuerpo de las mujeres en la publicidad, el cine, la literatura, el sector servicios y un largo etcétera; y cuyos efectos palpamos en el acoso sexual a que nos vemos sometidas en cualquier espacio público, profesional y, a menudo, privado. Las mujeres hemos de responder actitudinariamente al imperativo masculino del agrado visual y gestual —siguiendo el canon de belleza que nos sexualiza en función de los gustos y deseos eróticos masculinos. De las mujeres se espera docilidad, disponibilidad afectivo-sexual por encima de nuestros deseos y límites, indefensión física y psíquica, inferioridad intelectual y, además, sentirnos plenas y realizadas en ese papel, el que nos corresponde según el mandato masculino-patriarcal. En su primer capítulo de *Política sexual*, Millet (2017) retrata la reafirmación persistente de la violencia sexual masculina y el servilismo y docilidad femeninos complementarios en la obra de la literatura mal

llamada de la “liberación sexual” de la “generación Beat”, que muestra el uso de la sexualidad por parte de los hombres como instrumento de dominio:

Mediante una sucesión de muestras de desprecio —tanto físicas como emocionales—, el héroe consolida su posición dominante. Cuando Ida le pregunta: “No te gusto mucho, ¿verdad?”, le responde con estudiada insolencia: “‘Me gusta *esto*’, dije, penetrando en ella con violencia”. El pene se convierte así en instrumento de castigo, mientras que los órganos genitales femeninos no son más que el vehículo de la humillación: “Me gusta tu coño, Ida..., es lo mejor que tienes”. (p. 41)

Como este ejemplo de la literatura de Henry Miller podemos encontrar muchos en cualquier manifestación cultural. Así, la metaforización fetichista masculina de esta dimensión humana tan mal tratada y distorsionada convierte la genitalidad fálica en un significante cargado de poder, que obliga a todas las niñas que nacen “carentes de pene” (Irigaray, 2007) a ser educadas y socializadas en la obediencia y la complacencia sexual y afectiva. Tal es el mensaje principal de los innumerables discursos y expresiones patriarcales que constituyen nuestra cultura. En la actualidad, con sus diferencias y gradaciones en relación a las variaciones geopolíticas, se siguen manteniendo prácticas sociales que muestran dos de las características básicas que Rich (2001) recoge de Kathleen Gough, quien atribuye al poder masculino la “capacidad de negarles a las mujeres [su propia] sexualidad” y la consiguiente “imposición de la sexualidad masculina” sobre ellas (p. 52), por medio tanto de la violencia física como del control ideológico. A saber:

La clitoridectomía y la infibulación; los cinturones de castidad; el castigo, que puede ser con la muerte, del adulterio femenino; el castigo, que puede ser con la muerte, de la sexualidad lesbiana; la negación psicoanalítica del clítoris; (...) la violación (incluida la violación marital) y los golpes a la esposa; (...) la socialización de las mujeres para que piensen que el ‘impulso’ sexual masculino es un derecho; la idealización del amor heterosexual en el arte, la literatura, los medios de comunicación, la publicidad, etc.; el matrimonio infantil; el matrimonio arreglado; la prostitución; (...) las imágenes pornográficas de mujeres que responden con placer a la violencia sexual y a la humillación. (Rich, 2001, p. 53)

Podemos encontrar un paralelismo entre el significado de la “auténtica realización femenina” que analiza Friedan (2009) en las mujeres blancas de los barrios residenciales, las “felices madres y esposas” que solo tienen que preocuparse por “cómo hacer para que sus maridos estuviesen contentos” (p. 55), y la situación de las mujeres trabajadoras en clara desventaja económica cuyo “puesto de trabajo depende de... ser...

*una mujer* heterosexual respecto al atuendo y al papel femenino y deferente que se exige a las ‘auténticas’ mujeres” (Rich, 2001, p. 57). En ambos casos, la autosatisfacción sexual, afectiva, profesional y, en última instancia, vital, no cabe dentro de la definición que se nos otorga. Esto es lo que significa, en el patriarcado, *ser una mujer*: vestir para gustar a los hombres, hablar para gustar a los hombres, trabajar para gustar a los hombres... vivir en función de los deseos de los hombres.

Desde esta perspectiva, el beneficio no puede entenderse únicamente en términos economicistas, al menos en sentido monetario, sino que se trata de todo un sistema cultural de dominación, cuyas dimensiones abarcan las relaciones humanas en toda su complejidad de intercambios comunicativos, valorativos, sensitivos y afectivos. Ya Beauvoir (2017) insistía en los beneficios psicológicos que aporta al grupo hegemónico el sistema de dominación:

La opresión ofrece a los opresores... que el más humilde de ellos se siente *superior*: un “pobre blanco” del sur de los Estados Unidos tiene el consuelo de decirse que no es un “sucio negro”; (...). De la misma forma, el más mediocre de los varones se considera frente a las mujeres un semidiós. (p. 56)

Como vemos, los beneficios para el grupo dominante son múltiples y las dimensiones que abarca la opresión, inmensas. La organización humana del poder es siempre un constructo cultural sustentada por una ideología o, en otras palabras, un sistema de valores y creencias asumidos tanto por los opresores como por los oprimidos. Como afirma Millett (2017), “la supremacía masculina, al igual que los demás credos políticos... radica... en la aceptación de un sistema de valores cuya índole no es biológica” (pp. 73-74). Es necesaria una “colonización interior” (p. 70) del pensamiento y el temperamento de hombres y mujeres en el nivel individual de la subjetividad, por la que se asume y naturaliza la relación de dominación entre los grupos diferenciados según el criterio del sexo a través de la educación y socialización en la cultura patriarcal. Esta última conforma el principal instrumento reproductor de dicho sistema de opresión: Millett señala que “la autoridad que se atribuye a Dios y a sus ministros, así como los valores, la ética, la filosofía y el arte de nuestra cultura (...) son también de fabricación masculina” (p. 70); igualmente, Beauvoir (2017) escribe:

Legisladores, sacerdotes, filósofos, escritores, sabios, se afanaron en demostrar que la condición subordinada de la mujer era grata al cielo y provechosa en la tierra. Las religiones forjadas por los hombres reflejan esta voluntad de dominio: encontraron armas en las leyendas

de Eva, de Pandora. Pusieron la filosofía, la teología a su servicio, como hemos visto en las frases de Aristóteles, de Santo Tomás. Desde la antigüedad, satíricos y moralistas representaron con gusto las debilidades femeninas. Son conocidos los violentos alegatos en su contra que se encuentran en la literatura francesa (...). Esta hostilidad parece algunas veces justificada, a menudo gratuita; en realidad, esconde una voluntad de autojustificación más o menos diestramente enmascarada. (pp. 53-54)

Los hombres autojustifican su posición política, social y económica privilegiada respecto a las mujeres gracias al presupuesto de su superioridad y actitud dominante, naturalizadas a través de todos los discursos y medios de expresión culturales existentes, que han sido creados por y para ellos, y en los que el hombre blanco heterosexual aparece representado como medida absoluta de todo ser humano. Respecto a la línea recta y modélica, todos los individuos diferentes se presentan como desviados o carentes: “la humanidad es masculina y el hombre define a la mujer, no en sí, sino en relación con él; la mujer no tiene consideración de ser autónomo” (Beauvoir, 2017, p. 48).

Sobre este presupuesto la Biblia identifica al creador con el “Padre” y se refiere a la mujer como un apéndice nacido “de la costilla del hombre”. Y con una premisa similar el psicoanálisis masculino asume la “envidia de pene” femenina —y analiza todas las dificultades y malestares psíquicos de las mujeres— bajo la luz de este parámetro aristotélico que el patriarcado ha universalizado: “la hembra es hembra en virtud de una determinada *carencia* de cualidades” (Beauvoir, 2017, p. 48). Solo existe *un Sujeto*: el Hombre Blanco. Todos los demás seres de este mundo se instalan en la jerarquía de la deshumanización y desvalorización en virtud de sus diferencias, que son interpretadas como carencias, dado que no responden al modelo que se autodenomina como el mejor. El sexo femenino no tiene consideración específica e independiente del simbólico masculino, no posee poder ni placer propios; es una “deformación”, “malformación” o “intento frustrado de pene”; un mero receptáculo para el placer masculino, el Objeto de deseo del (único) Sujeto. Así lo describe Irigaray (2007) en su explicación del desarrollo freudiano de la “envidia de pene” en las mujeres, cualidad psíquica que define su “destino” desde el nacimiento hasta la muerte y que determina el deseo de ser esposas de un hombre y madres de un hijo varón, una vez más:

Todo queda a pedir de boca: la mujer entra en el circuito de la (re)producción sin desear por nada del mundo retener nada de nada para su autosatisfacción autoerótica, su narcisismo, la afirmación de su propia voluntad, las ganas de capitalizar sus productos. El trabajo de

gestación, de parto, de lactancia, de cuidados maternos, será efectuado con “tendencias no directamente sexuales” sino con “tendencias inhibidas en cuanto a la meta”. Sólo será pagada con la satisfacción, inconsciente, de poseer (¿) al fin un equivalente del pene. (pp. 64-65)

Del mismo modo que las mujeres no son reconocidas como Sujetos con una sexualidad y afectividad propia, con la posibilidad de establecer relaciones basadas en sus necesidades individuales y colectivas, ni siquiera en sus órganos genitales específicos; tampoco lo son como Sujetos creadores en ninguna disciplina dentro ni fuera de la institución educativa ni política. Los dos últimos atributos del poder masculino que Rich (2001) recoge de Gough son identificados con la “capacidad de obstaculizar su creatividad” (a las mujeres) y “de arrebatarnos amplias áreas del conocimiento social y de los logros culturales”. Ambas estrategias y pilares fundamentales de la dominación patriarcal se expresan y ejecutan por medio de “la definición de los objetivos masculinos como más valiosos que los femeninos en cualquier cultura, de modo que los valores culturales se conviertan en la manifestación de la subjetividad masculina” (p. 54), presentados como los únicos posibles y humanos y, por lo tanto, convertidos falazmente en universales. Una vez que las mujeres acceden a los circuitos culturales, reconocen a los hombres como los Sujetos creadores y portadores de la cultura, mientras que ellas aparecen en dichas representaciones como sus objetos de dominio sexual, psíquico y productivo, seres serviles cuya función en este mundo es satisfacer las necesidades económicas, emocionales y sexuales del varón.

La restricción de la realización femenina al matrimonio heterosexual y la maternidad (Rich, 2001, p. 54) ha hecho las veces, por medio de un mecanismo circular, de argumento a favor de la exclusión de las mujeres del sistema educativo. Es decir, el hombre coloca a la mujer en una situación social para cuyo desempeño no solo no es necesaria la educación sino que, más bien, ésta resulta amenazadora. En el análisis de Friedan (2009) se hace evidente el conflicto generado entre las aspiraciones de las mujeres con estudios superiores y los imperativos femeninos patriarcales, cuyo resultado fue la activación de toda la ideología patriarcal de la época para convencer a las mujeres de que estudiar no les ayudaría a ser buenas y felices madres y esposas (p. 54). El hombre utiliza todos los medios de representación humana para reinsertar a las mujeres en dicho rol, naturalizando e inmovilizándolas de este modo en una definición creada por y para ellos, pero que nunca es reconocida como tal, sino dada por sentada, como presupuesto de la cultura. Se trata del “círculo vicioso” de la opresión que explica

Beauvoir (2017), ya que “sus argumentos proceden del estado de hecho que ha creado la misma casta”:

Quando se mantiene a un individuo o grupo de individuos en situación de inferioridad, el hecho es que *es* inferior, pero tendríamos que ponernos de acuerdo sobre el alcance de la palabra *ser*; la mala fe consiste en darle un valor sustancial, cuando tiene un sentido dinámico hegeliano: *ser* es llegar a ser, es haber sido hecho tal y como lo vemos manifestarse; sí, las mujeres en su conjunto son actualmente inferiores a los hombres, es decir, su situación les abre menos posibilidades: el problema es saber si este estado de cosas debe perpetuarse. (p. 55)

Efectivamente, el verbo “ser” posee en el patriarcado una connotación predeterminista y normativa que, en terminología existencialista, revela la “mala fe” de quienes persisten en perpetuar una sociedad basada en la relación de explotación de una mitad de la población humana sobre la otra. Puesto que partimos de la premisa de que todo ser humano es capaz de desarrollarse si su contexto y, por tanto, sus condicionamientos se lo permiten, resulta del todo inadmisibile desde un punto de vista ético y político que “este estado de cosas se perpetúe”. Para crear condiciones sociales en las que el conjunto de los seres humanos puedan poner en práctica su libertad —y tal es, bajo mi punto de vista, el objetivo de la labor docente— el significado que encierra la expresión “ser mujer” ha de ser transformado desde sus cimientos.

En última instancia, siguiendo la argumentación de Beauvoir (2017), las mujeres son situadas ontológicamente por los hombres en la categoría de “Alteridad”, negativizada, formulada como aquello que no es el Sujeto y, por lo tanto, como “Objeto”, como lo que está ahí para el Sujeto. Puesto que “la humanidad es masculina y el hombre define a la mujer, no en sí, sino en relación con él, (...) ella no es más que lo que el hombre decida” y, ya que ella no se afirma a sí misma como Sujeto, sino que asume la definición de Objeto que el hombre le da, se convierte en “lo inesencial frente a lo esencial” (p. 48), y se mantiene en esta posición injusta afianzada por todos los mecanismos de poder que le impiden ni siquiera atisbar la posibilidad de otro modo de ser.

Por ello, la autodesignación, la necesidad de transformarnos en un sujeto individual y político que se dé a sí mismo nombre, existencia y capacidad de decisión y acción resulta absolutamente imprescindible dentro del horizonte del feminismo. De hecho, son numerosas las autoras que defienden la construcción de un sujeto femenino autodeterminado, de un nosotras que nos permita salir de la heterodesignación

masculina y transformar así la mirada sobre nosotras mismas y el significado de la palabra mujer. Pues, como nos recuerda Millett (2017), “la mujer no acuñó los símbolos con los que se la describe en el patriarcado: tanto el mundo primitivo como el civilizado son masculinos y la idea cultural de la mujer es obra exclusiva del varón” (p. 106). Toda la cultura que conocemos y reproducimos en nuestras aulas está impregnada de una injusticia de base y, si queremos que ésta desaparezca, la transformación radical de la cultura es acuciante. Necesitamos nuevos simbólicos, nuevos modos de representar el mundo y a nosotros y nosotras mismas en él. Tal es la propuesta de esta investigación.

### **3. Los vínculos entre mujeres: la transformación de la cultura.**

*La interdependencia entre las mujeres es el camino hacia la libertad que permite que el Yo sea, no para ser utilizado, sino para ser creativo. Ésta es la diferencia entre un estar pasivo y un ser activo.*

(Lorde, 2003, p. 117)

La limitación de las posibilidades de desarrollo vital, productivo y creativo de las mujeres se encuentra inextricablemente ligada a “la anulación de la tradición femenina”, “al ‘Gran Silencio’ sobre las mujeres... en la historia y en la cultura” (Rich, 2001, p. 54). La imposibilidad de establecer vínculos entre mujeres, mediante los cuales podamos reconocernos en nuestras experiencias compartidas de opresión, pero también de resistencias y vivencias afines en tanto que grupo social que ha ocupado un lugar inferiorizado, marginalizado y explotado en los contextos patriarcales, constituye uno de los puntales para el mantenimiento y reproducción de la dominación masculina. Así, la exclusión de las obras de mujeres en las manifestaciones culturales y los medios de transmisión de la cultura forma parte del ejercicio y perpetuación del poder masculino-patriarcal, que presenta como neutra, universal y objetiva una mirada que, sin embargo, es parcial: la visión de los hombres sobre el mundo. Mas la falsa universalización del simbólico masculino logra instaurar la creencia de que tan sólo existe un tipo de conocimiento humano, que remite a una determinada experiencia en el mundo que se eleva como modelo único, negando a las demás su humanidad y, con ello, su posibilidad de existencia. En nuestra sociedad, en la que la educación ya es un derecho igualitario en términos de género, la institución educativa en los niveles de enseñanza obligatoria ocupa un lugar central en la reproducción y mantenimiento de la cultura patriarcal, mientras se siga ocultando la existencia, experiencia y saberes femeninos en el mundo.

La invisibilización sistemática de las mujeres en la historia y en todas las disciplinas del conocimiento y la expresión artística se legitima y naturaliza continuamente mediante el sistema de valores masculino que se interioriza subjetivamente desde el comienzo de los procesos de educación y socialización. En el momento en que las niñas se sumergen en la cultura de la sociedad en la que han nacido y de la que, como cualquier ser humano, quieren formar parte, reciben y asimilan un mundo simbólico de significados para la construcción propia del conocimiento procedentes de hombres que dictan su condición de subordinadas en el mundo. Mas, para el desarrollo de la subjetividad, no queda otro camino que el de la identificación con la cultura existente, visible y accesible; de modo que el supuesto básico que atraviesa los mensajes recibidos e internalizados por las niñas, adolescentes y mujeres contiene, de fondo, la afirmación de la supremacía masculina, que se asume como intrínseca a la vida individual y social y condiciona todo el desarrollo intra e interpersonal. Kathleen Barry explica lúcidamente este fenómeno de “colonización patriarcal interna” de las mujeres que emerge a partir de la “identificación con lo masculino” —lo cual remite a la invisibilización e impedimento de la posibilidad de una “identificación con lo femenino”—:

El resultado de la identificación con lo masculino significa asumir los valores del colonizador y participar activamente en ellos llevando a cabo la colonización de una misma y la del propio sexo... La identificación con lo masculino es el acto mediante el cual las mujeres sitúan a los hombres por encima de las mujeres, ellas mismas incluidas, en cuanto a credibilidad, categoría e importancia en la mayoría de las situaciones, sin tener en cuenta la calidad comparativa que las mujeres pueden aportar a la situación... La interacción con mujeres se percibe como una forma menor de relación a todos los niveles. (Rich, 2001, pp. 62-63)

Reconocer a otras mujeres como sujetos creadores, libres y autónomos y, por lo tanto, reconocernos en otras mujeres, nos permitiría identificar, compartir y nombrar nuestras experiencias, tomando conciencia de la especificidad e injusticia de nuestra situación en el mundo. Éste constituye el primer paso para poder cambiar tal situación porque genera las condiciones para identificarnos como seres humanos valiosos, reconstruir nuestra autoestima individual y nuestro poder social. La acción colectiva, la creación de lazos con personas que comparten una misma opresión, resulta condición indispensable para la transformación personal y política. La autodesignación sólo puede darse a través del grupo, dado que la construcción del conocimiento siempre es un

proceso social. En palabras de Carla Lonzi (2016), “no existe una conciencia de sí sin otra conciencia de sí”. Si la otra no me ofrece la conciencia de su situación en el mundo, yo no puedo comprender mi propia condición en tanto que social y política, compartida colectivamente y resultante, por tanto, de procesos y fuerzas sociales e históricas que son mutables; y a la inversa, la otra necesita escuchar mi experiencia y reconocerse en ella; y yo necesito encontrar la confirmación de mi conocimiento en su escucha, que no juzga, niega, patologiza ni culpabiliza, sino que reconoce el saber que emana de mi experiencia.

Por ello, el patriarcado necesita mantenernos separadas de todas las maneras posibles, para que nuestras energías vitales puedan seguir enfocadas hacia la satisfacción de las necesidades masculinas; puesto que en el aislamiento, en el silencio, la vivencia femenina permanece sometida a los mandatos culturales patriarcales asumidos como dogmas, sumergidos en la inconsciencia e impotencia, en la ausencia de posibilidades de transformación. El patriarcado debe ocultar la existencia de modos de relación y de vida que impliquen la salida de la dependencia servil de las mujeres hacia los hombres.

El impedimento de las relaciones de reconocimiento y construcción mutua de poder entre las mujeres funciona correlativamente en el nivel de la relación con la cultura y en el de las relaciones interpersonales, afectivas y sexuales. A la luz de la cultura patriarcal, las mujeres no tienen “pasado, historia [ni] religión propias” y, por tanto, están condicionadas a vivir “dispersas entre los hombres, vinculadas más estrechamente por el hábitat, el trabajo, los intereses económicos, la condición social, a algunos hombres —padre o marido— que a otras mujeres” (Beauvoir, 2017, p. 51).

La enemistad entre mujeres es uno de los mecanismos esenciales para el correcto mantenimiento de la supremacía masculina. Dado que la cultura no ofrece la posibilidad de reconocer a las mujeres como seres humanos capaces de pensar, crear y construir el mundo en el que habitan —y, en consecuencia, las mujeres no pueden reconocerse a sí mismas ni a las otras como tales—, la búsqueda del reconocimiento de su humanidad se orienta hacia los hombres, quienes poseen la potestad de concederles, desde su posición de superioridad, consideraciones temporales y paternalistas —mientras la estructura patriarcal siga impidiendo la relación entre hombres y mujeres sobre un plano de igualdad. De este modo, las mujeres han de competir por el reconocimiento masculino

que, como ha sido señalado en el análisis de las autoras mencionadas, está atravesado por la sexualización y objetualización sistemática de su persona. Ya que todas las mujeres son llamadas a cumplir con su función de “buenas madres y esposas”, o trabajadoras “atractivas”, las otras son vistas bajo la perspectiva colonizadora de la mirada masculina como rivales potenciales en la consecución de un “buen marido”, puesto de trabajo o mayor estatus social según su “atractivo sexual” (en sus diferentes vertientes: canon estético, la “inocencia de la virginidad”, el “exotismo racial”, etc.).

El patriarcado enemista a las mujeres entre sí, creando un vivo antagonismo que, tras oponer durante largo tiempo a la prostituta y a la matrona, afecta en la actualidad a la mujer con profesión y al ama de casa. La primera envidia la seguridad y el prestigio de la segunda, mientras que ésta, desde su posición respetable, anhela la libertad, la aventura y el contacto con el gran mundo que vislumbra en la otra. (Millet, 2017, p. 91)

Las dicotomías simplistas y reiteradas de la visión patriarcal de la mujer como “virgen” o “puta”, la “beata estúpida” o el “mal radical que hace pecar a los hombres” no son más que otro modo de definir deshumanizadamente a las mujeres para mantenerlas bajo el yugo de sus intereses. Esta visión cosificadora que sitúa a las mujeres en el lugar de objeto sexual no sólo insta a cumplir con los imperativos del deseo sádico masculino sino que, además, obliga a las mujeres a identificarse con una de estas polaridades enfrentadas mediante el condicionamiento de la clase social. Evidentemente, tales representaciones afectan a la autopercepción que las mujeres tienen de sí mismas y de las otras, sobre las que cae toda esta simbología profundamente misógina y arraigada en nuestra concepción del mundo. Así, la esposa respetable percibe como una amenaza a la prostituta con la que mantiene relaciones sexuales su marido, mientras que la segunda “envidia la ‘seguridad y el prestigio’ de la primera” y, como explica Millett (2017), “en virtud de las múltiples ventajas que le confiere el doble código moral, el varón participa de ambos mundos y puede, a fuerza de sus recursos económicos y sociales, enfrentar entre sí a ambos tipos de mujer” (p. 91).

Encontramos, además, el correlato de las instituciones del matrimonio y la maternidad heterosexuales —elementos vertebradores de la dominación masculina—, en la anulación de la posibilidad de asociación femenina, sea afectiva, sexual, económica o/y política<sup>3</sup>. Rich (2001) señala cómo “la destrucción de los registros, de

---

<sup>3</sup> No ocurre lo mismo en el caso de los hombres, para quienes, pese a que la organización heteropatriarcal les orienta sexualmente hacia las mujeres, la representación simbólica de la fraternidad masculina, así

los recuerdos y de las cartas que documentan las realidades de la existencia lesbiana ha de ser considerada muy en serio como la forma de mantener la heterosexualidad obligatoria para las mujeres” (pp. 66-67). La posibilidad de relaciones entre mujeres que escapen a la dependencia económica, afectiva y sexual del varón queda así borrada del simbólico en el que se representan nuestras opciones vitales. Mas esto ocurre también con las manifestaciones femeninas de amistades, camaraderías políticas e intercambios de obras y pensamientos, en los que se concentra gran parte de la producción intelectual y artística de las mujeres (p. 68). A modo de ejemplo, la correspondencia entre literatas, poetas y filósofas, en la que se da una expresión y diálogo cargado de libertad y conocimiento basado en la experiencia de mujeres dedicadas a la producción intelectual, no se contempla como fuente de saber dentro del canon masculino de las disciplinas.

Hay que tener cuenta que los modos de discursividad femenina nunca se han dado en la forma hegemónica cultural, precisamente debido a la estructura patriarcal que los condena al silencio y ostracismo. Los rastros de nuestra existencia en la historia se ven sometidos permanentemente al ocultamiento, sumergidos en la lógica argumentativa y reproductiva de la inexistencia. Tales son los mecanismos para mantener aisladas a las mujeres, tratando de borrar la posibilidad de acceso a relaciones entre mujeres que traspasen las fronteras estereotipadas y que les permitan romper el silencio y el estigma en torno a sus experiencias femeninas, deshaciendo el menosprecio que les ha sido asignado. Para el patriarcado, la vinculación e identificación entre mujeres no debe existir; de lo contrario, cabría la posibilidad de que las mujeres obtuviesen la fuerza colectiva necesaria para autoafirmarse como seres independientes en relación a los hombres, libres y, por tanto, con capacidad de decisión acerca de sus propios intereses, deseos y significaciones.

Sin embargo, los vínculos entre mujeres han existido en todas las sociedades y culturas; las mujeres identificadas con mujeres, que reconocen a otras mujeres, constituyen una realidad viva, pese a los esfuerzos patriarcales por invisibilizar, borrar, reprimir y castigar tales corpúsculos de resistencia feminista. Y como muestra de ello tenemos las largas correspondencias femeninas de diferentes épocas y lugares, las

---

como los pactos políticos y económicos entre los hombres conforman la estructura misma de nuestras sociedades. Incluso en la dimensión afectivo-sexual, Rich (2001) indica que no es posible equiparar la homosexualidad masculina y la femenina debido, en primer lugar, a “la falta femenina de privilegios económicos y culturales en comparación con los hombres”, pero también, a “las diferencias cualitativas en las relaciones femeninas y masculinas” (p. 57) como consecuencia de la distintiva constitución de identidades que requieren, por tanto, análisis adecuados a sus especificidades.

amistades profundas e intensas, la persistencia de “la existencia lesbiana” (Rich, 2001), y todas las obras de mujeres no reconocidas institucionalmente; la consecución del voto femenino y la inclusión educativa y profesional, y todos los logros políticos de tantos colectivos de mujeres que han cambiado profundamente nuestro mundo. De los vínculos y el reconocimiento entre mujeres ha nacido gran parte de la producción de la obra intelectual feminista que nos ha permitido revelar los mecanismos de la dominación masculina y pensar nuevos modos de organización y relaciones humanas.

Los vínculos entre mujeres comienzan con la ruptura del silencio, en palabras de la poeta y ensayista Audre Lorde (2003), con “la transformación del silencio en lenguaje y acción” (p. 19). Como se ha desarrollado en el capítulo anterior, la necesidad de autodesignarnos, de nombrarnos a nosotras mismas, de buscar nuevas significaciones a lo que implica identificarnos como mujeres, emerge como tierra fértil para el cambio. El silencio femenino acerca de nuestra subjetividad es el resultado de la aceptación de una definición impuesta por otros; empezar a hablar por nosotras mismas, sobre nuestro modo de entender el mundo, nuestros anhelos y necesidades, provoca un corte en la lógica de la dominación. Para ello, es imprescindible el apoyo y reconocimiento mutuo que dé credibilidad a nuestro sentir y saber en el plano de igualdad que el grupo de mujeres ofrece, debido a una socialización similar fuera de la posición de superioridad política y ontológica. Para demostrar la importancia que las relaciones femeninas tienen para romper el silencio y la ausencia de autonomía subjetiva a que las mujeres se ven sometidas por la cultura patriarcal, utilizaré dos ejemplos de comunicación entre mujeres que generan colectividad y transformación social, en dos contextos muy diferentes, pero entre los que podemos encontrar un paralelismo en el modo en que, a partir del reconocimiento mutuo de las palabras de las mujeres, la conciencia y el cambio de la situación individual y social se hacen posibles.

En la descripción que Friedan (2009) hace de ese extraño “malestar” que afectaba a las mujeres de clase media-alta norteamericanas de los años 50, ese “malestar que no tiene nombre”, que nadie sabía qué era ni a qué podía deberse, podemos encontrar una muestra reveladora del aislamiento y silenciamiento impuestos a las mujeres sobre sus propias experiencias. Si los hombres blancos de los años 50, los científicos, médicos y psiquiatras, afirmaban que “en Estados Unidos, el ‘malestar de las mujeres’ ya no existía”, las mujeres que lo sufrían pensaban que estaban locas y se sentían culpables y

avergonzadas. En cierto sentido, sentían que les faltaba algo, que eran, como dicta el psicoanálisis, “carentes”; de algún modo estaban “mal hechas”, ya que, “¿qué clase de mujer era ella si no sentía aquella misteriosa plenitud encerrando el suelo de la cocina?” (p. 55). La clave de esta perversa dominación interiorizada, a través de la cual las mujeres legitiman antes la palabra de los hombres que sus propias necesidades y sufrimientos, se encuentra, precisamente, en el aislamiento y la ausencia de un lenguaje, unas herramientas comunicativas y conceptuales propias, que permitan expresar y, de esta manera, constituir una subjetividad femenina autónoma, autodesignada. Podemos comprobar lo que pensaban aquellas mujeres que se medicaban con antidepresivos y, aun así, no lograban acallar su insatisfacción vital:

Si una mujer tenía un problema en las décadas de 1950 y 1960, (...) pensaba que las demás mujeres estaban satisfechas con sus vidas. ¿Qué clase de mujer era ella si no sentía aquella misteriosa plenitud encerrando el suelo de la cocina? Estaba tan avergonzada de tener que reconocer su insatisfacción que nunca llegaba a saber cuántas mujeres más la compartían. Si intentaba contárselo a su marido, éste no tenía ni idea de lo que estaba hablando. En realidad, ella misma tampoco lo entendía demasiado. (p. 55)

Lo que transformó esta situación y permitió que Friedan escribiera su libro — transformando el silencio de las mujeres blancas de los barrios residenciales en una de las obras feministas más conocida de los años 60 y 70, denunciando el sometimiento de todas estas mujeres a la exhortación a ser “buenas madres y esposas”—, lo que sacó del ámbito de lo privado, innombrado e inexistente la insatisfacción femenina que produce la restricción de posibilidades para la realización humana por medio de la educación y la igualdad de oportunidades, fue la expresión compartida entre mujeres de dicho “malestar”. Salir del aislamiento, el reconocimiento mutuo de las experiencias comunes en un plano de igualdad, es la primera condición de posibilidad para la toma de conciencia de la propia situación de opresión:

Una mañana de abril de 1959, oí a una madre de cuatro hijos, que estaba tomando un café con otras cuatro madres en un barrio residencial (...), referirse en un tono de resignada desesperación al “malestar”. Y las otras sabían, sin mediar palabra, que no estaba hablando de un problema que tuviera con su marido, ni con sus hijos, ni con su casa. De repente se dieron cuenta de que todas compartían el mismo malestar, el malestar que no tiene nombre. De manera titubeante, se pusieron a hablar de él. Más tarde, (...) dos de las mujeres lloraron de puro alivio al saber que no estaban solas.

Poco a poco empecé a darme cuenta de que el malestar que no tiene nombre lo compartía un sinnúmero de mujeres en Estados Unidos. (Friedan, 2009, p. 56)

Las mujeres descubren, al hablar con otras mujeres, al leer a otras mujeres, que no están solas. Que lo que les ocurre a ellas les sucede a la gran mayoría de mujeres con las que comienzan a entablar un diálogo, que comparten un mismo “malestar”, y empiezan a darle nombre, a sacarlo del silencio. Y al darle nombre, se inicia un proceso de derrumbamiento de todas las significaciones patologizantes o desvalorizantes que impregnaban dicha experiencia; al otorgar importancia a su sentimiento de insatisfacción e identificarlo como una cuestión social, que afecta a un determinado colectivo femenino, la vivencia de las mujeres pasa al plano de la conciencia política. Ya no están locas ni enfermas, ni tienen un “problema con su rol femenino” (p. 59); sino que el problema radica, precisamente, en que se les exija adaptarse a un papel que no responde a sus necesidades de realización humana, intelectual, profesional y vital. La perspectiva lo cambia todo: “la calidad de la luz con la que observamos nuestras vidas tiene un efecto directo sobre la manera en que vivimos y sobre los cambios que pretendemos lograr con nuestro vivir” (Lorde, 2003, p. 13). Ahora la mirada está puesta en nuestros cuerpos, nuestras vidas, nuestros dolores y nuestros deseos. Y a partir de esta nueva mirada, podemos empezar a construir una nueva cultura, un nuevo mundo.

En un contexto completamente diferente, la tesis doctoral recientemente publicada de la politóloga feminista Amandine Fulchiron (2018) revela las profundas transformaciones sociales que genera el cambio simbólico producido a partir de la construcción de vínculos entre mujeres. Fulchiron analiza los diferentes procesos y resultados en la búsqueda de reconocimiento y reparación política de las sobrevivientes de violación sexual mayas y afrodescendientes de Guatemala y Colombia en contextos de guerra. Como participante y cofundadora de la colectiva feminista Actoras de Cambio de Guatemala que, desde 2004, “impulsa un proceso político, social y comunitario dirigido a romper el silencio y hacer Justicia en torno a los crímenes sexuales cometidos sistemática y masivamente contra las mujeres mayas en Guatemala dentro del marco de la política contrainsurgente genocida” (p. 1), la autora recoge y elabora teóricamente sus experiencias vividas a lo largo de trece años como acompañante e integrante en el proceso de autoconciencia y sanación de cinco grupos de mujeres.

En el desarrollo de su argumentación, Fulchiron (2018) contrapone los procesos y logros de los grupos de mujeres que, a través del trabajo de autoconciencia y sanación comunitaria han transformado el dolor, la vergüenza y la culpa, tomando la palabra pública en sus comunidades, y las mujeres que se embarcaron en procesos judiciales de denuncia de los crímenes sexuales de guerra y los ganaron. La legalidad no cambia la visión patriarcal del mundo en el que viven las mujeres. El simbólico de la objetualización sexual y la maldad femenina no desapareció en las comunidades de estas mujeres pese al reconocimiento institucional de la injusticia; al igual que dicho simbólico no ha desaparecido de nuestras sociedades por mucho que se estén incorporando nuevas leyes en términos de igualdad de género, las cuales no han eliminado las desigualdades económicas ni los discursos y manifestaciones culturales heteropatriarcales. El problema de la vía institucional radica en que es en sí misma patriarcal y colonial. El caso de “la manada” en Pamplona<sup>4</sup> revela la perspectiva misógina que atraviesa el discurso judicial de nuestra cultura, y que se podría evitar o limitar con una atención adecuada en la educación.

Fulchiron (2018) explica cómo las mujeres enfocadas al proceso judicial se sentían, tras las sentencias, incluso peor que al comienzo, ya que se vieron sometidas a un enorme desgaste emocional, debido a la necesidad de revivir una y otra vez la experiencia de la violación sin transformarla, tratando de demostrar, ante la mirada masculina del tribunal, que no mentían y, para ello, teniendo que hablar en un lenguaje que no era el suyo:

Se vieron enfrentadas a un proceso judicial de entrada. Fueron años muy duros, y eso de memoria, nunca se ha hecho con ellas. Yo creo que es muy importante crear escenarios para que sean los mismos relatos de ellas. Es importante que sea desde sus voces, porque de abogado, uno hace un discurso diferentísimo que no tiene nada que ver con lo que realmente a ellas las afectó. (pp. 367-368)

Efectivamente, el lenguaje judicial impide a las mujeres sobrevivientes de violencia sexual nombrar y afirmar su experiencia como un acto de ocupación patriarcal y colonial de sus cuerpos, impuesta mediante la fuerza física y la desvalorización psicológica. Podemos trazar un puente con el mecanismo patriarcal mediante el cual los discursos médicos patologizaban e impedían a las mujeres blancas norteamericanas de

---

<sup>4</sup> Un caso de violación grupal en las fiestas populares de Pamplona (Navarra) que se ha convertido en la muestra paradigmática de la violencia patriarcal institucional en el Estado español.

los años 50 expresar y politizar su situación en tanto que oprimidas y excluidas de la posibilidad de una vida mejor por el patriarcado. En el caso de la violencia sexual, la obligación del uso de un lenguaje ajeno para hablar de las experiencias propias, que constituye el soporte cultural sobre el que se asienta dicha violencia, impide la verbalización y escucha social adecuadas para poder transformar el dolor y las condiciones de vida. Como afirma Lorde (2003), “las herramientas del amo nunca desmontan la casa del amo” (p. 115).

Frente a dichas experiencias de retorno a la estigmatización y culpabilización sociales, Actoras de Cambio ha trabajado en procesos de sanación basados en los vínculos entre mujeres y el reconocimiento recíproco entre iguales (Fulchiron, 2018). En estos contextos de creación de comunidad política femenina, las mujeres sobrevivientes de violencia sexual comenzaron a hablar de sus experiencias y necesidades, a verbalizar sus dolores y a tomar conciencia política de sus vivencias, gracias a la comprensión colectiva, a la escucha compartida y real, lejos de la estereotipación y culpabilización masculinas. Lonzi (2016) señala cómo “de la expresión de otras se obtienen verificaciones y confirmaciones de la propia experiencia”; al sacar de la soledad y el silencio la experiencia de la opresión, las mujeres empiezan a comprender mejor lo ocurrido y a politizarlo.

La creación de contextos en los que las mujeres puedan reconocerse como seres humanos con valor y dignidad, merecedoras de respeto y capaces de definir sus propios sufrimientos y necesidades y de actuar en consecuencia, supone una transformación radical de la cultura. En realidad, implica la generación de una nueva cultura, de otro modo de percibirse a sí mismas y a las otras, fuera de la lógica patriarcal y dogmática de la dominación. De la práctica de estos grupos de mujeres ha emergido un simbólico diferente, en el que ellas ya no buscan el reconocimiento externo sino que se dan valor a sí mismas y a las otras; por lo que la estructura jerárquica se cae, pues el lugar en el que ellas se sitúan ya no la sostiene. Mediante la práctica del reconocimiento mutuo de las experiencias femeninas, las mujeres se dan autoridad a sí mismas:

Para mí, la ley de mujeres es que las mujeres tengamos mucha fuerza entre nosotras. Entre nosotras nos reunimos, nos escuchamos todas y escuchamos a la otra para poder empoderarnos. La ley de mujeres es la sanación. Es la curación que se le puede brindar a una mujer. La ley de las mujeres es decir las cosas, es empezar en nuestra casa, decir a la pareja qué

no me gusta. No soy animal para que me pegue. Es tener esta fuerza para decir que “no”. La justicia es el grupo de mujeres. Es nuestra fuerza la que nos protege. (Fulchiron, 2018, p. 497)

Gracias a las condiciones de posibilidad de transformación de la propia mirada sobre una misma y sobre el mundo que los vínculos entre mujeres crean, éstas pueden comenzar a poner límites al dominio masculino y al acceso sexual, emocional y económico de sus compañeros sobre sus cuerpos, de manera que las condiciones sociales cambian, cumpliendo las expectativas del desarrollo de comunidades en las que la repetición de la violencia contra las mujeres no sea posible. Y esto resulta igualmente necesario en el contexto educativo europeo: una educación que enseñe a las mujeres a poner límites y, a los hombres, a respetarlos.

La necesidad de crear nuevos medios de representación que permitan el desarrollo de una subjetividad femenina libre constituye, como ha sido analizado, un núcleo esencial para el cambio cultural y social, y los vínculos entre mujeres ofrecen un camino en el proyecto de la libertad humana. La fuerza que emana de la práctica de la identificación e interdependencia entre mujeres se encuentra en el corazón del desarrollo del poder propio y colectivo, constituye una perspectiva que transforma las premisas patriarcales en nuevas miradas sobre una misma y las otras, y que genera nuevos modos de relación para todos y todas, basados en el reconocimiento de las diferencias, lejos de la lógica homogeneizadora de la dominación (Lorde, 2003). Por ello, considero necesaria la práctica de construcción de sujetos colectivos femeninos en nuestras aulas, que den autoridad y valor a las mujeres, transformando la educación patriarcal en espacios de libertad.

#### **4. Construyendo sujetos colectivos heterogéneos.**

El sujeto político del feminismo no es homogéneo. Los contextos son múltiples y diversos, y las relaciones entre mujeres están atravesadas por otras opresiones constitutivas de la identidad individual y colectiva. No podemos ni debemos obviar las diferencias de raza, clase, orientación sexual y edad, como nos recuerda Lorde (2003, p. 115). Siguiendo la exigencia común de las diferentes autoras que reclaman la construcción de un nosotras basado en el reconocimiento entre mujeres para la toma de conciencia y acción colectivas, hemos de considerar los análisis críticos de las feministas negras, racializadas y lesbianas, que permiten constituir un sujeto político

heterogéneo, asentado sobre el reconocimiento, respeto, escucha y aprendizaje de las diferencias. De lo contrario, la anulación y/o negación de las mismas supone una vuelta a la lógica patriarcal y colonial de la dominación, según la cual solo existe un modelo respecto al que toda diferencia se entiende como carencia, como un menos en la jerarquía de valor de los seres humanos.

Como escribe Bell Hooks (2004), si el objetivo de las feministas blancas y de los hombres negros es el de “ser iguales” a los hombres blancos o, lo que es lo mismo, lograr un reconocimiento por parte de los hombres blancos y entrar a formar parte de sus circuitos discursivos, económicos y políticos, sus intereses se mantendrán en la “continuidad de la explotación y opresión de los otros” (p. 49). Sin embargo, tales metas nunca lograrían una práctica real de la libertad para las mujeres ni para las personas racializadas, dado que, dejando intacto el simbólico patriarcal y colonial, la dominación se mantendrá como sustento cultural. Puede que las mujeres blancas de clase media o alta obtengan algunos beneficios y lugares de poder desde un feminismo institucional, racista y clasista pero, como explica Lorde (2003), no dejará de ser “un armisticio frágil y temporal entre la persona y su opresión” puesto que, como analizaba en el capítulo anterior, la consecución de reconocimiento por parte de los hombres no deshace la estructura intrínsecamente jerárquica, sino que más bien conduce a una insatisfacción permanente, ya que su discurso no responde a las necesidades de las mujeres —pues ha sido creado para satisfacer las de los hombres por medio de la dominación y el sometimiento. Y, como he argumentado en diálogo con las autoras mencionadas, “sin una comunidad es imposible liberarse” (p. 117). Necesitamos el reconocimiento entre mujeres para crear nuevos simbólicos, al igual que las personas racializadas necesitan reunir sus fuerzas y referentes colectivos para desarrollar su propia voz, más allá del discurso racista y colonial.

“Mas la construcción de una comunidad no pasa por la supresión de nuestras diferencias, ni tampoco por el patético simulacro de que no existen tales diferencias” (Lorde, 2003, p. 117). Lorde (2003) nos invita a pensar y poner en práctica nuevos modos de relaciones, atendiendo a las diferencias como elemento central para la posibilidad de comunidad y de transformación. Las diferencias poseen, desde esta óptica, una importante “función creativa”:

Las diferencias no deben contemplarse con simple tolerancia; por el contrario, deben verse como la reserva de polaridades necesarias para que salte la chispa de nuestra creatividad mediante un proceso dialéctico. Sólo así deja de resultar amenazadora la necesidad de la interdependencia. Sólo en el marco de la interdependencia de diversas fuerzas, reconocidas en un plano de igualdad, pueden generarse el poder de buscar nuevas formas de ser en el mundo y el valor y el apoyo necesarios para actuar en un territorio todavía por conquistar. (p. 117)

Las diferencias entendidas como potencialidad para el cambio personal y político, como aprendizaje que la conciencia, las palabras, las experiencias de las otras ofrecen para reconocer encuentros y distancias, ampliando el campo de visión y aumentando la capacidad autocrítica por medio de la escucha y la revisión de los propios privilegios, de las miradas heteropatriarcales, racistas y clasistas que hemos internalizado. Al reconocer y, por lo tanto, afirmar las diferencias de las otras mujeres, comenzamos a deshacer la negación y el silenciamiento que les han sido impuestos en función de las distintas opresiones que no se deben únicamente a aquello que compartimos, sino también a aquello que nos separa, como el racismo, el clasismo o/y la edad. Desde este lugar, que escapa ya a la lógica patriarcal y colonial de la inexistencia y el ostracismo de los y las oprimidas, podemos empezar a trabajar para cambiar la mirada misógina y racista en la que nos hemos educado pues, como afirma Lorde (2003), “no son las diferencias las que nos inmovilizan sino el silencio” (p. 24). Y en esa transformación, estrechamos la brecha que nos separa e impide los vínculos entre mujeres:

Con cada palabra real que he pronunciado, con cada intento realizado de decir las verdades que aún ando buscando, he entablado contacto con otras mujeres que buscan conmigo esas palabras que puedan encajar en el mundo en el que todas creemos, y gracias a ello hemos reducido nuestras diferencias (...). Las mujeres que me apoyaron (...) eran Negras y blancas, mayores y jóvenes, lesbianas, bisexuales y heterosexuales, y todas estábamos unidas en la guerra contra la tiranía del silencio. Ellas me proporcionaron una atención y una fortaleza sin las que no habría logrado sobrevivir indemne. (p. 21)

Las “palabras reales”, el intento de encontrar nuestras propias verdades, de crear nuevos lenguajes, discursos y simbólicos que respondan a nuestras necesidades y anhelos de un mundo justo para todos los seres que en él habitan, emergen de la comunicación mutua entre las diferencias, del aprendizaje de las necesidades y deseos propios y ajenos, en una búsqueda por relacionarnos desde el reconocimiento y respeto recíprocos, dejando atrás la dominación y el sometimiento. Bajo esta nueva luz, el concepto de poder toma un cariz completamente distinto a las connotaciones que

tradicionalmente le han sido asignadas por el patriarcado, el colonialismo y el clasismo; a saber: se trata de un poder afirmativo conformado en la interdependencia humana. Es decir, el poder individual se desarrolla por mediación del reconocimiento de los y las otras y, simultáneamente, las demás personas nos necesitan para crecer y transformar sus potencialidades internas en procesos creativos y enriquecedores para la vida individual y colectiva. De este modo, la construcción del poder se convierte en una obra personal y política basada en la afirmación y el desarrollo de las diferencias individuales y grupales sobre un plano de igualdad. El valor no se encuentra, entonces, en un único modelo de ser humano y de conocimiento, sino que radica en la heterogeneidad, creatividad y mutabilidad que son constitutivas y generadoras de vida:

Es en la interdependencia de las diferencias recíprocas (no dominantes) donde reside la seguridad que nos permite descender al caos del conocimiento y regresar de él con visiones auténticas de nuestro futuro, así como con el poder concomitante para efectuar los cambios que harán realidad ese futuro. Las diferencias son la potente materia prima a partir de la cual forjamos nuestro poder personal. (Lorde, 2003, p. 117)

Y en esta construcción, los grupos social e históricamente oprimidos tenemos mucho que aportar. Hooks (2004) señala el lugar privilegiado que ocupan las mujeres negras en los contextos patriarcales y racistas para la creación de un simbólico que no se asienta sobre la lógica de la dominación y la explotación ya que, debido a su situación de oprimidas que no ejercen una violencia sistemática sobre ningún otro colectivo social, las mujeres negras han desarrollado vínculos entre mujeres que no reproducen la discriminación sexual ni racial:

Como grupo, las mujeres negras están en una posición inusual en esta sociedad (...). Somos un grupo que no ha sido socializado para asumir el papel de explotador/opresor puesto que se nos ha negado un “otro” al que podamos explotar u oprimir (...). Las mujeres blancas y los hombres negros están en ambas posiciones. Pueden actuar como opresores o ser oprimidos y oprimidas. (p. 49)

Las mujeres blancas tenemos mucho que aprender de lo que las mujeres negras nos tienen que decir. El reconocimiento de nuestras diferencias raciales y de clase en torno a las distintas experiencias de opresión y, en consecuencia, a las diversas necesidades y trabajos que hemos de realizar, resulta vital para “la formación de una teoría y una práctica feministas liberadoras” en tanto que “responsabilidad colectiva que debe ser compartida” (Hooks, 2003, p. 50). Se trata de una necesidad para el

establecimiento de vínculos entre mujeres que cortocircuiten la lógica patriarcal y racista de la segregación, el aislamiento y, de este modo, la perpetuación del sometimiento. Como mujeres blancas educadas en sociedades racistas, es nuestra responsabilidad deshacer la mirada colonial que hemos tomado como dogma para poder transformar nuestro lugar de opresoras en el mundo y acercarnos a los puntos de encuentro con las mujeres que viven otras explotaciones que no son las nuestras. Necesitamos escuchar las palabras, sufrimientos, iras y deseos de aquellas a cuya opresión hemos contribuido para tomar conciencia del miedo con el que hemos aprendido a distorsionar las diferencias, convirtiéndolas en motivo de desprecio, inferioridad y marginación (Lorde, 2003):

El rechazo institucionalizado de la diferencia es una necesidad básica para una economía del beneficio que necesita de la existencia de un excedente de personas marginales. Esa economía en la que vivimos nos ha programado a todos para que reaccionemos con miedo y odio ante las diferencias que hay entre nosotros (...). No poseemos modelos de relación igualitarios para afrontar las diferencias. En consecuencia, las diferencias reciben nombres falsos y se ponen al servicio de la segregación y la confusión. (pp. 122-123)

Debemos cambiar los modelos distorsionantes de relación mediante los cuales hemos aprendido a odiarnos y temernos a nosotras mismas por el hecho de ser mujeres y a otras mujeres en tanto que negras, ricas, pobres, lesbianas, bisexuales, heterosexuales, etc. Tales distorsiones, creadas por los discursos de los grupos dominantes patriarcales, coloniales y clasistas, en función de sus intereses de beneficio y dominación, no nos servirán de nada en el camino hacia la liberación humana. Las fronteras que nos separan forman parte de los mecanismos del mantenimiento de la desvalorización y la deshumanización que nos han sido impuestas y que, sin posibilidad de acceso a otros referentes y opciones vitales, internalizamos y universalizamos como propias, reproduciendo la dominación como modelo humano de relación; adhiriéndonos al simbólico masculino-patriarcal racista:

Soy una mujer lesbiana de Color cuyos hijos comen todos los días gracias a que trabajo en la universidad. Si el hecho de que mis hijos tengan el estómago bien lleno me impide reconocer mi afinidad con una mujer de Color cuyos hijos no comen porque ella no encuentra trabajo, o que no tiene hijos porque sus entrañas han quedado destrozadas a causa de los abortos caseros o la esterilización; si no logro reconocer a la lesbiana que decide no tener hijos, a la mujer que permanece oculta en el armario porque su comunidad homofóbica es su único apoyo en la vida, a la mujer que escoge el silencio en lugar de otra muerte, a la mujer que está

aterrorizada por la posibilidad de que mi ira haga estallar la suya; si no logro reconocerlas a todas ellas como rostros de mí misma, estaré contribuyendo a su opresión y también a la mía (...). Yo no soy libre en tanto haya otra mujer que no lo sea, aun cuando sus grilletes sean muy diferentes de los míos. Y no soy libre mientras una persona de Color permanezca encadenada. Ni tampoco lo es ninguna de vosotras. (Lorde, 2003, p. 149)

Estaremos contribuyendo a nuestra opresión y la de los otros y otras mientras permanezcamos en silencio, inmóviles, amuralladas tras las fronteras que nos han sido impuestas y que no nos atrevemos a traspasar, supuestamente protegidas por unos prejuicios que nos impiden reconocernos y aliarnos las unas con las otras, buscando el reconocimiento y apoyo de una cultura que nos detesta y destruye. Pero las barreras no las crean nuestras diferencias, “lo que nos separa es, por el contrario, nuestra negativa a reconocer las diferencias y a analizar las distorsiones que derivan de darles nombres falsos tanto a ellas como a sus efectos en la conducta y expectativas humanas” (Lorde, 2003, p. 23). Nuestra negativa a abordarlas desde otro lugar, a constituir otro tipo de comunidades humanas, a relacionarnos con la apertura hacia la alteridad que la complejidad humana exige.

Desde esta perspectiva, las diferencias se presentan como el foco que da luz a la posibilidad de deconstruir las colonizaciones internas y pensar y poner en práctica nuevos saberes y experiencias de relaciones humanas. Así, las feministas blancas hemos de responsabilizarnos de nuestra mirada y actitudes racistas, y trabajar en su derrumbamiento reconociendo las valiosas diferencias de las mujeres racializadas; escuchando y aprendiendo de sus críticas, deseos y propuestas, de los discursos que emanan de sus experiencias individuales, y de las luchas colectivas que llevan siglos transformando el mundo racista y patriarcal. Hooks (2004) insta a las mujeres negras a reconocer su papel central en el feminismo y a romper el silencio, transformando la lógica de la heterodesignación patriarcal y racial en saberes autónomos y creativos que, si los reconocemos como tales, pueden convertirse en “la potente materia prima” (Lorde, 2003, p. 117) para nuestro crecimiento y aprendizaje:

Es esencial para el futuro de las luchas feministas que las mujeres negras reconozcamos el punto especial de ventaja que nuestra marginalidad nos otorga y hagamos uso de esa perspectiva para criticar la hegemonía racista, clasista y sexista así como para imaginar y crear una contra-hegemonía. Estoy sugiriendo que tenemos un papel central que jugar en la formación de la teoría feminista y una contribución que ofrecer que es única y valiosa. (Hooks, 2004, p. 50)

Su responsabilidad es dejar de buscar el reconocimiento en sus opresores y opresoras, en la mirada misógina y racista, en nadie que no sean otras mujeres negras, dándose a sí mismas validez y autoridad. La nuestra, saber escuchar, recoger, valorar, aprender y crecer desde la humildad a través de los conocimientos que ellas generan con su propia lucha; luchar contra nuestras inercias de negación y apropiación de sus experiencias y saberes. La interdependencia no elimina la autonomía de los individuos y la necesidad de encontrar nombres, lenguajes y modos de hacer propios por parte de los colectivos oprimidos; por el contrario, se revela como elemento central para la realización de la propia subjetividad humana en tanto que social, producto de las interacciones histórico-simbólicas, lingüísticas y afectivas, pero sobre el horizonte de la reciprocidad y el reconocimiento de las diferencias no dominantes, en lugar de las estructuras jerárquicas que niegan toda alteridad. Como veíamos en los ejemplos analizados en el capítulo dos (Fulchiron, 2018; Friedan, 2009), la capacidad de decisión individual emana, precisamente, del desarrollo personal que permiten las relaciones en el grupo de iguales, el apoyo mutuo, la verbalización y toma de conciencia conjunta de la situación propia y ajena.

Del mismo modo que el reconocimiento de las diferencias raciales constituye el lugar desde el que deshacer la mirada racista entre las mujeres, las feministas heterosexuales deben revisar su lugar en el mundo desde las herramientas conceptuales, los referentes analíticos y creativos que los feminismos lesbianos y queer aportan para la transformación de la visión y acción humanas. En su prefacio al artículo “Heterosexualidad obligatoria y existencia lesbiana”, Rich (2001) explica las razones que dieron lugar a dicho texto, y entre las que se encontraba el objetivo de “paliar la anulación de la existencia lesbiana en tanta bibliografía feminista, anulación que sentía (y siento) tiene consecuencias no sólo antilesbianas sino también antifeministas, y que distorsiona igualmente la experiencia de las mujeres heterosexuales” (p. 41). Como señalaba en el capítulo anterior, la invisibilización de la posibilidad para las mujeres de orientar sus energías emocionales y sexuales hacia otras mujeres constituye el reverso de las instituciones del matrimonio y la maternidad heterosexuales, impuestas por los hombres para mantener la dependencia económica y afectivo-sexual como elemento vertebrador de la dominación. Si las mujeres heterosexuales niegan los análisis acerca de la obligatoriedad de la heterosexualidad, no sólo se mantienen en una posición heterosexista respecto a las mujeres que no lo son, sino que pierden la oportunidad de

revisar sus propias críticas y propuestas feministas a la luz de este elemento conceptual nacido de experiencias de mujeres diferentes: eliminan la posibilidad de ampliar el campo de visión, conocimiento y decisión sobre el que reflexionar acerca de sus propias vidas y las de otras.

Las diferencias constituyen, por tanto, “la potente materia prima a partir de la cual forjamos nuestro poder personal” (Lorde, 2003, p. 117) en la construcción de un sujeto político femenino, desde el cual pueden articularse las voces silenciadas por el patriarcado racista de todas las mujeres, aprendiendo las unas de las otras y deshaciendo las distorsiones impuestas a la mirada y la lengua. Paralelamente, la transformación social de la visión y el lugar de los hombres en el mundo ocurrirá cuando ellos empiecen a escuchar y reconocer autoridad y valor en las voces y cuerpos de las mujeres, en la diferencia de experiencias y saberes que descentran su supremacía económica, cultural y política. Pero este cambio de perspectiva masculina no viene de una valoración o discurso enunciado desde la superioridad de su posición sino, en todo caso, de lo capaces que sean de recibir y construir a partir de las palabras y actos de aquellas mujeres que ya no demandan su reconocimiento porque se lo dan a sí mismas, a través de sus propias representaciones e intercambios simbólicos. Si las mujeres comienzan a reconocerse como diferentes pero igualmente valiosas, el patriarcado se derrumba, ya que los hombres se ven forzados a resituarse en el mundo, pues su discurso de dominación ya no tiene a quien oprimir:

Si la tierra girara, girara sobre todo sobre sí misma, la erección del sujeto correría el riesgo de verse desconcertada en su elevación, y su penetración. Puesto que, ¿a partir de qué erigirse y sobre qué ejercer su poder? ¿En qué?

La revolución copernicana aún no ha producido todos sus efectos en el imaginario masculino. (Irigaray, 2007, p. 119)

Ante la caída del imaginario patriarcal y colonial, ante el encuentro con mujeres que se sitúan en pie de igualdad en el mundo, que validan su identidad y conocimiento, que establecen límites al control sobre sus decisiones vitales, los hombres han de tomar la ineludible responsabilidad de repensar y reconsiderar sus privilegios y constructos culturales; o bien participar en la destrucción nihilista y derrotista de su propia identidad. Pero, como afirma Lorde (2003), “ninguna mujer tiene la responsabilidad de modificar la psique de su opresor” (p. 149); la creencia de que son los colectivos

oprimidos quienes deben salvar el abismo que los separa de sus opresores forma parte del control ideológico de la dominación, que consiste en permanecer siempre al servicio de las necesidades egocéntricas del Sujeto hegemónico cuando, en realidad, es éste el que introduce las brechas y muros que nos separan. Al igual que las mujeres blancas debemos responsabilizarnos de nuestros privilegios raciales, es a los hombres a quienes corresponde tomar conciencia de su posición como opresores y transformarla dejando espacio y silencios para que emerja la voz de las oprimidas.

Como vemos, las distorsiones que se generan en torno a las diferencias desde los simbólicos patriarcales y coloniales afectan a todas las personas —de distinta manera en función del lugar que te haya sido asignado por haber nacido con un determinado sexo o color de piel, por encontrarte en una edad valorada o no en relación a la productividad, por sentir y decidir orientar tu afectividad y sexualidad hacia tu mismo género o el contrario, o a ambos, etc. Es, por tanto, responsabilidad de cada cual deshacer tales distorsiones, creadas y aceptadas por la cultura hegemónica, para construir un mundo en el que todos los seres humanos sean vistos y tratados como tales, dando valor a cada singularidad y a cada encuentro entre las individualidades basado en el respeto mutuo y el crecimiento compartido.

Los colectivos oprimidos necesitan construir su propio poder y libertad política a través de la práctica de la interdependencia con sus iguales, aquellas personas que poseen experiencias similares debido a unos condicionamientos que se pueden conectar por medio de la autoconciencia compartida, la cual permite encontrar los nexos de unión y reconocer los espacios de separación, pues tan necesarios son unos como otros para la construcción de comunidades que no anulen las individualidades, sino que las potencien. Ésta ya no es la lógica patriarcal y colonial de lo Uno, lo Mismo (Irigaray, 2007), la supremacía de un único modelo humano —el hombre blanco heterosexual— y la negación de toda diferencia, la simplificación de la realidad en dicotomías simplistas y bélicas: “dominante/dominado, bueno/malo, arriba/abajo, superior/inferior” (Lorde, 2003, p. 121). Ésta es la propuesta de un nuevo simbólico que surge, en gran medida, de las prácticas y saberes de mujeres diversas en diferentes lugares y épocas del mundo, que han aprendido a establecer vínculos basados en el reconocimiento mutuo, y de la cual, también los hombres tienen mucho que aprender.

Si consideramos la educación un poderoso medio de transformación social, los y las docentes tenemos la responsabilidad de crear contextos en los que la práctica del reconocimiento recíproco de las diferencias sobre un plano de igualdad sea posible, de manera que la cultura que transmitamos y construyamos conjuntamente con nuestro alumnado no consista en la perpetuación del pensamiento hegemónico patriarcal, colonial y clasista de la opresión.

## **5. El aula como espacio para la libertad humana.**

La institución educativa no se encuentra al margen de los presupuestos de la dominación masculina y racista que atraviesan la cultura; por el contrario, constituye uno de los pilares fundamentales para la reproducción de la misma y, con ella, de las estructuras sociales que la sostienen. Como todos los discursos institucionales, forma parte de la política patriarcal y colonial que se mantiene mediante el control ideológico. Los temarios y metodologías en la enseñanza obligatoria reproducen la mirada patriarcal y racista, presentando la visión y conceptualización del mundo de un grupo determinado de seres humanos como universal y, por tanto, como la única perspectiva existente. Para acotar este hecho a los currículos oficiales de Filosofía en Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato —los contextos en los que hemos de trabajar—, podemos comprobar la invisibilización casi absoluta de las mujeres<sup>5</sup> y personas racializadas en la selección de autores considerados “significativos para el avance de la civilización tanto a nivel teórico y epistemológico como, relativo a la filosofía práctica, a nivel ético, social y político” (Orden ECD/489, 2016).

Por ello, la propuesta de crear nuevos simbólicos culturales que deshagan en la práctica de aprendizajes colectivos las estructuras de dominación resulta útil y transformadora en el contexto del aula. La introducción de autoras heterogéneas como portadoras de conocimientos diferentes acerca del mundo y las realidades sociales, económicas, éticas, históricas, políticas, metafísicas y estéticas, implica un cambio radical para la mirada individual y colectiva. Por una parte, dar a las alumnas la posibilidad de identificarse con mujeres creadoras y cuya autoridad intelectual queda, de este modo, reconocida en el aula, abre el camino hacia los vínculos femeninos. Constituye —como explico en los capítulos anteriores— la condición de posibilidad

---

<sup>5</sup> A excepción de un bloque dedicado a “La igualdad de género” en la materia de “Educación para la ciudadanía y los derechos humanos” de tercero de ESO.

para la liberación de la misoginia, de la mirada masculina-patriarcal que las sitúa en el lugar de subordinación y sometimiento a los dictados e intereses de los hombres; puesto que les permite reconocer a otras mujeres como seres humanos valiosos, capaces de producir discurso y expresar sus propias necesidades y anhelos de justicia.

Por otra parte, supone el descentramiento del sujeto masculino y, consecuentemente, moviliza la posición y creencia de la supremacía masculina asumida como dogma por todo el alumnado. Para los alumnos, genera un cortocircuito en el aprendizaje de sus privilegios desde la infancia y les ofrece la oportunidad de educarse reconociendo a las mujeres como seres humanos dignos de respeto y autoridad, en pie de igualdad. Pero una igualdad basada en el reconocimiento y no en la homogeneización, que no pase por la negación de las diferentes experiencias y saberes, lo que supondría una vuelta al dominio de lo “universal”, un retorno a la supremacía del grupo hegemónico de los hombres blancos que anulan la existencia de los otros seres humanos.

Además, la introducción de autoras diversas que atiendan a las distintas concepciones del mundo hace justicia a las docentes que se dedican a la enseñanza de una cultura que, en caso contrario, las menosprecia y marginaliza:

En nuestra época, en las escuelas, en los medios de comunicación, etc., las mujeres sostienen el discurso de su alienación. Para entrar en los circuitos de trabajo, las mujeres enseñan, por ejemplo, que lo universal es masculino, que el género masculino tiene más valor, que la Historia comporta un porcentaje de grandes hombres infinitamente superior al de las grandes mujeres. Nunca deciden los programas que imparten. (Irigaray, 1992, p. 119)

Finalmente, la transformación de los contenidos y metodologías a través del trabajo con textos de autoras racializadas, con diferentes identidades sexuales, de distintas clases sociales, épocas y lugares en diálogo —lo cual exige la interpretación y reflexión colectiva en torno a discursividades muy diversas tanto en la forma como en las ideas—, consolidaría el “caldo de cultivo” para el desarrollo de la identidad de cada alumno y alumna en base a un reconocimiento horizontal y positivo de las diferencias humanas, y la posibilidad de establecer comunidad sobre el respeto y la creatividad que emerge de una comunicación real. Un aprendizaje asentado sobre la escucha de las necesidades ajenas como mediación para lograr expresar las necesidades propias, que abra las puertas al pensamiento acerca de las negociaciones recíprocas y

contextualizadas entre las singularidades sobre un plano de igualdad. Un proceso educativo que debería dar referentes intelectuales adaptados a toda la diversidad de identidades que se encuentren en el aula en función de la procedencia étnica-cultural, de la clase social, de las capacidades diversas, de la orientación sexual, etc. De manera que el alumnado y la o el docente se sumerjan en un proceso de aprendizaje permanente de nuevas autoras y autores que aporten pensamiento filosófico desde una visión del mundo situada, que emana de la experiencia individual y colectiva, ampliando así nuestra reflexión y mirada hacia el horizonte del reconocimiento de las diferencias no dominantes. Tal es “la condición para que lo personal y lo político puedan comenzar a iluminar nuestras decisiones” (Lorde, 2003, p. 120).

Dado que esta investigación trata de demostrar la necesidad de creación de simbólicos femeninos en el aula, siguiendo las experiencias y resultados de otros contextos en los que el reconocimiento mutuo de las mujeres ha generado transformaciones sociales profundas, contrarrestando la política de dominación patriarcal y poniendo en el centro el valor de la vida, las diferencias y la justicia humanas; no podemos ignorar que el olvido de otras opresiones diferentes a las nuestras conlleva la reproducción de estructuras injustas, patriarcales y racistas. Lorde (2003) recuerda a las mujeres blancas que si omiten “los privilegios inherentes a su raza y definen a la *mujer* basándose exclusivamente en su propia experiencia, las mujeres de Color se convierten en las ‘otras’, en extrañas cuya experiencia y tradición son demasiado ‘ajenas’ para poder comprenderlas” y alude a la “excusa” que tantas veces ha sido usada en relación a la dificultad para la comprensión de experiencias y discursos tan diferentes. Como señala Lorde, este “argumento” suele proceder de profesoras “de preclara inteligencia, mujeres a quienes se diría que no plantea el menor problema enseñar y analizar la obra procedente de experiencias tan enormemente diversas como las de Shakespeare, Molière, Dostoievski o Aristófanes” (p. 126). Por ello, el simbólico femenino no puede sostenerse sobre una idea homogénea de “la mujer”, sino que ha de ser un compuesto de “mujeres” en diálogo y aprendizaje mutuo que conformen lenguajes propios y creativos desde los que abordar la pluralidad, derrumbando los muros del pensamiento único que sostiene al patriarcado colonialista.

Y lo mismo debería aplicarse a las “excusas” que los hombres dedicados a la enseñanza utilizan para eludir la transformación de sus programas, puesto que la idea patriarcal de que no existen autoras en los diferentes campos del conocimiento ya no se

sostiene. La inexistencia femenina es la condena del discurso institucional masculino, es su mecanismo de reproducción; pero mujeres creadoras hay en todas las disciplinas, sólo hay que desear el cambio para tener el impulso de comenzar a investigar, buscar y escuchar nuevos saberes o, más bien, palabras que han permanecido ocultas, fragmentarias, discontinuas, pero que al mismo tiempo, evocan una continuidad, una producción de sentido compartido en sus resonancias, debido a la lucha compartida “contra la tiranía del silencio” (Lorde, 2003, p. 21). Fina Birulés (2003) describe la paradoja que constituye la tradición femenina del pensamiento: “Tradición ‘oculta’ porque hay pocos vínculos entre las grandes, pero aisladas, mujeres que han afirmado su voluntad de pensar. Y ‘tradición’ porque las mismas condiciones básicas de desarraigo, de ligereza, han obtenido y evocado una misma reacción básica.” (p. 13).

Pero nosotras tenemos ahora la capacidad y posibilidad de construir tales vínculos y sacar del aislamiento y el silenciamiento a las grandes pensadoras de todas las épocas y lugares en nuestras aulas, a través de un proceso de enseñanza y aprendizaje compartido desde el que producir nuevos sentidos a partir de las voces de las mujeres que ya no son objeto de definición por parte de un pensamiento patriarcal y colonial, sino que son Sujetos de su propio saber y poder. Éste acto significa, en última instancia, una transformación del lugar ontológico que la filosofía tradicional ha asignado a las mujeres a lo largo de la historia de Occidente, una salida del lugar al que Beauvoir (2017) dio el nombre de “Alteridad radical” o, más bien, una entrada de las Alteridades en el juego de la construcción mutua del conocimiento humano, creando un horizonte de justicia social real.

Paradójicamente, este planteamiento responde a los objetivos generales recogidos en el texto legal de los currículos oficiales de Filosofía de la ESO y Bachillerato del sistema educativo español, tales como:

Obj.FI.9. Comprender la importancia del respeto activo ante cualquier situación que atente contra la igualdad social o ante toda discriminación, ya sea por sexo, etnia, cultura, creencias, discapacidad u otras características individuales y sociales.<sup>6</sup>

Obj.EC.10. Valorar la igualdad de género y rechazar los estereotipos y prejuicios que supongan discriminación entre hombres y mujeres, identificando las manifestaciones sexistas y

---

<sup>6</sup> “Filosofía” de cuarto de ESO y primero de Bachillerato.

las situaciones de violencia de género con el fin de ser capaz de actuar en su contra.<sup>7</sup> (Orden ECD/489, 2016)

Sin embargo, en los estándares de aprendizaje que aparecen más abajo, se mantienen los autores del canon clásico que impiden, debido a la visión patriarcal y colonial que poseen y transmiten, el cumplimiento de dichos objetivos. Pero tales estándares no son mandatos inamovibles, nada impide al profesorado construir un programa propio que desarrolle las metas propuestas en el currículo oficial introduciendo novedades en los contenidos, en función de unos criterios éticos y políticos que están más allá de la cerrada estructura institucional construida sobre los cimientos de la injusticia social. Incluso en las estructuras sociales más rígidas siempre hay un margen para la decisión individual. Los movimientos feministas sirven como referentes.

El hecho de que es posible lo demuestran todas las profesoras que ya lo están haciendo en sus aulas<sup>8</sup>. A modo de ejemplo, la profesora de literatura catalana Maria-Lluïsa Cunillera i Mateos (2007) explica en su artículo “Hermanas de Shakespeare: la literatura desde la libertad” su experiencia en el aula y la transformación que supuso, tanto para ella como para su alumnado, la construcción de una programación propia conformada principalmente por autoras. Cunillera describe el malestar que sentía antes del cambio de temario, debido a la imposibilidad de tratar en el aula las visiones y emociones humanas con las que ella se identificaba como mujer y que no estaban recogidas en las programaciones oficiales de los centros. Sin embargo, con el debido coraje tomó la decisión de crear una genealogía femenina de escritoras en sus clases y, tras dar el salto, no sólo comenzó a infundirse de una autoridad como docente que, hasta ese momento, ella misma no se daba, sino que emergió una práctica educativa de relaciones y crecimiento mutuo con el alumnado, una práctica que conectaba las experiencias personales de los y las alumnas con el conocimiento colectivo a través del diálogo en torno a los textos de las escritoras:

Los textos que leemos los he elegido porque me dicen alguna cosa, porque me emocionan. Leerlos en relación, dejándonos llevar, escuchando las voces de las mujeres que nos hablan, intentando entenderlas desde el bagaje personal de cada una y cada uno es una experiencia intensa y gratificante. (p. 152)

---

<sup>7</sup> “Educación para la ciudadanía y derechos humanos” de tercero de ESO.

<sup>8</sup> Véase Lelario, Cosertino y Armellini (2010), Cunillera i Mateos (2007), Hernández Piñero (2007).

Cunillera finaliza su artículo compartiendo su experiencia de relaciones recíprocas con el alumnado, mostrando cómo ha logrado convertir el aula en un espacio para la libertad humana basada en el reconocimiento mutuo de las diferencias, dado que en sus clases se trabajan conjuntamente los textos que propone tanto la docente como cada alumno y alumna, aquellos que ponen palabras a los intereses, sentimientos, necesidades y anhelos de cada singularidad en la práctica de la comunicación humana, en el proceso de aprendizaje compartido. Puesto que el alumnado está implicado en el aula y reconoce el trabajo de la docente, las presiones externas apenas tienen efectos en el planteamiento de las asignaturas ya que, tanto el alumnado como Cunillera son conocedores del valor que tiene el proceso de aprendizaje que han creado conjuntamente y que, cualquiera que se acerque con los sentidos abiertos, podrá admirar.

En esta línea, la compañera con la que realicé las prácticas del máster, Leyre Franco, y yo, planteamos una programación para primero de Bachillerato en el IES Andalán. Tratando de encontrar un equilibrio entre las demandas de las tutoras de las prácticas y nuestros deseos de llevar autoras al aula, trazamos un recorrido por los autores clásicos de la metafísica occidental desde un punto de vista crítico que nos llevaba al cuestionamiento de la ontología masculino-patriarcal a través del trabajo con textos de Butler y Beauvoir<sup>9</sup>. De este modo, dedicamos varias sesiones a la explicación, lectura y discusiones grupales de fragmentos de estas autoras —con especial atención a Beauvoir—, lo que despertó un gran interés en el aula. Además, analizamos, mediante debates en pequeños grupos, citas de Aristóteles y otros autores canónicos acerca del papel y valor de lo femenino, así como alguna muestra del pensamiento misógino en la actualidad en fragmentos de películas que ellos y ellas conocían, conectando de este modo pasado y presente, ante lo cual, la reacción principal fue de gran asombro por parte de los chicos, y de rabia e ira en el caso de las chicas.

La repercusión del conocimiento filosófico en sus vidas por medio de estas prácticas se vio plasmada en la propuesta de evaluación. Ésta consistía en la realización de una disertación individual acerca de una de las cuatro opciones que se referían a distintas cuestiones metafísicas desarrolladas durante las quince clases que dimos, y una aplastante mayoría de alumnos y alumnas escogió la pregunta por el lugar que habían ocupado ontológicamente las mujeres en el pensamiento occidental. En dichas

---

<sup>9</sup> Véanse los Anexos.

redacciones, los alumnos reflexionaron sobre las dificultades vitales que entrañaba el hecho de ser mujer, mientras que las alumnas reconocían con admiración la labor de grandes mujeres como Simone de Beauvoir, ya que habían tomado conciencia de que, hace tan sólo unas décadas, ellas ni siquiera habrían podido estudiar. Muchos y muchas de ellas afirmaban que todavía faltaba mucho para lograr un mundo justo que reconociera a mujeres y hombres por igual, pero todos ellos y ellas estaban concediendo autoridad a una mujer que había contribuido a la transformación del mundo en un lugar mejor. Después de las prácticas, varias alumnas y alumnos nos escribieron para darnos las gracias, diciéndonos que les habían resultado unas clases muy interesantes y que les habían hecho pensar “diferente”. Considero que esto supone una “rebelión” en el contexto educativo. Todo comienza con un cambio de mirada:

Pero si movemos el punto de mira (...), podremos empezar a reconocer un factor central en la historia de las mujeres: que las mujeres se han resistido siempre a la tiranía masculina (...). Empezamos a observar conductas que, tanto en la historia como en la biografía individual, han sido hasta ahora invisibles o nombradas equivocadamente; conductas que, con frecuencia, constituyen, dados los límites de la fuerza contraria ejercida en un lugar y tiempo dados, una rebelión radical. (Rich, 2001, pp. 70-71)

Podemos empezar a llevar estas “rebeliones radicales” a nuestras aulas, estas luchas contra la falta de autoridad femenina y la invisibilización de nuestras experiencias y conocimientos con tan solo un gesto, una decisión que lo cambia todo. En mi experiencia de camaradería femenina, me han comentado las experiencias de otras profesoras que han transformado sus temarios en simbólicos femeninos, tanto de literatura como de filosofía, en el instituto y en la universidad, produciendo así un cambio en la perspectiva y en las dinámicas que se generan en sus aulas, en las que las mujeres toman la palabra y despiertan nuevos modos de relacionarnos con el mundo para hombres y mujeres. Todas ellas son referentes para mí, y fuente de inspiración para mi futura labor como docente.

Suscribo a Francesca Migliavacca (Diotima, 2004) cuando escribe que resulta “muy escandaloso pensar en la figura de la maestra como ejecutora de lecciones ya dispuestas por otros, ya pensadas y preparadas que eliminan cualquier cariz creativo y conflictivo de nuestro trabajo” (p. 68). También las ideas de “impotencia”, “inmovilidad” o “imposibilidad” se convierten en excusas para eludir la radical

responsabilidad que tenemos en la transformación de nuestra cultura. Como afirma Audre Lorde (2003):

Es nuestra responsabilidad no refugiarnos tras las parodias de la segregación que nos han impuesto y que a menudo hemos aceptado como propias (...). El hecho es que estamos aquí y que pronunciamos estas palabras en un intento de romper el silencio y de reducir nuestras diferencias, pues no son las diferencias las que nos inmovilizan sino el silencio. Y hay multitud de silencios que deben romperse. (p. 24)

## **6. Conclusiones: la creación de un nosotras en el aula.**

Esta investigación es el resultado de una necesidad personal y política. Como reciente estudiante, futura docente y feminista, creo firmemente en el valor y el poder de la práctica educativa como herramienta transformadora para la construcción de un mundo mejor. Considero que las posibilidades de desarrollar pensamiento crítico y creativo dentro de las aulas son muchas si no nos conformamos con asumir los currículos y programaciones preestablecidos en los estándares de aprendizaje y los libros de texto. La Filosofía no debería ser un cúmulo de autores y teorías sintetizadas y presentadas en forma de sentencias dogmáticas que el alumnado memoriza sin encontrarles el sentido ni la conexión con su propio pensamiento. Al menos no es eso lo que se plantea en los objetivos de las materias de Filosofía en la educación obligatoria y el Bachillerato (Orden ECD/489, 2016). Mas si realmente deseamos que el aula se convierta en un espacio para el “desarrollo del pensamiento crítico y creativo individual”, y para la construcción de conocimiento colectivo por medio del “debate democrático y el diálogo filosófico”, hemos de repensar cuáles son los criterios con los que planteamos nuestras programaciones, tanto a nivel metodológico como de contenidos.

Debido a su carácter de constructo cultural, el conocimiento humano está atravesado por componentes éticos y políticos, generado sobre los marcos interpretativos que responden a necesidades, expectativas, intereses y negociaciones humanas. Es por ello que esta investigación trata de replantear algunas de las preconcepciones del mundo que se manifiestan en múltiples ámbitos del conocimiento y las relaciones humanas, con el objetivo de analizarlas críticamente para poder tomar conciencia de la necesidad de su transformación desde un punto de vista ético y político; así como proponer vías de cambio, tomando referentes de otros contextos que tienen en

común el desarrollo de nuevos modelos de pensamiento gracias al trabajo y aprendizaje colectivos.

La teoría feminista lleva décadas analizando las estructuras injustas sobre las que se elevan nuestras sociedades y trabajando en la generación de otro tipo de relaciones humanas y discursos. En el primer capítulo de esta investigación he tratado de mostrar la injusticia social de base que se encuentra en la visión patriarcal del mundo profundamente arraigada en nuestras culturas, y que se reproduce a través de las distintas manifestaciones culturales, las cuales sirven de soporte ideológico para la explotación económica y la dominación política, social y personal de los hombres sobre las mujeres. Al pertenecer al ámbito de la educación, nos encontramos en un lugar privilegiado, bien sea para la reproducción de la cultura y el pensamiento hegemónicos, o para su transformación. Considero necesario demostrar que, si decidimos adherirnos al canon cultural y filosófico tradicionales, seremos cómplices del patriarcado colonial que se asienta sobre una jerarquización deshumanizadora de los seres humanos en función de una escala de valores que toma como modelo universal al grupo particular que detenta los medios de producción económica, discursiva, social y política: los hombres blancos heterosexuales, quienes explican el mundo en función de sus intereses.

Mi propuesta para la transformación social de dichas estructuras de dominación consiste en la creación de otra cultura: discursos, conocimientos y expresiones generados a través de la práctica colectiva de experiencias y saberes por parte de los grupos oprimidos, sin la mediación de las imposiciones de los opresores. En el análisis crítico del patriarcado se revela la “heterodesignación” y la anulación, silenciamiento e inexistencia de las voces de las mujeres como uno de los mecanismos fundamentales para su perpetuación. Por esta razón, la toma de la palabra, verbalización, visibilización y entrada en la existencia social por medio del reconocimiento de las propias necesidades, intereses, sufrimientos y anhelos de las mujeres supone la salida de la lógica de la dominación patriarcal y el camino hacia la libertad. En el segundo capítulo, he desarrollado la potencialidad política y ética que poseen los vínculos entre mujeres, dado que la segregación es otra de las fuerzas del control patriarcal sobre nuestras vidas. La creación de un sujeto político femenino genera condiciones para el reconocimiento mutuo sobre un plano de igualdad, ya que la comunidad entre personas que comparten opresiones permite desarrollar procesos de revalorización y abandonar el lugar subordinado que les ha sido asignado. Los vínculos entre mujeres establecen la

condición de posibilidad para darnos a nosotras mismas el valor y el reconocimiento de la humanidad y libertad que el patriarcado nos niega.

Sin embargo, la conformación de esta colectividad femenina en cada contexto social y cultural debe articularse bajo la permanente revisión autocrítica para no caer en la lógica de la dominación según la cual toda alteridad se contempla como potencial enemiga que ha de ser destruida. Las relaciones por las que apuestan las mujeres que he trabajado para este proyecto buscan la manera de abordar las diferencias sobre un plano de igualdad. Por ello, en el tercer capítulo parto de las críticas que las feministas negras y lesbianas han hecho a la teoría feminista blanca y heterosexual, tratando de evitar la inercia de la hegemonía del pensamiento. Audre Lorde (2003) nos ayuda a reflexionar en torno a la transformación de la opresión en libertad comunitaria por medio del reconocimiento recíproco de las diferencias entre iguales.

Finalmente, la propuesta de esta investigación para el aula se ve plasmada en el último apartado, en el que justifico la necesidad de transformar las programaciones de las asignaturas de Filosofía que impartimos introduciendo autoras heterogéneas y textos que nos permitan pensar a partir de la pluralidad y la valoración positiva de las diferencias. Se trata de generar un contexto lejos de la cultura patriarcal y colonial, concediendo autoridad y valor a las experiencias y conocimientos de las mujeres de diversas épocas y lugares del mundo, descentrando la hegemonía del pensamiento canónico y creando, por tanto, un espacio para la libertad de todas las personas en el aula, basada en el reconocimiento y respeto mutuos y el aprendizaje compartido. Las docentes que están llevando a la práctica tales experiencias en sus aulas desmienten la impotencia e inmovilismo al que nos aferramos ante el miedo que produce todo cambio: la creación de un nosotras en el aula es posible.

Es un cambio que parece pequeño pero que, en mi opinión, constituye una “rebelión radical” (Rich, 2001, p. 71), ya que significa una transformación de la mirada individual y social; la construcción conjunta de una visión más justa que supone un paso en el camino hacia la libertad humana. Creo que este horizonte debe iluminar toda labor docente.

## 7. Bibliografía.

- Aragón. Orden ECD/489/2016, de 26 de mayo por la que se aprueba el currículo de la educación secundaria obligatoria y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón. Boletín Oficial de Aragón, 26 de mayo de 2016, núm. 105, pp. 12640-13458.
- Arendt, H. (2008). *La condición humana*. Barcelona: Paidós.
- Beauvoir, S. (2017). *El segundo sexo*. Madrid: Cátedra.
- Birulés, F. (2003). La memoria de la muchacha tracia. Notas sobre mujeres, filosofía y experiencias otras. *Arenal. Revista de historia de las mujeres*, pp. 9-19.
- Cunillera i Mateos, M. L. (2007). Hermanas de Shakespeare: la literatura de la libertad. *DUODA. Estudis de la Diferència Sexual*, núm 33, pp. 147-155.
- Diotima. (2004). *El perfume de la maestra*. Barcelona: Icaria.
- Federici, S. (2004). *Calibán y la bruja. Mujeres, cuerpo y acumulación originaria*. Madrid: Traficantes de sueños.
- Friedan, B. (2009). *La mística de la feminidad*. Madrid: Cátedra.
- Fulchiron, A. (2018). *La "ley de mujeres": amor, poder propio y autoridad. Mujeres sobrevivientes de violación sexual en guerra reinventan la justicia desde el cuerpo, la vida y la comunidad*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Hernández Piñero, A. (2007). La universidad de todos los días. Sobre la recreación de saberes y la práctica de la autoridad femenina. *DUODA. Estudis de la Diferència Sexual*, núm 33, 157-166.
- Hooks, B. (2004). 1. Mujeres negras. Dar forma a la teoría feminista. En B. Hooks, A. Brah, C. Sandoval, y G. Anzaldúa, *Otras inapropiables. Feminismos desde las fronteras*. Madrid: Traficantes de sueños.
- Irigaray, L. (1992). *Yo, tú, nosotras*. Madrid: Cátedra.
- Irigaray, L. (2007). *Espéculo de la otra mujer*. Madrid: Akal.

- Lelario, A., Cosentino, V., y Armellini, G. (2010). *Buenas noticias de la escuela*. Madrid: Sabina.
- Lonzi, C. (12 de Julio de 2016). *Biblioteca Virtual de Investigación Duoda. Universitat de Barcelona*. Recuperado el 11 de Octubre de 2018, de Duoda, Investigación de mujeres de la Universitat de Barcelona: <http://www.ub.edu/duoda/bvid/text.php?doc=Duoda:text:2016.07.0001>
- Lorde, A. (1984). *La hermana, la extranjera*. Madrid: horas y HORAS.
- Lorde, A. (2010). *Zami: una biomitografía: una nueva forma de escribir mi nombre*. Madrid: Horas y HORAS.
- Miguel, A. (21 de Abril de 2015). *Neoliberalismo sexual. El mito de la libre elección*. Valencia: Cátedra.
- Millet, K. (2017). *Política sexual*. Madrid: Cátedra.
- Ministerio de Sanidad y Consumo e Instituto Nacional de Estadística. (2018). *Medio ambiente. Cifras relativas. Trabajo reproductivo: INEbase*. Recuperado el 11 de Noviembre de 2018, de sitio web de Instituto Nacional de Estadística: <http://www.ine.es/jaxi/Tabla.htm?path=/t15/p419/a2006/p06/10/&file=02043.px&L=0>
- Rich, A. (1980). Heterosexualidad obligatoria y existencia lesbiana. En A. Rich, *Sangre, pan y poesía* (pp. 41-86). Barcelona: Icaria.



# ANEXOS

Unidad didáctica de metafísica:

“La pregunta por el ser”

*Autores/as*

Leyre Franco Itarte

Lara Torres Quero

*Profesor/a*

Gloria Seoane

*Asignatura*

Evaluación e innovación docente e investigación educativa en Filosofía

FACULTAD DE EDUCACIÓN

2018

## **Introducción.**

La unidad didáctica de “Metafísica” que hemos escogido para desarrollar en la presente programación se inscribe dentro del currículo oficial de la asignatura obligatoria de Filosofía para primero de Bachillerato. Los contenidos de esta unidad tratan de recoger aquellas cuestiones fundamentales sobre la realidad, especificadas en el cuarto bloque del texto legal. Por ello, nuestra unidad didáctica aborda las problemáticas de “la explicación metafísica de la realidad” o “la metafísica como explicación teórica de la realidad”, “la pregunta por el ser como punto de partida de la filosofía”, “la pregunta por el origen y estructura de la realidad” y diversos dilemas como “apariencia y realidad”, “cambio y permanencia” y “esencialismo y existencialismo” (Orden ECD/489, 2016).

Para organizar estas cuestiones hemos tomado como eje vertebrador el problema de los dualismos en la metafísica occidental, trabajando diferentes concepciones dualistas de la realidad a lo largo de la historia del pensamiento occidental. La meta es comprender nuestra herencia filosófica para construir una visión crítica de nuestras propias concepciones y paradigmas de pensamiento y llegar, finalmente, a la reflexión acerca del dualismo hombre/mujer, profundamente arraigado en nuestra cultura androcéntrica. Se trata de abrir la posibilidad de repensar el mundo desde otros lugares, que no pasen necesariamente por la ordenación simbólica en torno a dualismos jerárquicos y enfrentados en términos bélicos. Los objetivos se ajustan, de este modo, al currículo oficial, en el que se explicita la necesidad de defender y educar en “igualdad y convivencia pacífica”, así como “comprender la importancia del respeto activo ante cualquier situación que atente contra la igualdad social o ante toda discriminación, ya sea por sexo, etnia, cultura, creencias u otras características individuales y sociales” (Orden ECD/489, 2016).

Para el desarrollo de la unidad didáctica trabajamos a través del diálogo y debate filosófico, mediante fragmentos y textos de diferentes autores y autoras. Buscamos, por tanto, una actitud reflexiva, crítica y creativa a lo largo de todas las clases. Por ello, la participación activa en el debate dentro del aula es uno de los criterios de evaluación. Finalmente, la prueba escrita de evaluación consiste en la realización de una disertación, de manera que el alumnado ha de llevar a cabo un ejercicio de reflexión filosófica individual.

## **Objetivos.**

Esta unidad didáctica responde a los objetivos establecidos en el marco legal de la asignatura de Filosofía de primero de Bachillerato (Orden ECD/489, 2016):

Obj.FI.1. Desarrollar la capacidad reflexiva a partir de una actitud crítica constructiva fundamentada en la conceptualización y la argumentación como base de la actitud filosófica que identifica al ser humano.

Este es uno de los principales objetivos de la unidad didáctica, puesto que la reflexión acerca de la realidad parte de la búsqueda de un cuestionamiento radical de nuestros presupuestos del conocimiento. Además, el estudio de las diversas teorías y autores/as, de modo relacionado y no aislado, ayuda a mantener una perspectiva crítica, al conocer tanto las diferencias como los paralelismos entre las distintas concepciones. Finalmente, la prueba escrita para la evaluación exige la profundización y desarrollo de conceptos y argumentaciones filosóficas por parte del alumnado.

Obj.FI.2. Priorizar el diálogo filosófico como instrumento de construcción de la identidad personal y colectiva.

La metodología utilizada en el aula prioriza el uso del dialogo filosófico como herramienta fundamental para construir pensamiento individual y colectivo.

Obj.FI.3. Mejorar el uso de la lengua castellana de forma oral y escrita, en la corrección y precisión correspondiente al nivel académico de bachillerato para comprender, recibir y transmitir conceptos e ideas filosóficas.

El planteamiento de la unidad didáctica exige el uso riguroso de terminología específica y el desarrollo de conceptos filosóficos, así como un adecuado uso de la lengua castellana, durante las dinámicas en el aula y en la prueba final escrita.

Obj.FI.4. Distinguir y valorar entre las corrientes y postulados filosóficos de la historia, aquellos que hayan sido significativos para el avance de la civilización tanto a nivel teórico y epistemológico como, relativo a la filosofía práctica, a nivel ético, social y político.

Por una parte, mostramos la influencia y la importancia de las teorías metafísicas de diferentes autores y autoras a lo largo de la historia del pensamiento occidental. Pero, además, al trabajarlo desde las relaciones entre las distintas concepciones y su efecto en la actualidad, se revela el alcance que tienen estas cuestiones en todos los campos de lo real.

Obj.FI.7. Avanzar en el rigor y la autoexigencia en las producciones intelectuales respetando los derechos de los autores de las fuentes de información usando sistemas de referencia completos y reconocibles como aval de un conocimiento documentado, reflexivo y veraz.

El carácter ensayístico de la prueba escrita exige rigurosidad en la citación. Del mismo modo, la necesidad de que sea un desarrollo personal y original comprende la autoexigencia de producciones intelectuales sujetas a unos mínimos en cuanto a su calidad.

Obj.FI.8. Desarrollar una conciencia cívica y social, basada en el ejercicio democrático de un concepto de ciudadano responsable con sus derechos y con sus deberes positivados en unas leyes de las cuales participa, que exige de los demás el mismo compromiso con la sociedad, respeta y defiende los derechos humanos, la igualdad, la convivencia pacífica y el desarrollo sostenible.

Obj.FI.9. Comprender la importancia del respeto activo ante cualquier situación que atente contra la igualdad social o ante toda discriminación, ya sea por sexo, etnia, cultura, creencias u otras características individuales y sociales.

El propio enfoque de la unidad didáctica recoge ambos objetivos, puesto que la reflexión en torno a los contenidos de la metafísica tradicional pretende ser un planteamiento autocrítico en relación a las desigualdades derivadas de determinadas ordenaciones de lo real. La revisión de nuestras herencias culturales por medio del estudio crítico y constructivo del pensamiento tradicional permite comprender cómo han funcionado y se han mantenido dichas estructuras opresivas a lo largo de la historia, pero también abrir la posibilidad de pensar otros modos de organizar la realidad sobre un horizonte de justicia social.

Obj.FI.10. Apreciar y dar valor a la capacidad simbólica y creativa del ser humano como instrumento de transmisión cultural y de progreso a nivel productivo-material y a nivel estético-espiritual.

La metodología planteada pretende acercar al alumnado a dicha capacidad simbólica y creativa con la que el ser humano se relaciona y realiza. El texto filosófico se comprende aquí como elemento fundamental de transmisión cultural de nuestra disciplina, y por ello consideramos esencial que el alumnado entre en contacto directo con los textos.

## **Contenidos y objetivos específicos.**

Los objetivos didácticos de la presente unidad didáctica, en relación a los contenidos que esta contempla, son los siguientes:

- La comprensión del dualismo metafísico que está en la base del pensamiento filosófico tradicional.
- El cuestionamiento de la naturalización de ciertas ordenaciones de la realidad.
- La comprensión del vínculo de los planteamientos metafísicos tradicionales con la ordenación patriarcal de nuestra realidad social y su crítica.
- El análisis de las correlaciones entre las distintas teorías y épocas de los planteamientos metafísicos.
- La reflexión acerca de otras posibles ordenaciones de la realidad.
- La comprensión y distinción de los términos y conceptos filosóficos en relación a la metafísica.
- El análisis e interpretación de textos filosóficos.
- El desarrollo de argumentaciones tanto orales como escritas adecuadas al contexto de la asignatura.

Dentro de los objetivos generales, estos son los objetivos específicos para cada sesión correlativos a los contenidos, según la temporalización establecida para la unidad:

### 1. Primera sesión.

Presentación y preguntas iniciales para generar un debate acerca de cómo contemplamos la realidad y qué entendemos por realidad durante los primeros veinte minutos. La siguiente media hora se utilizará para la explicación de los conceptos de “metafísica” y “ontología”. El objetivo de esta sesión es, en primer lugar, realizar una evaluación diagnóstica de los conocimientos previos del alumnado en este campo, así como introducirlo en el mismo e iniciar un planteamiento reflexivo sobre la realidad presente.

### 2. Segunda sesión.

El dualismo ontológico platónico a través de la lectura y explicación del “Mito de la caverna”. Los objetivos responden al acercamiento de los/as alumnos/as a la

interpretación del texto, la caracterización conceptual y distinción entre el “mundo inteligible” y el “mundo sensible”, y la reflexión sobre la actualidad del mito en el presente.

### 3. Tercera sesión.

El dualismo antropológico trabajado a partir de fragmentos de Platón y Descartes. Nos centraremos en los conceptos de “Esencia/Apariencia” en Platón y “*Res cogitans/Res extensa*” en Descartes. La sesión concluirá con diversas exposiciones a partir de trabajos grupales en torno a la interpretación de textos. Los objetivos se dirigen hacia la comprensión de las relaciones existentes entre las teorías de estos autores y el desarrollo del trabajo grupal y la expresión oral.

### 4. Cuarta y quinta sesión.

El dualismo aristotélico a partir de la explicación de la “teoría hilemórfica” y de la explicación aristotélica del movimiento y el cambio. Se trabajará mediante los conceptos de “ser en acto y ser en potencia” el dualismo “Activo/Pasivo” y su vínculo con la ordenación patriarcal de la realidad. La segunda sesión se dedicará al análisis grupal de distintos textos en relación dicha teoría y su posterior exposición y debate con toda la clase. Los objetivos de estas sesiones son la comprensión de algunos de los conceptos y explicaciones metafísicas de Aristóteles, así como su afectación en el modo de pensar la realidad presente; además del trabajo grupal, el desarrollo del diálogo filosófico y la expresión oral.

### 5. Sexta sesión.

El dualismo “Sujeto/Objeto” en la metafísica de Kant, guiado por preguntas y explicaciones acerca de cómo conocemos la realidad, con especial atención a la idea de la mediación humana en la lectura de la realidad. La meta es la comprensión de la epistemología kantiana y las consecuencias de ésta para la metafísica occidental.

### 6. Séptima y octava sesión.

El giro lingüístico a través de la lectura, análisis e interpretación de distintos fragmentos de textos de Nietzsche y Butler. En la primera sesión, el trabajo con textos se realizará en el conjunto del grupo clase, guiado por los comentarios y

explicaciones de la profesora sobre los textos; mientras que la segunda se dedicará a dinámicas grupales, exposiciones y debates. Se busca la reflexión en torno a la mediación del lenguaje y de nuestras creencias culturales en el conocimiento de la realidad, en continuidad con la sesión anterior.

#### 7. Novena sesión.

La realidad de los seres humanos a través de la conciencia de sí y de los otros/as, por medio de la explicación de la relación “Amo/Esclavo” en la dialéctica de Hegel, con la objetivo de comprender el dualismo “Yo/Otro”, vinculado a la oposición “Sujeto/Objeto” trabajada anteriormente. Se harán referencias al “materialismo histórico” y a la idea de “lucha de clases” de Marx para facilitar la comprensión de la relación dialéctica. El objetivo fundamental de esta clase es la comprensión de las relaciones jerárquicas de enfrentamiento y dominación que se derivan de las concepciones dualistas metafísicas hegemónicas, y su presencia en la acepción actual de las relaciones humanas.

#### 8. Décima y undécima sesión.

El dualismo “Masculino/Femenino” en la metafísica occidental a través de la explicación de la teoría existencialista de Beauvoir, aplicada a la situación de las mujeres en el mundo. Trabajaremos leyendo y analizando conjuntamente fragmentos de *El segundo sexo*. Se trata de desarrollar las implicaciones del dualismo Yo/Otro en las relaciones entre hombres y mujeres. La segunda sesión se dedicará al trabajo grupal de textos, con su consecuente debate. Los objetivos consisten en la comprensión de la afirmación de Beauvoir: “no se nace mujer, se llega a serlo”; relacionando el pensamiento existencialista con el papel constructor del lenguaje en la realidad y con la dialéctica hegeliana del “amo y el esclavo”. Por otra parte, se pretende lograr una valoración de la importancia que la crítica y el pensamiento feminista han tenido y tienen en la transformación de la sociedad hacia organizaciones más justas de lo real.

#### 9. Duodécima sesión.

Sesión de evaluación. Durante esta clase se desarrollará la prueba escrita, que consistirá en una disertación temporalizada en los cincuenta minutos que dura la sesión. La disertación consiste en una reflexión personal y argumentada por medio

del desarrollo conceptual en torno a varias preguntas formuladas en relación a lo trabajado a lo largo de la unidad didáctica. Los objetivos específicos de la prueba de evaluación son, precisamente, evaluar la comprensión y desarrollo de la capacidad crítica y creativa del pensamiento del alumnado, así como su expresión y argumentación escritas.

10. Décimo tercera sesión.

Entrega de la prueba escrita y las calificaciones finales de la unidad. Realización de una encuesta de evaluación del profesorado, con la finalidad de obtener un *feedback* por parte del alumnado.

### **Metodología.**

Tal y como se comprende en el texto legal para la asignatura de Filosofía de primero de Bachillerato (Orden ECD/489, 2016), la metodología escogida es una combinación entre exposiciones teóricas y actividades prácticas. Dentro de la dimensión práctica, consideramos el diálogo socrático como una de las herramientas fundamentales para desarrollar las tareas de esta unidad didáctica. Asimismo, el trabajo con fragmentos de textos filosóficos supone un elemento clave a la hora de fomentar la capacidad interpretativa, la lectura comprensiva y el análisis crítico, competencias que consideramos esenciales en el estudio de la filosofía. Por ello, todos los contenidos son trabajados a través de explicaciones teóricas que dotan al alumnado de un marco referencial y herramientas conceptuales con las que enfrentar la parte práctica. Esta última consiste, como se ha señalado, en la lectura individual y grupal de textos filosóficos y el debate en el aula generado en torno a ellos.

De este modo, pretendemos crear una dinámica activa y participativa a lo largo de toda la unidad, que tenga como resultado un aprendizaje significativo para el alumnado. Es decir, nuestro objetivo es que la metafísica sea adquirida a partir de planteamientos personales y colectivos, en lugar de aprendizajes memorísticos de sistemas filosóficos —tal como rechazan las orientaciones del texto legal. Además, el debate en el aula, como principal instrumento metodológico para las sesiones prácticas, permite desarrollar las capacidades críticas y constructivas necesarias para la comunidad democrática. Finalmente, la prueba de evaluación escrita exige la producción de un

texto de carácter filosófico por parte del alumnado, siendo esta una de las prácticas fundamentales de la divulgación filosófica.

### **Evaluación.**

La evaluación de esta unidad didáctica, en correspondencia con la metodología escogida, se compone de dos criterios principales; a saber: la participación en las actividades propuestas en el aula, tanto a modo individual como grupal, y la composición escrita de una disertación filosófica. En primer lugar, puesto que el planteamiento de la unidad exige una actitud participativa y dialógica en numerosas sesiones y actividades, la evaluación de la participación supondrá el 25% de la calificación final de la unidad. Para evaluar dicha participación, utilizaremos los siguientes instrumentos de evaluación:

- Aplicación de los criterios de calificación de la expresión oral en todos los debates y exposiciones individuales y grupales realizadas durante las sesiones prácticas. Para ello, contamos con un diario de clase, en el que recogemos las participaciones de cada alumno/a en cada sesión, y la calidad de las mismas.
- Entrega de las distintas tareas propuestas en las sesiones del aula, a las que se aplicarán los criterios de calificación establecidos para la expresión escrita.

En segundo lugar, la prueba de evaluación escrita se realizará en la penúltima sesión, temporalizada en los cincuenta minutos que dura la clase, y supondrá el 75% de la calificación final de la unidad. Esta prueba consiste en la redacción de una reflexión filosófica propia, original y argumentada. Para su preparación, el alumnado recibirá con dos semanas de antelación cuatro posibles enunciados a resolver en la disertación, siendo de elección propia del/a alumno/a la opción a desarrollar. Asimismo, el alumnado cuenta con un esquema que le ayudará a organizar y desarrollar el cuerpo de un texto de estas características. El alumnado podrá valerse de cualquier material necesario, bien sean apuntes, esquemas o textos trabajados en el aula, a excepción de la disertación ya redactada. Esto último será considerado plagio y supondrá la invalidez de esta prueba. La calificación de la disertación se obtendrá en base a los criterios establecidos para la expresión escrita y calidad de las argumentaciones, así como la originalidad del texto.

Los criterios de calificación establecidos para las distintas pruebas son:

- Participación en el aula (25%).

Número de intervenciones, claridad en la expresión, proyección de la voz, actitud dialógica y democrática en las intervenciones —respeto de los turnos de palabra, lenguaje no sexista, escucha respetuosa de las intervenciones de los/as compañeros/as, etc.—, uso adecuado de los términos filosóficos, argumentación en el debate, referencialidad a los contenidos trabajados en las exposiciones teóricas, entrega de las tareas escritas y calidad de las respuestas a estas tareas —siendo este último apartado corregido según los criterios para la prueba escrita.

- Disertación (75%).

Adecuación ortotipográfica, expresión clara en la redacción, construcción argumentativa adecuada —principios fundamentales de no-contradicción y coherencia—, adecuación terminológica, explicación de los conceptos filosóficos utilizados, citación adecuada de las fuentes, uso de los autores y autoras trabajados a lo largo de la unidad como argumento de autoridad, desarrollo conceptual en las argumentaciones, originalidad de la tesis, adecuación del contenido de la redacción al enunciado escogido, expresión de conclusiones personales justificadas.

## **Conclusiones.**

Tras la implementación de nuestra unidad didáctica, podemos destacar dos aspectos extraídos de la reflexión sobre el proceso y el tiempo de prácticas. En primer lugar nos vamos a referir a la experiencia general del periodo de prácticas. En segundo, abordaremos brevemente las reflexiones generadas por el salto que implica el paso de la preparación teórica de las clases a la implementación fáctica.

En general, nuestra experiencia en el IES Andalán ha resultado muy positiva, ya que hemos tenido muy buena acogida por parte del personal docente, del alumnado y, especialmente, de nuestra tutora de prácticas. Se nos ha permitido dar un total de veintitrés sesiones lectivas cada una. Esto ha resultado muy enriquecedor para nuestra formación, ya que nos hemos enfrentado a la responsabilidad de tener el rol de generar un proceso de enseñanza-aprendizaje real en noventa personas de dieciséis a dieciocho

años. La vivencia es completamente irreductible a la teoría que hemos estado estudiando durante el Máster de Profesorado. Pero, además, la experiencia ha sido verdaderamente grata gracias a la actitud receptiva, participativa y respetuosa de nuestro alumnado, a lo largo de todo el periodo de prácticas.

Por otra parte, nuestro enfoque educativo está atravesado por la mirada feminista y queríamos, desde el comienzo de la programación de la unidad didáctica, explicitar algunos aspectos ocultos por la tradición filosófica y las convenciones sociales y culturales respecto a qué o quién debe estudiarse. Pese a las limitaciones establecidas por la tutora del centro, pudimos introducir nuestra perspectiva a través de distintas actividades con textos y la inclusión de autoras. En este sentido, nuestra experiencia ha resultado muy satisfactoria, ya que el alumnado se ha implicado y ha mostrado gran interés, puesto que se ha sentido directamente interpelado por los temas referidos a la opresión simbólica y metafísica de las mujeres y sus consecuencias personales, sociales y políticas.

Finalmente, nos gustaría señalar la relevancia del salto que supone la programación con respecto a la implementación real, debido a los tiempos, dificultades y modificaciones que acontecen en el aula. Hemos experimentado lo fundamentales que son tanto la anticipación como la flexibilidad y adaptación a las diferentes necesidades y grupos para dar clase. Ambos aspectos forman parte necesaria de la adecuada labor docente y constituyen nuestro primer aprendizaje como profesoras.

En definitiva, para nuestro proceso de formación como docentes, valoramos las prácticas como un pilar básico, puesto que nos han permitido conocer experiencialmente el significado de la figura y labor del profesorado. Además, nos ha reforzado en nuestra vocación y meta profesional, al comprobar cómo las relaciones educativas nos hacen crecer intelectual y personalmente.

## **Materiales para el aula relativos al lugar ontológico de lo femenino.**

### **i. Sesión de trabajo con textos sobre lo “Activo/Pasivo” en Aristóteles.**

#### 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, 1994, 765b)

#### 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, 1994, 767b)

#### 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 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, 1994, 737a)

#### 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* (...).

[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, 2000, pp. 116-117)

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.

## **ii. Sesión de trabajo con textos sobre el “giro lingüístico”.**

### 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, 1873)

¿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 contraponen 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, 1873)

¿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 citado por Hornsby y Fricker, 2001, p. 133)

¿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 desearlo o no, qué lugar ocupan en el mundo, qué lugar deberían ocupar. “¿Dónde están las mujeres?”, preguntaba recientemente una revista no periódica. 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*. (...) (Beauvoir, 2017, p. 45)

“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, 2017, p. 341).

¿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? ¿Podríaís 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?

### iii. Sesión de trabajo con citas misóginas de los pensadores canónicos.

“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” (Beauvoir, 2017, p. 53).

---

“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” (Aristóteles, 1994, 765b).

---

“Las mujeres por naturaleza no tienen ningún derecho igual a los hombres, sino que ellas son necesariamente inferiores a los varones; y así, no puede suceder que ambos sexos gobiernen a la par, y mucho menos que los varones sean gobernados por las mujeres” (Spinoza, 2011, p. 748).

---

“Igual que la verdadera nodriza es la madre, el verdadero preceptor es el padre. Que se pongan de acuerdo en el orden de sus funciones así como en su sistema” (Rousseau, 1990, p. 51).

---

“Se considera profunda a la mujer —¿por qué?, porque en ella jamás se llega al fondo. La mujer no es ni siquiera superficial.

Cuando la mujer tiene virtudes masculinas es para salir corriendo; y cuando no tiene virtudes masculinas es ella misma la que sale corriendo” (Nietzsche, 2013, p. 47).

---

“El estado *patriarcal* es considerado (...) como la relación en que el elemento moral y afectivo encuentra su satisfacción al mismo tiempo que el jurídico, y en que la justicia misma se ejerce verdaderamente” (Hegel, 2004, pp. 105-106).

---

“La anatomía es el destino. Las niñas sufren toda la vida el trauma de la envidia del pene tras descubrir que están anatómicamente incompletas” (Freud citado por Irigaray, 2007, p. 47).

---

“Jamás un español exigirá el menor trabajo de su esposa, porque todas, ricas y pobres, le responderían: ‘No hemos venido al mundo para trabajar, sino para agradar a los hombres y hacerles placer’” (Ortega, 1966, p. 78).

---

#### iv. Sesión de trabajo con textos de Beauvoir.

Fragmentos de *El segundo sexo* (Beauvoir, 2017).

Texto 1.

¿Qué es una mujer?

El enunciado mismo del problema me sugiere inmediatamente una primera respuesta. Es significativo que me lo plantee. A un hombre no se le ocurriría escribir un libro sobre la situación en particular que ocupan los varones en la humanidad. Si me quiero definir, estoy obligada a declarar en primer lugar: “Soy una mujer”; esta verdad constituye el fondo sobre el que se dibujará cualquier otra afirmación. Un hombre nunca empieza considerándose un individuo de un sexo determinado: se da por hecho que es un hombre (...). La relación entre ambos sexos no es la de dos electricidades, dos polos: el hombre representa al mismo tiempo el positivo y el neutro, hasta el punto que se dice “los hombres” para designar a los seres humanos (...). La mujer aparece como el negativo, de modo que toda determinación se le imputa como una limitación, sin reciprocidad. (p. 47)

Texto 2.

La humanidad es masculina y el hombre define a la mujer, no en sí sino en relación con él; la mujer no tiene consideración de *ser* autónomo (...). Benda afirma también en *Le Rapport d'Uriel*: “El cuerpo del hombre tiene un sentido en sí mismo, al margen del cuerpo de la mujer, mientras que éste último parece desvalido si no evocamos al hombre... El hombre se concibe sin la mujer. Ella no se concibe sin el hombre”. Y ella no es más que lo que el hombre decida; así recibe [en francés] el nombre de “el sexo” queriendo decir con ello que para el varón es esencialmente un ser sexuado: para él, es sexo, así que lo es de forma absoluta. (p. 48)

Texto 3.

La mujer se determina y se diferencia con respecto al hombre, y no a la inversa: ella es lo inesencial frente a lo esencial. Él es el Sujeto, es el Absoluto: ella es la Alteridad (...).

La Alteridad es una categoría fundamental del pensamiento humano. Ningún colectivo se define nunca como Uno sin enunciar inmediatamente al Otro frente a sí (...). El sujeto solo

se afirma cuando se opone: pretende enunciarse como esencial y convertir al otro en inesencial, en objeto. Sin embargo, la otra conciencia le plantea una pretensión recíproca (...). ¿Cómo es posible entonces que entre los sexos esta reciprocidad no se haya planteado, que uno de los términos se haya afirmado como el único esencial, negando toda relatividad con respecto a su correlato, definiéndolo como alteridad pura? ¿Por qué las mujeres no cuestionan la soberanía masculina? (pp. 48-50)

#### Texto 4.

Si la mujer se descubre como lo inesencial que nunca se convierte en esencial, es porque no opera en ella esa misma inversión. Los proletarios dicen “nosotros”. Los negros también. Al afirmarse como sujetos, transforman en “otros” a los burgueses, a los blancos. Las mujeres (...) no dicen “nosotras”; los hombres dicen “las mujeres” y ellas retoman estas palabras para autodesignarse, pero no se afirman realmente como Sujetos. (pp. 50-51)

#### Texto 5.

La mujer tiene ovarios, útero; son condiciones singulares que la encierran en su subjetividad; se suele decir que piensa con las glándulas. El hombre olvida olímpicamente que su anatomía también incluye hormonas, testículos. Percibe su cuerpo como una relación directa y normal con el mundo, que cree aprehender en su objetividad, mientras que considera al cuerpo de la mujer lastrado por todo lo que lo especifica. (pp. 47-48)

#### Texto 6.

En estos casos [los judíos y los negros], para los oprimidos hubo un *antes*: tienen en común un pasado, una tradición, a menudo una religión, una cultura. En este sentido consideramos pertinente la relación que estableció Bebel entre las mujeres y el proletariado: los proletarios tampoco están en inferioridad numérica y nunca constituyeron un colectivo separado. No obstante, a falta de un acontecimiento, un desarrollo histórico explica su existencia como clase y da cuenta de la distribución de estos individuos en esta clase. No siempre hubo proletarios, pero siempre ha habido mujeres (...). Su dependencia no es la consecuencia de un acontecimiento (...). La alteridad se nos presenta aquí como un absoluto. (p. 50)

#### Texto 7.

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*. Si ya no hay feminidad, será porque nunca la hubo. ¿Quiere eso decir que la palabra “mujer” no tiene ningún contenido? Es lo que afirman enérgicamente los partidarios de la filosofía de la ilustración, del racionalismo (...). Es evidente que la mujer es un ser humano

como el hombre, pero una afirmación de este tipo es abstracta; la realidad es que todo ser humano concreto siempre tiene un posicionamiento singular. Negar las nociones de eterno femenino, de alma negra, de carácter judío, no es negar que existan los judíos, los negros, las mujeres: esta negación no representa para los interesados una liberación, sino una huida engañosa. Es obvio que ninguna mujer puede pretender de buena fe situarse más allá de su sexo. Una escritora conocida se negó hace algunos años a que su retrato figurara entre una serie de fotografías consagradas precisamente a las escritoras: quería que la colocasen con los hombres, pero para obtener este privilegio utilizó las influencias de su marido. (p. 46)

#### Texto 8.

Los varones no hubieran podido gozar plenamente de este privilegio si no hubieran considerado sus fundamentos como absolutos y eternos: han tratado de convertir su supremacía en un derecho. “Los que hicieron y compilaron las leyes eran hombres, por lo que favorecieron a su sexo, y los jurisperitos convirtieron las leyes en principios”, dice también Poulain de la Barre. Legisladores, sacerdotes, filósofos, escritores, sabios, se afanaron en demostrar que la condición subordinada de la mujer era grata al cielo y provechosa en la tierra. Las religiones forjadas por los hombres reflejan esta voluntad de dominio: encontraron armas en la leyenda de Eva (...). En el seno mismo de la clase obrera, los hombres trataron de frenar esta liberación, porque veían en las mujeres peligrosas competidoras, sobre todo al estar acostumbradas a trabajar por bajos salarios. (pp. 53-54)

#### **v. Preguntas para la realización de la disertación.**

- ¿Por qué es relevante estudiar a los autores antiguos a lo largo de la historia del pensamiento? ¿Tienen efectos sus teorías metafísicas en la lectura de nuestra realidad presente? ¿Cuáles?
- ¿Qué valor otorga la tradición del pensamiento a los cuerpos, a la materialidad, a lo sensible? ¿Qué relación guarda la materia con el pensamiento? ¿Qué relación existe entre la Razón y el Orden de la realidad?
- ¿Qué lugar ontológico o metafísico —en la ordenación del Ser— ocupan las mujeres en el pensamiento tradicional de nuestra historia? ¿Qué efectos puede tener una revisión crítica de la ordenación patriarcal del mundo para nuestra lectura presente de la realidad?
- ¿Qué relaciones posibles encuentra el pensamiento metafísico occidental entre el lenguaje, el pensamiento y la realidad material? ¿Qué relaciones existen entre conceptos, orden y conocimiento de la realidad?

## Referencias bibliográficas de los materiales utilizados.

- Aragón. Orden ECD/489/2016, de 26 de mayo por la que se aprueba el currículo de la educación secundaria obligatoria y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón. Boletín Oficial de Aragón, 26 de mayo de 2016, núm. 105, pp. 12640-13458.
- Aristóteles. (1994). *Metafísica, Libro I, Libro VI*. Madrid: Gredos.
- Aristóteles. (1994). *Reproducción de los animales*. Madrid: Gredos.
- Azpeitia, M. (2001). *Piel que habla. Viaje a través de los cuerpos femeninos*. Barcelona: Icaria.
- Beauvoir, S. (2017). *El segundo sexo*. Madrid: Cátedra.
- Cassandy, D. (2001). Decálogo didáctico de la enseñanza de la composición. *Glosas Didácticas* (4).
- Contreras Domingo, J. (Ed.). (2016). *Tensiones fructíferas: explorando el saber pedagógico en la formación del profesorado. Una mirada desde la experiencia*. Barcelona: Octaedro.
- Descartes, R. (1990). *Discurso del método. Meditaciones metafísicas*. Madrid: Espasa Calpe.
- Descartes, R. (2011). *Meditaciones metafísicas*. Madrid: Alianza..
- Ferreiro, E. (2010). La diversidad en el acercamiento a lo escrito: ¿obstáculo o ventaja pedagógica? *Congreso Internacional de IBBY*. Santiago de Compostela.
- Hornsby, M. Fricker y J. (2001). *Feminismo y Filosofía. Un compendio*. Barcelona: Idea Boos.
- Irigaray, L. (2007). *Espéculo de la otra mujer*. Madrid: Akal.
- Kant, I. (1978). *Crítica de la Razón Pura*. Madrid: Alfaguara.
- Maillard, C. (2004). *Matar a Platón*. Barcelona: Tusquets.

- Marx, K., Engels, F. (1848). *Web Dianoia*. Recuperado el 04 de mayo de 2018, de Web Dianoia: Filósofos/as: Marx: [https://www.webdianoia.com/contemporanea/marx/textos/marx\\_text\\_clases.htm](https://www.webdianoia.com/contemporanea/marx/textos/marx_text_clases.htm)
- Marx. (1844). *Web Dianoia*. Recuperado el 4 de mayo de 2018, de Web Dianoia: Filósofos/as: Marx: [https://www.webdianoia.com/contemporanea/marx/textos/marx\\_text\\_error.htm](https://www.webdianoia.com/contemporanea/marx/textos/marx_text_error.htm)
- Nietzsche, F. (2013). *El crepúsculo de los ídolos*. Madrid: Alianza.
- Nietzsche, F. (1873). *La Caverna de Platón*. Recuperado el 07 de mayo de 2018, de La Caverna de Platón: <https://www.lacavernadeplaton.com/articulosbis/verdadymentira.pdf>
- Ortega y Gasset, J. (1966). *Obras completas. Tomo I (1902-1916)*. Madrid: Revista de Occidente.
- Platón. (2002). *Fedón*. Madrid: Tecnos.
- Platón. (1981). *Web Dianoia*. Recuperado el 9 de abril de 2018, de Web Dianoia: Textos: Mito de la 18 caverna: [https://www.webdianoia.com/platon/textos/platon\\_caverna.htm](https://www.webdianoia.com/platon/textos/platon_caverna.htm)
- Rousseau, J. J. (1990). Madrid: Alianza.
- Sissa, G. (2000). Filosofías del género. En G. Duby, y M. Perrot, *Historia de las mujeres. Vol. I. La antigüedad*. (pp. 116-117). Madrid: Taurus.
- Spinoza, B. (2011). *Ética. Tratado teológico-político. Tratado político*. Madrid: Gredos.
- Torrano Montalvo, F., González Torres, M. C. (2004). El aprendizaje autorregulado: presente y futuro de la investigación. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*.
- Trujillo, F. (2007). Enseñar nuevas lenguas en la escuela: L1, L2, LE..., NL. *Revista de Educación* (343), pp. 71-91.
- Zabala Vidiella, A. (1995). La evaluación, ¿Por qué se debe evaluar? Aclaraciones previas en torno a la evaluación. En A. Zabala Vidiella, *La práctica educativa. Cómo enseñar*. Barcelona: Graó.