



Universidad
Zaragoza

Trabajo Fin de Máster

Autoridad y genealogía: la subjetividad de las
mujeres en la educación

Authority and genealogy: women's subjectivity in
education

Autor/es

Adriana Cerdán Carlos

Director/es

Aránzazu Hernández Piñero

FACULTAD DE EDUCACIÓN
2019

ÍNDICE

Introducción	1
1. Autoridad	4
2. Genealogía	17
3. Prácticas genealógicas en el aula	25
Conclusión	34
Bibliografía	3

INTRODUCCIÓN

La educación se encuentra ligada a la labor docente que muchas mujeres, maestras y profesoras, han ejercido a lo largo de sus vidas. Las mujeres han formado y forman parte activa de la práctica educativa, muchas de ellas han puesto de manifiesto el deseo que muchas mujeres hemos sentido a lo largo de nuestra educación de afirmar la existencia de una tradición femenina donde las mujeres han creado saberes y prácticas que siguen estando vivos en cada mujer que los sostiene. Sin embargo, no es una labor exenta de paradojas y se trata de un trabajo que se desarrolla en un contexto complejo tensado por contradicciones:

Sobre la escuela recaen al menos tres contradicciones. Se ha vuelto de masas manteniendo una estructura y una concepción elitista del saber; se ha llenado de mujeres (enseñantes y estudiantes) sin que la impronta masculina que ha marcado sus orígenes haya sido suficientemente sometida a análisis; se presenta como un lugar de transmisión de valores y saberes preconstituidos, mientras que precisamente ahí la demanda de sentido de los chicos y de las chicas impone una deconstrucción y una redefinición de esos saberes y de esos valores.¹

En estas líneas, la filósofa Anna Maria Piussi sintetiza las paradojas que caracterizan el sistema educativo actual. Si la estructura educativa contradice la realidad en la que vive el alumnado y el profesorado, la educación deja de cumplir una de sus principales funciones: acoger y mediar entre la persona y la sociedad en la que habita. Son muchos los síntomas que estas contradicciones dejan en las vivencias de quienes las experimentan: el acceso limitado al saber para determinadas clases sociales, el androcentrismo que elimina toda subjetividad sexual libre y diferente, la falta de

1 Piussi, Anna, María, (2010). "Introducción" en Guido Armellini (coord.), Antonietta Lelario(coord.), Vita Cosentino (coord.). *Buenas noticias desde la escuela, hechos y palabras del movimiento de autorreforma*. Editorial Sabina, Madrid 2010, p. 23.

renovación en las prácticas y en los saberes cada vez más burocratizados y especializados, etc. Lo que aquí acontece es la falta de renovación simbólica de una educación que no puede atender las necesidades de enseñantes ni de estudiantes.

La investigación que he llevado a cabo en este trabajo está motivado por la esperanza, cada vez más creciente, de poder encontrar vías para una renovación simbólica en la educación. Más concretamente, este trabajo aborda la problemática surgida a raíz de la segunda y la tercera contradicción descritas por Anna Maria Piussi: el androcentrismo y el tradicionalismo educativos obstaculizan un cambio en curso y persisten en el sistema y en la práctica educativa tanto en lo que refiere a contenidos como en lo concerniente a las prácticas y metodologías. Actualmente, alumnas y docentes imparten y aprenden saberes y prácticas de las que las mujeres se hallan ausentes; ausencias que tienen profundas consecuencias. El objetivo de este trabajo es, por una parte, argumentar la necesidad de hacer presentes los saberes de las mujeres en el aula y, por otra parte, mostrar la relación entre el reconocimiento de tales saberes y la constitución de una subjetividad femenina libre y singular. Sin genealogías a las cuales poder remitirse ni prácticas que establezcan una forma más libre de relación, las mujeres viven su educación, en muchos casos, en un vacío simbólico difícil de comprender.

Son muchas las cuestiones que nos asaltan al comenzar este análisis: ¿es compatible la educación con el ejercicio de la autoridad?, ¿qué supone introducir las genealogías femeninas en el contenido a impartir?, ¿cómo podemos aplicar ambas prácticas en el contexto educativo? Estas cuestiones responden a la necesidad que desde las aulas vienen impulsando alumnas y profesoras de poder formar parte activa y visible en la educación. El problema del androcentrismo en el ámbito educativo debe abordar no solo la visibilización de las mujeres, sino también una renovación simbólica que tenga en cuenta la subjetividad femenina al igual que la masculina. Ahora bien, ¿qué prácticas, saberes o métodos podemos llevar a cabo para que las mujeres formen parte viva en la educación?

Educar debe dar sentido a aquello que somos; cuerpos sexuados que se nutren de una subjetividad propia y diferenciada. La educación debe contribuir a que mujeres y hombres vivan de forma autónoma y libre desde la diferencia, que es distinta de la desigualdad. La propuesta de este trabajo se nutre de esta línea de pensamiento, la del pensamiento italiano de la diferencia y la de la pedagogía de la diferencia sexual. En el análisis y propuesta de ambas prácticas, ahondo en la necesidad de encontrar nuevas formas de relación que tengan en cuenta la subjetividad femenina enriqueciéndola y sosteniéndola en la práctica educativa.

Así pues, este trabajo surge de la necesidad de buscar nuevas prácticas que permitan visibilizar a las mujeres en la educación así como reconocer las prácticas que han sido llevadas a cabo por muchas docentes a lo largo de la historia. He decidido centrarme en el análisis de dos nociones, autoridad y genealogía: el estudio de ambos conceptos se concreta en la práctica de la autoridad y la genealogía de mujeres. Ambas prácticas han sido llevadas a cabo por numerosas maestras y profesoras, quienes han puesto en valor la necesidad de nuevas formas de relación.

Esta investigación consta de tres partes: en la primera parte, realizaré un análisis sobre la noción de autoridad. En ella, expondré el contexto actual de la autoridad en la práctica educativa, abordaré la noción de autoridad en Hannah Arendt y la redefinición efectuada por Luisa Muraro y la pedagogía de la diferencia sexual con el propósito de estimar la pertinencia de la autoridad como práctica educativa. En la segunda parte, reflexionaré acerca de la noción de la genealogía de mujeres. Para ello, trataré la exclusión e invisibilización a la que se han visto sometidas las mujeres a lo largo de la historia y analizaré cómo la genealogía permite, por un lado, el conocimiento y reconocimiento de aquellas mujeres y obras invisibilizadas y, por otro, constituye una forma distinta de relación con nuestro pasado a través de la mediación femenina. Finalmente, en la tercera parte del trabajo, ahondaré en la posibilidad y la necesidad de llevar las prácticas de la autoridad y la genealogía a las aulas. A tal fin, expondré y reflexionaré, a la luz de las nociones de autoridad y genealogía, sobre mi experiencia como profesora en prácticas en el Máster en Profesorado así como acerca de la práctica genealógica llevada a cabo por la docente Consuelo Flecha García.

1. LA AUTORIDAD

La autoridad ha sido considerada una de las características más significativas en la práctica de la enseñanza, la figura de la profesora o el maestro se ha entendido como una figura de autoridad. Sin embargo, el sentido de la autoridad en la enseñanza no se ha mostrado de forma tan clara como cabría esperar. En los últimos años, parece haber retornado la apelación a la autoridad en el marco de la práctica docente. El tema no solo ha formado parte del debate entre la comunidad educativa, sino también en el ámbito sindical y gubernamental. ¿Es la autoridad una práctica indispensable en el ejercicio de la enseñanza o, por el contrario, está obsoleta?, ¿qué significa ejercer o poseer autoridad?, ¿autoridad y autoritarismo son sinónimos?

En principio, podríamos entender la autoridad educativa como aquella valoración, legitimación, protección y respeto hacia el profesor o la profesora y el ejercicio de su labor. Para quienes han planteado la necesidad de elaborar un estatuto docente que recoja la función de la autoridad en la educación, el respeto y la valoración debidos al profesorado se han perdido. Ante una situación que califican de “pérdida de autoridad”, recurren a la fuerza de la ley. En algunas comunidades autónomas se ha legislado en este sentido, aprobando normativas en las que se llega incluso a reforzar la figura docente como autoridad pública². En la vivencia de muchos y muchas docentes, la figura del profesor o la profesora ha quedado deslegitimada en la práctica, con la consiguiente pérdida de autoridad y dificultades para enseñar. Ahora bien, ¿es esto así? Si lo es, ¿qué ha producido, entonces, la pérdida de la autoridad del profesorado? La discusión es compleja y no admite una respuesta fácil.

2 Este es el caso de la Comunidad Autónoma de Madrid: Ley Orgánica 2/2010, de 15 de Junio, Autoridad del profesor. Boletín oficial del Estado, núm 238, de 1 de octubre de 2010. <https://www.boe.es/buscar/pdf/2010/BOE-A-2010-15028-consolidado.pdf> Sobre el reconocimiento del profesorado como autoridad pública: Acedo, N. (2019, 30 de enero.) *Los profesores levantan la mano*. La Razón. Recuperado el 30 de enero de 2019 de <https://www.larazon.es/local/andalucia/los-profesores-levantan-la-mano-CE21702981>

También encontramos voces críticas en torno a la interpretación del uso de la autoridad y de las explicaciones de los problemas de la enseñanza en términos de “pérdida de autoridad” y de la necesidad de reforzamiento de la autoridad. ¿Qué comprensión de autoridad se juega en estos debates? Una autoridad vinculada al ejercicio del poder y las relaciones de fuerza en las aulas. Para la filósofa Luisa Muraro, la práctica de la enseñanza, tal y como se ha entendido tradicionalmente, no solo consiste en educar. En su artículo “Autoridad sin monumentos”, analiza cómo las figuras de autoridad están vinculadas a un poder implícito; el suspenso, el castigo o el juicio se enmarcan dentro de las relaciones de poder. “Esta es una civilización -sostiene la autora- en la que los maestros de escuela, además de enseñar, suspenden, y los jueces, además de juzgar, condenan, y la mayoría piensa que esto es bastante natural.”³ Muraro llama la atención sobre cómo muchas de estas prácticas originadas en el ámbito judicial se han reproducido dentro del modelo educativo en una interrelación donde la vigilancia, el juicio y el castigo se aplican como ejercicio habitual de corrección, llevándonos a considerar la autoridad del profesorado desde una relación de fuerza y uso de poder.

Desde una perspectiva histórico-filosófica moderna, la noción de autoridad se asocia indisolublemente con el uso de la fuerza. Bajo esta perspectiva, la consideración y el respeto vinculados a la figura del profesorado son adquiridos mediante la posesión de un poder cuya función principal es la de conseguir la obediencia. En este sentido, la autoridad se entiende en las relaciones alumnado-profesorado como relaciones de fuerza, de coacción y de castigo. Ahora bien, esta noción de autoridad no es exclusiva de las pedagogías tradicionales o conservadoras, sino que, como observa Muraro, es compartida por perspectivas emancipatorias y/o antiautoritarias, ya que consideran que la autoridad no puede desligarse de la lógica del autoritarismo. Estas pedagogías críticas identifican autoridad y poder, razón por la se manifiestan en contra de la autoridad y por la que han asumido la abolición de la autoridad en las aulas como única vía posible para un proyecto educativo emancipatorio. En su análisis del movimiento de autorreforma italiano y de su relación con el del 68, Luisa Muraro ha resumido el cambio de proyecto,

3 Muraro, Luisa, (1994). *Autoridad sin monumentos*. DUODA Revista d’Estudis Feministes núm 7. p. 86.

con sus profundas implicaciones filosóficas, de la perspectiva crítica a la de la diferencia del siguiente modo: “ahora es una lucha por la autoridad, en aquel momento era una lucha contra el autoritarismo”⁴.

Así pues, identificar autoridad y poder no es la única vía para analizar la autoridad. Cabe preguntarse entonces: ¿dónde se origina esta asimilación entre poder y autoridad?, ¿puede la autoridad desligarse de las relaciones de poder?, ¿podemos practicar formas diferentes de autoridad en el aula? En lo que sigue analizaré, en primer lugar, la revisión de la noción de autoridad que llevan a cabo las filósofas Hannah Arendt y Luisa Muraro y atenderé, con posterioridad, al papel y sentido de la práctica de la autoridad propuesta por la pedagogía de la diferencia sexual.

Una de las pensadoras contemporáneas que ha investigado el concepto de autoridad es Hannah Arendt, quien en su artículo “¿Qué es la autoridad?”⁵ aporta herramientas conceptuales para analizar esta noción que tantos interrogantes suscita. Para Arendt la autoridad se muestra como uno de los conceptos más importantes para el pensamiento político contemporáneo. Analizar cómo la modernidad ha interpretado la autoridad aporta claves para comprender las diferencias entre su definición antigua y moderna así como para elucidar las preguntas que planteamos en este apartado.

La tesis de Arendt podría resumirse como sigue: la pérdida de la tradición en la modernidad ha llevado a una pérdida de la autoridad. Esta afirmación nos conduce a dos conceptos importantes tradición y autoridad. Al analizar el concepto de tradición, vemos como esta noción no solo se concibe como un tipo de relación específica con el pasado, sino como la forma en la que desde la antigüedad hasta la modernidad occidental se interpretó el vínculo con él.

4 Muraro, Luisa, “Una excelencia contagiosa y amable” en Guido Armellini (COORD.), Antonietta Lelario(COORD.), Vita Cosentino (COORD.) *Buenas noticias desde la escuela, hechos y palabras del movimiento de autorreforma*. Editorial Sabina, Madrid 2010, p. 28. Para un análisis del legado del sesenta y ocho desde la perspectiva de la diferencia sexual: Muraro, Luisa “Una excelencia contagiosa y amable” en Guido Armellini (COORD.), Antonietta Lelario(COORD.), Vita Cosentino (COORD.), *op. Cit.*, pp 27-31 y Bernard, Gian Piero “De la oposición a la pasión” en Guido Armellini (COORD.), Antonietta Lelario(COORD.), Vita Cosentino (COORD.), *op. Cit.*, pp 33-41.

5 Arendt, Hannah, (1996). *Entre el pasado y el futuro, ocho ejercicios sobre la reflexión política*. Editorial Península, Barcelona.

Para dar cuenta de las distintas comprensiones de la autoridad en el pensamiento europeo antiguo y en el moderno, Arendt caracteriza la autoridad en términos de legitimidad y fundación. En su origen romano, “la autoridad a diferencia del poder (*potestas*), tenía sus raíces en el pasado”⁶. El pasado estaba ligado a la fundación a través de la idea de fundación. La noción de autoridad obtenía su sentido, no del uso de la fuerza, sino, del hecho fundacional de la ciudad de Roma. Así pues, aquellas personas vinculadas a la autoridad no detentaban poder alguno. “La característica más destacada de los que están investidos de autoridad es –afirma la teórica política- que no tienen poder”⁷. El senado romano, una de las figuras políticas que, según Arendt, mejor ejemplifican el uso de la autoridad, ejercía su legitimidad política, o lo que es lo mismo, su autoridad a través de la opinión, no del mandato.⁸ Esto significa que el estatuto que la autoridad confiere es “más que una opinión y menos que una orden”⁹. De este modo, deslinda Arendt autoridad y poder en la concepción antigua de la autoridad.

En el pensamiento griego y romano encuentra Arendt las raíces históricas y filosóficas de tal deslinde. Será la cultura romana la que, convirtiendo en fuente de tradición al pensamiento griego, y tomando la fundación de Roma como el acontecimiento político a ser rememorado y conmemorado, instaure el sentido de la autoridad. En palabras de Arendt:

El sustantivo *auctoritas* deriva del verbo *augere*, “aumentar”, y lo que la autoridad o los que tienen autoridad aumentan constantemente es la fundación. Los provistos de autoridad eran los ancianos, el Senado o los *patres* que la habían obtenido por su ascendencia y por transmisión (tradición) de quienes habían fundado todas las cosas posteriores, de los antepasados, a quienes por eso los romanos llamaban *maiores* (...) La autoridad, a diferencia del poder (*potestas*), tenía sus raíces en el pasado, pero en la vida real de la ciudad ese pasado no estaba menos presente que el

6 *Ibid.*, p. 133.

7 *Ibid.*, p. 134.

8 *Ibid.*

9 *Ibid.*

poder y la fuerza de los vivos.¹⁰

Para Arendt, tradición y autoridad coexistían de tal forma que no podemos interpretar la autoridad sin analizar la fuerza de la tradición en Roma: es la tradición la que mostraba el vínculo directo con el pasado fundacional y los padres fundadores. Era la sabiduría heredada de estos padres fundadores la que otorgaba la autoridad a la persona. Fundar la ciudad de Roma supuso para los romanos un acontecimiento único: el nacimiento de una comunidad constituida, un compromiso político que debía guardarse y protegerse ya que en él se encontraban las raíces y el sentido del pueblo romano “una vez que algo se ha fundado conserva su validez para todas las generaciones futuras”¹¹. El propio acto de fundar y constituir lleva en sí la validez del origen, un acto inscrito en la memoria que servirá de guía para las generaciones siguientes.

Con el tiempo, la funcionalidad de las experiencias políticas romanas fue adaptada por la Iglesia cristiana. Arendt analiza en su artículo la simbiosis entre la tradición heredada de Grecia y Roma y su asimilación por parte de la Iglesia cristiana. La autoridad fue respetada en su sentido y forma romanas distanciándose del poder, quedando así en manos de la Iglesia mientras el poder fue detentado por la realeza. La consiguiente separación entre Iglesia y Estado del periodo clásico repetirá este esquema dejando a la política desligada de toda autoridad. No será hasta la introducción del infierno platónico y la consiguiente introducción del castigo y la violencia en el cuerpo de la iglesia, cuando la autoridad acabe por desaparecer en su sentido tradicional. La autoridad eclesiástica vio tras esta medida de castigo la necesidad de endurecer su poder, esta práctica y el poder de coacción resultante provocaron, para Arendt, la confusión entre poder y autoridad, hecho que marcaría la pérdida de la misma en su entrada a la modernidad. A raíz de esta interpretación histórico-filosófica, Arendt formula su tesis acerca de la pérdida de la autoridad como característica distintiva de la época moderna.

¹⁰ *Ibid*, p. 133.

¹¹ *Ibid*, p. 131.

Llegadas a este punto, nos queda entender, ¿por qué la pérdida de autoridad guarda relación con la pérdida de la tradición en la modernidad? Para Arendt, la confusión conceptual en el panorama político contemporáneo es uno de los ejemplos más claros para sostener la ruptura con la tradición. La modernidad ha perdido los referentes sobre los cuales se ha asentado la tradición de pensamiento, sin ellos nos encontramos sin pasado ni memoria al cual aferrarnos. Ante este contexto, la confusión y la pérdida de nuestra herencia abre la brecha entre pasado y futuro: “al perder la tradición también perdimos el hilo que nos guiaba con paso firme por el vasto reino del pasado, pero ese hilo también era la cadena que sujetaba a cada generación a un aspecto predeterminado del pretérito.”¹² En este sentido, Arendt sigue el aforismo que el poeta René Chard escribió tras la ocupación de Francia por el nazismo, “nuestra herencia no proviene de ningún testamento”¹³ Para Chard, al igual que para Arendt, aquello que hemos heredado no proviene de ninguna tradición. Que el hilo de la tradición se haya roto nos lleva a una pérdida de los criterios y los referentes que seleccionaban y convertían el pasado en tradición.

El testamento, cuando dice al heredero lo que le pertenecerá por derecho, entrega las posesiones del pasado a un futuro. Sin testamento, o para sortear la metáfora, sin tradición -que selecciona y denomina, que transmite y preserva, que indica dónde están los tesoros y cuál es su valor-, parece que no existe una continuidad voluntaria en el tiempo y, por tanto, hablando en términos humanos, ni pasado ni futuro: sólo el cambio eterno del mundo y del ciclo biológico de las criaturas que en él viven.¹⁴

Para Arendt la tradición se concibe como la estructura de referencia que selecciona y da sentido a un pasado vinculado a nuestro presente. Sin tradición no existe memoria ni herencia, no existe recuerdo, ni tampoco aprendizaje que valga. Arendt constata cómo el hilo de la tradición se ha roto, sin embargo, lejos de darse una imposibilidad de diálogo

12 *Ibid*, p. 104.

13 Arendt, Hannah, (1996). “Prefacio: la brecha entre el pasado y el futuro” en *Entre el pasado y el futuro, ocho ejercicios sobre la reflexión política*. Editorial Península, Barcelona. p. 9.

14 *Ibid*, p. 11.

con nuestro relato, la ruptura del hilo de la tradición entraña para Arendt la posibilidad de pensar en la brecha abierta entre pasado y futuro:

Observado desde el punto de vista del hombre, que siempre vive en el intervalo entre pasado y futuro, el tiempo no es un continuo, un flujo de sucesión ininterrumpida, porque está partido por la mitad, en el punto donde «él» se yergue; y «su» punto de mira no es el presente, tal como habitualmente lo entendemos, sino más bien una brecha en el tiempo al que «su» lucha constante, «su» definición de una postura frente al pasado y al futuro otorga existencia.¹⁵

La existencia de esta brecha permite nuestra relación, y por lo tanto nuestra existencia, en el espacio temporal. La brecha abierta es el camino que el pensamiento recorre a través del pasado y del futuro obteniendo a su vez un relato y una existencia. Para Arendt, a lo largo de nuestra historia de pensamiento, la tradición fue la encargada de salvar esa brecha, de establecer un puente entre el pasado y el futuro. Sin embargo, perder la tradición no significa la pérdida de nuestro pasado, sino la pérdida de una forma concreta de relacionarnos con él. “La innegable pérdida de la tradición en el mundo moderno –sostiene la pensadora- no implica una pérdida del pasado, porque tradición y pasado no son lo mismo”¹⁶. Seguimos existiendo en la brecha a través del pensamiento, es la experiencia de pensamiento la que posibilita la creación de formas nuevas de relación y de existencia, quien guía y determina la posibilidad de salvar la brecha.

Como hemos visto, si el concepto antiguo de autoridad no giraba en torno al poder, ¿cómo se asociaron ambas nociones en la modernidad? Para Arendt se debe a una confusión de naturaleza política e histórica. La época moderna se caracteriza y diferencia de otras épocas porque es en ella donde ciertas nociones que habían conservado su significado durante siglos comienzan a descuidar “su alcance en la

15 *Ibid.* pp. 16-17.

16 Arendt, Hannah, (1996). “¿Qué es la autoridad?” en *Entre el pasado y el futuro, ocho ejercicios sobre la reflexión política*. Editorial Península, Barcelona. p. 103.

realidad política pública, aunque sin perder su significado”¹⁷ Para Arendt, la inercia del proceso y desarrollo histórico provoca la pérdida de las diferencias, que son a su vez asimiladas por nuevas corrientes históricas. La autora hace referencia en estos términos al proceso de asimilación que el conservadurismo y la filosofía política moderna hizo de la autoridad y del uso de la violencia en la modernidad.

Si analizamos la estructura tradicional de un gobierno autoritario, podemos ver como la autoridad reside para Arendt “como fuerza externa y superior a su propio poder”¹⁸ Así, la autoridad se diferencia del poder en tanto que legitima ese mismo poder, es decir, se trata de una categorización y medición externa que puede afirmarlo o desacreditarlo. Siguiendo este razonamiento, la dependencia del poder hacia la autoridad debilita el poder mismo ya que lo supedita a una legitimación externa. Para Arendt, el desarrollo histórico llevado a cabo por las principales filosofías políticas de la modernidad, el liberalismo y el conservadurismo, llevó a una confusión conceptual entre la práctica de la autoridad y el ejercicio de la violencia. Esta confusión reside en asimilar dos nociones tradicionalmente diferenciadas por el mero hecho de cumplir con la misma función política, la obediencia:

si la violencia cumple la misma función que la autoridad – es decir, hacer que la gente obedezca-, la violencia es autoridad. Una vez más nos encontramos con los que aconsejan una vuelta a la autoridad porque piensan que solo si se vuelve a introducir la relación orden-obediencia se pueden solucionar los problemas de una sociedad de masas.¹⁹

La autoridad se interpreta como una fuerza necesaria para el gobierno y la obediencia de las masas, para Arendt, esta confusión llevó a concebir el totalitarismo con el autoritarismo y por lo tanto a asimilar el ejercicio de la autoridad con la violencia y el uso de la fuerza lo que provocó una intención de limitar el repliegue de la autoridad desde el conservadurismo. A su vez, la asimilación moderna entre poder y autoridad

17 *Ibid.*, p. 111.

18 *Ibid.*, p. 107.

19 *Ibid.*, p. 113.

provocó un cambio en la concepción moderna de la autoridad. Si la autoridad era considerada como una fuerza externa al poder, su asimilación redujo la autoridad a un atributo del mismo. El poder ya no depende de la legitimación de la autoridad, sino que al adherirla como atributo se sirve de esta misma para autolegitimarse. Como señala Porras en su análisis sobre la autoridad en Arendt, “Al reducir la autoridad a ser una simple modalidad o atributo del poder, lo que se pretendió fue declarar como legítimo el poder oficial de manera automática, por el simple hecho de estar en el poder”²⁰. Esta absorción provocará la pérdida de la noción tradicional de autoridad y su asimilación a las relaciones de poder y el uso de la violencia.

Una vez analizada la noción de autoridad en la modernidad, es pertinente para este trabajo entender la noción de autoridad que sostiene Arendt. La autora reconoce la autoridad como una relación de obediencia jerárquica que excluye todo uso de poder y de violencia:

Si hay que definirla, la autoridad se diferencia tanto de la coacción por la fuerza como de la persuasión por argumentos. (La relación autoritaria entre el que manda y el que obedece no se apoya en una razón común ni en el poder del primero; lo que tienen en común es la jerarquía misma, cuya pertinencia y legitimidad reconocen ambos y en la que ambos ocupan un puesto predefinido y estable.)²¹

Según esta definición, la relación de autoridad se establece en una concesión jerárquica establecida y admitida a priori, es decir, las personas admiten y legitiman la jerarquía reconociendo la autoridad en la persona sobre la que recae. Bajo esta idea, Arendt entiende las relaciones de autoridad prepolíticas dadas entre el profesorado y el alumnado o entre adultos y niños. Se trata de figuras y relaciones tradicionales de autoridad que tras la pérdida de la noción antigua deja a estas relaciones sin el modelo

20 Porras, Strachle, Edgar. (2016). *Hannah Arendt: una lectura desde la autoridad* (Tesis doctoral). Universidad de Barcelona, Barcelona. p. 120. Recuperado de https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/399927/ESP_TESIS.pdf?sequence=1

21 *Ibid.*, pp. 102-103.

tradicional de autoridad. La contextualización que Arendt realiza sobre la autoridad en la modernidad abre la vía para un cuestionamiento e interpretación en las relaciones de autoridad, ¿son posibles nuevas formas de autoridad?, ¿cómo podemos interpretar las relaciones y las figuras tradicionales de autoridad?

A través de la relectura de Arendt, el feminismo de la diferencia sexual reinterpretó la práctica de la autoridad en su reivindicación de la autoridad femenina. Esta noción está siendo cada vez más desarrollada desde el pensamiento político de las mujeres, quienes retomando la distinción entre autoridad y poder, entienden la autoridad en su forma positiva, fuera de las formas de poder. Una de las filósofas que ha repensado el concepto de autoridad en el marco de la Librería de Mujeres de Milán es Luisa Muraro. Por una parte, Muraro comparte la distinción entre autoridad y poder señalada por Arendt y, por otra, somete a discusión la tesis arendtiana sobre la imposibilidad de una autoridad en la modernidad para, más tarde, resolver la problemática a través de la introducción de la idea de “autoridad femenina”.

La revisión arendtiana del concepto de autoridad sirven de referente para la reinterpretación que Muraro hace del mismo. La distinción histórica y la desvinculación entre autoridad y poder realizada por Arendt resulta crucial para la categorización de la noción de autoridad en Muraro. En ambas, la noción de autoridad se enmarca dentro de una transformación histórica, política y cultural cuyo sentido final ha sido heredado. Ahora bien, si bajo el pensamiento arendtiano la pérdida de la tradición imposibilita volver a hablar de autoridad en la modernidad, para Muraro sí es posible hablar de autoridad sin el respaldo de una tradición. Pese a las similitudes, la idea de autoridad que presenta Muraro dista en muchos sentidos de la dada por Arendt. La discrepancia de Muraro con respecto a la tesis arendtiana radica en la relación entre autoridad y tradición. La filósofa italiana precisa:

Ella [Arendt] habla de autoridad neutromasculina, yo, de una autoridad femenina; ella, además habla en pasado (hubiera sido mejor, escribe, preguntarse “qué ha sido de la autoridad”), mientras que yo hablo en

presente. Creo que entre ambas posturas se da una cierta correspondencia en la que intuyo un indicio del declive de patriarcado.²²

Muraro sostiene la posibilidad de una autoridad en la modernidad sin el respaldo de la tradición: la pérdida del sentido tradicional romano de la autoridad no es equiparable a la pérdida total de la misma. Esta afirmación es entendible si tenemos en cuenta que, según Muraro, la autoridad no está sustentada en la tradición, tal y como Arendt la había caracterizado, sino que se posibilita en la mediación. La contemporaneidad puede albergar nuevas formas de autoridad. Muraro toma el sentido etimológico del término que Arendt, como explicamos con anterioridad, había destacado y desarrollado, es decir, la comprensión de la autoridad como “*augere*”²³, e interpreta la autoridad como una cualidad que se desarrolla relacionamente que hace crecer o aumenta la experiencia. En sus palabras:

El sentido de la autoridad – que originariamente no es propia o ajena, sino cualidad relacional- sería, pues, una competencia simbólica, la de medirse con lo real, en un intercambio de sentido y de valor que enriquece cualitativamente nuestra experiencia (es conocida la raíz de autoridad, de *augere*, hacer crecer).²⁴

La autoridad que Muraro presenta se caracteriza por su cualidad simbólica relacional, como una figura de intercambio. Esta autoridad no se posee, sino que se reconoce libremente en el intercambio de conocimientos y experiencias entre mujeres. La mujer que reconoce la autoridad es aquella que reconoce las vivencias, los conocimientos o prácticas de la otra mujer y las asume desde sus experiencias. Se trata de una relación cuyo origen en la práctica femenina ejemplifica la mediación de las mujeres con el mundo. Se establece así el carácter relacional de la autoridad entendida

22 Muraro, Luisa, (1992). “La autoridad femenina” en Birules, Fina, Amorós, Celia, Collin, François, Otero, Mercè, Rius, Rosa (comp) (1992). *Filosofía y género. Identidades femeninas*. Editorial Pamiela, Pamplona. p.55.

23 Arendt, Hannah, (1996). “¿Qué es la autoridad?” en *Entre el pasado y el futuro, ocho ejercicios sobre la reflexión política*. Editorial Península, Barcelona. p. 133.

24 Muraro, Luisa, *op. Cit.*, p. 87.

desde la vinculación entre personas y no desde la posesión. La autoridad se desvincula, por tanto, de todo uso de poder, no se impone, sino que se reconoce en un ejercicio de libertad. Si, siguiendo a Arendt, para los romanos este aumento conectaba directamente con el hecho fundacional de su civilización, para Muraro y las autoras de la diferencia sexual, este crecimiento se vincula con la práctica de la relación. Así pues, “también la autoridad es una fuerza, pero simbólica y relacional.”²⁵ Esta forma de autoridad, fuera de las relaciones de poder, implica una nueva forma de relación a través de la práctica de la mediación.

Mediar lleva en sí la capacidad de reestablecer un orden,²⁶ la mediación femenina ha sido una práctica habitual que las mujeres han establecido a lo largo de la historia como práctica pacífica. A través de la mediación se toman medidas, fuera del ejercicio de fuerza y violencia, posibilitando la relación y creando el vínculo necesario a través del reconocimiento. La historiadora Milagros Rivera Garretas explica con estas palabras el carácter relacional de la mediación: “La mediación es algo que pone en relación dos cosas que antes no estaban en relación o cuya relación se había roto”. De esta tarea de mediación, sostiene, “nos hemos ocupado mucho las mujeres”.²⁷ La mediación aparece como una nueva forma de relación con nuestro pasado. Un pasado que ya no está supeditado a la idea de tradición y que, por tanto, requiere de nuevas formas de aproximarnos a él.

La autoridad femenina como mediadora y relacional establece así una nueva forma de relación con el pasado. Una relación bajo la figura del intercambio de conocimientos, saberes y prácticas entre mujeres que establecen el reconocimiento en la propia autoridad. Bajo el pensamiento de la diferencia sexual, y siguiendo la línea de este análisis, podemos hablar de la autoridad femenina como una práctica política de reconocimiento y confianza que se ha llevado a cabo desde las relaciones de

25 Muraro, Luisa (2000). “Autoridad y autoría” en *Las mujeres y el poder: representaciones y prácticas de vida. Asociación Cultural Al-Mudayna: Asociación Española de Investigación de Historia de las Mujeres* (AEIHM), Madrid. p. 12.

26 *Ibid*, p. 13.

27 Rivera, Garretas, María-Milagros. *La mediación femenina en la historia*. Recuperado de <http://www.ub.edu/duoda/web/es/textos/7/>

intercambio entre mujeres. La autoridad femenina se caracteriza por un carácter relacional mediador, basado en el ejercicio de la libertad y reconocida a través de la figura del intercambio.

Como hemos visto en este apartado, la problemática que presentaba el ejercicio de la autoridad queda resuelto a través de la práctica de la autoridad femenina. Es posible una autoridad fuera de toda relación de poder, desvinculada de la coacción y la violencia, la autoridad femenina, como hemos visto, posibilita una autoridad mediadora en las relaciones. El intercambio, la confianza, el reconocimiento y la libertad, han sido prácticas con las que las mujeres se han relacionado durante generaciones. Estas prácticas han sido llevadas a la educación por muchas maestras y profesoras que han sentido la necesidad de transmitir esta relación con las alumnas y los alumnos. Muchas veces silenciada, la práctica de la autoridad femenina así como las mediaciones femeninas no son reconocidas por la educación oficial. Es por ello necesario hacer una revisión sobre aquellos conocimientos y prácticas que, desde la docencia, se transmiten. Hacer posible una autoridad femenina en las aulas conlleva la transmisión de las prácticas, saberes y conocimientos de una historia a menudo olvidada por la tradición masculina, es decir, se hace indispensable volver a la genealogía femenina.

2. LA GENEALOGÍA

La práctica de la autoridad femenina es indisociable de otra de las prácticas que las mujeres han reivindicado como forma de relación durante generaciones, la genealogía. Las mujeres, que no carecemos de historia propia, nos hemos sentido en muchas ocasiones huérfanas de un pasado, o eso es lo que la tradición parece transmitirnos. Tal y como muestran estudios recientes, si buscamos en los contenidos de la educación formal, en los currículos oficiales, en los libros de texto y en los manuales universitarios, aún en la actualidad vemos cómo apenas se recogen referentes femeninos y los materiales mencionados nos devuelven la imagen de una tradición mayoritariamente masculina.²⁸ La historia canónica de nuestra cultura occidental relata un pasado masculino que excluye la circulación de saberes entre mujeres y donde las mujeres apenas hemos obtenido visibilidad.

No se trata, sin embargo, de inexistencia de los saberes de las mujeres ni de su ausencia en la historia, sino de falta de reconocimiento de estos saberes y de sus presencias por parte de quienes configuran la historia y la historia de las disciplinas académicas así como de los criterios que emplean. A la luz de las investigaciones consultadas y de las reflexiones de las autoras tratadas en este trabajo, no me parece pertinente hablar de un vacío en la historia con respecto a las mujeres, como muchas veces se ha querido argumentar, sino de procesos históricos de exclusión y silenciamiento de las mujeres de la escritura de la historia. Al iniciar la búsqueda historiográfica muchas voces de mujeres silenciadas son audibles. El enorme trabajo de recuperación historiográfica de las mujeres que las historiadoras feministas comenzaron

28 López-Navajas, A. (2014) *Análisis de la ausencia de las mujeres en los manuales de la ESO: una genealogía de conocimiento ocultada*. Revista de Educación, 363. Enero-Abril 2014. Recuperado de <https://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulos363/re36312.pdf?documentId=0901e72b817fcfba>. Blanco, N. (2007) *Análisis de materiales curriculares. Mujer y educación: una perspectiva de género*. Málaga. Aljibe. Rodríguez-Pina, G. (2018, 19 de agosto). *El "conocimiento amputado" de los libros de texto sin mujeres*. El país. Recuperado el 19 de agosto de 2018 de https://elpais.com/politica/2018/07/07/actualidad/1530952055_654127.html

a realizar a partir de los años setenta del siglo XX nos llevó a descubrir la historia de mujeres y nos permiten contar en la actualidad con numerosas obras de estudio y consulta. ¿Por qué, entonces, las mujeres siguen sin aparecer en las enciclopedias y libros de texto o, si lo hacen, son presentadas como una excepción? En el caso de la historia de la filosofía, son muchos los trabajos de recuperación de la vida y obra de filósofas pertenecientes a todas las épocas, no sólo a las más conocidas autoras del siglo XX.²⁹ Llama la atención que, pese al trabajo de indagación e investigación realizado, persista la situación en la que la educación formal ignora y silencia a las mujeres en la filosofía y en las diferentes ramas de conocimiento. Como señala la filósofa, Fina Birulés:

Ciertamente el proceso de exclusión no solo ha determinado la escasez de obra filosófica femenina, en comparación con la masculina, sino también y fundamentalmente su falta de transmisión. Este último aspecto nos pareció significativo: cualquiera que se dedique con suficiente esfuerzo a excavar en el pasado encontrará con sorpresa muchos más textos y fragmentos filosóficos escritos por mujeres de lo que nunca habría imaginado. Y en este gesto de excavar, lo que en realidad queda al descubierto es el significado minusvalorador que se ha atribuido a todo lo relacionado con el sexo femenino.³⁰

La autora concluye esta parte de su razonamiento como sigue:

Así, en la medida que no se ha concedido autoridad ni sentido a las acciones

29 Citaré algunas a modo de ejemplo. Sobre las mujeres filósofas en el siglo XX: La enciclopedia sobre las mujeres filósofas de Gleichauf, Ingeborg recopila la historia de las mujeres en la filosofía desde la antigüedad hasta el siglo XXI. Gleichauf, Ingeborg (2010). *Mujeres filósofas en la historia. Desde la antigüedad al siglo XXI*. Icara Editorial. Barcelona.

Fina, Birulés, Rosa, Rius, Gatell (eds.) (2011). *Pensadoras del siglo XX: aportaciones al pensamiento filosófico femenino*. Serie Estudios (Instituto de la mujer (España));114. Instituto de la mujer, D.L. Madrid. María José Guerra, Ana Hardisson (eds.) (2006). *20 pensadoras del siglo XX*. Ediciones Nobel, D. L., Oviedo.

Waithe, Mary Ellen (ed) (1987). *History of Women Philosophers*. Kluwer Academic Publishers. Dordrecht, The Netherlands.

30 Birulés, Fina. (2015) “Indicios y fragmentos de una historia de la filosofía de las mujeres” en *Entre actos: en torno a la política, el feminismo y el pensamiento*. Editorial Katz, Buenos aires. p. 108.

ni a las palabras de las mujeres, y que su historia no se ha traducido en memoria, no se trataba únicamente de recuperar el pasado y de aclarar las razones de la amnesia, sino, a la vez, de descubrir nuevas formas de relacionarse con él.³¹

La noción de genealogía de mujeres, surgida en la práctica y el pensamiento feminista de la década de los setenta, y desarrollada por autoras como Adrienne Rich, Luce Irigaray, Luisa Muraro, la Librería de mujeres de Milán³² y la propia Birulés, entre otras, nos permite abordar las dos cuestiones planteadas por la filósofa catalana: “recuperar el pasado” y “aclarar las razones de la amnesia” así como “descubrir nuevas formas de relacionarse con él”. La existencia de genealogías femeninas nos conduce a replantear la pregunta sobre nuestro pasado, ¿cómo el enfoque basado en las genealogías de mujeres piensa y practica nuevas formas de relacionarnos con nuestro pasado?

Como explicamos en el apartado anterior, la tradición es, siguiendo a Arendt, la forma en que la historia occidental ha cifrado la relación con el pasado. El testamento, volviendo a la metáfora que Arendt toma de Char, selecciona, denomina, transmite e indica dónde están los tesoros y cuál es su valor.³³ La tradición recrea aquello que merece ser recordado al dictar la importancia de los acontecimientos. Ahora bien, si tenemos en cuenta la tesis arendtiana de la ruptura del hilo de la tradición, tratada en el primer apartado, y el carácter androcéntrico de ésta, abordada al inicio de este epígrafe, ¿cómo seleccionar? ¿Qué recordar y qué olvidar? ¿Bajo qué criterios u orientación?

La elaboración de las genealogías femeninas, por una parte, posibilita recuperar el pasado, como exponíamos siguiendo a Fina Birulés, y, en esa tarea de recuperación,

31 *Ibid.*, p. 108.

32 Rich, Adrienne, (1983). *Sobre mentiras, secretos y silencios*. Icaria Editorial, S. A. Barcelona.
Irigaray, Luce. (1992). *Yo, tú, nosotras*. Ediciones Cátedra, S. A., Madrid.

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

Colectivo Librería de mujeres de Milán. (1991). *No creas tener derechos: la generación de la libertad femenina en las ideas y las vivencias de un grupo de mujeres*. Horas y Horas, D.L. Madrid.

33Arendt, Hannah, (1996). “Prefacio: La brecha entre el pasado y el futuro” en *Entre el pasado y el futuro, ocho ejercicios sobre la reflexión política*. Editorial Península, Barcelona.p.11.

aproximarnos a él de manera diversa: seleccionar, nombrar e interpretar con otros criterios. Por otra parte, la recuperación de la presencia, las actividades y las obras escritas de las mujeres implica traer el pasado al presente, es decir, establecer una relación de interpelación a través de nuestra experiencia presente para poder llegar a crear una memoria.

Con respecto a la primera cuestión, volver a la historia desde el punto de vista de las mujeres o desde la pregunta por la presencia y las actividades de las mujeres exige mirar el pasado con ojos nuevos y prestar atención a lo que estando ahí, formando parte de la historia, no había sido visto y/o valorado desde la perspectiva androcéntrica. Como argumenta la historiadora Consuelo Flecha:

Esta forma de acercamiento a la historia supone fijar, sobre todo, la atención en lugares diferentes a los habituales a la hora de mirar el pasado, y me da la posibilidad de ver y de releer acontecimientos, motivaciones, argumentos, redes de amistad hasta ahora ocultos o, al menos, poco visibles sin duda por su escasa relevancia para lo que se figuraba importante dentro de la historia que se escribía.³⁴

Observar y entender nuestra historia de pensamiento a través de códigos diferentes exige un cambio que transforma tanto la forma, como el contenido. La genealogía de mujeres, por tanto, no solo añade autoras, prácticas y saberes a la historia ya contada de grandes hombres, grandes hazañas y grandes obras, sino que modifica la concepción misma de la historia, ofrece una mirada distinta orientada por criterios de valor diferentes, relacionados con las experiencias de las mujeres. Muchas de estas prácticas y de estos saberes han sido ajenos a la educación formal y al saber oficial, han carecido de legitimación académica, sin embargo, han nutrido y siguen nutriendo la cultura, como bien se reivindica desde la apertura educativa de los últimos tiempos, hacia nuevas formas de educación.

34 García, Flecha, Consuelo, (2006). "Genealogía" en Piussi, Anna María, Mañeru, Mendez, A. (coords.) (2006). *Educación, nombre común en femenino*. Editorial Octaedro, Colección recursos nº 103, Primera edición, Barcelona, p. 53.

Así pues, al transformar la perspectiva, cambian los cánones, nuestros esquemas se transforman y surgen nuevas lecturas a lo ya dado. En este sentido, si retomamos la historia de la filosofía desde las pensadoras podemos llegar a replantearnos la idea misma de filosofía. El estudio de estas pensadoras ofrece perspectivas, conceptos e interpretaciones nuevas a las ya dadas, nutriendo de forma importante nuestra historia de pensamiento. Los nuevos referentes suponen nuevas voces para un relato que transmite realidades antiguas y nuevas. La relación de intercambio que se establece en la genealogía transmite unos saberes y prácticas que permiten la transmisión y el intercambio. A través de estas transmisiones se han ido tejiendo redes de mujeres que toman como propia la historia de muchas autoras, convertidas en referentes, buscan en ellas un sentido compartido que albergan en las vivencias y experiencias propias. Se crean así los saberes y los conocimientos que las mujeres han estado generando durante siglos. Es gracias a esta transferencia entre mujeres como se consigue recrear y transformar la subjetividad femenina provocando su salida del orden masculino.

En relación con la segunda cuestión señalada con anterioridad, la de las genealogías de mujeres como una forma de traer el pasado al presente, de establecer una relación de interpelación a través de nuestra experiencia presente para poder llegar a crear una memoria, las autoras citadas coinciden en subrayar la importancia de este vínculo. En este sentido, la filósofa Fina Birulés, que ha tratado en sus estudios la necesidad de recuperar la tradición de las mujeres en la filosofía, habla de una reapropiación por medio del relato:

Hay, pues, que entender la narración como producción de significado y no solo como vehículo de transmisión de una información preexistente (...) [A]l narrar retrospectivamente introducimos cambios, creamos sentido, añadimos algo propio al mundo.³⁵

La narración alberga el sentido de las acciones, los personajes y los hechos

³⁵ Birulés, Fina, *op. Cit.*, p. 111.

acontecidos, a través del relato se unen los hechos y las palabras hacia una experiencia presente. Esta narración permite la circulación y transmisión de saberes entre mujeres dando lugar a las relaciones de autoridad. Si la autoridad entre mujeres requiere de un reconocimiento, este no es posible sin la creación de un vínculo entre pasado y presente, es decir, sin una reapropiación del relato. Es ahí donde se posibilita el diálogo y donde nos es posible otorgar o crear un sentido a lo ya dado en la relación de autoridad. La transmisión conlleva una interpretación y creación propia de aquello que se transmite, no se trata de leer y asumir lo ya dado sin apenas reflexión ni cuestionamiento, la mirada retrospectiva lleva consigo una apertura a lo simbólico.

Esta nueva forma de relación con nuestro pasado se lleva a cabo, como veíamos antes, a través de la mediación femenina. Mediar con nuestro pasado es llevar a cabo un intercambio con aquellas mujeres que reconocemos, pero también supone un nuevo orden simbólico, independiente y diferente que reconozca a las mujeres. Establecer nuevas relaciones con nuestro pasado abre la puerta a nuevas formas de interpretarlo y de vivirlo en el presente. La filósofa Anna Maria Piussi habla de *la mediación primera* como “un intercambio hecho en primera persona y en contexto; intercambio que es siempre renovable, entre necesidades y deseos por una parte; entre capacidad y recursos por otra.”³⁶ La mediación femenina se establece en el carácter relacional y de intercambio que otorgan un nuevo sentido a los vínculos relacionales donde la confianza y la autoridad asientan las bases de la relación genealógica. El pasado de las mujeres, de sus historias y contextos crea, a su vez, una conciencia colectiva y común a ellas que nutre e influencia la práctica femenina.

La necesidad de retomar una mediación propia con el mundo, con aquello que nos rodea, pone de manifiesto la fuerza simbólica que las mujeres albergan. El hecho de poder interpretar aquello que nos rodea a través de referentes que compartan un mismo diálogo posibilita una creación de sentido propio y personal. En este sentido, Fina Birulés plantea el concepto de “política de la memoria”:

36 Carretero, López, Asunción (2006). “Hacerse mediación viva” en Piussi, Anna María, Mañeru, Mendez, A. (coords.) (2006). *Educación, nombre común en femenino*. Editorial Octaedro, Colección recursos nº 103, Primera edición, Barcelona, p. 137.

En este contexto hay que situar lo que podríamos llamar una política de la memoria, es decir, una responsabilidad por la memoria: hacerse cargo de la herencia de las mujeres del pasado, ahora ya no solo para denunciar la discriminación y la exclusión, sino fundamentalmente porque, como decía antes, sin pasado ni futuro, el presente se nos vuelve opaco, siempre idéntico, no hay ninguna posibilidad de innovar ni de conservar y, por tanto, no hay ninguna posibilidad de añadir algo propio.³⁷

La política de la memoria revierte en la necesidad de mirar al pasado para poder otorgar un sentido al presente. El pasado se nos muestra como un filtro necesario a través del cual podemos llegar a entender e interpretar nuestro tiempo. Sin él, la tarea interpretativa y la mirada al mundo sería, sin duda, más pobre y carente de significación propia. Parte de nuestra identidad presente reside en los recuerdos de un pasado que se muestra en la memoria como acto de creación subjetiva y simbólica.

Como hemos visto, no solo se trata de nombrar y citar a las mujeres, sino también de abrir un camino simbólico más libre y propio. Desde el pensamiento de la diferencia sexual, las prácticas genealógicas entre mujeres han supuesto un desarrollo de la subjetividad femenina gracias a la visibilización de un orden simbólico originado en la experiencia sexuada. En este apartado hemos visto cómo la exclusión y silenciamiento al que se han visto sometidas las mujeres, propio de la cultura androcéntrica, ha llevado a las mujeres a la necesidad no solo de recuperar un pasado, sino de volver a replantear nuevas formas de relación con él. Ante este contexto, la genealogía surge como una necesidad pero también como una respuesta. En primer lugar, la práctica genealógica permite a las mujeres recuperar un pasado sacando a la luz aquellas voces, prácticas y saberes que se encontraban silenciadas. En segundo lugar, ofrece una forma de relación con el pasado a través de la mediación femenina que posibilite un universo simbólico de relaciones, agrupaciones, prácticas y saberes que se diferencian, en gran medida, de la tradición masculina.

37 Birulés, Fina. (2015). "En torno a la memoria" en *Entreactos: en torno a la política, el feminismo y el pensamiento*. Editorial Katz, Buenos aires. p.123.

En el siguiente apartado abordaré la necesidad de llevar a cabo prácticas genealógicas en la educación y propondré dos prácticas llevadas a cabo en las aulas. La educación se concibe como un espacio donde poder llevar a cabo prácticas genealógicas que muestren no solo referentes, sino que a su vez puedan crear relaciones de autoridad entre mujeres. La genealogía lleva consigo saberes y prácticas que son ajenos a la educación oficial y carecen de legitimación a nivel académico, pero que sin embargo, han nutrido la experiencia educativa abriendo el camino hacia nuevas formas de educación.

3. PRÁCTICAS GENEALÓGICAS EN EL AULA.

Si la educación debe posibilitar, en gran medida, un sostén simbólico para que el alumnado pueda interpretar de forma más abierta y con un sentido libre su realidad, la genealogía como práctica en el aula marca a las alumnas y profesoras el camino hacia una nueva forma de relación con su historia. La práctica genealógica tiene como función principal la afirmación de la diferencia femenina a través de los vínculos relacionales establecidos en las experiencias personales entre mujeres. En este sentido, la profesora Consuelo Flecha García ha investigado y puesto en práctica las genealogías femeninas en sus clases:

El grupo de mujeres jóvenes del que soy profesora tiene que encontrar en los contenidos y explicaciones que le ofrezco pautas específicas de identificación, referencias que despierten autoridad femenina, conciencia de una genealogía propia, poco visible, muy olvidada hasta ahora, a la que puedan sentirse vinculadas.³⁸

La identificación con la historia narrada es una de las funciones principales de la práctica genealógica. Al posibilitar esta vinculación con la historia, las mujeres pueden formar parte de ella y tener así acceso a una genealogía propia, ofreciendo la posibilidad de acceder a un pasado al cual acogerse. Pero la práctica genealógica ofrece también un desarrollo de la subjetividad femenina, pues el cuestionamiento y la forma de interpretar el pasado aportan a su vez una forma nueva de mirar la historia. La mirada que ofrece la genealogía femenina interroga el pasado, como hemos explicado en el apartado anterior, interpelando las voces pasadas para poder llegar a crear un presente.

Ahora bien, este método difiere, en gran medida, de la forma de abordar y estudiar la historia e historia de las disciplinas en el sistema educativo actual y, tal vez, de modo

38 García, Flecha, Consuelo, *op. Cit.*, p. 52.

particular en la Enseñanza Secundaria Obligatoria y el Bachillerato, aunque no exclusivamente. Podemos ver como en el conjunto general de las asignaturas los contenidos seleccionados no se cuestionan y son transmitidos de forma poco reflexiva, como contenidos a reproducir más que contenidos acerca de los que pensar. Se trata de un ejercicio de obediencia más que de aprendizaje, basado más en la asimilación que en la interpretación y reactualización de los contenidos. La filósofa Diana Sartori denomina este método “fijar una tradición”³⁹, mientras que la práctica de las genealogías de las mujeres consistiría en la “creación genealógica”, donde se interpela lo dado por un pasado a través de una creación presente en el relato. La narración que una sociedad hace de su pasado es el claro ejemplo de la relación que establece con su historia. La transmisión de los acontecimientos y la circulación de los saberes tiene una relación directa con el tipo de relación que la sociedad ha asumido. En la educación, esta relación se pone de manifiesto en la forma de asimilar e integrar una tradición.

En este apartado, mostraré la necesidad y la importancia de incluir la genealogía como práctica educativa en las aulas. Como hemos visto, la genealogía femenina no solo nombra y muestra a aquellas mujeres, prácticas, saberes y acontecimientos silenciados por la tradición androcéntrica, sino que es capaz de crear nuevas formas de relación con nuestro pasado. Para ello voy a analizar dos prácticas llevadas a las aulas, la primera “Historia del pensamiento feminista” fue la práctica que realicé como docente en prácticas, la segunda “Práctica genealógica de Consuelo Flecha” corresponde a una de las prácticas genealógicas llevadas a cabo por Consuelo Flecha a lo largo de su docencia. Ambas difieren en la forma y el contenido, sin embargo se corresponden en lo esencial, otorgar un sentido más libre a su experiencia en el mundo.

3.1 Historia del pensamiento feminista.

Desde mi experiencia como profesora en prácticas, llevar la genealogía al aula supuso todo un reto a la hora de trabajar en las asignaturas de filosofía. Tuve claro,

³⁹ *Ibid*, p. 52.

desde un principio, la necesidad de encaminarme hacia la práctica de una pedagogía que llevase el pensamiento y la práctica feminista a las aulas. Así nació la idea de abordar unas clases sobre feminismo dentro de las posibles asignaturas a elegir. La asignatura elegida por mi tutor fue la optativa de filosofía en 4º de la ESO. Con un tiempo inicial de tres clases, que finalmente pasaron a ser un total de cuatro, opté por estructurar mi idea inicial en torno a la historia del pensamiento feminista. Desde una perspectiva histórica y genealógica, introduje en cada clase los acontecimientos históricos, las mujeres protagonistas, sus obras, así como los cuestionamientos que esta perspectiva genealógica planteaba. Estructuré las clases en torno a tres bloques principales: feminismo ilustrado, sufragismo y feminismo contemporáneo.

Mi objetivo fue el de tender puentes entre las protagonistas del movimiento feminista y las alumnas a través de una genealogía de mujeres. Una de mis principales motivaciones a la hora de impartir estas clases fue la de conseguir que las alumnas pudieran reconocerse en una historia verídica a través de los saberes y las prácticas de las protagonistas. Gracias al reconocimiento y a la transmisión de saberes se originaron relaciones de autoridad entre las alumnas y las mujeres nombradas en la clase, estas relaciones facilitaron la interpretación de la sociedad y la realidad en la que viven y de la que ellas mismas son protagonistas. También sentí como un objetivo necesario la necesidad de que el alumnado pudiera identificar y comprender aquellas identidades asumidas en mujeres y hombres que responden a relaciones de poder. En este sentido, el trabajo interpretativo y el desarrollo libre de subjetividades femeninas y masculinas fue otra necesidad que la práctica genealógica pudo llegar a asumir en las clases. Ayudándome de estos objetivos y necesidades emprendí a través de la mirada genealógica, el diseño de estas clases sobre feminismo.

En la primera clase, discutimos la noción de feminismo así como los diferentes prejuicios y estereotipos que pueden encontrarse en nuestra sociedad. Una vez planteado el contexto del debate, iniciamos una mirada historia a través del feminismo ilustrado. Hablamos del periodo ilustrado y de la situación de la mujer en el siglo XVIII a través de autoras como Mary Wollstonecraft con su obra “Vindicaciones de los derechos de la

mujer”⁴⁰ de 1792, y Olympe de Gouges con la “Declaración de los derechos de la mujer y la ciudadana”⁴¹ de 1791. Con esta primera sesión, quise introducir al alumnado en un cuestionamiento y comprensión de la identidad feminista. El cuestionamiento de las ideas que consciente o inconscientemente sostienen, introduce en el alumnado una perspectiva crítica que, junto con la historia de los movimientos feministas, fue el hilo conductor en las clases posteriores.

En la segunda sesión, nos adentramos en el feminismo sufragista. A través de mujeres como Emmeline Pankhurst fundadora de “La unión social y política de las mujeres” (WSPU) en 1903 o Emily Davidson y su muerte en el Derby de Epsom, comprendimos el sentir y la vida de la mujer en el periodo de la revolución industrial. Analizamos también, el periodo romántico y el machismo con el que reaccionaron filósofos tan destacados por la tradición contemporánea como Schopenhauer o Nietzsche. Finalizamos la clase con la consecución del sufragio femenino tanto en Inglaterra como en el caso español con Clara Campoamor.

En la tercera y cuarta sesión, nos centramos en el feminismo contemporáneo. Analizamos las nociones de subjetividad, identidad, esencialismo, sexo y género. Interpretamos la cultura y sociedad actual a través de la contextualización de los debates feministas del siglo XX. Comentamos el debate sexo/género a través de la construcción del género femenino y masculino, lo que nos llevó a debatir en torno a a qué significa ser hombre y mujer. En este punto, introduje la obra de Simone de Beauvoir a través de una pequeña introducción a su obra “El segundo sexo”⁴² de 1949. Gracias a esta autora trabajamos la noción de cultura androcéntrica y analizamos la homogeneización de la identidad femenina en la noción de “mujer”, siempre en relación al hombre, constituida como falta, error, fallo o carencia.

Continuamos la sesión en el contexto de la América capitalista del siglo XX para

40 Wollstonecraft, Mary. (1792). *Vindicación de los derechos de la mujer*. Ediciones Istmo, S. A., 2005. Madrid.

41 Gouges, Olympe. (1791). *Declaración de los derechos de la mujer y la ciudadana*. CreateSpace Independent Publishing Platform, 2017.

42 Beauvoir, Simone. (1949) *El segundo sexo*. Editorial Catedra, 2017. Madrid.

adentrarnos en la construcción del imaginario femenino. En este sentido, vimos la obra de Betty Friedan “La mística de la feminidad”⁴³ de 1969 y analizamos diferentes anuncios publicitarios para visibilizar la forma en la que se ha constituido la feminidad en el siglo XX centrándonos, principalmente, en la figura del ama de casa. Finalmente, terminamos la clase a través del feminismo radical de los años 70, más concretamente, nos centramos en la obra “Política Sexual”⁴⁴ de 1970 escrita por Kate Millett. Con esta autora analizamos dos puntos centrales para entender el feminismo contemporáneo. En primer lugar, visibilizar y entender en qué consiste el patriarcado, y en segundo lugar, analizar e interpretar el ámbito personal dentro de la esfera de lo político.

En las clases no solo se nombraron, sino que también se trabajaron las obras y el pensamiento de numerosas mujeres protagonistas en la historia del pensamiento feminista. De esta forma, el alumnado recibió referentes femeninos y también interpeló a las autoras a través de un contexto y una época diferentes a través de su mirada actual. Para trabajar con un pasado y con una memoria es indispensable que las alumnas y alumnos puedan construir un vínculo propio en la historia narrada. Entiendo el vínculo genealógico como aquel que puede establecer una transmisión e interpretación de aquello que nos precede. No podemos desligarnos de nuestra mirada presente, pero ello no significa que no necesitemos los recuerdos y los referentes que guían y proyectan un camino más consciente y libre.

La memoria se hace necesaria para la vida, para construirla las mujeres necesitamos vernos reflejadas en un pasado con el que establecer vínculos. Sin las genealogías femeninas, las mujeres carecemos de un pasado que nos sirva de referente y guía para el presente. Interpelar a las mujeres que formaron parte de la historia del feminismo es también una forma de reconstruir una memoria que poco a poco va siendo recordada en las aulas.

Esta práctica genealógica permitió una relectura de la sociedad presente a través de las vivencias de las mujeres desde el periodo ilustrado hasta la época contemporánea.

43 Friedan, Betty, (1969). *La mística de la feminidad*. Ediciones Cátedra, 2016. Madrid.

44 Millett, Kate, (1979). *Política Sexual*. Ediciones Cátedra, 2017. Madrid.

Entender la historia desde la perspectiva de la mujer ayudó a satisfacer la necesidad de reconocimiento de muchas mujeres, a identificar los deseos y las experiencias vitales y a reconocerlos en muchas de las prácticas, relaciones y reivindicaciones. Utilizar las obras y trabajar en la lectura e interpretación de los textos ofrece la posibilidad de un diálogo entre el alumnado y las propias autoras donde interpelar sus obras y su pensamiento en un espacio idóneo para poder desarrollar relaciones de autoridad en el aula. Este contacto individual hace posible ese vínculo con la experiencia de su singularidad a través del reconocimiento.

En la visibilización de la genealogía de las mujeres, oculta en la educación oficial, y de la transmisión de saberes que permanecían silenciados, las alumnas, pero también los alumnos, accedieron a nuevas formas de interpretar(se) y significar(se) en el presente. La riqueza y variedad de referentes pone de manifiesto las diferentes formas de percibirse y sentirse en un mundo que tiende a homogeneizar la identidad de las mujeres. De esta forma, el camino de las genealogías femeninas ofrece una apertura hacia las identidades de las mujeres mucho más abierto y libre, vinculando a cada alumna con las mujeres que la precedieron al acoger y al reconocer estos saberes en ellas mismas.

3.2 La práctica genealógica de Consuelo Flecha García.

En el artículo antes mencionado, “La genealogía”, Consuelo Flecha explica el sentido de la práctica genealógica no solo en la educación, sino también en las experiencias y las relaciones que despiertan en cada mujer. Tomando como referencia su labor docente, Flecha describe una de las prácticas genealógicas que ha realizado a lo largo de su docencia universitaria:

En mi tarea docente animo a las alumnas a indagar en su propia genealogía, enlazándola con las narraciones de mujeres que en el aula nos han permitido

entrar en una relación que agradecen (...) y que las anima a hablar como no lo habían hecho antes, con sus madres, con sus abuelas, con sus hermanas.⁴⁵

Flecha propuso a sus alumnas empezar un diálogo genealógico con aquellas mujeres de su familia que las precedían. La práctica suscitó en las alumnas nuevas formas de relacionarse con aquellas mujeres que, pese a estar presentes en sus vidas, no habían vinculado a sus vidas y experiencias. La apertura de nuevos caminos en la mirada y comunicación transformó la forma y el peso que estas mujeres tenían en sus vidas.

Abrir nuevas formas de relación a través de un pasado y de las experiencias que faciliten la vinculación, permite el desarrollo de relaciones de confianza y reconocimiento. Estas mujeres, sin saberlo, comenzaron a percibir a sus madres, abuelas o hermanas como referentes de una vida que acaban compartiendo:

El sentido de mi vida gira en torno a historias como estas que hacen que cada gesto que haga, cada opinión, cada lucha diaria, tenga un sentido y una explicación...Estas mujeres me han aportado grandes conocimientos que han desbordado mi legado, no solo conceptual, sino mi legado moral, mi forma de entender la vida y de hacer las cosas.⁴⁶

Se establecen, así, relaciones de autoridad entre las mujeres que comparten el relato de sus vivencias y que a su vez, encuentran un sentido en la vida de las alumnas que reconocen esas experiencias. Consuelo Flecha defiende con esta práctica genealógica la transmisión de unos saberes que no se encuentran reivindicados en la educación oficial ni en la sociedad actual. Pone de manifiesto el valor de estos relatos, donde las alumnas son capaces de encontrar nuevos conocimientos, experiencias y prácticas que hasta la fecha habían sido ignoradas por una tradición que silencia sus voces.

La pedagogía de la diferencia sexual entiende esta necesidad de transformación en las prácticas pedagógicas, siendo la práctica de la genealogía una de las piedras

45 García, Flecha, Consuelo, *op. Cit.*, p. 61.

46 *Ibid*, p.62.

angulares sobre las que se sostienen las experiencias y los sentidos libres de las mujeres. Mirar el pasado y la historia desde la diferencia sexual nos lleva a preguntarnos sobre aquellos significantes y significados propios de la experiencia femenina. Al visibilizar la tradición de las mujeres sacamos a la luz nuevas formas de relación y comprensión a través de las relaciones de autoridad. La genealogía y la autoridad femenina coexisten la una en la otra posibilitando la transmisión y circulación de saberes y prácticas femeninas, hecho que a su vez ofrece referentes y autorías femeninas posibilitando la salida de la tradición masculina.

La autoridad femenina es vital para el desarrollo y la formación de la mujeres, ofrece referentes, es decir, modelos con los cuales afrontar un mundo de forma libre. El despertar de la autoridad femenina en la consciencia de una genealogía propia da espacio a los deseos y las necesidades que las mujeres han tenido a lo largo de su historia. Unos deseos y necesidades que van más allá del papel que la tradición masculina había ofrecido hasta ahora.

En mi experiencia en la práctica genealógica pude ver cómo alumnas y alumnos acogían e integraban la genealogía con asombro y entusiasmo. Las alumnas fueron quienes más participaron y se involucraron a la hora de debatir o cuestionar nociones. Las obras y las autoras que se expusieron eran desconocidas para la totalidad de la clase, no conocían los referentes ni los hechos históricos de su pasado, por lo que los datos y las historias narradas fueron vistos como una historia novedosa que apenas era mencionada en los libros de texto. Conforme avanzaban las clases y el marco teórico se acercaba a nuestra época, pude ver cómo las alumnas se sentía cada vez más interesadas, con mayor motivación ya que las cuestiones a debatir compartían unos intereses y unas vivencias.

Practicar la genealogía femenina es, sin duda, la mejor mediación para que las mujeres puedan, desde su posición, rescatar una memoria y una dignidad común e individual. Esta mediación ha servido y sirve a las mujeres a la hora de poder transmitir un saber y una cultura desde la experiencia, fuera del saber académico, para tejer redes

de relaciones conscientes y en libertad que creen lazos de filiación fuera de los espacios académicos. Dotar de importancia a aquellos espacios de saber en donde las mujeres han creado lazos genealógicos y han transmitido saberes, así como tomar conciencia de la importancia de la genealogía en las aulas lleva consigo una mediación consciente de la necesidad de un pasado común que sirva de guía y de apoyo a las mujeres del presente.

CONCLUSIÓN

El objetivo principal que me llevó a realizar este trabajo fue la necesidad de reivindicar el valor y la existencia de maestras y profesoras en la práctica educativa. Son muchas las mujeres que han dedicado su vida a la labor docente llevando a las aulas prácticas de relación y reconocimiento entre mujeres. El hecho innegable de una educación sexuada en masculino donde los referentes, los cánones y las prácticas parten de vivencias masculinas explica la falta de reconocimiento hacia las mujeres pero no puede negar la existencia ni la valía de estas docentes que han sido y son parte viva en la educación. Uno de mis propósitos ha sido investigar las prácticas que han sido llevadas al aula gracias a la labor de estas mujeres reivindicando así, el lugar y el espacio que alumnas y profesoras ocupan en la educación. He encontrado en el feminismo y en la pedagogía de la diferencia sexual un camino hacia la posibilidad de crear una educación abierta, que tenga en cuenta el sentido y el significado de lo femenino en la educación.

Este trabajo se ha centrado en el análisis y la propuesta de dos prácticas de la pedagogía de la diferencia sexual: la práctica de la autoridad y la práctica de la genealogía femenina. En el desarrollo del trabajo, he contextualizado ambas prácticas en el ámbito educativo actual y he analizado la interpretación de ambas nociones a través de varias autoras; filósofas, historiadoras, pedagogas y educadoras, hasta llegar a la propuesta que la pedagogía de la diferencia sexual realiza en las prácticas de la autoridad y la genealogía en la educación.

Tras el análisis realizado he llegado a diferentes conclusiones. En primer lugar, en el capítulo sobre la autoridad concluyo que la práctica de la autoridad puede y debe darse en la educación a través de la noción de la autoridad femenina sostenida por la pedagogía de la diferencia sexual. En la modernidad, la autoridad se ha asimilado al poder y al uso de la violencia. Este precepto conservador ha sido asumido en la educación como método habitual de enseñanza, sin embargo, el feminismo y la

pedagogía de la diferencia sexual, a través de la relectura y el análisis de Hannah Arendt desvincula la autoridad del poder y reinterpreta su práctica desde la autoridad femenina. La autoridad femenina se reconoce dentro de una mediación simbólica y relacional como ejercicio de libertad en la figura del intercambio.

En segundo lugar, en el capítulo sobre la genealogía femenina afirmo la necesidad de introducir una práctica genealógica que visibilice a las mujeres dotando de referentes, que, a su vez, sirva de apertura para un orden simbólico femenino en la educación. La exclusión que las mujeres sufrimos en la educación y en la cultura pone de manifiesto la necesidad de una práctica genealógica. No obstante, también toma consciencia en la relación con nuestra historia y nuestro pasado. La genealogía femenina conlleva tanto una relectura del pasado como una nueva forma de relacionarnos con él. La práctica genealógica media con el pasado y se propone como una relación diferente, con un carácter relacional y mediador creando códigos diferentes que recrean y nutren los saberes y las relaciones en la educación.

Por último, en el capítulo sobre las prácticas genealógicas en el aula expongo la posibilidad de establecer y recrear contenidos basados en la genealogía femenina que impliquen, de forma implícita, la práctica de la autoridad. Expongo para ello dos experiencias, una de ellas realizada a lo largo de mi vivencia como docente en el Máster en Profesorado donde sirviéndome de la historia del pensamiento feminista, nombrando a las autoras y visibilizando una historia silenciada pude llevar a cabo la propuesta genealógica de mostrar una forma de relación diferente con el pasado de las mujeres. A su vez, describo la práctica de Consuelo Flecha García como vía para de establecer un contacto con la genealogía de mujeres diferente. De la mano de las mujeres pertenecientes a la genealogía familiar, las alumnas pueden entrar en contacto con saberes, historias y prácticas que desconocían pero que, sin embargo, influyen sus vidas de forma singular.

Tras esta investigación se hace evidente, por una lado, la discriminación y la exclusión que las mujeres venimos sufriendo en la práctica de la enseñanza al no tener

en cuenta referentes, modelos ni relaciones que puedan asumir la diferencia sexual y por ende cubrir las necesidades de las mujeres en la enseñanza. Por otro lado, la posibilidad de crear y llevar a cabo prácticas que representen y apoyen las necesidades que niñas y mujeres tienen a lo largo de su educación. Las prácticas de autoridad y genealogía representan la posibilidad de crear nuevas formas de relacionarnos con nuestro pasado pero también con nuestro presente, sitúan y guían a las mujeres haciéndolas partícipes y protagonistas de su vida y de sus experiencias. Las autoras de la pedagogía de la diferencia sexual están mostrando un camino diferente en la práctica educativa haciéndose eco de las voces de muchas docentes que reclaman una apertura de la educación hacia lo femenino. Debemos seguir en este camino, reinterpretando lo ya dado y reivindicando con ello el espacio simbólico que las mujeres reclaman como propio. La posibilidad de albergar este espacio simbólico en la educación debe llevarnos a plantear el hecho de un posible final del patriarcado que ya está tomando no solo forma, sino también contenido.

BIBLIOGRAFÍA

Acedo, N. (2019, 30 de enero.) *Los profesores levantan la mano*. La Razón. Recuperado el 30 de enero de 2019 de <https://www.larazon.es/local/andalucia/los-profesores-levantan-la-mano-CE21702981>

Antonietta Lelario(COORD.), Vita Cosentino (COORD.) (2010). “Introducción”, “Una excelencia contagiosa y amable”, “De la oposición a la pasión” en *Buenas noticias desde la escuela, hechos y palabras del movimiento de autorreforma*. Editorial Sabina, Madrid.

Arendt, Hannah, (1996). “Prefacio: la brecha entre el pasado y el futuro”, “¿Qué es la autoridad?” en *Entre el pasado y el futuro, ocho ejercicios sobre la reflexión política*. Editorial Península, Barcelona.

Birules, Fina, Amorós, Celia, Collin, François, Otero, Mercè, Rius, Rosa (comp) (1992). “La autoridad femenina” en *Filosofía y género. Identidades femeninas*. Editorial Pamiela, Pamplona.

Birulés, Fina, Rosa, Rius, Gatell (eds.) (2011). *Pensadoras del siglo XX: aportaciones al pensamiento filosófico femenino*. Serie Estudios (Instituto de la mujer (España));114. Instituto de la mujer, D.L. Madrid.

Birulés, Fina. (2015). “Indicios y fragmentos de una historia de la filosofía de las mujeres”, “En torno a la memoria” en *Entre actos: en torno a la política, el feminismo y el pensamiento*. Editorial Katz, Buenos aires.

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

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

Beauvoir, Simone. (1949) *El segundo sexo*. Editorial Catedra, 2017. Madrid.

Ley Orgánica 2/2010, de 15 de Junio, Autoridad del profesor. Boletín oficial del Estado, núm 238, de 1 de octubre de 2010. <https://www.boe.es/buscar/pdf/2010/BOE-A-2010-15028-consolidado.pdf>

Librería de mujeres de Milán. (1991). *No creas tener derechos: la generación de la libertad femenina en las ideas y las vivencias de un grupo de mujeres*. Horas y Horas , D.L. Madrid.

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

Friedan, Betty, (1969). *La mística de la feminidad*. Ediciones Cátedra, 2016. Madrid.

Gleichauf, Ingeborg . (2010). *Mujeres filósofas en la historia. Desde la antigüedad al siglo XXI*. Icara Editorial. Barcelona.

Guerra, María José, Hardisson, Ana (eds.) (2006). *20 pensadoras del siglo XX*. Editorial Nobel, D. L.Oviedo.

Gouges, Olympe. (1791). *Declaración de los derechos de la mujer y la ciudadana*. CreateSpace Independent Publishing Platform, 2017.

Irigaray, Luce. (1992). *Yo, tú, nosotras*. Ediciones Cátedra, S. A., Madrid.

Millett, Kate, (1979). *Política Sexual*. Ediciones Cátedra, 2017. Madrid.

Muraro, Luisa, (1994). *Autoridad sin monumentos*. DUODA Revista d'Estudis Feministes núm 7.

Muraro, Luisa (2000). *Las mujeres y el poder: representaciones y prácticas de vida*. Asociación Cultural Al-Mudayna: Asociación Española de Investigación de Historia de las Mujeres (AEIHM), Madrid.

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

Piussi, Anna María, Mañeru, Mendez, A. (coords.) (2006). “Genealogía”, “Hacerse mediación viva” en *Educación, nombre común en femenino*. Editorial Octaedro, Colección recursos nº 103, Primera edición, Barcelona

Porras, Straehle, Edgar. (2016). *Hannah Arendt: una lectura desde la autoridad* (Tesis doctoral). Universidad de Barcelona, Barcelona. p. 120. Recuperado de https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/399927/ESP_TESIS.pdf?sequence=1

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

Rivera, Garretas, María-Milagros. *La mediación femenina en la historia*. Recuperado de <http://www.ub.edu/duoda/web/es/textos/7/>

Waithe, Mary Ellen (ed) (1987). *History of Women Philosophers*. Kluwer Academic Publishers. Dordrecht, The Netherlands.

Wollstonecraft, Mary. (1792). *Vindicación de los derechos de la mujer*. Ediciones Istmo, S. A., 2005. Madrid.