

Enseñar filosofía, hoy

María Cristina Spadaro

(compiladora)

con la colaboración de *María Luisa Femenías*

ENSEÑAR FILOSOFÍA, HOY

COLECCIÓN: BIBLIOTECA CRÍTICA DE FEMINISMOS Y GÉNERO

Directora: María Luisa Femenías

Secretaría: Paula Soza Rossi

CONSEJO ASESOR LATINOAMERICANO

Rosario Aguirre (UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA, URUGUAY)

José Amícola (UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA, ARGENTINA)

Élida Aponte Sánchez (UNIVERSIDAD DEL ZULIA, VENEZUELA)

Dora Barrancos (CONICET-UBA-UNQUI, ARGENTINA)

Gabriela Castellanos Llanos (UNIVERSIDAD DEL VALLE, CALI, COLOMBIA)

Sonia Montecino (UNIVERSIDAD DE CHILE, CHILE)

Joana Maria Pedro (UNIVERSIDAD FEDERAL DE SANTA CATARINA, BRASIL)

ENSEÑAR FILOSOFÍA, HOY

María Cristina Spadaro

(compiladora)

con la colaboración de María Luisa Femenías



IdIHCS | Instituto de Investigaciones en
Humanidades y Ciencias Sociales
Centro Interdisciplinario de investigaciones de Género



FaHCE | UNLP



Spadaro, María Cristina

Enseñar filosofía, hoy / María Cristina Spadaro ; compilado por María Cristina Spadaro. - 1a ed. - La Plata : Universidad Nacional de La Plata, 2012.
224 p. ; 21x15 cm.

ISBN 978-950-34-0896-4

1. Filosofía.Enseñanza. I. Spadaro, María Cristina , comp. II. Título
CDD 107

ENSEÑAR FILOSOFÍA, HOY

María Cristina Spadaro

Diseño de tapa: Erica Medina

Diagramación: Ignacio Bedatou



Editorial de la Universidad Nacional de La Plata (Edulp)

Calle 47 N.º 380 / La Plata B1900AJP / Buenos Aires, Argentina

+54 221 427 3992 / 427 4898

editorial@editorial.unlp.edu.ar

www.editorial.unlp.edu.ar

Edulp integra la Red de Editoriales Universitarias Nacionales (REUN)

Primera edición, 2012

ISBN N.º 978-950-34-0896-4

Queda hecho el depósito que marca la Ley 11.723

© 2012 - Edulp

Impreso en Argentina

AGRADECIMIENTOS

Mi agradecimiento a quienes me alentaron para que este trabajo finalmente viera la luz. A Silvia Fernández Micheli por revisar generosamente la traducción del portugués del artículo de Guacira Lopes Louro, realizada por María Luisa Femenías. A María Luisa Femenías por esta traducción del portugués y por su traducción del artículo de Barbara Grant y revisión de la traducción del artículo de Thomas Wartenberg hecha por mí.

A los autores y autoras que generosamente aceptaron ser traducidos y publicados en esta compilación. A todos los colegas del proyecto Programa para el Mejoramiento de la Enseñanza de la Filosofía, que dirige actualmente Alejandro Cerletti en cuyo marco se realizaron algunas actividades que aquí consigno, porque me mostraron la relevancia filosófica de la enseñanza de la Filosofía.

A mis hijos Clarisa y Tito, que me acompañan por los caminos de la filosofía y de la docencia, con una comprensión que no merezco. A la red de amigas y amigos que siempre me sostienen. Y especialmente a Alberto que me apoya a veces en contra de sí mismo. A María Luisa Femenías, por lo que siempre aprendo con ella, pero sobre todo, por su apoyo generosísimo.

Por último, a la Editorial de la UNLP, que ha aceptado esta compilación en su colección Biblioteca crítica de feminismos y género.

NOTA SOBRE LA EDICIÓN

La cuestión de la incorporación de las marcas inclusivas de género es aún objeto de debate en el ámbito de publicación de textos en torno a esta problemática y fuera de ella. No existe todavía una respuesta canónica, aceptada de manera unánime. En cada lugar, en cada círculo de trabajo, la cuestión es resuelta de manera diversa. En este sentido, parece una solución en consonancia con el espíritu de la crítica feminista, respetar la variedad de estrategias sostenidas por la multiplicidad de autoras y autores que han participado de este volumen.

ÍNDICE

Prólogo	13
---------------	----

PRIMERA PARTE. ELEMENTOS CONCEPTUALES DE LA TEORÍA

Introducción: Cuestiones preliminares <i>MARÍA LUISA FEMENÍAS</i>	19
Enseñando filosofía a las mujeres <i>THOMAS WARTENBERG</i>	49
Género y enseñanza de la filosofía <i>MARÍA ISABEL SANTA CRUZ</i>	63
Filosofía, género y educación <i>ALICIA GONZÁLEZ SUÁREZ</i>	73
La filosofía como cuestionamiento de la vida cotidiana <i>ALICIA PULEO</i>	91

“Extrañar” el <i>curriculum</i> GUACIRA LOPES LOURO	109
“Pensé que la filosofía era cosa de chicas”. El curioso caso de las estudiantes de un Departamento de Filosofía BARBARA GRANT	121
Coeducar en filosofía: el paso necesario para una ciudadanía igualitaria MARÍA CRISTINA SPADARO	137

SEGUNDA PARTE. LA IMPLEMENTACIÓN EN EL AULA

A través de las materias Ética e Historia: Cronología de una experiencia MARÍA CRISTINA SPADARO	151
Aplicación pedagógica: textos con guía de lectura ALICIA PULEO	161
Taller de sensibilización sobre exclusión de género y mecanismos de inferiorización MARÍA LUISA FEMENÍAS y MARÍA CRISTINA SPADARO	171
Taller docente: la perspectiva de género en la filosofía y en su enseñanza MARÍA CRISTINA SPADARO	181
Las nuevas tecnologías de la información y la comunicación: otra variable en la enseñanza de la filosofía MARÍA CRISTINA SPADARO	191
Bibliografía citada y para seguir leyendo	203
Los autores	217

PRÓLOGO

El conjunto de artículos que se incluyen en esta compilación responde a autores y autoras de diversas tradiciones filosóficas y de distintos países. El objetivo es mostrar la pluralidad de intereses teóricos que de alguna manera desembocaron en el reconocimiento de la importancia del *subtexto de género* en la enseñanza en general, y en la enseñanza de la filosofía en particular. Entiendo este libro como un dispositivo disparador de una forma de instar a sus potenciales lectores a que continúen sus propios caminos indagatorios. En tal sentido, es una compilación orientativa ya que actualmente la bibliografía al respecto sobre todo en lengua inglesa es extensísima. La primera y más extensa parte se orienta a cuestiones teóricas, que constituyen la preocupación central de esta publicación, mientras que una mucho más breve segunda parte se ha incluido para exponer algunas cuestiones de aplicación.

En primer lugar, se incluye el artículo “Enseñando filosofía a las mujeres” de Thomas Wartenberg porque se trata de uno de los primeros artículos de un docente varón que relata la toma de conciencia sobre la cuestión. Sensible a las discriminaciones –como él mismo informa

cuando se reconoce como judío– se plantea qué hacer ante un auditorio de mujeres jóvenes a las que los textos filosóficos a examinar excluyen por *inferiores*. ¿Cómo generar una posición crítica al respecto –se plantea el autor– cuando la socialización histórica en ese sentido era (y en muchos sitios sigue siendo) tan profunda?

En el segundo artículo, “Género y enseñanza de la filosofía” de María Isabel Santa Cruz, se busca recoger el primer trabajo escrito en Argentina sobre el tema a partir de la recuperación de la democracia. Como se verá más adelante, Elvira López se ocupó y preocupó mucho por cómo la educación retransmite el sexismo y fortifica las exclusiones, pero eso ocurrió en el primer cuarto del siglo XX, y forma parte de la historia de nuestras propias reivindicaciones que esta misma compilación, en los trabajos de mi autoría, contribuye a recuperar. Volviendo al artículo de Santa Cruz, este se publicó originariamente en una compilación señera (Obiols-Rabossi) que inauguró como cuestión crítica y problema filosófico la enseñanza de la filosofía, de la mano de la recuperación democrática. Por eso, revisar las invisibilizaciones y/o exclusiones de sexo-género tiene un doble significado.

Con el objeto de ampliar el campo de desarrollo de esta temática, se invitó a dos filósofas españolas: Amalia González Suárez, con amplia experiencia en la enseñanza media y en los temas que nos ocupan, y Alicia H. Puleo García, teórica feminista de trayectoria reconocida, colaboradora en el Ministerio de Educación español en el desarrollo de programas, textos y materiales filosóficos no sexistas. Ambos trabajos aportan conceptos teóricos e incluyen lo que hemos denominado *referentes polémicos ocultos*; es decir, han dado visibilidad a textos de mujeres que permiten explicar los modos en que algunos conceptos fueron ya polemizados en su época. Esto contribuye a desmontar –al menos en parte– que en ninguna época las mujeres permanecieron en silencio ante la negación de sus derechos.

Si bien se puede considerar que los trabajos anteriores guardan una perspectiva “ilustrada”, el de Guacira Lopes Louro (“‘Extrañar’ el currículum”) ancla fuertemente en la perspectiva postestructuralista o más propiamente *queer*, como expresamente lo señala la autora. Con sólida trayectoria en la enseñanza y en la investigación propone una actitud que no solo genere puntos de crítica a la exclusión histórica de las mujeres del universal, sino que –fundamentalmente– amplíen la capacidad

de los puntos de mira a fin de que los estudiantes tomen conciencia de las múltiples formas de inclusión-exclusión que l@s rodean.

Por su parte, el artículo de Barbara Grant aborda la cuestión desde una perspectiva más amplia. No se interesa, si hemos de decirlo así, por cuestiones estrictamente de enseñanza sino, más bien, por cómo se presentan esas condiciones para las mujeres en la Universidad de Auckland y por el trabajo empírico que se realiza a fin de alentar a las estudiantes a continuar con sus materias filosóficas. Por supuesto que un estudio de este tipo en nuestras aulas daría resultados diversos. No porque no haya deserción y desgranamiento, sino porque las variables intervinientes son otras, pero aun así afectan principalmente a las mujeres. Mi experiencia como docente universitaria me indica que las muchachas abandonan en gran medida sus carreras al tener su primer hijo. La prioridad es conservar el trabajo y atender al niño, sumarle a esto exámenes y asistencia a clases se torna imposible. Claro que debido a nuestro sistema (a veces tan criticado por su falta de eficiencia) nos encontramos con que estas jóvenes nunca son completamente expulsadas, y suelen reaparecer en las aulas cuando los niños acceden a una escolaridad más regular a los cuatro o cinco años, intentando en muchos casos rendir asignaturas en calidad de alumnas libres. Sea como fuere, la feminización del trabajo docente en casi todos sus niveles ha traído como consecuencia, harto estudiada en el mundo, una disminución de los salarios y/o precarización del trabajo, factores que por supuesto no contempla el estudio de Grant.

En último lugar de esta primera parte, se ha incluido un artículo mi autoría, "Coeducar en filosofía: el paso necesario para una ciudadanía igualitaria". Aquí, busco mostrar de qué manera la co-educación como elemento develador de los sesgos de género, contribuye de manera relevante al ejercicio de la ciudadanía igualitaria. En consecuencia, subrayo la importancia de la socialización en ese sentido de varones y mujeres en la edad crítica (valga la polisemia del término) de la adolescencia.

En la segunda parte, menos extensa, quizás también menos teórica, se han incluido varios trabajos vinculados a cuestiones de aplicación en el aula. En "A través de las materias Ética e Historia: cronología de una experiencia", también de mi autoría, se relata la experiencia conjunta de alumnos y docentes en la incorporación de la categoría de género

en un Proyecto de trabajo en el aula. En este mismo sentido, el trabajo de Alicia Puleo, “Aplicación pedagógica: textos con guía de lectura” presenta una propuesta completa y exhaustiva de aplicación pedagógica en el ámbito específico de la filosofía, que incluye una extraordinaria selección de material de lectura. Las dos propuestas siguientes de aplicación se basan en el uso del Taller como metodología de trabajo. La primera de ellas, de María Luisa Femenías y mía, “Taller de sensibilización sobre exclusión de género y mecanismos de inferiorización”, expresa de modo exhaustivo el aporte específico del dispositivo del Taller en la formación de los estudiantes. El hacer-aprender que plantea se propone como modo más eficiente en el proceso de sensibilización sobre cuestiones de género. El segundo Taller también a mi cargo, se titula “Taller docente: la perspectiva de género en la filosofía y en su enseñanza”. En el último trabajo, “Las nuevas tecnologías de la información y la comunicación: otra variable en la enseñanza de la filosofía”, se busca señalar en qué medida ninguna disciplina, ni siquiera la filosofía, debe olvidar la importancia de achicar una brecha digital que parece sostenerse más allá de lo esperado. Todos los trabajos de esta segunda parte sugieren diversos caminos, estrategias, metodologías e instrumentos en un camino aún en construcción. Estoy segura de que muchos otros serán inventados en la tarea conjunta de estudiantes y docentes. Por eso, esta compilación solo trata de entreabrir un espacio, por lo general no tenido en cuenta, con clara conciencia de su carácter incipiente pero también con un relativo optimismo. Para curiosos futuros lectores, este volumen cierra con una extensa sugerencia bibliográfica.

MARÍA CRISTINA SPADARO
Buenos Aires, 2012

Primera Parte

Elementos conceptuales de la teoría

Introducción: cuestiones preliminares

María Luisa Femenías

[no se puede]... *enseñar media historia, media filosofía,
media psicología.*

ELVIRA LÓPEZ (1901)

*Other things we don't even remember we don't remember -and these
are the things we need to look for.*

ORHAM PAMUK (1990)

Quiero comenzar este apartado con una larga cita de otra Introducción, la de Guillermo Obiols y Eduardo Rabossi, a su compilación sobre la enseñanza de la Filosofía y el filosofar, en la que se enumeran los desafíos más importantes de la tarea de “enseñar filosofía” como iniciación a la actividad misma del filosofar. Leemos:

La enseñanza de la Filosofía plantea un conjunto de problemas que son, al mismo tiempo importantes, peculiares y complejos. La importancia deriva, obviamente, del papel que la Filosofía juega –o que deseamos que juegue– en la formación intelectual de los educandos. La peculiaridad surge de la naturaleza misma de la Filosofía: de sus divergencias endémicas acerca del método y de los problemas básicos, de sus creencias teóricas y de su relevancia práctica. La complejidad es, naturalmente, una consecuencia directa de las dos características anteriores. Cuando reflexionamos acerca de la enseñanza-aprendizaje de la Filosofía no sólo tenemos que dar respuesta a las preguntas canónicas que formularíamos respecto de cualquier área del saber [...] sino que tenemos que decidir además y al mismo tiempo su ubicación en la pirámide cognoscitiva [...] sus características teóricas y prácticas. (Obiols y Rabossi, 1993)

Efectivamente, la enseñanza de la filosofía cumple múltiples funciones que van desde la transmisión de un conjunto más o menos amplio de conocimientos hasta la promoción de cambios actitudinales, éticamente relevantes. En efecto, promover que un conjunto abierto de pre-conceptos de orden gnoseológico, ético, metafísico, entre otros, se revise es una de las tareas de la Filosofía, tanto ante públicos no-expertos, o que no aspiran a serlo, como respecto de los estudiantes de filosofía y la ciudadanía en general. El objetivo más extendido es revisar críticamente y promover la reflexión sobre el conjunto de preconceptos aprendidos que conforman nuestros sistemas de creencias –sobre todo en el orden de los valores– guiando nuestras elecciones cotidianas (Femenías en Cerletti, 2007: 199 y ss.). De poco nos sirven conocimientos amplios y eruditos acerca de, pongamos por caso, la ética, si no logramos que cotidianamente los individuos actúen éticamente y sean capaces de revisar sus prejuicios racistas y/o sexistas, etcétera. Favorecer la reflexión y el examen crítico de ciertas cuestiones, como ejercicio filosófico, es tarea profundamente necesaria. Del mismo modo, cuestionar tanto qué canon filosófico se transmite (y por qué ese y solo ese obviándose temas polémicos y las polémicas mismas) como los modos de su enseñanza, constituyen tareas a realizar.

Ahora bien, como señala Donna Haraway, el canon no es ni inocente ni objetivo, sino el resultado de un conjunto de construcciones

históricas, autocontenidas y formalizadas en constante reinterpretación crítica, siempre “sensible al poder” (Femenías-Soza-Rossi, 2011: 13 y ss.). Así, el canon, entendido como “una preceptiva básica que estipula y define el dominio, los supuestos teóricos y prácticos, las metas, los objetivos y los valores que le son propios” fija y limita el ejercicio “legítimo” de una cierta mirada disciplinar, autoconsiderándose, además, teóricamente neutro (Rabossi, 2008: 103-107). Pero la formación integral de las futuras generaciones insta a una revisión de las creencias sexistas, indispensable sobre todo ante las más recientes demandas sociales. En la escuela primaria y la media, momento en que se conforman las redes de creencias que en la mayoría de los casos nos acompañarán toda la vida, se abre un espacio privilegiado para esa revisión. Sin embargo, como sabemos, en general los manuales al uso poco ayudan al respecto. De hecho, en nuestro medio recién en los últimos años comenzó a difundirse y valorarse la importancia del problema, y es mérito de algunas estudiosas de diversas áreas insistir en ello. Se pueden distinguir algunas grandes tareas de la Filosofía de Género: la deconstrucción y la consecuente desactivación del discurso tradicional; la reconstrucción de un nuevo canon filosófico polémico, que incluye tanto autores varones con perspectivas no-hegemónicas, así como filósofas mujeres, junto a una práctica filosófica (por ejemplo, desvelamiento de preconceptos) en torno a los debates generados por esta revisión. Como resultado de este proceso resultan cuestionadas conjuntamente varias categorías consideradas universales, por ejemplo el sentido mismo de periodización histórica propio de la filosofía.

Esta revisión de las prácticas filosóficas presupone una distinción muy significativa: la diferenciación entre la mera educación mixta y la “co-educación”. Entendemos por “co-educación” un proceso intencional de intervención a través del cual se potencia el desarrollo de niñas y de niños partiendo de la realidad de dos sexos diferentes hacia un desarrollo personal y una construcción social común y no-enfrentada que, como se verá más adelante, tiende a fomentar la igualdad entre todos los seres humanos. Si bien un primer sentido de co-educación surge, especialmente, en el reconocimiento de las diferencias en la formación entre varones y mujeres, donde la exclusión histórica de las mismas de los ámbitos de reconocimiento legitimado del saber es su tema fundamental, también podríamos denominar co-educación o educación en la

pluralidad a una que contemple diferentes procesos de sexualización y comprensión de la sexualidad humana y de la conformación histórica de los sexo-géneros; proceso de conformación de las categorías fundantes de nuestra comprensión del cuerpo, la biología, la psicología, etcétera, raramente abordados.

Este es un proceso que no podemos llevar adelante solo los/las docentes. Es preciso realizarlo con los/las alumno/as en un recorrido crítico que permita poner de manifiesto, por un lado, la exclusión sistemática como proceso de marginación e inferiorización de las mujeres y de lo femenino, de sus aportes históricos, y de los argumentos que ocultan o justifican su exclusión. Por otro, la intervención de los propios preconceptos que, respecto del *orden naturalizado de las inferiorizaciones* (sexo, etnia, clase, etcétera) pocas veces se revisa en el ámbito académico.

ENSEÑANZA DE LA FILOSOFÍA Y GÉNERO: OCULTAMIENTOS Y RESPONSABILIDADES

¿Qué deseamos transmitir de la Filosofía a nuestros/nuestras estudiantes? Sin duda conocimientos, pero también algo más. Suele sostenerse que “La transmisión de la justicia, la libertad y la igualdad, en sentido amplio y no excluyente, depende de la educación pública” y que de ella depende también la transmisión “del conjunto de valores sociales compartidos” que un cierto Estado quiere consolidar, promover, afianzar y conculcar a sus niños y jóvenes (Miyares, 2003: 86). En ese sentido, Democracia, Filosofía y educación están estrechamente vinculadas. Porque nuestras convicciones nos indican que cuando apuntamos a la educación, lo hacemos en el sentido de “educación *en y para* la libertad y la igualdad”, presuponiendo marcos no segregacionistas (orden legal-formal) que fomenten una sociedad no discriminatoria (orden social-material) que brinde oportunidades equitativas a sus miembros más jóvenes; futuros/as ciudadanos/as en el ejercicio pleno de sus libertades, derechos y deberes. Sobre esa base, convocamos a los/las docentes a revisar sus *currícula* expresas (planes y programas) y estar alerta respecto de sus *currícula* ocultas. En lo que a lo primero concierne, apelamos a la información, la deconstrucción, el análisis, la contras-

tación, la pluralidad, el relevamiento de preconcepciones, etcétera. Respecto de lo segundo, invitamos a revisar actitudes, comentarios marginales o informales, presupuestos propios o socialmente compartidos. En fin, a eliminar todo sesgo discriminatorio, porque “es muy fácil aprender a odiar”, tal como advierte Martha Frassinetti citando a R. Mager (Obiols-Rabossi: 95), del mismo modo a descalificar, inferiorizar o ridiculizar. En efecto, el racismo se filtra en comentarios, debates, gestos y lecturas *sobre* el “Otro”, cosificándolo, descalificándolo, ignorándolo, etcétera. Hay históricamente abundantes ejemplos filosóficos de ello que es preciso debatir, reconsiderar, analizar y discutir al momento mismo en que se los transmite como parte del legado de Occidente. Porque es bien sabido que hasta alcanzar el concepto de DD.HH. se ha tenido que recorrer un camino largo y complejo. Fundados en la dignidad de la persona humana (y por eso universales), nos ha puesto a todos/as en “estado de alerta” respecto de los diversos modos de racismo o de exclusión (por cultura, religión, pertenencia étnica, limitación física, etcétera).

Si bien la filosofía no puede ser *Un saber sin supuestos* –como pretendía Edmund Husserl– al menos sí sigue siendo saber que en tanto filosófico debe tratar de desvelar los propios supuestos; los existentes en los sistemas que la tradición nos ha legado (y en los que seguimos construyendo). Para que seamos conscientes de tales supuestos y nos hagamos cargo de ellos.

Nos preguntamos, entonces, por qué no se percibe con la misma claridad la discriminación de sexo-género. No me refiero por “discriminación de sexo-género” al conjunto explícito de “perlas misóginas” –como acertadamente las denominó Fina Birulés– sino fundamentalmente a los sesgos que permean posiciones, teorías, sistemas y que de modo más implícito que explícito generan distorsiones funcionales (incoherencias, inconsecuencias, dilemas, etcétera) que históricamente han desembocado en la exclusión *pseudojustificada* de las mujeres de las categorías igualitarias –políticas, éticas, sociales, etcétera– válidas para los varones (o mayoritariamente para los varones). En efecto, a la mayoría de la comunidad filosófica (y de la comunidad en general) le pasa desapercibido el sexismo de los textos que el canon transmite, y aun las afirmaciones cotidianas sexistas de las discusiones de clase. Expresa o implícitamente, se suele apelar a líneas de acción o de razonamiento que tienden a encubrir o justificar un conjunto de acciones tendientes a

evitar revisar el tema. Además de trivializarlo (o ridiculizarlo) se aceptan justificaciones de la exclusión que en otros casos no se las consideraría razones suficientes. La discriminación de sexo-género o sexismo implica invisibilización, omisión o simplemente desconocimiento de lo que concierne (o ha concernido) a la mitad de la población humana. Y del peso de esa omisión debemos estar cuanto menos conscientes.

En 1987, Mary Waithe en la Introducción de su *History of Women Philosophers* (Waithe) se preguntaba:

1. ¿Existieron las filósofas (quiénes fueron, qué escribieron, con quiénes polemizaron, eran leídas, en quiénes influyeron, etcétera)?
2. Si el Canon Filosófico las hubiera incluido, ¿en qué habría cambiado la Historia de la Filosofía, la formulación de los problemas filosóficos y nuestra percepción y recepción de ella? En todo caso, ¿en qué habría cambiado la vida de las mujeres en general, si ese hubiera sido el caso? (Waithe, 1987: XII)

Transcurridos más de veinte años desde la aparición de esa obra colectiva monumental, esas y muchas otras preguntas se fueron estructurando; muchas otras quedan aún sin respuesta. Sin embargo, a la primera pregunta, la misma Waithe y su equipo responden con un número significativo de mujeres que se consideraron y fueron consideradas filósofas por sus contemporáneos y/o generaciones inmediatas. El problema de los modos, motivos y justificaciones de la “exclusión”, invisibilización o silenciamiento de sus obras son múltiples y han abierto no pocos debates. Como veremos más adelante, Alicia Puleo (*infra*) propone como tareas del Feminismo Filosófico, al menos las de (a) deconstrucción y generación de nuevas genealogías; (b) constitución de un corpus filosófico crítico no sexista; (c) relevamiento y reconocimiento de filósofas, incluyéndolas genealógica y polémicamente en el canon y (d) desarrollo de espacios de debate interno, y –agregamos nosotras– de (e) constitución de nuevas problemáticas filosóficas.

En lo que sigue, para quienes no estén iniciados en el tema, explicaré brevemente algunos conceptos técnicos, su historia y su legitimación filosófica, que ilustraré además con algunos ejemplos. Quienes ya los conozcan, podrán prescindir de la lectura de las páginas que siguen. En el resto de la compilación y en los apéndices correspondientes hay abundante uso y explicación de pormenores didácticos vinculados al problema que nos ocupa.

BREVIARIO HISTÓRICO-TEÓRICO DE UNA TRADICIÓN CRÍTICA

Cuando las mujeres acuñaron la noción de “género”, categoría central de la teoría feminista actual, ya habían recorrido un largo camino. Si tuviéramos que hacer una breve y esquemática presentación de “la cuestión femenina”, deberíamos al menos trazar –al decir de Cèlia Amorós– tres grandes etapas históricas y a la vez conceptuales: (a) Proto-feminismo; (b) Feminismo y (c) Post-feminismo (Amorós, 1997: 55). Desde luego, otras filósofas proponen otras clasificaciones (por ejemplo las angloparlantes, a las que brevemente haré referencia más adelante). Solo para hacer algunos señalamientos orientadoras tomaré como base la clasificación de Amorós. Según esta filósofa, el Protofeminismo se remonta a las quejas y reclamos de las mujeres en tanto grupo re(ex)cluido por sus pares varones. Ejemplo paradigmático es la obra de Christin de Pizán *La ciudad de las damas* (1405). En esta categoría podríamos ubicar también las novelas de María de Zayas y Sotomayor (c. 1637) con sus argumentos de origen neoplatónico, en los que sentenciaba que el alma de las mujeres “es la misma que la de los hombres” (Jiménez-Losantos, 1997) y por eso “no hay razón para que ellos sean sabios y presuman de que nosotras no podemos serlo” (Ruiz-Galvez, 2001: 4). En este rubro habría que incluir la poesía de Safo o los fragmentos a partir de los que se reconstruyen las figuras de Aspasia o de Hypatia (Meyer-Bennet-Vahle, 1994).

Esta etapa se caracteriza por exigir para las mujeres de cierta clase los mismos derechos que los varones de su misma clase sin desafiar el modelo de sociedad estamentaria o funcional. Es decir, en el ejemplo de Pizán, en sus obras reclama *qua* dama y para las damas lo que le era concedido a los caballeros. Es decir, se carece aún de la noción de “igualdad universal”.

En consecuencia, el Feminismo propiamente dicho nace con la Ilustración y el conjunto de conceptos ilustrados que derrotan el modelo estamentario. François Poullain de la Barre, discípulo de Descartes, constituye un antecedente directo en la medida en que partió de la noción universal de *bon sens*.

Así, el pensamiento ilustrado aportó los dos conceptos clave, que permitieron legitimar los derechos de todas las mujeres y de todos los varones independientemente de su origen de sangre: igualdad

y universalidad. Aceptados ambos como puntos de partida del orden nuevo, y a luz de los acontecimientos que se iban desarrollando, las mujeres rápidamente extrajeron ciertas consecuencias teóricas de su situación real y la resumieron en: [somos] el “tercer estado del tercer estado” y “o bien no somos humanas o bien el universal es masculino”. Con la esperanza de que el gobierno que surgiera de la Revolución reconociera sus derechos no como una concesión nacida del beneplácito real, sino como Derechos Legítimos pero históricamente negados, apoyaron fervientemente el ideario de la Revolución de 1789 (Fraisse, 1991; Le Doeuff, 1993; Amorós, 1997). Los debates sobre las capacidades *naturales* de las mujeres y su derecho a la ciudadanía que sostuvieron, entre otros, Le Rond D’Alembert (a favor) y Rousseau (en contra) muestran claramente la efervescencia que generaron las nuevas ideas (Puleo, 1993: 73). Tanto como la Declaración de Derechos de la Mujer y de la Ciudadana, que Olympe de Gouges no dudó en escribir al constatar que las mujeres seguían excluidas de sus Derechos aun después de que la Declaración de Derechos del Hombre y del Ciudadano fuera firmada; acción que le valió, como a tantos otros, la guillotina en 1793 (Puleo, 1993: 153).

Paralela a esos debates fue la inglesa Mary Wollstonecraft, quien en *Vindicación de los Derechos de la Mujer* (1790) polemiza con Rousseau. Testigo directa de los convulsionados acontecimientos del París de fines del siglo XVIII regresa a Inglaterra para formar parte del grupo de los *Radicals*. Más adelante, las tantas veces ridiculizadas Sufragistas, llevaron adelante las luchas por el voto, la ciudadanía y los derechos civiles de las mujeres, precedidas y apoyadas por socialistas como Charles Fourier y Flora Tristán, los Comuneros de París, los movimientos estadounidenses nacidos de la Declaración de Seneca Falls (1848) y, más adelante, respaldadas por el filósofo John Stuart Mill quien publicó *La emancipación de la mujer* (1851) (Mill, 2000: 113) y luego, junto con Harriet Taylor, *La sujeción de la mujer* (1869) (de Miguel, 2005: 9).

Entre nosotros, desde el siglo XIX hubo un movimiento de mujeres muy significativo al punto de que en 1901 nuestra primera filósofa Elvira López se doctoró con la tesis *El movimiento feminista*, siendo el primer egresado de la recientemente creada Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires (Mora, 2002: 90 y ss.).

Es decir que el Feminismo no defiende los derechos de las mujeres como interés de parte sino que exige que se cumpla efectivamente la igualdad y la universalidad pregonadas por la Ilustración, so pena de convertir tales conceptos en una impostura. Tanto fue así, que el derecho de las mujeres al voto, como modo de ejercicio de la ciudadanía, vertebró los debates y las luchas de los movimientos por la igualdad, hasta por lo menos después de la Segunda Guerra Mundial, época en que la mayoría de los países occidentales concedió el voto a las mujeres, con pocas excepciones, como la República Española, Ecuador y Uruguay que ya lo habían hecho en la década anterior.

Ahora bien, las clasificaciones anglosajonas más difundidas coinciden en denominar “Primera Ola” del feminismo al amplio movimiento de mujeres que se produce en EE.UU. y en algunos países de Europa a partir de los años sesenta del siglo XX, de la mano de la liberación sexual. Cabe aclarar que, si bien esta cronología responde a la realidad socio-política, histórica y económica de un conjunto circunscripto de países hegemónicos, ha sido adoptada en general, y toma como punto de partida simbólico el famoso libro de Betty Friedan *The Femenin Mystic* (1963), por el que se la considera la fundadora del feminismo liberal (Amorós-De Miguel/2, 2005: 15). La “Segunda Ola” se ubica a comienzos de los setenta y hasta los ochenta. Curiosamente, el libro convertido en plataforma de la política de las mujeres de ese período fue *El segundo sexo* (1949) de Simone de Beauvoir, cuya recepción y difusión en Francia fue polémica, controvertida (Chaperon, 1999: 55) e irregular (Nari, 2002: 60). Necesitó más de una década para que, aplacados en París los virulentos ataques de sus críticos, las mujeres se pudieran hacer cargo de sus novedades: la intersección sexo-clase, la crítica al psicoanálisis freudiano, el método progresivo-regresivo, el feminismo como reivindicación existencialista-humanista, la importancia del cuerpo sexuado, el sexo como experiencia vivida, la noción de “situación” (López-Pardina, 1998: 215). Beauvoir aunó al universalismo ilustrado, una clara posición marxista –que no le impidió criticar su sesgo sexista– y un sólido dominio crítico de la filosofía existencialista de Sartre y de Merleau-Ponty. Se convirtió así en la “madre simbólica” de la Segunda Ola del feminismo. En Inglaterra, Kate Millet, en *Sexual Politics* (1969), profundizó su sugerencia de someter la obra de Freud y de las vanguardias literarias al examen crítico del

feminismo. En EE.UU., Shulamith Firestone, en *The Dialectic of Sex: A Case for Feminist Revolution* (1970), explícitamente se reconoció deudora de su obra, en especial de la incorporación crítica de la noción de “clase” al análisis de la situación socio-política de las mujeres (Femenías, 2000: 28 y ss.) superando de este modo los límites del feminismo liberal de Friedan. En Francia, Simone de Beauvoir, Claude Hennequin y Emmanuèle de Lesseps y Christine Delphy (actualmente su directora) comenzaron a publicar las *Nouvelles Questions Féministes*.

Pero el mayor impacto de la obra de Beauvoir consistió en la conjunción de un número incierto de factores que se resolvieron, a partir de finales de los sesenta, en el concepto de “género” (Nicholson, 1999: 289). Beauvoir denunció el papel preponderante en que los modos de socialización intervienen en la distinción biológica entre “mujeres” y “varones”. A raíz de ello, en EE.UU., se acuñó la palabra “gender” (género) para designar lo culturalmente construido sobre la diferencia sexual, subrayándose una clara oposición entre el “sexo” en tanto “dato” biológico, dimórfico, natural y el “género” entendido como “sexo vivido” o “sexo socio-culturalmente construido”. Ante la pregunta ¿Qué es una mujer? (Beauvoir, 1987: 11), la filósofa francesa responde “La mujer no nace, deviene”; y devenir “mujer” –según Beauvoir– acontece socialmente según la dialéctica de la alteridad, donde lo masculino se define por los privilegios que alcanza el sexo que mata (que va a la guerra) y lo femenino (el sexo que da vida) (Beauvoir, 1987: 17). De modo que, según Beauvoir, los sexos se rigen por una psicología del poder; de relaciones de dominio y de agresión, más que de cuidado y de cooperación. Esta distinción entre “sexo” y “género” favoreció una analogía: “el sexo es al género como la naturaleza a la cultura”, sumamente fructífera y extensamente desplegada en la década siguiente; más tarde, a partir del giro lingüístico, fuertemente criticada y finalmente abandonada.

Hasta ese momento, en especial en los países de lenguas romance, “género” se había referido al femenino o masculino de las palabras y de las cosas, las clasificaciones de las obras literarias, las telas de los tenderos. En otro nivel, remitía a la famosa teoría aristotélica de los géneros y las especies. La novedad de Beauvoir consistió en distinguir en el ser humano lo “natural” de lo “cultural”, aplicándose “género” a lo segundo (Cagnolati-Femenías, 2010). Esta noción, se extendió poco a poco a todo el campo académico hasta sustituir con la denominación “Estudios

de Género” un área de estudios e investigaciones originariamente creada bajo el nombre de “Estudios de la mujer” o “Estudios Feministas” (Santa Cruz, 1994: 337). A partir de aquí, “género” funciona como una herramienta teórica útil para el análisis conceptual de un conjunto de problemas vinculados, en principio, a la situación de segregación y de discriminación de las mujeres.

Por “género” puede entenderse “la forma de los modos posibles de asignación a seres humanos en relaciones duales, familiares o sociales de propiedades y funciones imaginariamente ligadas al sexo” (Santa Cruz y otros, 1994b: 51). Esta noción permitió, además, ver con claridad que, bajo el paradigma patriarcal o el androcéntrico, los sexos quedaban atrapados –aunque de diferente manera y grado– en una estructura discriminatoria. Los géneros operan como construcciones culturales, donde incluso los cuerpos se ven modificados o “construidos”, en buena medida por la acción normativa socio-cultural de los géneros (Nicholson, 1998: 290). Adoptar la categoría de género implicó poner en un primer plano la relacionalidad de los sexos-géneros y el alto grado de intervención social en juego; supuso también reconocer a los varones como miembros generizados de la sociedad y romper con el concepto de tipos “naturales” de femineidad y de masculinidad. Esto derivó en un extenso y, por momentos, ríspido debate entorno de la noción de “esencia”, de “naturaleza humana” y de los límites de la biología (Nicholson, 1998: 291). En efecto, las cualidades esenciales de “La Mujer” (incluida la maternidad) y de “El Varón” fueron puestas en entredicho y, por tanto, sus disposiciones “naturales” en términos de rasgos de carácter, perfiles psicológicos, maneras y estilos de sensibilidad, capacidades de cuidado, agresividad, etcétera (Femenías, 2000: 193). Estudios históricos y antropológicos se sumaron para mostrar cómo los géneros adquieren determinación histórica y son variables (Nicholson, 1992: 29).

Con todo, en general, esas posiciones críticas se mantuvieron en lo que Cèlia Amorós denominó “un sano nominalismo” (Amorós en Femenías, 2002: 226). Es decir, ninguna de esas corrientes rechazó por completo algún tipo de distinción entre la materialidad biológica de los cuerpos y lo que las socio-culturas hacen con ellos. En pocas palabras, mantienen un arco significativo que, en sentido amplio, se deriva de la Ilustración.

A finales de los ochenta comenzó a desestabilizarse la categoría de “diferencia sexual” a raíz de las teorías francesas del discurso y por influencia de las corrientes que defendían la denominada “escritura de mujeres” (Cixous, Wittig entre otras). A ello se sumó la revisión postmoderna de los presupuestos de la modernidad y el postestructuralismo (Derrida, Lyotard, Deleuze, Foucault), la relectura del psicoanálisis freudiano desde el “giro lingüístico” (Lacan, Kristeva, Irigaray) y la crítica a la institución de la “heterosexualidad compulsiva” (Wittig y Rich). En general, estas posiciones proclamaron la fractura del universal, la preeminencia de la noción de “diferencia” y la “muerte” del sujeto, representado siempre por lo masculino (Irigaray, 1974: 165). Se resignificó la noción de “poder”, excediendo las explicaciones marxistas tradicionales que lo ligaban jerárquicamente a los aparatos ideológicos del Estado. Conceptualizado como una función “en red”, permeó el lenguaje, la ontología y los procesos de subjetivación, etcétera. El método por excelencia se desplazó del análisis a la deconstrucción, en sus diversas variantes. El resultado fue un renovado interés por la fundamentación ontológica del cuerpo y de las categorías sexuales que hasta entonces se habían aceptado de forma acrítica como “un dato biológico natural”. Se abrió así un espacio que desafió la estabilidad del dimorfismo sexual y del concepto mismo de “naturaleza” (Merchant, 1983).

En 1986, una muy joven Judith Butler –considerada la representante actual más importante de las líneas polémicas y de la teoría *queer*– publicó *Sex and Gender in Beauvoir’s Second Sex* asumiendo una posición contraria a la distinción sexo-género y tomando los aportes teóricos de Beauvoir como polo de confrontación (Femenías, 1998: 10). ¿Se trata del inicio la Tercera Ola o del Postfeminismo? Quienes sostienen que el feminismo es ilustrado, consideran que las corrientes que se han desarrollado a partir de la defensa de la “diferencia”, del giro lingüístico y de las posiciones anti-ilustradas deben denominarse “postfeministas”. Quienes se atienen a la secuencia cronológica, prefieren referirse a una Tercera Ola (Femenías-Schutte, 2011). Butler oscila en ubicarse entre el feminismo y el postfeminismo (Butler, 1990: 5). Por un lado, parte de un conjunto de supuestos que conjugan el modelo hegeliano de *La ciencia de la lógica* en clave retórica y los aportes de su recepción en Francia a partir, fundamentalmente, de la interpretación de Alexander Kojève (Butler, 1999: 18). Con buen conocimiento de Jean-Paul Sartre aunque

vinculada conceptualmente a Gilles Deleuze, Michel Foucault y Jacques Derrida, suma también los aportes de Monique Wittig y Adrienne Rich. Anuda de modo original esas líneas teóricas en torno a la noción de deseo, y radicaliza *more* nominalismo extremo el giro lingüístico, negando que el sexo remita a nada más allá del discurso y de sus significados. De modo que define el género como “un modo de organización de las normas culturales pasadas y futuras y un modo de situarse uno mismo con respecto de esas normas”; es decir, como “un estilo activo de vivir el propio cuerpo en el mundo, como un acto de creación radical” (Butler, 1986: 14). Esta radicalidad es posible en la medida en que el género se constituye en un producto paródico que va más allá de los límites convencionales, asumiendo un constructivismo radical o hiperconstructivismo sofisticado (Vasterling, 1999: 18).

HACER FILOSOFÍA CON MENOS SUPUESTOS

Un párrafo aparte merecen los modos históricos (algunos todavía actuales) con que se ha justificado la no inclusión de las mujeres *qua* sujetos (o ciudadanas) a lo largo de la Historia de la Filosofía.

Para justificar su exclusión suele apelarse a un conjunto de discursos que legitiman la exclusión, y que vamos a denominar *sistema de excusas*, haciendo uso libre del concepto acuñado por John Austin (1968: 23). Estas *excusas* han sido entendidas como razón suficiente y se han transmitido –salvo excepciones encomiables–, de generación en generación acríticamente, conformando una suerte de *tópico* o lugar común que ha operado como límite o condición no expresa de lo que *puede pensarse* y de *cómo se lo puede pensar* respecto de las mujeres en el canon filosófico. En el lenguaje ordinario, estos preconceptos están soldados en metáforas, chistes y argumentos de diverso tipo, donde en la mayoría de los casos (aunque no solamente) se apela a la “inferioridad”. Es necesario destacar que en muchas oportunidades estos mecanismos se comparten con modos de racismo y de clasismo.

En la actualidad, a pesar de la insistencia de las organizaciones de DD.HH. en promover “lo políticamente correcto” respecto de muchas discriminaciones, incluida la de la mujer, este sistema de excusas (como sistema de creencias) mantiene una eficacia contundente tanto en cir-

culos “cultos” como en los medios masivos de comunicación, muchos libros de texto, conversaciones cotidianas, etcétera, precisamente por su carácter de *tópico*.

Algunos de los argumentos-excusas más persistentes (en tiempo y espacio), complejos y difíciles de deconstruir se basan en algunos (o varios) de los siguientes ejes:

1. *Apelación a la naturaleza. Por naturaleza*, a las mujeres les corresponde (tales *tareas, actitudes, (in)capacidades*, etcétera),

a. *variable del “lugar natural”* (la cocina, lavar los platos, etcétera como el lugar natural de las mujeres),

b. *variable de la inferioridad natural (o inferiorización)*. Históricamente la ciencia ha avalado la inferioridad natural de los negros, de los pueblos originarios y de las mujeres (se entrecruzan en estos casos argumentos proteccionistas y naturalizadores de la inferioridad). Por último,

c. *variable de las capacidades sexuales esenciales dimórficas y excluyentes*, que pivotan en el eje disyunto razón-emoción.

2. *Apelación al modelo de evolución histórica. En esa época “eso” era así* (se trate de una creencia, una ignorancia, un preconcepción, etcétera). *Ya se sabe que en esa época, no se podía pensar otra cosa*, incluso hay datos claros de que muchas personas “pensaban otras cosas” tanto respecto del racismo como del sexismo.

3. *Apelación a la tradición. Nunca las mujeres han sido: filósofas, investigadoras, directoras de orquesta, ejecutivas, presidentas, etcétera: no hay registro, y tradicionalmente fue una actividad que solo realizaron los varones*, la pregunta es, ¿por qué no hay registro, salvo colateral o forcluido?

4. *Apelación a la calidad. No hay (no hubo) mujeres filósofas, si las hubo, desde el momento en que no se las recuerda* (no hay registro significativo, no están en el canon) *es que su obra carecía de méritos suficientes*.

Volvemos a las palabras de Haraway (*supra*) sobre el canon.

5. *Apelación a la excepcionalidad. No hay (no hubo) filósofas salvo excepciones*, por ejemplo, Hypatia o Hannah Arendt. Es decir, argumento de la exclusión por *excelencia*.

De estos ejes se siguen consecuencias de diverso orden y nivel, que van desde construcciones hipercodificadas a la naturalización de los parámetros de doble moralidad, la construcción de un sujeto cognoscente (o ético) varón y un importante número de mecanismos de apropiación (Femenías, 1996: 124 y ss.) y falacias de diverso tipo como las sistematizadas por Margrit Eichler (1988). En síntesis, examinar el denominado *subtexto de género* es fundamental para exhibir cómo las marcas de sexo-género resultaron ser el *soporte material* de *mecanismos de exclusión* que, históricamente, segregaron ciertos conjuntos o grupos de individuos mujeres de derechos y garantías. Si bien los mecanismos de exclusión (y sus consecuencias) son de diverso orden fundamentalmente responden a aspectos funcionalistas y/o actúan como puntos *ciegos* de lo que el universal enunciaba para todos.

Una mirada de género es entonces necesaria para dar cuenta filosóficamente del fenómeno de la invisibilización (forclusión) del sexismo. Es necesario pensar el problema de la discriminación de sexo-género como un problema filosófico que ha limitado (y aún limita) históricamente la capacidad de planteo y comprensión de un número no trivial de otros problemas filosóficos. Tanto más, en la medida en que el sesgo de sexo-género es *transversal* a todas las disciplinas y que, precisamente por ello, invita a la revisión de los saberes filosóficos entendidos por lo general como fundamento o “conciencia” crítica de todas las ramas del saber. De esto extraemos, entre otras, dos consecuencias; la primera, que no hay una única posición teórica denominada “Feminismo Filosófico”, sino que esta corriente incluye posiciones de diverso tipo cuyo debate interno es tanto dinámico y rico como desconocido. La segunda, que no hay saber filosófico (y en tanto fundante, saber en general) que no pueda ser contrastado a partir de una “mirada generizada”, lo que da cuenta de la amplitud y riqueza de la perspectiva. En la medida en que en el siglo XIX comienza a gestarse sistemáticamente como corriente surgida de la filosofía ilustrada y a partir de sus propias contradicciones, constituye una corriente de la filosofía contemporánea cuyas raíces y temáticas fundamentales pueden rastrearse desde los orígenes mismos de la filosofía griega.

LA DEMOCRATIZACIÓN DE LA MIRADA FILOSÓFICA COMO FUNDAMENTO

Es bien cierto que la categoría de género –como herramienta analítica– permite desvelar transversalmente el sexismo de la historia de la Filosofía y (si lo hubiere) de los sistemas o problemas a estudiar, cualesquiera que fueren. Pero es bien cierto también que donde primero se detecta el sesgo (tanto histórica como sistemáticamente) es en las teorías ético-políticas. Y las teorías de la Democracia no están exentas. En la medida en que radica en el Estado la responsabilidad de salvaguardar y asegurar la excelencia del sistema público de enseñanza, sobre todo porque en esta era de la globalización la educación se está convirtiendo en un factor diferenciador de posición social, de acceso a empleo, de formas de vida e incluso de acceso a valores sociales considerados convenientes para el futuro (Miyares, 2003: 87), esto implica enfrentar como una de sus prioridades el triángulo Democracia-Filosofía-Educación y, consecuentemente, la revisión de sus supuestos, incluidos el racismo y el sexismo como los actualmente más acuciantes.

Si el Estado no se ocupara de ello como una de sus prioridades, estaría sacrificando su instrumento más efectivo para asegurar el respeto mutuo entre sus ciudadanos/as y, a futuro, las condiciones de equidad necesarias para que cada cual desarrolle plenamente su vida. La Filosofía, menos que cualquier otra disciplina, es ajena a ello. Por eso, a la enunciación de libertades y responsabilidades cívicas, a la firma de adhesiones, garantías y derechos a que tratados internacionales habilitan, al clima de cooperación y solidaridad que se dice pretender implementar y que, en todo caso, será el único que garantice la gobernabilidad futura basada en la ética de la responsabilidad y del civismo, una mirada crítica sobre el canon obligará a revisar discriminaciones de diverso tipo y los modos teóricos en que se las sostienen.

Solo un tejido social no discriminatorio garantiza el efectivo reconocimiento y defensa de los valores fundamentales de la libertad, la igualdad y el respeto mutuo de todos los individuos varones y mujeres. De este modo se bloquea firmemente la propagación de disvalores cívicos, que pudieran provenir de la influencia de otros entornos y que, consciente o inconscientemente, fomentaran pautas de conducta distorsionadas, no solidarias, no equitativas, discriminatorias o que favorecieran

la consolidación de ejes de dominación basados en la etnia, el sexo, el dinero y/o los sistemas de influencias (Miyares: 89).

Si bien la aplicación de la categoría de género a los análisis de los sistemas ético-políticos es la de consecuencias más inmediatas, ello no implica que el resto de las áreas de la Filosofía estén exentas de sesgos y de aportaciones críticas significativas. Veamos unos pocos ejemplos. En efecto, numerosas estudiosas han puesto de manifiesto cómo diversas áreas que dicen partir de la “experiencia” ignoran la “experiencia de mujeres”. Esto acarrea consecuencias tanto en la concepción de “sujeto”, tanto psicológico, como cognoscente. Respecto del primero, la Filosofía de la Psicología (en especial del Psicoanálisis) llevada a cabo por las teóricas feministas ha implicado una verdadera revolución conceptual; buen ejemplo de ello es la obra de Luce Irigaray, *Speculum* (1974) o de Jane Flax (1990). Respecto del segundo caso, los desarrollos de Ruth Bleier, Sandra Harding, Evelyn Fox Keller o Helen Longino en el área de la Historia de la Ciencia, la Filosofía de la Ciencia y de la Epistemología están actualmente fuera de toda discusión. Otro tanto sucede, como vimos, con las consecuencias *ontológicas* de entender las categorías de sexo-género según una posición nominalista extrema (Butler), nominalista moderada (Amorós) o esencialista (Gilligan).

ALTERNATIVAS PARA LA INCORPORACIÓN DEL TEMA

Ahora bien, una primera cuestión que compromete nuestra misma concepción de los estudios de género (o los feminismos o cualesquiera nombre englobante con que se los quiera identificar) es el escenario de la escuela media (Femenías, 2010: 141 y ss.). ¿Debemos agregar a nuestros tupidos programas *una unidad más* que incluya *información* sobre la cuestión? Una estrategia de ese tipo podría simplemente contribuir a disociar más “el saber qué” del “saber cómo”, dejando las prácticas cotidianas y los sistemas de creencias intactos (o casi intactos). Algo en ese sentido sucede entre los adolescentes respecto de los usos de los preservativos y las precauciones que deben tomar en sus relaciones sexuales (o las drogas, el alcohol, la velocidad, etcétera). En la mayoría de los casos, *saben* en tanto son capaces de *recitar* y describir todas las situaciones en que deben usarlos, pero no

lo hacen. Sus sistemas de creencias y valores están intactos y actúan en consecuencia. Un planteo efectivamente feminista debería apuntar tanto a las prácticas como a las teorías promoviendo prioritariamente una transversalización generizada de los programas. Sin embargo, la experiencia muestra que cuando un tema es transversal acaba por no ser tenido en cuenta.

Sea como fuere, desde un punto de partida efectivamente feminista, se podrían distinguir actividades de diverso nivel y carácter, que denominaré no-sistemáticas y sistemáticas. Ambas tendientes a generar conciencia de los niveles de discriminación de sexo en la vida cotidiana y en los textos filosóficos, como responsables expertos de la legitimación de la inferioridad histórica de las mujeres, de los “negros” o de los miembros de los pueblos originarios, con pocas excepciones. Está probado que al universalismo formal, le siguen exclusiones materiales de diverso tipo, que son las que en definitiva afectan la vida cotidiana de mujeres y varones (Sen, 2000). Estas actividades se vinculan con lo que he denominado los *modos en que se (in)visibiliza y/o se percibe y denuncia* el sexismo como un modo (a veces muy sofisticado) de violencia. (Femenías, 2008: 14 y ss.). Me refiero a:

1. *Sensibilidad* ante cualquier tipo de discriminación: a) en el lenguaje (insultos, gritos, falacias, amenazas en sus múltiples modalidades, etcétera); b) negación/ocultamiento de información sobre los DD.HH. de las mujeres (y de los individuos en general). Aun cuando no se los pudiera eventualmente ejercer materialmente, las mujeres (y todo humano) deben *saber que existen* porque esto las obliga a pensar sobre los impedimentos de su cumplimiento y a pensarse como sujetos de Derechos; c) física (golpes, empujones, tratamientos cruentos e innecesarios, etcétera); d) laboral en términos de menor salario, más carga de responsabilidades, más exigencia, menor reconocimiento social de necesidades, etcétera

2. *Umbral* que marca el nivel de tolerancia a las discriminaciones (como formas de la violencia). Se trata del *quantum* de discriminación que una sociedad o un individuo toleran como “normal”. En sociedades que, como la nuestra, han padecido largos años de violencia de Estado, los umbrales de tolerancia suelen ser (demasiado) altos.

3. *Urgencia* en la necesidad de los cambios en los sistemas de creencias (sea de cada individuo, sea colectivamente, en grupos, sistemas estructurales, institucionales y a nivel simbólico). Como ni en lo

social ni en lo individual el poder de cambio es inmediato y conjunto, las estrategias de visibilización de la discriminación deben ser consistentes, persistentes, sistemáticas y creativas. Y el sistema educativo (como los medios masivos de comunicación) es un lugar privilegiado para ello.

Cabe entonces apuntar a diversos niveles de acción individual y conjunta en virtud de la urgencia de las situaciones y su intolerabilidad promoviendo niveles de sensibilización en aumento. Para reforzar la equidad (tanto de sexo-género como en sus intersecciones étnicas y culturales) y promover la revisión individual y colectiva de los sistemas de creencias, resulta tan central como útil:

- a) promover un “estado de alerta” respecto de las propias conductas discriminatorias,
- b) irracionalizar y desmontar los marcos teóricos que legitiman la discriminación,
- c) desarrollar análisis críticos de textos (para el caso de la filosofía los hay canónicos que directa o indirectamente convergen en la legitimación de la discriminación, la exclusión, interiorización, etcétera).

En lo que sigue, propongo, a modo de ejemplo, un conjunto de actividades de diversa naturaleza que contribuyen a los objetivos antes mencionados (Femenías, 2010).

A. No-sistemáticas

Las situaciones no-sistemáticas pueden considerarse de “sensibilización” sobre los preconceptos que se tienen respecto del sexo-género, la etnia, la religión, etcétera, y que más que enunciarse, se actúan. Se vinculan con el aprovechamiento de episodios informales de aula. Suelen ser los mejores momentos para iniciar la concienciación de los estudiantes sobre sus propios subtextos sexistas (los de los varones y los de las mujeres). Tomamos la palabra “concienciación” –siguiendo a las teóricas españolas– para marcar la diferencia con la palabra “concientización” aplicada tradicionalmente al reconocimiento de factores de clase socioeconómica. Algunos momentos informales que pueden resultar altamente beneficiosos se vinculan a:

- a) *Insultos, injurias, palabras soeces.* Los insultos tienen un marcado componente sexista (pero también clasista, racista, xenófobo, que

por lo general degrada o connota negativamente lo femenino o lo feminizado). El tema se puede vincular no solo con cuestiones de tipo ético sino también con los *actos de habla*; en especial con la importancia del insulto como “marcador” del “lugar *natural* del otro/a”. Judith Butler ha desarrollado una interesante propuesta teórica sobre el insulto como el *lugar* de la heterodesignación y su importancia como *punto de apoyo* para una “reversión” valorativa del propio sujeto injuriado en términos de autodesignación (Butler, 1997; Femenías, 2009).

b) *Historias/películas/escenas de propaganda*. Revisar de modo informal películas recientes (propagandas, etcétera), traten expresamente o no temas y cuestiones vinculadas al sexismo, suele ser un modo eficaz de promover el debate crítico sobre las actitudes de “otros/as” magnificados/as en la escena y proyectadas (en varios sentidos del término) *afuera* del/a estudiante. Esto permite una “toma de distancia” que favorece la mirada crítica. Será mérito de los docentes alentar la observación y desmontaje de estereotipos (la familia completa reunida a desayunar), la comparación con las situaciones reales, los presupuestos que se manejan y la “prescripción” implícita de modelos. Según el grupo, podrán apuntarse análisis más o menos triviales, como el que acabamos de señalar, u otros más elaborados que implican “el ojo de la cámara” como lugar de autoridad y del tipo de tomas que se realizan, etcétera.

c) *Generar contraejemplos y preguntas que apunten al subtexto de género*. Ante relatos u oraciones descalificadoras del tipo “todas las mujeres son...”, “todos los negros son...”, etcétera apuntar a contraejemplos y obligar a repensar el “todos” implicado. En efecto, ante afirmaciones de tipo universal que descalifican distributivamente a todos los miembros de un cierto grupo por igual, el contraejemplo más que la sanción y la censura obligan al emisor a reformular su afirmación y buscar, en el mejor de los casos, argumentos “de excepción”. Sea como fuere, es pertinente apuntar al subtexto sexista (o racista) de tales afirmaciones alentando la disidencia expresa y el debate entre los miembros del grupo donde el silencio, por lo general, alimenta el resentimiento.

d) *Experiencias*. Es común entre los adolescentes el alarde en términos de fuerza o potencia (con diversas connotaciones). Favorecer la puesta en palabras y el diálogo de las experiencias de exclusión, discri-

minación, marginación, descalificación, etcétera (como modos testimoniales no victimizantes) redundan siempre en beneficio del “clima” del aula y ayuda a esclarecer los supuestos que llevan a otro/s a actuar de determinada manera. Es decir, conviene conducir a los estudiantes hacia la revisión individual y colectiva de sus sistemas de creencias y de las causas (en términos de razones y motivos) que desembocaron en un determinado conjunto de actitudes (racistas, sexistas, de prepotencia o descalificación, etcétera). Promover el autoconocimiento implica también un mejor conocimiento del otro. En la medida de lo posible, esto parece preferible a cerrar potenciales discusiones de modo más o menos dogmático.

B. Sistemáticas

La filosofía puede ser considerada una reflexión en la que se expresan determinadas formas de autoconciencia de la especie –como lo ha subrayado el idealismo alemán–. El hecho de que la mitad numérica de la especie se encuentre en una situación de enajenación y marginación, en relación a lo que Agnes Heller llamó la genericidad, necesariamente ha de tener consecuencias distorsionantes en el discurso filosófico, que se define precisamente por sus pretensiones de totalización y de actitud crítica (Amorós, 1987: 23).

Ahora bien, la enseñanza de la filosofía como disciplina escolar obedece a una currícula que el docente debe cumplir frente al curso. Esto implica que debe enseñar un conjunto de contenidos más o menos pre-especificados. Pero, significa también que cómo los enseñe está en buena medida en sus manos. Instamos a que con las propuestas que siguen, docentes y alumnos desarrollen su conciencia crítica respecto del eje discriminatorio sexo-género.

a) Deslegitimación de los argumentos de exclusión (por sexo, etnia, cultura, etcétera)

Todos estamos acostumbrados a repetir la afirmación “todos somos iguales”. Sin embargo, un número notable de textos filosóficos que sostienen tal afirmación, cometen luego exclusiones que pasan por lo general desapercibidas. Se denomina “deslegitimación” a la tarea de mostrar cómo ciertos argumentos caen bajo el desvelamiento del subtexto de género. En esos casos, la distinción formal-material es de gran utilidad y

permite advertir los ejes de las exclusiones, sea puntualmente, sea gracias al examen meticuloso de diferentes pasajes de la obra (u obras) de un mismo autor. Muchas veces los mismos textos marcan explícitamente las exclusiones. Suele ponerse como ejemplo paradigmático algunos pasajes de Aristóteles en los que tanto mujeres como esclavos son considerados inferiores por naturaleza pero “funcionalmente” iguales en tanto necesarios para el cumplimiento de sus papeles diferenciales en beneficio de la *polis*. Sin embargo, hay muchos otros textos sexistas y racistas en los que no siempre es tan fácil y evidente detectar las estrategias de exclusión. Sobre todo porque en muchos casos los mismos argumentos utilizados encubren la maniobra excluyente. Pongamos por caso los textos de los contractualistas que defienden la “igualdad” natural de todos los hombres. Primer problema ¿a qué refiere “hombre”? Una posibilidad es que remita a la expresión “todos los seres humanos”; si esto fuera así, la igualdad incluiría varones y mujeres. Pero otra posibilidad es que “hombre” se refiera solo a los varones. En el primer caso, se apela a un “universal”, en el segundo a solo una de sus “partes” ya que el universal “ser humano” se atraviesa materialmente, en principio por los sexos, pero también por las etnias, etcétera. Si recordamos que en la sociedad civil hobbesiana las mujeres carecen de los derechos que gozan en el estado de naturaleza, parece claro que “hombre” remite solo a los varones de la especie. Cuando esto es así, se enuncia un universal que no se cumple. Simone de Beauvoir denunció la falacia nominal que constituye el desplazamiento de un significado del término “hombre” al otro. Incluso, para la lógica clásica si armáramos a partir de ahí un silogismo, este sería inválido por contar con cuatro términos y no tres, en tanto una palabra poseería dos significados (o definiciones) diferentes.

Otra forma es la apelación a una *scala naturae* que supone órdenes jerárquicos; es decir un conjunto de argumentos basados en que existe un ordenamiento de seres inferiores y superiores. Esto sucede con los sexos, pero también con las etnias y las culturas. Históricamente, se ha considerado inferiores a las poblaciones “negras” u “originarias” tanto como a las “mujeres”; recordemos que incluso la ciencia ha contribuido a aportar las “causas naturales” de tales inferioridades –con experimentos que han ido desde la capacidad craneana a la influencia hormonal–. Esta fundamentación que exime de responsabilidad tanto a sus

portadores como a los que no lo son, deja a los “inferiores” atrapados en un orden irreversible de por vida y para siempre.

Una variante de suponer la naturalidad de ese orden, es derivar sistemas legales y éticas particulares para cada caso. Suelen conjeturarse así *marcas materiales* en los cuerpos, como “causa” de la exclusión *material* del sistema de igualdad (el sexismo y la pigmentocracia son buenos ejemplos). Ese tipo de exclusión opaca su propia fuerza inferiorizante ya que un halo de “cuidado al otro” suele envolver este tipo de posiciones. En efecto, *naturalmente* se “protege” a las mujeres y a los niños que, solo por excepción, pueden ostentar igualdad. Tengamos también en cuenta los argumentos que atribuyen a “la época y sus costumbres” ciertas exclusiones o discriminaciones. Podemos afirmar que en toda época ha habido voces discordantes que han denunciado la exclusión, la inferiorización o la naturalización de rasgos funcionales necesarios para sostener un sistema económico-político determinado.

Un rápido repaso por el habla cotidiana ratifica lo dicho (Suardiaz, 2002). Más aún, permite elaborar complejas tramas de redes analógicas que designan *el lugar* de las mujeres (o de los “negros”) con características, por lo general, vinculadas a la tierra y a la nutrición; es decir, a un estadio “más alejado” de los logros de la “cultura” y de la “civilización”. Precisamente, por este tipo de apelaciones a un *orden natural* supuestamente jerarquizado como fundamento es que Beauvoir afirmó que *nada en la naturaleza justificaba un orden social discriminatorio*.

b) Recuperación de filósofas

Otra estrategia válida para el aula es la de poner en conocimiento de las/os estudiantes que también hubo y hay filósofas. Esta maniobra, que puede considerarse “de mínima”, opera positivamente sobre el imaginario del alumnado para que comiencen a incorporar la idea de que la filosofía también es *cosa de mujeres* y algo más que un mero elemento ornamental de las buenas maneras sociales, tal como lo advierte Grant en un artículo incluido en esta compilación. En nuestro medio, por ejemplo, sería oportuno releer los argumentos de Elvira López, primera “doctor” en Filosofía de la Universidad de Buenos Aires (1901), en pro de la democratización de la enseñanza, a la que entendió como un paso fundamental para la democratización de la sociedad en su conjunto (López, 2009).

c) *Los referentes polémicos ocultos y las posiciones alternativas*

La transmisión de la historia de la filosofía y sus problemas suele hacerse –como lo advirtió Foucault genealógicamente. No me detendré ahora en mencionar las ventajas filosóficas que esto pudiera o no comportar; sí, en cambio, me interesa llamar la atención sobre algunas de las implicancias de este hecho. Tal como lo reconoce Amorós, en principio se trata de una estrategia por la cual se asume el pasado de la filosofía y, al mismo tiempo, se legitima la propia tarea filosófica en la corriente –retrospectivamente asumida– de un fundador (Amorós, 1987: 80). En síntesis, se produce al menos un oscurecimiento de los debates sincrónicos (no genealógicos) que se han dado en llamar de “los referentes polémicos”. Es decir, aquellos elementos que producen “crítica externa” intracanónica y que contribuyen a reforzar los argumentos centrales. Precisamente, entre estos referentes polémicos ocultos encontró Mary Waithe buena parte de los escritos filosóficos de las mujeres bajo el título de “Misceláneas”. Citamos solo, a modo de ejemplo, algunos nombres: Mary Wollstonecraft en polémica con Jean Jacques Rousseau, quien a su vez polemizó con el cartesiano François Poulain de la Barre entorno al concepto de “igualdad” y con D´lambert sobre los derechos civiles y de ciudadanía de las mujeres (Poulain de la Barre, 1993; Rousseau, Wollstonecraft, 1994; Puleo, 1993). Otro buen ejemplo son William Thompson y Anna Wheeler en debate con James Mill quien defendía la tesis de que la “representación” de los intereses familiares (no de los individuos) debía recaer solo en los varones *pater familia*, con exclusión de voto (u opinión) de cualquier otro miembro adulto (paradigmáticamente, las esposas) de dicha familia. Un referente no ajeno a la polémica sobre los derechos de las mujeres fue Freud, quien al reinstalar el debate de la arena ético-política en el de la naturaleza de la sexualidad *normal* femenina y de la enfermedad –con el añadido de términos “científicos” como “mujer fálica”, “envidia del pene”, etcétera–, restituyó en términos teórico-científicos los argumentos de la inferioridad (debilidad) natural de las mujeres, en la misma época que las sufragistas luchaban por los derechos de ciudadanía de las mujeres. Así, la propensión e inevitabilidad de caer en la histeria las hacía emocionalmente inestables y, en consecuencia, poco confiables a la hora de administrar sus vidas, sus fortunas y, en esa línea argumentativa, contar con los derechos y los deberes de una ciudadanía plena.

En suma, la enseñanza de la filosofía como problema filosófico debe ocuparse también por relevar los sesgos discriminatorios, incluidos los de sexo-género, por lo general implícitos en el canon que –como señalé más arriba y que podemos remontar hasta el *Menón* de Platón– se transmite (*know what*), y en los modos en que se lo transmite y debate (*know how*) en clase. Entonces, ¿cómo introducir críticas argumentadas en el abordaje de los textos? ¿Cómo promover actitudes no sexistas? ¿Cómo alentar a las y los jóvenes a revisar sus propios preconceptos respecto de cuestiones tales como la discriminación en general y la discriminación por sexo-género en particular? ¿Cómo invitar a las alumnas a revisar argumentativamente los textos filosóficos que muchas veces las inferiorizan o las denigran *qua* mujeres? ¿Cómo promover la construcción de contraargumentos y sostenerlos? ¿En qué medida pueden convertirse en sujetos de conocimiento crítico e identificarse con el que-hacer filosófico como algo que les incumbe extremadamente? ¿Cómo comprender que *además* de los filósofos estudiados hay un conjunto de otras voces que muchas veces operan como el *referente polémico oculto*? ¿Cómo desmontar los mecanismos del ocultamiento? En fin, queda mucha tarea por hacer.

UN PAR DE EJEMPLOS DE LECTURA GENERIZADA

La filosofía puede ser considerada una reflexión en la que se expresan determinadas formas de autoconciencia de la especie, como lo subrayó el idealismo alemán (Amorós, 1985: 23). Ahora bien, el hecho de que la mitad numérica (que en verdad es una minoría en el orden del poder) de la especie históricamente se encuentre en situación de enajenación y marginación en relación a lo que Agnes Heller llamó “la genericidad” necesariamente tiene que haber tenido (y aún tiene) consecuencias gnoseológicas distorsionantes en el discurso filosófico. Sin embargo, este discurso se define, precisamente, por sus pretensiones de totalización y de actitud crítica.

En ese sentido, el feminismo filosófico constituye una revolución epistemológica que ha conformado un campo conceptual abarcativo, complejo e interdisciplinario en tanto centra su atención en comprender, explicar, interpretar, deconstruir o desmontar los conocimientos que se han

sustentado sobre un orden androcéntrico naturalizado (Amorós, 1997: 70). Para ello ha elaborado estrategias, conceptos y categorías que develan los sesgos de distinta índole que han ignorado, invisibilizado, negado, forcluido o distorsionado, de distinto modo, los mecanismos de exclusión y/o subordinación histórica de las mujeres y de lo femenino.

Para realizar estas contribuciones, las intelectuales feministas han modificado sustancialmente las formas convencionales de hacer investigación en prácticamente todas las áreas del conocimiento, incluida la filosofía, y se han desplazado de los modelos tradicionales que cristalizaron la ausencia, la exclusión y la inferiorización tanto de las mujeres cuanto de lo femenino en postulados, procedimientos y explicaciones (Castañeda-Salgado, 2008: 7). El punto de partida para plantear problemas e iluminar exclusiones es producto de un proceso innovador, creativo y metódico para replantear categorías epistemológicas de la investigación filosófica, tanto como de la científica y la teoría política, en general. Desde un punto de mira metodológico, las investigadoras han alcanzado ciertos puntos de inflexión, entre los cuales ahora me interesa destacar un conjunto de categorías explicativas que ponen al descubierto un entramado de preconceptos que oscurecen o debilitan los discursos filosóficos *qua* filosofía crítica de sus propios supuestos en la medida en que se mantienen constantes y actúan sistemáticamente sobre diversos modelos filosófico-políticos, razón por la que muchas autoras los han denominado conjunta y estructuralmente “paradigma patriarcal” (Amorós, 1985).

En lo que sigue, me extenderé en algunos de esos supuestos, a mi juicio relevantes.

1. En busca de “Una filosofía sin supuestos”

Antes de seguir, debo caracterizar qué se entiende por “patriarcado”. Se trata de un sistema básico de dominación, sobre el que se asientan los sistemas racistas y de clase; genera una desigualdad fundante en todas las relaciones humanas que, por lo general, en su forma tradicional apela a la fórmula encubierta de la “protección”. Dejo de lado grandes debates, pero el patriarcado, como paradigma, cambia de aspecto, conservando siempre la estrategia transhistórica y transcultural de la dominación. Se sostiene gracias a un conjunto de tácticas que le permiten mantener relaciones de dominio y de subordinación, donde el genérico de los varones ejerce siempre la primera función y el genérico de las mujeres (o “lo feminizado”), la segunda (Moller Okin, 1979: 20).

2. *Algunos ejemplos históricos ante la pregunta de Moller Okin: La inclusión de las mujeres en los modelos teórico-políticos, ¿los democratiza o los hace estallar?* (Okin, 1979: 15).

a) *Aristóteles: organicismo - función - inferiorización*

Si bien Moller Okin toma el modelo platónico de la *República*, considero que su análisis también es aplicable a la propuesta aristotélica de *Política*. Al hacerlo, no me interesa centrarme en las conocidas afirmaciones de que “unos nacen para dominar y otros para ser dominados” (en referencia al jefe de familia, por un lado, y las mujeres, los niños y los esclavos por otro, *Pol.* 1254 a 22). Me interesa, por el contrario, subrayar un conjunto de cuestiones de índole metodológica (algunas de las cuales ya las he señalado).

Ahora bien, siguiendo a Eichler considero, entonces, que el patriarcado conlleva el androcentrismo, es decir, la forma de percibir el mundo desde la exclusiva óptica del genérico de los varones, sin que esto deba confundirse con la misoginia (Eichler, 1988). La misoginia es un rasgo extremo del patriarcado que se manifiesta ocasionalmente, y no, por cierto, en el caso aristotélico donde nos encontramos ante un modelo típicamente paternalista y protector. No obstante, el conjunto de supuestos patriarcales de su filosofía da lugar al menos a las falacias de sobre-generalización y de sobre-especificidad. La primera, como se sabe, consiste en dar por válidos para ambos sexos los resultados de investigaciones u observaciones basadas solo en uno, el masculino. Así, considera la situación social de las mujeres por referencia a la de sus esposos o padres, llamándolas “ciudadanas”, aun cuando ellas no dispongan de los derechos propios de ese título ni de su capacidad económica, ni siquiera ética y política. Sin embargo, en tanto Aristóteles las denomina “ciudadanas” muchos autores se dejan llevar por el término más que por su efectiva función y uso en unos y otras y sostienen que no hay en Aristóteles discriminación alguna de las mujeres en tanto y en cuanto “son también ciudadanas” (Femenías, 1996). La sobre-especificidad, por el contrario, consiste en adjudicar solo a uno de los sexos, el varón, características de ambos. Así, Aristóteles, como veremos, atribuye la racionalidad *per se* solo a los varones; las mujeres que la exhiben son un despropósito de la naturaleza y por tanto “a-normales” o “contranatura”.

Otra forma sesgada de razonamiento, según Eichler, es el denominado “familiarismo”, que consiste en considerar que todos los miembros de la familia gozan de los mismos deberes y derechos en referencia al esposo/padre, jefe del hogar. En Aristóteles es claro que el jefe de familia representa a todos sus miembros (mujer, hijos y esclavos) en los tribunales y en el espacio público en general. La última entre las falacias más habituales generadas por el patriarcado es, siempre siguiendo a Eichler, la del doble-criterio, que consiste en valorar, medir y reconocer características, modos de comportamiento u otros rasgos idénticos en varones y mujeres con distinto criterio valorativo. En el ejemplo anterior, la racionalidad considerada positiva en los varones es vista negativamente en las mujeres; o viceversa, la sensibilidad y la delicadeza tan ponderadas en las mujeres son valoradas de modo negativo en los varones, que quedan feminizados y por tanto inferiorizados.

b) Emmanuel Levinas (contractualismo - igualdad - excelencia)

Para que el ejemplo al que se apela en estos casos no sea siempre Aristóteles, voy a tomar algunas afirmaciones de Levinas. De antemano advierto que, si bien están sacadas de contexto y que algunas de las apreciaciones del autor, respecto de las mujeres y de lo femenino, varían a lo largo de toda su obra, esto no mengua su sólido carácter ilustrativo. En efecto, diversos escritos muestran cómo las nociones de “mujer” y de “lo femenino” están indisolublemente vinculadas a las figuras de la alteridad, la intersubjetividad y la fenomenología del eros. Ahora bien, ¿cómo aparece la noción de alteridad en sus obras? Marta Palacio es quien formula la pregunta y, retomando la afirmación de Levinas respecto de la dependencia de la filosofía occidental al ontologismo, subraya como reacción del existente humano la necesidad de huída o de evasión del ser, sabiéndose que “se está clavado en el ser” y que solo la relación con *el otro* salva del patetismo de la soledad (Palacio, 2008). Quizá por eso, Levinas encuentra la trascendencia radical en la alteridad. Ahora bien, las figuras de la alteridad trascendente (al menos en los textos de juventud) son: la muerte, la mujer (o lo femenino) y el hijo. Me centro –siguiendo a Palacio– en la mujer o lo femenino, que se vincula con el “misterio”, aquello que escapa al dominio de la representación y de la conciencia intencional. La mujer o lo femenino es el “aún no” (*pas encore*) una temporalidad que no es, un *avenir*; la cualidad misma de “la diferencia” absoluta, que en obras posteriores constituye

“El Rostro” o “Decir originario” (Palacio: 507). En estos desplazamientos Palacio distingue, al menos, cuatro nociones de “lo femenino”, que sintetizo a continuación:

1. Como “alteridad por excelencia” (textos de juventud); lo “otro absolutamente”, la “diferencia sexual”, o la “alteridad sexuada” [que en los escritos de Levinas no es simétrica ni recíproca respecto de los sexos].

2. Como “morada”, “casa”, “habitación” del sujeto (en *Totalidad e infinito*, Sección II.4). Es decir, condición de posibilidad del sujeto y de su ética [nótese la identificación entre Sujeto-Ego = Varón].

3. Lo femenino es la mujer o “la amada” (en *Totalidad e infinito*, Sección IV.2): un “rostro ambiguo y sin palabra”, “lo equívoco en sí”, “una fallida trascendencia”, simultáneamente, “una ausencia y presencia” [nótese las marcas ambiguas de la caracterización].

4. La mujer como “dimensión generativa”; es “lo femenino” como “matricial”, la capacidad de “donar y acoger vida”; “la gestación”, “el embarazo”, el “ser-para-otro” (entrevistas al autor de finales de los ochenta y principios de los noventa) [por contraposición, el “ego” se define como un “ser-para-sí”].

Sin que ahora sea el momento más adecuado para desarrollar exhaustivamente lo anterior, quiero subrayar el carácter masculino del Ego y el femenino de la “condición de posibilidad” de su permanencia en el ser. La laboriosa exégesis de Palacio, muestra las redes conceptuales patriarcales que sostienen la filosofía de Levinas, donde las nociones y articulaciones sobre la mujer y lo femenino no la tienen por “sujeto”, en el pleno sentido filosófico del término, sino como “alteridad radical”, ciertamente asimétrica respecto de un “Yo” que se presenta exclusivamente como masculino. En palabras de Cèlia Amorós (1997: 141), se trata de un modo de exclusión por “excelencia”, maniobra contraria a la exclusión por inferiorización, pero igualmente efectiva. En suma, el sesgo sexista queda oculto tras el alto grado de abstracción y elaboración de los mismos conceptos vertebrales de la obra. Las lecturas paradigmáticas de Luce Irigaray, ya habían alertado sobre la equivocidad de las nociones de “alteridad femenina como hospitalidad o casa del sujeto”, “mujer-morada” y su disyunto excluyente la “mujer-erótica”.

Los trabajos que siguen trazan algunas líneas fundamentales aunque no exclusivas en ese sentido. Otras muchas propuestas surgirán sin duda de la capacidad docente y filosófica de quienes se hayan consustanciado con esta propuesta.

Enseñando filosofía a las mujeres*

Thomas Wartenberg

El título de este trabajo intenta ser provocativo. Con él pretendo destacar mi opinión acerca de que hay algo especial en enseñar filosofía a las mujeres, algo que diferencia esta actividad de la de enseñar filosofía a una audiencia de estudiantes, fundamentalmente, varones.¹ La pregunta que intento responder en este trabajo es precisamente qué es lo que convierte la enseñanza de la filosofía a mujeres en una tarea especialmente problemática en nuestra cultura.

Antes de ser malinterpretado, aclararé que no pretendo afirmar que existe una condición propia de las mujeres, de sus capacidades o de sus habilidades en virtud de la cual resulte particularmente difícil enseñarles filosofía. A diferencia de algunos filósofos de la antigüedad, no estoy sosteniendo que las mujeres sean incapaces de participar

* Traducción del inglés de María Cristina Spadaro. Revisión María Luisa Femenías. Donde el texto inglés no reconoce el sexo-género del sujeto, hemos adoptado la forma masculina y femenina aunque haga más densa la lectura. Agradecemos a su autor permitirnos la publicación en castellano del artículo. Título original en inglés: "Teaching Women Philosophy", en *Teaching Philosophy*, 11, 1988.

¹El presente trabajo comenzó como una charla en el *Club de Filosofía* del Mount Holyoke College. Quiero agradecer a la audiencia de entonces por haberme incentivado a desarrollar esa presentación en un artículo. Me gustaría también agradecer a los referato de la revista por ayudarme con su consejo y su crítica.

ampliamente, como los varones, en la “vida de la razón” y, por ese motivo, resulte más difícil enseñarles filosofía.² Más bien, pretendo *llamar* la atención sobre la naturaleza problemática de la práctica de enseñar filosofía a las mujeres en una sociedad dominada por los varones. En tanto nuestra sociedad y aquellos a partir de quienes se ha desarrollado están caracterizados por modelos de dominación masculina, enseñar textos filosóficos que se originaron en esas sociedades tiene de por sí un carácter problemático.

Aunque la pregunta “¿en qué consiste la dominación masculina?” requiere un mayor análisis, para los fines del presente trabajo simplemente daré por supuesto el hecho de la dominación masculina como un trasfondo general para mi discusión.³ Es precisamente la presencia de esta dominación la que torna significativa la diferencia de la que estoy hablando. Esto implica que el tópico que analizaré en este trabajo es paralelo a los cuestionamientos sobre la diferencia de enseñar filosofía a miembros pertenecientes a otros grupos dominados o minoritarios. Sin embargo, para los propósitos del presente trabajo, voy a limitarme a la cuestión de enseñar filosofía a las mujeres.

Voy a encarar este asunto no solo como una cuestión teórica, sino como un asunto del que me he vuelto consciente como resultado de mi experiencia de enseñanza en Mount Holyoke College, una institución exclusiva para mujeres. Esta experiencia me ha llevado a creer que enseñar los textos fundamentales de la tradición filosófica tiene un carácter problemático que, por lo general, no se reconoce suficientemente. Es precisamente este asunto el que pretendo discutir en este trabajo.

Permítaseme empezar por unas acotaciones autobiográficas. Cuando comencé a enseñar en Mount Holyoke College, ya me consideraba feminista. De hecho, a través de la influencia de un cierto número de amigos y colegas, había estado leyendo literatura feminista de variado tipo desde principios de los setenta (creo que el primer trabajo feminista de cierta significación que leí fue *The Golden Notebook* de Doris Lessing). Pensaba que el feminismo tenía cosas importantes para decirnos a todos nosotros, tanto en términos intelectuales como personales. Incluso

² La relegación que hace Hegel de las mujeres a la esfera de la familia mientras que los varones participan en los asuntos del Estado es solo un ejemplo de esta visión generalizada. Cf. *Filosofía del derecho*. Parte III, *La eticidad*.

³ Para una discusión interesante acerca de qué es la dominación masculina, ver I. M. Young (1984), pp. 129-146.

llegué a escribir un ensayo acerca del film *With Babies and Banners* en el que exploraba varios temas centrales de la teoría feminista en relación con la idea de una “conciencia feminista”. Menciono estos hechos para dejar en claro que no me consideraba un neófito en relación con el feminismo.

Debido precisamente a mis convicciones feministas decidí enseñar en una escuela exclusiva para mujeres; así creaba un contexto en el que sentía que podía concretar ambas metas: enseñar filosofía y ayudar a las mujeres en su proceso de “empoderamiento”.⁴ Veía un beneficio real en el hecho de que enseñando filosofía a las mujeres no estaría simplemente instruyéndolas en la tradición del pensamiento filosófico occidental, sino que además estaría aportándoles otro tipo de habilidades necesarias para competir al mismo nivel que los varones en determinados contextos. Por ejemplo, enseñándoles las herramientas necesarias para sostener una discusión filosófica, pensé que sería útil al feminismo al mismo tiempo que realizaría lo que a mí me gustaba, es decir, enseñar filosofía. También buscaba estar en un entorno en el que el feminismo fuese un punto de partida natural para el examen de la sociedad en general. En tanto toda mujer se encuentra en medio de relaciones sociales de las que resulta explotada de alguna manera, pensé que podía ser de utilidad para la enseñanza basarme precisamente en ese supuesto para discutir las diversas teorías de la sociedad.

Llegué así a Mount Holyoke, siendo muy optimista acerca de lo que iba a hacer enseñando filosofía a las mujeres y con una percepción bastante clara de lo que pretendía conseguir cuando lo hiciera. La cuestión feminista estaba pues muy presente en mi mente y tenía una clara noción de cómo enseñar de manera feminista.

Uno de los cursos que acepté se titulaba “Historia de la Filosofía Antigua”. Fue durante la preparación de este curso que enfrenté un nuevo nivel en mi conciencia del sexismo y, como resultado, me di cuenta de la importancia de tratar seriamente la cuestión feminista en nuestra cultura. Me concentraré especialmente en este curso porque fue muy significativo para mí, aunque muchas de las conclusiones a las que llegué fueran similares a mis experiencias al pensar o enseñar otros cursos.

⁴ N. de la T.: habitualmente, la expresión “empowerment” se translitera con uso técnico como “empoderamiento”.

La Historia de la Filosofía Antigua constituía un área nueva para mí. Mi propia investigación se había centrado, en su mayor parte, en Emmanuel Kant y la filosofía alemana del siglo XIX, así como en ciertos temas de la teoría social contemporánea. “Volver a los Griegos” era un cambio para mí, aunque usara regularmente a Platón y Aristóteles en mis cursos introductorios. Significaba que debería considerar la visión sobre la totalidad del mundo que tenían estos filósofos y no solamente usarlos a modo de ilustración de algún punto que quisiera señalar. Esto implicó que encarara la enseñanza de este curso de una manera diferente a cómo lo hacía en otros casos. Por ejemplo, había enseñado Historia de la Filosofía Moderna en repetidas oportunidades en un ambiente mixto (de varones y mujeres), que tenía que ver con filósofos que habían desempeñado un rol importante en mi propia investigación sobre Kant y sus discípulos. Aquel fue un curso al que, en consecuencia, me acerqué como a un desafío nuevo. El proyecto de abordar la Historia de la Filosofía Antigua era realmente nuevo para mí y, en un cierto sentido, lo iniciaba desde un punto cero.

Enseñar Historia de la Filosofía Antigua representó mucho trabajo durante el verano anterior a mi viaje a Mount Holyoke y aún mucho más trabajo durante el año a medida que iba preparando mis conferencias sobre los textos que había seleccionado para leer en el curso. Cuando me sentaba a leer los textos (clásicos) con el fin de decidir cómo y qué enseñaría, me percaté de algo que ya sabía que estaba allí, pero de cuya significación no había sido consciente: en esos textos había una denigración sistemática de las mujeres. Por ejemplo, comencé leyendo a Hesíodo. Quería empezar mi curso con una consideración de la mitología griega para mostrar el contexto en el que los presocráticos surgían como una forma genuinamente nueva de comprensión. Al hacerlo, encontré un texto que incluía un mito increíble acerca del origen de las mujeres. En *Teogonía*, Hesíodo cuenta que cuando Zeus se vio imposibilitado de atormentar a los varones manteniendo el fuego fuera de su alcance –como resultado de la intervención de Prometeo, con el que todos tenemos una deuda de gratitud– decidió crear a las mujeres para que sean ellas las que volvieran miserables las vidas de los varones. Solo citaré una parte a continuación:

De ella [Pandora, la primera mujer]
viene toda la raza de las mujeres
la mortal raza femenina y tribu de esposas
que vive con los mortales varones y les causa daño,
no brindando ayuda en la temible pobreza
pero suficientemente lista para compartir con él su fortuna.

Después de un catálogo de enfermedades que las mujeres les traían a los varones, Hesíodo concluye:

Las mujeres son malas para los hombres, y conspiran
en el mal, y Zeus lo ha hecho de ese modo. (*Theogony: II*)

Este es un mito tan insidioso acerca del origen de las mujeres que requiere algún tipo de interpretación. Pueden imaginarse mi sorpresa cuando fui al texto que había elegido con la finalidad de presentar a los presocráticos. Aunque el texto incluía algunas selecciones de Hesíodo, no incluía este mito en particular.⁵ Así que me pregunté: ¿Debo seguir el ejemplo del libro de texto y solo ignorar esto o tengo la responsabilidad de presentarlo a la clase como una omisión significativa que merece discusión?

Este es un ejemplo, de hecho el primero que encontré mientras releía los textos de la filosofía y literatura clásicas. A medida que avanzaba, hallé numerosos nuevos ejemplos; algunos sorprendentes contraejemplos como la justificación de Platón del rol de las mujeres entre los guardianes. Es posible mencionar otros ejemplos, así el caso de uno de los personajes de un diálogo socrático diciendo que no quería actuar “como una mujer” o Aristóteles tratando a “las mujeres, los esclavos, los bárbaros y los niños” como pertenecientes a categorías inferiores de ser humano y a la humanidad de la totalidad de los ciudadanos masculinos. Comencé a notar una creciente vena sexista en los textos que iba a enseñar. Consideremos, por ejemplo, la discusión de Aristóteles acerca de la naturaleza de la sociedad en su *Política*:

En primer lugar debe haber una unión entre aquellos que no pueden existir uno sin el otro: esto es, el varón y la mujer, que

⁵ El texto al que se hace referencia era *An Introduction to Early Greek Philosophy*, de John Manley (1968), Robinson. Boston: Houghton, Mifflin Company.

permite la continuidad de la raza [...] y de uno que naturalmente manda y otro que obedece, de modo que los dos se preserven.⁶

Aquí, Aristóteles está comparando la distinción entre los ciudadanos varones y sus esposas y los ciudadanos y sus esclavos. Aunque no pretende asimilar el estatus de las mujeres al de los esclavos, ve claramente ambos tipos de seres como creados por la naturaleza para trabajar al servicio del ciudadano-varón de Atenas.

Podríamos detenernos analizando este pasaje de Aristóteles debido a las variadas formas de sexismo y etnocentrismo que contiene y tratar de comprender cómo podía verse el mundo de esa manera. Sería instructivo pensar cómo funcionaba la visión teleológica del mundo para justificar la dominación masculina e, incluso, pensar las conexiones entre una concepción técnica del Ser y tales formas de dominación. Pero para mi presente propósito busco destacar cómo la concepción de las mujeres está vinculada a qué se sostiene de los varones –pensando aquí, por supuesto, solo en los iguales sociales, es decir, los ciudadanos atenienses– quienes teniendo más entendimiento, están por tanto destinados por naturaleza a gobernar.

Así pues comencé a observar un patrón creciente de sexismo en la filosofía griega. Ahora bien, como he dicho, esta percepción de una tradición sexista en filosofía no era nueva para mí. Después de todo, era consciente del sexismo de la tradición filosófica desde hacía más de quince años. Pero sí era nuevo para mí el contexto en el que estaba leyendo este sexismo: se suponía que estaba enseñando estos textos a mujeres y solo a mujeres. Comencé a preguntarme cómo sería para ellas leer textos como éste.

Al principio esto ocasionó algo similar a una crisis de conciencia: ¿cómo podría enseñar estos textos de manera positiva cuando contenían tanto sexismo? La solución inicial fue convertir este sexismo en parte del objeto de mi curso. No solo desde una investigación acerca de la metafísica, la epistemología o la ética, sino también de la naturaleza y las raíces del sexismo en la sociedad griega. La presencia del

⁶ Tal como uno de los referatos de la presente publicación me ha hecho notar, Aristóteles se refiere a la naturaleza en femenino. Esto abre la cuestión de si en el pensamiento griego hay una apreciación dual de las mujeres, lo que está más allá del objetivo del presente trabajo. La cita es tomada de la versión de *Introduction to Aristotle*, editado por Richard McKeon (1947), Random House, 1152 a 25-b8.

sexismo en la filosofía griega podía cuestionarse de manera filosófica, especialmente usando algunas de las ideas que la tradición de la deconstrucción había hecho asequibles como instrumentos para la lectura de textos, por ejemplo, criticar las oposiciones binarias.

Cuanto más pensaba sobre esto, menos satisfecho estaba con tomar solo un día o dos para pensar acerca del sexismo en la Filosofía Griega y luego volver a los textos filosóficos mismos. Comencé a ver esa solución como *ad hoc*; no estaba enfrentando el asunto en el nivel que creía que debía ser encarado. Llegué a esta instancia relacionando algo que descubrí en mí mismo y mis propios presupuestos mientras leía (pienso que estos descubrimientos transmiten algo importante y pueden servir como justificación para el tipo de tratamiento del sexismo que había comenzado a elaborar en mis cursos y, en particular, en el de filosofía griega).

Lo que más me sorprendió de esta situación no fue tanto la presencia de tales acotaciones sexistas en esos textos clásicos, sino más bien mi fracaso previo en comprender el carácter central que ahora estaba dispuesto a asignarles. Es cierto que me había percatado de ellos antes, incluso había llegado a decirme: “Esto está realmente mal. ¡Aristóteles es racista y sexista! ¿Cómo podía en verdad pensar que, tanto mujeres como esclavos, no eran personas? ¿Cómo podía ser tan etnocéntrico como para llamar a todos los no-griegos ‘bárbaros’, igualándolos con aquellos por los que tenía un total desprecio, los esclavos?”. De lo que no me había percatado hasta que comencé a enseñar filosofía a mujeres era que yo mismo había sido cómplice de este sexismo a través de mi estrategia como lector. Trataré de explicar mejor a lo que me refiero.

Con el fin de llegar al punto que intento probar, necesitaré hacer un pequeño desvío hacia la teoría literaria. Comenzaré por decir que los textos están siempre dirigidos a una audiencia, que están escritos para un tipo particular de lector que llamaré el lector implícito del texto. Tal lector, podemos decir, es interpelado por el texto. Llamaré al grupo de lectores que están así incluidos dentro del grupo de personas a las que se supone que está dirigido el texto “comunidad textual”. Pongo en un contexto diferente conceptos desarrollados por un amplio grupo de estudiosos. El concepto de “lector implícito” fue introducido en la teoría literaria por Wolfgang Iser, aunque con propósitos muy diferentes de los que utilizo aquí. Se ha convertido en la base de una escuela de

teoría literaria conocida como “Crítico de la respuesta del lector” (Iser, 1974). La noción de un texto que interpela a una audiencia se basa en la idea de Althusser de “inculcación”, central para comprender la naturaleza de la ideología (Althusser, 1971), y también en la noción de Lyotard (1984) de la cultura como constituida discursiva y narrativamente.⁷ Por último, Richard Rorty (1979) también utiliza la noción de “comunidad textual” aunque, una vez más, en un sentido muy diferente del que yo elijo. Pretendo unir todas estas variadas ideas y sostener que *un texto está implícitamente dirigido a ciertos individuos en tanto miembros de un grupo.*

La idea de que un texto está implícitamente dirigido a un tipo específico de audiencia se cumple ciertamente con algunos tipos específicos de textos. Por ejemplo, hay textos políticos donde esos supuestos implícitos se hacen explícitos. Solo hay que pensar en el famoso eslogan de Marx y Engels al final del *Manifiesto Comunista*, “¡Trabajadores del mundo, úniós!”, para ver que algunos de estos textos están dirigidos a una audiencia particular y no a otras. Creo que en general esto es cierto: los textos literarios están dirigidos a nosotros como miembros de una audiencia específica a la que el texto intenta dirigirse. La amplitud del “nosotros” que un autor usa es una manera de pensar acerca de quién pueda estar incluido en esta noción de un lector implícito. Hay un sentido implícito de comunidad establecido por el “nosotros” implícito en un texto. Creo que este sentido de comunidad es esencial para comprender cómo funciona un texto. Simplemente, existe en el texto un determinado sentido específico sobre a quién está dirigido, quiénes serán sus posibles lectores y el tipo de valores a que están apegados.

Podemos entender mejor esto si consideramos los pasajes que he citado previamente. El mito de Hesíodo en torno de la naturaleza de las mujeres está ciertamente dirigido a los varones. Aquello que el mito necesita explicar acerca de las mujeres es porque son un tormento para los varones. Este hecho es en sí, obviamente, algo que una audiencia femenina discutiría y criticaría. El texto de Hesíodo está sin duda dirigido a los varones, incluso quizás a varones en el contexto de un banquete, buscando algún tipo de diversión.

⁷ La idea de interpelación está ampliada en Göran Therborn (1980), *The Ideology of Power and the Power of Ideology*, London, Yerso & NLB.

Un argumento similar se puede sostener acerca del pasaje de Aristóteles de la *Política* citado previamente. Claramente, en ese texto Aristóteles se dirige a sus iguales sociales, los aristocráticos ciudadanos varones de Atenas y no a los así llamados “bárbaros”. Podemos ver esto porque el texto de Aristóteles asume un consenso de valores que se puede esperar que comparta su auditorio (todos los ciudadanos de Atenas). Si hubiera estado interesado en dirigirse a los “bárbaros”, no hubiera podido escribir de la misma manera. Tendría que haber pensado interpellarlos con sus mismas palabras, y eso hubiera tenido un efecto en la estructura de cualquier texto que se les hubiera dirigido.⁸

Como resultado de pensar en los textos de este modo, comencé a ver que al leer las grandes obras de la filosofía occidental previamente a mi llegada a Mount Holyoke, lo hacía como un varón blanco y ciudadano. Esto es, siendo un varón blanco era capaz de sentir cierta solidaridad con el autor de estos textos porque podía sentirme, en algún sentido, miembro de su audiencia implícita en virtud del hecho de que no estaba explícitamente excluido de ella. Este era un hecho del que no había sido consciente con anterioridad, pero que, de todas maneras, afectaba el modo en que había leído esos textos. Incluso aunque viera el sexismo de Aristóteles o de Platón, por ejemplo, mi respuesta a ese sexismo estaba mediada por el hecho de que yo me pensaba a mí mismo como miembro del grupo implícito de lectores del texto (hasta cierto punto, por supuesto, en tanto no era ciudadano de la antigua Grecia). Lo que me resultaba más interesante era que nunca me había dado cuenta de esto. Simplemente me veía como el lector de un texto sin ser consciente del hecho de que estuviera dirigido a mí o de que yo considerara que podía responder a él, porque yo era una persona que pertenecía a ese cierto grupo. Con anterioridad a esta toma de conciencia, el acto de leer había sido transparente para mí; no consideraba que contribuía en sí mismo a establecer su significado. En un sentido, lo que comenzaba a ver era la necesidad de problematizar el acto mismo de leer, volverlo no-evidente.

⁸ Hay claramente muchas ramificaciones de esta idea de un lector implícito que necesitan ser desarrolladas y clarificadas. En el contexto presente, solo voy a decir que la noción de un lector implícito va mucho más lejos que la de una audiencia prevista. No intento sugerir que la comunidad implícita textual es la que el autor establece. Es más bien algo que se constituye a través del texto y su relación con las comunidades que lo leen.

Enseñar Filosofía Antigua a una clase compuesta enteramente por mujeres me provocó un cambio en el modo de leer los textos de la tradición filosófica occidental: ahora comenzaba a leerlos desde el rol de una persona que se los enseña a mujeres. Esto me llevó, en tanto lector, a hacerlo desde una perspectiva diferente. Comencé a hacerme una nueva pregunta que, para decirlo honestamente, nunca me había formulado antes: ¿Qué se sentiría tomando en serio las ideas de un texto que argumenta que yo, en virtud de mi género, soy inherentemente inferior a los otros seres humanos?

Comencé a ver que me era muy difícil imaginar cómo se sentiría la estudiante mujer a la que le estaría enseñando esos textos, y aceptar –a la vez– el estatus de Textos Canónicos que tenían para mí y para las estudiantes. Sobre todo, si los asuntos de clase, raza y género no se constituían en “preguntas tan importantes” como las de la naturaleza de la existencia humana que los mismos textos planteaban. Me percaté de que una estudiante quedaba situada en una relación esquizofrénica con el texto en virtud de la audiencia asumida. Por un lado, ella se sentiría parte de la audiencia implícita del texto, en tanto el autor estaba hablando del Ser Humano y de cuestiones humanas como el valor y la existencia. Por otro lado, ella –*qua* mujer– se sentiría disminuida cuando el autor desestimara a las mujeres como menos que humanas o como creadas para atormentar a los varones, al mismo tiempo en que estaba explícitamente siendo apartada de la audiencia intencional del autor.

Me formulé entonces la cada vez más difícil pregunta de qué estaba haciendo cuando enseñaba filosofía a las mujeres. Cuando enseñé a las mujeres esos grandes textos, que considero la base de la tradición filosófica, me doy cuenta ahora de que están completamente atravesados por supuestos e ideas sexistas. Mientras creía que había algo valioso en la tradición del pensamiento filosófico que estaba enseñando, tenía que preguntarme a mí mismo cómo podía enseñarla a una mujer de modo tal de no depreciar su sentido de sí, sino más bien elevándolo como era mi intención. Comencé a ver una contradicción fundamental, por un lado, entre mis afirmaciones de la filosofía como una actividad intelectual importante que podía ayudar a las personas a poner en palabras la naturaleza de sus vidas y, por otro, el efecto específico que esos textos tendrían al ser leídos por mujeres.

Señalaré de paso que esas preguntas se me hubieran pasado por alto si hubiera pensado esos textos, solo para enseñarlos en el contexto de la enseñanza mixta. Creo que es necesario pensarlas con independencia del contexto en que se me ocurrieron porque conservan su validez más allá del medio en el que surgieron. Pero, de todos modos, quiero señalar que el contexto es en sí importante, porque me hizo verme por primera vez como un miembro de otra audiencia –además de ser de muchas maneras miembro de la audiencia implícita de los textos– y me hizo también considerar más seriamente que nunca era el “Otro” (en este caso, la Otra) dejado fuera de tal audiencia.⁹

Como resultado de enfrentarme al hecho de enseñar filosofía a mujeres pude ver que el acto de leer tales textos es mucho más problemático que lo que con anterioridad había considerado. Especialmente, me di cuenta de que un texto está estructurado de modo tal que se dirige a una determinada audiencia y que aceptar eso es aceptar muchos de los valores que dicho texto apoya y presupone.

Como resultado de esto, quiero destacar el hecho de que hay un nuevo tipo de ética textual de la que soy consciente, resultado de mi creciente actitud crítica hacia la lectura misma. Esto significa que ser feminista es más difícil de lo que había pensado, porque no solo me tengo que preocupar por lo que Aristóteles dice acerca de las mujeres y por qué no es razonable; también me tengo que preocupar de la cuestión de a quién se está dirigiendo cuando dice “nosotros”. Todo ello significa que toda la cuestión de la comunidad de Aristóteles y sus prácticas racistas, sexistas y de explotación se convierten en cuestiones que afectan el significado del texto; el lector es interpelado por el texto como miembro de esos grupos, en tanto participante de esas prácticas.

Esto significa que enseñar filosofía a mujeres resulta complicado, especialmente para un varón, y creo que esa idea requiere ser analizada más profundamente de lo que lo ha sido hasta ahora. Se requiere un acto de equilibrio. Por un lado, como filósofo, como alguien que cree que la tradición de la filosofía occidental es lo suficientemente valiosa como para invertir su vida en pensarla, por los múltiples problemas que plantea, por otro, porque quiero enseñar a mis alumnos a apreciar lo

⁹ No pretendo sugerir que nunca me sentí dejado fuera de la audiencia implícita de un texto filosófico. Como judío, la mayoría de los escritos de filósofos cristianos tuvo también ese efecto en mí. Pude, de más está decirlo, sentirme parte de la audiencia implícita de estos textos en otros aspectos.

que es valioso en esta tradición. Por ejemplo, para seguir con el caso de mi curso sobre Historia de la Filosofía Antigua, porque encuentro que la idea de *phronesis* o de sabiduría práctica es una de las que podemos aprender mucho y que, como hecho cultural, haríamos muy bien en reapropiarnos de ella. Por otro, como feminista (y antirracista, entre otras cosas), encuentro muchas cosas marcadamente objetables en esa tradición. En particular, su desprecio por las mujeres, las personas no griegas y los no aristócratas. El asunto es cómo nos las arreglamos para enseñar ambas cosas a la vez.

Para resolver esto, propongo introducir una estrategia de lectura que ponga en el centro de la agenda de un curso de Historia de la Filosofía Antigua la problemática de la lectura y su textualidad. La lectura misma tiene que ser vista como una actividad que tiene lugar en una sociedad y que, como tal, resulta implicada en todos los aspectos problemáticos de esa sociedad. Incluso, no creo que sea posible considerar la lectura como ver simplemente el significado presente en un texto, porque el acto de leer es en sí mismo, en un nivel fundamental, un acto político y ético a través del cual se constituye nuestro sentido de quiénes somos “nosotros”.

En conexión con esta nueva concepción de la lectura, nosotros, como profesores y lectores de textos filosóficos, necesitamos concebir el texto de un modo diferente de como lo hacíamos antes. En lugar de ver un texto como una unidad, necesitamos distinguir en él dos momentos contradictorios. El primero está gobernado por la lógica de la inclusión. Es un discurso en el que hay una audiencia implícita y el texto establece la comunidad textual en torno a esta audiencia. En este discurso, se dicen o se implican muchas cosas acerca de quiénes somos “nosotros” y cómo “nosotros” debemos proceder con nuestros asuntos. Pero también está presente en el texto una lógica de exclusión, un discurso acerca de “Otro” u “Otros” (en este caso, “Otra” u “Otras”) de quien “nosotros” nos distanciamos de múltiples formas. El significado del texto debe concebirse como el resultado dinámico de la tensión entre estas dos lógicas: una de autoafirmación y creación y otra de negación y rechazo.

He tratado de demostrar cómo tal lógica trabajaría en la lectura de dos pasajes, uno de Hesíodo y otro de Aristóteles. En cada caso, sostuve que el pasaje muestra la creación de una determinada comunidad y la exclusión de esa comunidad de grupos específicos. Este es el tipo de

acto ético y político que el texto busca constituir y creo que se necesita tematizarlos para que nuestra reflexión como lectores de estos textos sea fecunda.

Cuando enseñemos filosofía a mujeres, sería particularmente importante mostrar cómo opera la tradición de la filosofía occidental, con esta lógica binaria, para posibilitar a nuestras estudiantes decidir de qué manera, en tanto feministas, tendrían que tomar tal tradición e interpretar tanto sus momentos positivos como los negativos. Significa que el feminismo no es solo una presencia marginal cuya intrusión en el campo de los “asuntos filosóficos serios” puede ser considerada como la intrusión de lo político en el dominio de las preocupaciones auténticas de un estudiante serio. Más bien nos fuerza a reconocer la naturaleza política de la lectura misma y a confrontar la tarea de comprenderse dentro del contexto de una tradición que es en sí ambigua.

No pretendo sostener aquí ningún tipo de metafísica de la textualidad en torno de los textos. Creo que la tradición filosófica occidental y, más específicamente, de la filosofía griega están constituidas de esta manera. Lo expongo como una suerte de hipótesis empírica acerca de la naturaleza de esta tradición textual por oposición a la idea de una tradición fonológica, tanto sea esta de progreso o de declinación.

Lo que pretendo aportar es que el acto de enseñar filosofía a mujeres es un acto particularmente complejo por su relación con la sociedad patriarcal en la que todos vivimos. La naturaleza sexista de los textos que enseñamos como parte de nuestra “tradición” requiere que pensemos profunda y cuidadosamente lo que significa enseñarla a nuestros alumnos. Porque no podemos simplemente enseñarla sin la profunda conciencia de los efectos que esta enseñanza puede tener en ellos y ellas, como también debemos mostrar a nuestros estudiantes que estos textos tienen mensajes que les están dirigidos si pueden escucharlos. Pero necesitamos además que tomen conciencia de que algunos de estos mensajes exigen ser escuchados con oído crítico.

Como profesores de filosofía, mi sugerencia es que nos ocupemos del problema en lugar de hacer del sexismo simplemente uno más de los temas de nuestros cursos, a la vez que tratemos de transmitir los aspectos positivos de una tradición que buscamos mantener viva en nuestros alumnos. Desde mi punto de vista, se necesita introducir esta tensión de la tradición misma en nuestros cursos en un nivel

fundamental. Esto debe transformar el acto de leer en un hecho opaco y problemático, mostrando a nuestros estudiantes que la lectura es uno de los medios más importantes por el que nos constituimos como seres humanos. Porque llegamos a pensar en nosotros mismos, al menos en parte, como criaturas interpeladas en su ser por los otros.

He intentado mostrar que, en esta cultura, una de las formas centrales y problemáticas de interpelarnos es como lector/a de textos filosóficos.

Género y enseñanza de la filosofía

María Isabel Santa Cruz

En 1988, en la revista *Teaching Philosophy*, se publicó un artículo de Thomas E. Wartenberg con el sugestivo título “Teaching Women Philosophy”, en el que se hacía una consideración sobre el carácter problemático de la enseñanza de la filosofía a las mujeres (*supra*).¹ El trabajo me interesó particularmente, ya que el autor contaba sus experiencias y las cuestiones que se le plantearon cuando debió preparar un curso de Filosofía Antigua para una institución exclusiva para mujeres. Leí el artículo con un doble interés, ya que hace muchos años –más de veinticinco– que practico la enseñanza de la filosofía antigua y unos cuantos años más que trabajo temas de teoría de género (que también enseñé a nivel universitario de grado y de postgrado).

En esta ocasión, me propongo examinar si la introducción de la óptica de género comporta un mejoramiento de la enseñanza de la filosofía y, de ser así (como creo), cuáles son los posibles modos de introducir

¹N de la E. Este artículo fue publicado por primera vez en: Obiols, G. y Rabossi, E (1993) *La filosofía y el filosofar*. Buenos Aires, Centro Editor de América Latina, pp. 63-72. En ese mismo volumen, la discusión de Ana María Bach –que no incluimos ahora– ocupó las páginas 73-80.

la temática de género en la enseñanza de la filosofía.² Dividiré mi exposición en tres partes: en la primera, haré una breve presentación de lo que suelen llamarse “estudios de la mujer” y justificaré la adopción del nombre “estudios de género” en su lugar. En la segunda parte, me referiré a la vinculación entre la filosofía y los estudios de género. En la tercera y última parte, analizaré los posibles modos de inserción de la temática de género en instituciones de enseñanza superior con carreras en filosofía, sus ventajas y desventajas.

I

Hoy nadie puede negar ni soslayar el enorme poder institucional que han adquirido los así llamados “estudios de la mujer”, particularmente en EE.UU., donde aparecieron en la segunda mitad de la década del sesenta. Tampoco puede ignorarse el poder creciente que están obteniendo en Europa, en Australia y aun en América Latina.³ Las pioneras americanas, en su mayor parte activistas políticas que trataban de comprender y enfrentar el sexismo que habían experimentado en los movimientos de liberación de otros grupos oprimidos, consideraban los estudios de la mujer como parte necesaria de la lucha de las mujeres por su autodeterminación; su objetivo era entender el mundo y cambiarlo (Boxer, 1982: 238-240). Aunque quepa preguntarse cuál es la validez y la pertinencia de lo que se ha adoptado de los mencionados estudios producidos en EE.UU., los *Women’s Studies* han servido y siguen sirviendo de referencia, positiva o negativa, para los estudios de la mujer en Europa y en otras partes del mundo, incluyendo a la Argentina (Degraef, 1990: 106). Más allá de que quienes trabajan en ellos a nivel institucional sean pioneras, ideólogas, radicales, rezagadas o furgón de cola y arribistas (Boxer, 1982: 44), los estudios de la mujer representan el ala académica del movimiento de las mujeres por la reivindicación

² Dada mi experiencia a nivel de los estudios universitarios, restringiré a este ámbito mis consideraciones y, específicamente, al espacio académico de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.

³ En la actualidad, en EE. UU. existen más de trescientos programas de estudios de la mujer y unos treinta mil cursos en colegios y universidades de todo el país, más de una docena de publicaciones internacionales e incontables encuentros, jornadas, boletines, etcétera.

de su autonomía y la lucha contra el silenciamiento de sus voces que sistemáticamente ha tenido lugar en las instituciones.⁴ Son muchos aún los ámbitos en los que las voces de mujeres siguen acalladas de modos más o menos sutiles y no siempre evidentes.

La denominación *Women's Studies* se adoptó a principios de la década del setenta. En su origen se los llamó “estudios feministas” y este es el nombre que se ha impuesto mayoritariamente en Francia y otros países de Europa, aunque hay grupos que prefieren hablar de “estudios sobre los roles de sexo”, “estudios sobre las relaciones de sexo”, “estudios de lo femenino” y, lo que nos parece más acertado, “estudios de género” o “teoría de género” (Braidotti, 1990: 42 y Collin, 1990: 82).

Esta última denominación, que es la que adopto para este artículo junto a mis compañeras de equipo de investigación, ofrece una serie de ventajas, no solo estratégicas, sino metodológicas y epistemológicas.⁵ En primer lugar, elimina la ambigüedad de la expresión “estudios de la mujer”, ya que podría pensarse que son los practicados exclusivamente por *sujetos* mujeres, o bien, que son aquellos cuyo *objeto de estudio* son las mujeres. Pero estos estudios no son estudios de un tópico cualquiera llevado a cabo por mujeres, ni tampoco tratamientos que se hacen desde cualquier disciplina recortando como objeto a las mujeres, como si se abordaran batallas o próceres o pájaros o batracios (Boxer, 1982: 241). Ni el sujeto ni el objeto son aptos para definir este tipo de estudios; el criterio para definirlos es que utilizan la *categoría de género* para analizar los fenómenos. Es por ello que preferimos hablar de “estudios de género”. Todo objeto es susceptible de hacerse objeto de los estudios de género: una época, una obra, un mito (Collin, 1990: 83). También, claro está, un texto o un problema filosófico. Por otra parte, al menos en principio, la aplicación de la categoría de género al análisis de los fenómenos puede o podría ser llevada a cabo por varones.⁶

⁴ Si en EE.UU. los estudios de la mujer en sus inicios surgieron por analogía con los “black studies”, en el ámbito europeo son más bien equiparables a los estudios marxistas tal como se desarrollaron unas décadas atrás. Cf. Collin (1990: 86). En nuestro país son una trasposición de los estudios de la mujer de EE. UU., pero no han seguido con la misma orientación.

⁵ Constituimos, desde hace ya varios años, un equipo que desarrolla proyectos de investigación subsidiados por la Universidad de Buenos Aires y el CONICET y que está integrado por Ana María Bach, María Luisa Femenías, Alicia Gianella, Margarita Roulet, María Cristina Spadaro y yo misma.

⁶ Aunque este punto es bastante discutible, pues probablemente el pensamiento tiene

Sin embargo, la principal ventaja de hablar de “teoría de género” es que abre la perspectiva en la medida que indica que se sale del ámbito restringido de las mujeres tomadas por sí solas para llevar a cabo un examen mucho más complejo y más rico.

No puedo entrar aquí en un análisis detallado de la categoría de género ni en los debates actuales en torno a la significación de este concepto y la conveniencia de mantenerlo (tema abordado en otros trabajos), pero me limitaré a recordar la definición que damos de “género” como “la forma de los modos posibles de asignación a seres humanos en relaciones duales, familiares o sociales, de propiedades y funciones imaginariamente ligadas al sexo” (Santa Cruz et *alia*, 1992: 25).

II

No puede negarse la necesaria vinculación o, más aún, el entrecruzamiento e interdependencia entre filosofía y género. Por una parte –y esto más allá de las discusiones en torno al carácter interdisciplinario, meta-disciplinario o transdisciplinario de los estudios de género– es evidente que las feministas no pueden prescindir de la filosofía por diferentes razones. En primer lugar, porque lo quieran o no, las diferentes direcciones de la teoría feminista son tributarias de determinadas direcciones filosóficas que encierran concepciones sobre la razón, la naturaleza humana, la libertad, la igualdad, la justicia, etcétera (Marcil-Lacoste, 1986: 180-185). La filosofía no es algo que las feministas puedan dejar o tomar como si se tratase de una mera técnica, porque las cuestiones filosóficas son un aspecto intrínseco del pensamiento y de la acción feministas. No hay hechos sobre las mujeres que hablen simplemente y por sí mismos con independencia de alguna forma de organización conceptual. En tal sentido las feministas no pueden evitar comprometerse con cuestiones y asuntos filosóficos a riesgo de quedarse en el plano de la mera descripción o “crónica” (Grimshaw, 1988: 33-34).

que tener una raíz en la experiencia y las experiencias de las mujeres son de diferente naturaleza que las experiencias de los hombres, a partir de las cuales se ha construido todo el saber teórico de Occidente. Cf. Heath (1987: 1-32).

Me interesa, pues subrayar que el feminismo no puede prescindir de la teoría –de la teoría en general y de la teoría filosófica en particular– ni rechazarla por considerarla una forma del discurso dominante del patriarcado. Renunciar a la teoría, renunciar a la razón y a los modos habituales del trabajo intelectual sería realmente suicida. No estoy, pues de acuerdo con la pretensión de instaurar un discurso femenino o feminista que rompa los parámetros del discurso académico, porque precisamente esa formación teórica que hemos recibido en el ámbito académico es la que nos ha dotado de las herramientas imprescindibles para elaborar un discurso argumentativo que ponga de manifiesto y fundamente la necesidad de la introducción de modificaciones dentro del sistema imperante. La denuncia de la discriminación y la fundamentación de su injusticia se elaboran con las armas que el propio dominador nos ha dado. Esas armas han servido y siguen sirviendo para ello. Es cierto que la filosofía que nos enseñaron y que aprendimos, la filosofía que transmitimos a nuestros alumnos, ha sido elaborada por varones a partir de sus experiencias. No por ello debemos declararla inválida como pretenden algunas direcciones feministas. Esa filosofía nos ha enseñado a pensar y a pensar precisamente que es posible descubrir sus raíces, sus presupuestos y tratar de introducir modificaciones. La filosofía nos ha enseñado, por sobre todo, el ejercicio de la crítica y nos ha dado un aparato conceptual precioso y la capacidad de argumentar con consistencia (de la que no podemos prescindir a riesgo de quedarnos sin poder decir nada que pueda ser oído).⁷

No hay, pues, duda alguna de la necesaria presencia de la filosofía en el feminismo. No puede pensarse en la elaboración de una teoría de género sin una columna vertebral filosófica. Cabe preguntarse ahora si la filosofía necesita del género o, al menos, si la introducción de la categoría de género es algo de lo cual la filosofía, si pretende seguir siendo un saber crítico por excelencia, puede desligarse o no hacerse cargo. Creo que debe responderse sin dudas a esta pregunta. La filosofía, si queremos citar a Deleuze:

consiste siempre en inventar conceptos. La filosofía no es comunicativa, como tampoco contemplativa o reflexiva: es creadora, o aun revolucionaria, por naturaleza, en tanto no deja de crear nuevos conceptos. La sola condición es que ellos tengan una necesidad, pero también una

⁷ En tal sentido, “la escritura de mujeres” no parece estratégicamente útil.

extrañeza, y los tienen en la medida en que responden a verdaderos problemas. El concepto es lo que impide al pensamiento ser una simple opinión, un parecer, una discusión, una charla. (1990: 186-187)

La filosofía, pues, genera conceptos cuando una época o una situación los exigen, cuando hay un problema que requiere ser planteado, claramente formulado y, en lo posible, respondido. Desde que el feminismo se fue abriendo camino, la filosofía debió hacerse cargo, interpretar y buscar respuesta a los problemas que planteó.

La filosofía no debe ignorar la óptica del género, a riesgo de traicionarse a sí misma. Debe hacerse cargo de ella de una buena vez, hacerse cargo de que los problemas del hombre son los problemas de la humanidad cuya mitad no son varones sino mujeres, son problemas que han sido sistemáticamente considerados como humanos, cuando son solo de varones. Debe hacerse cargo de que las pretendidas universalidad y objetividad no han sido ni son tales, que el sexismo impregna desde sus orígenes la reflexión filosófica y los textos en los que se ha cristalizado, que constituyen la base de la enseñanza de la filosofía.⁸

Como señala Wartenberg en el artículo que mencioné al inicio, si uno encara los textos con conciencia crítica, va advirtiendo a cada paso el sesgo sexista y androcéntrico de la filosofía. Basta leer con alguna atención el increíble mito del origen de la mujer en la *Teogonía* de Hesíodo o los desarrollos sobre la mujer en la *Política* de Aristóteles para advertir la línea de creciente sexismo que invade a la filosofía, por no mencionar pronunciamientos tan evidentes como los de Jean-Jacques Rousseau o Arthur Schopenhauer.

La cuestión crucial e interesante que marca Wartenberg es que, además de ser sexistas, los textos han sido escritos y pensados por varones y dirigidos a interlocutores varones y, en el caso de la mayoría, con criterios androcéntricos y clasistas. Los textos han tenido y tienen por destinatario un público inmerso en un sistema de valores consensuado: los varones blancos de una cierta clase económica y cultural. Así, cuando los varones y, paradójicamente también, las mujeres leen los textos, los leen como varones blancos de una cierta clase y aceptan como suyas y acríticamente las ideas que transmiten y los preconceptos sobre los que se sustentan.

⁸ Para un análisis del concepto de objetividad cf. Fox Keller (1991: 75-125) y Code (1991: 27-70).

III

Vayamos ahora al tercer punto que quería analizar: qué lugar han de tener los estudios de género dentro de instituciones de educación superior, universitaria o no universitaria, que cuenten con una carrera de Filosofía. Hay problemas que se plantean al tener que decidir cuál ha de ser el lugar y la función de los estudios de género en el seno de las instituciones académicas. En efecto, hay cuatro posibilidades que pasaré a enumerar:

1. que los estudios de género constituyan dentro de la institución una carrera de grado, o bien, un programa, un área, una carrera de especialización de postgrado o una maestría;
2. que dentro del plan de estudios de la carrera de Filosofía aparezca una asignatura curricular, como por ejemplo “Teoría Filosófica de Género”;
3. que dentro de un buen número de asignaturas de la carrera o, al menos, en algunas de ellas se incluya, en los correspondientes programas, uno o más puntos dedicados al tratamiento de la temática de género dentro de esa disciplina;
4. que en todas y cada una de las asignaturas esté presente, traspasándolas, un enfoque que no ignore la incidencia del género.

En los dos primeros casos se asume una postura que podríamos llamar “autonomista”: se da a la temática de género un lugar propio (una carrera, un programa, un área o un curso curricular) dentro del cual se discuten y analizan problemas de género interdisciplinaria o disciplinariamente. Ese es, de hecho, el espacio que tienen actualmente en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires: seminarios de grado o postgrado (yo he dado tres en estos últimos años) y trabajos de discusión dentro del Área Interdisciplinaria de Estudios de la Mujer, creada a mediados de 1992.

Estas alternativas tienen la ventaja de que las mujeres tienen así un lugar propio en el que su voz es oída y respetada y en el cual se sienten “dueñas de casa”, pero tiene graves riesgos y desventajas, tanto para las mujeres empeñadas en la tarea como para la comunidad universitaria en la cual se insertan. Para las mujeres, porque se encierran en una suerte de gueto y refuerzan así la situación de marginalidad y

aislamiento que siempre han experimentado en el sistema institucional. Para la institución, porque ignora ese trabajo, lo aísla y no recibe entonces el aporte que los estudios de género significan para el saber en su conjunto.

Las dos alternativas restantes son de carácter “integracionista”. La tercera, la incorporación del tema del género como contenido particular dentro del programa de una o muchas asignaturas de la carrera de filosofía, tiene también ventajas y desventajas. Por un lado, pone a los alumnos en contacto con el tema, les hace advertir el sexismo de buena parte de la producción filosófica. Pero su desventaja consiste en que termina por dedicarse dos o tres clases al tratamiento del tema y se encara el resto de la enseñanza de la materia como si nada hubiera pasado.

En lo que toca a la cuarta y última alternativa, creo que posee ventajas y prácticamente ninguna desventaja, en la medida en que refuerza el carácter crítico que es definitorio de la filosofía. Su aplicación supone conciencia de género por parte de quien enseña filosofía.

Cuando se tiene conciencia del problema de género y se enseña filosofía, son varios y difíciles los interrogantes que se plantean. ¿Cómo encarar la enseñanza? Es preciso transmitir al alumnado el valor de la tradición filosófica y, simultáneamente, el sexismo que la caracteriza.

¿Cómo actuar cuando se trata de enseñar los textos de los filósofos? ¿Tomando el sexismo como un tema a relevar, como si tomara el problema ético o el epistemológico como tema básico de un curso de historia de la filosofía, por ejemplo, o de un seminario sobre el pensamiento de un autor? Es una posibilidad que creo interesante, aunque no es la única. Puede ser un buen punto de partida. Mejor sería que se encarara la enseñanza de todas y cada una de las disciplinas teniendo conciencia de género y que se hiciera tomar conciencia al alumnado del sesgo sexista que tiñe todo el pensamiento filosófico occidental. Tomar esta posición no significa rechazar lo valioso de la tradición filosófica. Es preciso mostrar a los/as estudiantes la importancia de los problemas que se han planteado y del modo en que se han ido desarrollando y resolviendo a lo largo de los siglos. Hay que dotar a los/as estudiantes de filosofía del aparato conceptual, del ejercicio de la crítica, de las técnicas adecuadas de trabajo intelectual que les permitan penetrar en el sentido y la verdadera comprensión de los problemas filosóficos. Simultáneamente, mostrar cómo ese pensamiento no ha tenido siempre conciencia de su ignorancia de la perspectiva de género y ha olvidado

así que se ha ido construyendo por exclusión de una serie de problemas y por exclusión de la mitad de la humanidad. Si la filosofía tiene por misión formar personas con mentes claras, críticas, que sean capaces de comprender, interpretar y argumentar con consistencia y apuntar soluciones a los problemas y respuestas a las preguntas, es preciso que advierta y se haga consciente de las exclusiones que ha ido operando y sigue operando a lo largo de la historia. Es ya anacrónico, por ejemplo –y esto para tomar el caso más obvio y casi escandaloso–, que se encare la enseñanza de la antropología filosófica sin introducir el género, que se siga hablando del Hombre como universal, cuando en realidad se está atendiendo solo al hombre varón, convertido en medida y paradigma de la humanidad. Es imposible examinar al hombre sin tener en cuenta que las personas como tales están construidas en la relación entre seres humanos que están genéricamente marcados. Es inadmisibles ignorar, además, todos los desarrollos teóricos procedentes del campo del feminismo en, por lo menos, los últimos veinte años.

Mejorar la enseñanza de la filosofía exige como tarea urgente la toma de conciencia de la necesidad de incorporar la perspectiva de género y capitalizar los aportes de la teoría de género en general y la teoría filosófica de género en particular. Esta no es una tarea que nos competa solo a las mujeres ni que tenga sentido únicamente cuando se enseña a mujeres. Todos/as enseñando a todos/as como integrantes de una comunidad académico-filosófica, estamos obligados/as a tomar en cuenta los aportes de un enfoque que hoy ya no puede ser obliterado. Es cierto, lamentablemente, que la actitud de los/as no feministas en el ámbito académico –y no digo “los/as antifeministas”, porque casi nadie tiene el valor de reconocerse como tal– consiste en dejar hacer y “no meterse con las cosas de mujeres”. Eso supone, creo, en buena medida, una actitud de “comodidad intelectual”. El problema es que se hallan frente a un dilema: si le reconocen valor, no pueden ignorarlo; si no lo ignoran, deben apropiarse de ese saber, tenerlo en cuenta y tomar posición fundada frente a él. Es mucho más fácil y cómodo negar *a priori* que se trate de un saber valioso, de un aporte valioso para la totalidad del saber, que reconocerle valor. Sin embargo, es preciso tomar conciencia del juego y reconocer que no hacerse cargo del sesgo de género cuando se enseña y se aprende filosofía es padecer una ceguera intelectual, que ya es difícil disimular. Las mujeres somos algo más que esos seres de cabellos largos y de ideas cortas que quería Schopenhauer.

Filosofía, género y educación

Amalia González Suárez

UNAS Y OTROS EN LA ESCUELA ¿EDUCADOS A LA VEZ O POR IGUAL? ENSEÑANZA MIXTA Y ENSEÑANZA COEDUCADORA

La Escuela es uno de los lugares de referencia donde las y los jóvenes amplían conocimientos y refuerzan o modifican comportamientos. Conocimiento y comportamiento no son esferas separadas, porque pocos conocimientos son neutrales ideológicamente, sobre todo, en el campo de las llamadas Ciencias Humanas. Es decir, por ejemplo, que dar determinadas visiones de la Historia contando solo las victorias de los ganadores, nombrando u ocultando a los perdedores y sus circunstancias, llevará a nuestro alumnado a una determinada visión del mundo y, por ende, a unas determinadas actuaciones. Podemos decir que, en la escuela, se *aprende más de lo que se enseña*, si entendemos por enseñar aquellos conocimientos que el profesorado intenta transmitir al alumnado con diferentes grados de éxito. Para denominar este exceso de aprendizaje, aquello que el alumnado aprende y que parece que nadie le enseñó, se ha acuñado desde hace unos años la expresión *currículum oculto*. Con ella nos referimos a aquello que comunicamos con nuestras actitudes, con nuestra personalidad, con

el trato que tengamos con el alumnado, con la selección de contenidos que hagamos y con la metodología didáctica empleada. Este currículum oculto tiene gran importancia en el caso de la construcción de las y los sujetos, en tanto marca diferencias de género, y es lo que hace que, a pesar de existir enseñanza mixta, esta no sea igualitaria entre unas y otros, sino que posea tintes sexistas. Así, debemos distinguir enseñanza mixta de enseñanza coeducadora. La primera se refiere a la situación en la que chicas y chicos comparten espacio y enseñanzas. Con la expresión *enseñanza coeducadora* mencionamos a la que está configurada en torno a la idea de igualdad entre todos los seres humanos, especialmente entre varones y mujeres, es decir, aquella que avanza en la eliminación de las desigualdades creadas socialmente en función del sexo de las personas. Si tuviésemos que resumir la coeducación en una máxima podríamos formularla del siguiente modo: “no utilizar nunca aquello que solo se refiera a los varones como si se refiriese a toda la humanidad”.

La escuela mixta junta y trata por igual, pero no educa para la igualdad. Trata por igual en el sentido de que transmite los mismos conocimientos en el mismo espacio y en el mismo tiempo a unas y a otros, pero no educa en igualdad si estos conocimientos privilegian la óptica de los varones. Por un lado, el lenguaje utiliza las terminaciones masculinas indistintamente para referirse a toda la humanidad y para tratar de los varones en exclusiva, lo que no es más que un reflejo de la ambigüedad del vocablo “hombre” que puede designar tanto al conjunto de varones y mujeres como a los varones exclusivamente de modo que, en ausencia de otros indicadores, no tenemos seguridad de si nos estamos refiriendo a la mitad de la humanidad, los varones, o a la totalidad, varones y mujeres. De ahí que, en las grandes definiciones de la humanidad del tipo “el hombre es un animal político”, no se considere si se incluye “la mujer es un animal político”. No hacerlo es transmitir al alumnado que es un asunto banal que se considere o no a las mujeres con capacidades políticas, como si fuese asunto banal que las mujeres estén o no estén en determinados ámbitos. Al ejemplo citado podríamos añadir otras tantas generalizaciones de la humanidad desde “el hombre creado a imagen y semejanza de Dios” hasta “el hombre libre”, “el hombre nuevo”, “el hombre como un continuo hacerse” y así sucesivamente.

Por otro lado, comunicamos al alumnado definiciones de humanidad que son de los varones en exclusiva sin explicar que excluyen a las mujeres y, en consecuencia, sin analizar el por qué de esta exclusión. Siempre nos encontramos a quienes justifican este androcentrismo diciendo: “ya se sabe que en aquella época...”, es decir, era normal que en aquella época no fuese el hombre, sino el varón el animal, el lobo, el libre y el semejante a Dios, el hacedor de sí mismo, etcétera. “Normal”, podemos contestar, si ignoramos que en aquella época ya teníamos voces disidentes respecto a lo que se consideraba “normal” para la época. Ya decía Harriet Taylor a mitad del siglo XIX (1851) que solo la necesidad puede llevarnos a pensar que si decimos “todos los hombres son iguales”, “hombres” sea lo mismo que “ser humano” y no solo los de un sexo (Taylor: 2001).

En suma, la misma información a todo el alumnado contribuye a una formación distinta entre chicas y chicos, pues tanto unas como otros son informados de que los sujetos de la Historia fueron los varones, pero mientras los chicos extraen la conclusión de “esos son como yo” o, al menos, “yo en algo me parezco a esos, puesto que son varones como yo”, las chicas deducen que los momentos más importantes del pasado ocurrieron sin ellas. Existe un riesgo alto, salvo honrosos casos de actitud crítica, de pensar que puede seguir siendo así, esto es, al mundo *no le pasa nada*, aunque las mujeres continúen “sin hacer nada relevante”. Operación lógica silenciosa, pero eficaz para, bajo la apariencia de enseñanza igualitaria, fomentar las desigualdades, en este caso, entre mujeres y varones.

LA PERSPECTIVA DE GÉNERO: ¿ASUNTO MATERIAL O FORMAL DE LA EDUCACIÓN?

A esta pregunta de tan escolásticas resonancias, podemos responder que tanto material como formal, pero, en primer lugar, formal. Podemos entender por “formal”, por un lado, la declaración de intenciones en documentos oficiales acerca de que la educación debe fomentar la democracia y la igualdad, declaración necesaria, pero insuficiente. También con el calificativo “formal” denominamos al hecho de la estructura de las enseñanzas. Para el tema que tratamos aquí, el de la igualdad

entre chicas y chicos, los conceptos deberían transmitir la idea de que la humanidad está compuesta tanto por varones como por mujeres y que todo lo que acontece afecta a unos y a otras, muchas veces en diversos grados y medidas, debido a los diferentes ámbitos que la sociedad asigna según el sexo.

Para que las mujeres aparezcan es preciso explicar el porqué de su ausencia y, para ello, hemos de tomar como herramienta el feminismo filosófico y, en primer lugar, dar cuenta de conceptos como patriarcado, sexo/género, androcentrismo, conceptos que son producto de la teoría y práctica feministas (Amorós, 2000: 9-112). En segundo lugar, debemos reelaborar otros que ya tienen una trayectoria en la Historia, pero que fueron tratados como si las mujeres no existiesen. Ejemplos de ello son: trabajo, naturaleza/cultura, público/privado y razón/emoción. En tercer lugar, valorar los avances tecnológicos, así como los ingredientes patriarcales de determinadas teorías científicas. Por último, releer nuestro pasado sin olvidar a la mitad de la especie. Explicaré brevemente los tres primeros casos para detenerme en la relectura y mostrar un ejemplo de la misma en el último epígrafe de este escrito.

El término “patriarcado” tiene una larga tradición en la antropología para referirse a la organización social en la que la autoridad es ejercida por el jefe de cada familia (Valcárcel, 1988; Sau, 1990; Puleo, 1995). El feminismo se ha apropiado de él para darle la acepción de sistema de dominación que otorga poder a los varones (Pateman, 1996: II). Por su parte, sexo/género es una dicotomía acuñada en 1975 por Gayle Rubin (1986) para referirse a lo que es dado por la naturaleza y lo que es prestado por la educación, tanto escolar como extraescolar. El sexo es lo biológico, lo que diferencia a machos y a hembras. El género es lo cultural, las maneras de ser y desear, impuestas a los machos y a las hembras humanas. El término “androcentrismo” se refiere al análisis de problemas y propuestas de soluciones desde la perspectiva única del varón (Amorós, 1982: 21-55). Una perspectiva no androcéntrica de la filosofía tiene que mostrar el androcentrismo de ella, porque si no se estará, la mayoría de las veces, ocultando la llamada *universalidad sustitutoria*; es decir, que lo dicho para los varones se aplique a la humanidad, incluyendo a las mujeres, cuando la aseveración es solo para ellos.

Respecto a la reelaboración de viejos conceptos, que hemos mencionado en segundo lugar, quizá el más emblemático sea la dicotomía

público/privado. Ya sabemos que las mujeres, tradicionalmente, y aunque en menor medida incluso en la actualidad, son identificadas con lo privado-doméstico, mientras que los varones con lo público-político o con lo privado de los negocios. Que *lo personal es político* o *lo privado es político* (acuñado por Kate Millet en 1969) quiere decir tres cosas: en primer lugar, que lo doméstico está en íntima relación con lo público y con lo privado referente a los negocios, ya que no se puede pensar, por ejemplo, la vida de un político o varón de negocios *entregado* a su tarea si no tiene organizado lo doméstico de algún modo. En este sentido, determinados tipos de actividad son pensados para personas descargadas de toda responsabilidad doméstica y quienes socialmente más están en esa situación son los varones, de ahí que sean pensados para ellos varones. En segundo lugar, que asuntos personales, íntimos, podríamos decir, sean discutidos en la esfera pública: nuevas maneras de vivir y de relacionarse, nuevas formas de maternidad/paternidad como el derecho de las parejas homosexuales a tener descendencia o como las nuevas formas propiciadas por las nuevas tecnologías de la reproducción que llevan a que ser madre sea diferente en unos países que en otros (así en algunos es la que pare, mientras que en otros es la que pone el óvulo). Por último, que ningún caso de abuso quede fuera de la ley por haber sido cometido en el ámbito familiar-doméstico, que quede obsoleto el dicho “la ropa sucia se lava en casa”.

También el concepto de trabajo cambia si consideramos a las mujeres. Empezamos a distinguir entre trabajo y empleo, trabajo remunerado y no remunerado, para poner de manifiesto el esfuerzo de quienes atienden el hogar, que en la inmensa mayoría de los casos son mujeres. Otro adjetivo con el que determinamos el término “trabajo” es “emocional”, con el que denominamos todos aquellos esfuerzos que también las mujeres, en su inmensa mayoría, dedican al bienestar psicológico de los otros. También discutimos si se puede elevar la prostitución a la categoría de trabajo. En suma, encontramos problemas y resultados diferentes cuando aplicamos el feminismo al análisis de las ideas.

En tercer lugar, respecto de las relaciones entre feminismo y ciencia, hemos de valorar las consecuencias que para las mujeres tienen los avances científicos. Por ejemplo, las tecnologías reproductivas no inciden de la misma manera en el cuerpo de los varones que en el de las mujeres, porque si en algo nos diferenciamos es en las funciones

reproductivas. Por último, la relectura de nuestro pasado nos obliga, tanto a verlo con la mirada del presente como a contemplar el presente con ayuda del pasado, ya que no son pocos los temas que ya tienen una larga tradición polémica.

El androcentrismo de nuestra sociedad impide ver este mismo androcentrismo en el pasado, es decir, los modos que se han practicado para hacer como si las mujeres no hubiesen existido. Podemos resumir estos modos en tres.

El primero, consiste en silenciar las afirmaciones de los autores acerca de las mujeres, afirmaciones que en muchos casos contradicen sus pretendidas declaraciones para la humanidad en general. No se dice “porque ya se sabe que en aquella época”.

El segundo se halla en la redacción de biografías ficticias en las que, por una parte, se exhibe un concepto de autonomía cercano al solipsismo donde solo parecen relevantes las figuras del antecesor y seguidores. Este tipo de biografías se resumen casi siempre en: “él nació en una familia regia, aristocrática o de importantes comerciantes, fue el más genial, el último de su generación o el primero. Se formó en tal sitio, ejerció de tal cosa, escribió tales obras y murió en tal año”. Nada respecto a su biografía familiar, ninguna referencia a las mujeres de su familia. Debemos hacer biografías más contextualizadas que nos permitan una especie de viaje por vidas ajenas y ofrezcan ocasiones de discusión sobre modelos y modos de vida. En este sentido, estas biografías favorecerían la reflexión sobre la propia vida, porque al discutir vidas ajenas se piensa la propia. En definitiva, conocer a los otros es también un ejercicio de conocimiento de uno mismo. Además, nos permitiría reflexionar cuán lejos estamos en unos aspectos de épocas pasadas y cuán cerca estamos en otros. Todo esto hace que el autor se nos presente menos lejano, hablando de temas más familiares y nos sea más inteligible. Las biografías que habitualmente presentamos al alumnado no permiten “dar la mano” al sujeto de la biografía, quien nos podría provocar algún interrogante, algún comentario de aprobación o rechazo, en definitiva, algún ejemplo de vida.

El tercer modo de impedir ver el androcentrismo se evidencia en el hecho de que no se hace referencia al pensamiento de las mujeres a lo largo de la Historia, tal como he dicho anteriormente a propósito de las mujeres científicas. La Historia nos ha dado cuenta de las reinas,

emperatrices, mujeres cuyo estatus dependía del parentesco. También de heroínas, de brujas, de abadesas y de santas, mujeres que no tenían que ver con el parentesco, sino con lo que podríamos llamar “el arrebató”, con alguna llamada o puesta en contacto con una clase de fuerza extraña a este mundo: la patria, el demonio o Dios. Las mujeres “reales” empiezan a aparecer en las obras de “vida cotidiana” o de “vida privada”, pero en algunos casos los autores vilipendian a aquellas que son extravagantes, que vagan por lugares fuera de las líneas fronterizas que la sociedad les traza. Caso ilustrativo es el historiador de la vida cotidiana Jérôme Carcopino quien en *Vida cotidiana en Roma* (1989) habla de las romanas en el epígrafe que titula “Feminismo y amoralidad”. Califica de “liberadas” y “desenfrenadas” a todas aquellas mujeres que, según sus palabras, “se negaban a cumplir los deseos de maternidad y se entregaban, en cambio, con un entusiasmo que más bien parecía un desafío a todo tipo de ocupaciones celosamente reservadas a los hombres en tiempos de la República”. Alaba a Juvenal, quien “bosqueja en su sexta sátira, [...] una serie de retratos, casi de caricaturas, de mujeres que dejan el bordado, la lectura y el canto o la lira y dedican toda su actividad a imitar a los hombres, cuando no a dominarlos, en todos los terrenos” (126-7). Carcopino se siente cómplice de Juvenal, pues ambos coinciden en la antipatía hacia a esas “mujeres omniscientes”. Los terrenos en los que estas mujeres ponían nervioso a Juvenal eran el intelectual, mujeres que se apasionaban con la política, que dejan boquiabiertos a los gramáticos y eruditos más elocuentes; y también el deportivo, practicaban deportes y cazaban jabalíes. Carcopino está de acuerdo con la pregunta de Juvenal: “¿qué pudor puede tener una mujer que cubierta con su casco abdica de su sexo?” (Femenías, 1996:21-23). Vemos claramente cómo el autor hace referencia a las mujeres cultas solo para denigrarlas y, a la vez, poner de manifiesto su propia misoginia. Igualmente lo hace cuando comenta el divorcio bajo la ley Augusta, ya que era suficiente testimoniar ante siete testigos el deseo de uno de los cónyuges de divorciarse, así como la obligación de devolver a la mujer sus bienes. Esto trae como consecuencia, según Carcopino, que la mujer romana viviera como una de la Quinta Avenida que impone al esposo la tiranía de sus dólares.

FILOSOFÍA Y COEDUCACIÓN

El feminismo, tal como venimos diciendo, tiene implicaciones para el análisis del pasado. Joan Kelly llegó a preguntarse si hubo Renacimiento para las mujeres y estableció que, si tenemos en cuenta a las mujeres, hemos de revisar los períodos a los que estamos acostumbrados (1999: 15-36). Sostiene que en los períodos de cambio que calificamos de progresistas, las mujeres, por el contrario de lo que podría parecer, sufren una relativa pérdida de estatus. Las épocas emblemáticas de estos cambios progresistas y *humanizadores* son la civilización ateniense Clásica, el Renacimiento y la Revolución Francesa. Sin embargo,

para las mujeres, el progreso en Atenas significó el concubinato y el confinamiento de las ciudadanas en el gineceo. En la Europa del Renacimiento, implicó la domesticación de la esposa burguesa y el aumento de la persecución de brujas en todas las clases sociales. Por último, la Revolución Francesa excluyó expresamente a las mujeres de la libertad, la igualdad y la fraternidad. De pronto vemos estos períodos con una visión nueva, doble y en cada ojo tenemos una imagen distinta.

La reacción de los estudiosos de estas épocas gloriosas es “lo mío ni tocarlo”, o sea, ninguna mancha sobre griegos, renacentistas e ilustrados, queriendo así conjurar la decepción por enterarnos de que esa época a la que tantas horas de estudio hemos dedicado y que tanto hemos admirado fue una época *desconsiderada* con las mujeres. La autora que comentamos da cuenta de dos maneras de defenderse de la *noticia* de que “esas épocas maravillosas” tenían alguna *mancha*, en principio, excluir a las mujeres del disfrute de las conquistas de la libertad.

Una de ellas podemos denominarla “automatización”, recogida por Kelly a propósito de Jacob Burkhart, el estudioso del Renacimiento. Para él, “las mujeres están en un perfecto plano de igualdad con los hombres”. Dado que el Renacimiento era una época en la que se rechazaba la jerarquía de clases sociales y los valores religiosos, no existía “razón alguna para ‘los derechos de la mujer’ o para la emancipación femenina, simplemente porque el hecho en sí era cosa común”. Burkhart

también señaló: “no tenían ideas de lo público; su función era influir en los hombres distinguidos y modelar los impulsos y caprichos masculinos”. Esto es lo que llama Burkhart “igualdad de derecho” y que le permite considerar innecesaria cualquier vindicación de los derechos de las mujeres.

A la segunda podemos llamarla “comprensión”. De ella podemos tener el ejemplo de Kitto (1951) pidiendo indulgencia para “sus griegos” por el método de establecer una complicidad con sus contemporáneos cuando al hablar de la alta instrucción de las hetairas dice: “aventureras que habían dicho no a los asuntos serios de la vida”. Desde luego divertían a los hombres, “pero mi querido amigo, uno no se casa con mujeres como esas” (1962: 325). Aquí vemos la complicidad misógina que el autor establece con sus posibles lectores a los que supone varones igualmente misóginos. De modo que a la vez que niega a las antiguas, niega también a las contemporáneas (al excluirlas incluso como lectoras y disidentes).

En tercer lugar, podemos referirnos al hecho de rehuir cualquier crítica que provenga del feminismo. Ejemplo de ello es Alan Bloom para quien el declive de la cultura es causado por las feministas, pues, según el autor, una vez que descubrieron el sexismo en la ciencia, niegan todo saber que pueda ser calificado de sexista (1989). Así, afirma:

el enemigo más reciente de la vitalidad de los textos clásicos es el feminismo [...] Eliminar autores ofensivos –Rousseau, por ejemplo– de la educación de los jóvenes, o incluir respuestas feministas en los cursos universitarios, señalando prejuicios distorsionadores y utilizando los libros sólo como una prueba de la errónea interpretación de la naturaleza de la mujer y la historia injusta cometida contra ella. (66-7)

Vemos cómo este autor percibe al feminismo como causante de la ruina de los estudios históricos, cuando, precisamente, la introducción de categorías nuevas de análisis exige una revitalización de los clásicos en cuanto nos impulsa a hacer nuevas relecturas.

Siguiendo a Kelly, una teoría del cambio social que incorpore las relaciones entre los sexos debe tener en cuenta, por un lado, la forma en que los cambios generales en la producción afectan y conforman la producción en la familia y, por lo tanto, los roles respectivos de hombres y

mujeres. Por otro lado, el impacto de la vida familiar y las relaciones entre los sexos sobre las formaciones psíquicas y sociales. De la relación entre estos dos ámbitos, Kelly establece la siguiente regla: *cuando las actividades familiares coinciden con las públicas o sociales, la posición de las mujeres es comparable e incluso superior a la de los hombres y viceversa*. Así, para ella en la Antigüedad Clásica, Renacimiento e Ilustración, las mujeres bajan peldaños de poder, debido a la separación entre lo doméstico y lo social.

Cèlia Amorós (1997: 55 y ss.), comentando esta tesis de Kelly, sostiene que aunque los movimientos emancipatorios son, en principio, para los varones y, en muchos casos, solo para algunos, abren espacios de crítica para que las mujeres lleguen a *oler* dicha emancipación. Amorós, haciéndose eco de los análisis de Romeo de Maio respecto al Renacimiento, de los de Rosa Rius sobre Isotta Nogarola o de Alicia Puleo sobre *El Cortesano* de Castiglione, sostiene que el Renacimiento abrió puertas a la reflexión sobre la desigualdad. Así, De Maio pone de manifiesto cómo en el Renacimiento se contrastaba la antigüedad griega con los textos medievales, lo que supuso una oleada de discusiones en torno al discurso misógino medieval:

el mapa de los cenáculos mixtos de carácter literario durante el Renacimiento europeo es muy denso y las connotaciones políticas inevitables, porque los razonamientos sobre las ideas de Platón y Aristóteles sobre el amor, al mujer y la familia constituían el eje central.(53)

Por su parte, Joan Scott, sin llegar a cuestionar las periodizaciones, como en el caso expuesto de Kelly, defiende que la categoría de sexo aparezca en los estudios históricos, antropológicos, sociológicos y filológicos de manera que amplíemos “la concepción del propio cambio histórico, ya que la transformación del orden social se ve ampliada al incluir los cambios en las relaciones entre los sexos” (Scott, 1996).

De todo lo que llevamos dicho, fácil es deducir en qué medida afecta el feminismo a nuestro estudio de la Historia de la Filosofía. El feminismo es una teoría, una visión del alma tal como decían los griegos, y esta teoría nos hace ver de diferente manera toda realidad, incluyendo nuestro pasado. Una vez que nos damos cuenta de que las mujeres existimos en igualdad de condiciones y no como lo otro indefinido y su-

plementario, debemos preguntarnos si y en qué medida hemos existido en el pasado. Para el caso de la filosofía, en qué medida hemos existido en la mente de los pensadores, varones que transmite el canon, y si han existido mujeres filósofas que hayan sido olvidadas.

Respecto al primer punto nos cabe, primero, ver cómo fueron pensadas las mujeres y establecer la coherencia o incoherencia de este pensamiento con la filosofía del autor. Después, indagar el llamado “subtexto de género”, es decir, cómo el sistema sexo-género puede afectar a las elaboraciones filosóficas. En tercer lugar, la ya referida biografía de los filósofos contextualizada familiar y socialmente. Por último, mostrar las aportaciones de las filósofas a la Historia del Pensamiento, ya que es una labor de reconocimiento que les debemos, y nos debemos las filósofas, a quienes salvando barreras sociales se las arreglaron para pensar, leer, escribir y, en algunos casos, también hablar públicamente. Son además referentes polémicos, no solo de reconocimiento, sino también de conocimiento, tanto de nuestro presente como de nuestro pasado, pues no deja de sorprendernos que temas que son de rabiosa actualidad ya fueron tratados en tiempos pretéritos, son colaboradoras y coautoras de los varones que estudiamos y, sin embargo, para mayor gloria de tales varones, ni las nombramos. Como ejemplo podemos mencionar el tema de la violencia contra las mujeres en el hogar, ya analizado por Mary Astell en el siglo XVII, según veremos en el epígrafe siguiente. Así, nos desprendemos de esa idea de que en “aquellos tiempos” no había nadie que pensase “a su manera” cuando, en realidad, la autora mencionada estaba ejercitando el principio de que “lo personal es político” desde el momento en que utiliza las herramientas del análisis político para emitir juicio sobre lo doméstico.

Para el caso de los autores del canon filosófico es muy importante la reconstrucción de la génesis de la teoría, así como sus desarrollos, pues la filosofía es esencialmente polémica, es decir, debemos preguntarnos frente a quiénes polemizó y, llegado el caso, qué otra teoría desbancó, qué desarrollos tuvo y por qué es aquí, en la génesis y desarrollo, donde solemos encontrar las disidencias y dentro de estas a las feministas. De lo contrario, tal como dice Scott, “la posición que emerge como predominante aparece como la única posible [...] La intención de la nueva investigación histórica es romper la noción de fijeza, descubrir la naturaleza del debate o represión que conduce a la aparición de una permanencia

intemporal en la representación binaria del género”. Presentamos, en palabras de Cèlia Amorós, una historia de tramos rectos, silenciando todas las encrucijadas y, por lo tanto, los caminos abandonados que la historia “aborta por estar preñada de implicaciones que la placenta histórica no quería o no podía nutrir, quizás la hicieron abortar conscientemente [...] Quizás estemos a tiempo de hacernos eco de su potencial de sugerencia...” (1993: 7-31).

En todo caso, la pretensión del repaso de la Historia de la Filosofía que propongo no es para detestar y olvidar a los filósofos, tal como entendía Bloom el feminismo aplicado a los estudios históricos, sino para conocer mejor la historia porque, como Linda Lange manifiesta (1983: 1-15), “el conocimiento de la historia de una idea es siempre útil para alcanzar un perfecto conocimiento de ella y para oponerse efectivamente a ella”.

En el epígrafe siguiente ensayaré, tomando como ejemplo nuestra tradición racionalista, un modo de presentación que haga visible las implicaciones para las mujeres así como las aportaciones de mujeres que se esforzaron en desarrollar el racionalismo en campos de experiencia socialmente adjudicados a las mujeres y, por lo tanto, ni vistos ni pensados por los varones.

MARY ATELL: UN ROSTRO PARA LA RAZÓN

*Si todos los hombres nacen libres
¿cómo es que todas las mujeres nacen esclavas?*

MARY ATELL, *Algunas reflexiones sobre el matrimonio*

*Siguiendo la regla de la verdad que es no admitir
como verdadero nada que no esté basado en ideas
claras y distintas [...] hemos de admitir que los dos sexos
son iguales: es decir, que las mujeres son tan nobles,
tan perfectas y tan capaces como los hombres.
Para establecer esto, hay que refutar dos adversarios,
el vulgo y casi todos los sabios.*

POULAIN DE LA BARRE, *Sobre la igualdad entre los sexos*

El siglo XVII cuenta entre sus rasgos con el asentamiento de la ciencia moderna, a la vez que la investigación se desvía paulatina y, en algunos casos, traumáticamente de los textos sagrados. Se considera que la construcción de la ciencia compete exclusivamente, por un lado, a la mente humana que es el sujeto del conocimiento y, por el otro, a las cosas y hechos que son el objeto del conocimiento. Así, al menos en la teoría, sujeto y objeto son suficientes para conocer el mundo, siendo prescindibles las Sagradas Escrituras para tal cometido. Además, la ciencia exige manipulación de aparatos y construcción de estos mismos artefactos, tanto para conocer mejor, como fue el caso del telescopio, como para producir mejor como fue el perfeccionamiento en la fabricación de telas y vidrios. De ahí que el trabajo manual vaya dignificándose dentro de la clase social burguesa que se contrapone al feudalismo, precisamente por valoración del trabajo y esfuerzo individuales frente a la permanencia de por vida del lugar social marcado por el nacimiento.

Frente a la visión medieval organicista heredada de Aristóteles, se va imponiendo el modelo atomista mecanicista. El atomismo ya había sido formulado en el siglo V a.C. por los filósofos griegos Leucipo y Demócrito. Esta concepción atomista va a tener su paralelo en la sociedad. Los átomos se conciben independientes unos de otros, así como los individuos,

cuyos vínculos no están dados, sino que hay que hacerlos. Así, para el caso de los varones, el nacimiento, en teoría al menos, no va a condicionar el lugar del individuo en la sociedad. No ocurrirá lo mismo con las mujeres, que van a seguir condicionadas por la *naturaleza de su sexo* y esta *naturaleza* les va prescribir unas actividades (las relativas a la familia) y prohibir o censurar otras (las relativas al cultivo del intelecto) (Amorós, 1997: 30-107).

El feminismo debe al racionalismo la idea de democracia del conocimiento y que esta *democracia* descansa en el método. Con un buen método, todo el mundo puede llegar al conocimiento. No se necesitan mentes privilegiadas, solo hay que seguir unas reglas o pasos. Así Galileo Galilei decía: “todos pueden ver cómo es el mundo”. René Descartes escribió su *Discurso del método* en francés, la lengua del vulgo, para que pudiera entenderlo todo el mundo, incluso las mujeres.

La filosofía del siglo XVII va a tener como preocupación común la búsqueda, por un lado, de un criterio de verdad y, por el otro, de un modo de organizarse políticamente y darle legitimidad. La razón de esta búsqueda estriba en que las Sagradas Escrituras pierden valor como garantía de lo que es verdadero y de lo que no lo es, pues se están imponiendo nuevas visiones del mundo, como es el caso del heliocentrismo, que se admiten como verdaderas y, sin embargo, contradicen las Sagradas Escrituras. Si estas pierden valor como criterio de verdad, ¿qué tenemos a cambio? Por otro lado, se deja de creer en el origen divino del poder y se establecen otros parámetros para nuestra organización política. A la primera cuestión, responden los empiristas y racionalistas, mientras que a la segunda, los teóricos del contrato social. En lo que sigue veremos desarrollos del racionalismo de René Descartes y del contractualismo de John Hobbes en la obra de Mary Astell, quien con la linterna del racionalismo y del contractualismo enfoca la vida de las mujeres, siendo un ejemplo de que análisis que parecen nuevos ya tienen una larga historia, aunque olvidada (Astell, 1700).

Mary Astell (1666-1731), considerada la primera feminista inglesa, utiliza como fuentes las filosofías de Descartes y de Hobbes. Del primero recoge la idea de que todo el mundo es capaz de llegar a la sabiduría y del segundo su análisis de los estados de naturaleza y de civilización. En consonancia con la idea cartesiana de democracia del conocimiento, reivindica no solo la educación de las mujeres, sino también que se les

proporcionen las condiciones adecuadas para ello. Descartes considera que la sabiduría exige aislamiento y meditación, por lo que Astell pide para las mujeres el aislamiento necesario para poder alcanzar esta sabiduría.

Sigue a Descartes y también al empirista John Locke para su teoría del conocimiento en la obra *Una propuesta sería para las mujeres para el avance de sus intereses verdaderos y más importantes*. Para ella la verdad es eterna, nosotros solo tenemos que conocerla. La diferencia entre una persona y otra para conocer la verdad depende del número y disposición de ideas simples. Entiende *idea* en dos sentidos: primero, todo aquello que se nos presenta al pensamiento y, segundo, lo que se presenta a la mente de una manera clara y distinta. La principal causa de error es el juicio precipitado para obtener ideas claras y distintas. Añade (con Locke) que no todas las ideas pueden ser claras y distintas debido a las limitaciones de nuestra mente.

El racionalismo de Descartes fue la piedra angular del feminismo de Astell, sostiene Ruth Perry (Squadritto, 1991: 87-99). Así, su insistencia en que el intelecto no tenía sexo y de que era primordial, lleva consigo la idea de que las mujeres tienen capacidad para dedicarse a otros menesteres que no sean los placeres frívolos o las tareas domésticas. Animaba a las mujeres para ser intelectualmente ambiciosas y vivir de una manera completa la vida mental. En el libro anteriormente mencionado, *Una seria propuesta para las mujeres...*, propone la creación de una serie de internados para fomentar la educación de las mujeres y para que puedan tener una vida al margen del matrimonio. La propuesta de Astell daría a las mujeres unas enseñanzas similares a las de los varones. Estudiarían ciencia, filosofía, religión y lenguas, de modo que las mujeres alcancen conocimientos que la sociedad consideraba apropiados solo para los varones. Apuesta por una especie de “retiro religioso” o “academias” para las mujeres donde puedan desarrollarse intelectualmente. Se trata de un despliegue práctico y útil para las mujeres de la filosofía de Descartes en cuanto al método para llegar a la sabiduría: Descartes había dicho que para llegar al conocimiento era necesaria la meditación. Meditar exige, a su vez, la razón, que se le supone a toda la humanidad, y el aislamiento. Pero este último no es fácil para las mujeres, pues difícilmente sería aceptable para ellas una vida *a lo Descartes*, de aislamiento, exceptuando la vida conventual. En este

sentido ya la princesa Isabel de Bohemia discutía con Descartes acerca de las dificultades que ella tenía para alejarse del mundo y entregarse al estudio, pues multitud de eventualidades tanto inherentes a la familia como al gobierno la reclamaban continuamente (Nye, 1996: 68-91). No olvidemos que todavía Virginia Woolf pedía *Un cuarto propio*.

La filosofía de Hobbes aparece desarrollada por Astell en *Algunas reflexiones sobre el matrimonio*. Pero a diferencia de éste, nuestra autora sostiene que en el matrimonio los esposos deben ser tan iguales como sea posible. Los cónyuges deben elegirse basándose en la realidad y no en la apariencia, de modo que las mujeres no deben casarse buscando una vida más cómoda o porque lo consideren un deber, y los varones deben elegir de acuerdo con las cualidades espirituales de la futura esposa. Critica también a San Pablo que argumentaba ampliamente sobre la inferioridad y sujeción de las mujeres a los varones, manifestando la existencia de mujeres profetas y mujeres fuertes que han sido mencionadas en las escrituras.

Un estudio reciente de esta obra realizado por Penny Weiss (2004: 63-84) ve en ella un desarrollo de la filosofía de Hobbes, pues Astell coincide con el filósofo en muchos aspectos, entre ellos en su preocupación por la seguridad. Sin embargo, la solución de Hobbes de establecer un gobierno absoluto no le parece suficiente. A su juicio, no resuelve el problema de las mujeres, ya que estas dentro de la casa están como los individuos en el *estado natural* de inseguridad, que describe Hobbes. Porque nadie le exige a un marido que cumpla sus promesas, ni puede gozar de la libertad absoluta que supone tal estado natural. En este sentido, podemos ver en Mary Astell la inclusión de la vida de las mujeres para la redefinición de los problemas políticos, lo que le lleva a la famosa *ingenua* pregunta: “si todos los hombres nacen libres, ¿cómo es que todas las mujeres nacen esclavas? Ya que ellas deben estar sometidas a la voluntad *variable, imprevisible, desconocida y arbitraria de los hombres que es la perfecta condición de la esclavitud*” (Weiss, 2004: 69).

En el estado de naturaleza de Hobbes todo hombre tiene derecho a todo, incluso a matar a otros, y esa situación es la que ha de cambiarse para poder vivir sin el riesgo de ser matado o despojado arbitrariamente de cualquier bien propio. Astell examina esta situación en clave

femenina y explica que aunque un marido no pueda matar a su mujer impunemente, ya que ha de responder ante la ley, sí puede sin embargo hacerle pasar una vida miserable. Por ello, él no será castigado ni ella podrá quejarse, pues se considera que una mujer ha de sufrir todo sin quejarse.

A pesar de que incluso el estado hobbesiano garantice seguridad absoluta, siguen quedando reductos inseguros, como advierte Astell, uno de ellos es el mismo hogar. Incluso, en sentido propio, las mujeres no pueden siquiera elegir marido, sino solamente “rehusar o aceptar lo que se les ofrece”. En el estado de civilización de Hobbes, seguro para los varones, aunque no absolutamente libre, les quedaban sin embargo reductos de libertad absoluta en la esfera doméstica. Por ejemplo, “establecer contratos con otros, escoger el domicilio, la propia dieta, el estilo de vida y la instrucción de los hijos”. Es, precisamente, en esos reductos en los que Hobbes ve compatibles la libertad con la seguridad: advirtamos –con Astell– que solo para los varones. Muy bien detecta Mary Astell que tanto libertad como seguridad están ausentes en la vida de las mujeres: no pueden contratar con otros, ni escoger el domicilio, ni su propia dieta, ni su estilo de vida, ni (por ese entonces) el marido. Cuando Astell señala “el contrato con los otros”, da cuenta de que precisamente en la posibilidad de contrato con los otros radica la diferencia más significativa entre los sexos, que se manifiesta de una manera clara precisamente en el contrato de matrimonio, pues la mujer “se pone toda bajo el poder del marido”, pero no a la inversa. De igual manera ocurre con escoger la casa, proyecto de vida, etcétera.

Podríamos finalizar diciendo que, magistralmente, Mary Astell tiene en cuenta los progresos de su tiempo y también a las mujeres como destinatarias de esos progresos. Hacernos eco de análisis de este tipo nos permite descubrir desarrollos de ideas que, en casos como el de la autora, nos llevan a ver la relación público/privado de manera sorprendente para *aquella época*. Pues las mujeres ya habían comprendido con toda claridad que libertad y seguridad no tenían el mismo significado para los varones que para las mujeres. Elaboraciones *olvidadas* que hubo que emprender una y otra vez.

La filosofía como cuestionamiento de la vida cotidiana

Alicia H. Puleo

Preguntarnos sobre las identidades y las relaciones de género implica una particular mirada crítica de nuestra vida cotidiana. Y, como es bien sabido, nunca es tan apasionante el estudio de los textos filosóficos como cuando nos hablan de nuestro presente. Escritos de pensadoras y pensadores del pasado y de la actualidad pueden darnos claves de comprensión de lo cotidiano. Este abordaje no debe ser privativo, como sucede a menudo, de la especialización de posgrado. Por el contrario, se revela como una excelente herramienta de iniciación al pensamiento filosófico.

Durante mucho tiempo, se ha creído mayoritariamente que la filosofía es un discurso universal que poco tiene que ver con la construcción de las diferencias y las desigualdades de sexo que han estructurado las sociedades del pasado y que continúan configurando nuestros contextos vitales. Sin embargo, esta opinión rápidamente demuestra ser falsa cuando comenzamos a plantearnos preguntas como las siguientes: ¿cómo ha conceptualizado la filosofía a varones y a mujeres? ¿Es neutral o puede percibirse en ella un sesgo de género? ¿Se evidencian contradicciones en las teorías filosóficas cuando aparece la temática de

“la Mujer”? ¿Tuvo alguna influencia la filosofía en el cuestionamiento contemporáneo de los roles femenino y masculino? Y, a su vez, ¿tienen los movimientos de mujeres y el moderno concepto de género alguna influencia en las polémicas filosóficas actuales?

Cèlia Amorós ha caracterizado la organización social de género-sexo o patriarcado como un *sistema metaestable* (Amorós, 1992a), señalando con ello que se trata de un sistema que se va adaptando a distintos contextos históricos, sociales, políticos y económicos. Por ello, no es de extrañar que su discurso de legitimación adopte la forma cultural hegemónica de cada cultura y momento histórico. La teoría sociológica del género nos muestra que uno de los elementos de mantenimiento del sistema es la ideología sexual o conjunto de representaciones simbólicas de género que funcionan como discursos de legitimación de la desigualdad en las relaciones de poder entre los sexos.

Las ideologías sexuales se definen como sistemas de creencias que explican cómo y por qué se diferencian los hombres de las mujeres. Sobre esa base, especifican derechos, responsabilidades, restricciones y recompensas diferentes e inevitablemente desiguales para cada sexo y justifican reacciones negativas ante los inconformistas. (Salzman, 1992: 44)

Mitología, religión, ciencias y arte han sido distintas vías de conformación del pensamiento y de justificación de la desigualdad entre los grupos sociales de clase, raza, sexo y opción sexual. La Filosofía, a pesar de sus pretensiones de neutralidad y abstracción, ha tomado parte, como no podía ser de otra manera, en la construcción del marco conceptual de dominación. No debemos olvidar, al fin y al cabo, que esta “madre de todas las ciencias”, en su origen y a lo largo de casi toda su historia, ha excluido de su privilegiado círculo a la mitad de la humanidad, las mujeres, a través de sus fuentes griegas como lo hacía la Casa polinesia de los hombres, es decir, como iniciación y segundo nacimiento a la verdadera vida: la viril y espiritual (Amorós, 1997).

Sin embargo, la Filosofía es más que un simple dispositivo de legitimación. En sus mejores versiones es, retomando la noción frankfurtiana, negación de una realidad de sujeción para afirmar las potencialidades emancipatorias subyacentes a esa misma realidad. Por eso, el quehacer filosófico feminista no consiste únicamente en una crítica que demuestre

cómo ha funcionado la Filosofía como ideología, sino que es pensar filosófico liberador que, como tal, se erige en conciencia impugnadora del sexismo y del androcentrismo y elabora sus propias teorías. Como concluye Cèlia Amorós en su libro *Tiempo de feminismo. Sobre feminismo, proyecto ilustrado y posmodernidad* (1997: 374), el feminismo ha de establecer su alianza con una *cultura de razones*. En otras palabras, el filosofar feminista sería, aplicando libremente el título de una obra anterior de esta misma filósofa, el camino hacia una razón no patriarcal.

En las líneas que siguen, diferenciaré en primer lugar distintos tipos de trabajos realizados en el ámbito del pensamiento filosófico feminista. Se trata de un intento que llevé a la práctica de manera mucho más extensa en mi libro *Filosofía, género y pensamiento crítico* (2000). En segundo lugar, como introducción a la aplicación pedagógica en las aulas que propongo en el apéndice, me referiré a dos pensadores que trataron la diferencia de los sexos: el cartesiano François Poulain de la Barre y el maestro de la sospecha Sigmund Freud.

TIPOS DE TRABAJO

Intentar clasificaciones siempre implica cierta esquematización simplificadora. Sin embargo puede resultar de utilidad para tener un panorama más claro de lo ya realizado, y servir de guía a quienes deseen iniciarse en la realización de trabajos de investigación desde el enfoque de género. A tal efecto, distinguiré cuatro grandes tareas de la filosofía con perspectiva feminista: genealogía y deconstrucción –en sentido amplio–, constitución de un corpus filosófico no sexista, reconocimiento de las filósofas y, finalmente, creación teórica al hilo de los debates inter-nos. Para cada una de ellas, mencionaré, a modo de ejemplos, algunos trabajos realizados originariamente en lengua castellana.

GENEALOGÍA Y DECONSTRUCCIÓN

Mirar hacia el pasado casi nunca es un ejercicio inútil. Interesarse por lo que los filósofos han dicho sobre los sexos es comprender nuestro presente, puesto que la filosofía junto con otros discursos de legitimación

ha contribuido a designar los lugares “naturales” de hombres y mujeres a lo largo de los siglos.

En cada momento histórico la realidad se constituye por una red de discursos y relaciones materiales que poseen continuidad en el tiempo. Realizar un trabajo de genealogía y deconstrucción feminista implica analizar el vínculo entre el discurso filosófico y la organización social y política. Como ha observado Cristina Molina Petit (1994: 24), “Desde la dinámica de los géneros iluminada por esta crítica, puede ponerse de manifiesto una de las características más llamativas del patriarcado como forma de poder, a saber, *la capacidad que tiene para asignar los espacios de lo femenino*”. Releer a los “padres” del pensamiento es un ejercicio ineludible para una comprensión profunda de las relaciones sociales entre los sexos.

Este trabajo comenzó hacia los años setenta del siglo XX de manera muy sencilla como colecciones de *perlas de la misoginia*, compilaciones de sorprendentes pasajes de los venerados maestros de la filosofía en las que se ponía de manifiesto su talante sexista y, en ocasiones, claramente misógino. Las expresiones de desprecio y la inferiorización de las mujeres en los grandes del pensamiento parecían incomprensibles, sobre todo en filósofos admirados por su contribución al progreso y a la emancipación de la humanidad. Este trabajo inicial, que tuvo su interés en cuanto llamó la atención sobre el talante patriarcal de los pensadores consagrados, fue rápidamente reemplazado por otro mucho más complejo y de cuño propiamente filosófico. A partir de ese momento, la identificación del sexismo ha tomado la forma de genealogía de conceptos clave, detección de contradicciones internas en el discurso supuestamente universalista y puesta en relación del surgimiento de ciertas teorías con la situación histórico-social.

La pertinencia filosófica de estos trabajos reside en el descubrimiento de la articulación entre ontología, epistemología, ética y política. Tal es el objetivo, por ejemplo, de algunos trabajos muy notables sobre Platón o sobre Aristóteles (González Suárez, 1999; Femenías, 1996). Este tipo de estudios no es un catálogo de afirmaciones sexistas o misóginas, sino que pone en relación la caracterización de los sexos con el conjunto de la obra, con el objetivo de esta y con los debates filosófico-políticos del momento en que fue escrita. Para ello, se requiere un buen conocimiento de los autores tratados, de la bibliografía existente sobre

los mismos y de la significación histórico-política de la obra. Aplicando la hermenéutica de la sospecha feminista, se analiza la conceptualización de los sexos como una forma de poder que, como los mitos en el período prefilosófico, “explica” (es decir, justifica) las razones de la desigualdad y la dominación. A menudo, el enfoque genealógico descubre que se trata de una reformulación reactiva en momentos de crisis y contestación del orden patriarcal de género. Así, por ejemplo, no se podría entender la teoría del erotismo transgresivo de Georges Bataille sin tener en cuenta las implicaciones liberadoras del pensamiento ilustrado y la dinámica conflictiva de los colectivos de género que este genera en la democracia moderna (Puleo, 1992).

El análisis debe partir de una caracterización dialéctica de los sexos en la que ambos son fruto de las relaciones sociales. Esto significa que no se trata de estudiar “la mujer en la obra de”, sino de analizar los discursos de construcción de lo masculino y lo femenino que acompañan y justifican la estratificación de género. En su análisis del pensamiento aristotélico, hegeliano y kierkegaardiano, Cèlia Amorós ha destacado la vigencia del realismo de los universales (o afirmación de las esencias) en el tratamiento filosófico tradicional de la feminidad. A las mujeres no se nos ha reconocido la individualidad, hemos sido concebidas como las idénticas, porque la individualidad es un privilegio de los espacios en los que se distribuye poder. Hemos sido subsumidas al género femenino, porque se nos ha adjudicado el espacio de las idénticas o mundo simbólico de la domesticidad carente de poder, “a diferencia de los varones que han constituido siempre entre ellos *espacios de los iguales* en el sentido, no precisamente de ámbitos igualitarios, sino de pares en tanto varones” (Amorós, 1997).

Este trabajo de genealogía y deconstrucción puede adoptar la forma del estudio de las variaciones históricas de un concepto o serie de conceptos (tal ha sido por ejemplo mi objetivo al tratar las nociones de sexualidad, mujer, naturaleza y mal) (Puleo, 1992; 1997: 167-172; 2003: 245-251), o la denuncia de las incoherencias internas de una teoría. Este último tipo de estudio resulta particularmente adecuado con aquellos filósofos que hicieron suya la bandera de la Ilustración de lucha contra el prejuicio, y por la igualdad y la autonomía. Tal es el caso de Jean-Jacques Rousseau, el más demócrata de los teóricos del contrato social que, en palabras de Rosa Cobo, estableció los “fundamentos

del patriarcado moderno” (Cobo, 1995) negando los derechos de ciudadanía a las mujeres. También es pertinente para Kant, que instó a los hombres a ejercer el juicio autónomo, a abandonar todo tutor religioso o político, pero excluyó a las mujeres de esta emancipación aduciendo que no eran capaces de razón práctica, o sea, de juicio moral objetivo (Roldán, 1995; 1999; Posada Kubissa, 1998).

Como veremos, la tarea de genealogía y deconstrucción en sus dos formas se completa con el segundo tipo de trabajos que paso a examinar a continuación.

CONSTITUCIÓN DE UN CORPUS FILOSÓFICO NO SEXISTA

Para lograr este cometido, se ha rastreado en el pasado reconstituyendo una línea filosófica emancipatoria perdida. Como se sabe, la Historia la escriben los vencedores, por lo que no es de extrañar que los manuales de Filosofía ignoren a todos aquellos filósofos y filósofas que se atrevieron a criticar el orden estratificado de género en épocas anteriores al surgimiento del feminismo contemporáneo. El *Seminario Permanente: Feminismo e Ilustración* creado por Cèlia Amorós en la Universidad Complutense de Madrid tuvo entre sus funciones esta importante tarea que dio como resultado diversas publicaciones (Amorós, 1992b; Puleo, 1993b: presentación de Celia Amorós; Puleo, 1993a; Puleo, 1996; De Miguel, 2000a).

Recuperar la voz de las y los olvidados permite *comprender mejor el pensamiento de los filósofos estudiados en la tradición hegemónica*. La desaparición en la memoria histórica de los *disidentes del orden de género patriarcal* impide la plena comprensión de las teorías *ortodoxas* recogidas por la historia de la filosofía, porque las aísla del contexto polémico en el que surgieron. Por ejemplo, solo se entiende en sus verdaderas implicaciones la teoría de Rousseau sobre los sexos si sabemos que es una respuesta al célebre y después olvidado cartesiano feminista Poulain de la Barre (Amorós, 1997).

En otros casos, la figura del filósofo es recordada, pero se omite mencionar aquella parte de su obra que trata críticamente la desigualdad entre los sexos. Así, Ana de Miguel destaca que no se ha dejado de elogiar la obra de John Stuart Mill, pero durante mucho tiempo se ha

minusvalorado lo que este pensador consideraba una pieza fundamental de su construcción teórica: su crítica al sometimiento de las mujeres (De Miguel, 1994).

Además de la simple y obligada justicia de recordar a todos aquellos que tuvieron la valentía de oponerse al orden social e intelectual existente y que, por ello, fueron penalizados, recuperar sus textos presenta numerosas ventajas. Establecer la continuidad de una tradición no sexista hace posible *examinar las condiciones de posibilidad sociopolíticas e intrateóricas de su aparición y prevenir contra posibles retrocesos y viejos errores a través de la formación de un acervo cultural que sirva como punto de partida de nuestro pensamiento*. Este *corpus* como base firme ya establecida es de gran utilidad, tanto más cuanto que en la temática de género suele darse el retorno de las mismas polémicas bajo aparentemente nuevos referentes conceptuales.

Finalmente, la constitución del *corpus* no sexista acaba con el siempre socorrido argumento de defensa de los textos consagrados, según el cual en aquella época “no se podía” pensar de otra manera. Las y los olvidados muestran que esto fue posible y que se llevó a cabo generando a su vez una reacción filosófica patriarcal que fue la única que nos llegó en el *corpus* tradicional de la disciplina.

RECONOCIMIENTO DE LAS FILÓSOFAS

Como todo grupo que ha sido fuertemente desvalorizado, el colectivo femenino ha acogido con entusiasmo aquellas iniciativas tendentes a demostrar su presencia activa en la Historia y en la creación cultural. En pocos terrenos era tan absolutamente clara la ausencia de reconocimiento como en el ámbito filosófico. Por regla general, se consideraba que el acceso a la Filosofía era impropio de las mujeres. Solo unas pocas fueron capaces de enfrentarse a esta idea. En muchos casos, terminaron internalizando las prohibiciones y renegando de sus escritos, lo cual ha llevado a Concha Roldán a hablar de una “concepción prometeica de la sabiduría como *robada* por las mujeres”, que las habría condenado a optar entre perder su identidad femenina (en tanto eran consideradas espíritus masculinos encerrados en un cuerpo de mujer) o negar su identidad intelectual (con el abandono o la destrucción de su propia obra) (Roldán, 1997).

Así, la empresa de autoconciencia feminista pasa también por rescatar del olvido o de la sombra de algún gran hombre a aquellas pensadoras de mérito injustamente ignoradas. La condición de “segundo sexo”, el bajo estatus de las mujeres, ha hecho que se pierdan innumerables obras consideradas poco importantes justamente por ser de “autoras” y no de “autores”. Por ello, generalmente, en vistas a la reconstrucción del pasado filosófico de las mujeres hay mucho que hacer, sobre todo en el caso de la Antigüedad grecolatina, a través de fuentes indirectas. Gracias a Jámblico sabemos de la existencia de diecisiete discípulas destacadas de Pitágoras, pero de estas primeras filósofas solo nos llegan sus nombres. De Aspasia de Mileto, amante de Pericles, solo tenemos algunas referencias, por lo que reconstruir su figura en un ejercicio feminista de “solidaridad anamnésica” (González Suarez, 1997) requiere un estudio detallado y difícil.

Algunos trabajos tratan de identificar una forma singular del filosofar femenino. Partiendo de teorías de la diferencia sexual, buscan un pensamiento prelógico, de carácter más intuitivo que el masculino. En ocasiones se interesan por escritoras de importante aportación a la constitución de las culturas nacionales o que ofrecen una perspectiva filosófica especial marcada por su condición social femenina (Gómez Campos, 2004 y 2002). Esta investigación se ha orientado en España en especial hacia pensadoras místicas del período medieval (Rivera, 1994; Lorenzo Arribas, 1996). Otro tipo de trabajos, como el que María Spadaro, que dedica a Elvira López (Spadaro, 2002: 27-40), privilegia a aquellas autoras que reivindicaron la igualdad entre los sexos.

Dentro de este gran esfuerzo de recuperación de la creación cultural femenina debemos mencionar la edición crítica de obras inaccesibles al público por no haberse vuelto a publicar desde su aparición o no haberse traducido nunca. En estos casos, se tiende a subrayar la particular aportación original de dichas obras olvidadas. Así, en su edición del *Discurso sobre la felicidad* y la *Correspondencia* de Madame du Châtelet, Isabel Morant señala que, frente al simple cálculo racional de los placeres propio del protoutilitarismo del siglo XVIII, Madame du Châtelet le da un sentido propio a la tradición francesa libertina de exaltación de las pasiones al reinterpretarla en los términos de su propia experiencia del amor y de la curiosidad intelectual características de la condición femenina de las ilustradas de su época

(Morant Deusa, 1996: 7-88). Otro ejemplo de recuperación de figuras olvidadas es la tarea emprendida por Victoria López-Cordón en torno a la zaragozana Josefa Amar y Borbón con la reedición de su *Discurso sobre la educación física y moral de las mujeres* (1790), que pedía la educación para el colectivo femenino basándose en una razonada exposición de las consecuencias sociales funestas de la ignorancia de las madres, centro de la familia.

Algunas figuras del pasado filosófico reciente han suscitado interés por presentar rasgos originales ausentes en las tradiciones intelectuales a las que pertenecían. Los trabajos de Ana de Miguel y Rosalía Romero se han interesado por las voces femeninas y feministas en la tradición socialista, señalando la importancia de la obra de Flora Tristán (Tristán, 2003) y de Alejandra Kollontay (De Miguel, 2000).

Sacar de la sombra de un gran pensador a sus compañeras o contemporáneas filósofas es otra de las empresas de autoconciencia feminista. De esta manera, por ejemplo, mostrar que Simone de Beauvoir no es una simple epígona de Jean-Paul Sartre ha sido el objetivo de diversos estudios. En el ámbito hispanohablante, Teresa López Pardina ha subrayado que el aporte de esta filósofa no se reduce a la aplicación del existencialismo sartreano al caso de “la mujer”. Por el contrario, el método *progresivo-regresivo* que Sartre teoriza en *Questions de méthode (Critique de la raison dialectique)* provendría de las especulaciones de Beauvoir. Asimismo, existe una gran diferencia entre el concepto de *situación* sartreano caracterizado por la libertad absoluta de interpretación que el sujeto hace del en-sí contingente y ese mismo concepto en Beauvoir, que diferencia entre situaciones privilegiadas en las que la libertad se cumple en grado máximo y otras de sometimiento (como en el caso de los esclavos o las mujeres en el harén) en las que las posibilidades de realización de la libertad son mínimas (López Pardina, 1998; 1999; 1999a: 135-163). Su importancia como filósofa clave con quien culmina un ciclo de reivindicaciones del feminismo ha sido también destacada (Amorós, 2001: 103-132).

Entre las filósofas del siglo XX sin obra feminista, las que mayor atención han despertado son: Simone Weil, crítica del totalitarismo, a quien su compromiso la llevó a trabajar como obrera en una fábrica (Renau, 2001: 145-156; Fernández Buey, 2001: 157- 172; Miyares, 2001: 173-1869); Hannah Arendt (Birulés, 2001; Sánchez, 2001), que sustituyó

la categoría de *mortalidad* privilegiada por su maestro Heidegger, reemplazándola por la de *natalidad*, lo que “implic[ó] un punto de vista nuevo que apunta hacia una implícita dignificación del cuerpo y, al mismo tiempo, permit[ió] pensar la *pluralidad* en unos términos que van más allá del simple pluralismo del ‘todo vale’” (Birulés, 1995: 14); y María Zambrano, discípula de Xavier Zubiri, que reclamó la emergencia de una razón poética que opere como mediación con la tierra para superar el racionalismo moderno (Cobos Navidad, 2001, 1992; Corrada, 1992).

LA CREACIÓN FILOSÓFICA EN LOS DEBATES INTERNOS

Una de las fuentes de inspiración de la teoría filosófica feminista es el descubrimiento de un sesgo androcéntrico en la Filosofía en su conjunto. Recordemos que el androcentrismo es el presupuesto general no consciente por el que las experiencias y valores masculinos se constituyen en norma, modelo y centro de cultura. Algunas estudiosas han reflexionado sobre posibles nuevos caminos de la filosofía de la educación y la ética a partir de la crítica al androcentrismo (Hierro, 1997). Los trabajos de Carol Gilligan sobre la ética del cuidado también influyeron en la epistemología (Pérez Sedeño y Alcalá, 2001) en un camino iniciado por las investigaciones de Carolyn Merchant y Evelyn Fox Keller. Por su parte, el ecofeminismo cuestiona actualmente el desarrollo insostenible ligado a la lógica de la dominación sobre la naturaleza (Puleo, 2005a, 2005b, 2000, 2004).

La vitalidad del enfoque feminista en tanto pensamiento filosófico emergente se manifiesta también en apasionados debates internos. Igualdad y diferencia (Amorós, 2005; Valcárcel, 1994; Camps, 1998; Femenías, 1999), modernidad y postmodernidad (Amorós, 1997; Femenías, 2000; Molina Petit, 1992, 2000), multiculturalismo y universalismo (Amorós, 2005, 2000: 215-264; Agra, 2000) son algunas de las grandes polémicas que están lejos de haberse cerrado. Asimismo, en contacto con sus bases sociales, realiza propuestas de Filosofía Política en torno a temas que ya son discutidos en los Parlamentos occidentales (Valcárcel, 1997, 2000, 2002; Valcárcel, Renau y Romero, 2000; Quesada, 2000; Campillo, 2002; Rubio, 1997; Miyares, 2003; De Miguel, 2003). Citaré como ejemplo de la candente actualidad de sus temáticas *la democracia paritaria, la redefinición de la ciudadanía, los derechos sexuales y reproductivos, la*

abolición de la prostitución versus el reconocimiento del derecho de las trabajadoras del sexo y la fundamentación de la respuesta jurídica a la violencia de género,¹ entre otras.

HACIA UNA APLICACIÓN PEDAGÓGICA: CARTESIANISMO Y PSICOANÁLISIS DESDE LA PERSPECTIVA DE GÉNERO

Esta segunda parte del trabajo contiene una introducción destinada al profesorado que desee utilizar en clase los textos de Poulain de la Barre y de Freud incluidos en el Apéndice I. Con ello pretendo facilitar un ejemplo de la manera en que la reflexión sobre la desigualdad entre los sexos puede ayudar a comprender ciertos temas filosóficos y cómo estos, a su vez, aclaran aspectos de la cotidianidad que permanecen incuestionados.

Ya a finales del siglo XVII, el cartesiano feminista Poulain de la Barre criticó los prejuicios patriarcales de su época en su libro *De l'égalité des deux sexes* (1673). Por esta razón, ha sido considerado como el primer filósofo de la Ilustración en tanto ejecutó ese particular giro del pensamiento que Ernst Cassirer consideraba propio de las Luces: el paso de la razón crítica aplicada a la epistemología a la razón que cuestiona lo social. Poulain de la Barre observó que en las escuelas de Filosofía, se obligaba a los estudiantes a concentrarse en los temas más insólitos, a divagar durante años sobre las partículas interestelares, sin tratar nunca críticamente la cuestión de la diferencia de los sexos (Poulain de la Barre, 1996: 153). Esta diferencia era asumida como un hecho que no merecía ser examinado. De esta forma el prejuicio se reproduce en lo que hoy llamaríamos “un proceso de retroalimentación”: señala nuestro autor que, en sus afirmaciones sobre los sexos, los estudiosos repiten los prejuicios que les inculcaron desde la cuna. Más tarde, el vulgo lee lo que estos sabios sostienen y se confirma en sus prejuicios, ya que cree que las autoridades intelectuales han meditado mucho sobre ello. De esta forma, el conocimiento continúa reproduciendo los mismos tópicos sin convertirse en saber crítico.

¹ Así, en el curso de 2005-2006, las nuevas leyes españolas contra la Violencia de Género y sobre el Cuidado de personas dependientes se han basado en la elaboración teórica feminista previa. El proyecto catalán de regulación de la prostitución se enfrenta actualmente a un agrio debate que divide al propio feminismo.

Poulain de la Barre partía de la división cartesiana entre *res cogitans* y *res extensa* para afirmar la igualdad del intelecto de hombres y mujeres y la injusticia de una organización social que discriminaba a estas últimas. Su obra será muy bien acogida por el movimiento de las preciosas y tendrá también gran influencia en el siglo posterior, ganando para la causa de la igualdad a numerosos ilustrados e ilustradas y generando respuestas reactivas como la de Rousseau.²

Las discusiones que se extienden a lo largo de la última parte del siglo XVII y de todo el siglo XVIII sobre el origen natural o cultural de las diferencias entre los sexos forman parte del entramado constitutivo de las ciencias sociales y un importante precedente para la comprensión de los componentes de socialización propios del concepto de *género* adoptado en el siglo XX por la segunda ola del feminismo para oponerse a la naturalización del colectivo femenino y de su “condición” (Puleo, 1993a).

La ambigüedad de la Ilustración en cuanto a la conceptualización de los sexos puede entenderse como resultado de su doble dimensión. Por un lado, sus componentes de crítica social e histórica permitían relativizar y poner en duda las características adscriptivas y los roles de género. Esta línea será seguida por autores inspirados por el paradigma democrático de libertad e igualdad como Nicolás de Condorcet, Jean le Ronde d’Alembert, Olympe de Gouges o Mary Wallstonecraft. Por otro, la emergencia de la investigación biológica establecía las bases de un nuevo discurso de la diferencia sexual inaccesible a cualquier proyecto emancipatorio. La publicación en 1775 del *Système physique et moral de la femme* del médico Pierre Roussel puede ser considerada un hito en la explicación biologicista de una supuesta incapacidad de las mujeres para el saber y la plena racionalidad debido a su temperamento uterino. Esta opinión será la mayoritaria y justificará la exclusión del colectivo femenino de los derechos de ciudadanía en los albores de las democracias modernas.

Mientras que el filósofo feminista Condorcet con su proyecto de ciudadanía para las mujeres y Olympe de Gouges con su *Declaración de los Derechos de la Mujer y de la Ciudadana* habían exigido, durante la Revolución Francesa, que las mujeres pudieran participar de las libertades adquiridas y no dependieran del varón dentro de la familia, los

²Varias razones, entre ellas el hallazgo de un ejemplar de esta obra de Poulain de la Barre en la biblioteca del ginebrino, han permitido a algunos especialistas interpretar el capítulo V de *Emilio* como una refutación de las ideas feministas de su predecesor.

médicos-filósofos Cabanis, Moreau de la Sarthe y Virey sostuvieron la incapacidad biológica de las mujeres para la creación intelectual y la participación en la vida pública (Laqueur, 1994: V). Freud continúa en esta línea con un discurso más elaborado y sutil. Lo mismo puede decirse del disidente Carl Jung y del heredero metafísico, Jacques Lacan.

Independientemente de la importancia y el interés que podemos mostrar en el psicoanálisis, es necesario reconocer que, como ha señalado la psicoanalista feminista Emilce Dio Bleichmar (1997, 2003), se trata de una escuela que ha rechazado el diálogo y el cuestionamiento planteados desde la teoría de género (Leninton, 2003; Burin, 1996). Esta actitud no mejoró con Lacan, sino que se hizo más insidiosa y profunda.

Con respecto a la conceptualización de los roles de sexo-género, Freud es el heredero de la medicina filosófica del siglo XIX, que había insistido en la diferencia fundamental entre los sexos. Afirmaron que las funciones reproductivas femeninas eran la causa de la debilidad cerebral de las mujeres, por lo que estas debían ser apartadas de la creación intelectual y la participación política. En Freud, este biologicismo subyace tras una compleja teoría evolutiva según la cual todo individuo pasa por las necesarias etapas oral, anal y fálica, y experimenta el complejo de Edipo. Este complejo (que Bronislaw Malinowski y otros antropólogos consideraron más tarde como un simple resultado de la vida de un niño de clase media en la Viena decimonónica) tiene para Freud un alcance universal y explica la formación del superyó o internalización de los valores morales. Según el creador del psicoanálisis, el niño siente celos y hostilidad hacia su padre por ser este el obstáculo a la realización de sus fantasías incestuosas de acceso sexual a la madre. En la realidad o en la fantasía, el padre amenaza al niño con la castración. La unión de temor y hostilidad origina en el hijo fuertes sentimientos de culpa, pues ama y odia a su padre. La superación de este conflicto llega cuando el niño es capaz de dirigir su deseo sexual a otras mujeres. El complejo de Edipo no se produce de la misma manera en ambos sexos, fundamentalmente porque el temor a la castración como castigo por los deseos incestuosos no producen el efecto de superación del Edipo en un ser como la niña, que ya se ha descubierto castrada.

Freud, hijo favorito de su madre, como él mismo confesaba, profundamente convencido de la importancia de ser varón, supone que toda

niña, cuando observa por primera vez un pene concluye que ella misma está castrada, que es inferior porque no posee un apéndice de tamaño comparable. Simone de Beauvoir señala en *El segundo sexo* (1949) que solo cuando la niña ha captado que la sociedad otorga mayor jerarquía a los varones (son ellos los que ocupan cargos políticos, dignidades celestiales y eclesiásticas, traen el salario a casa, etcétera) puede interpretar la diferencia anatómica como superioridad (Beauvoir, 1998: II). Freud, en este y otros temas, excluye las referencias a lo social, por lo que, en su teoría, la admiración de la pequeña se transforma en pura espontaneidad suscitada por el supuesto mérito en sí del miembro viril. Esta admiración se convierte inmediatamente en sentimiento de inferioridad y envidia fálica. A partir de ese momento, según el padre del psicoanálisis, la evolución de la mujer puede tomar tres vías diferentes: negación de la sexualidad, masculinización con fantasías de igualdad con el hombre o realización plena de la naturaleza femenina en el matrimonio y la maternidad (en especial si el hijo es varón y, de esta forma, permite a su madre obtener el pene que no posee). Este esquema con tres posibilidades de desarrollo del individuo de sexo femenino permite a Freud suministrar una explicación a distintas figuras sociales de la mujer de principios del siglo XX: la frustrada que, por temor a la sexualidad, evita el matrimonio; la sufragista, que pide el voto e iguales derechos que los hombres; y la mujer “normal”, que encuentra su plena realización dentro del hogar y no aspira a salir de él.

En las conferencias recogidas en sus *Obras completas* son frecuentes las alusiones a mujeres y varones feministas a quienes sus teorías no agradan. Vemos, pues, que Freud es plenamente consciente de entablar una polémica de orden político. Diversas/os teóricas/os feministas han considerado que el psicoanálisis freudiano proporciona un discurso laico de recambio frente al agotamiento de la justificación religiosa de las injusticias sociales, en particular respecto a la minoría de edad permanente en que se mantenía a las mujeres.

La teoría de la bisexualidad freudiana provee una explicación a la variedad de personalidades existente en ambos sexos. Que un varón manifieste caracteres considerados “femeninos” y que una mujer muestre virtudes “masculinas” no lleva a Freud a suponer el carácter socialmente construido de los roles de género, sino a afirmar que en todo individuo hay elementos “masculinos” y “femeninos” en proporciones

diversas. El mismo mecanismo explicativo rige los conceptos junguianos de *anima* y *animus*.

Las mujeres que exijan la equiparación de sus derechos con los varones, el acceso al espacio público, la capacidad de participar en lo político, en definitiva, las mujeres que pidan ser consideradas individuos autónomos serán conceptualizadas por Freud como víctimas de una fijación en un estadio infantil de envidia fálica. De esta manera, asistimos a la construcción de un discurso sobre los sexos que intenta explicar, al tiempo que deslegitimar, las actitudes contestatarias respecto de los roles sexuales.

El éxito del psicoanálisis freudiano ortodoxo en esta empresa de estricta diferenciación de los roles sexuales puede medirse por su colaboración en “la vuelta a casa” de las norteamericanas en los años cincuenta, las que durante la Segunda Guerra habían conquistado cierta independencia con su entrada en el mercado laboral.³ Afirma Betty Friedan que la “mística de la feminidad” les prometió la realización de su verdadera naturaleza y la obtención del placer sexual y terminó haciendo de ellas seres frustrados, madres y esposas castrantes e individuos aislados de la comunidad (Friedan, 1974).

Por todo ello, y sin entrar a discutir el controvertido asunto de las aportaciones de Freud al conocimiento científico en otros temas, no es posible dejar de señalar sus limitaciones en lo que a la cuestión de la conceptualización de los sexos se refiere. Sobre todo si tenemos en cuenta que esta base teórica sigue influyendo de distintas formas aún hoy en día en la práctica terapéutica de miles de psicoanalistas. A pesar de los pasajes aparentemente constructivistas, la teoría freudiana reposa en un esencialismo que hace de los sexos y la sexualidad un ser en sí independiente de los avatares históricos y de las diferencias culturales.⁴ El psicoanálisis ha sido visto por Michel Foucault como la

³ Millet dedicó al psicoanálisis un capítulo de su célebre *Sexual Politics* (1969) por considerarlo un componente de la reacción ideológica frente a las reivindicaciones feministas que comienzan en el siglo XIX con las sufragistas (Millet, 1997).

⁴ Ya tempranamente, al enfatizar los factores culturales, la escuela neofreudiana permitirá a la psicoanalista Karen Horney señalar los factores socioculturales, económicos y políticos como causa explicativa de la “envidia del pene”. En otra dirección muy distinta, lacanianas, como Luce Irigaray, han desarrollado un pensamiento de la diferencia que tiende a identificar al varón con la actividad racional y a la mujer con lo inconsciente, con el cuerpo y la sensibilidad, valorando negativamente a la razón y positivamente a los procesos inconscientes. Por su parte, Juliet Mitchell, Nancy Chodorow y Dorothy Dinnerstein han realizado interesantes lecturas feministas de la teoría freudiana.

culminación de un largo proceso por el que, en el Occidente moderno, la identidad del individuo termina por ser considerada de naturaleza sexual (Foucault, 1976-1984). La sexualidad se convierte en el gran secreto que subyace a todas las apariencias. Desde esta perspectiva, el pansexualismo freudiano sería, entonces, el desarrollo más acusado de esta tendencia. El puesto clave que la sexualidad tiene asignado en la teoría freudiana ha sido suficientemente criticado como una reducción de la complejidad de la conducta a un único factor como para repetir los argumentos esgrimidos al respecto. Solo recordaré que esta insistencia en la sexualidad fue la causa del éxito de su teoría, ya que los ataques que recibió de la moral puritana funcionaron como aval de su carácter progresista cuando, en realidad, al menos en lo que se refiere al tema de los roles sexuales, la doctrina freudiana continúa adheriéndose a valores sumamente conservadores.

La comparación de dos teorías tan distintas de la mente como la cartesiana y la freudiana nos llevan a la paradójica conclusión de que el avance en el conocimiento de la naturaleza humana puede, en ocasiones, estar acompañado de un retroceso si atendemos a las consecuencias sociales. *Corsi e ricorsi de la Historia?* La superación del dualismo cartesiano sumado a una voluntad política de exclusión permitió legitimar con un discurso atractivo e innovador un antiguo orden socio-sexual jerarquizado. Evidentemente, nuestro objetivo no debe ser retornar al dualismo cartesiano, sino depurar de sus ocultos prejuicios a la nueva comprensión monista de la naturaleza humana.

A MODO DE CONCLUSIÓN-INCITACIÓN

Espero que estas páginas sirvan de incitación a quienes aún no han comenzado a recorrer los caminos filosóficos abiertos por la perspectiva de género. Se trata de una senda reflexiva animada por toda la ilusión y la energía creativa de un colectivo para el que la igualdad y el reconocimiento son todavía asignaturas pendientes.

Nos encontramos en una época en que la sucesión veloz de imágenes y mensajes dificulta la transmisión de conceptos y el ejercicio del razonamiento propios de una larga tradición filosófica. Adquirir y facilitar claves de comprensión de la vida cotidiana es la vía más eficaz para que

este precioso legado no se pierda; y, lo que es más importante, a través del enfoque de género, se puede percibir una de las razones principales de la necesidad del pensar filosófico, un motivo oculto por la esclerosis de ciertos ejercicios puramente eruditos de la filosofía: la renovación de nuestra visión de la realidad en un sentido emancipatorio. Se trata de una tarea fundada en el *sapere aude* kantiano y en la solidaridad con quienes se encuentran en una situación menos favorable para el cuestionamiento de la opresión.

“Extrañar” el *curriculum**

Guacira Lopes Louro

Cierto día me preguntaron cómo podía explicar mi trayectoria académica o, mejor aún, cómo podía explicar que me había desviado de la Historia, mi campo de estudios original, para trabajar con temáticas “mundanas” (Louro, 2004). Respondí que tenía que ver con mi historia como intelectual y como mujer; tenía que ver con las preguntas que me hacían lo/as estudiantes y, tal vez, principalmente, con las cuestiones que me parecía relevante responder. Mucho tiempo después, encontré en un libro un comentario que parece ajustarse a todo esto. Su autora decía que para reconocer qué vale la pena poner en cuestión, en el primer plano de la reflexión y de la intervención, es necesario estar atenta a lo “intolerable”. ¿Qué es lo intolerable? Ella misma respondía que no podía tolerar lo que mucha gente creía que debía; es decir, que “una de las condiciones de lo intolerable es lo que para la mayoría era lo normal” (Larrauri, 2000: 14).

Me parece que esta es una pista que justifica los escollos que encontramos. Cuando comencé a hablar a las educadoras y a los educadores

* Agradecemos a su autora que gentilmente nos permitió publicar esta versión en castellano, traducida por María Luisa Femenías y revisada por Silvia Fernández Micheli.

sobre género, siempre estuve atenta a sus comentarios, sus críticas y sus preguntas. Cuando afirmaba que las feminidades y las masculinidades son construcciones sociales, lo mismo que cuando sostenía que esas “dimensiones” estaban discursivamente construidas, percibía un movimiento de escucha que, al mismo tiempo, era una disposición favorable para acoger esas ideas (aunque hubiese resistencias aquí y allá). Sin embargo, había un claro límite para pensar en ese terreno, un límite en la sexualidad o, más específicamente, un límite que tropezaba con la homosexualidad. Eso no quiere decir que no se plantearan preguntas sobre la sexualidad, sino, por el contrario, que eran muchas y que la mayoría de ellas se dirigía fundamentalmente, en su más expresiva mayoría, a descubrir la “causa” de “ese” problema para corregirlo: ¿Cómo lidiar con estudiantes que mostraban, de algún modo o de cualquier modo, intereses que parecían vincularlos con el mismo sexo? ¿Cómo supervisar esos intereses? y, en seguida, ¿cómo proceder a redirigir a esos sujetos a fin de reafirmar la forma “normal” del deseo? Estas preguntas, constantemente repetidas, tal vez, hayan sido una de las razones primarias de que dirigiera mi atención al estudio de las sexualidades e hiciese de esta cuestión mi primordial campo de estudio e interés.

Cuestiones “prácticas” cargadas de sugerencias cotidianas sobre “cómo hacer” acabaron por plantearme cuestiones de otro orden. Me llevaron a comprender con mayor profundidad cómo la heterosexualidad y la homosexualidad se instituyen como posiciones de sujeto centrales en la cultura occidental moderna. Me llevaron a examinar a través de qué estrategias esas posiciones se establecen como norma (o como la expresión “natural” de los placeres y de los deseos sexuales). Al mismo tiempo, me instaron a analizar la historia de las formas de institucionalización del lugar subordinado, despreciado y lamentable del sujeto homosexual o de otras formas de sexualidad.

En nuestras sociedades, despreciar al sujeto homosexual era (y aún es) algo “común”, “comprensible”, “corriente”. De ahí que valga la pena poner esta cuestión en primer plano. Me parece absolutamente relevante reflexionar sobre las formas de vivir la sexualidad, sobre las muchas formas de ser y de experimentar los placeres y el deseo; parece relevante también reflexionar sobre posibles formas de intervenir, en fin, de perturbar o de alterar de algún modo un estado de cosas que considero “intolerable”. La elección de mi objeto de estudio es, por tanto, al

mismo tiempo política y teórica. Me interesa entender no solo cómo se construyen las posiciones de sujeto, sino analizar cómo se constituyen las posiciones binarias y excluyentes que subyacen a ese régimen y que se inscriben en la producción del saber, en la organización social, en las prácticas cotidianas, en el ejercicio del poder. Más particularmente, me interesa comprender cómo se produce, en las instancias que llamamos “pedagógicas”, la reiteración de esas posiciones y, como hemos dicho, pensar qué se puede hacer para desestabilizar y desordenar tales certezas *naturalizadas*.

Curiosamente, tal vez no sean muchas las estudiosas feministas brasileras que se ocupan de cuestiones de sexualidad. No en tanto el cuerpo (de las mujeres) ha sido desde siempre el objeto de mayor atención de varias corrientes del feminismo: la posibilidad de usar el cuerpo y de vivir la sexualidad con autonomía fue siempre un propósito político del movimiento; discutir la maternidad como destino o como elección, como privilegio o como carga también supone encarar las formas de vivir la sexualidad. Los estudios que tienen a las mujeres, o a las relaciones de género, en el centro de sus preocupaciones siempre tuvieron directa o indirectamente que rozar la cuestión de la sexualidad. Con todo, esas cuestiones tal vez se hayan planteado de modo más contundente a partir de los cuestionamientos realizados por el movimiento feminista; cuestionamientos lanzados por las feministas lésbicas que denunciaban el principio de heterosexualidad obligatoria implicado –aparentemente– en el concepto mismo de género y que reclamaban que sus experiencias y sus historias también merecían un protagonismo que se les estaba negando.

La relevancia de la sexualidad en el campo feminista se acentúa, por tanto, a partir de la consolidación de los estudios *gay-lésbicos* y, más recientemente, con los aportes de las estudiosas y de los estudiosos *queer*. Sin duda, hay serias tensiones entre esos campos (Estudios Feministas, Estudios *Gay-Lésbicos*, Teoría *Queer*) que no exploraremos aquí, pero no puedo dejar de señalar que la teorización más reciente perturba conceptos muy asentados como, por ejemplo, el de género.

Decir que la producción de los teóricos y las teóricas *queer* se hace en el contexto del posmodernismo y el posestructuralismo es decir muy poco. Parece evidente que, por su contemporaneidad (se trata de una producción que irrumpe a partir de los años noventa) y por la

problematización que pone en el “centro” de la cultura, el movimiento político y teórico debería situarse en el posmodernismo. Además, desde el punto de vista de las teorizaciones, aquellos que son “rotulados” como *queer* usualmente recorren los trabajos de Jacques Derrida, Michel Foucault, Jacques Lacan en sus argumentos y en sus análisis, o apuntan al posestructuralismo. Polémicas y debates son frecuentes entre esos grupos de intelectuales que mantienen ciertos puntos en común, ya que la mayoría apoya sus análisis en estrategias descentradoras y deconstructivas. Sus producciones tienen pretensiones de ruptura epistemológica; esos teóricos y teóricas quieren provocar una manera nueva de conocer y también pretenden apostar a otros objetivos de conocimiento. No producen textos “propositivos”, en ellos, de modo general, se concentran pocas indicaciones sobre políticas pragmáticas afirmativas. La oposición binaria heterosexualidad/homosexualidad gana centralidad en el análisis de casi todos, una vez que entienden que esa es una oposición que articula las prácticas sociales y culturales, que articula el conocimiento y el poder que contribuye a producir sujetos. Se analiza la homosexualidad como parte de un régimen de poder/saber (más que como una identidad social minoritaria). Entonces, por las condiciones de su emergencia y por sus formulaciones, es posible afirmar que se trata de una teoría política *posidentitaria*: se corre del foco de las identidades culturales, de las estructuras lingüísticas y discursivas y de sus contextos institucionales.

En cierto modo, los teóricos y teóricas *queer* proponen una política del conocimiento cultural. Ese puede ser el hilo conductor para decidir las potencialidades de esa teoría para provocar otro modo de conocer y de pensar que interese particularmente a las educadoras y educadores. El deslizamiento del terreno de la sexualidad hacia otros terrenos se fundamenta, en gran parte, en la convicción de que “el lenguaje da sexualidad”, como dice Eva Segdwick, “no sólo se intersecta con otros leguajes y relaciones por las que nos conocemos, sino que las transforma” (1993).

La teoría pretende ser *subversiva*. Pero son tantas las teorías que se autoproclaman subversivas que la calificación puede parecernos un tanto gastada y vacía. Será necesario, pues, analizar lo que dice Judith Butler (citada por Susanne Luhman, 1998): “las prácticas subversivas tienden a extrapolar las capacidades de leer, tienden a desafiar las

convenciones de la lectura y a exigir nuevas posibilidades de lectura”. La subversión de la que hablan las estudiosas *queer* no consiste en una especie de contraconocimiento que se podría identificar fácilmente (o que, en cierto modo, era y es lo que proponen varios movimientos sociales como, por ejemplo, los propios estudios *gay*-lésbicos, que sugieren la inclusión de esos sujetos, sus historias y experiencias en los cánones oficiales y en el currículo, etcétera). Por el contrario, para las y los teóricos *queer*, la subversión “reside en el momento mismo de la no inteligibilidad”, o sea, en aquel “puente” a partir del que no se consigue explicar o pensar. Al introducirse estas cuestiones en el campo educacional, tomo prestada una pregunta elaborada por Susanne Luhman: “Si la subversión no es una forma nueva de conocimiento, sino que reside en la capacidad de proponer cuestiones sobre los *detours* de ver, de conocer y de dar sentido, entonces ¿Qué significa esto para una pedagogía que se imagine *queer*?” (147).

¿Cómo traducir el cuestionamiento que propone Luhman? Una traducción de teorías –en verdad, *cualquier* traducción– siempre es problemática. Se afirma que muchos conceptos, en sus viajes, pierden su potencia crítica. Parece prudente ampliar esta afirmación y pensar que, en su viaje, los conceptos y las teorías se dislocan, se delizan, entran en contacto e interactúan con otros espacios lingüísticos y culturales marcados por relaciones de poder no idénticas a aquellas de donde provienen. Olegaria Matos dice que “traducir una lengua a otra, una cultura a otra, requiere preservar aquello que las hace extranjeras, sus zonas de oscuridad y de incomunicabilidad” (Matos, 1998-9) Tal vez se requiera también que se asuman los riesgos de las transformaciones. Una traducción implica, necesariamente, transformaciones y pone en funcionamiento una serie de cuestiones.¹ Al asumir tal empresa, nos convertimos en una especie de traductores culturales y nos involucramos en un proceso mucho más complejo que la decodificación de palabras y expresiones.

Al lidiar con la teoría *queer*, me veo buceando en estas cuestiones: ¿Sus conceptos *hacen sentido* en nuestra cultura? ¿Cómo se sustenta su fuerza crítica? ¿Cómo se transforman en el contexto brasilero? Sin

¹ Respecto del “viaje de las teorías” (en especial, de las teorías feministas y de los aparatos y mecanismos culturales involucrados), puntualmente para un análisis de esas cuestiones en el ámbito brasilero, cf. Claudia de Lima Costa (*et al.*), “Dossier: Publicaciones Feministas Brasileñas”, en *Estudos Feministas*, vol. 11, número 1, 2003.

pretender atribuir un “origen” o un “comienzo” a esa teoría, entiendo que una determinada formación discursiva hace su emergencia en un contexto dado y sería indispensable indagar si algo similar está funcionando en Brasil. Mi respuesta, aunque tentativa, es afirmativa: pienso que aquí también se van articulando las condiciones que posibilitan un movimiento *queer* (obviamente con las marcas propias de nuestra cultura).² Tales condiciones tienen que ver con la historia del movimiento homosexual en nuestro país y con las fracturas internas de ese movimiento, con unos medios de comunicación que se vienen desarrollando articulados con ese proceso y, también, con el surgimiento de espacios y productos culturales volcados al público *gay*; tienen que ver también con el surgimiento y la expansión del HIV y con las redes de solidaridad que se formaron articuladas a la dolencia (redes que traspasaron claramente los límites de una identidad homosexual); también tienen que ver con el surgimiento de núcleos, grupos de investigación y Centros Universitarios volcados al estudio de la sexualidad y, en especial, con los estudios vinculados a Foucault y al posestructuralismo. De cualquier modo, las peculiaridades culturales y políticas de nuestra sociedad (de cualquier sociedad) no sugieren que la traducción de una teoría se haga simplemente por “transplante” de conceptos y proposiciones. En ese proceso acontecen transfiguraciones, reacomodaciones, invenciones; siempre estará implicada alguna osadía, siempre se habrán tomado algunas “libertades”. Quiero ensayar traducir esa teoría articulándola al campo educativo y, por tanto, experimentar algunas posibilidades que me sugiere la expresión “*queering the curriculum*”, varias veces repetida por las estudiosas anglosajonas.

¿Qué significa hacer *queer* el currículo? Jugando con las acepciones de la palabra *queer*, ensayo una respuesta que, de algún modo, intenta transportar el “espíritu” que tiene la expresión en aquellas estudiosas que la formularon. “Lo *queer* [observa Tamsin Spargo] puede entenderse como un sustantivo, un adjetivo o un verbo, pero siempre se define *contra* lo ‘normal’ o lo ‘normalizante’” (Spargo, 1999). En el contexto anglosajón, la palabra tiene más de un sentido: Constituye una expresión peyorativa con la que se designa a los varones y a las mujeres homosexuales (equivalente a *bicha*, *sapatao* o *veado*) y corres-

² Examino esta cuestión en el capítulo “Una política pos-identitaria para educação”, *Um corpo estranho*, Belo Horizonte, Autêntica, 2004.

ponde en portugués a extraño, exquisito, ridículo, excéntrico, etcétera.³ Transformado *to queer* en el verbo “extrañar” llegamos a algo así como “extrañar el currículo” (hacer extraño el currículo) Me parece productivo, en este caso, poner en juego el sentido que los *gaúchos* damos al verbo “extrañar” y jugar un poco con la palabra.⁴ En Río Grande, cuando alguien dice: “tu me estás extrañando”, se está sugiriendo, con algún grado de provocación, que el otro no lo está tratando de modo habitual. Como dice Luiz Augusto Fisher, en su *Diccionario de Porto-Alegre*s, la expresión se encuadra en un contexto belicoso, de bravuconadas, que se aplica cuando alguien percibe o imagina que está siendo *mal visto* o cuando hay *desconfianza* respecto de sí. Es como si el sujeto se preguntase: “¿Tienes algún problema conmigo por algo que digo o que dije? Porque si lo tuvieras, vamos a dividir la ignorancia”. Entonces, cuando pretendemos “extrañar el currículo”, nuestro movimiento sería algo parecido a eso; o sea, sería un acto de desconfianza del currículo (tal como se nos lo presenta), para tratarlo de modo no usual; sería un movimiento para desconcertar y transformar el currículo. Tal vez se pudiese, entonces, poner en acción algo que me parece implícito en el uso *gaúchesco* de “extrañar”: la idea de “sobrepasar los límites”, de excederse. Pienso que ese es el espíritu del *queering* del currículo: pasar los límites, atreverse, desconfiar de lo que está allí y mirar de modo propio lo que está incluido para poner en situación embarazosa lo que está en ese “cuerpo de conocimientos”; en fin, enfrentar las condiciones en que se da el conocimiento.

Retomando las preguntas de Suzane Luhman, proponemos una provocación: ¿Qué tal si una pedagogía *queer* pusiera en crisis qué es el conocimiento y cómo llegamos a conocer? La idea es poner en cuestión el conocimiento (y el currículo), poner en cuestión lo que es el conocimiento y las formas por las que –se dice– llegamos a conocer determinadas cosas y a no conocer (o desconocer) otras. No se trata, propiamente, de incorporar al currículo (ya superpoblado) otra materia (*queer*) más sino, más específicamente, de poner en cuestión la idea de que existe un cuerpo de conocimientos más o menos seguro que debe ser transmitido, o de poner en cuestión la relación tradicional profesor-

³ *Bicha* en lenguaje coloquial, “homosexual varón”; *sapatao*, “lesbiana”; *veado*, “homosexual varón”.

⁴ N de la T. *Gaúcho*, habitante nativo del sur de Brasil.

estudiante-texto (texto entendido en forma amplia); se trata, por tanto, y fundamentalmente, de cuestionar las condiciones que permiten (o que impiden) el conocimiento. Con esto me remito al punto con el que inicié esta discusión: la idea de que hay *límites* para el conocimiento. Desde esa perspectiva parece importante indagar qué o cuánto *soporta conocer* un grupo dado.

Si tomamos el currículo como un texto “generizado” y sexualizado (que lo es también), los límites parecen inscribir los contornos de la premisa sexo-género-sexualidad. La premisa que afirma que determinado sexo indica determinado género y que este género, a su vez, indica o induce el deseo. De esa lógica, se supone que el sexo es “natural” y se entiende “natural” como “dado”. El sexo existiría antes de la inteligibilidad, es decir, sería prediscursivo, anterior a la cultura. El carácter inmutable, ahistórico y binario del sexo impone límites a la concepción de género y de sexualidad, y al generar la ecuación naturaleza/heterosexualidad y deseo con deseo del sexo/género opuesto se pasan por alto las formas compulsivas de sexualidad. Dentro de esa lógica, los sujetos que por cualquier razón o circunstancia escapan a la “norma” promueven una discontinuidad en la secuencia, se los considera “una minoría”, y se los coloca al margen de las preocupaciones del currículo o de una educación que se pretende para la mayoría. Paradójicamente, esos sujetos “marginalizados” continúan siendo necesarios, ya que sirven para circunscribir los contornos de aquellos que son “normales” y que, de hecho, se constituyen en los sujetos que importan. El límite de lo “pensable” en el campo de los géneros y de la sexualidad está circunscrito entonces a la secuencia de ese contorno “normal”, siendo propio de la lógica binaria –hay que admitir– la existencia de un polo desvalorizado, de un grupo designado como minoritario que puede ser *tolerado* como desviado o diferente. Es insoportable, con todo, pensar en sexualidades múltiples. La idea de la multiplicidad escapa la lógica que rige toda esta cuestión.

Es posible, no obstante, subvertir esa lógica si pensamos que el sexo es también un constructo cultural. Esa es la dirección por la que camina Judith Butler (1996). Ella rompe con la conexión sexo = naturaleza/género = cultura para sugerir que el sexo es cultural en la misma medida en que lo es el género. Consecuentemente, la propia distinción sexo/género se desestabiliza. Para Butler, el género es el

medio discursivo/cultural mediante el cual un “sexo” se establece como “natural” y “prediscursivo”. En otras palabras, el sexo es él mismo una postulación, un constructo que se hace en el interior de la lengua y de la cultura.

La coherencia y la continuidad de alguien se constituye –señala Butler– según las “normas de inteligibilidad” instituidas y sostenidas socialmente. La identidad se asegura a través de conceptos estables de sexo-género y de sexualidad; pero hay sujetos de géneros “incoherentes”, “discontinuos”, individuos que dejan de conformar las normas generalizadas de inteligibilidad cultural por las que todos vienen a ser definidos. En sus palabras:

los espectros de discontinuidad y de incoherencia [...] están constantemente prohibidos y producidos por las mismas leyes que buscan establecer las líneas de conexión causal o expresiva entre el sexo biológico, el género culturalmente constituido y la “expresión” o “efecto” de ambos en la manifestación del deseo sexual a través de la práctica sexual. (1996: 17)⁵

No hay lugar ni currículo para la idea de multiplicidad (de sexualidades o de géneros), esa es una idea insoportable. Y lo es, entre otras razones, porque aquel o aquella que la admita puede ser tomado/a como particularmente implicado/a en la multiplicidad. Consecuentemente, tiene que asumir, con cierto orgullo, la ignorancia de las formas no hegemónicas de la sexualidad. Al declarar su ignorancia, él o ella pretenden afirmar implícitamente que “no tienen nada que ver con eso”, o sea, que no se reconocen involucrado/as en esa cuestión de ninguna manera.

Estamos delante de otro punto central del análisis *queer*: La cuestión de la ignorancia. Eve Sedgwick (1993) entre otros/as teóricos/as propone que se piense la ignorancia no como falla o falta de conocimiento, sino como residuo de conocimiento, como efecto de un modo de conocer. La teoría *queer* pone en cuestionamiento los dos binarismos fundantes del campo de la educación, la oposición entre conocimiento e ignorancia, al demostrar que esos polos están mutuamente implicados uno en el otro y al sugerir que la ignorancia puede comprenderse como producida por un modo de conocer o, mejor, que ella también es una forma de conocimiento.

⁵ N de la T. Traduzco directamente de la versión en inglés.

En el campo de la educación, la ignorancia siempre fue concebida como lo otro del conocimiento y, en consecuencia, repudiada. Ahora, la idea es comprender cómo está implicada en el conocimiento o que –sorprendentemente– debe considerársela valiosa. Siguiendo a Deborah Britzman, podríamos admitir que “cualquier conocimiento ya contiene sus propias ignorancias” (Britzman, 1996: 71-96). Cuando es posible formular determinados problemas, es gracias a una determinada lógica o soporte que lo permite; por otro lado, simultáneamente, se dejan afuera otros problemas y otras preguntas. La propia fundamentación del problema indica qué será objeto de conocimiento y qué de “desconocimiento” o qué será reconocido, aceptado, admitido y qué permanecerá *incognocido*, ignorado, imposible de ser acogido como verdadero. Existen conocimientos en relación a los cuales hay “rechazo” a aproximarse a ellos, conocimientos a los cuales se les niega acceso, a los que se resiste. Por todo ello, al tratarse de educación y de pedagogía, tal vez debiéramos pensar cómo surgen algunos, no precisamente por amor al conocimiento, sino por amor a la ignorancia y preguntar qué tiene que decirnos ese amor o ese deseo por la ignorancia. No deberíamos pensar en una “incapacidad cognitiva” para aprender algo, conforme sugiere Suzane Luhman, sino en entender el deseo por la ignorancia como preformativo; esto es, produciendo un rechazo (o un no-deseo) a admitir la propia implicación en aquello que está siendo estudiado o examinado. La resistencia al conocimiento debería llevarnos, por tanto, a intentar comprender las condiciones y los límites del conocimiento de cierto grupo cultural. Como educadores/as nos interesa descubrir dónde, en qué punto, un texto o una cuestión dejan de *hacer sentido* para un grupo de estudiantes, dónde ocurre la “ruptura” del sentido y, por ende, cómo podemos trabajar a través de ese rechazo a aprender. “Lo que hay que aprender con la ignorancia”, eso es lo que plantean las/os estudiosas/os *queer*.

Por cierto, la resistencia a aprender puede ser observada en su manifestación individual y psicológica, aunque tal vez sea más productivo pensar tales cuestiones desde una óptica cultural. Aquí, puede ser de utilidad el concepto foucaultiano de *episteme* comprendido como campo epistemológico en el interior del cual pueden percibirse o decirse determinadas cosas y otras no. Según Foucault, los conocimientos “manifiestan una historia que no es de perfección creciente, sino más bien

dependiente de sus condiciones de posibilidad” (1966). Hay cosas y hay sujetos que se pueden pensar en el interior de una cultura y otros que son impensables; y lo son porque no se encuadran en ninguna lógica o marco admisible para esa cultura en ese momento. Son cosas, sujetos o prácticas a los que les falta un esquema de trabajo. Fundamentalmente, lo que deja de existir es un marco de referencias que permita al pensamiento operar con esas prácticas y esos sujetos que transgreden toda imaginación, que son incomprensibles o imprevisibles en tanto son recusados o ignorados.

El rechazo se experimenta, frecuentemente, como insuperable y paralizante. No formulamos otras cuestiones porque no hay como sustentarlas dentro de la lógica vigente. No aceptaremos curiosidades impertinentes, a menos que las podamos convertir en “pertinentes” y domesticarlas. A las preguntas que escapan a la lógica se les teme, se las califica como impropias o inconvenientes. Causan incomodidad, no se “ajustan”, son incontrolables e incontroladas; perturban el “dominio” del conocimiento que ambicionamos.

En el campo de la sexualidad, operamos dentro de una lógica binaria y soportamos extender ese pensamiento a los sujetos y las prácticas que se relacionan con esa lógica. Fuera de ese marco nos encontramos con obstáculos epistemológicos muy difíciles o casi imposibles de sobrepasar. No obstante, si quisiéramos pensar *queer* tendríamos que imaginar formas de atravesar esos límites.⁶ Cuando digo atravesar, pienso en varias posibilidades implicadas en esta acción tales como “pasar a través”, esto es, hacer uso de los propios obstáculos como vehículo para penetrarlos, superarlos, “correr” y “trasponer” los límites. Eso supone un movimiento de abandono de las reglas de la prudencia, del orden, de la sensatez. Eso implica también perturbar familiaridades del pensamiento y pensar fuera de una lógica segura. Las preguntas que nos movilicen serán fundamentalmente aquellas que indaguen cómo se constituye un saber y cómo otro saber *no* se constituye (o no consigue constituirse) como tal; y cómo funcionan en ese juego de afirmaciones y de negaciones las relaciones de poder.

⁶ Esa es la dirección que toma Tomaz Tadeu en su *Documentos de identidad* (1999) cuando afirma que se debe “forzar los límites de las epistemes dominantes”. Aquello que se tiene como “un campo del saber posible para una época dada” (y de lo cual el currículo es un recorte) tendría que extenderse, rasgando fronteras, barreras y demás obstáculos que deberían romperse.

A partir del movimiento que consiste en *queering* la educación puede pensarse además como un movimiento que implique una erotización de los procesos del conocer, de aprender y de enseñar. La erotización será tomada en su sentido pleno y extenso, como una energía y una fuerza motriz que impulsa nuestros actos cotidianos y nuestras relaciones con los otros. Sin dejar de lado la sexualidad y los cuerpos, ciertamente implicados en estos procesos, también pienso en un erotismo presente en el aula y en otros espacios educativos que se relacionen con la curiosidad y, por tanto, con el deseo de saber. Las referencias de Freud al deseo polimorfo y perverso que experimentamos en algún momento de nuestras vidas permiten pensar que nuestro erotismo no necesita de un único blanco, sino, contrariamente, se puede expandir en muchas direcciones.

Bien se dice que sin sexualidad no habría curiosidades y sin curiosidades el ser humano no sería capaz de aprender. Todo eso puede llevarnos a apostar que una teoría y una política, inicialmente volcadas a la multiplicidad de la sexualidad, de los géneros y de los cuerpos, puedan contribuir a transformar la educación en un proceso más placentero, más efectivo y más intenso.

“Pensé que la filosofía era cosa de chicas” El curioso caso de las estudiantes de un Departamento de Filosofía*

Barbara Grant

“Yo pensé que la filosofía era cosa de chicas” dijo una joven brillante en medio de un grupo de discusión. Si esto es así, entonces ¿por qué ella (y tantas otras estudiantes) dejaron sus estudios de filosofía en el tercer año de su carrera? A otro nivel, ¿qué significado podemos darle a la reivindicación de que la filosofía es una cosa *de chicas*? Presento aquí el curioso caso de las estudiantes del Departamento de Filosofía en la Universidad de Auckland, Nueva Zelanda.¹ En ese Departamento, las cifras de inscripción muestran que en el primer nivel, las mujeres tienen alta representación, pero a medida que se acercan a la graduación, su número decae. En un esfuerzo por comprender por qué sucede esto, se recogieron datos de las estudiantes que cursan o que se han inscrito recientemente en el segundo nivel del Departamento, y prosiguen en

*Traducido del inglés por María Luisa Femenías. Título original “I thought Philosophy was a Girl Thing”, en *Teaching Philosophy*, 2002, pp. 213-225. Agradecemos a su autora que nos haya autorizado a publicar esta traducción.

¹ Agradezco a los Dr. Gillian Brock, Dr. Jan Crosthwaite y al profesor asociado Fred Kroom del Departamento de Filosofía, a Ann Smart, asistente de investigación, y a Jenny Brown de la oficina de evaluaciones del Centre for Professional Development por su ayuda para que pudiera llevar a cabo mi proyecto de investigación. Agradezco también al Departamento de Filosofía en su totalidad por respaldar mi investigación y en especial su publicación.

carrera. Los datos sugieren sobre bases sólidas líneas de acción para cualquier Departamento de Filosofía que esté interesado en retener la participación de las mujeres (y de cualquier otro grupo subrepresentado). Más aún, la diversidad de puntos de mira de las estudiantes aportan algunas cuestiones interesantes, que revisaré a continuación.

LA ESCENA DE LAS MUJERES EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Durante la segunda mitad del siglo pasado, en todo el mundo, la participación masiva de las mujeres en la educación superior, llevó la paridad de género a alrededor del 50%. Hoy, en algunos países, sobrepasa la participación de los varones. Pero un examen más detenido de los datos muestra además que varones y mujeres se distribuyen diferenciadamente según las áreas. Notablemente, en la mayoría de los países, las mujeres están subrepresentadas en disciplinas como ingeniería, agricultura, ciencias naturales y matemáticas.²

No obstante, aun en las áreas sobre-representadas, no figuran en paridad. Por ejemplo, en Humanidades y Artes, hay disciplinas donde las mujeres por lo general están subrepresentadas. Filosofía es una de ellas. En Canadá, por ejemplo, Filosofía es uno de los campos en los que se tiene en cuenta la subrepresentación de las mujeres a la hora de elegir los candidatos a doctorado.³ Datos recientes que envió la *Sociedad de Mujeres en Filosofía*, en la Lista de Información y Discusión, indican que no es inusual que la representación de mujeres en las Universidades Norteamericanas sea de 25% o menos, lo que se ve como aceptable.⁴ A diferencia de la baja participación de las mujeres en Ingeniería o Ciencias de la Computación, los “bajos” niveles de participación de las mujeres en Filosofía no han sido objeto de mucho debate en artículos especializados –quizá porque la Filosofía no se reconoce como camino para altos cargos bien remunerados–.⁵

² “Women Top the Campus Scales” (en Australia) (2000). *Campus Review*, 10.19, 9.

³ Estadísticas de *Women and Others in Philosophy*, 27 de junio de 1997. En línea: <<http://www.uh.edu/~cfreelan/SWIP/Stats.html>>.

⁴ Discusión llevada a cabo entre los días 19 de octubre de 1999 y 27 de febrero de 2000. Se incluyen datos de las estadísticas del Digesto de Educación de 1996.

⁵ Los porcentajes de representación para grupos de minorías étnicas en Nueva Zelandia (Maoríes y Pasífika) o en EE.UU., para los hispanos y los nativos norteamericanos son mucho más bajas aún.

Se han ofrecido varias explicaciones respecto de la diferente participación de las mujeres en las distintas disciplinas. Van desde las de tipo esencialista, que reivindican diferencias esenciales entre varones y mujeres (que persisten y se expresan en diferentes zonas de sus vidas), a las explicaciones (sobre todo feministas) sobre la diversidad sociocultural. Aquí se incluyen reclamos liberales de mayor participación estimulando a las mujeres a que mantengan el mismo ritmo de trabajo que los varones (como, en la década de los setenta, en las campañas de las escuelas de Nueva Zelanda: “Las ‘chicas’ pueden hacerlo todo”), a los argumentos de los grupos más radicales sobre los entornos masculinizados de las universidades (el “clima frío” de los debates de los ochenta y los noventa), hasta argumentos más complejos sobre los modos en que la permeabilidad de los discursos (en un sentido formativo amplio) constituye sujetos generizados, que funcionarían a través de bloques disciplinares, incluso en las instituciones educativas. Virginia Valian presenta una imagen que puede ayudarnos a entender cómo los discursos nos constituyen como sujetos a través de la microfísica del lenguaje. Sostiene que la existencia de esquemas de género –implícitos en las hipótesis sobre las diferencias de género– crea pequeñas diferencias sexuales que conforman comportamientos, percepciones y evaluaciones de varones y de mujeres que, acumuladas, producen ventajas para los varones y desventajas para las mujeres (Valian, 1988). Se hace eco de una especificación previa similar de Peggy Nightingale (1993) sobre el perfil de las mujeres en la educación superior:

Quizá el desaliento se construye lentamente, como una bola de nieve que rueda cuesta abajo, y que sólo se puede rastrear su paso haciendo el recorrido hacia atrás; es decir, quizá las mujeres en su primer año [de universidad] todavía no han sufrido desaliento o desventajas suficientes para reconocer un problema, que crecerá en los años subsiguientes.

Numerosa evidencia respalda cualquiera de las hipótesis anteriores, pero ninguna ha proporcionado aún un camino seguro hacia la solución del problema. En realidad, la complejidad del problema indica que es improbable que haya caminos de salida claros. Por ejemplo, desde 1968 el gobierno de Suecia ha iniciado un número importante de reformas que tienden a incrementar la igualdad de acceso a la educación por

clase y por género, y ha alentado las elecciones de educación y empleo no generizadamente tradicionales. No obstante, más de treinta años después, continúa la diferenciación genérica en los niveles promedio de todo el país. Parece que se necesita algo más que la intervención gubernamental.

LA RAZÓN FUNDAMENTAL DE NUESTRO PROYECTO

En mayo de 1998, la Universidad de Auckland publicó el primer *Plan de Acción para la Igualdad de Oportunidades Educativas* (EEoD) exigiendo a cada Departamento e Instituto un Comité de Equidad “con responsabilidad para monitorear y alentar los logros de los grupos de estudiantes sub-representados”.⁶ La Dra. Gillian Brock fue la representante del EEoD por el Departamento de Filosofía. Como parte de su tarea, se le pidió que investigara la situación de las estudiantes en el Departamento, inicialmente a partir del número de inscripciones de 1997.

Los índices de inscripción del año 1997 mostraron que a partir del nivel 3 y subsiguientes, el porcentaje de estudiantes mujeres declinaba. De un porcentaje de poco menos que el 50% de estudiantes mujeres en el primer nivel (más exactamente, 46%; 804 sobre un total de 1.742), en el tercer y último nivel de pre-graduación, el número de mujeres descendía a poco más del 30% (exactamente un 38%) cayendo a un 25% en el curso de Diplomatura (36 mujeres sobre un total de 142 alumnos). Además, los resultados [de las estudiantes] se reflejaban de modo disímil en los trabajos escritos, mostrando más y mejores notas en los cursos de filosofía de tipo social y menos y peores notas en los de Metafísica (la única excepción fue Lógica, donde en los últimos cursos actualmente hay más mujeres que varones con mejores promedios). Se informó de estos resultados en la reunión departamental, en la que hubo numerosas preguntas sobre la representatividad de las cifras del año 1997 (posteriormente, se examinaron los datos de los años 1984-1998, y se vio que los resultados eran similares o muy inferiores). En la misma reunión, se sugirió que el Departamento hablara con las estudiantes a fin de ver qué creían que podían significar esas cifras.

⁶ Estrategia 15.2, EEoD Plan de Acción, University of Auckland (1998), 21. Este plan se deriva de la sección 2.20 del Acta de Educación de Nueva Zelanda de 1990 y es una expresión del Estatuto y de las obligaciones de la Universidad respecto de la igualdad de oportunidades educativas.

Poco después, una discusión entre aproximadamente doce mujeres, entre el plantel y estudiantes, que asistían al Primer Encuentro de Mujeres en Filosofía, realizado en julio de 1998, adelantó algunas posibles explicaciones sobre los patrones de declinación participativa. Se incluyó la falta de interés de las mujeres en la currícula, especialmente en los niveles avanzados de pre-graduación, el dominio de los varones en los espacios de discusión y la dinámica más competitiva de algunas clases. No obstante, dado el número relativamente bajo de mujeres que asistieron al Encuentro, se decidió que era necesaria más información. Así, en noviembre de 1998, la doctora Brock me presentó en el marco del Centro de Desarrollo Profesional de la Universidad, una investigadora en Educación Superior para discutir los posibles modos más sistemáticos de exploración de la situación. El Departamento esperaba que si se comprendían mejor las razones de este desgranamiento, se podrían encontrar los modos de subsanarlo.

La doctora Brock y yo decidimos recabar más sistemáticamente las opiniones de las mismas estudiantes sobre sus experiencias en el Departamento. Decidimos preguntarles, entonces, por qué creían que algunas mujeres no podían continuar con sus estudios de grado y qué podía hacer el Departamento para cambiar eso.⁷

EL PROCESO DE RECOLECCIÓN DE DATOS

Nuestras investigaciones tuvieron dos fases. Primero, convocamos a dos grupos puntuales fuera de la jurisdicción del Departamento. Por carta, se invitó a participar a las estudiantes de nivel 2 o más, que habían aprobado con las notas más altas Filosofía el año anterior. Respecto del primer grupo, aceptaron tres mujeres. Respecto del segundo, cuatro; tres se disculparon, pero hicieron comentarios escritos: diez en total. Facilité la discusión en los grupos puntuales, con el uso de protocolos Instructivos para Diagnóstico en Grupos Pequeños (SGID), asistida por una ayudante de investigación que tomó nota detallada durante las

⁷ Retrospectivamente, podría haber sido mejor primero facilitar estos puntos de vista a la Facultad. En todo caso, un informe de los puntos de vista más comunes entre las estudiantes brinda una explicación parcial y limitada del fenómeno estudiado. Podrían haberse relevado otros grupos, que hubieran dejado los años anteriores o que se hubieran graduado en otros departamentos, o grupos de varones en cualquiera de estas categorías.

discusiones. En el protocolo, se pedía individualmente a las estudiantes poner en común los aspectos positivos de sus experiencia (*brainstorm*) en el Departamento, y a continuación las menos positivas. Luego, se les pidió que consideraran las siguientes preguntas: ¿Por qué crees que menos mujeres continúan como estudiantes del nivel 3 y siguientes en el Departamento de Filosofía?, ¿qué podría hacer el Departamento para rectificar esto? Se dejaba solas a las mujeres para una discusión preliminar de las preguntas y luego, con las investigadoras ya en el aula, se registraban sus puntos de vista y el grado en que los compartían. Se reunieron los registros SGID de los dos encuentros y de las cartas recibidas y se cotejaron.

En una segunda fase del proyecto, a todas las mujeres inscritas en segundo y tercer año de Filosofía (243 en total) se les presentaron cuestionarios, que habían sido desarrollados junto con la Dirección del Departamento. Durante la discusión en grupos, se les formularon preguntas similares. Respondieron 48 (24%), y este dato se agregó a lo anterior. Por último, los datos del grupo y de los cuestionarios donde se hacían sugerencias al Departamento se compararon con el fin de producir un cuadro de 68 puntos de vista de respuestas sobre cómo el Departamento podía alentar a las estudiantes a continuar en el nivel 3, y en los subsiguientes.

LOS RESULTADOS

Cuando analizamos los cincuenta y ocho cuestionarios, identificamos cuatro grandes categorías de respuestas a la pregunta “¿Cuál ha sido tu experiencia como estudiante en el Departamento de Filosofía?” En estas categorías, es interesante la cantidad de respuestas mixtas. Veámoslas más detenidamente, según su cantidad.

Primero, casi la mitad de las mujeres (27) respondió las preguntas afirmando que su experiencia en el Departamento de Filosofía *era por lo general buena*. De este grupo, más o menos la mitad (14) dieron respuestas no comprometidas de este tipo:

“La Filosofía es un campo muy interesante. La disfruto mucho. Las clases son interesantes y hay un clima amigable en el Departamento”.⁸

No obstante, otras trece (13) respuestas positivas fueron mixtas, como las líneas que siguen: “He disfrutado el curso en general, particularmente los de aquellos/as tutores que nos alentaron activamente en el grupo de discusión y nos facilitaron compartir algunas ideas. Esta no es una experiencia que se repitiera durante el segundo año, donde el acercamiento es más didáctico (y así intimidatorio)”.

En este grupo de “bien” y “bien, pero...”, 25 sobre 27 hacen sugerencias de que el Departamento podría alentar más a las estudiantes para que se quedaran (volveré sobre esto brevemente).

En la segunda categoría de respuestas (18) describieron su experiencia como *no diferente de la de los varones que las rodean*. Mientras que muchas respuestas fueron en conjunto positivas, sus comentarios cayeron sobre todo en dos grupos. Alrededor de la mitad (10) no comprometidas fueron del siguiente tipo: “Por lo que entiendo, [mi experiencia] no fue diferente de la de los estudiantes varones en el Departamento de Filosofía”. O, “Nunca fui otra cosa [que estudiante], por eso no se cómo es mi experiencia...; es normal para mí”.

Las otras ocho (8) respuestas estaban aún más mezcladas, sugiriendo una experiencia de diferencia genérica no procesada: “Mi experiencia como mujer ha sido, me imagino, similar a la de cualquier otro estudiante. Noté que muchas mujeres estaban bastante quietas durante las [clases de] tutorías aunque, no se por qué”.

De las dieciocho (18) “no diferente de los varones” y “no diferente, pero...”, dieciséis (16) mujeres hacen sugerencias sobre cambios en el Departamento.

La tercera categoría de respuestas es aquella en la que las mujeres dicen que su experiencia en Filosofía *no es diferente de la de cualquier otro Departamento*. Las siete (7) respuestas (el total) caen en dos subgrupos. Por un lado, cinco (5) mujeres responden no comprometidamente: “Algunas, como en otros Departamentos. Aunque sí noté más estudiantes varones que mujeres, no me pareció que eso fuera relevante en las [clases] tutoriales o en las conferencias”.

Las otras dos dieron respuestas mixtas: “Noté que los varones tienden a participar más en clase y en las tutorías. Lo mismo da. No hace diferencia con ningún otro Departamento”.

⁸ Todas las citas son de respuestas verbales a un cuestionario abierto.

De estas siete (7) respuestas, cinco hacen sugerencias sobre modos en los que el Departamento podría alentar más a las mujeres para que se quedaran.

La cuarta categoría, la menos numerosa, es de tres (3) mujeres que dicen, sin condicionamientos, que han tenido sobre todo una *pobre experiencia* en el Departamento. Sus respuestas son críticas respecto de un número de cuestiones y hacen sugerencias sobre los modos en que el Departamento podría cambiar sus prácticas.

Mirando los datos del cuestionario, la mayoría de las mujeres expresa sobre todo satisfacción respecto de su experiencia en el Departamento. No obstante, para nuestros propósitos es útil que casi todas las mujeres (55 de 58) pensaran razones de por qué ocurría el desgranamiento y muchas (51) hicieran sugerencias al Departamento sobre cómo alentar a las mujeres para que puedan quedarse más tiempo.⁹

En este estudio, la totalidad de las 65 mujeres (55 en cuestionarios, 10 en grupos puntuales) respondió dando razones sobre el desgranamiento en el Departamento, tal como se les pidió en las preguntas. Las razones sugeridas son (ordenadas según su mayor frecuencia):

1. La percepción de carencia o falta de relevancia práctica de la Filosofía.
2. El silencio curricular sobre temas que se centren en cuestiones que interesen a las mujeres; la carencia de mujeres y/o pensadoras feministas en el currículo en general.¹⁰
3. La falta de profesoras mujeres (tanto Conferencistas como Tutoras) en el rol de modelos.¹¹

⁹ Así vemos que se expresa satisfacción y crítica por parte de las estudiantes, todo en un tono amable pero crítico. Por ejemplo, la satisfacción puede vincularse con no ver ninguna diferencia como estudiante, aunque un número importante afirma no haber sido nunca otra cosa y no poder comparar. Por otro lado, cierto descontento puede atribuirse a un conjunto de factores sobre los que el Departamento directamente puede hacer poco (por ejemplo, la ansiedad respecto de la prospectiva de trabajo, las deudas, la experiencia de ser un estudiante más en una institución impersonal, de que muchas creencias se ven sacudidas ante la exposición de nuevas ideas, etcétera).

¹⁰ Desde 1988 el Departamento ofreció en el nivel 2, un curso de Cuestiones Filosóficas del Feminismo. Además de los cursos regulares en ética, política y filosofía social que se ofrecen cada año y que constituyen siete u ocho cursos sobre un total de 29 o 30.

¹¹ Desde 1995 el Departamento tiene tres mujeres en su planta permanente, de un total de 14 a 17 profesores. Además, muchos años ha habido una o dos profesoras temporarias invitadas. Desde 2002, habrá nuevas profesoras (en posiciones académicas altas) elevando el porcentaje de mujeres del plantel al 24 %.

4. Las propias dudas que experimentan las mujeres respecto de la Filosofía (que no tienen suficiente fuerza intelectual, que cuando piensan en la figura del filósofo, siempre se imaginan un varón –ambas percepciones se refuerzan con el énfasis del currículo en la lógica y la filosofía analítica– y la carencia de modelos filosóficos femeninos).
5. La dinámica competitiva en las tutorías, donde los estudiantes varones frecuentemente dominan la discusión.

La mayor parte de estos puntos de vista no son significativos cuando se los mide en el contexto de la bibliografía existente sobre investigación de las experiencias de los grupos subrepresentados en educación superior. Sin embargo, revisando la experiencia de los estudiantes Maorís en las universidades, tanto Grant (1989) como Kidman (1995) encontraron que ellos hacían comentarios similares. Por otro lado, Gracia sostiene que la subrepresentación de los hispanos en las clases de Filosofía en EE. UU. es una función de su subrepresentación en el espectro de los filósofos norteamericanos, una falta de atención y de preocupación de la comunidad filosófica a las cuestiones hispánicas. Advierte que para tener éxito en la comunidad filosófica estadounidense, los hispanos debemos “olvidar quienes somos [...] de dónde venimos [...] nuestra cultura, valores e historia”.¹² (Gracia, 1999) En particular, comenta que la falta de mujeres profesoras en la Facultad y su rol restringido refleja internacionalmente una situación permanente de los Departamentos de Filosofía. Sin embargo, vemos, por ejemplo, en el encabezamiento de *Hypatia* un comentario sobre el nombre de la revista que “recuerda que no obstante cuántas de nosotras seamos ahora la *primera filósofa de nuestra Escuela, no somos después de todo las primeras en la historia*” (el destacado es nuestro).

Después de todo, 61 mujeres (51 en los cuestionarios, 10 en los grupos) sugieren cómo los Departamentos podrían alentar más a las muje-

¹² N de la T: en departamentos o profesiones altamente feminizados, como sucede con la docencia en Argentina, deben tenerse en cuenta otros factores; por ejemplo la denominada “devaluación profesional por feminización” que implica, por un lado, desvalorización del cargo y en consecuencia, mengua del salario y, por otro, inscripción del rol como una “extensión de la imagen materna”, etcétera. Cf., entre otros, Guadarrama, Rocío y Torres, José Luis (2007). “Profesiones feminizadas y masculinizadas”. *Los significados del Trabajo Femenino en el Mundo Global* (pp. 15 y ss.). Barcelona: Anthropos.

res para que continúen los estudios de filosofía. Sus recomendaciones surgen de sus críticas. Sugieren que los Departamentos deberían hacer más explícita la utilidad de la filosofía, por ejemplo, a través de artículos, seminarios o conferencias sobre el tema, o invitando panelistas de graduados. También sugieren que los Departamentos amplíen sus currículos incluyendo más trabajos o cuestiones que interesen a las mujeres. Por ejemplo, la filosofía del feminismo francés, el papel de las mujeres en la filosofía, cursos de filosofía feminista, filosofía asiática o cuestiones de filosofía social y ética. Otras sugerencias se centran en que los Departamentos traten de incorporar más mujeres en el cargo de tutoras o Conferencistas, y que las estudiantes tengan más estímulos explícitos para continuar sus carreras; por ejemplo, que se las persuada de que sigan estudios de posgraduación y que traten de obtener puestos de tutores o de consejeras; quizá deberían ofrecerse más seminarios coordinados por mujeres y en general, tener una actitud más activa con la comunidad de estudiantes de los Departamentos. Otra sugerencia es que los Departamentos traten de hacer sus prácticas en la enseñanza (especialmente las tutorías) más inclusivas para las mujeres a fin de reforzar su confianza y placer en la filosofía.

NUESTRAS RECOMENDACIONES AL DEPARTAMENTO

Sobre las bases de estas respuestas, la doctora Brock y yo escribimos un informe sintetizando los logros y haciendo una serie de recomendaciones al Departamento. Primero, recomendamos que estableciera reuniones con un Grupo de Trabajo sobre Mujeres en Filosofía –un lapso de tres a cinco años– para trabajar sobre las sugerencias de las alumnas con el objetivo de incluir al Departamento en la línea política de Igualdad de Oportunidades de la Universidad.

Segundo, recomendamos que la membresía al Grupo de Trabajo fuera laxa en términos de género y de competencia académica. Con el interés de representar a la comunidad académica en su sentido más pleno, también recomendamos que algunas estudiantes avanzadas integraran el Grupo de Trabajo.

Tercero, fuimos muy cautas respecto de algunas prácticas que podían *ghettizar* a las mujeres. Sugerimos que cualquier cambio debía ha-

cerse en un sentido positivo que dejara en claro que el Departamento valoraba a las estudiantes mujeres, sus intereses y sus posibilidades, y con sensibilidad les proporcionó el mejor entorno intelectual, agradable y atrayente.

Además, hicimos para el Grupo de Trabajo algunas recomendaciones específicas a corto y mediano plazo. A corto plazo recomendamos:

- buscar activamente estudiantes mujeres de alto rendimiento y en el año final de su graduación e invitarlas, una vez graduadas, a ser tutoras en el Departamento al año siguiente,
- buscar activamente oportunidades para incluir en la lista de las lecturas obligatorias del currículo existente a comienzos de 2000, todos los artículos de mujeres y/o filósofas feministas posibles y discutir sus contenidos,
- asegurar que las cuestiones pedagógicas que surgieran a partir de estas lecturas, quedaran integradas al entrenamiento tutorial de Departamento para el año siguiente,
- ofrecer un taller de interno de desarrollo profesional para todo el plantel docente del Departamento, incluyendo el pedagógico, antes del comienzo del año académico siguiente,
- tomar en consideración las sugerencias para establecer en el Departamento un grupo activo de filósofas en posición de consejeras,
- informar a lo/as miembros del Departamento sobre los resultados de estas líneas de acción en una reunión Departamental a comienzos del primer semestre del siguiente año académico.

Respecto del mediano plazo, recomendamos que el Grupo de Trabajo:

- se contactara con otros Departamentos de Filosofía tanto nacionales como internacionales y/u organizaciones relevantes para saber de qué modos habían abordado con acciones positivas esta cuestión y qué logros habían alcanzado,
- plantearnos la posibilidad de ampliar el currículo y ofrecer más artículos que interesaran a las mujeres,
- plantearnos la cuestión del nivel de estabilidad laboral de las mujeres del plantel del Departamento.

LA RESPUESTA DEL DEPARTAMENTO

El Departamento decidió encaminar sus pasos sobre la base de las recomendaciones del informe. Resolvió incorporar consejeras por un plazo de dos años (una académica de alta jerarquía aceptó esta función). También resolvió incorporar por tres años un Grupo de trabajo de Mujeres Filósofas (que incluía a la consejera y a representantes del EFC y al EEdO), y recomendar al Departamento que participaran en la retención de las estudiantes mujeres, brindándoles el respaldo de los miembros del plantel para que alcanzaran sus metas. También se resolvió enviar cartas de reconocimiento y estímulo a las estudiantes que tenían buenas notas en los cursos de sub-graduación o en los pedagógicos, cuando se entrenaban para ser profesoras asistentes. Por último, el grupo de trabajo se encaminó a reforzar las listas de materiales de lectura para considerar cada una de las recomendaciones del informe y aportar al Departamento en sus presentaciones y/o tomas de decisión.

En el próximo año, fui rápidamente invitada por el Grupo de Trabajo a presentar un seminario sobre pedagogía para todo el plantel de profesores del Departamento. En este seminario, abordé el tema de la inclusividad de modo general, e investigué las experiencias educacionales de los grupos minoritarios y de las mujeres. Abordé ampliamente esta cuestión porque definiendo, en general, la posición de que esta es la mejor pedagogía para las mujeres y los grupos minoritarios. Esto incluye en la práctica la incorporación en el currículo de mujeres (y minorías) escritoras, que aborden temas de interés para las mujeres, y fomenten procesos de clase que alienten a todos a participar, a traer sus experiencias, a ilustrar las teorías, etcétera.

A pesar de todo, todavía es muy pronto para informar sobre los resultados alcanzados en lo relativo al origen del problema de la disminución de las estudiantes mujeres en los niveles superiores, no obstante, el Grupo de Trabajo continúa con su seguimiento.

ALGUNAS REFLEXIONES POSTERIORES AL PROYECTO

De la reflexión acerca de algunos aspectos de este estudio, resulta que son particularmente curiosos en términos de la impredecibilidad, la

diversidad e incluso de la ambigüedad de muchos de los puntos de vista de las que responden.

Uno de estos aspectos más curiosos es el ambiguo comentario de una de las estudiantes respecto de que la filosofía es cosa de *chicas*. Cuando hizo esa afirmación, me sorprendí tanto que no le pedí que elaborara su respuesta. Me pareció que iba en contra de lo que yo misma creía; por todas las razones que describí antes es más probable que la filosofía se vea como cosa de *chicos*. Incluso, si la filosofía fuera cosa de chicas (como la educación o la enfermería), seguramente la proporción de mujeres sería más alta. ¿Qué quiso decir, entonces? Una interpretación que sería consistente con el modelo de la subrepresentación, y con el número de comentarios que se hicieron respecto de la “inutilidad” (frivolidad) de la filosofía, es que es cosa de chicas en el mismo sentido en que lo es el bordado o el piano: algo difícilmente indispensable para vivir de eso, algo que solo las jóvenes privilegiadas podían adquirir para ser esposas complacientes. En otras palabras, la joven consideraría que la inutilidad de la filosofía la convierte en cosa de chicas (aunque hablara mucho sobre ella). Ese mismo punto de vista sería la causa de que más adelante no estudiara filosofía (otro giro en esta historia particular es la sorpresa que ella manifestó cuando se la invitó al grupo de discusión puntual en calidad de estudiante “a la que no le había ido bien”; no tenía idea de que ese había sido su resultado. Una pena, porque dejó la carrera).

Otro aspecto curioso de este caso es que las mujeres *eligen* estudiar filosofía (en ese sentido el Departamento tiene éxito y atrae un número significativo de mujeres en primer año) pero no siguen en los niveles superiores, de modo que a partir de tercer año el número de varones las sobrepasa.¹³ Al revisar nuestros datos para entender por qué, parece improbable que alguno de los factores sea determinante. Como he mostrado, en el cuestionario muchas respuestas expresan satisfacción general de su experiencia presente aunque den respuestas ambiguas o mixtas. En los grupos puntuales de discusión, las mujeres hablan sobre muchos modos menores en los que se sienten excluidas e invisibilizadas por las disciplinas de Filosofía y, en menor medida, del

¹³ Esto podría ser un éxito real para el Departamento. Sería interesante saber si este modelo se repite en otros Departamentos de Filosofía que informan subrepresentación o tienen subrepresentación desde primer año.

Departamento. Parece que la tesis de Valian sobre la acumulación de desventajas es la que puede explicar mejor la experiencia: no es una experiencia personal fuerte de discriminación (un número muy pequeño de mujeres –tres– describe sus experiencias en ese sentido), sino más bien un conjunto de pequeños inconvenientes, tales como carecer de relevancia en la carrera, o de modelos, elecciones curriculares, dinámicas áulicas excluyentes, acumular deudas personales, incompreensión por parte de los compañeros varones sobre por qué estudiar filosofía, carencia de un sentido fuerte de pertenencia al Departamento. En algún momento cobra más sentido irse. Depende de una mezcla eficaz de aspectos económicos y culturales actuales, tanto como departamentales, y de fuerzas individuales. Un desafío para el Departamento es cómo hacer para que lo que tiene que ofrecer sea atractivo a las estudiantes mujeres para que se queden a pesar de esos inconvenientes.

En las respuestas de las estudiantes, el último aspecto curioso es la categoría en la que describen que sus experiencias en el Departamento no difieren de las de los varones o de las estudiantes de cualquier otro departamento de la universidad (25 sobre 68). Estas respuestas “no-críticas” están mezcladas (como lo mostré antes) y sugieren ambivalencia. Incluso una cierta incongruencia entre sus experiencias y sus puntos de vista. Solo para dar un ejemplo más: “No me doy cuenta de nada especial respecto del género, aunque los métodos educativos en los trabajos escritos (*paper*) completos parecen muy jerárquicos y dialécticos”.

Estas respuestas pueden entenderse de otro modo, basada sobre mi punto de vista de que la experiencia no es ni una clara ventana a la verdad ni tiene una significación transparente para nosotros mismos (Ramazanoglu, 1999). En esta clase de lectura, tales respuestas podrían indicar que los puntos que nos ocupan, aunque identificados por un número pequeño explícitamente crítico de mujeres, están presentes invisibilizados en las “no-críticas” porque son consistentes con sus expectativas y sus experiencias previas de educación universitaria. Hasta que las mujeres del “ninguna diferencia” tengan otras experiencias, pueden no entender las propias como en algún sentido distintas o difíciles, ni atribuir esas dificultades a las prácticas institucionales, sino a sus propias carencias o dificultades, tal como en esta cita del cuestionario: “[Yo no he] realmente experimentado demasiado desde ese punto

[como mujer], sino que comparada con los otros alumnos [varones] mi lógica es pobre”.

Esta interpretación surge a partir de mucha evidencia anecdótica (incluyendo mi propia experiencia de trabajo –más de una década– con estudiantes en un Centro de Aprendizaje) y también de la tesis de Valian.¹⁴ Además, es la más probable en un sistema educativo que privilegia la habilidad y el esfuerzo individuales y revierte toda diferencia en una “victimización”.

Otra interpretación de estas respuestas de “ninguna diferencia” es el costo, demasiado alto para algunas mujeres, de identificar sus experiencias individuales como una función del género, porque no quieren que se las vea (y no quieren verse a sí mismas) o bien como casos especiales, o bien como víctimas. En una entrevista con Natalie Angier, Valian sostiene:

“Nadie quiere sentirse una víctima –es demasiado deprimente–. Pero, lo que yo creo que está mal es que las mujeres que no quieren sentirse víctimas nieguen que se las subvaloriza, en primer lugar, como mujeres. Es necesario ver las cosas como son, y sólo así se pueden buscar caminos efectivos para hacer algo al respecto” (Angier, 1998).

En realidad, algunas estudiantes solo quieren “ser una más entre los chicos” –como informaba Heather Stonyer (1997) en su cuidadoso análisis de la historia de doce graduadas de la Universidad de Auckland en la Escuela de Ingeniería–.

Sería interesante proseguir la investigación sobre el poder explicativo de estas tesis de análisis especulativo. Podría hacerse contrastando algunos logros con otros grupos puntuales de estudiantes o con series de estudios longitudinales sobre la experiencia de los estudiantes en el Departamento.

Las estudiantes que supervisamos propusieron innovaciones movilizadoras para un Departamento de Filosofía. El Departamento respondió con acciones comprometidas. Quedan por verse los efectos de interrumpir los modelos de inscripción de las estudiantes. Podemos adivinar, no obstante, que a menos que la Facultad siga las innovaciones del Departamento, no habrá muchos cambios. Esto es así porque, dado el

¹⁴ Puedo ilustrar esto con una historia que me narraron durante un retiro para académicas. Una mujer describió cómo dejó el Departamento de Filosofía en el que estaba estudiando, desilusionada. No fue sino hasta que estudió Filosofía en el Departamento de Educación que se dio cuenta cuán difícil había sido esa experiencia.

privilegio de la autonomía académica, son las facultades las que tienen el poder y los elementos pedagógicos que –como nuestro estudio ha mostrado– incide en las alumnas.

El acceso al placer y las virtudes de la Filosofía como un camino para pensarnos a nosotros mismos y al mundo debería ofrecerse a cada uno de nosotros. Una posición elitista insiste en el carácter único de la Filosofía, sus dificultades, la importancia de la pereza disciplinar y su inherente atractivo para unos pocos elegidos. En contraste, una posición más inclusiva busca modos de hacer la filosofía más estimulante, relevante y de interés para una variedad más amplia de personas, incluyendo aquellas que tradicionalmente no formaron parte del grupo de estudiantes. Hay causas –que exceden la esfera de influencia del Departamento de cualquier Universidad– que determinan elecciones generizadas, pero no son el final de la historia. Hay muchas acciones que a nivel Facultad, colectiva o individualmente pueden tomarse como una señal de que, realmente, la filosofía es una cosa de chicas. Nadie puede garantizar sus efectos en ellas, pero no debe impedir que intentemos cambiar un escenario genéricamente injusto. La paridad de género puede no ser el resultado final. No obstante, por el futuro de la Filosofía como una disciplina vital y relevante hace al buen sentido de cualquier Departamento innovar hasta que las estudiantes (o cualquier otro grupo subrepresentado) diga “Es un buen Departamento, y no hay mucho que pudiera mejorarse”.

Coeducar en filosofía: un paso necesario para una ciudadanía igualitaria

María Cristina Spadaro

INTRODUCCIÓN: ¿POR QUÉ ES IMPORTANTE INTERPELAR EL PROCESO EDUCATIVO A PARTIR DE UNA CONCEPCIÓN DE LA ESFERA PÚBLICA?

El presente trabajo, como parte de una investigación en proceso, busca compartir los avances realizados en relación con algunos aspectos, mostrando solo resultados parciales y muchas puertas abiertas. No es su propósito poner en cuestión aspectos teóricos, sino, en todo caso, utilizarlos para contrastar dichos conceptos con casos paradigmáticos de las prácticas del aula. De este modo se manifiesta por sí mismo el valor instrumental del marco teórico que aporta el análisis realizado por la teórica política norteamericana Nancy Fraser sobre la dinámica de la esfera pública, permitiendo dimensionar a la vez, dichos problemas desde una perspectiva específica pero no tradicional (Fraser, 1997).

Explicitada la dirección del trabajo, cabe aclarar que nos centraremos en las cuestiones vinculadas a la igualdad de participación democrática en la conformación de las diversas voces participantes en la constitución de dicha esfera pública. En este marco, el principio de

igualdad de participación resulta fundamental para garantizar el verdadero sentido de dicha esfera. La promoción de este principio de igualdad de oportunidades entre niños y jóvenes de distinto sexo, específicamente, se muestra como un punto de extrema relevancia a la hora de plantear las condiciones de posibilidad para un auténtico y efectivo ejercicio de la ciudadanía igualitaria. Las opciones materiales y simbólicas que disfrutaban ambos sexos en materia de educación superior, de la posterior actividad profesional y del modo de vida que eligen en su período de formación, continúan siendo fuertemente diferenciadas, y aun restringidas, por concepciones estereotipadas acerca de la feminidad y de la masculinidad, que a su vez aparecen y se afianzan como naturales. Esto trae consecuencias tanto en la asignación de responsabilidades dentro de la estructura de la familia, dentro de la dinámica social, en el mercado de trabajo, en el desarrollo personal y en los restantes procesos de toma de decisión que se asumirán, si se puede, a lo largo de la vida.

El proceso educativo que corresponde al período de enseñanza obligatoria (que abarca la niñez y la adolescencia de los alumnos), a juzgar por los resultados de la prácticas ciudadanas, no parece haber sido un condicionante eficiente de la nueva estructura social igualitaria, lo que deja en evidencia un déficit insoslayable.

NECESIDAD DE LA COEDUCACIÓN

A partir de los escasos resultados señalados, se ha extendido un proceso de balance y cuestionamiento del perfil de la enseñanza, específicamente en relación a la cuestión de la promoción de la igualdad de los géneros. En este marco, la coeducación surge como un intento de respuesta puesto en práctica en algunos países europeos con el objetivo de resolver la cuestión de la diferenciación de género en el plano de la educación, con vistas a un desarrollo personal igualitario. Este proceso implica mucho más que la noción de “educar juntos” o lo que aquí llamamos tradicionalmente “enseñanza mixta”. Coeducación pretende ser un nuevo enfoque educativo cuyo principal objetivo es la creación de un modelo curricular no androcéntrico ni etnocéntrico sino auténticamente democrático (Altable, 2000: 102).

En otros trabajos hemos contrastado este proceso coeducativo con la práctica concreta de la enseñanza de la filosofía correspondiente al nivel medio (o secundario), en la que detectamos algunas especificidades propias de las características de la disciplina.¹ Señalamos allí haber encontrado múltiples dificultades en la conciencia del o de la docente en lo atinente a la falta de materiales adecuados, como también en el lenguaje y comportamiento del alumnado y el profesorado, en conjunción con los mensajes y expectativas que llegan desde el medio social amplio en el que el proceso de enseñanza se inscribe.

En el amplio marco de ese proceso de enseñanza escolar, la mayor parte del peso de la transmisión de los roles de género yace en lo que se conoce como el currículo oculto: las normas y valores actuados que son implícita pero eficazmente enseñadas en la escuela y de las que no suele hablarse en las declaraciones de fines y objetivos del profesorado.

En el imaginario colectivo han sedimentado rasgos de personalidad asignados a cada sexo como innatos y específicos, que no son mucho más que construcciones sociales configuradas por el contexto histórico. En dicho imaginario predominan los juicios asimétricos y jerarquizados articulando esos roles sexuales. Así se atribuyen determinadas características, entendidas como naturales, tanto a mujeres como a varones, adjudicando a estos, en general, las que se consideran superiores y socialmente más deseables. Si bien esto se modera en los hogares que podemos llamar “progresistas” y con los profesores y profesoras “políticamente correctos”, no siempre las instituciones admiten de modo suficiente la visibilización de los sesgos de género, que en última instancia producen esa desigualdad. Las jóvenes son incentivadas a estudiar, a capacitarse, a desarrollarse al igual que los jóvenes varones. Pero el condicionamiento impartido de modo consciente en el aula es limitado, tanto por el que se transmite por medio del currículo oculto, como por el que transmite en general la sociedad. ¿Qué modelos de mujeres y de varones se están difundiendo de manera generalizada en la sociedad y en los medios de comunicación, a qué cosas se da valor y qué se espera de un hombre y qué de una mujer?

¹ Algunos de dichos trabajos se encuentran en este mismo volumen. El material original de los mismos fue presentado en las diversas ediciones de las Jornadas sobre la Enseñanza de la Filosofía, que se organizan regularmente a partir del Proyecto para el Mejoramiento de la Enseñanza de la Filosofía, publicado en algunos casos en las Actas correspondientes a dichas Jornadas.

Sabemos que las expectativas que se transmiten a los/las jóvenes son fundamentales en la conformación de sus actitudes y respuestas. Operan consciente e inconscientemente sobre las elecciones de sus proyectos de vida, pero aún más fundamentalmente en su conformación identitaria, tanto corporal como simbólica.

EL PROBLEMA DE LA PARTICIPACIÓN EN LA ESFERA PÚBLICA

Es precisamente a partir de esa conformación identitaria que se va a llevar adelante el proceso de participación personal en la esfera pública, que dará un particular estilo y dinámica a dicha esfera y reforzará, así, los diversos roles.

Para aclarar la cuestión comenzaremos por explicitar lo que entendemos por esfera pública y cómo se desarrolla su dinámica. Lo que vulgarmente entendemos por esfera pública no es más que el espacio paradigmático de debate en un cierto tipo de sociedad democrática occidental. Ésta fue ampliamente examinada por Jürgen Habermas, en su libro de 1962, *The Structural Transformation of the Public Sphere*. Designa un escenario en las sociedades modernas en el cual la participación política se realiza por medio del diálogo, donde los ciudadanos piensan y examinan sus asuntos comunes abriendo un sitio para la producción y circulación de discursos que en principio pueden ser críticos del Estado, resultando indispensable para la teoría social crítica y la práctica política democrática. Se sostiene en un ideal de discusión racional sin restricciones sobre cuestiones públicas, abierto y accesible a todos, mientras que los intereses meramente personales resultan inadmisibles, y las desigualdades de estatus son puestas a un lado y los involucrados en la discusión debaten como iguales. Según Habermas el potencial utópico de la concepción burguesa de la esfera pública nunca se realizó plenamente en la práctica. La sociedad se polarizó, el público se fragmentó, y las demostraciones callejeras y acuerdos negociados por parte de intereses privados reemplazaron al debate público.

Nancy Fraser propone conceptualizaciones alternativas de la esfera pública y aquí vamos a seguir sus análisis conceptuales. Fraser se autoinscribe próxima a la línea de pensamiento de Habermas, aunque habiendo realizado una serie de observaciones que se vuelven

relevantes, particularmente en las cuestiones de género. Considera que algo semejante a esta concepción habermasiana es necesario sin duda para la práctica democrática: un cuerpo de personas privadas reunidas para discutir asuntos de interés público o común, en principio, como contrapeso a los estados absolutistas.

Pero, en base a la magnitud importante de exclusiones que aún se pueden observar, Fraser le atribuye a Habermas haber idealizado la esfera pública burguesa. En la visión de Fraser, la esfera pública siempre descansó en, y fue constituida por, algunas exclusiones significativas. La nueva esfera pública fue construida por oposición directa a la cultura de salón, accesible a las mujeres, construyendo un discurso supuestamente más austero, racional, varonil, marcando con estos rasgos la dinámica de dicha esfera, que excluye a las mujeres. Casi en forma contemporánea con la constitución del público burgués surgieron una multiplicidad de “contra-públicos” rivales, incluyendo públicos nacionalistas, campesinos populares, de mujeres de élite, y proletarios, compitiendo entre sí desde el inicio. Como subraya Joan Landes, retomada también por Fraser, en base a una amplia documentación histórica que realiza, la clave fundamental de exclusión se visibiliza a partir de la teoría de género.

La interacción discursiva al interior de la esfera pública burguesa fue gobernada por protocolos de estilo y decoro que en sí mismos fueron correlacionados a y marcadores de una desigualdad de estatus, funcionando informalmente para marginalizar a las mujeres y a los miembros de las clases plebeyas y para obstruir su participación como iguales. La investigación feminista ha documentado la tendencia registrada en el diálogo público de que los hombres interrumpen a las mujeres más que las mujeres interrumpen a los hombres; tienden a hablar más que las mujeres; hablan por más tiempo y con mayor frecuencia y las intervenciones de las mujeres con más frecuencia que la de los hombres son ignoradas o no respondidas, de modo tal que la deliberación sirve, en última instancia como máscara de dominación. En el marco de estas prácticas, los grupos subordinados no pueden encontrar la voz correcta o las palabras para expresar su pensamiento, o bien no son escuchados. Volver manifiesto este mecanismo de exclusión, habría habilitado el pasaje de un modo de dominación represivo a otro hegemónico, según Fraser.

Dentro de las objeciones que realiza a la concepción habermasiana de esfera pública, nos interesa explicitar aquí al menos tres supuestos que consideramos fundamentales para las cuestiones vinculadas a la enseñanza de la filosofía, en particular en el nivel medio, sobre los que se basa la constitución de la esfera:

1. La paridad de participación.
2. La homogeneidad de la esfera pública.
3. La necesaria exclusión de los intereses considerados privados.

Analizaremos en primer lugar (1) el supuesto de la paridad de participación. Es decir, que los interlocutores en la esfera pública pueden poner entre paréntesis sus diferencias de posición y deliberar “como si” fueran socialmente iguales, a la manera rawlsiana. Más precisamente, que la igualdad social no sería una condición necesaria para la democracia política.

Ahora bien, estas afirmaciones nos llevan a preguntarnos cómo ha sido posible que, habiendo alcanzando las mujeres, entre otros tantos grupos, el libre acceso formal a la esfera pública, aún no se ha concretado su acceso real. Convengamos que es innegable el proceso histórico de avance hacia una mayor inclusividad. Sin embargo, Fraser advierte, con acierto, que aún los discursos públicos formalmente inclusivos generan exclusión. En principio, los llamados “protocolos de estilo y decoro” que rigen los discursos de la esfera pública funcionan como correlatos y marcas de desigualdad. En ese sentido, sirven para marcar la exclusión, convirtiéndose en impedimentos informales. Esto puede observarse muy bien, según Fraser, en los Consejos de Facultad y en otros cuerpos deliberantes. Así los diversos grupos tiene voces “no equifónicas”, en palabras de María Isabel Santa Cruz (1992). Tal es el caso paradigmático de las mujeres. En pocas palabras, un modelo que funciona “como si” fuéramos iguales sin serlo no promueve la paridad de participación. Por el contrario, potencia las ventajas del grupo/discurso hegemónico. Fraser concluye que sería más apropiado “desuspender” las desigualdades, es decir, discutir las explícitamente, tratando de descontaminar la interacción discursiva.

Pasamos ahora al segundo supuesto (2), la homogeneidad discursiva de la esfera pública. La proliferación de múltiples esferas públicas en competencia representaría necesariamente un paso atrás y no un avance en el camino hacia una mayor democratización. Es decir que una esfera pública única sería siempre preferible a una red de públicos múltiple.

Fraser señala que, pese a la pretensión de que la esfera pública es una sola, por el contrario, hay de hecho una multiplicidad de públicos. Tal multiplicidad suele verse como un desarrollo tardío y un síntoma de crisis. Pero Fraser sostiene que allí donde la estructura social promueve de modo sistemático las desigualdades, la dinámica discursiva de la esfera pública opera a favor de las voces hegemónicas. Es decir, se silencia la voz de lo que ella denomina grupos subalternos. Fraser los denomina contrapúblicos subalternos para señalar que se trata de escenarios discursivos paralelos en los cuales los miembros de los grupos sociales subordinados crean y hacen circular contradiscursos, a partir de los cuales pueden reformular interpretaciones de sus identidades, intereses y necesidades no coincidentes con la visión hegemónica. Es más probable que esos grupos puedan “hallar su voz” al constituir públicos alternativos o subalternos, que desarrollan y hacen circular “contradiscursos”. Esto les permite reinterpretar sus identidades, intereses y necesidades. Más aún, estos contra-públicos subalternos funcionan como espacios de retiro y reagrupamiento, alimentando su posibilidad de concientización.

El tercer supuesto (3) señala que la esfera pública debe dejar de lado los intereses privados de los diversos grupos. Es decir, que el discurso en el espacio público debe restringirse a la deliberación sobre el bien común, puesto que es indeseable que interfieran “intereses privados”. En la concepción republicana, la deliberación de los miembros del público puede llegar a descubrir o crear el bien común, en oposición a los intereses privados. Pero, como advierte Fraser, suponer que en una sociedad con desigualdades sociales sistemáticas, la reunión en la esfera pública busca el bien común, parece al menos un mito. Tanto la retórica del carácter “privado” de lo doméstico como la del carácter “privado” de lo económico, aíslan ciertos asuntos en espacios discursivos especializados, poniéndolos a salvo del debate y la confrontación más amplios. Así, las desventajas continúan operando informal y sub-textualmente.

PROMOCIÓN DE LA IGUALDAD EN Y A PARTIR DE LAS PRÁCTICAS EN LA ESFERA PÚBLICA

A partir de las críticas que acabamos de esbozar siguiendo el análisis de Fraser, queda claro que el modelo habermasiano de esfera pública no resulta del todo satisfactorio en función de la promoción de la igualdad democrática que supuestamente pretende. Parece deseable que una concepción de esfera pública, más que poner en suspenso la desigualdad social, promueva de hecho su eliminación, dado que sin esta última, la igualdad democrática resulta una pretensión meramente ilusoria. En este sentido, Nancy Fraser elabora una particular perspectiva para la cual es preferible que dicha esfera cuente con lo que ella denomina una multiplicidad de públicos, de modo que se pueda discutir sobre una agenda la explicitación de las ideologías discriminatorias que quedaban fuera de discusión bajo el título de “asuntos privados” en el modelo más esquemático de esfera pública.

LA FILOSOFÍA Y SU ENSEÑANZA

Ahora bien, la tradición filosófica, entre otras cosas, legitima el núcleo fundamental de los presupuestos que habitualmente circulan en la sociedad como discurso hegemónico de la esfera pública, definiendo y encuadrando los términos del debate y su alcance. En lo que sigue, nos interesa contrastar la manera en que, en general, la enseñanza de la filosofía reproduce, consecuentemente, los mismos subtextos que acabamos de explicitar siguiendo el análisis de Fraser.

Entendemos la situación áulica en general con una dinámica análoga, en ciertos aspectos relevantes para el caso, a la de la esfera pública. En este marco general podemos hacer foco especialmente en el caso de la enseñanza de la Filosofía o de la formación ética y cómo en ambos casos se ratifican en sus contenidos y prácticas, y sobretodo en el currículo oculto que tienen de marco, los mismos presupuestos de género de la esfera pública oficial. Del mismo modo podemos realizar un paralelo entre la impotencia en la constitución de discursos subalternos en la esfera pública y la efectividad del discurso igualitario en el marco de la educación mixta. No es este el lugar para historiar el surgimiento de la

escuela mixta en nuestro país. Solo consideraremos la educación mixta como aquella impartida a varones y mujeres en el mismo espacio y con los mismos programas curriculares. Desde un punto de vista formal, parece así cumplida la prescripción de igualdad.

Por otro lado, “coeducación”, como ya señalamos, es un proceso de intervención que tiene como principal objetivo la creación de un nuevo modelo curricular, no androcéntrico ni etnocéntrico sino descentralizado, diverso, plural, tolerante, pacífico, solidario y dispuesto al cambio: en una palabra, democrático, como señala Altable. Es decir, coeducar implica promover la igualdad allí donde no la hay y debería haberla. La coeducación, en consecuencia, abre la posibilidad de explicitar los supuestos que tornan no-igualitaria la saturación de varones y mujeres en el espacio del aula.

APLICACIÓN DEL ANÁLISIS DE FRASER A LA DINÁMICA DE LA ENSEÑANZA DE LA FILOSOFÍA

Para este análisis, proponemos un recorrido paralelo al que Nancy Fraser llevó a cabo para la esfera pública en relación con una auténtica promoción de la igualdad, en particular de la de género. Porque, para las jóvenes, el rol que llamaríamos “más igualitario” (identificación secundaria) parece ser enfatizado previamente, para luego ser reemplazado “bruscamente”, no paulatinamente, por otro más tradicional, considerado femenino (identificación primaria) de acuerdo al análisis de autoras que trabajan desde la perspectiva conocida como democracia radical.

En primer lugar, consideramos que la enseñanza de la filosofía que en el currículo actual aparece como materia dictada en los últimos años de la escuela media, aparece en un momento clave en la conformación identitaria de los/las jóvenes. En efecto, pone a prueba su formación respecto de la promoción de la igualdad. Esto es crucial porque coincide con el momento en que los/las jóvenes acceden a la posibilidad efectiva del pleno ejercicio de la ciudadanía. Tenemos la fuerte convicción de que este constituye precisamente el momento en que los mensajes que reciben las jóvenes comienzan a ser fuertemente sesgados en dirección a un proyecto identitario tradicional.

Veamos algunos ejemplos paradigmáticos de situación de aula tanto de los contenidos a enseñar como de las expectativas que se transmiten (a veces de manera encubierta e incluso inconsciente) respecto de lo que es deseable para chicas y chicos.

Tanto los varones como las mujeres leen pasajes de este estilo: “el hombre es un animal racional”, “el hombre busca por sobre todas las cosas, el conocimiento”, “todos los hombres son iguales ante la ley”, “el hombre debe ser educado para convertirse en ciudadano”. ¿Les estamos transmitiendo los mismos contenidos y mandatos a los varones y a las mujeres que leen estos pasajes? La respuesta desde la escuela mixta es “sí”. Desde la coeducación, “no”. La paridad de participación parece ser un objetivo difícil de lograr a partir de los claros mensajes sexistas que envía el canon filosófico tradicional, reforzando el carácter hegemónico de la voz patriarcal. Para poder analizar por qué no se están transmitiendo los mismos contenidos, nos remitiremos a los supuestos mencionados en el apartado anterior.

En efecto, el supuesto de que los alumno/as pueden poner entre paréntesis sus diferencias de género/sexo y deliberar, esto es, decidir cuestiones de tipo ético en base a la reflexión racional del caso, “como si” fueran iguales y socialmente se esperara de ellos lo mismo, resulta flagrantemente falso. Si hemos de construir sujetos tendientes a prácticas políticas democráticas, no podemos presuponer la igualdad sino construirla, especialmente si vamos de la mano de textos marcadamente sexistas y discriminatorios, que culturalmente gozan de prestigio y vigencia. Responderíamos así a la pregunta de por qué históricamente el libre acceso formal, en este caso de las mujeres, no se ha concretado en términos de acceso real. Es innegable el proceso histórico de avance legal, pero aun esos términos resultan insuficientes. El sesgo de género y la formación discriminadora sigue haciendo su trabajo no tan silencioso. Vemos en los fragmentos citados más arriba, en acto, un caso de “protocolo de estilo y decoro” que marca la desigualdad y la exclusión, constituyendo un impedimento informal, que cierra las puertas al diálogo equifónico que señala Santa Cruz como imprescindible para las prácticas auténticamente democráticas e igualitarias.

Como en el caso del análisis más abarcador que realiza Fraser, parece que aquí se repite la necesidad de potenciar las ventajas del grupo/discurso heterogéneo por sobre el discurso homogéneo

de una esfera pública única, des-suspendiendo las desigualdades activamente: es decir, discutiéndolas de modo explícito y tratando de des-contaminar la interacción discursiva de tales interferencias. Se ha planteado ya en otros trabajos los modos en que esto puede ser llevado a cabo: a través de una contextualización histórica y personal de los textos filosóficos expuestos, o incluyendo otras posiciones enmarcadas en líneas de pensamiento no hegemónicas respecto al relato oficializado actual, en el que fácilmente aparecen perspectivas alternativas sobre el género y específicamente las mujeres, de otros autores y autoras que la “historia filosófica oficial” no registra.

En lo que concierne al segundo supuesto, el ejemplo nos muestra que no hay homogeneidad en la dinámica del espacio del aula y, sin crítica que explicita las diferencias registradas en el discurso, esa homogeneidad pasa del nivel retórico. Las consecuencias que sacan para sí el grupo de las mujeres y el grupo de los varones, de los mensajes que el discurso canónico filosófico envía, son radicalmente diferentes. Si no se explicitan los contextos relativos que ya hemos señalado, las interferencias mencionadas dejan encubierta la dicotomía jerarquizada de las expectativas sociales diferenciadas, dirigidas a ambos grupos, sin desactivar sus consecuencias. Solo se alcanzará y consolidará un avance efectivo en el camino hacia una mayor democratización, si se legitiman los diversos “públicos” participantes que se constituyen a partir del diálogo interno en el aula. Caso contrario, se produce un efecto pseudoigualitario, que solo encubre y reprime la palabra, y un ejercicio igualador de la diferencia.

La multiplicidad que se genera de la práctica de los contrapúblicos, tal como lo señala Fraser para el ejercicio de la ciudadanía en la esfera pública, lejos de ser un síntoma de crisis disciplinar en el ámbito de la enseñanza de la filosofía, promueve de modo sistemático la toma de conciencia de las desigualdades, y cómo ellas han jugado su papel fundamental en la estructuración del pensamiento filosófico occidental. Así nos habilita a buscar caminos alternativos de salida, por ejemplo, reinterpretando deseos, identidades, intereses y necesidades.

El tercer supuesto, esto es, dejar de lado los intereses privados en la esfera pública, como señala el análisis de Fraser, su explicitación, sin dudas, contribuye a promover y reforzar una concepción republicana de prácticas de deliberación de los miembros del grupo áulico. En este

caso, el grupo, identificado con el “público” de Fraser, en edad de ingresar al ejercicio pleno de su ciudadanía, participa en la construcción de una concepción del “bien común”, que no se opone, niega ni enmascara los intereses particulares de los y las participantes, sino que por el contrario, como advierte Fraser, la superación de las desigualdades sociales, ahora des-encubiertas, lejos de parecer un mito, se torna un desafío explícito a lograr.

CONCLUSIONES

El recorte hecho en el presente trabajo no implica la pretensión de agotar los problemas y las estrategias de resolución. Estamos convencidas de que si bien la revisión crítica de la enseñanza de la filosofía es, desde todo punto de vista, imprescindible para revertir procesos de consolidación de desigualdades y discriminaciones, de hecho no se agotan allí las estrategias posibles y necesarias para encaminar la resolución del problema.

Pero por otro lado, si no se revisan las prácticas escolares, en particular las vinculadas con la filosofía, disciplina que goza de un lugar legitimador privilegiado, esas desigualdades, reforzadas en las prácticas del aula, redundarán en la asunción de espacios jerarquizados y posteriormente naturalizados en la esfera pública. A la hora de ejercer sus derechos y deberes ciudadanos, las y los jóvenes repetirán discriminaciones y estereotipos. Hemos querido mostrar una vía posible más de visibilización y, en consecuencia, de eventual superación de los procesos que pueden continuar limitando, y aun tergiversando, el alcance de los efectos igualadores de nuestra valorada escuela mixta.

Segunda parte

La implementación en el aula

A través de las materias Ética e Historia: cronología de una experiencia

María Cristina Spadaro

El presente artículo relata el desarrollo y las conclusiones que pudimos extraer a partir de una experiencia docente llevada a cabo en el transcurso del dictado de la materia Ética, en un establecimiento secundario de la Capital Federal, en el marco de un proyecto compartido con una colega, docente de Historia, Viviana Román, durante los años 2001 y 2002. La misma tuvo como propósito la introducción de los estudios de género en dicho nivel de enseñanza.

En primer lugar tuvimos que establecer por qué incluir estos temas en el dictado de estas materias. Tomamos la decisión de introducir la variable de género en la enseñanza de las Ciencias Sociales en la escuela media, por un lado, para que nos permitiera reconocer su incidencia en el proceso histórico en diversos ámbitos de la estructura social, cuestión olvidada, ausente o al menos minimizada en el discurso científico y, por otro, como categoría paradigmática en el proceso de estructuración de las desigualdades sociales (Palacios, 1997: 118). Encaramos el trabajo partiendo de la definición de género, como “la forma de los modos posibles de asignación a seres humanos en relaciones duales, familiares o sociales, de propiedades y funciones imaginariamente

ligadas al sexo” (Santa Cruz, 1992: 25). Desde el punto de vista de la ética, y teniendo en cuenta la madurez del desarrollo moral de los/las alumnos/as, alentar una cierta capacidad crítica en torno a estas cuestiones permite buscar, y aun ver, alternativas normativas, en tanto los papeles sociales y los sistemas de normas pueden ser cuestionados y modificados (Obiols, 1997: 26).

Los estudios más actuales con relación a dicha variable permiten avanzar en los planteos interpretativos del tema, habiendo elaborado categorías de análisis, tanto conceptuales como metodológicas que superan las visiones dicotómicas vinculadas: víctima/heroína; público/privado; igualdad/diferencia. Esto ha permitido, por lo tanto, la formulación de propuestas interpretativas más integradoras desde la intersección de espacios y la interacción constante en las relaciones de poder de género y la articulación de la experiencia colectiva de las mujeres, y de este modo establecer bases más complejas de la trayectoria histórica femenina. El recorte de los temas que se decidió implementar en estos proyectos partió precisamente de la superación de esas dicotomías, a las que, por otra parte son tan apegados los/las adolescentes (y también muchos adultos y adultas).

En la base del pensamiento de los/las propios/as alumnos/as encontramos sedimentado todo aquello que conformó la imagen de las mujeres (y por contrapartida, también la de los varones), y que muy bien enumera Antonia Fernández Valencia (2001: 74): la obra de los filósofos, los teólogos, médicos, pensadores y escritores en general. Por eso mismo es relevante volver a sus obras para sacar a la luz el pensamiento dominante sobre las mujeres y, en lo posible, su genealogía y condiciones de posibilidad: qué pensaron de ellas, qué funciones les adjudicaron, cuáles les restringieron, cuáles fueron los modelos ideales de mujer, qué recomendaciones se hicieron a padres y a maridos, a los Estados respecto de cómo debía considerarse y tratarse a las mujeres, qué acciones debían ser ensalzadas y cuáles rechazadas o incluso penalizadas, cómo se materializó esto en legislación y normativas, sobre el universo simbólico creado a través del arte y la literatura, y además, y sobretodo, cómo esta sumatoria afectó y afecta hoy a hombres y mujeres. Como señala la profesora Martha Frassinetti, elegimos ejercer el rol de profesoras como generadoras y/o transformadoras de actitudes. “Las actitudes se forman a partir de nuestra autopercepción

y la percepción que tenemos de lo que nos rodea: hechos objetos y personas. Nuestra percepción a su vez depende de la imagen que los otros nos devuelven de nosotros mismos, de las comparaciones que establecemos con los demás y está a menudo protegida por nuestras autojustificaciones” (Obiols y Rabossi, 1993: 97). Es precisamente esa percepción, autopercepción y percepción en espejo lo que decidimos poner en cuestión a través de estos proyectos, sobre todo, en función de la constitución de identidades de los alumnos y las alumnas, tanto individuales como grupales (en la escuela en que llevamos adelante el proyecto, se llevaban adelante otros proyectos en torno al tema de la identidad, tanto en el nivel primario como en el nivel medio. Conformamos también una ONG que sirviera de marco a todas estas iniciativas, más allá de lo académico).

A nivel disciplinar, la idea de historiar la vida privada, las mentalidades, lo cotidiano, la historia social en general, contribuyeron a que se pusiera de relieve el papel de las mujeres en la sociedad. Además, en los últimos años, los estudios de carácter interdisciplinario dieron interesantes frutos en el área de género y contribuyeron a impulsar las investigaciones sobre la historia de las mujeres y sobre la constitución de sus identidades. Se intenta así poner fin a un largo período de invisibilización de las mujeres como sujeto histórico y político que había dejado consecuencias profundamente negativas para la constitución de sus identidades individuales y de grupo.

En base a estas consideraciones podemos afirmar que las cuestiones que decidimos abordar no constituían primariamente un hecho histórico, sino fundamentalmente ético y político.

CONTEXTUALIZACIÓN, DESARROLLO DE LA EXPERIENCIA Y ALGUNAS CONCLUSIONES

La experiencia se llevó a cabo en una Escuela privada de la ciudad de Buenos Aires, de la zona de Chacarita-Colegiales. El alumnado que asistía a esa institución pertenecía a un nivel socioeconómico medio-alto. Los proyectos a los que hacemos referencia y que involucraron los estudios de género se desarrollaron durante los años 2001 y 2002 con un grupo de alumnos/as que cursaba 4.º año de un bachillerato

especializado en gestión de las organizaciones, en el primer año mencionado, y 5.º año de la misma especialidad, en el segundo.

La cursada de este bachillerato implicaba la realización por parte de los/las alumnos/as de prácticas laborales que les permitieran un acercamiento al mundo del trabajo y además la posibilidad de observar, si se lo proponían, las relaciones de género en las prácticas sociales de diferentes organizaciones empresariales y otras instituciones. Esto resultó imprescindible en la segunda etapa del proyecto al que hacemos referencia en el presente trabajo.

Se desarrollaron dos proyectos interdisciplinarios. El primero de ellos consistió en el análisis de las desigualdades tanto en Argentina como en el contexto latinoamericano en las primeras décadas del siglo XX. Dichas desigualdades fueron estudiadas en dos planos: el socioeconómico, por un lado y el de género, por otro. Luego, analizamos el cruce entre ambos. En este marco, tomamos como elemento introductorio al tema, a nivel local, la figura y la obra de Elvira López.

¿Quién es Elvira López? Egresada de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, en 1901. Su tesis doctoral, *El movimiento feminista*, fue dirigida por Rodolfo Rivarola, quien al poco tiempo se haría cargo del área de Ética, en dicha Facultad. Y fue precisamente esta impronta la que se aprecia tanto en la tesis doctoral como en otros de sus artículos.

Ella formó parte, junto a su hermana Ernestina (otra de las doctoras egresadas de esa primera promoción) de un grupo de mujeres pioneras, luchadoras, creativas, que llevaron adelante proyectos como la conformación del Consejo Nacional de Mujeres, con el propósito de nuclear a todas las organizaciones femeninas del país, constituyendo la primera experiencia de alianzas políticas entre grupos muy diversos de mujeres, y con participación en Congresos internacionales, y también el establecimiento de la Asociación de Mujeres Universitarias, entre otros. Asimismo, elaboraron proyectos legislativos tendientes a mejorar la situación de las mujeres y los/las niños/as, proyectos que, por no tener acceso directo al poder legislativo, tuvieron que presentar a través de representantes varones del Partido Socialista.

La lectura de los textos de López y su propia historia personal, junto a la de todo ese grupo de mujeres, permitía rever y cuestionar en el imaginario de los/las alumnos/as la tradicional imagen de la mujer como

víctima pasiva de una sociedad patriarcal, y en su lugar aparecieron mujeres luchadoras, protagonistas que buscaron la transformación de una sociedad que les resultaba injusta, más que para ellas, que habían sabido encontrar su propio camino, para el resto de mujeres que ellas reconocían como menos afortunadas. De este modo buscamos modificar por un lado la idea de un sujeto histórico exclusivamente masculino y, por otro, los estereotipos de las identidades de género.

En el año 2001 se cumplieron cien años de aquella primera promoción que egresaba de la recientemente fundada (1896) Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. En ese marco se conmemoraría el Doctorado de las primeras cuatro mujeres que habían salido de esta casa de altos estudios. Entre ellas, Elvira López, se doctoró con una tesis por demás sugerente: *El movimiento feminista*, constituyéndose en primer precedente académico de esta problemática. Por este motivo se realizaron unas Jornadas de homenaje a Elvira López, de las que decidimos participar, de alguna manera, con nuestros alumnos y alumnas. Así fue que en los programas correspondientes a los cursos de 4.º año del grupo fueron incluidos temas en torno a la desigualdad de las mujeres, tanto en Historia Latinoamericana como en Ética. En Historia Latinoamericana se analizó la situación de desigualdad de las mujeres en diversos países de América Latina alrededor del año 1900. La bibliografía utilizada para esto permitió una aproximación de los/las estudiantes a la categoría de género y a la aplicación de la misma en el análisis de casos concretos. En Ética tratamos el tema en el marco de las desigualdades sociales y su origen, sobre todo aquellas que intentan justificarse en cuestiones biológicas, como las de “raza” o sexo.

En primer lugar, los alumnos y las alumnas realizaron una búsqueda bibliográfica bastante exhaustiva, a partir de la cual, pudieron, por un lado acceder a fuentes de primera mano, material fundamental sobre el tema, de carácter no escolar; por otro lado, esto les permitió observar (y sufrir) la dificultad propia de las investigaciones sobre mujeres, debido a la escasez de registros realizados en el momento. Consultaron libros tales como: Luis Vitale, *La mitad invisible de la historia*; Fernanda Gil Lozano, Valeria Pita y María Gabriela Ini, *Historia de las mujeres en la Argentina*; fragmentos de la Tesis de Elvira López, *El movimiento feminista* y algunos artículos de su misma autoría fueron, también, de lectura obligatoria para todo el grupo de alumnos/as. Desde un

comienzo, Elvira López expresa las dificultades que plantea el mal uso del concepto de igualdad y propone incluso su reemplazo por el término “equivalencia”, en tanto éste implica igual valor de cosas que son y se mantienen diferentes. A partir de todos estos materiales, alumnos y alumnas realizaron trabajos escritos, individuales y grupales.

Paralelamente llevamos adelante una extensa búsqueda de material fotográfico de la época, que permitió complementar la imagen de las mujeres estudiadas con las de otras, pertenecientes a diferentes grupos sociales, incluso de diverso carácter inmigratorio. Esta actividad resultó de gran relevancia en la medida en que permitió que los/las estudiantes pudieran hacer una lectura de género sobre las imágenes encontradas y además trasladar esta competencia al análisis crítico de todo tipo de imágenes, incluso actuales. En general, en nuestros proyectos buscamos implementar el uso de imágenes y su análisis en el aprendizaje. Estamos convencidas de que las imágenes transmiten tantos o más datos que las palabras y que son también un buen vehículo para conceptos, incluso de carácter filosófico, en este caso por la fuerza de la impronta de una realidad más fuerte que el mero nombre o el imaginario asociado al mármol. Aquí las fotos registran figuras de mujeres comunes, con rostros bonachones y esperanzados. Las fotos no son cuadros de heroínas, sino imágenes de mujeres reales, comunes, de carne y hueso. Con los materiales acumulados, los alumnos y las alumnas confeccionaron varios afiches, dos de los cuales se prepararon especialmente para presentar en la Jornada de homenaje a Elvira López: “100 Años de Feminismo en la Argentina”, realizada el 10 de agosto de 2001, en el Museo Roca de la Ciudad de Buenos Aires (*Mora*, N.º 8). En ese marco se expusieron trabajos, tanto académicos como militantes, en torno a la obra de esta autora y su época. Para llevar adelante sus investigaciones, curiosamente, nuestros alumnos/as habían tenido que recurrir a textos de autores y autoras que podían encontrarse participando con ellos/ellas de esa misma Jornada, lo cual constituyó un elemento interesante y enriquecedor en la experiencia de los alumnos y las alumnas.

A partir de las observaciones que los alumnos y las alumnas pudieron realizar y las conclusiones que elaboraron en el marco de sus investigaciones, evaluamos de manera muy positiva la modificación que tuvo la imagen de las mujeres y de la sociedad de principios de siglo XX

en la Argentina. Fueron capaces de poner en cuestión muchas ideas preconcebidas que tenemos respecto a la inserción de las mujeres en los ámbitos académicos y políticos. Los alumnos y las alumnas pudieron conocer asimismo la trayectoria de muchas otras mujeres argentinas pertenecientes a ese mismo grupo, como Elvira Rawson, Cecilia Grierson o Ernestina López, especialista en Educación, y la influencia social que las actividades de todas ellas imprimieron sobre la realidad. Desde otro punto de vista, pudieron también apreciar la posibilidad de un protagonismo social bajo estructuras organizativas muy diferentes a las tradicionales. Los/las alumnos/as pudieron observar, a partir de sus propias investigaciones y acceso a fuentes, las alternativas que ese grupo de mujeres buscaron para llevar adelante con éxito su capacidad de agencia, con vistas a modificar las condiciones de vida de amplios sectores de la población. Entre las organizaciones que crearon y en las que militaron podemos citar: Centro de Universitarias Argentinas, Asociación Argentina contra la Trata de Blancas, Liga Internacional para la Educación Racional y de la Infancia, Centro Feminista, Asociación Pro-derechos de la Mujer, entre muchas otras. Los/las propios/as alumnos/as señalaron las similitudes entre esas formas organizativas y las ONG actuales, que comparten su carácter autogestivo que, por fuerza o elección, se expresa por fuera de la arena política de partidos; y observaron también la fuerte iniciativa personal, la búsqueda creativa y exitosa de esas nuevas vías de inserción. Estas conclusiones a las que arribó el grupo, reforzó la nueva visión del sujeto de la historia como un sujeto no exclusivamente masculino ni fundamentalmente individual. Este había sido uno de los objetivos fundamentales del proyecto que habíamos encarado.

Como beneficio colateral, la participación del curso en la Jornada a través del panel y su presentación, permitió acercar a los alumnos y las alumnas de la escuela media a un ámbito universitario, de especialistas, conformando un tipo particular y útil de experiencia para ellos/ellas, y sin lugar a dudas, también para las y los profesionales allí presentes.

El segundo proyecto, que de algún modo complementa el anterior, llevado a cabo durante el año 2002, se desarrolló a partir de una propuesta de mayor articulación que no solo involucró a Historia Argentina Contemporánea y a Ética, sino también a una tercer materia: Economía y Gestión de las Organizaciones. Esta segunda etapa iba a permitir

apreciar las limitaciones en el alcance de los cambios que tuvieron lugar en la situación de las mujeres en el mundo del trabajo al cabo de cien años. Las empresas que se analizaron fueron Aerolíneas Argentinas, Banco Credicoop, Petrobras y la Cooperativa “Nueva Esperanza” que se ha hecho cargo de lo que fue la fábrica de grisines “Grissinópolis”, del barrio de Chacarita-Colegiales de la ciudad de Buenos Aires.

Las fuentes utilizadas fueron registros internos de las empresas analizadas, entrevistas realizadas a informantes clave dentro de la estructura empresarial. Una limitación que surgió fue la escasez de registros por género en las empresas en cuestión, con anterioridad a la investigación que llevaban adelante los/las alumnos/as. Los resultados obtenidos fueron bastante positivos, teniendo en cuenta todas esas limitaciones.

En el desarrollo de la investigación los/las alumnos/as detectaron la presencia de fuertes estereotipos respecto de la construcción de lo femenino y lo masculino, presentes en el discurso de los informantes. Uno de los gerentes varones entrevistados en Petrobras, manifestó ante las preguntas de los/las alumnos/as, muy convencido, que “las mujeres no llegan a cargos gerenciales altos, pues no quieren renunciar a ocuparse de la casa y de los hijos”, sin percatarse de que si se encontraban en puestos inmediatamente inferiores era porque ya habían “renunciado”, por así decirlo, a muchas cosas. También utilizamos imágenes fotográficas de la folletería de estas empresas, que mostraban esto mismo. Por ejemplo, la incoherencia entre un discurso que sostenía que las mujeres ocupaban alrededor del 30 % de los cargos gerenciales y la imagen fotográfica de un directorio compuesto exclusivamente por varones. En el otro extremo de las experiencias, encontramos la que corresponde al análisis de la conformación de la Cooperativa “Nueva Esperanza”, que forma parte del fenómeno local, amplio e interesante de las “fábricas recuperadas”. Esta cooperativa estaba conformada en su mayor parte por antiguas operarias mujeres. Si bien había varones, no constituían el liderazgo de la organización. Según pudieron constatar los/las alumnos/as, las mujeres habían llevado adelante la conformación de la cooperativa y la presentación ante la Inspección General de Justicia y ante el Gobierno de la Ciudad. A partir de sus observaciones, el curso pudo establecer la correlación entre el género, el tipo de tareas que se desarrollaban en la fábrica, y los salarios.

El trabajo monográfico que se realizó sobre el Banco Credicoop mostró otro aspecto de la discriminación por género a través de la contrastación de relatos diversos, de siete entrevistados (cuatro varones y tres mujeres), de los que surgieron perspectivas absolutamente contrapuestas. Los varones expresaron percibir que las mujeres podían llegar a ocupar cargos altos con la sola condición de proponérselo con ahínco, porque las condiciones objetivas estaban dadas. Mientras tanto, esta visión no coincidía en el relato de las propias mujeres entrevistadas. Del relato de una gerenta de una filial bancaria a la que tuvieron posibilidad de entrevistar,¹ surgieron claramente las limitaciones que ella veía en sus posibilidades de acceso a cargos dentro de la Gerencia General del Banco, aun proponiéndoselo como objetivo propio.

Nos resta agregar que el resultado más importante del conjunto de actividades realizadas es que logró instalar el tema de las desigualdades de género en la agenda institucional escolar, entre los/las profesores/ras y en el imaginario de los/las alumnos/as, sin caer necesariamente en la teoría de la victimización del grupo discriminado. Esta fue una posición explícitamente tomada por el grupo de docentes participantes. Coincidimos con la historiadora Mary Nash, en que la imagen de víctima como posición excluyente refuerza la tesis de la natural inferioridad de las mujeres, lo que en este caso se volvía contraproducente en relación con el objetivo de los proyectos. Además, teniendo en cuenta las edades de los grupos con los cuales estábamos trabajando, resultaban sumamente importantes los cambios que podíamos conseguir en los procesos de identificación que pudiesen darse con todos esos personajes que fuimos conociendo.

Creemos que esta pequeña revisión hecha por los/las alumnos/as de un pasado propio, y relativamente reciente, lleva a desestabilizar modelos culturales y pautas de significado (tanto sobre el género como sobre nuestra historia en general, y nuestra historia académica en particular) demasiado arraigadas. Obviamente el camino transitado por este grupo de alumnos/as estuvo plagado por limitaciones. Algunas de ellas derivadas de la accesibilidad a las fuentes de información y otras de sus preconceitos implícitos sobre la construcción de lo femenino y lo masculino en esta sociedad. Creemos que el trabajo llevado

¹ Como anécdota que refuerza esta tesis, puedo afirmar que el programa de la computadora que estoy usando para redactar este trabajo corrige la palabra "gerenta" y cambia a "gerente" de forma automática, evitando una marca de género, pero reforzando otra.

adelante por los alumnos y las alumnas puede haber contribuido a hacer consciente el hecho de que el pensamiento de los sujetos sobre las diferencias y las relaciones entre los géneros es, en medida muy grande, una construcción colectiva y que como tal puede ser modificada (de hecho ellos/ellas lo fueron haciendo a medida que avanzaban en la investigación). Esperamos que los alumnos y las alumnas puedan transferir estas experiencias tanto a otros ámbitos del conocimiento como a otros de sus vidas personales. Este fue sin duda nuestro objetivo principal.

Aplicación pedagógica: textos con guía de lectura

Alicia H. Puleo

TEXTOS DEL FILÓSOFO CARTESIANO POULAIN DE LA BARRE (SIGLO XVII)

Texto 1: El prestigio y el reconocimiento del mérito intelectual en hombres y mujeres

Lectura del texto

Cuántas damas ha habido y cuántas hay todavía que debemos incluir entre los sabios o incluso ponerlas por encima de ellos. El siglo que vivimos tiene un mayor número que todos los anteriores y, como han igualado a los varones, son más admirables que ellos por razones particulares: han debido sobreponerse a la falta de energía con que se educa a su sexo, renunciar a los placeres y al ocio a que se las reduce, vencer ciertos obstáculos públicos que las alejan de los estudios y superar las ideas desfavorables que el vulgo tiene sobre las mujeres intelectuales, además de las que tiene sobre su sexo en general.

[...]

Es fácil observar que la diferencia de los sexos sólo es corporal y se limita a esa parte que sirve para la reproducción de los hombres [...] Si consideramos (al intelecto) en sí mismo, encontramos que es igual y de la misma naturaleza en todos los hombres y capaz de todo tipo de pensamientos. [...] El vulgo se confirma en la opinión que tiene de la desigualdad de los sexos, porque ve que la comparten aquellos cuyos juicios mira como modelo de los suyos, sin saber que casi todos los filósofos tienen en este tema la misma regla que él y que en esta materia no se pronuncian por conocimientos. Han llevado sus prejuicios a las Escuelas y en estas no han aprendido nada que les sirva para despojarse de ellos.¹

Discusión en grupo

1. ¿Qué consecuencias extrae Poulain de la Barre de la diferencia cartesiana entre *res cogitans* y *res extensa*?
2. ¿Las jóvenes que quieren destacar en el mundo de la cultura hoy en día tienen que sobreponerse a obstáculos similares a los señalados en 1673 por este filósofo?
3. ¿Tienen las mujeres actuales la misma facilidad de acceso al reconocimiento del mérito intelectual que los varones en literatura, en filosofía, en ciencias o en arte? Apoya tus opiniones observando revistas especializadas, suplementos literarios de los periódicos u otras publicaciones. Compara el número de entrevistas a intelectuales varones y mujeres, el número de fotos que se les dedica, el grado de alabanza o crítica que reciben unas y otros por sus obras, etcétera.
4. ¿Por qué grandes filósofos fueron (o son) incapaces de poner en duda ciertos prejuicios? ¿Qué efectos tiene esto en la sociedad?

Puesta en común de las conclusiones

¹ Poulain de la Barre, F. *Sobre la igualdad entre los sexos* (1673). Recogido en Puleo, Alicia H. (ed.) (1996). *Figuras del Otro en la Ilustración francesa. Diderot y otros autores*. Madrid: Escuela Libre Editorial, 1996, pp. 148, 153-154.

Texto 2: Papeles sociales de mujeres y hombres en el pasado y el presente

Lectura del texto

Si se pregunta a cada hombre en particular lo que piensa de las mujeres en general y lo confiesan sinceramente, dirán sin duda que han sido hechas para nosotros, que sólo son aptas para criar a los niños pequeños y para ocuparse de la casa. Quizás los más cultos agreguen que hay muchas mujeres inteligentes y virtuosas, pero que si se examina más de cerca las más prominentes, se encontrará siempre en ellas algo propio de su sexo: que no tienen firmeza ni determinación, ni la profundidad de intelecto que creen reconocer en ellos mismos y que es un efecto de la providencia divina y de la sabiduría de los hombres el haberles cerrado la entrada a las ciencias, al gobierno y a los empleos; que sería gracioso ver a una mujer enseñando Retórica o Medicina en una cátedra en calidad de profesora, caminar por las calles seguidas de comisarios y sargentos para dirigir la policía, arengar ante los jueces en calidad de abogadas, sentarse en un tribunal para administrar justicia a la cabeza de un Parlamento, conducir un ejército, librar una batalla y hablar ante los gobiernos de las repúblicas o ante los príncipes como embajadoras. Confieso que estas costumbres me sorprenderían, pero sólo en razón de su novedad. Si al formar los Estados y al establecer los diferentes cargos que los componen se hubiera llamado también a las mujeres, estaríamos acostumbrados a verlas como ellas están acostumbradas a vernos a nosotros.²

Guía de lectura

1. Este texto ha sido escrito en Francia en 1673. ¿Algunos pasajes podrían haber sido escritos hoy de manera similar? ¿Cuáles?
2. ¿A qué tema aplica Poulain de la Barre la crítica de Descartes al prejuicio? ¿Qué significa “prejuicio” (pre-juicio)?
3. ¿Por qué algunos estudios consideran a Poulain de la Barre como un filósofo que inicia el movimiento de la Ilustración?
4. ¿Qué razón encuentra este filósofo para explicar las opiniones masculinas de la época sobre la ausencia de mujeres en la vida pública? ¿Estás de acuerdo con él?

² *Ibidem*, pp. 142-143.

5. ¿En qué tipo de puestos y empleos existe en el siglo XXI considerable presencia femenina y en cuáles no? ¿Por qué? Compara fotos de las cumbres políticas internacionales. ¿Uno de los sexos está más representado que el otro?
6. ¿Las profesiones tienen sexo? ¿A qué se debe?
7. ¿Debería cambiar la situación? Fundamenta tu respuesta.
8. ¿Qué ocurre cuando los varones se dedican profesionalmente a algunas actividades tradicionalmente femeninas, por ejemplo, cocina, peluquería, moda, etcétera?
9. ¿Qué ocurre cuando las mujeres se dedican a tareas tradicionalmente masculinas?
10. ¿La independencia de una persona tiene que ver con el trabajo asalariado?
11. ¿Cómo pueden compatibilizarse el trabajo asalariado y las tareas del cuidado en el ámbito doméstico? ¿Quiénes deben compatibilizarlo: las mujeres, los hombres o ambos? ¿Siempre o en ciertas ocasiones? Fundamenta tu respuesta.
12. ¿El reparto de las tareas domésticas puede ser considerado una cuestión de la Ética? Fundamenta tu respuesta.
13. ¿Qué nos sorprendería hoy de los papeles de hombres y mujeres si pudiéramos ver una sociedad futura a través de una máquina del tiempo?

TEXTOS DE FREUD

Texto 1: La envidia fálica

Lectura del texto

[El primer paso en la fase fálica consiste] en cierto descubrimiento [...] que toda niña está destinada a hacer. [...] Advierte el pene de un hermano o de un compañero de juegos, llamativamente visible y de grandes proporciones; lo reconoce inmediatamente como símil superior de su propio órgano pequeño e inconspicuo y, desde ese momento, cae víctima de la envidia fálica.

He aquí un interesante contraste en la conducta de ambos sexos: cuando el varón, en análoga situación, descubre por primera vez

la región genital de la niña, comienza por mostrarse indeciso y poco interesado. [...] Sólo más tarde, cuando una amenaza de castración ha llegado a influir sobre él, dicha observación se le torna importante y significativa: su recuerdo o su repetición le despierta entonces una terrible convulsión emocional y le impone la creencia en la realidad de una amenaza. [...] De tal coincidencia de circunstancias surgirán dos reacciones que pueden fijarse y [...] determinarán permanentemente sus relaciones con la mujer: el horror ante esa criatura mutilada, o bien, el triunfante desprecio de la misma. [...] Distinta es la reacción de la pequeña niña. Al instante adopta su juicio y hace su decisión. Lo ha visto, sabe que no lo tiene y quiere tenerlo. A partir de este punto arranca el denominado “complejo de masculinidad de la mujer” que puede llegar a dificultar considerablemente su desarrollo regular hacia la femineidad si no logra superarlo precozmente. La esperanza de que, a pesar de todo, obtendrá alguna vez un pene y será entonces igual al hombre, es susceptible de persistir hasta una edad insospechadamente madura y puede convertirse en motivo de la conducta más extraña e inexplicable de otro modo.³

Guía de lectura

1. Compara las afirmaciones de Freud con tus propias experiencias. ¿Qué sentimientos suscitó en ti el descubrimiento de los genitales del otro sexo?
2. Algunas chicas afirman haber percibido el pene de algún hermano o niño de su entorno como algo un poco ridículo y extraño. ¿Invalidan estos testimonios la tesis freudiana?
3. La filósofa francesa Simone de Beauvoir, en *El segundo sexo*, afirma que la importancia adjudicada por la niña al sexo masculino no proviene de su admiración por el órgano sexual de este, sino de que advierte, a través de los padres, la familia y la sociedad entera, la importancia acordada a los hombres (su autoridad, poder económico, político, religioso, etcétera). ¿Cuál de las dos explicaciones te parece más adecuada?
4. Según Freud, la admiración de la niña por el pene proviene de una espontánea comparación de tamaño. ¿Siempre admiramos

³ Freud, Sigmund (1967). “Algunas consecuencias psíquicas de la diferencia sexual anatómica”. *Obras completas*, vol. III. Traducción: Luis López Ballesteros y de Torres. Madrid: Biblioteca Nueva, pp. 486-487.

lo que es más grande, por ejemplo un hombre gordo, o nuestro respeto surge de la valoración social?

5. Muchas madres y padres dan nombres graciosos al pene del hijo y hablan de él al niño con admiración. ¿Hacen lo mismo con los órganos sexuales de las niñas?
6. Cuando Freud escribió esto, los movimientos *pro* derechos de la mujer estaban en auge. En 1918 consiguen el voto para las mujeres en Inglaterra y en 1920, en Estados Unidos. Sabemos, por el estudio de su correspondencia privada, que Freud conocía y rechazaba estas reivindicaciones de igualdad. ¿Cómo explicaría el psicoanálisis el hecho de que algunas mujeres pidieran los mismos derechos que los hombres? Apóyate en los elementos del texto.

Nota: La cuestión 1 puede ser enfocada con la técnica de la encuesta o la discusión en pequeños grupos. También son particularmente susceptibles de ser tratadas con esta segunda técnica las cuestiones 2, 3, 4 y 5.

Texto 2: Complejo de Edipo y crítica a los feministas

Lectura del texto

[Freud afirma la importancia de la superación del complejo de Edipo en el varón para la formación de los valores éticos. El súperyo o internalización de los valores morales se forma cuando el individuo supera los deseos incestuosos por el complejo de castración. La niña, en cambio, parte de la constatación de estar castrada, de no poseer pene. Por lo tanto, el miedo a la castración no puede motivarla a superar el complejo de Edipo.] Aunque vacilo en expresarla, se me impone la noción de que el nivel de lo ético normal es distinto en la mujer que en el hombre. El súperyo nunca llega a ser en ella tan inexorable, tan impersonal, tan independiente de sus orígenes afectivos como exigimos que lo sea en el hombre. Ciertos rasgos caracterológicos que los críticos de todos los tiempos han echado en cara a la mujer como que tiene menor sentido de la justicia que el hombre, que es más reacia a someterse a las grandes necesidades de la

vida, que es más propensa a dejarse guiar en sus juicios por los sentimientos de afecto y hostilidad, todos ellos podrían ser fácilmente explicados por la distinta formación del súperyo.

No nos dejemos apartar de estas conclusiones por las réplicas de los feministas de ambos sexos, afanosos de imponernos la equiparación y la equivalencia absoluta de los dos sexos, pero estamos muy dispuestos a concederles que también la mayoría de los hombres quedan muy atrás del ideal masculino y que todos los individuos humanos, en virtud de su disposición bisexual y de la herencia en mosaico, combinan en sí características tanto femeninas como masculinas, de modo que la masculinidad y la femineidad puras no pasan de ser construcciones teóricas de contenido incierto.⁴

Guía de lectura

1. Discusión en grupo y/o encuesta: ¿consideras que existen virtudes femeninas y virtudes masculinas? ¿Sigue esto afirmándose hoy en día?
2. Algunos hombres y mujeres feministas de la época de Freud afirmaban que las virtudes no tenían sexo, simplemente, algunos individuos, hombres o mujeres, las poseían y otros no. También sostenían que ciertas virtudes eran fomentadas por la sociedad en los hombres (valor, autocontrol, etcétera) y otras en las mujeres (compasión, resignación, etcétera). ¿Qué piensas de ello? ¿Qué respondía Freud a estas ideas feministas?
3. Durante el siglo XIX, muchas mujeres se opusieron a la esclavitud de los negros y se organizaron para su abolición. Fueron las mismas que, a partir de 1848, formaron el primer gran movimiento feminista para la obtención del voto. Freud podría explicarlo por una secreta envidia fálica. Otros autores consideran que, por tratarse las mujeres de un grupo marginado, se solidarizan más fácilmente con otros grupos marginados. ¿Qué opinas? ¿Se movían por la justicia, la compasión, la envidia del pene, la solidaridad?
4. Las y los feministas argumentaban que el sexo no es determinante genético de la personalidad. Se apoyaban en que ni todos los hombres tenían las características consideradas viriles, ni todas las mujeres llamadas “femeninas”. Freud, en cambio,

⁴ *Ibidem*, pp. 490-491.

consideraba que existía algo así como una esencia de cada sexo. ¿Cómo explicaba entonces la carencia de virtudes masculinas de ciertos hombres y su posesión en ciertas mujeres?

5. Discusión en grupo. Atendiendo a los cambios que se han producido a lo largo del siglo XX en el papel social del hombre y la mujer, ¿puede afirmarse en el siglo XXI que existe una naturaleza femenina y otra masculina más o menos inmutable ajena a los acontecimientos históricos?

Texto 3: Bisexualidad y aceptación del papel social

Lectura del texto

Ante todo, es innegable que la disposición bisexual, postulada por nosotros como característica de la especie humana, es mucho más patente en la mujer que en el hombre. Este cuenta con una sola zona sexual dominante, con un solo órgano sexual, mientras que la mujer tiene dos: la vagina, órgano femenino propiamente dicho, y el clítoris, órgano análogo al pene masculino. [...] Lo esencial de la genitalidad femenina debe girar alrededor del clítoris en la infancia. La vida sexual de la mujer se divide siempre en dos fases, la primera de las cuales es de carácter masculino, mientras que sólo la segunda es específicamente femenina. Así el desarrollo femenino comprende dicho proceso de transición de una fase a la otra, que no halla analogía alguna en el hombre. [...] [La niña] reconoce el hecho de su castración y con ello también la superioridad del hombre y su propia inferioridad, pero se rebela asimismo contra este desagradable estado de cosas. De tal actitud dispar parten tres caminos evolutivos. El primero conduce al apartamiento general de la sexualidad. [...] Si adopta el segundo camino, se aferra en tenaz autoafirmación a la masculinidad amenazada, conserva hasta una edad insospechada la esperanza de que, a pesar de todo, llegará a tener alguna vez un pene, convirtiéndose esta en la finalidad cardinal de su vida, al punto que la fantasía de ser realmente un hombre domina a menudo largos períodos de su existencia. También este “complejo de masculinidad de la mujer” puede desembocar en una elección de objeto manifiestamente

homosexual. Sólo una tercera evolución, bastante compleja, conduce en definitiva a la actitud femenina normal [...].⁵

Guía de lectura

1. ¿A quién y a qué se refiere Freud con la expresión “el hecho de su castración”? Comenta la adecuación de esta expresión a la realidad de la que habla.
2. Según Freud, la mujer sólo superaría la envidia y el sentimiento de castración provocados por la observación de un órgano sexual masculino que ella no posee gracias al casamiento o a un hijo varón, portador del pene deseado. La que no desee esto será considerada infantil. Explica.
3. ¿Cuál es el carácter de este texto? ¿Sólo es descriptivo (se limita a describir
4. hechos) o también es normativo (da reglas de comportamiento “normal”)?
5. Una novela célebre de Henry James, *Las bostonianas*, publicada en 1886, presentaba los movimientos feministas de petición del voto femenino como la obra de mujeres anormales que desviaban a otras mujeres que no lo eran. Compara esta explicación del sufragismo con la teoría freudiana.

⁵ *Ibidem*, pp. 520-522.

Taller de sensibilización sobre la exclusión de género y mecanismos de inferiorización

María Luisa Femenías - María Cristina Spadaro

Suele esgrimirse que el *taller* es un espacio de excelencia por su carácter horizontal y creativo para llevar adelante actividades teórico-prácticas. Muchos especialistas sostienen que en él se generan las condiciones de una experiencia práctica, de un espacio para la vivencia, la reflexión y la conceptualización como modo de síntesis del sentir-hacer-reflexionar, lugar de participación y aprendizaje activo. Algunos lo denominan el lugar de la *mentefactura*, espacio paralelo a los “workshops” estadounidenses, que ponen el acento en la capacidad de cada cual de apropiarse no pasivamente de aquellos conocimientos –quizá parciales– a los que se los enfrenta, en una reapropiación teórico-práctica ante el desafío de una situación real y concreta, pero diseñada para el cumplimiento con ciertos objetivos precisos. Es decir, se pone a lo/as participantes ante el desafío de la acción (en gestos, actos, palabras, argumentos, revisiones, etcétera) reconsiderando supuestos y conductas más o menos automatizadas en todos nosotros, como lo son las vinculadas al “sentido común” sobre el que construimos nuestras “creencias” y “convicciones” sobre los sexos.

En pocas palabras, más que persuadir o transmitir un conjunto teórico de contenidos a aprender, la especificidad del taller radica en el interés en enfrentar a los/as asistentes a su búsqueda individual o colectiva de resultados, por lo general movilizadores. En este caso, rompiendo los modos tradicionales con que se han enfocado, examinado y transmitido ciertas cuestiones vinculadas a los subtextos de género. Esta propuesta promueve el hacer-aprender, que favorece “el descubrimiento” y la integración en nuestros sistemas de creencias de una actitud crítica, revisando y eventualmente (es lo deseable) modificando actitudes vinculadas a la *naturalización* de los sexos, sus características, roles, valoraciones, connotaciones, etcétera. Enfrentados los grupos de estudiantes a textos que fundamentan, legitiman o ignoran la diferencia de los sexos, se producen un conjunto de consecuencias que esta propuesta pretende despejar a partir de un debate crítico. Las preguntas que siguen a los textos, son solo orientativas y proponen instar el debate no solo respecto de las propias actitudes de los estudiantes en general, sino fundamentalmente, respecto de los textos filosóficos, el modo en que son transmitidos, su relevancia para el concepto de igualdad, sus consecuencias para un sistema democrático y, en general, para el desarrollo del conocimiento.

LOS SEGOS SEXISTAS EN LOS TEXTOS FILOSÓFICOS

Hace años se acuñó la denominación de “perlas de la misoginia” para aquellas expresiones de los “Grandes Hombres”, filósofos o no, que habían pronunciado o escrito frases contundentes sobre la inferioridad de las mujeres en general. En un comienzo se consideró que esas expresiones obedecían a actitudes más o menos misóginas sin mayor importancia, algunas graciosas, otras más o menos descalificadoras, y otras inocuas o incluso ridículas. Sin embargo, poco a poco se fue desvelando que estas expresiones eran solo un aspecto que podríamos denominar “emergente” de lo que posteriormente se ha denominado “teoría de la inferioridad natural de las mujeres”, que abarca el conjunto de presupuestos y de preconceptos que han dado históricamente fundamento a la “inferioridad” y que muchas veces se ha sintetizado en “grandes frases”, refranes o metáforas de modo hipercodificado.

Si bien la tarea del Feminismo Filosófico apunta a los fundamentos de esas y otras expresiones más o menos conocidas, un buen modo de sensibilizar a una audiencia que no se ha puesto aún a analizar el sexismo implícito (o, de igual modo, el racismo) del lenguaje ordinario y de los textos filosóficos es comenzar por pasajes que contengan afirmaciones excluyentes o discriminatorias para analizarlas y desmontar los argumentos complejos que se basan en ellos y que suelen pasar más desapercibidos aún.

Una primera observación necesaria es que “misoginia” y “sexismo” no son lo mismo. No todo sexista es misógino, aunque por lo general la inversa se cumple. Por ejemplo, los textos aristotélicos son altamente sexistas: el filósofo cree en la inferioridad de las mujeres (y lo fundamenta extensamente), sin embargo no tiene expresiones misóginas. Basta releer los pasajes de su Testamento dedicados a su segunda esposa e hija para darse cuenta de ello. Claro que en tanto seres inferiores, requieren de protección y cuidado, razón por la que estipula minuciosamente con quiénes deberán casarse después de su muerte, quién administrará sus bienes, la dote que merecen, etcétera.

CARACTERES NATURALES SEGÚN EL GÉNERO: SU RELACIÓN CON LA EDUCACIÓN

Una parte importante del fin de la educación es la adquisición de competencia cívica, en consonancia con la constitución del Estado. Si la educación implica la adquisición de conocimientos y/o el desarrollo de capacidades orientadas a prácticas determinadas, la educación en la ciudadanía –como ya se señaló al comienzo de esta compilación– resulta imprescindible tanto para los varones como para las mujeres, sobre todo si pretendemos contribuir a conformar un Estado democrático igualitario. Así la educación es el medio más idóneo de garantizar el funcionamiento, tanto justo como injusto, de un Estado. Entonces, si el objetivo que perseguimos es un Estado democrático e igualitario, la educación debe formarnos a todos y a todas en los valores y las prácticas democráticas e igualitarias.

Dentro de este marco, el feminismo se transforma en un instrumento valiosísimo a la hora de desenmascarar los privilegios que se esconden

detrás de prácticas culturales “tradicionales”. Porque, precisamente, la igualdad de género consiste en que, tanto varones como mujeres, sean acreedores en la misma medida de derechos, bienes, oportunidades, recursos y beneficios.

SELECCIÓN DE ALGUNOS EJEMPLOS...

1

Poulain de la Barre, *Sobre la igualdad entre los sexos* (1673)

Es fácil observar que la diferencia de los sexos sólo es corporal y se limita a esa parte que sirve para la reproducción de los *hombres* [...] Si consideramos (al intelecto) en sí mismo, encontramos que es igual y de la misma naturaleza en todos los *hombres* y capaz de todo tipo de pensamientos.

[...]

Si al formar los Estados y al establecer los diferentes cargos que los componen se hubiera llamado también a las mujeres, estaríamos acostumbrados a verlas como ellas están acostumbradas a vernos a nosotros.¹

Para trabajar

1. Cuando Poulain de la Barre utiliza el término “hombre” ¿se refiere a varones y mujeres o solo a varones?
2. ¿Cuál es el tipo de diferencia indiscutible que reconoce Poulain de la Barre entre varones y mujeres y cuál sería su finalidad?
3. ¿Cuál debiera ser la participación de las mujeres en la esfera pública y cuál es el motivo que la ha impedido hasta ahora?

2

J. J. Rousseau, *Discurso sobre el origen y fundamento de la desigualdad entre los Hombres* (1758)

¹El destacado es nuestro.

Cada familia se convirtió en una pequeña sociedad tanto mejor unida cuanto que el apego recíproco y la libertad eran sus únicos vínculos: y es entonces cuando se establece la primera diferencia en la manera de vivir de los dos sexos que hasta entonces sólo tenían una. Las mujeres se volvieron más sedentarias y se acostumbraron a guardar la cabaña y los hijos mientras que el hombre iba a buscar la subsistencia común.

[...]

J. J. Rousseau, *Emilio o de la educación* (1762)

La mujer como esposa tiene un deber fundamental: agradar al marido y ser, en todo, la que atienda sus necesidades particulares”. [...] [Respecto del cuidado de los hijos] su deber se reduce a criarlos, pero no a educarlos, tarea que corresponde al padre. [...] para evitar que, por su influencia crezcan débiles, tímidos y serviles.

Para trabajar

1. ¿Reconoce Rousseau caracteres naturales diferenciales en los primeros estadios de la naturaleza a varones y a mujeres?
2. ¿Qué características transmitirían las mujeres a sus hijos si la educación estuviera en sus manos, cosa que Rousseau propone evitar?
3. ¿Serían naturales estas características o adquiridas a partir del desarrollo cultural vinculado a la formación de la familia moderna?
4. ¿Por qué cree usted que utiliza la palabra “deber” respecto a las funciones maritales y maternas? ¿Cómo condice esto con el supuesto carácter natural de las actitudes “maternales”?

3

Olympe de Gouges, *Declaración de los Derechos de la Mujer y de la Ciudadana* (1792)

La mujer nace libre y permanece igual al hombre en derechos; las distinciones sociales sólo pueden estar fundadas en la utilidad

común. [...]; todas las ciudadanas y todos los ciudadanos, por ser iguales a sus ojos [los ojos de la ley], deben ser igualmente admisibles a todas las dignidades, puestos y empleos públicos, según sus capacidades y sin más distinción que la de sus virtudes y sus talentos.

[...]

A las ciudadanas y a los ciudadanos, siendo iguales ante los ojos de la ley, se les deben otorgar todos los honores, posiciones y empleos públicos de acuerdo a su capacidad y sin hacer ninguna distinción además de las que surjan de sus virtudes y talentos.

Para trabajar

1. ¿Cuál es la opinión que manifiesta Olympe de Gouges respecto de las diferencias entre varones y mujeres frente a la ley y a la esfera pública?
2. ¿Qué diferencias o similitudes puede establecer entre esta afirmación de la autora y las de los autores precedentes?

4

Mary Wollstonecraft, *Vindicación de los Derechos de la Mujer* (1792)

Para volver más justa la sociedad en su conjunto, y a la vez extender los principios iluminadores, que por sí mismos pueden mejorar el destino del ser humano, se les debe permitir a las mujeres encontrar su virtud en el conocimiento, lo cual es casi imposible si no se las educa con los mismos objetivos que a los varones. Porque ahora están mantenidas en un nivel tan inferior por la ignorancia y el aplacamiento de los deseos, de modo tal que no pueden compararse con los varones.

Para trabajar

1. ¿Da a entender la autora que las características generales que comparten las mujeres en su momento histórico pueden ser de hecho las que señala en el texto Rousseau? ¿Son esas características “naturales”?
2. ¿A qué atribuye ella esa situación de las mujeres? En base a esto, ¿cómo propone revertir esa situación de ignorancia de las mujeres? ¿Hay antecedentes de esta posición?

3. Relacione las concepciones de Rousseau y Wollstonecraft a partir de los textos, en cuanto a las características de las personas según el sexo.
4. ¿Cómo se podría relacionar el concepto de igualdad, como bandera de los ideales de la revolución francesa con las concepciones de ambos autores?

5

James Mill, *Sobre el Gobierno* (1821)

Una cosa está bien clara, que todos los individuos cuyos intereses están indiscutiblemente incluidos en los de otros individuos pueden ser excluidos de los Derechos Políticos, sin inconveniente alguno. Desde esta perspectiva puede considerarse a todos los niños, hasta una cierta edad, cuyos intereses están incluidos en los de sus padres. Y también respecto a las mujeres puede considerarse que los intereses de casi todas ellas están incluidos o bien en los de sus padres o bien en los de sus esposos.

Para trabajar

1. ¿Qué consecuencias tiene la posición de James Mill para la legitimación de los Derechos de las Mujeres?
2. James Mill y Jeremy Bentham escribieron muchas obras juntos, ¿coincidían en este punto? Relaciónelo con la respuesta de Thompson y Wheeler (*infra*).
3. ¿Qué posición adoptó John Stuart Mill en este debate?

6

William Thompson y Anna Wheeler, *Demanda de la mitad de la raza humana, las mujeres* (1825)

investiguemos suponiendo que los intereses de los varones y de las mujeres estuvieran incluidos los unos en los otros, que los que poseyeran el poder, de forma necesaria, lo usaran imparcialmente para igual felicidad de ambos, ¿sería esta una razón suficiente para excluir una parte, en particular para

excluir a las mujeres, de una participación igual en los Derechos Políticos, así como de todos los demás Derechos o medios para la felicidad, junto con la otra parte, la mitad masculina de la especie? Se puede demostrar que la inferencia a favor de la exclusión [de las mujeres, debido a la inclusión de los intereses de los varones] es una mera y vulgar impertinencia, adoptada al azar, sin investigación alguna sobre los hechos y sus consecuencias; entonces, debe adoptarse de inmediato la demanda de iguales derechos políticos de todos los adultos de la raza humana, fundada en su igual derecho a la felicidad, por el hecho de su misma capacidad para disfrutar [...]

Sugerencias. Observar que:

1. *Contemporáneamente se sostuvieron posiciones divergentes respecto de:*
 - a) Naturaleza de las mujeres (atribuciones “naturales” de los sexos y “estereotipos de sexo”.
 - b) Legitimidad de los derechos que reclamaban (igualdad/inferioridad, eventualmente, “superioridad moral”).
 - c) El modo en que se generan dicotomías excluyentes y exclusivas (Revisar la “Tabla Pitagórica” en *Metaf. I.V.* y leerla verticalmente).

2. *que polemizaron entre sí*
 - a) Busque otras polémicas históricas al respecto en filosofía; reconstruya sus argumentos a favor y en contra de cada posición.
 - b) ¿Sabe usted si existió una polémica similar en Teología y en las Ciencias? Indáguelo y vea su relación con los textos de los filósofos que fundamentaron sus posiciones.

3. *Los argumentos de la naturalización funcionan como modos de legitimar la exclusión (de los derechos de ciudadanía, de la educación formal, de la posibilidad de administrar los propios bienes, etcétera)*
 - a) Identifique argumentos de naturalización respecto de “la raza”, “la clase”, “el sexo”.
 - b) ¿Es posible vincularlos a alguna forma de “falacia” argumentativa?

- c) Realice una lista de preconceptos sexistas y/o racistas utilizados en el lenguaje ordinario.
 - d) ¿Puede vincularla a los “insultos”? ¿Y a las metáforas? ¿Qué metáforas sexistas/racistas encuentra usted en textos cotidianos y/o filosóficos?
4. *Debata con sus compañeros y compañeras si el “sexismo” y el “racismo” pueden ser temas/problemas superados.*

Taller docente: La perspectiva de género en la filosofía y en su enseñanza

María Cristina Spadaro

Tratar cuestiones vinculadas a la discriminación supone, en general, una cantidad sustancial de acuerdos previos. En tanto esta suposición no se hace expresa, dichos acuerdos tienen un asidero muy endeble. El tema de discriminación por género afecta creencias profundas y prácticas extensa y sumamente arraigadas, por lo que se requiere verdadera convicción, pero a la vez mucha sutileza para introducirlo. Esto se acentúa en ámbitos académicos, que se suponen a sí mismos exentos de supuestos y prejuicios. No es otro el caso de la formación del profesorado, en particular, de filosofía.

En el actual sistema político representativo se aplica el método de cuotas y así uno de cada tres representantes electivos debe ser mujer. Esto mismo no sucede al momento de elegir autores que conformen un currículo cualquiera de filosofía. La primera respuesta que hemos escuchado, y de la que también nos hemos hecho eco alguna vez, es que si un filósofo es incluido en el currículo de una asignatura lo es por la calidad de su obra y su trascendencia en la historia del pensamiento y no por cuestiones de género. No estudiamos obras de Aristóteles porque era varón, sino porque su obra ha marcado el pensamiento occidental

y su calidad resulta indiscutible. Si no hemos podido encontrar mujeres para ser incluidas en el canon es simplemente porque las condiciones históricas no les han permitido a ellas llegar al mismo nivel de producción. Es cierto que esto podría cambiar a partir de ahora, en tanto las condiciones actuales son más favorables para las mujeres y su desarrollo intelectual.

Frente a esto las feministas responden que, por un lado la producción filosófica de las mujeres se ha ocultado o ignorado intencionalmente, y por otro lado, las producciones filosóficas masculinas se han, por oposición, “sobrevalorado”.

NECESIDAD DE INCORPORAR EL ENFOQUE DE GÉNERO EN LA ELABORACIÓN DE UN CURRÍCULO FILOSÓFICO

Si el edificio patriarcal ha sido construido a lo largo de la historia, parece ser ese mismo el ámbito adecuado para desmontarlo. Las investigaciones llevadas adelante en el marco de los estudios de género nos permiten afirmar sin dudar que las desigualdades entre hombres y mujeres se construyen a través de la historia, en los diferentes ámbitos sociales y en el contexto de las distintas instituciones. Revisar esta situación es, por un lado, un intento de saldar una deuda con los derechos humanos y la justicia; por otro, significa un reconocimiento a la producción filosófica llevada adelante por algunas mujeres, que desafiaron y superaron un condicionamiento profundamente adverso. Pero hay aún otro aporte que nos parece tanto o más fundamental que los anteriormente mencionados: al cuadro general del debate del pensamiento teórico, se puede agregar, de este modo, el registro de voces que complementan e iluminan la palabra canónica, otorgándole sentidos que antes resultaban impensados.

Incorporar el material producido por las mujeres en la historia de la filosofía permite asegurar que sus puntos de vista sobre los problemas filosóficos sean considerados. Pero la cuestión va mucho más allá: ese registro en la historia de la filosofía o más bien su silenciamiento, dicen mucho de los propios sistemas canónicos, de su entorno sociocultural. Las desigualdades que esto muestra tienen un carácter multidimensional y para su reversión se requiere un enfoque amplio que vaya más allá de los directos y tradicionales planteos reivindicativos.

El interés por incluir la perspectiva de las mujeres en la historia del pensamiento no responde solamente a reconocer la existencia de esas mujeres “excepcionales”, sino a ver cómo interactuó el discurso “oficial” con ese discurso femenino y en muchos casos feminista, que sin duda lo complementa de modo necesario para una comprensión profunda del hecho filosófico.

La falta de visibilidad y consecuente reconocimiento de las mujeres pensadoras ha dado como resultado, entre otros que no analizamos aquí, que sigan siendo no tenidas en cuenta por las instituciones académicas, generadoras del canon. De este modo continúan al margen de cualquier institucionalización en programas, currículos o bibliografías.

VENTAJAS DE LA UTILIZACIÓN DE LA TÉCNICA DE TALLER

La utilización de la técnica del taller parece brindar ventajas comparativas en la introducción de un tema como lo es la discriminación por género en la enseñanza de la filosofía. Por ello nos pareció adecuado recurrir a ella en nuestro intento de introducir dicha problemática en el marco específico del profesorado de Filosofía. Los objetivos generales de un taller incluyen movilizar a los participantes para una posterior elaboración de los temas abordados en él. En tanto es protagónico, activo, vivencial y particularmente movilizador, resulta enriquecedor en este proceso de “meta-orientación” educativa.

El taller es una actividad de tiempo limitado, con participación intensiva de los integrantes, con objetivos y actividades focalizados, que busca lograr objetivos específicos, más que transmitir determinados conocimientos. No es la finalidad del taller que los/las participantes tomen una posición determinada respecto a estas cuestiones, sino que meramente consideren la posibilidad de que el sesgo de género sea uno de los factores intervinientes más relevantes en la elaboración del canon al que todas y todos recurrimos en nuestra tarea docente. Es una situación simulada que conecta de manera directa la teoría y la práctica. Refuerza el aprendizaje con realismo y sentido, en un ambiente de trabajo poco amenazador, cosa que compensa la desventaja del costo en términos de tiempo, teniendo mucho mejor impacto para introducir estas cuestiones que una exposición teórica. Además resulta

una herramienta muy valiosa por el entusiasmo que suscita trabajar en condiciones mucho más próximas a lo real. Claramente aporta la ventaja de ser más directo, y de apelar más a las vivencias que a los planteos teóricos y racionales. Esto resulta importante porque está aún muy extendida la creencia de que las condiciones actuales promueven espontáneamente la igualdad de oportunidades para varones y mujeres y que la filosofía es uno de los ámbitos que, por su racionalidad, menos ha hecho diferencias de género. En muchos casos el tema es recibido cuanto menos con trivialidad y escepticismo.

Esta técnica de taller accede de modo más directo a la esfera de las imágenes y los símbolos que la mera exposición intelectual o específicamente teórica, en la que el sesgo de género está fuertemente afianzado sirviendo de apoyo a toda la estructuración por géneros en el ámbito filosófico. De hecho, aparece en el taller la imagen del filósofo como varón, y también la continua utilización de un lenguaje sexista en el ámbito de la filosofía (que paradójicamente se presenta como un saber sin supuestos).

En última instancia, la utilización de la técnica del taller aparece como mucho más eficaz para vencer las resistencias que el tema enfrenta, bajo la forma de un rechazo a reconocer que las relaciones entre varones y mujeres son desiguales, por un lado, y que esto es injusto, por el otro, resistencia que se apoya en la idea de que el concepto de género no afecta la reflexión filosófica ni el nivel abstracto de lo conceptual; resistencias fundadas en caracteres estrictamente individuales, al verse interpelados por el planteo de género.

La utilización del recurso del taller es una herramienta importante pero no la única. Su utilidad dependerá del grupo, las circunstancias, el marco institucional, etcétera. Las herramientas a las que recurrimos en cada caso deben ser adecuadas a la situación que se quiere enfrentar, y aún así no tenemos garantía de que funcione como esperamos. Pero sin duda el taller permite un acceso más directo a las imágenes y desde allí podemos realizar modificaciones más directas que en la reflexión conceptual, permitiendo observar y posteriormente revertir los estereotipos de género en nuestra comunicación e institucionalización filosófica.

Esta técnica también tiene la ventaja de que es fácilmente accesible para intelectuales formados en otras disciplinas y que tienen un acceso parcial a la perspectiva filosófica.

Los objetivos del taller procuran movilizar a los participantes para la posterior elaboración de los temas abordados en el mismo, ya sea ampliando la información, solicitando posteriormente un asesoramiento o asistencia individual o grupal, o efectuando otras actividades complementarias. Por ello las personas a cargo del taller tienen que tener acceso a la información que los participantes requieran a partir de las inquietudes que el mismo haya generado en ellos, tales como bibliografía pertinente, grupos de trabajo a los que recurrir, centros de investigación sobre el tema, etcétera.

Para desarrollar con cierto grado de éxito el taller, es necesario lograr un clima de apertura y confianza recíproca, ayudar a que los participantes se sientan integrantes de un grupo, y concientizar su pertenencia al conjunto. Es importante la aceptación de cada cual y el respeto mutuo, promoviendo la participación de todos. Esto resulta particularmente relevante en este tipo de taller (de concientización en cuestiones de género) para disminuir las resistencias antes detalladas, y para que no resulte afectada la propia dinámica del taller por el sesgo de género (con una participación en “bandos”, por ejemplo).

Como en la práctica de todo taller es útil conocer lo mejor posible el perfil del grupo que va a participar, y de ser posible, el lugar físico en donde tendrá lugar. El taller se suele realizar en etapas, donde alternan actividades de plenario con actividades de pequeño grupo. Si en todo taller pueden incluirse actividades con movimiento, juegos de presentación, de caldeamiento, para el mutuo conocimiento y la exploración del espacio físico, etcétera, en este taller dirigido a profesores y profesoras de filosofía es aún más útil para la desestructuración de las resistencias. Para reforzar este objetivo es bueno construir el taller en un lenguaje más bien coloquial.

OBJETIVOS DEL TALLER DE GÉNERO Y ENSEÑANZA DE LA FILOSOFÍA

Que los participantes logren

- Reconocer el sesgo de género en la construcción del canon filosófico.
- Reconocer su propio condicionamiento a partir de esa construcción.
- Conocer las posibilidades de revisión de esa construcción.
- Reconocer diversos factores que inciden en esa construcción.

- Prepararse para los cambios que esta revisión puede traer.
- Ponerse en contacto con personas y recursos vinculados a esta perspectiva.

La utilización del taller brinda la posibilidad de construir un espacio de reflexión e información para un mejor conocimiento de la propia posición sobre el tema, y de la realidad educativa e institucional sobre el mismo. A la vez brinda la posibilidad de que el grupo de pares pueda compartir vivencias, plantear problemas y encontrar soluciones alternativas, comunicarse, ampliar o generar conocimientos sobre sí mismos y el mundo de la filosofía.

A. Un ejemplo

Tema: Historia de la enseñanza universitaria de la filosofía en Buenos Aires (Argentina) y la cuestión del género: ¿Cuándo empezó todo?

En tanto el reconocimiento es la base de la construcción de la propia identidad, la mirada histórica se vuelve particularmente importante. Como contrapartida, la comprensión que tenemos de nosotros/as mismos/as se transforma en clave de interpretación de nuestro pasado, cargándolo de supuestos no siempre fácilmente reconocibles.

En relación con esto, se decidió aquí abordar un tema vinculado a la historia institucional: la fundación de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, la cuestión feminista y la enseñanza de la filosofía.

En este taller decidimos comenzar por una encuesta anónima, sobre cuyos resultados trabajamos en los primeros momentos.

El armado de esta encuesta disparadora está necesariamente contextualizado según el grupo de docentes con el cual estamos trabajando.

- ¿En qué año cree se fundó la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires?
- ¿Cuántos estudiantes cree que ingresaron en ese mismo año?
- ¿Cuánto tiempo después se recibió la primera promoción y con qué título?
- ¿Sabe cuántos se recibieron en esa ocasión? ¿Los conoce?

- ¿Conoce a algunos de los docentes que conformaron el cuerpo académico en ese momento? ¿Cuáles?

En este momento recogemos los resultados de la encuesta y trabajamos con ellos. Podemos obtener una disparidad grande de resultados. A partir de ellos podemos intercambiar experiencias y opiniones acerca de nuestro conocimiento de la propia historia académica. Una vez que las fechas han quedado claras para todos, avanzamos en una segunda etapa de la encuesta, en la que introducimos más específicamente el tema del género y el feminismo. A partir de la puesta en común de los resultados, avanzamos con el tema específico.

- ¿Cuándo ingresaron las primeras alumnas mujeres en esa casa de estudios? ¿Cuándo egresaron?
- ¿Cuándo el feminismo pasó a formar parte de los temas académicos (incluido, por ejemplo, en programas o en tesis doctorales)?
- ¿Conoce a Elvira López? Si es el caso, ¿en qué contexto tuvo noticias de ella?

Con la nueva puesta en común de los resultados de esta encuesta, introduciremos los detalles de la figura de la Dra. Elvira López, recibida junto con su hermana Ernestina, en esa primera promoción.

B. Pasajes seleccionados

a. *Sobre la condición de las mujeres y el feminismo*

1. “No falta quien diga que el feminismo pretende la igualdad de los sexos, lo cual es absurdo si se piensa que igualdad en este caso significa identidad, pero muy justo si se reconoce como expresión de equivalencia [...]. Digamos con Legouv : nadie pretende asimilar la mujer al hombre; este será el medio más seguro de esclavizarla, pues un ser colocado fuera de su natural esfera es necesariamente inferior y por consiguiente est  avasallado.” (López, 15)
2. “Ese movimiento no pretende trastornar el mundo sino introducir mayor equidad en las relaciones sociales y mejorar la suerte de la mujer y el niño. Por eso se ha dicho con razón que el feminismo envuelve un problema de justicia y de humanidad.” (López, 16)

3. “En el siglo que comienza la mujer recorrerá seguramente las jornadas que le faltan, porque la situación femenina es irresistible y se manifiesta en todas partes aunque no del mismo modo, ni ha llegado en todos los países a igual altura.”

b. Importancia de la educación

1. “Si la mayor parte de las mujeres son ineptas, lo cual no es culpa suya sino de la educación que recibieron, hay otras que son capaces de desempeñar con honra y provecho una profesión viril.” (López, 98)
2. “La condición de esposa y madre es accidental. [...] Las jóvenes necesitan recibir una educación tal que les permita revelar sus facultades especiales, y a las que no son ricas, elegir una carrera, para ponerse, llegado el caso, al abrigo de la miseria.” (López, 87)

c. Sobre la educación y su influencia

1. “La reforma de la educación femenina puede transformar, por la acción de las mujeres, la sociedad.” (López, 83)
2. “La reforma que se impone en la educación de las mujeres debería empezar por las escuelas primarias de niñas, a donde todas concurren.” (López, 83)
3. “Sería conveniente que los programas se hicieran más femeninos.” (López, 83)
4. “Otros programas, como el de historia, por ejemplo, deberán también tener ese sello femenino. La historia que hoy se enseña no menciona para nada a la mujer. [...] Debe dárseles también nociones de derecho [...] no conocen sus derechos.” (López, 81, 85)

C. Límites e incoherencias de la apertura a las mujeres

Posibilidades de labor docente: el caso de Raquel Camaña

Es interesante rescatar el caso de la activa profesora de Filosofía Raquel Camaña porque permite ver los límites de la apertura de género de la Universidad y sobre todo, de su coherencia: doctoraba en filosofía a mujeres a las que luego no dejaba ejercer la docencia solo en base a su condición de mujeres. En lo que sigue transcribimos parcialmente

la carta que Raquel Camaña enviara al Honorable Consejo Superior Universitario:

Buenos Aires, Octubre 20 de 1910

Al Honorable Consejo Superior Universitario.
Honorable Consejo:

En junio de 1910 manifesté al señor decano de la Facultad de Filosofía y Letras el deseo de formar parte del profesorado de esa Facultad, solicitando la suplencia de la cátedra de Ciencia de la Educación.

El doctor José Nicolás Matienzo, sin hacer la menor objeción á mi deseo, al entregarme los estatutos dijo: “—Sometése a ellos”.

Sometiéndome á ellos, presenté una monografía y una solicitud, cuya respuesta transcribo: “En cuanto á su deseo de incorporarse al profesorado universitario, la Facultad, en la duda de si es posible abrir esa carrera, por ahora, al sexo femenino, ha aplazado el asunto.”

En octubre de 1910 solicité del Honorable Consejo de la Facultad de Filosofía y Letras una contestación definitiva y de nuevo “fué aplazado el asunto”.

Creyéndome con el derecho de obtener siquiera una contestación definitiva, “a pesar de ser mujer”, pido al Honorable Consejo Superior Universitario solucione “el asunto”.

Es justicia que espera del Honorable consejo Superior Universitario,

Raquel Camaña

Las nuevas tecnologías de la información y la comunicación: otra variable en la enseñanza de la filosofía

María Cristina Spadaro

El presente trabajo se inscribe en la línea de investigación que he abordado desde múltiples perspectivas: el problema de la desigualdad entre géneros a lo largo del desarrollo del proceso educativo, y sus consecuencias en la conformación de identidades personales y colectivas en los varones y las mujeres. A las problemáticas que presenta la articulación del género con el aprendizaje en todos los niveles señalados, y dentro de cada disciplina y/o profesión, y a las de las prácticas en su ejercicio, se ha sumado en los últimos tiempos la incorporación transversal en todos los niveles del proceso de enseñanza y aprendizaje de las nuevas tecnologías de información y computación (TIC). Estas nuevas tecnologías permean todos los aspectos de nuestras vidas, volviéndose fundamentales frente a la emergencia y fortalecimiento de la economía global, a la vez que han generado cambios radicales tanto en la naturaleza del trabajo como en la del concepto del lugar de trabajo. Pero como con cualquier instrumento tan poderoso, puede hacerse de él un uso tanto positivo como negativo. Introducir las TICs en la enseñanza implica un proceso complejo que requiere, además del propio aprendizaje por parte de los docentes, hacerse con conciencia de las alternativas que deben recorrerse, para poder llevar a la realidad su potencial positivo, evitando o minimizando sus consecuencias negativas.

CONTEXTO DE LAS POLÍTICAS ESTATALES

Las políticas estatales promueven la igualdad entre los géneros a través de proyectos educativos en los niveles de enseñanza obligatoria. Pero más allá de ese nivel aún no se han instrumentado concreta y ampliamente políticas que acompañen de manera efectiva las intenciones que se han expresado de modo general. Se han firmado acuerdos bilaterales con el fin expreso de promover la igualdad de género en todos los niveles de las políticas públicas, en particular las vinculadas a la enseñanza.¹ Estas políticas tienen una reglamentación concreta y específica en los niveles de enseñanza obligatoria, primaria y secundaria, sus contenidos disciplinares y prácticas institucionales. Pero, ¿qué sucede en cuestiones que trascienden esos dos aspectos o que los atraviesan? ¿Qué sucede cuando los/las jóvenes ingresan a la Universidad, en su primer año? ¿La igualdad fue definitivamente alcanzada junto con el diploma del nivel medio? Las prácticas sociales que compartimos a diario muestran que no es así. ¿Será entonces que la enseñanza de las diversas disciplinas y profesiones torna irrelevante la cuestión de la equidad de género en la enseñanza universitaria? Por lo que sucede en el mundo del trabajo y con el proceso de feminización de la pobreza, también pareciera que no.

La utilización de las TICs ha estado creciendo velozmente: la World Wide Web, el correo electrónico, las redes sociales, los grupos, los foros, los juegos en red, las pantallas interactivas, las netbooks, los e-books, todos atraen cada vez más cantidad y variedad de personas en el mundo globalizado. En este entorno cada vez más automatizado, donde la tecnología es cada vez más “inteligente”, la educación siente la necesidad de absorber estas innovaciones elaborando distintas estrategias que proporcionen otra manera de compartir conocimientos, sacando el máximo provecho a los ordenadores y programas informáticos. No obstante, siguiendo la línea de análisis de este trabajo se plantean nuevos problemas ¿Se proporcionan oportunidades significativas y valiosas para todos? A pesar de tanto crecimiento, todavía las TICs distan de ser un medio inclusivo de modo automático.

¹ Un ejemplo de esto lo constituye la Declaración Argentina-Brasil para la promoción de la igualdad de género y la protección de los derechos de las mujeres, firmada en Buenos Aires el 31 de enero de 2011, por las presidentas de ambas naciones.

Es un desafío para la educación superior hacer frente a esta nueva alfabetización, la cual implica una actitud diferente de los profesores y profesoras para ayudar a construir un tipo de sociedad equitativa con capacidad de pensamiento crítico que asuma un papel activo en el mundo de hoy.

El éxito de la aplicación de las políticas de igualdad instrumentadas hasta este momento debería consolidarse en este primer nivel universitario, una suerte de bisagra en la formación de jóvenes profesionales. Cada disciplina, en este sentido, debe realizar la revisión de sus propias prácticas, en gran medida específicas, como en el presente volumen se señala respecto de la enseñanza de la filosofía. Pero esto debe estar acompañado por un examen específico de lo que sucede con estas nuevas tecnologías de la comunicación y la información, tanto dentro como fuera del ámbito de la educación formal e informal, pero muy especialmente en el área de incumbencia de la disciplina que nos ocupa.

ACERCA DE LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS Y EL GÉNERO

Las nuevas tecnologías de la información y la comunicación agrupan los diferentes elementos y las técnicas utilizadas en el tratamiento y la transmisión de las informaciones, principalmente de informática, internet y telecomunicaciones. Consisten en una serie de nuevos medios que van desde los hipertextos, los multimedia, Internet y la realidad virtual a la televisión vía satélite.

No pretendo en este espacio exponer *in extenso* posiciones más radicales como la que surge con Donna Haraway (1990) y que desarrollan muchas otras autoras, sobre el cyberfeminismo, respecto de estas nuevas tecnologías. Tampoco me voy a ocupar aquí de la incidencia de estas nuevas tecnologías informáticas sobre la constitución de las subjetividades en general. Sin embargo resulta interesante recordar aquellas posiciones, en tanto supieron prever cuestiones que hoy se han vuelto muy trascendentes por los límites que las nuevas tecnologías marcan a la situación de las mujeres.

El avance en el uso de las TICs ha traído nuevas oportunidades tanto para compartir el conocimiento como para producirlo, tanto para varones como para mujeres. Ha introducido en las prácticas

sociales herramientas innovadoras tanto para hacer como para pensar. Podemos utilizar estas nuevas tecnologías para seguir haciendo lo mismo que se hacía hasta ahora, aunque de una forma más rápida o mejor, tanto cualitativa como cuantitativamente hablando. Aunque lo más importante es que se pueden realizar cosas nuevas y crear entornos claramente diferenciadores. La incorporación de estas nuevas tecnologías ha generado el supuesto de que todos los miembros de la comunidad global se están beneficiando de igual manera de estos cambios en la sociedad del conocimiento. Si no están recibiendo ahora dichos beneficios, lo harán seguramente en un futuro no muy lejano. Sin embargo, el optimismo no parece confirmarse en las estadísticas registradas, de las cuales tomaremos algunos casos.

OBSERVACIONES GENERALES SOBRE LA RELACIÓN TIC Y GÉNERO

Las estadísticas, en aquellos lugares donde se llevan adelante con regularidad, parecen estar indicando algunas diferencias con ese supuesto. Los registros estadísticos son importantes porque visibilizan desigualdades y de este modo posibilitan el diseño de políticas que las enfrenten. Con relación al uso de las nuevas tecnologías no está suficientemente registrada la participación diferencial de las mujeres en dichas tecnologías. Y sin este registro no vemos el problema, y mal podemos resolverlo.

Existen muchas miradas críticas que ven en estas nuevas tecnologías un arma de doble filo, que nos hace avanzar exponencialmente en las posibilidades del conocimiento pero que, a la vez, si no son monitoreadas adecuadamente, pueden profundizar las brechas tanto de género como sociales, en general sobre la base de las divisiones preexistentes. Políticas de promoción en el uso de las TICs que permanezcan ciegas al género y a otras discriminaciones sociales, pueden no solo mantener la brecha sino profundizarla y llevarla a niveles y aspectos que aún no podemos evaluar, por la velocidad con que estas nuevas tecnologías afectan la dinámica social.

Hay algunos trabajos, como el de Sophia Huyer (Hafkin, Huyer, 2006) que muestran fundamentos para la preocupación sobre las diferencias que se van generando. Nos alertan sobre la falta de correlación entre el

nivel de saturación en el uso de las TICs en un país y el acceso y uso de esas tecnologías por parte de las mujeres. Entre esas correlaciones no lineales podemos señalar los siguientes factores participantes:

- Factores tanto sociales como culturales condicionan el uso que las mujeres hacen de esas tecnologías. En muchos casos las jóvenes no controlan el manejo de las finanzas en igual medida que los varones o tienen un ingreso menor.
- Por cuestiones culturales las mujeres no tienen prioridad en el acceso al uso de las computadoras.
- La formación en ciencia y tecnología se presenta como un dominio marcadamente masculino.
- Gran parte del contenido de Internet, incluidas las actividades lúdicas, están principalmente dirigidas a los varones, sus necesidades y preferencias (llegando incluso a la pornografía y el acoso).

El sexo de la persona como el nivel socioeconómico, el grupo etno-cultural al que pertenece, el tipo de zona en la que habita, rural o urbana, el nivel de educación y la edad, son variables que afectan tanto el acceso como el tipo de uso que se hace de las nuevas tecnologías. En promedio, las mujeres, como otros grupos afectados en un sentido similar, usan menos las computadoras y otras tecnologías nuevas que los varones, acceden menos a Internet y por períodos más cortos, no tienen el mismo nivel de acceso en el trabajo, y también usan menos los accesos públicos, según los trabajos sociológicos más extendidos en estas cuestiones.

SITUACIÓN EN PAÍSES “DESARROLLADOS”

Consideraré en primer lugar la situación en EE. UU. Allí la Comisión de Igualdad de Oportunidades está actualmente investigando por qué hay tan pocas mujeres trabajando en el sector TIC. Estas investigaciones también abarcaron otras actividades que aparecen también con una profunda marca de género, mostrando así un vínculo correlativo entre prejuicios de género y limitaciones en la formación. Por su parte, la Comisión Europea ha llevado adelante un estudio muy interesante en 2010 de libre acceso a internet (Women in ICT, 2010: <http://ec.europa.eu>). En tanto

se extiende el uso de TIC, promover toda la posibilidad de habilidades vinculadas a él implica luchar contra la división o brecha digital. Las estadísticas que presentan todas las investigaciones sobre el tema (tanto en EE.UU., como en la Comunidad Europea o en Gran Bretaña) marcan la necesidad de revertir esta situación que, de otro modo, solo profundizará la discriminación.

Según las encuestas europeas, los usos de la computadora e internet varían por género y edad. El uso de internet en Europa aparece como bastante alto, pero la cuestión es cómo se reparte por sexo. No hay una diferencia muy significativa en los sectores más jóvenes (79 y 77%). En el grupo de 25-54 años la diferencia crece a un 6 % (55% a 61%) y en el grupo de 55 a 74 crece a 12% (31% y 19%). Pero en estas estadísticas europeas, analizadas país por país, lo notable es que para países que han crecido menos en el uso de internet, también sucede que las mujeres han crecido proporcionalmente menos en su uso respecto de los varones: las dificultades de acceso para las mujeres no disminuyen con el crecimiento sino que comparativamente aumentan. La diferencia aumenta si tenemos en cuenta un elevado nivel de capacitación en el manejo de estas tecnologías.

Paralelamente, la fuerza de trabajo en general está mejor educada, más calificada. Según las estadísticas, más mujeres que varones avanzan más allá de la educación obligatoria, y obtienen títulos universitarios. Una proporción más grande de mujeres empleadas calificadas participa de educación continua. A esto se suma que a más logro educativo, más alta tasa de empleo. Pero esta nueva formación que las mujeres consiguen, y con mucho sacrificio, necesita ser acompañada por un sólido aprendizaje en el uso de las TICs. En caso contrario se produce el resultado negativo de que de la obtención de una formación superior no va a satisfacer las expectativas laborales esperadas.

INTERPRETACIÓN CONCEPTUAL DE LA BRECHA

A través de las estadísticas que nos dan una imagen fehaciente del estado de la cuestión, se visibiliza el problema de la desigualdad de género en el uso de las TICs, Pero se requiere una interpretación de carácter conceptual de estos datos. Podríamos sostener que es solo

una cuestión de tiempo, y que las mujeres van a llegar, solo que más tarde, a equiparar su acceso a las nuevas tecnologías, en la medida en que éstas se vayan generalizando en toda la sociedad. Funcionaría como la teoría del derrame en economía: el uso de las TICs se extiende de tal modo en un proceso continuo que, al final, todos vamos a resultar incluidos en el disfrute de ese avance tecnológico. Todos y todas sabemos que la teoría del derrame en economía ha sido ampliamente refutada por la experiencia, que el crecimiento económico no solo no ha promovido necesariamente el bienestar de los menos favorecidos sino que ha aumentado en muchos casos la brecha entre los más ricos y los más pobres. Un proceso similar está teniendo lugar en el uso de las TICs en tanto no sepamos interpretar en todas sus implicaciones la situación desde un punto de vista conceptual. Esto es, “comprender” en un sentido sistemático lo que las diferencias numéricas pueden significar. Las diferencias no son solo un retraso en el acceso a las tecnologías, sino que pueden tener un significado mucho más profundo.

No resulta suficiente simplemente sumar a las mujeres a las estructuras y diseños existentes de estas nuevas tecnologías, así como ha resultado insuficiente la mera incorporación formal de las mujeres a la participación ciudadana. La incorporación no puede ser solo formal. Tiene que tener en cuenta cuestiones vinculadas con el contenido de lo que significa, en un caso, ser ciudadanas, en otro caso, lo que significa acceder a estas nuevas tecnologías de la comunicación y la información. Así como una democracia que integra a las mujeres es una nueva democracia, una sociedad cibernética que integra a las mujeres ha de ser una nueva sociedad cibernética. En caso contrario, el tipo de acercamiento y preocupaciones que muestran las mujeres en tanto tales sigue siendo visto como un problema, una anomalía o una desviación del modelo normal de las TICs, hecho sobre un patrón masculino estereotipado.

Se requiere un giro conceptual de 180° sobre la perspectiva de las mujeres, giro que no puede acontecer si se sigue viendo una imagen muy restrictiva del sujeto masculino como modelo de trabajador, usuario y diseñador de TIC. Para esta visión, la mujer es solo una versión más o menos desviada del modelo básico. Solo en el momento en que, a partir de una revisión conceptual, se pueda incluir/visibilizar/aceptar una multiplicidad y diversidad de sujetos como trabajadores, usuarios y

diseñadores de nuevas tecnologías, la inclusión igualitaria será más o menos real. Esto requiere además que la inclusión de las mujeres, como la de otros grupos marginados se realice en todos los aspectos y niveles de la producción y práctica de estas nuevas tecnologías.

¿POR QUÉ PREOCUPARNOS?

Cuando las mujeres utilizan las nuevas tecnologías incrementan su productividad, ganan confianza y reconocimiento en la comunidad y utilizan la información que obtienen a través de esas tecnologías para mejorar sus vidas.

Por contraposición, las mujeres que no se mantienen suficientemente activas en esta sociedad de la información, se arriesgan a perder muchas de las cosas que han obtenido. El uso de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación contribuyen a consolidar cambios en los roles de género y en las relaciones que están dándole poder a las mujeres. Pero pueden también acentuar los viejos roles.

Se requeriría que las mujeres estuvieran participando del diseño, estructura y dinámica de la comunidad internauta así como de las oportunidades que generan.

Las TICs son agentes de cambio, pero es la comunidad cibernética la que de alguna manera decide el cambio. Han generado nuevas formas sociales de interacción, actividades y organización, moldeando de alguna manera la vida social de los jóvenes, a través de Facebook por ejemplo, con las amenazas específicas que trae, de manera desigual, como la pornografía infantil, el tráfico de personas, etcétera. Por el papel que tienen y merecen las mujeres, la mitad de la humanidad no debe estar ausente del diseño de las políticas de estas nuevas tecnologías. En caso contrario, se desaprovechan talentos y potencialidades de las mujeres (y de otros grupos desaventajados) que serían particularmente útiles en el sector de las TICs. Más contraproducente aún si consideramos que el sector de las TICs es un sector laboral en continuo crecimiento y que siempre tiene puestos vacantes. Además, reforzar el uso de TIC en las mujeres, incrementa particularmente sus potencialidades de aprendizaje a distancia, precisamente por la flexibilidad de acceso, y así fortalece las posibilidades de incrementar sus ingresos. Si no se actúa a favor de

la incorporación de las mujeres, por omisión se produce un aumento de la brecha digital.

La versión actual de la Web, Web 2.0 representa la evolución social de internet, tal como señala el Observatorio de la Actividad, información y las tendencias en la formación en red, de la Universidad de Salamanca (<http://scopeo.usal.es>). Da soporte tecnológico al desarrollo de una comunidad virtual con nuevas reglas y sobre todo, nuevos agentes de producción. La desarrollan los usuarios, la sociedad y las organizaciones. Es en este sentido, que la agencia de la subjetividad femenina se vuelve más trascendente, como lo sería eventualmente también la falta de esa participación productora.

Estas diferencias de género en el sector de las TICs no se autorregulan, así que cualquier cambio que se pretenda lograr, requiere políticas proactivas amplias y claras para lograrlos. Todos y todas tenemos que trabajar para lograr una situación más justa e inclusiva.

Como señala Suárez Guerrero (*Los entornos virtuales de aprendizaje como instrumento de mediación*) los instrumentos infovirtuales al participar del proceso educativo se convierten en instrumentos tecnológicos de acción externa, pero también, y sobre todo, se convierten en modelos para la reconfiguración de marcos de pensamiento del sujeto. Son capaces de promover en el sujeto una modificación interna de sus estrategias de pensamiento y aprendizaje. En este sentido, una pequeña brecha en su manejo termina implicando consecuencias de un alcance muy superior, por el efecto multiplicador que estas nuevas estrategias de pensamiento y aprendizaje pueden tener.

La brecha que de este modo se profundiza requiere una rápida reacción por parte de las autoridades. Para ello deben diseñarse estrategias que impulsen la participación de las mujeres en áreas científico-tecnológicas, como cambios en los currículos, y la incorporación de actividades y aplicaciones que respondan a los intereses y a las perspectivas de las mujeres.

En este mismo sentido, deben enfrentarse barreras vinculadas con la imagen masculina de ciertas disciplinas, como las científicas y tecnológicas, para que se habiliten mejores oportunidades en el entrenamiento tecnológico de ambos sexos de manera igualitaria.

Pero para que esto pueda concretarse, se necesita una visión clara de la situación real de las jóvenes en el aprendizaje. Resulta

imprescindible la elaboración de estadísticas fidedignas que orienten las políticas públicas en consecuencia. Solo así esas políticas públicas pueden responder a las necesidades de los grupos rezagados en el uso de las TICs y guiarlos hacia un desarrollo igualitario.

Debido a las consecuencias que la brecha digital tiene en el mundo profesional y del trabajo, podemos apelar a todas las declaraciones internacionales y nacionales que se han hecho al respecto, incluida aquella declaración citada más arriba, sobre la igualdad de género y la protección de los derechos de las mujeres, en relación a la promoción del uso de las nuevas tecnologías por parte de las niñas, jóvenes, mujeres, firmada por Brasil y Argentina.

CONCLUSIONES

La idea entonces de que una única política tecnológica se adecua a todas las situaciones ha mostrado poca efectividad, pero sobre todo un déficit conceptual. Más bien podemos afirmar que a condiciones diferentes deben encararse respuestas diferentes. La promoción del uso de las nuevas tecnologías debe tener en cuenta así la diversidad de los grupos a los que está dirigida.

En este sentido hay que considerar particularmente las condiciones de los diversos grupos, ser sensible a ellas y diseñar políticas adecuadas a cada uno. Una misma política no da el mismo resultado si se la aplica para un grupo marginal urbano que a personas aisladas en zonas rurales. Los problemas son otros, así como las posibilidades y en consecuencia las soluciones.

La mera incorporación de grupos marginales al grupo hegemónico, sin realizar cambios fundamentales en su interior, no trae los beneficios esperados. El diseño y las estructuras de estas nuevas tecnologías deben ser modificados para que sean verdaderamente inclusivos. En el caso particular de las mujeres, solo podrán estar incluidas cuando esas tecnologías las incluyan en todos sus niveles, de uso, producción y diseño.

En este sentido conviene recordar que el origen de estas tecnologías está basado en un modelo militar, que a su vez, permea el diseño y dinámica de los videojuegos. Y que son estos los que condicionan fuer-

temente la dinámica y motivación en el manejo de estas tecnologías desde los juegos infantiles, apelando a un determinado modelo masculino, que no resulta directamente atractivo a la mayoría de las niñas, y a muchos niños tampoco (si avanzamos un poco más quizás podamos ver que las industrias de la información y la comunicación y las industrias .com, tienen en general un diseño que responde al modelo masculino estereotipado del ciclo de la vida, pero esto requiere otro trabajo al respecto).

En este sentido se requieren estrategias para mejorar la participación de las mujeres en áreas científico-tecnológicas como los siguientes:

- Cambios en los currículos para mostrar una imagen más neutral e inclusiva respecto del género de los científicos y las prácticas científicas.
- Una educación científica que acentúe las actividades concretas y las aplicaciones a la vida cotidiana, a la sociedad, a la comunidad.
- Modelos y mentoras femeninas.
- Esfuerzo consciente por parte de los profesores para asegurarse que varones y mujeres son tratados de modo igualitario en las aulas.

Una política responsable en el uso de las nuevas tecnologías debe tener en consideración un empoderamiento igualitario para sus participantes, considerando especialmente los entornos educativos, por su efecto multiplicador, pues de otra manera estaría convalidando las relaciones desiguales de poderes existentes. Y la enseñanza de la filosofía puede constituirse en agente activo en la promoción de estas políticas, de modos varios: desde su fundamentación, desde sus prácticas concretas, desde la revisión de los diversos contenidos curriculares, etcétera. Como señalamos más arriba, esta nueva sociedad cibernética solo puede ser inclusiva si incorpora a las mujeres en todos los niveles y prácticas; si tiene otros sujetos participantes, otros usos, otras prácticas, otros diseños, otros diseñadores. Solo así será verdaderamente inclusiva y democráticamente satisfactoria.

Bibliografía

- Agra, M. X. (2000). "Multiculturalismo, justicia y género".
En Amorós, C. (dir.). *Filosofía y feminismo*, Madrid: Síntesis.
- Alario Trigueros y otros (1999). *Identidad y género en la práctica educativa*. Lisboa: Comissão para a igldade e para os direitos das mulheres,
- Altable, C. (2000). *Educación sentimental y erótica para adolescentes*. Madrid: Miño y Ávila.
- Althouser, L. (1971). "Ideology and Ideological State Apparatuses".
En *Lenin and Philosophy*. London: NLB. Hay traducción castellana.
- Amorós, C. (1982). "Rasgos patriarcales del discurso filosófico: Notas acerca del sexismo en Filosofía". En Durán, M. de los A. (comp.). *Liberación y Utopía*. Madrid: Akal editora.
- (1992a). *Hacia una crítica de la razón patriarcal*. Barcelona: Anthropos.
- (1992b). "Notas para una teoría nominalista del patriarcado". *Asparkía. Investigación feminista*, 1, 41-48. Castellón: Publicaciones Universitat Jaume I.
- (1992c). *Actas del Seminario Permanente Feminismo e Ilustración*. Instituto de Investigaciones Feministas de la Universidad Complutense de Madrid.
- (coord) (1995). *10 palabras clave sobre mujer*. Navarra: EVD.
- (1997). *Tiempo de feminismo. Sobre feminismo, proyecto ilustrado y posmodernidad*. Madrid: Cátedra.
- (2000). *Feminismo y Filosofía*. Madrid: Síntesis.
- (1993). "Presentación". En Poulain de la Barre. *De la Educación de las Damas*. Madrid: Cátedra.
- (2001). "Simone de Beauvoir: un hito clave de una tradición".

- En Valcárcel, A. y Romero, R. (eds.). *Pensadoras del siglo XX*. Sevilla: Instituto Andaluz de la Mujer.
- y De Miguel, A. (eds.) (2005a). *Teoría feminista. De la Ilustración a la globalización*. Madrid: Minerva, 3 volúmenes.
- (2005b). *La gran diferencia y sus pequeñas consecuencias... para las luchas de las mujeres*. Madrid: Cátedra.
- (2005c). “Por una Ilustración multicultural”. *Quaderns de Filosofia y Ciència*, 34. Valencia: Societat de Filosofia del País.
- Anotación: “¿Cuota femenina en la historia de la filosofía?”. En línea: <<http://www.boulesis.com>> Boulé>. Consultado el 18 de febrero de 2008.
- Aponte Sánchez, E. y Femenías, M. L. (2008). *Articulaciones sobre la violencia contra las mujeres*. La Plata: Edulp.
- Astell, M. (1700). *A Serious Proposal to the Ladies*, Parte 1 (1694); Parte 2 (1697); *Some Reflections Upon Marriage*. Reeditados en Nueva York-Londres en 1970 y actualmente agotados.
- Austin, J. L. (1968). “En defensa de las excusas”. En White, A. R. (1968). *La filosofía de la acción*. Buenos Aires-México: FCE.
- Ballarín, P. (1999). *Identidad y género en la práctica educativa*. Lisboa: Alto-Comissário para a Igualdade e la Família.
- Beauvoir, S. de (1949). *Le deuxième sexe*. París: Gallimard. Hay varias traducciones al castellano.
- Beck-Domzalska, M. (2007). *Statistics in focus. Population and Social Conditions: The Narrowing Education Gap between women and men*. ISSN 1977-0316: European Communities. En línea: <www.epp.eurostat.ec.europa.eu>. Consultado el 22 de agosto de 2011.
- Benejam Arguimbau, P. (1989). “Los contenidos de ciencias sociales”. *Cuadernos de Pedagogía*, (168), 44-48.
- Bicera, E. y otros (2007). *Guías Didácticas para Educación en Valores*. Montevideo: Universidad Católica de Uruguay.
- Birulés, F. (2001). “Geografía de la sombra y de la luz, pensamiento, identidad y acción en Hannah Arendt”. En Valcárcel, A. y Romero, R. (eds.). *Pensadoras del siglo XX*. Sevilla: Instituto Andaluz de la Mujer.
- y Cruz, M. (eds.) (1995), *En torno a Hannah Arendt*, Madrid: Centro de Estudios Constitucionales.
- Bloom, A. (1989). *El cierre de la mente moderna*. Barcelona: Plaza y Janés.
- Bourdieu, P. (2003). “La eternización de lo arbitrario”. En Bourdieu, P. *La dominación masculina*. Barcelona: Anagrama.

- Boxer, M. (1982). "For and About Women: The Theory and Practice of Women Studies in the United States". En Keohane, N., Rosaldo, M., Gelpi, B. (eds.). *Feminist Theory. A Critique of Ideology*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Braidotti, R. (1990). "Théories des Études Féministes quelques expériences contemporaines en Europe". *Les Cahiers du Grif*, 45, 29-50.
- (2000). *Sujetos nómades*. Buenos Aires: Paidós.
- Britzman, D. (1996). "O que é esa coisa chamada amor -identidade homossexual, educação e currículo-". *Educação e realidade*, 21(1) 71-96.
- Burbulés, N. y Callister, T. (2001). *Educación: Riesgos y Promesas de las Nuevas Tecnologías de la Información*. España: Granica Editorial.
- Butler, J. (1990a). *Gender Trouble*. Nueva York-Londres: Routledge.
- (1990b). "Variaciones sobre sexo y género: Beauvoir, Wittig y Foucault". En Benhabib, S. y Drucilla C. *Teoría Feminista y Teoría Crítica*. Valencia: Alfons el Magnànim.
- (1997). *The psychic life of power*. Stanford: Stanford University Press. Traducción castellana: *Los mecanismos psíquicos del poder*. Madrid: Cátedra.
- (1999). *Subjects of Desire. Hegelian Reflections in Twentieth-Century France*. Nueva York: Columbia University Press.
- Camaña, R. (1910). "El prejuicio sexual y el profesorado en la Facultad de Filosofía y Letras". *Revista de Derecho, Historia y Letras*, año XIII, tomo XXXVII, pp. 575-596. Buenos Aires.
- Campillo, N. (coord.) (2002). *Ciudadanía, Género y Sujeto Político. En torno a las Políticas de igualdad*. Valencia: Universidad de Valencia, Instituto Universitario de Estudios de la Mujer.
- Camps, V. (1998). *El siglo de las mujeres*. Madrid: Cátedra.
- Cangiano, M. C. y otros (1993). *De Mujer a Género*. Buenos Aires: CEAL.
- Carcopino, J. (1989). *Vida cotidiana en Roma en el apogeo del imperio*. Madrid: Temas de Hoy.
- Castañeda Salgado, M. P. (2008). *Metodología de la investigación feminista*. Guatemala: Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades (CEIHC), Universidad Autónoma de México-Fundación Guatemala.
- Cerletti, A. (comp.) (2009). *La enseñanza de la filosofía en perspectiva*. Buenos Aires: Eudeba.

- Cerletti, A. (2000). "Reflexiones para un diagnóstico de aprendizajes filosóficos en la escuela secundaria". En Obiols, G. y Rabossi, E. *La enseñanza de la filosofía en debate*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Cobo, R. (1995). *Fundamentos del patriarcado moderno. Jean-Jacques Rousseau*. Madrid : Cátedra.
- (comp.) (2006). *Interculturalidad, feminismo y educación*. España: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Cobos Navidad, M. (2001). "Persona y democracia en María Zambrano". En Valcárcel, A. y Romero, R. (eds.). *Pensadoras del siglo XX*. Sevilla: Instituto Andaluz de la Mujer.
- Code, L. (1991). *What Can She Know? Feminist Theory and the Construction of Knowledge*. Ithaca-London: Cornell University Press.
- Collin, F. (1990). "Ces études qui sont 'pas tout'. Fécondité et limites des études féministes". *Les Cahiers du Grif*, 45, 29-50.
- Corrada, M. (2001). "María Zambrano: la política como pasión". En Valcárcel, A. y Romero, R. (eds.). *Pensadoras del siglo XX*. Sevilla: Instituto Andaluz de la Mujer.
- Da Silva, T. (1999). *Espacios de Identidad. Nuevas Visiones del Currículo*. Barcelona: Octaedro.
- Degraef, V. (1990). "Le pouvoir passe partout". *Les Cahiers du Grif*, 45, 105-115.
- Deleuze, G. (1990). *Pourparlers*. París: Les Editions de Minuit.
- De Lauretis, T. (1984). *Alicia ya no*, Madrid: Cátedra.
- De Lima Costa, C. y otros (2003). "Dossier: Publicaciones Feministas Brasileñas". *Estudios Feministas*, 11(1), 254-265.
- (2002). "Repensando el género: Tráfico de teorías en las Américas". En Femenías, M. L. *Perfiles del feminismo Iberoamericano*. Buenos Aires: Catálogos, volumen 1.
- De Miguel, A. (1994), *Cómo leer a John Stuart Mill*, Gijón-Madrid: Júcar.
- (2000a). "Introducción: el futuro de un clásico ignorado". En Thompson, W., Wheeler, A. *La demanda de la mitad de la raza humana, las mujeres*. Granada: Comares.
- (2000b). *Alejandra Kollontai*. Madrid: Ediciones del Orto.
- (2003). "El movimiento feminista y la construcción de marcos de interpretación: el caso de la violencia contra las mujeres". En *Revista Internacional de Sociología*, 35.

- Dio Bleichmar, E. (1997). *La sexualidad femenina. De la niña a la mujer*. Barcelona-Buenos Aires: Paidós.
- (2003). “Género y sexualidad: Nuevas perspectivas en el psicoanálisis contemporáneo”. En López Pardina, T. y Oliva Portolés, A. *Crítica feminista al psicoanálisis y a la filosofía*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid, Instituto de Investigaciones Feministas.
- y Burín, M. (comps.) (1996). *Género, psicoanálisis, subjetividad*. Buenos Aires-Barcelona-México: Paidós.
- Eichler, Margrit (1988). *Non Sexist Research Methods*. Boston: Allen & Unwin.
- Femenías, M. L. (1996). *Inferioridad y exclusión*. Buenos Aires: Grupo Editor Latinoamericano.
- (1998). “Butler lee a Beauvoir: fragmentos para una polémica en torno al ‘sujeto’”. *Mora*, 4, 3-24.
- (1999). “Igualdad y diferencia en democracia: una síntesis posible”. *Anales de la Cátedra Francisco Suárez*, 33, 109-133.
- (2000). *Sobre sujeto y género, Lecturas feministas desde Beauvoir a Butler*. Buenos Aires: Catálogos. Reedición aumentada (2012). Rosario: Prohsitoria.
- (2002a). “Contribuciones de la Teoría de Género a la Antropología Filosófica”. *Clepsidra*, 1.
- Perfiles del feminismo Iberoamericano*. Buenos Aires: Catálogos, volúmenes 1 (2002b), 2 (2005), 3 (2007).
- (2006). “Elvira López”. En Guerra, M. J. y Hardisson, A. (eds.). *20 pensadoras del siglo XX*. Canarias: Nobel-Caja Canarias.
- (2003). *Judith Butler: Una introducción a su lectura*. Buenos Aires: Catálogos.
- (2010). “Propuestas para una enseñanza no-sexista de la filosofía”. En Espinosa Miñoso, Y. (coord.). *Aproximaciones críticas a las prácticas teórico-políticas del feminismo latinoamericano*. Buenos Aires: de la Frontera.
- y Soza Rossi, P. (comp.) (2011). *Saberes situados/teorías trashumantes*. La Plata: Facultad de Humanidades y ciencias de la Educación.
- Schutte, O. (2011). “Panorama del feminismo en América Latina”. *Labrys*, 20. Universidade de Brasília, julho-dezembro. En línea: <www.unb.br/ih/his/gefem/labrys%2018/entrevistas/mluisa.htm>.

- Fernández Buey, F. (2001). “Simone Weil y la comprensión de la desdicha” en Valcárcel, Amelia y Rosalía Romero (eds.). *Pensadoras del siglo XX*. Sevilla, Instituto Andaluz de la Mujer.
- Fernández González, N. y otros (1994). *Unidades Didácticas coeducativas, Materiales para el aula*. Gijón: Centro de Profesores de Gijón.
- Foucault, M. (1966). *Les mots et les choses*. París: Gallimard. Hay traducción castellana.
- (1976-1984). *Histoire de la sexualité*. París: Gallimard. 3 volúmenes. Hay traducción castellana.
- Fox Keller, E. (1991). *Reflexiones sobre género y ciencia*. Valencia: Alfons el Magnànim.
- (2000). *Lenguaje y vida*. Buenos Aires: Manantial.
- Fraisse, G. (1991). *Musa de la Razón*. Madrid: Cátedra.
- Fraser, N. (1997). *Iustitia Interrupta*. Colombia: Universidad de Los Andes.
- Friedan, B. (1974). *La mística de la feminidad*. Madrid-Gijón: Júcar.
- Gamba, S. (coord.) (2007). *Diccionario de Estudios de Género y Feminismos*. Buenos Aires: Biblos.
- Gil Lozano, F., Pita, V. y Ini, G. (2000). *Historia de las mujeres en la Argentina*. Tomo II. Buenos Aires: Taurus.
- Gimeno Sacristán, J. (1991). *Teoría y diseño del currículum*. Barcelona: Morata.
- Gómez Campos, R. de M. (2004). *El sentido de sí, México: Siglo XXI*.
- (coord.) (2002). *Filosofía, Cultura y Diferencia sexual*. México: Plaza y Valdés.
- González Suárez, A. (1999). *La conceptualización de lo femenino en la filosofía de Platón*. Madrid: Clásicas. Prólogo de Celia Amorós.
- (1997). *Aspasia*. Madrid: Ediciones del Orto.
- Grimshaw, J. (1988). *Philosophy and Feminist Thinking*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Habermas, J. (1986). *Historia y crítica de la opinión pública*. México: Gilli.
- Hafkin, N. y Huyer, S. (eds.) (2006). *Cinderella or Cyberella*. USA: Kumarian Press.
- Haraway, D. (1990). “A Manifesto for Cyborgs: Science, Technology, and Socialist Feminism in the 1980s”. En Nicholson, L. *Feminism/Postmodernism*. New York: Routledge.

- Heath, S. (1987). "Feminism". En Jardine, A. y Smith, P. (eds.). *Men in Feminism*. Nueva York-Londres: Methuen.
- Hegel, G.W.F. (2000). *Filosofía del Derecho*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Hierro, G. (1998). *Ética y Feminismo*. México: UNAM.
- (comp.) (1997). *Filosofía de la Educación y Género*. México: FFyL-UNAM/Torres Ass.
- Irigaray, L. (1974). *Speculum de l'Autre Femme*. París: Les editions de Minuit. Hay traducción castellana.
- Iser, W. (1974). *The Implied Reader: Patterns of Communication in Prose Fiction from Bunyan to Beckett*. Baltimore: John Hopkins University Press.
- Jiménez Losantos, F. (1997). "María de Zayas: La primera novelista española". *El Mundo* (España), 5 de octubre de 1997 (suplemento).
- Kelly, J. (1999). "La relación social entre los sexos: implicaciones metodológicas de la historia de las mujeres". En Navarro, M. y Stimpson, C. (eds.). *Sexualidad, género y roles sexuales*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Kitto, H. D.F. (1962). *Los griegos*. Buenos Aires: Eudeba.
- Lange, L. (1983). "Woman is not Rational Animal". En Harding, S. *Discovering reality. Feminist Perspectives on Epistemology, Metaphysics, Methodology and Philosophy of Science*. Dordrecht Reidel Publishing Company.
- Laqueur, T. (1994). *La construcción del sexo*. Madrid: Cátedra.
- Larrauri, M. (2000). *La sexualidad en Michel Foucault*. Valencia: Tandem.
- Le Doeuff, M. (2000). *El estudio y la rueca*. Barcelona: Altaya.
- Lemebel, P. (1996). "Berenice". En *Loco afán. Crónicas de Sidario*. Santiago de Chile: LOM.
- Levinton, N. (2003). "Psicoanálisis y Feminismo". En López Pardina, T. y Oliva Portolés, A. *Crítica feminista al psicoanálisis y a la filosofía*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid, Instituto de Investigaciones Feministas.
- López, E. (1901). *El movimiento feminista*. Buenos Aires: Mariano Moreno. Hay reedición 2009, Buenos Aires: Biblioteca Nacional.
- Lopez Louro, G. (2004a). "'Estranhar' el curriculum". *Um corpo estranho*. Belo Horizonte: Autêntica.
- (2004). "Una política pos-identitária para educação". *Um corpo estranho*. Belo Horizonte: Autêntica.

- López Pardina, T. (1998). *Simone de Beauvoir. Una filósofa del siglo xx*. España: Publicaciones de la Universidad de Cádiz.
- (1999a). *Simone de Beauvoir (1908-1986)*. Biblioteca Filosófica. Madrid: Ediciones del Orto.
- (1999b). “Simone de Beauvoir y el feminismo posterior. Polémicas en torno a *El Segundo Sexo*”. *Arenal. Revista de Historia de las Mujeres*. Universidad de Granada, 6(1).
- Lorenzo Arribas, J. (1996). *Hildegarda de Bingen*. Biblioteca de Mujeres, Madrid: Ediciones del Orto.
- Loyola, M. y Jarpa, P. (2004/inédito). *Las brechas del sexismo*. Diploma en Estudios de Género, Centro de Estudios de Género y Cultura en América Latina, Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad de Chile.
- Ludmer, J. (1985). “Tretas del débil”. En González, P. y Ortega, E. *La sartén por el mango*. Puerto Rico: Huracán.
- Luhman, S. (1998). “Queering/Querying Pedagogy? Or Pedagogy is a Pretty Queer Thing”. En Pinar, W. (comp.). *Queer Theory in Education*. Nueva Jersey-Londres: Erlbaum.
- Lyotard, J-F. (1984). *The Postmodern Condition: a Report on Knowledge*. Minneapolis: University of Minnesota Press. Hay traducción castellana.
- MacKinnon, C. (1995). *Hacia una teoría feminista del Estado*. Madrid: Cátedra.
- Marcil-Lacoste, L. (1986). *La raison en procès*. París: Nizet.
- Marrero, A. (ed.) (2007). *Educación y modernidad hoy*. Montevideo: Universidad de la República, Facultad de Humanidades.
- Matos, O. “A triste utopia”. *Rumus. Os caminos do Brasil em debate*, I(1), diciembre 1998-enero 1999.
- McKeon, R. (1947). *Introduction to Aristotle*. Londres: Random House.
- McLuhan, M. (1998). *La Galaxia Gutemberg*. Barcelona: Círculo de lectores.
- Merchant, C. (1983). *The Death of Nature*. San Francisco: Harpers.
- Memoria del taller: ¿Cómo incorporar el enfoque de género en la promoción empresarial? (2007). En línea: <<http://www.infomipyme.com>>. Consultado el 18 de febrero de 2008.
- Meyer, U. y Bennent-Vahle, H. (comps.) (1994). *Philosophinnen Lexicon*. Berlín-París: ein-FACH-verlag.
- Mill, J. S. (2005). *El sometimiento de las mujeres*. Madrid: Edaf.

- Mill, J. S. y Taylor, H. (2000). *Ensayos sobre la igualdad de los sexos*. Madrid: Machado.
- Millet, K. (1997). *Política sexual*. Madrid: Cátedra.
- Miyares, A. (2001). "Hacia una nueva espiritualidad: misticismo contra feminismo". En Valcárcel, A. y Romero, R. (eds.). *Pensadoras del siglo XX*. Sevilla: Instituto Andaluz de la Mujer.
- (2003). *Democracia feminista*. Madrid: Cátedra.
- Miller, M. (1993). "Cannons and the Challenge of Gender". *The Monist*, 76, 4.
- Molina Petit, C. (1994). *Dialéctica feminista de la Ilustración*. Barcelona: Anthropos.
- (1992). "Lo femenino como metáfora en la racionalidad postmoderna y su (escasa) utilidad para la Teoría Feminista". *Isegoría*, 6.
- (2000). "Debates sobre el género". En Amorós, C. (dir.). *Filosofía y feminismo*. Madrid: Síntesis.
- Moller Okin, S. (1979). *Women in Western Philosophical Thought*. Londres: Virago.
- Morant Deusa, I. (1996). "La felicidad de Madame du Châtelet: vida y estilo del siglo XVIII". En Mme. Du Châtelet, E. *Discurso sobre la felicidad*. Madrid: Cátedra.
- Müller, M. (2004). *Descubrir el camino*. Buenos Aires: Bonum.
- Nash, M. (inédito). "Desde la invisibilidad a la presencia de la mujer en la historia". *Primeras Jornadas de Investigación Interdisciplinaria sobre la Mujer*. Universidad Autónoma de Madrid, abril de 1981.
- Navarro, M. y Stimpson, C. (2001). *¿Qué son los estudios de las mujeres?*. Buenos Aires: FCE, 4 volúmenes.
- Nicholson, L. (1992). "La genealogía del género". En *Hiparquía*, V(1).
- (1998). "Gender". En Jaggar, A. M. y Young, I. M. *A Companion to Feminist Philosophy*. Malden-Oxford: Blackwell.
- Nye, A. (1996). "Polity and Prudence. The Ethics of Elisabeth, Princess Palatine". En Lopez McAlister, L. (ed.). *Hypatia's Daughters*. Bloomington: Indiana University Press.
- Obiols, G. (1997). "Enfoques, inserción curricular y metodología para la Educación Ética y Ciudadana". En Dallera, O. y otros. *La Formación Ética y Ciudadana*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- y Rabossi, E. (comp.). *La filosofía y el filosofar*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.

- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2010). *La educación superior y las TIC*. En línea: < <http://www.unesco.org/es/higher-education/higher-education-and-icts>>. Consultado el 11 de noviembre de 2011.
- Osborne, R. (1993). *La Construcción Sexual de la Realidad*. Madrid: Cátedra.
- Palacios, M. J. (comp.) (1997). *¿Historia de las mujeres o historia no androcéntrica?* Salta: Universidad Nacional de Salta, Secretaría Académica, Dirección de Publicaciones.
- Pateman, C. (1996). *El contrato sexual*. Barcelona: Anthropos.
- Pérez Sedeño, E. y Alcalá Cortijo, P. (coords.). *Ciencia y género*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid, Philosophica Complutensia, Facultad de Filosofía.
- Pfeiffer, E. (1982) (selección, prólogo y notas). En Nietzsche, F., Salomé, L. V. y Rée, P. *Documentos de un encuentro*. Barcelona: Laerte.
- Posada Kubissa, L. (1998). *Sexo y esencia*. Madrid: Horas y Horas.
- Poulain de la Barre, F. (1993). *De la educación de las damas*. Madrid: Cátedra.
- Puleo, A. (1992). *Dialéctica de la sexualidad. Género y sexo en la Filosofía contemporánea*. Madrid: Cátedra.
- (1993a). *La Ilustración olvidada. La polémica de los sexos en el siglo XVIII*. Barcelona: Anthropos.
- (coord.) (1993b). *La filosofía contemporánea desde una perspectiva no androcéntrica*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- (1995). “Patriarcado”. En Amorós, C. *10 palabras clave sobre mujer*. Pamplona: EVD.
- (ed.) (1996). *Figuras del Otro en la Ilustración francesa. Diderot y otros autores*. Madrid: Escuela Libre Editorial.
- (1997). “Mujer, sexualidad y mal en la filosofía contemporánea”. *Daimon. Revista de Filosofía*, 14.
- (2000a). *Filosofía, género y pensamiento crítico*. España: Universidad de Valladolid.
- (2000b). “Ecofeminismo: hacia una redefinición filosófico-política de Naturaleza y ser humano”. En Amorós, C. (ed.). *Feminismo y Filosofía*. Madrid: Síntesis.
- (2003). “Moral de la trasgresión, vigencia de un antiguo orden”. *Isegoría. Revista de Filosofía Moral y Política*, 28, julio.
- (2005). “Los dualismos opresivos y la educación ambiental”. *Isegoría. Revista de Filosofía Moral y Política*, 32.

- Puleo, A. (2004). "Género, Naturaleza, Ética". En Gómez-Heras, J. M. y Velayos, C. *Tomarse en serio la naturaleza. Ética ambiental en perspectiva multidisciplinar*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Quesada, F. (2000). "Feminismo y democracia, entre el prejuicio y la exclusión". En Bosch, E., Ferrer, V. y Riera, T. (2000). *Una ciencia no androcéntrica. Reflexions Multidisciplinars*. Universitat de les Illes Balears, pp. 235-255.
- Rabossi, E. (2008). *En el comienzo Dios creó el canon*. Buenos Aires: Gedisa.
- Renau, D. (2001). "Simone Weil, pensadora de la paz". En Valcárcel, A. y Romero, R. (eds.). *Pensadoras del siglo XX*. Sevilla: Instituto Andaluz de la Mujer.
- Rivera Garretas, M. (1994). *Nombrar el mundo en femenino. Pensamiento de las mujeres y teoría feminista*. Barcelona: Icaria.
- Robinson, J. M. (1968). *An Introduction to Early Greek Philosophy*. Boston-Houghton: Mifflin Company.
- Roldán, C. (1995). "El reino de los fines y su gineceo: las limitaciones del universalismo kantiano a la luz de sus concepciones antropológicas". En Aramayo, R., Muguerza, J. y Valdecantos, A. (comps.). *El individuo y la historia. Antinomias de la herencia moderna*. Barcelona: Paidós.
- (1999). "Acerca del derecho personal de carácter real. Implicaciones éticas". En Carvajal Cordón, J. *Moral, Derecho y Política en Immanuel Kant*. Universidad de Castilla-La Mancha.
- (1997). "Crimen y castigo: la aniquilación del saber robado (El caso de Anna Maria van Schurmann)". *Revista del Colegio de Filosofía. Theoría*, 5.
- Rorty, R. (1979) (1979). *Philosophy and the Mirror of Nature*. Princeton: Princeton University Press. Hay traducción castellana.
- Rosser, S. V. (1989). "Feminism & Science: In Memory of Ruth Bleier". *Women's Studies International Forum (Special Issue)*, 12-3.
- Rousseau, J. J. (2004). *Emilio o la educación*. Madrid: Editorial Alianza.
- Rubin, G. (1986). "Tráfico de mujeres: notas para una 'economía política' del sexo". *Nueva Antropología*, VIII(30). Hay reediciones.
- Rubio, A. (1997). *Feminismo y ciudadanía*. Sevilla: Instituto Andaluz de la Mujer.
- Ruiz, M. de los Á. (2000) (inédito). "La Alegoría de la Caverna de Platón: La Fundación Filosófica del Sujeto como Masculino". Comunicación presentada en las *III Jornadas de Filosofía "Filosofía Abierta"* del ISP "Dr. Joaquín V. González". Buenos Aires, mayo.

- Salzman, J. (1992). *Equidad y género. Una teoría integrada de estabilidad y cambio*. Madrid: Cátedra.
- Sánchez, C. (2001). “La ciudadanía de las mujeres: las hijas espúreas de Hannah Arendt”. En Valcárcel, A. y Romero, R. (eds.). *Pensadoras del siglo XX*. Sevilla: Instituto Andaluz de la Mujer.
- Santa Cruz, M. I. y otros (1992). “Teoría de género y filosofía”. En *Feminaria*, 9.
- (1994). *Mujeres y Filosofía*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina, 2 volúmenes.
- Santa Cruz, M. I. (1994). “Actualidad del tema del hombre: Los estudios de la mujer”. *Revista Latinoamericana de Filosofía*, XX(2).
- Sau, V. (1990). *Diccionario ideológico feminista*. Barcelona: Icaria.
- Semenov, A. (2005). *Las tecnologías de la información y la comunicación en la enseñanza*. Instituto de Educación Abierta de Moscú (Federación Rusa). Australia: Jonathan Anderson, Universidad de Flinders. Disponible. En línea: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001390/139028s.pdf>>. Consultado el 11 de noviembre de 2011.
- Sen, A. (2000). “Desigualdad de Género y Teorías de la Justicia”. *Mora*, 6, pp. 4-15.
- Scott, J. W. (1996). “El género: una categoría útil para el análisis histórico”. En Lamas, M. (comp.). *El género: la construcción cultural de la diferencia sexual*. México: PUEG.
- Segdwick, E. (1993). “Axiomatic”. En During, S. (comp.). *The Cultural Studies*. Londres-Nueva York: Routledge.
- Silva Águila, M. (1984). “Concepto y orientaciones del currículum”. *Presencia*. IDSEDC. Nueva Época: Chile.
- Schollmeier, P. (1991). “Aristotle on Woman”. *Proceedings of the Society for Ancient Greek Philosophy Meeting*. New York (s/d).
- Spadaro, M. (1991). “Elvira López y El Movimiento Feminista”. *Hiparquía*, IV(1).
- “Hobbes, el mago: una lectura desde el lugar de las mujeres”. *Boletín de la Asociación de Estudios hobbesianos*, 22, 2000, pp. 3-6.
- (2002a). “Diálogo con Elvira López: Educación de las mujeres, un camino hacia una sociedad más justa”. En Femenías, M. L. (comp.). *Perfiles del feminismo iberoamericano*, vol.1. Buenos Aires: Catálogos.
- (2002b). “Elvira López y su tesis sobre el movimiento feminista: la educación de las mujeres”. *Mora*, 8.

- Spadaro, M. (2005). "La Ilustración: un triste canto de promesas olvidadas". *Actas de las V Jornadas de Investigación en Filosofía*. La Plata: Departamento de Filosofía, FAHCE, Universidad Nacional de La Plata. CD-Rom.
- (2008). "Thomas Hobbes: por qué no un utopista". En Lukac, M. L. (comp.). *Perspectivas latinoamericanas sobre Hobbes*. Buenos Aires: Editorial de la UCA, pp. 109-1116.
- Spargo, T. (1999). *Foucault and Queer Theory*. New York: Totem Books.
- Squadrito, K. M. (1991). "Mary Astell". En Waithe, M. *A history of women philosophers*. Dordrecht: Martinus Nijhoff.
- Suardiaz, D. E. (1999). *El sexismo en la lengua española*. Zaragoza: Pórtico.
- Suárez Guerrero, C. (2011). *Los entornos virtuales de aprendizaje como instrumento de mediación*. España: Universidad de Salamanca. En línea: <http://campus.usal.es/~teoriaeducacion/rev_numero_04/n4_art_suarez.htm>. Consultado el 19 de noviembre de 2011.
- Taylor, H. y Mill, S. (2001). *Ensayos sobre la igualdad sexual*. Madrid: Cátedra.
- Therborn, G. (1980). *The Ideology of Power and the Power of Ideology*. London: Verso & NLB.
- Thompson, W. y Wheeler, A. (2000). *La demanda de la mitad de la raza humana, las mujeres*. Granada: Comares Jurídica.
- Tristán, F. (2003) *Feminismo y Socialismo. Antología*. En De Miguel, A. y Romero, A. (eds.). Madrid: Los Libros de la Catarata.
- Valcárcel, A. (1988). "Patriarcado". En Reyes, R. (dir.). *Terminología científico-social. Aproximación crítica*. Barcelona: Anthropos.
- (comp.) (1994). *El concepto de igualdad*. Madrid: Pablo Iglesias.
- (1997). *La política de las mujeres*. Madrid: Cátedra.
- (2000). "Las filosofías políticas en presencia del feminismo". En Amorós, C. (dir.). *Filosofía y feminismo*. Madrid: Síntesis.
- (2002). "Ciudadanía: el debate feminista". En Quesada, F. (dir.). *Naturaleza y sentido de la ciudadanía hoy*. Madrid: UNED.
- Valcárcel, A., Renau, M. D. y Romero, R. (eds.) (2000). *Los desafíos del feminismo ante el siglo XXI*. Sevilla: Instituto Andaluz de la Mujer.
- Vasterling, V. (1999). "Butler's sophisticated constructivism: a critical assessment". *Hypatia*, 14(3).
- Vitale, L. (1987). *La mitad invisible de la historia*. Buenos Aires: Sudamericana-Planeta.

- VV.AA. (1999). *Identidad y género en la práctica educativa*. Lisboa: Alto-Comissário para a Igualdade e a Família, Presidência do Conselho de Ministros.
- VV.AA. (2000). *Tabanqui*. *Revista Pedagógica*, N.º 15. Escuela Universitaria de Educación de Palencia.
- VV.AA. (2002). “100 años de Feminismo en la Argentina: Homenaje a Elvira López”. *Mora*, 8.
- Waithe, M. (1987). *A History of Women Philosophers*. Dordrecht-Boston-Lancaster: Martinus Nijhoff, 5 volúmenes.
- Weiss, P. (2004). “Mary Astell: Including women’s voices in political theory”. *Hypatia*, 19(3).
- Thompson, W. y Wheeler, A. (2000). *La demanda de la mitad de la raza humana, las mujeres*. Granada: Comares. Traducción y notas Ana de Miguel y María de Miguel.
- Wollstonecraft, M. (1994). *Vindicación de los Derechos de la mujer*. Madrid: Cátedra.
- Yourcenar, M. (1993). “Prólogo”. *Fuegos*. Buenos Aires: Alfaguara.
- Young, I. M. (1983). “Is Male Gender Domination the Cause of Male Domination?”. En Trabilcot, J. (comp.). *Mothering: Essays in Feminist Theory*. New Jersey: Rowman & Allenheld.
- (1990). *Justice & the Politics of Difference*. New Jersey, Princeton. Hay traducción castellana.
- Zabalza, M. (1993). *Diseño y Desarrollo Curricular*. Madrid: Narcea.
- Zayas y Sotomayor, M. de (2001). *Obra narrativa completa*. Madrid: Edición de la Fundación José Antonio de Castro.
- Zobel, R. *Gender, Equality in the European Union*. Information Society and Media Directorate General European Commission. En línea: <www.umbc.edu/cwit/ppt/enderstates%20-%20Rosalie%20Zobel%202.ppt>. Consultado el 11 de noviembre de 2011.

Los autores

MARÍA LUISA FEMENÍAS

(Argentina). Doctora en Filosofía. Profesora titular de Antropología Filosófica en la Universidad Nacional de La Plata (UNLP) y profesora en la Universidad de Buenos Aires (UBA). Directora del Centro Interdisciplinario de Investigaciones en Género de la UNLP. Dirige proyectos de investigación y seminarios de grado y posgrado. Fue editora responsable de la *Revista de Filosofía y Teoría Política* de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, UNLP (2000-2005) y co-editora de la revista *Mora*, UBA, desde su fundación. Autora de, entre otros, *Sobre sujeto y género* (2000); *Judith Butler: introducción a su lectura* (2003); *Perfiles del feminismo iberoamericano*, Vol. I (2002) [traducido al inglés en 2007], Vol. II (2005) y Vol. III (2007); *Feminismos de París a La Plata* (2006); *El género y el multiculturalismo* (2007); *Articulaciones sobre la violencia contra las mujeres* (2008); *Simone de Beauvoir: las encrucijadas de la "otra" mujer* (2010) y *Saberes situados/Teorías trashumantes* (2011) en colaboración, y numerosos artículos en revistas especializadas del país y del exterior.

THOMAS WARTENBERG

(EE.UU.). Doctor en Educación por University of Pittsburgh, y en Filosofía por Hilderberg. Docente del Department of Philosophy del Mount Holyoke College desde 1984. Director del *Film Studies Program* (1996-1999). Especializado en *Philosophy of Film* y en Filosofía Contemporánea. Ha dictado numerosos seminarios de posgrado sobre Kant, Hegel, Marx, Heidegger y Filosofía Analítica, y de grado sobre

Historia de la Filosofía, Filosofía Política y Filosofía y *films* sociales. Ha sido *Senior Fulbright Research Fellow* (Munich 1986-1987). Miembro de la *American Society for Aesthetics*, entre otras. Es editor general, entre otras publicaciones, de la *Thinking Through Cinema: The Philosophy of Film Book Series*.

MARÍA ISABEL SANTA CRUZ

(Argentina). Doctora en Historia de la Filosofía, por la Universidad de París I-Panthéon Sorbonne. Profesora de Filosofía por la Facultad de Filosofía y Letras, UBA. Profesora Consulta de Filosofía Antigua y Directora del Instituto de Filosofía, Facultad de Filosofía y Letras, UBA. Investigadora Superior del CONICET. Miembro del comité ejecutivo de la International Plato Society.

Co-fundadora de la *Asociación Argentina de Mujeres en Filosofía* y directora de *Hiparquía* (1988 /1998). Autora de numerosas publicaciones (libros y artículos en revistas especializadas) sobre filosofía antigua. Entre sus publicaciones en teoría de género se destaca *Mujeres y Filosofía* (1994), y numerosos artículos en revistas especializadas y compilaciones.

AMALIA GONZÁLEZ SUÁREZ

(España). Doctora en Filosofía. Catedrática de Filosofía del IES “Padre Feijoo” de Gijón. Sus investigaciones están centradas en la Historia de la Filosofía con perspectiva de género y en la co-educación. Autora de, entre otros, *Aspasia* (1997), *La conceptualización de lo femenino en la Filosofía de Platón* (1999) e *Hipatia* (2002). Coautora de *Unidades didácticas co-educativas* (1994), *Conceptualización de lo femenino en la Filosofía Antigua* (1994), *Filosofía, cultura y diferencia sexual* (2001) y *Ni Ogros ni Princesas: Guía para la educación afectivo-sexual en la ESO* (2007).

ALICIA HELDA PULEO

(España). Doctora en Filosofía. Directora de la Cátedra de Estudios de Género de la Universidad de Valladolid (España). Autora de, entre

otros, *Filosofía, Género y pensamiento crítico* (2000); *Dialéctica de la sexualidad. Género y sexo en la Filosofía Contemporánea* (1992), y de numerosos artículos, entre otros. “Medio ambiente y naturaleza desde la perspectiva de género” (Madrid, 2007); “Filosofía e gênero: da memória do passado ao projeto de futuro” (Sao Paulo, 2004); “Philosophie und Geschlecht in Spanien” (Manheim, 2002); “Filosofía, política y sexualidad”; (Buenos Aires, 2002), y “Gender, Nature and Death” (Nueva York, 2005).

GUACIRA LOPES LOURO

(Brasil). Doctora en Educación por Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Master en Historia por Universidade Federal Do Rio Grande Do Sul (UFRGS). Profesora del Programa de Postgraduación de la Universidade Federal de Rio Grande do Sul. Fundadora el GEERGE (Grupo de Estudos de Educação e Relações de Gênero) y miembro participante desde 1990. Especializada en teoría *queer* y educación. Autora de, entre otros, *O corpo educado: pedagogias da sexualidades* (1999); *Gênero, sexualidade e educação* (1997), *Curriculo, Gênero e sexualidade* (2001) y *Um corpo estranho* (2004).

BARBARA GRANT

(Nueva Zelandia). PhD en Educación Superior, Master en Educación. Directora del *Academic Practice Group* (Centre for Academic Development) de la Universidad de Auckland. Formadora de supervisores universitarios e investigadores en educación. Como tutora, su trabajo se centra en la supervisión de las investigaciones de graduados en el *Departmental Graduate Advisors*, contribuyendo también a su práctica académica. Se centra con especial interés en el desarrollo académico de las mujeres, de cuyos grupos de trabajo es consultora y coordinadora. Es docente del HERO (*Higher Education Research Office*). Investiga la incidencia de los procesos neoliberales en la investigación académica en colaboración con las doctoras Elizabeth Vivienne y Michelle McGinn (Brock University, Canadá). Coordina *A Critical History of Academic Development in UK and Australasia*. Es tutora de numerosos doctorandos maoríes sobre cuestiones teóricas de la enseñanza a grupos minoritarios. Autora de,

entre otros, *Approaches to doctoral supervision in Australia and New Zealand* (2007); *Supervising doctorates downunder: Keys to effective supervision in Australia and New Zealand* (2007); *A Trojan Horse for positivism? A critique of mixed methods research* (2007); *Writing in the company of other women: Exceeding the boundaries* (2006) y *The Pedagogy of Graduate Supervision: Figuring the Relations between Supervisor and Student* (2005).

MARÍA CRISTINA SPADARO

(Argentina). Profesora de Filosofía, UBA. Docente del Ciclo Básico Común, UBA. Desarrolla su tarea de investigación en dos líneas: en el marco del Proyecto sobre el Mejoramiento de la Enseñanza de la Filosofía, en la Facultad de Filosofía y Letras, UBA, y como miembro del Centro Interdisciplinario de Investigaciones en Género (CINIG), UNLP. Es miembro de la Asociación de Estudios Hobbesianos, ha publica diversos artículos sobre su teoría contractual desde la perspectiva de la Filosofía de Género, asimismo ha publicado numerosos artículos sobre enseñanza de la filosofía y los orígenes del feminismo en Argentina y ha participado de numerosos eventos académicos en el país y en el exterior.

ESTA EDICIÓN DE 300 EJEMPLARES SE
TERMINÓ DE IMPRIMIR EN DOCUPRINT,
CIUDAD DE BUENOS AIRES, ARGENTINA
EN EL MES DE OCTUBRE DE 2012



¿La filosofía y sus prácticas de enseñanza pueden permanecer intactas después de haber ingresado la crítica feminista al saber filosófico? ¿Es posible enseñar filosofía hoy, como antes de que el pensamiento feminista atravesara tanto la filosofía como las prácticas de su enseñanza? Una vez reconocida la plena subjetividad de las mujeres, ¿pueden quedar intactos para su transmisión los conceptos filosóficos canónicos? ¿Cómo afecta el reconocimiento institucional de las mujeres como ciudadanas plenas la conformación del currículo filosófico? ¿Coeducación es lo mismo que educación mixta? ¿Por qué? ¿Cómo incluimos estas perspectivas de género en nuestras prácticas docentes concretas? ¿Existe material filosófico disponible para incluir la perspectiva de género en la enseñanza de la filosofía? Todos estos cambios que se generan a partir de la inclusión del género en el currículo filosófico, ¿tienen también consecuencias en la transferencia del saber filosófico a la comunidad? ¿Cómo afectan a otros ámbitos de enseñanza como profesorado, terciarios o carreras no académicas? Este volumen que incluye trabajos de un equipo internacional de profesionales de primera línea, intenta aportar respuestas a todos estos interrogantes fundamentales para los docentes de filosofía y materias afines.



FaHCE | UNLP



CONICET

IdIHCS | Instituto de Investigaciones en
Humanidades y Ciencias Sociales
Centro Interdisciplinario de Investigaciones de Género