

*Dossier: XV Jornadas sobre la Enseñanza de la Filosofía - Coloquio Internacional 2008*

*Respuestas no hegemónicas a los problemas de la inclusión del género en la enseñanza de la filosofía: enfrentar el problema desde todos lados<sup>1</sup>*

María Cristina Spadaro<sup>2</sup>

**Introducción**

La educación, especialmente la educación escolar, está enmarcada por los objetivos de la consolidación de una sociedad igualitaria, que promueva el bienestar general y el desarrollo de las personas. Sin embargo, fácilmente podemos observar que dichos objetivos, con los que estamos de acuerdo y que, por lo demás, están explicitados en una enorme cantidad de normas prescriptivas del funcionamiento del estado, no parecen cumplirse, por lo menos en medidas deseables, como ha sido ampliamente señalado tanto en trabajos de campo como en reflexiones teóricas.<sup>3</sup> La presente exposición pretende sólo esbozar algunas dificultades con las que se

*Número 11: noviembre/2008 - abril/2009*

encuentra dicho proyecto de cambio, en relación a la variable específica de género en la enseñanza de la filosofía. Como bien señala Alicia Puleo, el caso de la filosofía cuenta con un carácter modélico fundamental, en relación a otras prácticas sociales.<sup>4</sup>

La inclusión del problema de género en la enseñanza de la filosofía aparece a primera vista como el cruce de múltiples y complejas dificultades. Dichas dificultades serán señaladas en sus puntos más salientes aunque el objetivo principal del presente trabajo no radica allí, sino más bien, en poder capitalizar las oportunidades únicas que esas mismas dificultades generan. Esto será posible en tanto entendamos el ejercicio de la filosofía, no como la mera transferencia de algunos saberes canonizados, sino, básicamente, como la idea de participar en la construcción de las condiciones de posibilidad de un nuevo espacio público de legitimación.

Para poder realizar estos cambios que implican la introducción del tema de género en nuestra metodología de enseñanza de la filosofía, pero por sobre todo en nuestro punto de vista, se requiere primeramente preguntarse por determinados supuestos sobre los que se construye el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Un primer grupo de supuestos está vinculado con la creencia de que la enseñanza inclusiva resulta una respuesta suficiente al problema de la desigualdad. En particular habría que señalar las claras limitaciones que ha tenido la práctica de la enseñanza mixta, con vistas al objetivo de quebrar desigualdades de género. Un segundo grupo de supuestos está relacionado con las concepciones de identidad, y la influencia que sobre ella tienen determinados saberes y determinadas prácticas.

### **Comenzamos por los supuestos**

Cuando nos ocupamos de la enseñanza, en realidad partimos de cuestiones que van mucho más allá de ella, y se sitúan más bien en el centro de los debates de la ética y la política. Creemos que es necesario, y además función primordial de la enseñanza misma, mejorar la situación de los grupos en desventaja, a partir de procesos educativos enmarcados por el concepto de la coeducación (ALTABLE, 2000, p. 102-113). Este proceso coeducativo, en consecuencia, dista mucho de reducirse a la enseñanza mixta o simplemente compartida. Incluye entre sus objetivos principales la promoción de una sociedad no androcéntrica ni etnocéntrica, pluralista y solidaria, que consolide los procesos democráticos. Es la búsqueda de una igualdad real, sostenida en el principio de igualdad de oportunidades entre chicas y chicos, esencial a la hora de plantearse los

valores necesarios para un ejercicio efectivo de la ciudadanía, derecho que aún está lejos de constituir una práctica común en el seno de los sistemas educativos, y de nuestras sociedades democráticas.

Las opciones que los dos sexos tienen en materia de educación, actividad profesional y modos de vida continúan estando fuertemente orientadas y restringidas por concepciones estereotipadas de la feminidad y la masculinidad. Estas concepciones se transmiten, se confirman e incluso se acentúan en la escuela. Esto tiene consecuencias dentro y fuera del ámbito escolar, en el reparto de funciones y responsabilidades familiares, en el mercado de trabajo remunerado y en general, en los procesos de toma de decisión. Sólo un proyecto coeducativo que desarticule estos modelos ayudará en la construcción de una sociedad democrática construida sobre el principio de igualdad de oportunidades y de autodeterminación, entre mujeres y varones.

En otro orden, la educación está ligada íntimamente a la cuestión de la identidad. Consideramos que las personas vamos construyendo nuestra identidad de forma continua. Esta construcción resulta de un largo proceso donde los contextos, históricos, sociales, personales juegan un papel fundamental. El género es, junto con la etnia y la clase social, elementos de análisis por demás significativos a la hora de analizar esta construcción. El imaginario colectivo es el depositario de aquellos rasgos de personalidad asignados a los sexos como innatos y específicos, cuando no son mucho más que construcciones sociales configuradas por el contexto histórico. Tradicionalmente, basta nacer, para que, a mujeres y varones, se nos asigne papeles determinados, que supuestamente nos servirán como guías de conducta vigentes a lo largo de todo nuestro ciclo vital. En dichos modelos imaginarios predominan los juicios asimétricos y jerarquizados que atribuyen determinadas características a mujeres y varones, valoradas socialmente de manera jerárquicamente diversa. La educación tiene un papel por demás activo en la producción y perpetuación de aquellos modelos de roles sociales (ALARIO TRIGUEROS, 2003). Es así que, en tanto la educación sirve para la transmisión de roles de género, resulta a la vez, el lugar clave para su posible revisión y eventual modificación. Por ello, incorporar “nuevos fragmentos del pasado nos obligarán necesariamente a repensarnos, a modificar el relato” (BIRULÉS, 1997, p. 17-31) constituyente de nuestra propia historia, y por ende, de nuestra propia identidad.

Además, los roles sociales sufren un proceso de naturalización, siendo así considerados como las únicas realidades posibles, que se corresponden con normas universales, y por tanto,

inmodificables. Esto resulta particularmente evidente en el caso de las construcciones de género, que determinan qué lugar ocupan tanto varones como mujeres en la sociedad, a partir de un orden natural o divino como fuente última de toda discriminación y subordinación. Imperceptiblemente estas legitimaciones pasan a formar parte de lo que se reconoce como “sentido común”, lugar por demás resistente a cualquier crítica o cuestionamiento (BACH, 1994).

En este punto resulta de particular importancia el aporte que disciplinas como la Historia o la Antropología pueden dar en este proceso de relativización de modelos y normas de conducta. Ellas son capaces de mostrar cómo en distintas sociedades esas construcciones de género son diferentes y pueden llegar incluso a ser opuestas, cuestionando de esta manera las raíces biológicas y los determinismos históricos que se les adjudican. Por el contrario, permiten verlos más bien como resultado de construcciones sociales, y por lo tanto, dinámicas y mutables.

Ha sido el ámbito general de la educación el encargado social más importante en el proceso de transmisión de estos roles de género, ordenadores de la sociedad. En el momento que la situación relativa de los géneros en las sociedades democráticas resultó cuestionada por los ideales de igualdad, los múltiples procesos educativos fueron revisados de diversa manera y en diverso grado. Desde el punto de vista formal, los cambios históricos más claros han sido, por un lado, el acceso de las mujeres a la enseñanza, y por otro la implementación de la enseñanza mixta, como corolario de las políticas igualitarias.

Como bien señala Cristina Molina Petit, a pesar de la igualdad formal, que en nuestras sociedades se sostiene de manera expresa, sobre todo en el marco de la enseñanza mixta, la realidad pone de manifiesto el mantenimiento de evidentes desigualdades de género. Una metodología coeducativa tiene por finalidad corregir los límites meramente formales de dicha proceso, en tanto, las opciones de los dos sexos, aún marcadas por los estereotipos, siguen teniendo consecuencias fundamentales en el reparto de roles sociales.

El caso específico de la filosofía, junto con otros discursos de legitimación, ha contribuido, de manera fundante, a designar los lugares de hombres y mujeres a lo largo de los siglos, a la vez que los ha puesto como “naturales” (claramente lo hace ya el análisis de Aristóteles). Así en cada momento histórico, la realidad se constituye a través de una red de discursos, entre ellos el filosófico, y de relaciones materiales que poseen continuidad en el tiempo. Realizar un trabajo de genealogía y deconstrucción feminista o de teoría de género, permite analizar el vínculo entre el discurso filosófico y la organización social y política,

volviendo visible al patriarcado con su “capacidad para asignar los espacios de lo femenino” (MOLINA PETIT, 1994, p. 24).

En el ámbito de la enseñanza, las decisiones de cambio deben expresarse desde el comienzo en la elaboración del currículum, como lugar primario y más inmediato de intervención. Por supuesto, el proceso requiere también encontrar vías de cambio que pasen también por la revisión de prácticas, sobre todo áulicas. Pero muestra especial importancia la consideración del currículum oculto, como un lugar cuya efectividad resulta incuestionable, precisamente por el nivel casi inconsciente en el que se mueve.

### **Currículo oculto: la cara de los supuestos**

El currículum es el encargado de explicitar los objetivos que la sociedad es consciente de querer transmitir a las nuevas generaciones. Pero a su vez, el mismo currículum oculta aquello que la sociedad no quiere reconocer que sí quiere transmitir. O simplemente, no puede hacerlo. Según Michael Appel que analiza el tema en la década del ‘80, el currículum oculto está compuesto por las normas y valores que son implícita pero eficazmente enseñadas en la escuela y de las que no suele hablarse en las declaraciones de fines u objetivos del profesorado (APPEL, 1986). Desde la perspectiva de la coeducación, se lo puede definir como el conjunto de normas y valores inconscientes de conducta, aprendidas en la primera infancia y perpetuadas después en la escuela mediante los contenidos y, sobre todo, a través de los comportamientos, actitudes, gestos y expectativas respecto de alumnas y alumnos. En muchos casos entra en contradicción con nuestras ideas conscientes, perpetuando de ese modo, conductas no deseadas de modo expreso.

El currículum oculto se manifiesta en las relaciones entre el profesorado y los alumnos, entre alumnos y alumnas: en el diferente uso de los espacios, en las agresiones sexistas, en el uso del poder o del prestigio, en la forma en que operan juicios de valor. A esto debemos sumar todo aquello que influye desde el exterior, más allá del ámbito escolar: las diversas utilidades, implicaciones y limitaciones en el espacio público, en el privado y en el doméstico. En este punto resulta fundamental el análisis del proceso de construcción de la identidad femenina y masculina y aquello con lo que nos identificamos o desidentificamos unas y otros ya que dicho proceso de identificación es continuo y cambiante.

Estamos inmersos en una época en que la sucesión veloz de imágenes y mensajes dificulta la transmisión de conceptos y el ejercicio del razonamiento, más afines a la larga tradición

filosófica. Qué modelos de mujeres y varones se están difundiendo en la sociedad y especialmente en los medios de comunicación, a qué se atribuye valor, qué se espera de un varón o de una mujer, es un mensaje que nos llega por muy diversas vías y todo el tiempo. Frente a estos modelos, son fundamentales las expectativas en la conformación de actitudes y respuestas, en tanto operan inconscientemente sobre las elecciones de todo tipo que hacemos en la vida: la elección de nuestro proyecto amoroso y de vida, teniendo su repercusión corporal y también simbólica.

### **Decisiones expresas en el orden del plan de cambio**

Aprovechar el ámbito de la revisión conceptual y racional que brinda la filosofía en el proceso de adquirir y facilitar claves de comprensión de la vida cotidiana es una vía eficaz para capitalizar el legado tradicional y a la vez criticarlo. Un enfoque de género revaloriza la posibilidad del pensar filosófico pues la renovación de nuestra visión de la realidad puede tener un sentido emancipatorio. El pensamiento en general y la filosofía en particular, muestran ciertas ventajas relativas en la posibilidad de generar cambios. Los ámbitos educativos aparecen, sin duda como lugares privilegiados para focalizar dicho cambio. Ahora bien, estamos de acuerdo en qué queremos hacer, pero ¿cómo? Sin duda hay que enfrentar múltiples dificultades o problemas, que trataremos de señalar.

#### *Problema I: El profesorado*

Para que este proceso de enseñanza de la filosofía con una perspectiva que contemple el género sea posible, es necesario que se dé este cambio en la formación de los y las docentes que enseñan filosofía. Así la cuestión deviene en cómo actualizar la formación docente. Gran parte del profesorado todavía permanece insensible al sexismo porque, a pesar de conocer la existencia de las denuncias, las rechaza por ‘feministas’, las minimiza por considerarlas fruto de una perspectiva parcial y sectaria y participa de una creencia de neutralidad de sus prácticas cotidianas reproduciendo de este modo los mayores anacronismos.

La actitud más común es resistir a la propuesta de cambio con la ‘venta de la igualdad’. Esto se ve reforzado en la medida en que los profesores y profesoras no siempre incorporamos las últimas investigaciones de nuestras disciplinas, a pesar de tener la responsabilidad de llevar a las aulas las innovaciones teórico-metodológicas que se van produciendo. Dentro de esas

innovaciones está todo el campo de estudio de la filosofía de género que ha enriquecido y ampliado las perspectivas de estudio y cuestionado muchas conclusiones supuestamente establecidas desde una perspectiva tradicional y androcéntrica. Pero en su formación, el docente no siempre tiene el suficiente contacto con estas cuestiones. Para enfrentar precisamente este problema promovemos la actualización docente con vistas a conocer y sensibilizar al profesorado respecto de estas cuestiones. En la edición XIV de estas Jornadas, llevamos adelante, como experiencia piloto, un taller docente, pues la técnica de taller resulta de por sí más movilizadora que exposiciones meramente argumentales (ANDER EGG, 1991). Claro que aquí no terminan los inconvenientes, y, una vez que el o la docente está decidido/a a incorporar la temática de género en sus programas, surge el siguiente problema.

*Problema II: Los contenidos*

Hay un cierto grado de acuerdo en que la enseñanza no es neutral: selecciona ciertos contenidos conceptuales frente a otros, así como una determinada metodología docente acorde con ellos (como por ejemplo, la periodización histórica, y su relación con el ideario de la revolución francesa). En esta selección, la enseñanza puede potenciar determinado modelo de ser humano y de sociedad, soslayando otro. Podemos elegir contenidos más tradicionales u orientar la elección hacia una óptica de análisis e interpretación no androcéntrica, favoreciendo así la igualdad de oportunidades de los sexos y permitiendo el protagonismo de múltiples voces no hegemónicas.

Los Estudios de las Mujeres o Estudios de Género ponen a nuestra disposición como docentes, instrumentos para pensar el mundo de maneras diversas, reformulando una universalidad pretendidamente neutra que hoy podemos reconocer como sexuada. Los estudios más actuales con relación a dicha variable permiten avanzar en los planteos interpretativos del tema y han elaborado categorías de análisis, conceptuales y metodológicas que superan las visiones dicotómicas como las de víctima/heroína; público/privado; igualdad/diferencia.

Ya tenemos un/a docente sensibilizado, que ha decidido incluir la temática de género en su programa, y junto con ella, algunos conceptos críticos que han surgido en el seno de las investigaciones más recientes. Pero los problemas aún no han terminado. Para este docente recién empiezan.

*Problema III: Los materiales y la cuestión del canon*

Una vez decididos a desarrollar un programa que contemple la revisión de los modelos de género a transmitir, necesariamente vamos a tener que revisar los materiales escolares junto con los lenguajes y comportamiento tanto del alumnado como del profesorado, así como los mensajes que llegan desde el medio social en el que el proceso de enseñanza se produce. Muchos de estos elementos están en nuestras manos como el lenguaje que usamos y nuestro comportamiento. Pero otros definitivamente, no, como los mensajes sociales que trascienden la escuela.

Pero hay elementos que están a nuestra disposición y depende de nosotras/os su elección. Me refiero a los textos que vamos a usar y a las fuentes que consideramos imprescindibles para que el alumnado entre en contacto. Y aquí aparece un nuevo y no menor problema: la mayor parte de los proyectos editoriales no contempla expresamente la variable de género en la elaboración de su material, de una manera profunda. Aparecen referencias al feminismo, dentro de Ética o Filosofía Política, en algunos casos. Pero esto es sólo un tratamiento esporádico y aislado, políticamente correcto, que no pasa de ser algo anecdótico y/o marginal. De la misma manera que no debe concederse permiso para publicar un libro de texto escolar que contenga faltas de ortografía, ni que sustente ideas anticonstitucionales o constituya una ofensa para grupos o personas, no deberían tolerarse textos que menosprecien implícita o explícitamente a las mujeres, ni libros de historia que las ignoren, pues pueden producir en las niñas y jóvenes sentimientos colectivos de inferioridad, que las sitúa en considerable desventaja frente a los varones, y las aboca hacia la idea de que las acciones de las mujeres tienen un valor secundario, que de hecho no tienen consecuencias trascendentes en el destino de la historia (y tampoco en el de la filosofía).

En cuanto al tema más específico del canon filosófico, debemos aceptar que no podemos cambiar los textos de los filósofos.<sup>5</sup> Y lo que es más, no queremos hacerlo. Nada más lejos de nuestra perspectiva que querer borrar la misoginia de Aristóteles, por ejemplo. Ella es tan funcional y fundamental al resto de sus concepciones como la teoría de la potencia y el acto. Pero sin embargo la exposición de esos textos no puede dejarlos intactos. Debe desarrollar una estrategia crítica: contextualizarlos, situarlos. Debe hacer muchas preguntas. ¿De dónde surgen? ¿Cómo surgen? ¿En interlocución con quién? ¿En qué contextos reales, personales y sociales, el o la filósofa pensó lo que pensó? ¿Es cierto que dicho contexto histórico no permitía pensar de otra manera? Intentar responder a estas cuestiones nos permite encontrar nuevos caminos en la



misma filosofía. Y sin duda, es mucho más lo que la filosofía puede decirnos a partir de estas preguntas. El estudio del contexto histórico, cultural, social de la época de un autor o autora es fundamental para una acabada comprensión de los problemas que plantea y las soluciones que da cada autor o autora, aunque muchas veces la exposición exclusivamente problemática de su pensamiento lo oculte. Descubrir el sexismo a través de la lectura de fuentes es un ejercicio por demás enriquecedor e incluso divertido. Resultan muy elocuentes ciertos textos de Aristóteles, por ejemplo, sin dejar lugar casi a ambigüedades interpretativas:

De modo que por naturaleza la mayoría de las cosas se componen de gobernantes y gobernados. De distinta forma manda el libre al esclavo que el macho a la hembra y el hombre al hijo. Y en todos ellos existen las partes del alma: pero existen de manera diferente. Porque el esclavo carece completamente de facultad deliberativa; la mujer la tiene pero falta de seguridad; y el niño la tiene pero imperfecta. Por tanto, hay que postular necesariamente que pasa algo similar con las virtudes morales (...) está claro que la virtud es propia de todos los aludidos y que no es lo mismo la prudencia propia del hombre que la de la mujer, ni la valentía ni la justicia, como creía Sócrates. (...) Así que hay que pensar que lo que el poeta ha dicho sobre la mujer podría aplicarse a todas: 'a una mujer le sirve de joya el silencio'. (ARISTÓTELES, *Política*, 1, 13, 1260a)

### **Una vuelta de tuerca: el uso positivo de los problemas**

Ahora bien, con todos estos problemas, ¿qué hacemos? ¿Cómo los encaramos? ¿Luchamos contra ellos? Como señala Charo Altable, coeducar no consiste en aplacar los conflictos, sino develarlos y tratarlos de una manera creativa. Coincidimos con esta autora en considerar la arena del debate filosófico el lugar más apropiado para estructurar nuevos parámetros de debate en lugar de ser el lugar de otra sanción canónica.

Tal como señala la pensadora norteamericana Joan Scott, la posición que emerge como predominante aparece como la única posible, siendo la intención de la nueva investigación histórica romper precisamente 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, que en última instancia nos permitirá tener un mejor conocimiento de lo que es la historia de la filosofía como ejercicio dinámico, más que como discurso hegemónico SCOTT, 1988). Nos preguntamos como lo hace Alicia Puleo, por qué a nuestro alumnado no se le presenta de manera crítica la perspectiva androcéntrica de numerosos autores, como Rousseau, del que se comenta su *Emilio*, desconociendo el papel secundario pero fundamental, reservado a Sofía (PULEO, 1996).

La permanencia de los problemas que se nos presentan desafía nuestra imaginación para resolverlos. Pero no podemos renunciar al valor crítico de la incorporación de la cuestión de género en todos los niveles de la enseñanza de la filosofía, y no solo el de posgrado. Y esto resulta particularmente enriquecedor. Porque, como también señala Puleo, nunca es tan apasionante el estudio de los textos filosóficos como cuando nos habla de nuestro presente, a través de la mirada crítica de las identidades y relaciones de género. Escritos de pensadoras y pensadores del pasado y de la actualidad nos dan las claves más interesantes de comprensión de lo cotidiano. Dicha autora propone en este proceso de utilización de las potencialidades emancipatorias de la filosofía, diversas tareas que aquí nos limitaremos a señalar.

a. Releer los clásicos del pensamiento como ejercicio ineludible, y por demás divertido, para una comprensión profunda de las relaciones sociales entre los sexos. En este camino estamos acompañados por excelentes trabajos llevados adelante sobre Platón o sobre Aristóteles desde una perspectiva de género (FEMENÍAS, 1996; GONZÁLEZ SUÁREZ, 1999).

b. Colaborar en la constitución de un corpus filosófico no sexista, rastreando en el pasado una línea filosófica emancipatoria perdida. Recuperar la voz de las y los olvidados permite *comprender mejor el pensamiento de los filósofos estudiados en la tradición hegemónica*. Por ejemplo, sólo 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 (PULEO, 2000).

c) Reconocer la producción de las filósofas, pues en pocos terrenos es tan absolutamente clara la ausencia de reconocimiento como en el ámbito filosófico, por ser casi el más impropio para las mujeres. En este sentido, queremos señalar el rescate que venimos realizando de la figura y pensamiento de Elvira López (SPADARO, 2002, p. 27-40), que reivindica la igualdad entre los sexos, en el ámbito académico de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires en 1901.

d) Incluir la creación filosófica que surge en los debates internos de la crítica feminista.

Este trabajo teórico que propone Puleo no es, sin embargo, el aporte más interesante de incorporar la perspectiva de género a la enseñanza. Considero que su dimensión aplicada es aún más fecunda. En contacto con sus bases sociales, el movimiento de mujeres, realiza propuestas de Filosofía Política en torno a temas que ya son discutidos en los Parlamentos occidentales, como los debates en torno a 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, entre otras.*

Marita Santa Cruz señala, retomando a Adrienne Rich, que si no hacemos esto, lo que aprendemos en una clase de filosofía es ‘cómo los hombres han percibido y organizado sus experiencias, su historia, las ideas de las relaciones sociales, lo bueno y lo malo, la enfermedad y la salud, etc. (ROULET, 1994, p. 113). Podemos incluso afirmar que sólo “un grupo muy pequeños de hombres”. La perspectiva de género es así un medio idóneo para evitar que la educación perpetúe roles tradicionales que van en contra de la construcción de una verdadera democracia igualitaria. El camino alternativo está en la elaboración de materiales para el aula, como muchas docentes ya hemos hecho.

Se suma a las ventajas ya señaladas, que la perspectiva de género aporta una estrecha vinculación entre lo teórico y las experiencias personales, despertando una actitud eminentemente crítica. Los alumnos y alumnas aprenden al mismo tiempo teorías y cómo eso de lo que las teorías se ocupan tienen que ver con sus vidas. Sobre la base de la revisión feminista se aprecia que el pensamiento patriarcal no es el único pensar claro y distinto posible. Otros pensadores no hegemónicos, no rescatados por el canon, y muchas pensadoras compartieron y comparten la misma claridad conceptual.

Y así nuestros cursos servirían para fomentar en las mujeres (y también en los varones) a pensar activamente, a discutir, a intervenir, a expresar sus ideas y presentar sus argumentos sin las trabas y las dificultades que generalmente tienen. La teoría de género es un medio privilegiado para modificar actitudes, porque resulta más viable llevar a pensar activamente cuando se está comprometida con aquello sobre lo que se debe pensar y argumentar.

Así las clases son estrategias educativas para el cambio. En ellas clarificamos al mismo tiempo lo que queremos abandonar y aquello a lo que queremos arribar, sin que esto esté previamente estipulado. Si el alumnado arriba a sus propias conclusiones, nuestro trabajo docente se ha vuelto verdaderamente significativo. Y el espacio del aula se habría vuelto, en términos de Arendt, en uno de esos espacios para la acción política, en lugares supuestamente no políticos: como el ámbito del hogar, las instituciones educativas, los lugares de trabajo y comercio, etc. En todos los lugares hay un espacio para la acción libre que crea nuevos tipos de relaciones e instituciones educacionales. Los cambios allí no han de tener la fuerza de la ley, pero sí tienen la

fuerza de crear nuevas relaciones y nuevas comunidades de interés. Este tipo de política depende de la acción libre, no determinada por un plan previo, ni por un motivo preconcebido, ni siquiera por una idea coherente de un proyecto futuro. Desde su perspectiva, no tenemos que abrazar una opción determinada, por ejemplo, hacernos militantes feministas, elegir entre la igualdad o la diferencia, y a partir de allí generar proyectos educativos omniabarcativos, que propendan a la realización de seres humanos modelos, igualitarios, etc. Pero sí podemos cuestionar el orden instituido, ser el origen de una crítica que se construirá a sí misma en la discusión con los/las demás.

Aunque ya en la misma realización del debate se conforman nuevas relaciones e instituciones. Y no hay mejor espacio que una clase de filosofía para hablar libremente, superando de hecho los roles de víctimas y victimarios, de portadores de logos y nombradas. En tanto los sujetos se constituyen en y a través de las prácticas y de los reconocimientos que en ellas surgen, un debate sobre las ideas de los filósofos sobre las mujeres, o las ideas de algunas filósofas sobre las cuestiones tratados por otros filósofos varones, genera, por carácter preformativo de las acciones, sujetos agentes productores de logos, que ya no han de verse solo como nombrados por un logos ajeno. Podemos aprovechar estos problemas como problemas filosóficos. Que no nos detengan sino que nos inciten. El género, como muchas otras cuestiones de ética y política, el mejor antídoto para una filosofía diletante, aburrida, moribunda, para que nuestras clases sean en verdad clases de hacer filosofía.

### **Referencias bibliográficas**

- ALARIO TRIGUEROS, Teresa *et allia*, *Identidad y género en la práctica educativa*. Lisboa, Comissão para a igualdade e para os direitos das mulheres, 2003.
- ALTABLE, Charo. *Educación sentimental y erótica para adolescentes*, Madrid, Miño y Ávila, 2000.
- ANDER EGG, Ezequiel. *El taller, una alternativa para la renovación pedagógica*. Buenos Aires: Editorial Magisterio del Río de la Plata, 1991.
- APPEL, Michel, *Ideología y currículo*. Akal: Madrid, 1986.
- BACH, Ana María; SANTA CRUZ, María Isabel. *Mujeres y Filosofía (II)*. Buenos Aires, 1994.
- BIRULÉS, Fina. “Indicios y fragmentos: historia de la filosofía de las mujeres”. In: RODRÍGUEZ Magda; ROSA, María. *Mujeres en la historia del pensamiento*. Barcelona:

Anthropos, 1997.

BLOOM, Harold. *El canon occidental*. Barcelona: Anagrama, 2005.

FEMENÍAS, María Luisa. *Inferioridad y exclusión. Un modelo para desarmar*. Buenos Aires: Nuevo hacer-GrupoEditor Latinoamericano, 1996.

GONZÁLEZ SUÁREZ, Amalia, *La conceptualización de lo femenino en la filosofía de Platón*. Madrid: Ediciones Clásicas, 1999.

MOLINA PETIT, Cristina. *Dialéctica feminista de la Ilustración*. Barcelona: Anthropos, 1994.

PULEO, Alicia H. (ed.). *Figuras del Otro en la Ilustración francesa. Diderot y otros autores*. Madrid: Escuela Libre Editorial, 1996.

\_\_\_\_\_. *Filosofía, género y pensamiento crítico*. Valladolid: Universidad de Valladolid, 2000.

ROULET, M. y Santa Cruz, M. In: *Hiparquia*, vol. VII, 1. año 1994.

SCOTT, Joan, “Gender: A Useful Category of Historical Analysis”. In: *Gender and the Politics of History*. USA: Columbia University Press, 1988.

SPADARO, María. “Diálogo con Elvira López: Educación de las mujeres, un camino hacia una sociedad más justa”. In: FEMENÍAS, María Luisa (comp.). *Perfiles del feminismo iberoamericano*. vol.1, Buenos Aires: Catálogos, 2002.

---

<sup>1</sup> Conferencia impartida durante las XV Jornadas sobre la Enseñanza de la Filosofía – Coloquio Internacional, Universidad de Buenos Aires, octubre de 2008.

<sup>2</sup> Profesora de la Universidad de Buenos Aires y de la Universidad Nacional de La Plata, Argentina. E-mail: [mariaspadaro@yahoo.com.ar](mailto:mariaspadaro@yahoo.com.ar)

<sup>3</sup> Morgade, Graciela, “Aportes de la teoría del género a la utopía pedagógica”, en *Versiones* N° 6, p. 9-13.

<sup>4</sup> Muchas otras situaciones opresivas, pueden muy bien ser analizadas a partir del modelo de sujeción de género. Alicia Puleo muestra esto muy bien para el caso de la educación ambiental en un artículo muy interesante, “Los dualismos opresivos y la educación ambiental”, *Isegoría* N° 32, 2005.

<sup>5</sup> El tema del canon, su funcionamiento y su relevancia está analizado en infinidad de textos. Nos limitamos aquí a señalar el clásico texto de Harold Bloom, *El canon occidental*, Barcelona, Anagrama, 2005.