

## Ética y educación en clave feminista

Subjetividad moderna y subjetividad feminista. Dos proyectos educativos

Ethics and education in a feminist key

Modern subjectivity and feminist subjectivity. Two educational projects

**Rocío Nili Ferrada Rau**

Doctorado (c) Filosofía,

Universidad de Chile, [rocionili@gmail.com](mailto:rocionili@gmail.com)

### RESUMEN

Este artículo indaga como se vinculan Feminismo, Ética y Educación, para entregar pautas de acción adecuadas para nuestra época. Se comienza analizando la deconstrucción de los estereotipos de género del proyecto patriarcal de la modernidad. Luego se pone en diálogo los pensamientos de variadas feministas posmodernas. Por último, se propone una educación con perspectiva tanto ética como de género que entregue una normatividad orientadora para la construcción de los nuevos sujetos, preservando el llamado ético a la igualdad y la posibilidad de elegir.

*Palabras clave:* Educación; Ética; Feminismo; Sujeto moderno; Sujeto femenino.

### ABSTRACT

This article investigates how feminism, ethics and education are linked, to offer appropriate guidelines for action for our time. It begins by analyzing the deconstruction of gender stereotypes of the patriarchal project of the Modernity. Following, it puts into dialogue the thoughts of various postmodern feminists. Finally, it proposes an ethical and gender education that provides a normativity that guides the construction of new subjects, preserving the ethical call to equality and the possibility of choice.

*Keywords:* Education; Ethics; Feminism; Modern subject; Female subject.



### Ética, Educación y Género. Un Vínculo tácito

Dentro de las comprensiones antropológicas presentes en variadas culturas encontramos dos áreas elementales en la conformación del sujeto, la formación moral y la adquisición de habilidades y saberes necesarios para desenvolverse en sociedad; ambas presentes en la educación, aunque el tipo de persona al que aspira cada comunidad pueda variar. De este modo educación<sup>1</sup> y ética<sup>2</sup> mantienen un vínculo tácito<sup>3</sup>, sin embargo, este artículo cuestiona de qué manera se relacionan con un tercer elemento, el feminismo.

Si el feminismo surgió como la búsqueda de igualdad entre hombres y mujeres, su relación con la moral y la educación se da por supuesta, ya que hablar de derechos e igualdad nos retrotrae de inmediato a un plano moral; así se acredita en la Ley General de Educación (LGE):

Artículo 2º.- La educación es el proceso de aprendizaje permanente que abarca las distintas etapas de la vida de las personas y que tiene como finalidad alcanzar su desarrollo, ético, moral, afectivo, intelectual, artístico y físico, mediante la transmisión y el cultivo de valores, conocimientos y destrezas. Se enmarca en el respeto y valoración de los derechos humanos y libertades fundamentales, de la diversidad multicultural y la paz, y de nuestra identidad nacional, capacitando a la persona para conducir su vida en forma plena, para convivir y participar en forma responsable, tolerante, solidaria, democrática y activa en la comunidad, y para trabajar y contribuir al desarrollo del país. (Ministerio de Educación, 2009, pp. 1-2)

Esta cláusula actualiza la discusión dentro del escenario chileno y estipula que la formación ética es una de las finalidades del proceso educativo, en concordancia con los derechos humanos y conectando con una realidad global, como se expresa en el “Artículo 3º.- El sistema educativo chileno se construye sobre la base de los derechos garantizados en la constitución, así como en los tratados internacionales ratificados por Chile y que se encuentran vigentes y, en especial, del derecho a la educación y la libertad de enseñanza.” (Ministerio de Educación, 2009, p. 2)

La dirección ética trasciende las fronteras que conforman los países, las razas, clases, etnias y el género: “Art. 4.- [...] Es deber del Estado velar por la igualdad de oportunidades y la inclusión

---

<sup>1</sup> La educación será comprendida dentro del artículo, como un proceso de aprendizaje permanente que conduce a la construcción del sujeto, permitiendo que éste conforme su identidad personal y social.

<sup>2</sup> La ética será comprendida dentro del artículo, en términos amplios, como el desarrollo de la consciencia moral capaz de distinguir entre el bien y el mal en la acción humana; entregando, además, fines y sentidos trascendentes.

<sup>3</sup> Almudena Hernando, antropóloga del género, en su libro “La fantasía de la Individualidad,” plantea que la búsqueda de sentido moral y el aprendizaje son rasgos distintivos de la naturaleza y cultura humana, condición que nos diferencia de manera irreversible con las otras especies de homínidos. Por su parte Joan-Carles Melich, plantea que la búsqueda de fundamentos en nuestra especie, define una pregunta pedagógica por el ¿quién queremos ser?, más allá de: ¿Qué somos?

educativa, promoviendo especialmente que se reduzcan las desigualdades derivadas de circunstancias económicas, sociales, étnicas, de género o territoriales, entre otras.” (Ministerio de Educación, 2009, p. 4)

La LGE en cuanto ley ordena lo que se ha de cumplir, manteniendo sus fundamentos como un axioma que no se explicita. Por ello, ética, género y educación están tan evidentemente ligados, que su conexión se diluye en la certidumbre, pero ¿de qué modo deben relacionarse para generar vínculos adecuados para nuestro mundo actual? La convicción de la ley se transforma en lo obvio para el sentido común, trasladando los significados a normalizaciones que muchas veces recaen en modos violentos de acción, perdiendo su sentido. En este caso, la necesidad de una educación de género debe ser repensada para cumplir con su objetivo ético de formar personas íntegras que aporten a su comunidad.

Para explorar de qué modo podrían relacionarse adecuadamente ética, educación y feminismo, este artículo comenzará revisando algunas ideas acuñadas en la modernidad sobre el sujeto, y sobre la educación que recibían los géneros en este período. Esta decisión proviene de distintas razones, por una parte, en nuestra época subsisten caracterizaciones modernas acerca de cómo debe ser un sujeto y de cómo debe ejercer su género. En segundo lugar, distintas feministas han planteado como uno de sus métodos de indagación, la crítica genealógica o deconstructiva.<sup>4</sup> Vale decir, que para acceder a la verdad se van desmontando o deconstruyendo paulatinamente los fundamentos de las teorías establecidas. Al respecto, Elena Nájera considera la revisión de la historia de la filosofía occidental desde una perspectiva de género, como un método de investigación. (Nájera, 2017)

Por último, en esta genealogía crítica, varias pensadoras de género sostienen que el feminismo es un producto de la modernidad. Por ejemplo, Amelia Valcárcel, afirma que “el feminismo es el hijo no querido de la ilustración,” (Valcárcel, 2004). Mientras Celia Amorós (Amorós, 1991), ubica los orígenes de la desigualdad de género en el proyecto patriarcal de la modernidad. Rosa Cobo plantea que, si bien antes de la modernidad existieron movimientos de resistencia femenina frente a la

---

<sup>4</sup> Celia Amorós, filósofa española, realiza una revisión genealógica en la que explora los vínculos entre ilustración y feminismo.

Rosa Cobo, filósofa española, deconstruye las causas de la inequidad de género hasta llegar a la concepción rousseauiana de estado de naturaleza.

Geneviève Fraisse, filósofa francesa, desmonta los fundamentos de la democracia y la igualdad instauradas en la revolución francesa, encontrando una desigualdad de base, en el ejercicio genérico de la democracia.

Vandana Shiva, física, filósofa y activista india, plantea que los orígenes de la desigualdad entre hombres y mujeres, y el imperio masculino sobre la naturaleza y la mujer, se encuentran en la modernidad y su comprensión epistemológica de la realidad.

Judith Butler, filósofa posestructuralista estadounidense, deshace las bases del concepto de género a través de su genealogía.

violencia, el feminismo procede de la ilustración, ya que, la igualdad de derechos y la movilidad social son parte de este proyecto histórico, y no existían con antelación. (Cobo, 2016)

Al deconstruir los arquetipos del género vamos acercándonos al contexto de la Ilustración y la Revolución Francesa. Por otra parte, este período ocasiona eventos cruciales para el mundo actual, pues inaugura las democracias y las formas de interacción social que hoy conocemos. “Este momento histórico es, pues, una “ocasión” por partida doble: para reflexionar sobre la historicidad de la relación sexual, pero también para reflexionar sobre esa escena fundadora de la democracia que en que vivimos actualmente.” (Fraisie, 1991, p. 14).

## I Parte

### La subjetividad moderna, la base de la desigualdad y la violencia entre los géneros

#### 1.1 La consciencia científica moderna. Objetivación de la naturaleza y la mujer

La asimetría entre los géneros se establece a partir de una comprensión dual y esencial de la realidad, que sitúa a la mujer como el otro frente al hombre, otorgando a la masculinidad los rasgos esenciales y de carácter universal que representan al ser humano. Es decir, el género masculino engloba a lo humano. Este escrito expone que la mujer no es substancialmente lo otro del hombre, sino que se ha construido así en base a la comprensión moderna del sujeto, que a su vez se basa en una estructura de conocimiento; es decir, una perspectiva epistemológica de la realidad ha creado categorías sociales, éticas, educativas y políticas, que se han instalado como verdades acerca del mundo, la realidad, las mujeres y los hombres. En este sentido, existe una dicotomía previa a la versión hombre/mujer, la dualidad entre el sujeto y el objeto. Esta caracterización cerrada del conocer y del ser surge con la consciencia científica y establece los requisitos con los que se debe cumplir para adquirir la calidad de persona y los parámetros que regulan la interacción moral.

La consciencia científica reemplazó a una consciencia participativa, según la cual el ser humano y la naturaleza no estaban separados, sino que se pertenecían y participaban de un alma o una vida en común (Berman, 2007). Al distanciarse hombre y entorno, surge la comprensión de una naturaleza-objeto que funciona como una máquina, carente de vida y cuya función es suplir las necesidades y placeres humanos. Esta cosmovisión que anula la participación originaria le quita al sujeto el horizonte de sentido, la vitalidad y la multidimensionalidad, anclándolo en un rol único de eficiencia, producción y funcionalidad.

Vandana Shiva, argumenta que el siglo de las luces desacralizó la vida y comenzó a destruir la naturaleza bajo la consigna del desarrollo. La ciencia y el progreso emergieron como lo sagrado bajo un paradigma dominante del conocimiento, que proviene del capitalismo patriarcal y reemplaza la relevancia de la reproducción por la producción, vale decir, desacraliza la función femenina de la reproducción y con ello se promueve la violencia hacia la mujer y la naturaleza, (Shiva, 2004) puesto que ambas se perciben como objetos para el placer masculino. Esta figuración progresista se autoproclamó como representación fiel de la realidad, instaurando sus modos de conocer y actuar como reglas universales.

Vistos desde las experiencias de las mujeres del Tercer Mundo, los modos de pensar y actuar que pasan por la ciencia y el desarrollo, respectivamente, no son universales, como se supone, ni abarcan a todos los seres humanos; la ciencia y el desarrollo modernos son proyectos de origen masculino y occidental, tanto desde el punto de vista histórico como ideológico. Constituyen la última y más brutal expresión de una ideología patriarcal que amenaza con aniquilar la naturaleza y todo el género humano. El surgimiento de una ciencia patriarcal de la naturaleza se produjo en Europa durante los siglos XV y XVII con el nombre de revolución científica. Durante el mismo período, la revolución industrial, íntimamente relacionada con ésta, sentó las bases de un modo de desarrollo económico patriarcal en el capitalismo industrial. La ciencia y el desarrollo contemporáneos conservan las raíces y tendencias ideológicas de la revolución científica y la industrial aun cuando penetran en nuevas esferas de actividad y nuevos ámbitos de subyugación. (Shiva, 2004, p. 22)

El siglo XVII estaba impregnado de esta consciencia maquinista e instrumental, el europeo culto vivía en un mundo absolutamente predecible y comprensible pero excitante pues podía controlarlo y manipularlo a su antojo (Berman, 2007). Paralelamente, el sujeto desvinculado del todo, ya no pertenece a nada más que a sí mismo y se siente como objeto funcional y eficiente. Se ha reprimido la subjetividad de los sujetos, el ser humano dividido en dos, guarda su parte íntima y subjetiva para protegerla, saca su mitad útil y eficaz al mundo externo, para poder pertenecer y encajar. Este rasgo que, si bien es coherente con las labores de productividad con las que debe cumplir, se convierte en la única imagen y rol del individuo, en un proceso de objetivación del sí mismo, que niega y restringe los otros rasgos y roles de la persona, hasta producir su propia alienación y disociación. Aparecen entonces, versiones únicas y universales del hombre y la mujer que deben encajar en los roles asignados.

Berman ubica los orígenes de esta consciencia administrativo-instrumental, en el nacimiento de las ciencias, sustentadas en las comprensiones filosóficas y científicas de René Descartes

(*Meditaciones metafísicas* y *Discurso del método*) y Francis Bacon (*Novum Organum*), y que a su vez fueron llevadas a la práctica por Galileo y Newton. Todos ellos apuntan a conocer a la naturaleza de un modo eficiente, dominando sus procesos de carácter mecánico, bajo un escenario experimental.

Así como Bacon ve a la naturaleza como una máquina y propone obrar maquinalmente, Descartes observa que la mente puede proceder mecánicamente y propone un método mecánico. La filosofía cartesiana es en cierto modo un atomismo, pues consiste en dividir todo hasta sus partes más ínfimas. De esta división del todo a las unidades más claras y distintas, aplicada a las ideas y a sus conexiones lógicas, Descartes llegó a la convicción de que el cosmos, el universo es una gran máquina a la que dios dio cuerda y movimiento indefinido, sus entidades básicas son materia y movimiento. La filosofía mecánica aplicada a la ciencia permite la manipulación técnica del ambiente produciendo regularidad lógica. En segundo lugar, Descartes nos heredó el *cogito ergo sum*, la idea de que a través de un procedimiento racional podemos estar seguros de nuestra propia mente, el conocimiento de que somos un sujeto que realmente existe, pero que no puede estar seguro de nada más, cuestionando incluso la realidad de otros sujetos. Esta identificación de la existencia con la razón, supuso la separación del cuerpo y la mente, del objeto y el sujeto. Por lo tanto, el cuerpo podía ser comprendido como un ente externo, un objeto que se comporta automáticamente. El cuerpo aparece como un no yo, o bien, otro yo, se separa por tanto del sujeto. Es así como la propuesta cartesiana al dividir el yo, conlleva la objetivación del mundo, pero también la del sujeto.

Para que este paradigma del control pudiera florecer en todo su esplendor, los procesos del conocimiento científico se apoyaron en los procesos económicos que reemplazaron una economía feudal por una economía de consumo y producción en masa, es decir por el capitalismo (Shiva, 2004). En ese sentido, Ciencia y Capitalismo son subsidiarios y su apogeo no podría haberse llevado a cabo sin su apoyo mutuo, por lo tanto, se conjugaron una serie de variables para que ambos modelos, cognitivo y socio-económico, emergieran como verdad incuestionable.

Para Shiva el moderno proyecto científico del desarrollo es machista y promueve la desigualdad y la pobreza. La naturaleza y el principio femenino<sup>5</sup> producen o toman lo que se necesita para la subsistencia y lo esencial para la vida, mientras el principio patriarcal es un precepto económico,

---

<sup>5</sup> Siguiendo la cosmogonía hinduista, Vandana Shiva, reconoce en la naturaleza y en sus criaturas dos principios básicos para la vida, Prakriti y Púrusha, los principios femenino y masculino respectivamente, la materia pura y la consciencia pura. Las mujeres hindúes relevan el Prakriti en su cuidado de la naturaleza, no obstante, Prakriti y Púrusha están unidos, pues ambos están presentes tanto en hombres como mujeres y son necesarios para encontrar la verdad. Su separación y la degradación de Prakriti, son propios de la consciencia científica patriarcal.

que se concentra en producir excedentes o superávit, en nombre del desarrollo, sin considerar la destrucción de la naturaleza que se ocasiona al sobreexplotar sus recursos.

El industrialismo creó un ilimitado apetito de explotación de recursos, y la ciencia moderna proporcionó la licencia ética y cognoscitiva para que dicha explotación fuera posible, aceptable y deseable. De esta manera, la nueva relación de dominio y superioridad del hombre sobre la naturaleza se asoció también con los nuevos patrones de dominio y superioridad sobre la mujer, y la exclusión de ésta de la participación como socias en la ciencia y el desarrollo. (Shiva, 2004, p. 23)

La comprensión de la naturaleza como un organismo vivo y complejo, del cual todos los seres son parte, la consciencia participativa (Berman, 2007), el Prakriti (Shiva, 2004), entregaba parámetros éticos que limitaban la acción del hombre sobre la naturaleza y sobre la mujer. Sin embargo, el paradigma cientificista transforma este tipo de interacción, justificando cognitivamente y éticamente el dominio y maltrato sobre la naturaleza y la mujer, pues no se concibe como daño sino como progreso humano. Este esquema epistemológico y ontológico se autodetermina como modelo universal y correcto, definiendo el bien moral, en base a criterios cuantitativos y económicos, como la eficiencia y el progreso; es decir, traslada variables económicas a la dimensión ética, quitándole su finalidad trascendente. Independientemente de las variadas concepciones o fundamentos éticos que existen, teleológicos, deontológicos, bioéticos, etc. todos apuntan al bien comunitario o de la acción moral, en cambio el progreso apunta hacia la obtención de un producto medible. Bajo esta lógica, la educación actual tiende a obtener productos, y persigue la eficiencia, se mide en datos cuantificables, releva los saberes científicos por sobre los humanistas.

Hasta el momento se ha esbozado un paradigma instrumental del conocimiento, que determina al sujeto de la modernidad, un sujeto escindido y que se autoafirma por su racionalidad frente del mundo, en suma, el sujeto cartesiano, ampliamente criticado por la posmodernidad, no sólo por el feminismo sino por distintos pensadores.

## 1.2 Estado de naturaleza, Razón y educación. Condiciones de la inequidad de género

Otra figura que se convierte en foco de la crítica feminista es Jean Jacques Rousseau, el filósofo cuyas ideas de igualdad y fraternidad fueron tomadas y aplicadas en la revolución francesa; a pesar de ello, la igualdad proclamada parecía apuntar a las clases, pero no al género, puesto que las mujeres que lucharon a la par que los hombres durante la revolución, posteriormente fueron relegadas a un segundo plano. Cabe resaltar que, Rousseau también fue un pionero en teoría educativa; en su tratado sobre educación, *El Emilio*, establece de modo expreso la asimetría entre los géneros. El libro primero

describe la formación que debe recibir Emilio, ésta se caracteriza por seguir a la naturaleza en el desarrollo del niño; de este modo, debe aprovechar al máximo lo que pueda aprender de la experiencia, vinculándose con la naturaleza y la maduración de su cuerpo y vigor físico. Por otra parte, el libro quinto, dedicado a la educación de Sofía, figura representativa de la mujer, debe recibir una educación muy diferente, relegada al hogar no debe fomentar su vigor físico, sino preocuparse de ser bella y grata para los hombres, logrando hacer placentera la vida de un marido en el futuro. Además de la educación dedicada al desarrollo del individuo, debía existir una instrucción para la ciudadanía, la que solo era asignada a los varones. Esta desigualdad de género se basaba, según el autor y otros personajes de la época, en rasgos naturales que hacían diferentes a hombres y mujeres. Es justamente este estado de naturaleza el que dará pie para el desmontaje del patriarcado que realizará el feminismo.

Durante la misma Ilustración, Mary Wollstonecraft filósofa, encuentra que la asimetría de los sexos proviene de estereotipos y prejuicios que se preservan a través de la educación y del uso inadecuado de la razón. Aunque reconoce una naturaleza humana, afirma que, si bien es cierto que la mujer posee un cuerpo más débil, la razón como capacidad distintiva del género humano, está presente en hombres y mujeres, impresa en nuestro ser por el creador, tal como se aprecia en la siguiente cita:

Don't think I that I want to invert the order of things. I have already conceded that the constitution of men's bodies(I'm speaking collectively of the whole sex) seem to indicate that God designed them to attain a greater degree of virtue than women. But I don't see the faintest reason to conclude that their virtues are different in kind from women's. How could they be. if virtue has only one eternal standard? If I am to be consistent in my reasoning, therefore, I must put as much energy into maintaining with regard to male virtue and female virtue that they have the same simple direction as I put into maintaining that there is a God. (Wollstonecraft; 2017, pp. 17-18).

El siglo de las luces reconoce que la mujer posee alma y razón al igual que el hombre, sin embargo, es educada para no usar estas cualidades, impidiendo el progreso, el que no puede existir si se deja a la mitad femenina de la especie en la infancia del desarrollo.

Basada en los rasgos esencialistas que propone el proyecto ilustrado, o sea, la virtud y la razón, Mary argumenta que son iguales en toda la especie, y su menor desarrollo en el género femenino ha sido causado por una educación dispar. De este modo expone una crítica explícita a Rousseau y además se inscribe en el análisis de sus coetáneos acerca del estado de naturaleza y el rol de la educación. Se advierte que desde sus inicios el feminismo ha considerado la educación como un factor fundamental para terminar con la desigualdad de los géneros.



Por otra parte, resulta interesante la observación de la autora, quién expone que se ha atribuido más poder a la educación del que en realidad posee, puesto que la instrucción proviene de un contexto y época determinada, sólo reproducirá esa misma sociedad, por tanto, debe cambiar la sociedad o constituirse de un modo diferente para que la educación cambie y no preserve prejuicios. Considerando que siempre se le ha atribuido un rol dinamizador a la educación, como factor que estimula el cambio social, la visión de la autora es precursora. Además, da relevancia a la reflexión para modificar las sociedades y volverlas más igualitarias. Este elemento, el pensamiento crítico, aún está presente en el feminismo posmoderno y se reconoce como fundamental, generando cierta continuidad a las ideas de género, pese a los grandes cambios.

La perspectiva basada en la razón para validar la igualdad de género, también fue postulada por Poullain de la Barre (1647-1725), que recoge las ideas que circulaban en su época concretándose en distintas formulaciones; específicamente él se basa en el dualismo cartesiano entre la *res cogitans* y la *res extensa*.

«Es fácil percatarse», concluye, «de que la diferencia de los sexos no concierne más que al cuerpo, pues sólo él tiene que ver con la reproducción; la inteligencia no hace más que dar su consentimiento, y lo hace en todas las personas del mismo modo, por lo que hay que concluir que no tiene sexo». (Nájera, 2017, p. 109).

Esta dualidad que escinde al sujeto y lo limita dentro de su interioridad, se convirtió en la gran crítica del mundo contemporáneo hacia Descartes, sin embargo, esta concepción también implica una perspectiva moral en la que el sujeto se hace responsable de sí mismo, se vuelve autónomo. “Por ello, la *res cogitans* es la expresión de un sujeto que ambiciona liberarse de los prejuicios y romper con las ataduras de la tradición: en el cogito se proyecta, en definitiva, un ideal de autorresponsabilidad.” (Nájera, 2017, p. 106). Este ideal de autonomía moral fue rescatado por varias mujeres de los siglos XVII y XVIII, que asumieron el nombre de las cartesianas y fundaron un incipiente feminismo.

El ideal de autorresponsabilidad que pone en valor la autonomía intelectual de todo individuo configura un nuevo espacio discursivo: el espacio discursivo propio de la modernidad que se convierte en la matriz del pensamiento feminista. En definitiva, el planteamiento cartesiano, que prioriza el criterio de la primera persona en singular sobre el de las costumbres, la academia y las instituciones, que eran dominios masculinos, prometía también a las mujeres su reconocimiento como sujetos. Es lo que reivindicaron las cartesianas. (Nájera, 2017, p.107).

Esta capacidad subversiva de la tradición moderna ha sido reconocida por distintas feministas contemporáneas, ya sea desde una perspectiva negativa que implica la búsqueda de la igualdad frente a las injusticias y desigualdades que promulga el patriarcado moderno, ya sea positivamente, por la consideración del ideal de autorresponsabilidad en la gestación de un sujeto crítico y pensante.

### 1.3 Razón práctica y razón teórica. La mujer como objeto o como sujeto de derechos

Prosiguiendo con el desmontaje de las ideas patriarcales, el análisis que realiza Genèviève Fraisse (Fraisse, 1991), al proyecto de ley de Sylvain Maréchal y los comentarios de la época, descubre tres posturas sociales frente a la inclusión de la mujer en la nueva democracia alcanzada tras la revolución francesa: 1. exclusión absoluta, 2. participación menor, 3. inclusión incondicional. Dichas perspectivas políticas se desprenden de la comprensión ontológica del ser femenino, ya sea como un ser de razón práctica y heterónoma, ya sea como un ser de razón autónoma pero socialmente heterónoma, o como ser de razón autónoma y no sexuada en el espacio social. Estas concepciones ubican a la mujer como sujeto o como objeto de derechos, dentro de los sistemas políticos. (Fraisse, 1991).

Fraisse plantea que, aunque se válida públicamente la existencia de la razón femenina y la igualdad de derechos, en el contexto post revolución francesa, hay una gran parte de la población que cuestiona el uso que las mujeres deben hacer de su propia razón, remitiéndonos a una sexualización de la racionalidad, que finalmente la divide en razón práctica para la mujer y razón teórica para el hombre. Esta dualidad apunta finalmente a las funciones sociales que realiza cada género, relegando a las mujeres al ámbito doméstico en el que se rigen heterónomamente por las decisiones de sus maridos, mientras a los varones les corresponde el espacio público, en el que se mueven de manera autónoma. Así, la democracia y la igualdad de derechos deben ser vividas de manera excluyente por las mujeres.

También se descubre que algunas mujeres de la época creían que, voluntariamente la razón femenina debía acceder a cumplir su rol social dentro del hogar; mientras otro grupo, creía que la razón femenina debía ejercerse de manera autónoma en todo ámbito social, doméstico o público (Fraisse, 1991). Se evidencian dos posturas frente a la participación democrática de la mujer, una de acceso parcial y otra absolutamente inclusiva.

Por último, se advierte que en la consideración de la razón femenina como ente autónomo o como ente heterónomo existe implícita la comprensión de su participación política, es decir, como

sujeto o como objeto de derechos, y por lo tanto de una democracia excluyente o inclusiva (Fraisie, 1991).

#### 1.4 Estado presocial y contrato sexual; antes del contrato social

En distintos referentes ilustrados encontramos una doble estrategia para validar la desigualdad entre hombres y mujeres, por una parte, la apelación a un estado de naturaleza y al uso de la razón humana y por otra la práctica educativa derivada de esta concepción. De este modo se ha establecido el orden social y legal en que el varón rige y predomina, encontrando un fundamento inamovible ya que, lo natural se corresponde con la esencia misma de la humanidad (Hobbes, *Leviatán*, y Locke, *Segundo tratado sobre el gobierno civil*), y nos indica cuál es el camino hacia el perfeccionamiento de la especie. La versión del estado de naturaleza de Rousseau (*El contrato social*), presupone un estado previo al social, en que el ser humano era bueno, suplía sus necesidades por la naturaleza, y poseía dos instintos básicos, el amor de sí mismo y la piedad. Siendo así, en el estado social el hombre se corrompe, ya que al no suplir con facilidad sus necesidades, desarrolla el egoísmo en base al amor de sí mismo; sin embargo, Rousseau apela a la reconstrucción del estado de naturaleza basado en la compasión, para ello el contrato social debía impulsar la igualdad, fraternidad y libertad entre los hombres.

Rosa Cobo crítica a la razón rousseauiana, ya que encierra contradicciones y es irracional en sí misma. En primer lugar, Rousseau denuncia a la razón ilustrada y su concepción progresista, pues separa la razón teórica de la razón práctica, es decir separa el desarrollo científico-intelectual de la acción moral. Objeta a la razón ilustrada porque, no puede haber progreso científico sin desarrollo moral; no obstante, en sus preceptos formativos separa una educación para el varón, basada en la razón teórica, y una educación para la mujer basada en la razón práctica. Esta división se basa en el estado de naturaleza, es por ello que Rosa Cobo plantea que, para Rousseau hay dos estados de naturaleza y no uno solo como él registra. La autora puntualiza que no existen dos fases del estado de naturaleza, sino más bien un primer momento del estado social, es decir un estado presocial.

Si el estado natural remite a la esencia de los individuos, que después han de ser proyectados socialmente, no queda ninguna duda de que en Rousseau existen dos estados de naturaleza. El primer estado de naturaleza –el estado de pura naturaleza– contiene los elementos que articularán el espacio público del estado social y cuyo sujeto es el varón. A continuación, se puede observar un segundo estado de naturaleza –el estado presocial– que articula el espacio privado del estado social cuya

destinataria es la mujer. Así, puede hablarse de dos estados de naturaleza, la masculina y la femenina, que deben servir de referentes de los dos espacios del estado social: el público y el privado. (Cobo, 1995, p.130).

Además, se hace evidente que la mujer intercambia seguridad por el cuidado de la familia, de modo que se suscribe un convenio entre mujer y hombre, en el que se pacta asumir roles de acuerdo al sexo con el que se nació, para obtener un beneficio mutuo. Este pacto del estado presocial es un contrato sexual anterior al contrato social. Entonces el contrato social se erige sobre un pacto previo de desigualdad, el contrato sexual, que asegura la asimetría entre hombre y mujer (Cobo, 1995, p. 131).

Así como Cobo plantea que previo al pacto social se establece un contrato sexual, la pensadora británica Carole Pateman llegó a la misma conclusión, afirmando que, en las sociedades heteropatriarcales, el pacto fundador no es el contrato social entre hombres libres, sino un acuerdo previo entre hombres heterosexuales por el acceso al cuerpo de la mujer, creando las bases para la desigualdad de género (Pateman, 1995). Pateman también coloca en el centro de la crítica a Rousseau y al proyecto patriarcal de la modernidad.

## II Parte

### Los vínculos y la participación desde la mirada feminista. Un nuevo (y antiguo) proyecto ético y educativo

#### 2.1 El género más allá de la esencia y la cultura, un cruce de categorías

La deconstrucción feminista de la desigualdad, descubre que el género no se deriva de la naturaleza, sino que se establece culturalmente; surge entonces la comprensión de la diferencia entre género y sexo, pero aún se preserva una base esencial, ya que el género se deriva de la naturaleza o biología de la persona. En palabras de Marta Lamas, antropóloga mexicana:

El género se conceptualizó como el conjunto de ideas, representaciones, prácticas y prescripciones sociales que una cultura desarrolla desde la diferencia anatómica entre mujeres y hombres, para simbolizar y construir socialmente lo que es “propio” de los hombres (lo masculino) y “propio” de las mujeres (lo femenino). (Lamas, 2000, p. 2).

Estas diferencias anatómicas corresponden a una marca natural, que trasciende las distinciones específicas de los individuos y conserva los rasgos universales de la especie humana. En base a esta generalidad se podría decir que, en cierta forma las primeras feministas intentaban entrar en el proyecto

uniformista y universalista de la modernidad. (Shiva, 2004) De esta manera las diferencias físicas entre los sexos, se consideraban irrelevantes frente la equivalencia intelectual y la imparcialidad que podía establecer la cultura. Vandana Shiva dirá que las feministas intentaron desconocer la distinción de caracteres naturales, escondiendo el principio femenino. (Shiva, 2004)

La búsqueda de igualdad, llevó incluso a la universalización de los rasgos, funciones y modos de relación masculinos, afirmando que la paridad se alcanzaría en cuanto la mujer se pareciera lo más posible al hombre.

Paulatinamente se ha llegado a creer que hombres y mujeres no tienen una esencia que proceda de la naturaleza humana, más bien son el producto de una construcción simbólica y representativa, cuestionando la derivación univoca del género a partir del sexo biológico. La noción de género logró terminar con el determinismo biológico, cambió el paradigma explicativo y las relaciones políticas entre hombres y mujeres, no obstante, con el tiempo también llevó a reduccionismos y confusiones, creando variadas conceptualizaciones que incluso cuestionan si en realidad ha sido la construcción cultural la que ha marcado los cuerpos naturales, es decir si ha sido el género el que entrega asignaciones a los cuerpos (Butler, 2020).

Lamas siguiendo una lectura de Bourdieu, propone que lo femenino y lo masculino son interpretaciones culturales y no una realidad natural:

En cada cultura una operación simbólica básica otorga cierto significado a los cuerpos de las mujeres y de los hombres. Así se construye socialmente la masculinidad y la feminidad. Mujeres y hombres no son un reflejo de la realidad “natural”, sino que son el resultado de una producción histórica y cultural, basada en el proceso de simbolización; y como “productores culturales” desarrollan un sistema de referencias comunes (Bourdieu, 1997). De ahí que las sociedades sean comunidades interpretativas que se van armando para compartir ciertos significados. (Lamas, 2000, p. 4).

En la actualidad el problema del género no se enmarca solamente en la dicotomía entre un universalismo y un construccionismo, y ha desbordado los límites de lo femenino y lo masculino. Los sujetos se construyen en el cruce de distintas categorías, tales como la etnicidad, la raza, la clase, el psiquismo, etc. Que se entretrejen holísticamente, más que bajo una causalidad directa (Braidotti, 2000).

## 2.2 La deconstrucción del género como invocación ética

Siguiendo el pensamiento de Judith Butler, cerrar los géneros en femenino y masculino, es preservar la estructura binaria patriarcal, aun cuando se indemnice y dignifique a la mujer.

En pocas palabras, según este esquema conceptual, una es mujer en la medida en que funciona como mujer en la estructura heterosexual dominante, y poner en tela de juicio la estructura posiblemente implique perder algo de nuestro sentido del lugar que ocupamos en el género. (Butler, 2020, p. 12).

Avanzar en la deconstrucción del género implica salir del binarismo heterosexual tradicional, por lo tanto, involucra demarcarse de la cultura en sentido amplio. Para cualquiera que haya nacido en el mundo como lo conocemos, esto significa quebrantar parte de nuestra propia identidad, la que ha sido creada en una perspectiva binaria, probablemente signifique también, la pérdida del sentido de pertenencia a una comunidad cultural. Las consecuencias son amplias, pues conllevan la desestabilización epistemológica, ontológica y ética del sujeto. La realidad que conocemos, como somos y como nos relacionamos con otros se ven trastocados. No obstante, tal como nos recuerda Butler, hay un llamado ético en la desestructuración del género:

El empeño obstinado de este texto por «desnaturalizar» el género tiene su origen en el deseo intenso de contrarrestar la violencia normativa que conllevan las morfologías ideales del sexo, así como de eliminar las suposiciones dominantes acerca de la heterosexualidad natural o presunta que se basan en los discursos ordinarios y académicos sobre la sexualidad. (Butler, 2020, p. 24).

La disolución de la violencia, que imponen los estereotipos de género, es una búsqueda fundamental del feminismo desde sus orígenes; el tema es desarrollado en amplitud por Butler, para quien en nuestra condición de sujetos interdependientes (Butler, 2021), no todas las vidas son valoradas de la misma forma, o bien, no todas las vidas poseen la misma duelo, es decir, el valor que medimos con el llanto de la pérdida, no se manifiesta igual para todos los seres.

Afirmamos, por el contrario, que esas vidas son valiosas y, si es que van a perderse como consecuencia de la violencia, esa pérdida deberá ser registrada porque eso implica afirmar su valor. Es la manera en la que consideramos que su pérdida es digna de lamentarse.

Y, sin embargo, como bien sabemos, en este mundo, las vidas no se valoran de la misma manera y no siempre se presta atención a los reclamos contra las agresiones y asesinato de los que son víctimas. Y una de las razones es que sus vidas no se consideran dignas de llorarse o de duelo. Hay muchas

razones para esto que incluyen el racismo, la xenofobia, la homofobia o la transfobia, la misoginia y el sistemático desprecio por los pobres y desposeídos. (Butler, 2020, p. 42).

La violencia se instala ya en la presuposición de que no todas las vidas valen lo mismo, por lo tanto, hay un requerimiento básico de igualdad en la estimación de una persona, más allá de sus diferencias como sujeto. Se aprecia que, el feminismo ya no busca la igualdad dentro de una relación binaria o de rasgos esenciales en el ser humano, sino que apela a la reunión de variadas categorías que confluyen. (Braidotti, 2000).

La disolución o desesencialización del género persigue la no violencia, no obstante, ésta existe, entonces: ¿Cómo terminamos con la violencia? ¿Qué significa la no violencia? ¿Debemos mantenernos inmóviles frente a la violencia? La no violencia no es fácil de lograr y no significa la inmovilidad. Según Butler, debemos usar la violencia para cambiar, para dismantelar y no para reproducir instituciones a las que criticamos. El enojo nos mueve y se puede estar enojado sin ser violento. Es una forma de práctica y técnica política que hay que ejercitar.

Cuando pensamos en la violencia, la gente suele decir: yo no soy violento, excepto si atacan a alguien cercano. En realidad, si es violento, lo que está haciendo es distinguir lo íntimo de lo que no lo es. Pero la no violencia se debe aplicar siempre, vivimos en un mundo interdependiente y mi obligación ética es la no violencia. (Butler, 2021).

Si rompo esta obligación ética y violento a otro, a la vez me violento a mí mismo/a, porque mi relación con el otro es parte constitutiva mía; nos forjamos en los vínculos y diálogos con la otredad. Eso no quiere decir que no debamos defendernos, la autodefensa en un arte hermoso, usas la fuerza, pero no la violencia, ya que no reproduces los términos a los que te opones.

En segundo lugar, la no violencia esconde una pregunta ética para las humanidades: ¿En qué mundo queremos vivir? Debo actuar para ese mundo en que quiero vivir, y ahí opera la no violencia; se debe buscar otro modo de vivir la rabia y el enojo, como la risa o el llanto, por ejemplo. Debemos vivir con el enojo porque nos mueve, pero podemos decidir cómo nos mueve o cómo queremos reaccionar frente a esta sensación<sup>6</sup>. Para responder a las interrogantes planteadas, se vuelven fundamentales una ética y una educación en diálogo, en que los sujetos interdependientes puedan

---

<sup>6</sup> Los tres párrafos precedentes de notas personales del diálogo de la autora, titulado: *Conversatorio con Judith Butler, Feminism for our Times*. Dirigido por la escuela de humanidades del Tecnológico de Monterrey, el 9 de marzo de 2021. Se ha intentado mantener lo más fielmente posible el sentido de las palabras, dada la oralidad y la diferencia de idioma.

exponer sus diferencias y puntos de vista, buscando solución a una violencia que nos afecta a todos como sociedad.

### 2.3 La prescripción ética en el feminismo, como herramienta crítica y pedagógica

El diálogo es un proceso que se da en comunidad y puede atravesar la barrera temporal, pues cuando leemos o aprendemos sobre los tiempos precedentes, conversamos con otras épocas. De este modo, la lectura o el aprendizaje del feminismo de tiempos pasados nos permite construir una mejor versión para los tiempos actuales. El diálogo es un proceso permanente y en constante construcción que nos permite ir moldeando la realidad en la búsqueda por la no violencia, que ha caracterizado la exploración feminista. Comprender de este modo la función dialógica nos permite ir deconstruyendo y buscando nuevas normatividades para la construcción de los sujetos. Recordemos que Butler postula la performatividad del género como una normalización de roles y estereotipos de género, que se dicta previamente y se va adhiriendo a los cuerpos y construyendo sujetos que parecen devenir de la naturaleza, pero que en realidad han sido moldeados culturalmente por una violencia que se reitera en la acción:

La postura de que el género es performativo intentaba poner de manifiesto que lo que consideramos una esencia interna del género se construye a través de un conjunto sostenido de actos, postulados por medio de la estilización del cuerpo basada en el género. De esta forma se demuestra que lo que hemos tomado como un rasgo «interno» de nosotros mismos es algo que anticipamos y producimos a través de ciertos actos corporales, en un extremo, un efecto alucinatorio de gestos naturalizados (Butler, 2020, p. 17).

Las estructuras cognitivas que norman el género devienen de la modernidad e implican violencia, no obstante, pueden existir formas de normar o estilizar el género y los cuerpos que no sean violentas. Frente a preguntas cómo: ¿Qué es el género? O ¿Qué determina el género? Podría pensarse que es distinto dar una respuesta descriptiva que una prescriptiva, la primera explicación nos diría cuáles son las condiciones de inteligibilidad y/o viabilidad del género, mientras la segunda determinaría y justificaría qué o cuáles géneros son válidos. Sin embargo, Butler plantea que el género (o su descripción) es inseparable de una dimensión prescriptiva.

Sin embargo, la pregunta de qué cuenta como «género» es ya de por sí una pregunta que asegura una operación de poder predominantemente normativa, una operación fugitiva de «qué sucederá» bajo la



rúbrica de «qué sucede». Así, la descripción misma del campo del género no es en ningún caso anterior a la pregunta de su operación normativa, ni se puede separar de ella. (Butler, 2020, p. 26).

Es en este sentido que puede proponerse una normatividad que sea orientadora frente al caos o incertidumbre que implica llegar a ser uno mismo o construirse como sujeto. Si bien los feminismos se han planteado como movimientos deconstructivos que están en contra de un orden violento patriarcal, que entrega normas universales para ser y para actuar, esto no quiere decir que toda normatividad se establezca de modos violentos o que sea mala.

Dentro de los vínculos que unen feminismo, ética y educación creo<sup>7</sup> que es relevante la función prescriptiva, puesto que esta unión suele darse en ambientes escolares y/o formativos en general, como el hogar, la escuela y la universidad. En estos contextos relacionales, se opera con sujetos en construcción, aunque el individuo no termina nunca de construirse, cuando se trata de niñas y niños, y adolescentes, la capacidad de ser moldeado, de moldearse y de creatividad, es mucho más amplia, y en esos horizontes existen grandes posibilidades de transformarse en quien no queríamos ser o en quién no nos identifica. Por ello, es relevante entregar directrices que permitan que cada persona se forme a sí misma en entornos seguros, lo que implica normas, y modelos o patrones adultos con los cuales identificarse. En una dimensión pragmática que es ineludible en educación y en ética, existen prescripciones y modelos que guían nuestra conducta y son determinantes en la construcción del sí mismo. Además, al criticar la normatividad del género, concebimos una de las dimensiones éticas, que es la prescriptiva, pero no debemos olvidar que hay otras aristas que no se pueden desvincular. Considerar solo la faceta normativa de la enseñanza y la moralidad, es recaer en una dimensión empobrecida del fenómeno ético. La reflexión crítica que nos lleva a cuestionar constantemente qué está bien y que está mal, no puede ser relegada a un segundo plano; la eticidad no solo norma la vida, sino también la cuestiona y la piensa en la búsqueda de una mejor versión de nosotros/as mismos/as, ya sea como individuos o como comunidades. Por ello, los feminismos en su subversión de la violencia de género, no debieran temer a la normatividad, sino a la naturalización de las comprensiones epistemológicas y ontológicas de la realidad, para ello el pensamiento crítico siempre debe estar presente, aquel pensar que sopesa lo bueno y lo malo de cada perspectiva, escogiendo de modo fundamentado y en la búsqueda del bien.

---

<sup>7</sup> Paso a la primera persona pese a la exigencia de objetividad academicista, apoyada en los modos de indagación y de acción feministas, ya sea en la perspectiva situada de Haraway, en la epistemología feminista de Harding, en el nomadismo de Braidotti, en las contra-pedagogías de Segato, en la apertura de la academia de Butler, etc. Todas buscan un compromiso con la acción, que significa tomar una perspectiva ética concreta.

Continuando con el raciocinio de Butler:

[...] ¿qué constituye una vida inteligible y qué no, y cómo las suposiciones acerca del género y la sexualidad normativas deciden por adelantado lo que pasará a formar parte del campo de lo «humano» y de lo «vivable»? Dicho de otra forma, ¿cómo actúan las suposiciones del género normativo para restringir el campo mismo de la descripción que tenemos de lo humano? ¿Por qué medio advertimos este poder demarcador, y con qué medios lo transformamos? (Butler, 2020, p. 26).

Se advierte que en la normatividad del género se envuelven parámetros de inteligibilidad, eticidad, de lo vivible y lo no vivible, en suma, se reúnen la forma en que conocemos el mundo, como pensamos y actuamos moralmente, quienes somos y seremos, definiendo que es válido vivir y que no. Si bien esa validación es violenta, también puede ser sanadora y creativa, cuando nos indica como vivir de un modo adecuado con nosotros mismos y con los demás, sin la transgresión del sí mismo y de los otros. Resulta que, en los ambientes escolares, universitarios y en el hogar, muchas veces se perpetra la violencia contra la mujer, pero también contra otros de distintos géneros e incluso contra el sí mismo. ¿Cómo evitarlo? Para hacerlo necesitamos parámetros claros, sanos y amorosos que se expresen en normas de conocimiento, acción y de ser que no desvinculen las distintas facetas de lo humano (conocimiento, acción moral, ser, aprendizaje, etc.) y que no se naturalicen o universalicen de forma abstracta y determinista.

#### **2.4 Conocimientos parciales, nómades y la imaginación. Perspectivas feministas y de género en el conocimiento**

Sandra Harding (Harding, 2002) y Donna Haraway (Haraway, 1995), discuten la posibilidad de una epistemología propia del feminismo, la cual a diferencia de la epistemología tradicional masculinista que separa sujeto y objeto, es una cosmovisión global de la realidad y por lo tanto considera creencias, valoraciones y conocimiento, en este sentido el conocimiento parte desde la perspectiva del sujeto, que investiga y se relaciona con otros sujetos, comprometiendo su proceso cognitivo y científico con la práctica directa, moral y social, sin estar desvinculado como una mera teoría acerca del mundo. Siendo así, el saber parte situado desde el sujeto, pero siempre busca la verdad y la universalidad, resultando un universalismo situado y no esencial. Es por ello que se opta por hablar de una mirada de abordaje, dentro de otras posibilidades, y es por ello también que se habla de feminismos y no del feminismo.

Frente a un conocimiento que se vuelve relativo al situarlo y que podría de este modo aceptar cualquier posición moral, Haraway propone:

Pero la alternativa al relativismo no es totalización y visión única, que es siempre finalmente la categoría no marcada cuyo poder depende de una estrechez y oscurecimiento sistemáticos. La alternativa al relativismo son los conocimientos parciales, localizables y críticos, que admiten la posibilidad de conexiones llamadas solidaridad en la política y, conversaciones compartidas en la epistemología. El relativismo es una manera de no estar en ningún sitio mientras se pretende igualmente estar en todas partes. La «igualdad» del posicionamiento es una negación de responsabilidad y de búsqueda crítica. El relativismo es el perfecto espejo gemelo de la totalización en las ideologías de la objetividad. Ambos niegan las apuestas en la localización, en la encarnación. Y en la perspectiva parcial, ambos impiden ver bien. (Haraway, 1995, p. 329).

Tanto el relativismo como el universalismo generan variedad de grupos cerrados que clausuran el diálogo y el conocimiento, perpetuando las distancias hegemónicas, mientras la objetividad parcial o situada, se compromete con la realidad buscando un conocimiento que es útil en el sentido ético, o sea, se adquiere un compromiso ético con el sujeto concreto y contextual. En esta línea, Harding nos sugiere la idea del proyecto científico del sucesor (Harding, 2002), se refiere a mirar con ojos críticos aquellas teorías científicas e interpretativas que recibimos, para dismantelar los aparatos de dominio sobre los que se sostienen y así acceder a un conocimiento real.

Rossi Braidotti también nos habla del relativismo, dentro de su proyecto feminista nómade; esta concepción considera los múltiples cruces categoriales que conforman al sujeto, el género, la raza, la clase, más allá aún, las fronteras que se diluyen en un mundo global e interconectado, por ello nos dice que 'nomadismo' es una consciencia crítica que no se enraíza o cristaliza en una forma de pensar única o universal, ya que se da cuenta de esta multiplicidad de factores, por ello plantea que:

La tarea de la feminista posmoderna es imaginar la manera de respetar la diversidad cultural sin caer en el relativismo o la desesperanza política. El relativismo es una trampa por cuanto socava las bases de posibles interalianzas o coaliciones políticas. Para las feministas nómades en particular el desafío consiste en descubrir cómo conjugar la perspectiva multiestratificada, multicultural, con la responsabilidad ante y por su género. (Braidotti, 2000, pp. 71-72).

Aunque Braidotti reconoce que el nomadismo no es lo mismo que situar los conocimientos, puesto que el situar es justamente fijar un punto de pertenencia, mientras el nomadismo es la fluidez conceptual, y un sentido de no pertenencia, pues tu no perteneces a un lugar, sino que tu hogar viaja contigo.

También quisiera destacar el rol que le entrega la autora, a la imaginación en las propuestas feministas, las que designa como imaginación política y ficciones políticas feministas. Dice que utiliza el sujeto nómada como un mito o una ficción política para transitar entre las distintas categorías que se entrecruzan en la formación de un individuo, y de este modo poder analizarla, desplazándose sin destruir los puentes.

La elección de esta figuración lleva implícita la creencia en la potencia y la relevancia de la imaginación, de la construcción de mitos, como un modo de salir de la estasis política e intelectual de estos tiempos posmodernos. Hoy las ficciones políticas pueden llegar a ser más efectivas que los sistemas teóricos. La elección de una figura iconoclasta, mítica, como la del sujeto nómada, es en consecuencia un movimiento contra la naturaleza establecida y convencional del pensamiento teórico y, especialmente, filosófico. (Braidotti, 2000, pp. 70-71).

Imaginar posibles futuros mejores y modos de relación más adecuados, es un rasgo que debieran mantener las propuestas feministas en su nexos ético y pedagógico.

## 2.5 Los vínculos dentro del feminismo

Por último, me gustaría recordar a Rita Laura Segato, quién nos sugiere que seguir considerando el problema del género como un tema de interés minoritario es en realidad el problema, y en él se esconde el binarismo, que no es entre hombre y mujer, sino entre el sujeto de la mayoría frente a las minorías, que son éticamente desconsideradas.

Ese es el actor paradigmático. Las otras identidades son defectivas, es decir minorías, ahí reside un binarismo, un sujeto que atrapa todo lo que es político y sus alteres, el sujeto plano y sus otredades, eso impide caminar, ese es el binarismo, no el de hombres y mujeres. Impide hablar de temas de importancia universal y temas de minorías, ahí el tema de la violencia contra las mujeres aparece como una minoría. Este tema es un problema de la sociedad. En la familia se aprende el sistema de violencia normativa. Es un problema de hombres y mujeres, el problema es de todos y todas, es general, es un problema de la sociedad. (Segato R. , 2021)

La masculinidad encapsula las características del sujeto paradigmático que se reconoce a sí mismo como un ente moralizante, en nombre de la ética enseña con violencia y así se legitima frente a la cofradía de hombres (Segato R. , 2021). Nos educamos bajo un mandato de masculinidad que, obliga al hombre a ser violento y a las mujeres a ser víctimas; esta pedagogía de la crueldad adviene del proyecto histórico del capital. “Llamo pedagogías de la crueldad a todos los actos y prácticas que

enseñan, habitúan y programan a los sujetos a transmutar lo vivo y su vitalidad en cosas.” (Segato, 2018) Las mujeres transformadas en cosas son el objeto de la violencia. Pero también existe otro proyecto histórico, el de los vínculos, (Segato, 2021) la consciencia participativa, (Berman, 2007) el Prakriti. (Shiva, 2004) Para vincularnos adecuadamente Segato propone las contra-pedagogías de la crueldad, con cuatro líneas básicas: 1) Oposición al poder patriarcal y al mandato de masculinidad. 2) Pensamiento y acción colectiva en clave feminista. 3) Dialogar entre todos sobre la victimización del hombre a causa del mandato de masculinidad. 4) Volver al proyecto histórico de los vínculos. “Aunque vivamos inevitablemente de forma anfibia, con un pie en cada camino, una contra-pedagogía de la crueldad trabaja de la consciencia de que solamente un mundo vincular y comunitario pone límites a la cosificación de la vida.” (Segato, 2018, p. 16).

### Síntesis

Existe un vínculo indeleble entre educación, ética y feminismo, ya que los tres están presentes en la formación de sujetos y en la búsqueda del bien y la igualdad. Este artículo expone en primer lugar sus relaciones en la comprensión moderna de la subjetividad, como base de la desigualdad y la violencia entre los géneros. Puesto que la ilustración escinde al sujeto del objeto, cosificando todo lo que esté fuera del individuo, el que comienza a identificarse sólo con su razón. Además, esta racionalidad, que se reconoce como universal al género humano y sustenta la igualdad entre los hombres, es educada de manera asimétrica en el hombre y la mujer, produciendo su sexualización, que deviene en formas inequitativas de ejercer la libertad en los sistemas democráticos. Distintas feministas denuncian este entramado ilustrado como una construcción estereotipada y no un reflejo de la naturaleza y la realidad. Surge entonces la diferenciación entre género y sexo, que también se planteara como una relación equívoca y no directa. Su comprensión unívoca conlleva la violencia hacia la mujer, la naturaleza y los distintos géneros emergentes. Por ello se propone una comprensión feminista que concibe la construcción del género en la intersección de categorías, conectando las dimensiones: epistemológica, ética y ontológica de la realidad. Por ello exige situar el conocimiento y las prácticas intersubjetivas, bajo una mirada dialógica y crítica que permita repensar constantemente la violencia y las formas en que la reproducimos a través de la educación y la ética, imaginando siempre un mundo igualitario.

Finalmente, en base a las reflexiones esbozadas, se concluye que una propuesta educativa y ética con perspectiva de género, debe en primer lugar, escuchar la invocación ética a la igualdad, libertad y a la no violencia. Asumiendo siempre el contexto y experiencias de vida de los actores involucrados, vale decir, no se puede pensar en una propuesta pedagógica universal o que sea válida

en cualquier escenario, ya que, tal como se planteó con antelación, los conocimientos universales, esencialistas y dogmáticos tienden a violentar a los sujetos que no se corresponden con sus parámetros. No obstante, caer en un relativismo absoluto, también implica la predominancia de ideologías, además de entregar lineamientos poco claros que pueden generar confusión e inseguridad en el sujeto que aprende; por eso se apela al carácter prescriptivo de la ética y la educación, como una herramienta que oriente a los y las sujetos en formación, sin llegar a ser una imposición determinista y que cierre el diálogo.

Para lograr que la prescripción ética se convierta en una herramienta pedagógica de orientación, se deben utilizar otros elementos de las propuestas feministas esbozadas, como son el carácter reflexivo y crítico que desmonte o deconstruya las estructuras de la violencia. Del mismo modo, se debe buscar modelos de enseñanza basados en el diálogo y las acciones comunitarias e interrelacionales, que recobren la consciencia de participación que reúne de modo complejo a los distintos sujetos, las diferentes culturas e ideas diversas, rescatando el proyecto histórico de los vínculos, que fue opacado y escondido por el proyecto del progreso y la razón en la modernidad.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Amorós, C. (1991). *Hacia una crítica de la razón patriarcal*. Anthropos.
- Amorós, C. (2000). *Tiempo de feminismo. Sobre feminismo, proyecto ilustrado y posmodernidad*. Catedra.
- Bacon, F. (1985). *Novum Organum*. Sarpe.
- Berman, M. (2007). *El Reencantamiento del Mundo*. Cuatro Vientos.
- Braidotti, R. (2000). *Sujetos nómades. Corporización y diferencia sexual en la teoría feminista contemporánea*. Paidós.
- Braidotti, R. (2009). *Transposiciones sobre la ética nómada*. Gedisa.
- Butler, J. (2020). *El género en disputa. El feminismo y la subversión de la Identidad*. Paidós.
- Butler, J. (2006). *Desbacer el género*. Paidós.
- Butler, J. (2020). *La fuerza de la no violencia*. Paidós.
- Butler, J. (2021). Conversación con Judith Butler. "Feminism for our Times". Jornadas de feminismo. México: Escuela de Humanidades y Educación - EHE. Tecnológico de Monterrey.  
<https://www.facebook.com/EHEITESM/videos/1190057344782900>  
 o <https://youtu.be/fCLpybbFODY>
- Castelar, A. (2012). "Judith Butler y la deconstrucción del sujeto cartesiano". *Rastros Rostros*, 14(28), 29-42.
- Cobo, R. (1995). *Fundamentos del patriarcado moderno. Jean Jacques Rousseau*. Cátedra.
- Cobo, R. (2016). *Las olas del feminismo. Del feminismo al postfeminismo: viejos mitos, nuevas trampas*. Pontevedra. <http://tv.uvigo.es/gl/video/mm/32269....>
- Descartes, R. (1967). El discurso del Método. En Descartes. R., *Obras escogidas*. Sudamericana.
- Descartes, R. (1967). Meditaciones Metafísicas. En Descartes. R., *Obras escogidas*. Sudamericana.
- Fraisse, G. (1991). *Musa de la Razón. La democracia excluyente y la diferencia de los sexos*. Cátedra feminismos.
- Haraway, D. (1995). Conocimientos situados: la cuestión científica en el feminismo y el privilegio de la perspectiva parcial. En Haraway, D. *Ciencia, cyborg y mujeres. La reinención de la naturaleza*. Catedra feminismos.

- Harding, S. (2002). ¿Existe un método feminista?. En Harding, S. *Debates en torno a una metodología feminista*. Programa Universitario de Estudios de Género de la UNAM y Departamento de Política y Cultura de la UA.
- Hobbes, T. (1980). *Leviatán o la invención moderna de la razón*. Editora Nacional.
- Lamas, M. (2000). Diferencias de sexo, género y diferencia sexual. *Cuicuilco Nueva época*, 7(18), 0-24.
- Locke, J. (1979). *Segundo tratado sobre el gobierno civil*. Tecnos.
- Ministerio de Educación. (2009). Ley n° 20.370, *Ley general de educación LGE*. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. <http://www.leychile.cl>
- Nájera, E. (2017). La capacidad feminista de la filosofía cartesiana. *Ingenium. Revista Electrónica de Pensamiento Moderno y Metodología en Historia de la Ideas*, 11, 103-118.
- Pateman, C. (1995). *El contrato sexual*. Anthropos: Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Iztapalapa.
- Rousseau, J. J. (2003). *El contrato social*. Losada.
- Segato, R. (2021). *Reflexiones para comprender las estructuras de la violencia contra las mujeres*. México. <https://youtu.be/sduhM563U3g>
- Segato, R. L. (2016). *La guerra contra las mujeres*. Traficantes de Sueños.
- Segato, R. L. (2018). *Contra-pedagogías de la crueldad*. Prometeo.
- Shiva, V. (2004). *Abrazar la vida. Mujer ecología y supervivencia*. Horas y horas.
- Valcárcel, A. (2004). *Qué es y qué restos plantea el feminismo. Hacia la plena ciudadanía de las mujeres*. Gabinete de Relaciones Internacionales.
- Wollstonecraft, M. (2017). *A Vindication of the Rights of Woman*. Jonathan Bennett.