

Políticas de género y formación del profesorado: diez propuestas para un debate

Carme Molet Chicot*
Olga Bernad Caveró**

Recibido: 28/05/2015

Aceptado: 28/07/2015



Resumen

A partir de los datos obtenidos en algunas investigaciones, realizadas en el marco de la Facultad de Educación, Psicología y Trabajo Social de la Universidad de Lleida (España), en este texto hacemos una relación de propuestas pedagógicas relativas al género que puede ser de interés en la formación del profesorado. Desde el marco conceptual de las pedagogías feministas postestructuralistas, y de manera situada, pretendemos dar cuenta de las carencias y omisiones observadas en nuestras aulas y, a partir de ahí, exponer algunos temas claves que, a nuestro entender, podrían mejorar los saberes sobre género y feminismos de nuestras/os estudiantes y su posterior implementación en contextos educativos. Proponemos diez puntos clave para animar un debate, hasta ahora más centrado en la denuncia de lo que no se hace, que en lo que podría hacerse.

Palabras clave

Pedagogías feministas, formación del profesorado, diferencias, sostenibilidad de la vida, cultura visual.

Gender policies and the formation of teachers: ten proposals for discussion

Abstract

From the data obtained in some research developed in the framework of the Faculty of Education, Psychology, and Social Work of the Lleida University (Spain) we present an account of the pedagogical proposals related to gender that might be of interest in the formation of teachers. From the conceptual framework of the poststructuralist, feminist, pedagogies and from that position, we pretend to show the lacks and omissions observed in our classrooms, and starting from that point, we want to present some key topics that, from our point of view, might improve the knowledge on gender and feminisms of our students and its subsequent implementation in educational contexts. We propose ten key points to motivate debate, which up to now, is centered in what is not done rather than what might be done.

Key words

Feminists pedagogies, teachers formations, differences, sustainability of life, visual culture.

* Universidad de Lleida, Lleida, España. E-mail: carmemolet@didesp.udl.cat

** Universidad de Lleida, Lleida, España. E-mail: olga@geosoc.udl.cat

1. El lugar desde donde hablamos: investigaciones previas

Desde hace unos años impartimos docencia en la Facultad de Educación, Psicología y Trabajo Social de la Universidad de Lleida (FEPTS) en las áreas de Sociología y de Didáctica de las Artes Visuales, y pertenecemos al Grupo de Investigación Análisis Social y Educativa (GRASE), especializado en temas de diversidad cultural y de género. Nos interesa especialmente investigar estos ámbitos en relación a las experiencias de aprendizaje de nuestro alumnado y de su formación como futuras maestras y maestros de Educación Primaria.¹

La dificultad de llevar a las aulas, justamente lo que en la estructuración de las mismas se ha suprimido —o solamente se considera pertinente si toma forma de denuncia de la violencia de género—, da que pensar cuando se trata de la formación inicial del profesorado. Hoy en día, están cambiando muchas de las cosas relativas a las identidades de género y necesitan de nuevos marcos de comprensión para poder ser estudiadas, para ello establecer un estado de la cuestión es prioritario. Veamos cuál ha sido nuestro punto de partida.

1.1. Establecer un punto de partida: qué piensan las chicas y los chicos sobre el género cuando llegan a la Facultad

En este sentido hemos llevado a cabo algunas investigaciones y publicaciones que dan cuenta de los resultados obtenidos y de algunas aportaciones realizadas (Molet, Bernad & Mateo, 2014, 2015). En primer lugar, durante el curso 2012–2013, exploramos el pensamiento de los chicos y de las chicas cuando llegan a nuestra Facultad sobre temas de género, sus creencias acerca de la relevancia educativa de los saberes sobre feminismos y estudios de género, y sobre los efectos de la educación recibida en torno a estas creencias. En esta primera investigación, pudimos constatar su desconocimiento al respecto y las contradicciones en las que incurrierán al hablar de estos temas. Obtuvimos unos resultados en la línea de algunas investigaciones llevadas a cabo en el Estado español a partir de los años 80, de lo que se dedujo la conveniencia de trabajar de forma específica estos temas en las aulas, donde o no se está haciendo o debería hacerse de manera diferente. Por lo demás, el hecho de introducir cambios en el modo de interpretar los resultados nos llevó a revisar miradas y prácticas. Nos dimos cuenta que tratar algunas de estas contradicciones como paradojas y enfocar las diferencias de manera creativa (tal como nos proponen algunos feminismos postestructuralistas), podría ayudar a mejorar las experiencias educativas, de cara a renovar unas prácticas y unos imaginarios que continúan alimentando desconcierto y exclusiones.

A partir de aquí se abrían dos nuevas cuestiones que abordaríamos más tarde. Por un lado, conocíamos el punto de partida de nuestro alumnado cuando entraba a la Facultad, pero: ¿qué cambios al respecto sucedían en los cuatro años de estudios de Grado de Educación Primaria?, ¿qué nuevas creencias y saberes habrían asumido y qué competencias tendrían al respecto como futuras maestras y maestros? Cuestión muy pertinente, puesto que la gran mayoría de estas chicas y de estos chicos pedían y esperaban una formación al respecto. Por otro lado, nos preguntábamos por las razones de ese desconocimiento inicial, después de muchos años de democracia e incluso de gobiernos que, en algunos casos, se habían ocupado de manera específica de estas tareas. La primera inquietud nos llevó a investigar los trabajos de final de grado de las alumnas y alumnos de Primaria; y la segunda a explorar de qué manera nuestras circunstancias históricas han influido a la hora de priorizar un feminismo de la igualdad, en detrimento de otras opciones que se encuentran en los debates de los feminismos contemporáneos.

1 Estos datos indican, respectivamente, el número de la directora entrevistada y el párrafo en el que se encuentra la cita.

1.2. *El género en los trabajos de fin de grado*

Analizar los trabajos de final de grado de Primaria (curso 2013–2014), nos permitió ver las inquietudes y preferencias de nuestro alumnado, y detectar la poca relevancia dada a la coeducación. Aunque nuestra Facultad no ofrece asignaturas específicas de estudios de género o feminismos en los Grados de Infantil y de Primaria, confiábamos que se hubieran podido abordar estos temas de manera transversal, como de hecho se había realizado en nuestras asignaturas. Como resultado de nuestra investigación detectamos algunas mejoras en lo relativo a la escritura (las niñas empezaron a aparecer en sus textos) pero muy pocas respecto a ampliar sus saberes sobre temáticas de sexos, géneros y sexualidades. Constatamos como en estos trabajos se nombraba a los sexos y se omitía las sexualidades y el sexismo. Género era una de las palabras más empleadas, debido a su necesaria utilización para nombrar el mundo, mientras que pocas veces se mencionaban los estereotipos y las desigualdades de género. Se estudiaban los malos tratos a las mujeres y sus consecuencias nocivas para los hijos, sin un marco conceptual feminista. Se hablaba más bien poco de feminismos, y nada de estudios de masculinidades ni de teoría *queer*. No encontramos ni rastro de identidades transgénero, ni de sexualidades *gays* y lesbianas. En cuanto al análisis del lenguaje, aportamos datos que mostraban un cambio positivo —con respecto a lo que pudimos detectar en primero de grado— en el hecho de nombrar a las niñas; que, aunque se las seguía nombrando menos que a los niños, ahora aparecían a la vez que iba desapareciendo el uso de las palabras niño/niños como genérico.

También pudimos observar la dificultad de tratar estas temáticas complejas en un marco donde priman los cambios ligados a necesidades de una economía neoliberal que sitúa a las universidades en el mercado global del saber, donde el objetivo de la educación es producir mercancías cognitivas y desarrollar competencias profesionalizadoras, que enfocan más el cómo que el porqué. Y en unos contextos tecnocráticos donde priman la rapidez y la eficacia tecnológica sobre los momentos de calma, diálogo y reflexión. Finalmente constatamos la validez de utilizar el análisis del discurso como método de investigación apropiado para develar omisiones y para establecer relaciones situadas entre un contexto global y local, entre micropolíticas y macropolíticas, entre saberes y exclusiones (Bernad & Molet, 2014).

En definitiva quedó demostrada la necesidad de detenerse en estos temas de manera específica, de estudiarlos como importantes campos del saber, si queremos empezar a romper la ceguera «de género» que reproduce una educación pretendidamente «neutra» pero que, en sus consecuencias, es discriminatoria. Esto es lo que escribió un alumno *gay* de 3º de Primaria, en su carpeta de aprendizaje, se sentía invisible, sumido en un silencio incómodo:

(In)visible en un sistema educativo donde la sociedad continua ocultando y excluyendo la libertad de aquello diferente. La institución hace que mis discursos silencien cosas y, por lo tanto, mi identidad queda rechazada y resistiendo en segundo o tercero plano. ¿Qué «yo» mostraré como futuro docente? ¿Qué «yo» conocen mis amigos/as, mis profesores/as o mis alumnos/as de prácticas? Se dice que hay que aceptar y tolerar la diversidad pero la educación sigue repudiando aquello que está «bien» con aquello que está «mal». Se me omite por no seguir la (hetero)norma que impone la sociedad, originando el rechazo de mi «yo» dentro del sistema educativo.

1.3. Algunas consideraciones sobre el contexto y sobre la conveniencia de abrirse a otros marcos conceptuales

Nos preocupaba esta situación de impase y de omisiones significativas que, tal como hemos visto, tenían efectos discriminatorios y de exclusión para muchas de nuestras alumnas y alumnos. Ello nos llevó a realizar un repaso histórico a las luchas feministas y a las de los colectivos LGTB (lesbianas, *gays*, transexuales y bisexuales), y a cómo se van consiguiendo los derechos democráticos, en el Estado español. Analizamos de qué manera estas circunstancias históricas han influido a la hora de priorizar un feminismo de la igualdad, en detrimento de otras opciones que se encuentran en los debates de los feminismos y de los estudios de género contemporáneos (Molet & Bernad, 2015). Vimos como el hecho de centrar las relaciones de género en la escuela en una pretendida «igualdad», ha dado lugar a una evidente confusión entre lo que debería ser y lo que realmente es. Las diferencias se omiten o se ocultan, en un «como si no existieran», para construir un modelo de sujeto libre de prejuicios y estereotipos, y de paso, seguir alimentando el mito de una infancia feliz y asexuada. Las reivindicaciones feministas y de los colectivos LGTB y las políticas del gobierno de Zapatero habían ido abriendo nuevas vías en este sentido. A pesar de ello, en los diferentes espacios educativos, la institucionalización de estas reivindicaciones llevó a la certeza de que ya se había conseguido la igualdad de derechos, y de que si quedaba alguna cosa ya se ocuparían los organismos oficiales, con lo cual estaría todo resuelto en poco tiempo. Esto afectó al ámbito educativo en dos aspectos: 1) en la poca implicación política de las escuelas respecto a estos temas y, 2) en cuanto los situó en un feminismo igualitario, lo que derivó en un cierre respecto de otras opciones feministas y de la teoría *queer*. Así pues, años de hablar sobre igualdad, y de las «mujeres» sin feminismos, han conseguido naturalizar el género y de paso borrar la consciencia del propio sistema patriarcal y de sus mecanismos imbricados en la perpetuación de la hegemonía masculina y heteronormativa, y de sus visiones de mundo. Esto nos permitió esclarecer algunos aspectos que, desde una perspectiva situada, han contribuido a borrar u omitir estos temas de nuestras aulas, y aportar otras miradas teóricas de interés pedagógico.

Por otro lado, vimos que discriminar los marcos conceptuales desde donde se investigan las relaciones y las pedagogías de género, y desde donde se proyectan y se implementan los materiales y las acciones educativas, nos daba nuevas perspectivas de análisis. Nos dimos cuenta que asumir las líneas de pensamiento de los feminismos postestructuralistas, en cuanto cuestionan la aparente neutralidad de los discursos, tiene importantes consecuencias en el campo educativo. Puesto que éstas nos hablan de un saber que se construye y reconstruye en el escenario educativo, al margen de un conocimiento «objetivo» que se nos impone como pensamiento único. Además, el hecho de tener en cuenta la circulación del poder y sus efectos en las personas participantes en la educación, y definir y analizar las diversas tecnologías utilizadas en el aula, también puede suponer un cambio pedagógico significativo, tal como explica Montse Rifa (2003).

Así pues, en contraposición a un feminismo de la igualdad, a un feminismo radical, y a la teoría de la socialización de los roles sexuales —que había predominado hasta los años 80 en algunos países— los aportes de los feminismos postestructuralistas y de la teoría *queer*, cuestionan estas perspectivas, argumentando que la identidad de género es precaria, contradictoria y se encuentra en un proceso constante de reconstitución. Esto afecta a las escuelas que, además de educar por la igualdad y la justicia, deberían también abordar la construcción de la subjetividad, para ampliar los límites del saber. Una propuesta que, ante todo, va dirigida a abrir la brecha de las diferencias en educación, donde sexos, gé-

neros y sexualidades conviven con otras variables de clase, de raza, disminuciones, etc. Para ello resulta imprescindible contar con las aportaciones de los estudios postcoloniales (Mezzadra, 2008; Brah, 2004), entre otros. De esta manera, complementando las políticas de equidad de género, que en muchos países siguen siendo muy necesarias, la educación del profesorado necesita abordar los aspectos que intervienen en la construcción de la identidad, y de otros muchos aspectos complejos que, en educación, se omiten o se esconden. Bajo los conocidos lemas *lo personal es político* y *lo político es personal*, los feminismos inauguraron nuevas maneras de pensar con múltiples implicaciones educativas.

A raíz de los datos obtenidos en estas investigaciones y de las inferencias realizadas, a continuación pasaremos a detallar una serie de aspectos pedagógicos relativos a estos temas, que pueden ser de interés en la formación del profesorado. No son generalizaciones que deban llevarse a cabo en cualquier contexto, insistimos que hemos llegado a esta propuesta a partir de una experiencia situada, pero a pesar de ello y también, gracias a ello, creemos que pueden ser de utilidad en diferentes ámbitos educativos. Porque si alguna cosa ha quedado clara a partir de nuestras investigaciones es la conveniencia que el género y la diversidad sexual entren en las aulas de las facultades de educación, que se cursen asignaturas que traten de estos temas, y además que se aborden de manera transversal. En definitiva, que la educación tenga una mirada de género específica (para acabar con las omisiones) y a la vez globalizada, que pueda ser tratado junto a otros temas relativos a la identidad y a sus ejes de exclusión. Veamos pues, cuáles son esos aspectos que, a nuestro entender, debería contemplar —de manera contextualizada— la educación de futuras maestras y maestros.

2. Diez propuestas de interés para la formación del profesorado

Teniendo en cuenta lo hasta ahora expuesto, en este apartado concretaremos algunos puntos que pueden ser de utilidad en la formación inicial del profesorado, siempre acorde a unas circunstancias inciertas y, como dirían Marisa Belausteguigoitia y Araceli Mingo (1999), a unos géneros prófugos. Se trata de una propuesta que incluye algunas aportaciones de los feminismos postestructuralistas, y diferentes contribuciones de los estudios de masculinidades, de los transfeminismos y de las pedagogías *queer*. Se parte así mismo de concreciones puntuales realizadas por algunas autoras, desde las pedagogías feministas, dirigidas a diferentes ámbitos educativos. Como las de Judit Vidiella (2012), que aborda la importancia para la educación de una política cultural de las emociones y nos propone relacionar el afecto y la política de un modo que deshaga la separación entre lo individual y lo colectivo, entre lo personal y lo público; las de Carla Padró (2011), que nos plantea formas de resistirse a una pedagogía autoritaria —basadas en la indagación del proceso de enseñanza-aprendizaje— sin caer en la falacia del control; y, por último las de Remedios Zafra (2015) que sugiere adaptar para la educación algunas maneras de hacer del arte político.

2.1. Rescatar genealogías feministas, las luchas de «emancipación» —y otros saberes relativos a sexos, géneros y sexualidades— como un componente importante del aprendizaje

Si de algo estamos convencidas, es que la educación del profesorado debe rescatar saberes feministas a través de la creación de genealogías, desafiando la producción de una historia sin memoria política. Crear genealogías feministas forma parte de una minuciosa reconstrucción, con la que evidenciar parte de una historia de exclusiones, recuperando los aspectos positivos obviados, y recordando que han sido los esfuerzos y las luchas llevadas a

cabó, las que han posibilitado unas vidas dignas de ser vividas. También nos recuerda que, lamentablemente, no todas lo son y que, por lo tanto, hay que seguir luchando.

Así pues, la función de la educación continúa siendo imprescindible; por un lado, en lo que respecta a la recuperación de la memoria histórica, dando a conocer las luchas feministas y de los movimientos LGTB llevadas a cabo y construyendo genealogías para restituir las aportaciones de las mujeres que han sido borradas y; por el otro, para repensar nuestras propias vivencias sobre sexos, géneros y sexualidades. Además tenemos mucho que aprender de las epistemologías feministas que nos aportan otras visiones de mundo. A lo largo del tiempo, las epistemologías feministas, desde perspectivas plurales e incluso confrontadas, han ido conformando un corpus de conocimiento abundante y transdisciplinar, enfocado a transformar los modelos de producción de conocimiento tradicionales, ya que *“una ciencia ciega al género es, en la práctica, una «mala» ciencia, puesto que no consigue captar la complejidad social”* (Martínez et al., 2014: 6). Del mismo modo podríamos decir de una educación que da la espalda a todos estos temas.

2.2. Desafiar la ciencia positivista y apostar por un conocimiento situado y por integrar la tecno-ciencia al quehacer pedagógico feminista

En este sentido es necesario desafiar la ciencia positivista, para dar cuenta del lugar desde el que se habla, como medio de desplazar las falsas posiciones neutras del saber. El énfasis que las teorías tradicionales ponen en la «objetividad» supone una clara separación entre sujeto y objeto de estudio. Necesariamente, esta relación se cuestiona y se replantea desde posiciones feministas, en ocasiones incidiendo en la reflexividad del yo investigador, como en el caso de Sandra Harding (1996), o en los conocimientos situados que postula Donna Haraway (1995). Haraway defiende *“una doctrina de la objetividad encarnada que acomode proyectos de ciencia feminista paradójicos y críticos: la objetividad feminista significa, sencillamente, conocimientos situados”* (Haraway, 1995: 324). A través de esta propuesta de los conocimientos situados y parciales, Haraway criticó la supuesta neutralidad científica y sostuvo que todo el mundo tiene una visión parcial de la realidad y que es indispensable reconocer que el lugar (físico, epistémico y simbólico) desde donde miramos, influye en el conocimiento que producimos. Así pues, las miradas objetivas sólo pueden venir desde una posición parcial, encarnada y situada, y de la mano de la reflexividad, a partir del reconocimiento de la propia condición de género de la persona que investiga. Para Haraway se trata también de una lucha incesante para modificar los sistemas del conocimiento y las maneras de mirar, para ello apunta a la necesidad de repensar todo el proceso científico desde una mirada no androcéntrica. Así pues, se trata de desarrollar investigaciones y prácticas no sexistas, que incluyan la corrección del sesgo androcéntrico en teorías y métodos, para que éste no interfiera en la manera como se interpretan los resultados de las investigaciones; de desarrollar la autoreflexividad como método y de aplicar la deconstrucción a las creencias androcéntricas producidas desde la propia pedagogía, alejándonos de una educación neutra, apolítica, descorporeizada y acontextual.

Remedios Zafra (2014), explica el protagonismo que ha tenido el debate feminista orientado al ámbito tecnológico y digital (ciberfeminismos, tecnofeminismos, posfeminismos, transfeminismos, entre otros) en la exploración crítica de las identidades. Ciertamente:

Distintos feminismos orientados a la tecnología han coincidido en la reciente articulación y potencia política de las redes y los interfaces como territorio ciborg (humano-máquina), allí donde los géneros y los cuerpos puedan superarse en un mundo postgé-

nero, potencialmente plagado de diferencias pero no necesariamente de desigualdades. (Zafra, 2014: 99)

De acuerdo con esta autora, la necesaria infiltración en los imaginarios de la tecnología y de la red, es una cuestión prioritaria para interferir la repetición de modelos y para promover la secuencia *teclear/crear*. En este sentido, además de un discurso tecnológico entendido como desarrollo de habilidades mecánicas, las facultades de educación podrían muy bien favorecer un discurso de género creativo en las redes, que desafiara la reproducción masiva de estereotipos al uso.

2.3. Explorar la performatividad y las tecnologías del género como una construcción cultural y como efectos del poder

Niñas y niños se convierten en mujeres y hombres en relación con unas identidades de género disponibles, entre las cuales podrán optar por seguir o subvertir la normatividad, en un proceso que no es meramente volitivo. Fue Teresa De Lauretis (2000) quien empezó a entender el género como una tecnología que define al sujeto como «hombre» o «mujer» en un proceso de normatividad y regulación, de modo que produce las categorías mismas que pretende explicar. De Lauretis se basó en la noción foucaultiana de «materialidad» del discurso, para abordar la construcción de las identidades de género como un proceso material y simbólico. El concepto de «tecnología de género» de esta autora se presenta en cuatro puntos básicos: 1) el género es una representación; 2) la representación del género es performativa, conlleva su construcción; 3) la construcción del género es continua y; 4) la construcción del género también se ve afectada por su deconstrucción, puesto que ésta se produce en unas condiciones dadas. De lo que podemos deducir que no es posible situarse al margen del género. Por su parte, Judith Butler (2004) aborda la performatividad de género y las posibilidades de deshacer y resignificar el marco restrictivo de su normalización. Según Butler no puede hablarse del sistema sexo-género sin relacionarlo con el poder. Ahora bien, el concepto de poder ha cambiado de sentido en los postestructuralismos y en el pensamiento *queer*.

En el marco de una pedagogía *queer* se asumiría el poder no como algo a ser abolido en nombre de algún objetivo emancipatorio, sino como algo a ser puesto en práctica, reformulado y desbordado en pos de la ruptura de los límites que recortan el dominio de lo vivible.

(Torres, 2012: 72)

Examinar cómo funciona el poder en relación a la constitución de la subjetividad nos ayuda a entender algunos aspectos relativos a la subordinación voluntariamente aceptada y rebatir los argumentos que responsabilizan a los sujetos que se encuentran en esta situación. En efecto:

El apego al sometimiento es producto de los manejos del poder, y que el funcionamiento del poder se transparenta parcialmente en este efecto psíquico, el cual constituye una de sus producciones más insidiosas... el sujeto sería la modalidad del poder que se vuelve contra sí mismo; el sujeto sería el efecto del poder en repliegue.

(Butler, 2010: 17)

Por otra parte, tampoco podemos desligar el poder del deseo, ni de la necesidad de reconocimiento, puesto que la misma conciencia de vivir está estrechamente relacionada con ello. La tradición hegeliana enlaza el deseo al reconocimiento, para Hegel, el deseo es

siempre una voluntad de reconocimiento, dado que nos construimos como seres sociales únicamente a través de esta experiencia. Butler constata que esta visión descuida un punto totalmente relevante: los términos que nos constituyen como humanos están articulados socialmente, son variables y muchas veces discriminatorios. Implican categorías de poder que establecen las condiciones para ser reconocidos como humanos, y este hecho puede afectar el sentido de pertenencia social. Como dice esta autora:

Puede ser que mi sentido de pertenencia social se vea perjudicado por mi distancia con respecto a las normas, pero seguramente dicho extrañamiento es preferible a conseguir un sentido de inteligibilidad en virtud de normas que tan sólo me sacrificarán desde otra dirección.

(Butler, 2004: 15)

Necesitamos reconocimiento, pero no a costa de supeditar nuestra subjetividad y nuestra agencia. Ciertamente se ha de establecer una distancia crítica en relación a estos temas y tenemos que aprender a vivir con esta tensión; en algunos casos con esta carencia. Por ello Rosi Braidotti (2009) propone reemplazar la noción de reconocimiento por la de codependencia, y por eso, Butler considera la libertad como una práctica que permite operar en este marco normativo y al mismo tiempo desafiarlo, para ampliar los límites del reconocimiento y en aras de propiciar la vida, las vidas, como dignas de ser vividas. Aprender estas teorías ayudaría en unas clases donde profesorado y alumnado reclaman una libertad como libre albedrío y/o como liberación, sin pensar en la conveniencia de esforzarnos en construir unas prácticas de libertad que atraviesan las dicotomías y la estricta jerarquización en la expresión de los roles y de las identidades.

2.4. Apostar por unas subjetividades construidas en relación y por unas identidades cambiantes. Asumir las paradojas como valor pedagógico

Esta teoría de la performatividad, relativiza las identidades, y nos permite escapar a las posiciones fuertes del sujeto, cuestiona las dicotomías que establecen una jerarquía la cual sitúa a las mujeres, a los sujetos intersexuales y trans, a *gays* y lesbianas en una categoría subalterna.

Es importante que los centros educativos abran sus proyectos a las nuevas maneras de entender la subjetividad y las identidades, más fluidas, más flexibles, construidas en interacción; la categoría unitaria de sujeto de la modernidad que mira hacia el interior, no ayuda a transitar entre multiplicidades. Desde los feminismos postestructuralistas, se desafía el concepto de identidad del pensamiento moderno, considerando unas identidades móviles, fragmentadas y frágiles. Estos feminismos proyectan, además, una visión de las identidades de género como relacionales, múltiples y diversas. En este sentido, hablar como mujer puede entenderse como una posición dinámica y contextual. Asimismo los estudios de masculinidades, hacen hincapié en que *“los hombres tienen que estar a la defensiva en todo momento porque nunca pueden dar por sentadas sus masculinidades”* (Seidler, 2005: 97) y puesto que existen muchos tipos de masculinidades y sexualidades, además de las hegemónicas, también a «ellos» se les sitúa en categorías subalternas. Y si esto es cierto, también lo es que las mujeres concentran el mayor grado de pobreza, exclusión y violencia en el corazón del mundo globalizado. Incluso en los países occidentales cabe resaltar el carácter efímero, breve y reversible de los logros obtenidos en lo que respecta a conseguir derechos políticos. El patriarcado sigue operando en Occidente, convertido en un poder silencioso que actúa ocultando su paso, naturalizando, atravesando las cosas,

generando expectativas y atrapando deseos. A la vez que se lamenta hipócritamente — incluso lo utiliza en beneficio propio— de la falta de derechos de las mujeres en países «menos democráticos».

Efectivamente, las normas sociales son constitutivas de nuestra existencia. La viabilidad de nuestras vidas depende de ello, ni tan sólo los deseos se originan de forma individual; y, sin embargo, la agencia (capacidad de actuar como agentes sociales) es posible. Como explica Butler:

Mi agencia no consiste en negar la condición de tal constitución. Si tengo alguna agencia es la que se deriva del hecho de que estoy constituida por un mundo social que nunca escogí. Que mi agencia esté repleta de paradojas no significa que sea imposible. Significa sólo que la paradoja es la condición de su posibilidad.

(2004: 16)

Estamos construidas en la sujeción, lo que para unas son estereotipos, para otras son importantes núcleos de identidad, de ahí que sugiramos la conveniencia de asumir las paradojas del sujeto femenino/feminista... Los propios feminismos postestructuralistas se valen de las paradojas para abordar toda la complejidad de la identidad femenina. Rosi Braidotti (2004) nos explica como la paradoja esencial de la identidad de las mujeres consiste en la necesidad simultánea de afirmar una identidad «femenina» y al mismo tiempo deconstruirla. Por su parte, Teresa de Lauretis (2000) contempla las diferencias como el lugar desde donde se justifica un sistema de opresión y al mismo tiempo como el lugar desde donde se puede rebatir, mientras que Remedios Zafra (2013) propone hacer de la contradicción algo productivo. Sin duda, como ya hemos venido explicando en múltiples ocasiones, aceptar como valor las paradojas, podría ayudarnos a eludir las dicotomías y de esta manera lograr unas clases más inclusivas y participativas.

Además, asumir y valorar las paradojas de la construcción de género, nos posibilitará vivir nuestro quehacer educativo como seres en tránsito. En cierto modo, ser hoy es ser —o poder ser—, en tránsito permanente. Se transita entre identificaciones sexuales, familiares, religiosas, patrióticas, pero también en las redes sociales y las aficiones deportivas (Sancho & Hernández, 2014). Y esto es así porque también la educación está situada en un mundo cambiante, donde es necesario repensarlo todo una y otra vez, incluso las identidades múltiples del sujeto pensante...

2.5. La diversidad sexual: posibilitar una pedagogía queer en las aulas

Un paso importante en el cuestionamiento de los feminismos de la igualdad —que reforzaban el sujeto femenino como sujeto de lucha de las mujeres— se dio con la aparición de la teoría *queer* (Talbot & Steinberg, 2005), y con los transfeminismos. Una nueva constelación de prácticas organizativas, discursos y alianzas políticas, pone en jaque la construcción de una identidad articulada alrededor de la categoría mujer (Solà, 2012). La existencia de una diversidad de identidades «trans» es un desafío a la rigidez de los géneros, porque pone de manifiesto que la identidad de género no es algo estable, ni cerrado, sino que se va configurando en el mismo espacio social. Muestra que existen diversas formas de ser hombre y mujer, que no pueden ser englobadas en dos categorías rígidas que provocan discriminación y sufrimiento a todas aquellas personas que escapan a ellas. Refuerzan la idea desarrollada por las epistemologías feministas que, sexo, género y deseo no son expresiones de un imperativo biológico.

Germán Torres (2012) hace una primera y fundamental consideración al explicar el significado de una pedagogía *queer* que pone de relieve, de manera explícita, el carácter político de la educación, “*en tanto instancia fundamental de la producción social de la normalidad*” (Torres, 2012: 69). Hay una invisibilización, tanto de las personas LGBT como de los comportamientos discriminatorios que contra ellas se realizan. La pedagogía *queer* se apoya en la necesidad de subvertir el sistema heteronormativo dominante y de desafiar la formación de sujetos idénticos a sí mismos hacia una consideración de identidades abiertas y necesariamente indeterminadas, aquí el objetivo no es preservar unas identidades, sino ponerlas en riesgo. Puesto que estamos hablando de unas identidades y cuerpos que han sido regulados según una versión hetero-reproductiva que, fundamentalmente, ha colocado en el terreno de la abyección a una serie de cuerpos considerados como indeseables e inhabitables: los cuerpos de las adolescentes embarazadas, los cuerpos violentados por un aborto sin condiciones y penalizado, los cuerpos marcados por el racismo y las distintas formas de homofobia, los cuerpos abusados, los cuerpos con VIH/sida, los cuerpos travestis y trans... Muchas veces esto se ha venido reforzando mediante una etiqueta de educación sexual, y esto ha sido así cuando ésta se ha centrado exclusivamente en el abuso sexual, el embarazo no deseado y en las enfermedades de transmisión sexual. Usada como instrumento sanitario de prevención frente a lo que se consideran «patologías» de la sexualidad. Una instancia más de normalización que regula lo vivible, haciendo de las identidades y los cuerpos dominios altamente regulados. Esas experiencias corporales abyectas son configuradas como monstruosidades ubicadas en el límite de lo normal. En contra del dimorfismo, la teoría *queer* considera que todo cuerpo es diferente, y que ningún cuerpo es anormal. En esta línea argumentativa, Remedios Zafra (2015) nos propone construir un circo donde todos seamos monstruos... No seáis robots, sed humanos o posthumanos, nos recomienda esta autora. Seamos así pues, monstruos y *ciborgs*, tal como los encontramos representados en las obras de Marina Núñez, en su máxima potencia. Y, en educación, de acuerdo con Judit Vidiella (2012), cuestionemos actos, prácticas y discursos que invisibilizan sistemáticamente las diferencias o las subrayan como cuerpos del odio, el miedo o la sospecha. Hagámoslo de manera continuada. Seamos abiertamente *queer*...

2.6. Políticas de la corporalidad y lo afectivo

La educación podría acercarse al cuerpo y debatir como comprendemos la dimensión encarnada frente a los grandes relatos epistemológicos que ensalzan la racionalidad, en unos textos “*vinculados a un concepto restrictivo de la esfera pública, de ocupación masculina (subjetividad no marcada e invisibilizada) del espacio («neutro»), cuando en realidad es un espacio con género y sexualizado*” (Vidiella, 2012: 95).

Victor Seidler, explica que los varones conectan poco con sus cuerpos, “*al aprender a pensar en el cuerpo, dentro de las masculinidades blancas dominantes, en términos mecanicistas, como algo que necesita ser entrenado y disciplinado, los varones frecuentemente establecen poca conexión interna con sus cuerpos*” (2005: 84). Matar el ángel de la casa (que históricamente tiene forma de mujer) y bajar el ángel del cielo (desmaterialización del cuerpo masculino), es lo que reclama una y otra vez Remedios Zafra (2014), mientras que por su parte, Judit Vidiella (2012) nos propone una política cultural de las emociones, un pensarlas como marcos de lectura y análisis. Para esta autora los retos que nos plantean las políticas de la corporalidad y lo afectivo son, entre otros: repensar el papel de las voces, de quien está autorizado a hablar y quien está silenciado desde los marcos de representación institucionales; construir espacios y tiempos de autorización para pronunciarse y existir; preguntarse por el tipo de efectos que tienen los procesos relacionales y por los efectos de

los aspectos cotidianos y afectivos en la producción de conocimiento; saber nombrar los espacios y lugares de conflicto. Poder dialogar: sobre las vivencias del tiempo (estrés, saturación, inestabilidad), del espacio y de la supervivencia (movilidad, fronteras, sedentarismo, discontinuidades entre público y privado), del cuidado (precariedad, comunidades laborales y afectivas), del riesgo (vulnerabilidades, miedos y peligros), del cuerpo (disciplina, normatividades, experimentaciones). En definitiva, problematizar las prácticas de normalización y los marcos desde los que nos pensamos y nos sentimos...

Según esta autora, no se trataría tanto de incluir o añadir «voces marginadas» a un currículo o contexto cultural ya saturado, ni tampoco de incorporar imágenes «positivas» que no hacen más que reforzar estereotipos con una mirada paternalista y victimista, sino de potenciar otras zonas de identificación y experimentación que deconstruyan las formas hegemónicas de las prácticas educativas, “no tanto como zonas confortables sino como prácticas de colisión y confrontación: de saberes, de relaciones, de agentes, de cuerpos, de contextos, de afectos, de tiempos, de objetivos, de discursos, de poderes, de formas de hacer política, etcétera” (Vidiella, 2012: 95). Esto significa concebir un tipo de prácticas pedagógicas a partir de las políticas y las pedagogías del contacto, en base a inscribir una mirada política en el cuerpo y hacia las emociones, para una mejor experiencia subjetiva y relacional, para una mayor comprensión del hecho educativo y, además, como un contradiscurso del hacer psicopolítico globalizado.²

2.7. Analizar de qué manera las cuestiones de género se estructuran con otros ejes de exclusión. Enfocar las diferencias

El tema de las diferencias ha sido polémico en diferentes momentos para las epistemologías feministas, transformándose posteriormente en un diálogo muy productivo. El descontento y las denuncias de racismo y clasismo hacia el movimiento unificado de mujeres, —basándose en el hecho de que estaba inspirado por los valores de las mujeres blancas— crecieron en los años 70 y dieron lugar al feminismo postcolonial. Se trata de un feminismo que engloba la teoría feminista de los países descolonizados o neocolonizados y la de las feministas que denuncian la opresión racial dentro del marco occidental. Avtar Brah (2004) explica las dificultades de conseguir aunar los diferentes posicionamientos de las mujeres africanas, asiáticas, del Caribe, europeas y norteamericanas; constata el papel interesado del poder en el mantenimiento de la división de los distintos grupos y la tensión ante el reconocimiento de las propias diferencias. Aunque, con el tiempo, toda una serie de teóricas fueron tejiendo un tapiz de las diferencias lleno de matices: Audre Lorde (2003) señala la lesbiana negra como centro de la *casa de la diferencia*; Chela Sandoval (2004) pone de relieve la *conciencia opositiva*; Bell Hooks (2004) habla del *desplazamiento desde los márgenes al centro*; Gayatri C. Spivak (2003) de la *conciencia subalterna*; Gloria Anzaldúa de la *conciencia mestiza* (2004); Trinh T. Min-ha centra su teoría en *el otro inadecuado/inapropiable* (1989) y Chandra T. Mohanty (2008) en *la mujer del Tercer Mundo*. En la actualidad, la mayoría de las denuncias y aportaciones del feminismo poscolonial han sido asumidas por los diferentes feminismos, y se considera que existen varios ejes a lo largo de los cuales las diferencias entre mujeres (y, con ellas, la opresión, la identidad y la subjetividad) pueden ser organizadas y jerarquizadas; así se habla de género, etnia, clase y orientación sexual. Diferencias que están en intersección constante y se implican mutuamente, posibilitando que cada una de ellas pueda afectar a las otras en el plano subjetivo y político, y que, sin embargo, haya que estudiar en su especificidad y de

2 En el sentido de Byung-Chul Han (2014), cuando explica las nuevas técnicas de poder del capitalismo neoliberal, que dan acceso a la esfera de la psique, convirtiéndola en su mayor fuerza de producción.

manera localizada. Unas diferencias que dentro del feminismo no son simples diferencias y divisiones entre mujeres, sino también, y con la misma importancia, diferencias y divisiones en una misma mujer; es decir, “*que surgen como efecto de diferencias y divisiones en la subjetividad de cada mujer*” (Lauretis, 2000: 72).

Así pues, en las facultades de educación habría que analizar de qué manera las cuestiones de género se estructuran con otros ejes de exclusión (de raza, clase social, cultural, etc.). Situar el sistema patriarcal como una estructura móvil heteronormativa, que privilegia unas identidades sobre otras, que excluye a las mujeres, a otras masculinidades y sexualidades:

Habría que enfatizar la necesidad de dar reconocimiento a expresiones y experiencias de vida alternativas y diversas, atravesadas por variables entrecruzadas; y ver como los mecanismos del «poder» continúan privando de legitimidad teórica y relegando las diferencias a los márgenes del sistema.

(Sanfeliu & Luengo, 2008:14)

Enfocar siempre las diferencias, las diversas voces, polifonías, sexualidades. Pasar del conflicto al reconocimiento. Reconocer que somos sujetos conscientes pero también de nuestro inconsciente. Como escribe Remedios Zafra (2013: 261), se trataría de “*infiltrar la diferencia allí donde deseamos un cambio*”.

2.8. Sostenibilidad de la vida: la lógica del capital frente a la lógica de la vida

Reconocer las prácticas de cuidados, las políticas feministas y lo doméstico, como elementos primordiales de nuestro pensar político, nos acercaría a un hacer implicado; a un situar las personas y la vida en el centro de la sociedad, entendiendo el bienestar personal desde la interdependencia y desde la vulnerabilidad. Reconocer también nuestra vulnerabilidad, que no lo sabemos ni lo podemos todo, que, como seres relacionales y como cuerpos que se debilitan y enferman, debemos convivir con nuestra fragilidad y asimismo gestionarla conjuntamente con la fuerza del deseo y de las emociones. Localizar el poder y manejarlo como una importante tecnología de vida.

En las aulas deberíamos debatir la tensión clave del sistema capitalista, lo que se ha dado en llamar “*la lógica del capital frente a la lógica de la vida*” (Carrasco, 2014: 37). De acuerdo a esta autora, el desafío político de la economía feminista reside en su capacidad para plantear un nuevo paradigma capaz de ofrecer una radiografía socioeconómica más ajustada a la realidad que la que ofrece habitualmente la economía. Este planteo la conduce a proponernos una ruptura teórica con la economía oficial y con el modelo vigente, ampliando de este modo las fronteras más allá del mercado. Su propuesta enfoca los cuidados con el objetivo de sostener la vida, para hacer posible su continuación, esa vida que fluye entre los cuerpos y que no pertenece a ninguno. Al respecto, Rossi Braidotti escribe: “*La vida que alienta en mí no lleva mi nombre, «yo» la habito como en un tiempo compartido*” (Braidotti, 2009: 343).

Por supuesto, las violencias sexistas y heteropatriarcales contra las mujeres, *gays*, lesbianas y trans atentan contra la vida. Ante ello debemos situarnos más allá de la victimización y contemplar que cualquier forma de violencia (y en cualquier ámbito) atenta contra la vida y la libertad. Y esto no es un valor dado, por mucho que esté contemplado en cualquier filosofía de la moral. Analizar la manera cómo opera la violencia a través de la normativación de los sexos, géneros y de las sexualidades y como estos aspectos identitarios se

imbrican con otros relativos a la razas, etnias, clases sociales, culturas, cuerpos, edades..., es un mecanismo de máxima complejidad. Habrá que estudiar detenidamente como llevar a cabo estrategias educativas que, en un principio, nunca resultan sencillas, aunque posteriormente pueden llegar a ser muy gratificantes. Centrar la atención sobre el hecho violento en sí, al margen del sistema en el que ha sido producido, es alimentar una y otra vez el mismo sistema de nuevo, sin asumir ninguna responsabilidad al respecto. Cuidar la vida es también propiciar unas vidas dignas de ser vividas.

Tener fe en la conexión de todo lo que vive y desear un horizonte de sustentabilidad que es tan sólo potenciar el deseo de subsistir, motivarnos por las pequeñas prácticas en la vida cotidiana en aras a la responsabilidad que sentimos por los desastres naturales infligidos. Una ética sustentable propone un sentido ampliado de interconexión entre uno mismo y los otros, incluyendo a los otros no humanos y «de la Tierra». Tal como sugiere Rosi Braidotti en su obra *Transposiciones: "Contra el letargo general, por un lado, y la retórica de los genes egoístas y el individualismo posesivo, por el otro, la esperanza estriba en una ética no rapaz de devenir sustentable, porque sí o por el amor del mundo"* (2009: 377). Todo un canto de esperanza, un regalo para nuestras aulas.

2.9. Resistir las pedagogías autoritarias y situar las diferentes pedagogías, incluso las feministas, en la controversia

Las pedagogías feministas insisten en detectar los regímenes de verdad, en llevar a cabo formas horizontales de relacionarse con el conocimiento y con el alumnado, en resistir las pedagogías autoritarias y en situar las diferentes pedagogías, incluso las feministas, en la controversia (Elizabeth Ellsworth, 2005). Estas pedagogías autorizan el saber que alumnas/os y profesorado construyen, desmontando las narrativas maestras. Otro de los campos que algunas autoras han abierto, ha consistido en cuestionar algunos aspectos de las pedagogías críticas. Jennifer M. Gore (1996) en *Controversias entre las pedagogías* se preocupa por la incongruencia entre lo que defienden las pedagogías críticas y las formas de defenderlas.

Carla Padró, nos hace algunas recomendaciones a partir de sus propias experiencias:

Pensar que la clase es un lugar donde aprender compartiendo, más que el lugar de la explicación. Producir formas horizontales de relacionarse con el conocimiento... Contribuir a que los estudiantes no sólo sean conscientes de sus vacíos, preconcepciones, etc., sino que sepan resolverlos e ir más allá de sus «miedos» y aquello que se considera «fuera de control».

(2011: 10)

En definitiva lo que esta autora nos sugiere es buscar formas de resistirnos a una pedagogía autoritaria, aprender desde la incertidumbre y la ambigüedad, afrontar los miedos y, revisar las posiciones y jerarquías entre los diferentes sectores educativos.

Precisamente, la construcción de identidades docentes tiene lugar a través de las propias experiencias, siempre corporizadas y vividas en interacción, en relación con unas identidades atribuidas por la colectividad y con unos valores curriculares hegemónicos. Tiene que ver con los discursos normativos y con los contradiscursos críticos, pero también con las prácticas que emergen entre las distintas posiciones y relaciones de poder. Estamos hablando de unas metodologías y unas prácticas educativas que son en ellas mismas portadoras de discursos, las cuales muchas veces se contradicen con aquello que estamos

explicando. Durante muchos años se ha entendido la educación como espacio neutro, cuando en realidad es un espacio con género y sexualizado, pues continuamente escenificamos el género en nuestras aulas (Vidiella 2012). Y si bien es cierto que detenernos en ello puede resultar incómodo —este sería uno de los temas que en la enseñanza requieren de un mayor tacto— no por ello es menos necesario. Ahora bien, ciertamente, esto tiene fuertes implicaciones para la enseñanza, puesto que hablar de feminismos, desear unas relaciones de género más inclusivas y abrirnos a la existencia de nuevas subjetividades, conlleva necesariamente otras formas de ser y de estar en las clases.

2. 10. Contemplar la cultura visual y su relación en la construcción/deconstrucción de identidades

En Occidente la construcción de identidades está influida por los imaginarios de los medios de comunicación, los cuales bajo un espejismo de pluralidad y de diversidad siguen perpetuando viejos modelos duales. Las tecnologías mediáticas ofrecen a las niñas modelos homogéneos previamente denostados, mientras que ensalzan masculinidades viriles, reforzando los estereotipos de feminidad y masculinidad de siempre. De esos tan difíciles de conseguir y que apenas duran, de los que nos mantienen descontentas para que sigamos —siempre a distancia de nuestro deseo— consumiendo sueños. Modulaciones antiguas en formato último modelo tecnológico.

Esto no quita que la representación de la mujer como espectáculo continúe siendo algo omnipresente en nuestra cultura, lo que sigue afectando la construcción de identidades y sexualidades subalternas. De acuerdo con Teresa de Lauretis, *“la representación de la mujer como espectáculo —cuerpo para ser mirado, lugar de la sexualidad y objetivo del deseo— omnipresente en nuestra cultura, encuentra en el cine narrativo su [forma] más compleja y su circulación más amplia”* (de Lauretis, 1984: 13). Actualmente, no sólo la encontramos en el cine, sino también en los juegos interactivos, en internet, en las redes sociales..., estas representaciones son omnipresentes en todo tipo de tecnologías informáticas y forman parte de nuestros placeres sexuales y de nuestras sujeciones de género. De la misma manera, podríamos rastrear entre la imaginería visual, múltiples huellas que influyen otras construcciones subalternas respecto a la etnia, la clase social, las disminuciones, las imágenes corporales, culturas y naciones marginadas, etc. Demasiadas veces el placer visual de algunas personas supone la marginación de otras; aunque no siempre es así, ni se da de manera unidireccional, tal como señalan Walker y Chaplin (2002), el placer visual nunca es ni neutral ni inocente. Educar en cultura visual nos acerca a un desmontaje de imaginarios, y también nos invita a la ideación de otros nuevos, a resignificar, a cambiar.

El arte nos puede ayudar en muchas ocasiones a introducir temas controvertidos en las aulas, como, por ejemplo, la instalación de Félix González-Torres, *Sim título (Retrato de Ross en LA)*, una representación alegórica de la pareja del artista, Ross Laycock, que murió de SIDA en 1991. La instalación se compone de 175 kilos de caramelos, que corresponde al peso corporal ideal de Ross. Se anima a los públicos a tomar un dulce de una pila de caramelos que debe ser repuesta de forma continua, como una metáfora amorosa perpetuadora del recuerdo. Resulta fácil hablar de diversidad sexual a partir de los afectos despertados por la visualización y el comentario de esta obra, y esto puede hacerse con éxito en todos los niveles educativos. Así pues, encontramos un sinnúmero de obras de arte que pueden dar lugar a interesantes debates sobre género, piezas artísticas que además articulan o fusionan temáticas que denuncian diferentes ejes de exclusión, o en otros casos nos permiten hablar de una ecofilosofía de pertenencias múltiples.

Por su parte, Remedios Zafra, en la conferencia dada en la *Escuela de Educación Disruptiva* (2015), organizada por la Fundación Telefónica, nos invitaba a adaptar para la educación algunas estrategias del arte *queer* y feminista.³ Éstos son los diez puntos que esta autora propone: la parodia y la ironía, la crítica al logocentrismo (mostrar lo que no se ve, lo abyecto, las zonas de sombra...), digitalización como nueva *feminización*, visibilizar/dar voz, reversibilidad con efectos, representación afirmativa de la feminidad y de la alteridad, *matar el ángel de la casa y bajar el ángel del cielo*, repetición y duelo por la representación simbólica, inventar nuevas fabulaciones y figuras de dicción, y, una vez más, infiltrar al otro allí donde se desea un cambio.

Remedios Zafra (2014) nos invita a buscar maneras de concienciarnos ante las silenciosas formas de domesticación; *“esas eficaces estrategias del poder que no dicen «sí», que no dicen «no», sino que atraviesan las cosas y culminan haciéndonos repetir mundos”* (2014: 98). El interés de la autora por la práctica creativa en las tecnología y las redes, enfatiza el poder de las elecciones de las formas creativas frente a las tendencias casi siempre invisibles, a la domesticación; y anima al profesorado a adoptar las formas y contenidos que el arte feminista nos proporciona como poder y resistencia, como infiltración, subversión y apropiación crítica frente a la repetición de mundos.

3. Epílogo

Ante el síntoma de «ceguera de género» que se sufre en muchas facultades de educación, y está presente en las investigaciones que hemos realizado en nuestra facultad, en este texto hemos hecho diez propuestas que creemos pueden ser de utilidad para abrir un debate. Tal como nos demuestran diferentes fuentes, nos encontramos en los centros de educación con que, bajo una apariencia de neutralidad, se esconde un sesgo androcéntrico que no presta atención a las diferentes posiciones sociales de mujeres y hombres. Entendemos que para lograr transformar esta situación es necesario considerar el género como un elemento estructurador de las relaciones sociales —y por lo tanto del quehacer educativo— en lugar de verlo tan sólo como una temática o como un objeto de estudio. De hecho, si el género no es contemplado en el planteamiento, en los diseños metodológicos y en la transferencia de conocimientos de nuestras facultades, difícilmente podremos ofrecer a nuestro alumnado diferentes perspectivas y opciones desde donde poder identificarse, y una enseñanza inclusiva debería, como mínimo, ser eso. Acoger las diferentes manifestaciones y la diversidad de opciones respecto a los sexos, géneros y sexualidades que se encuentran en las clases, que todas y todos podamos generar aprendizajes desde el lugar donde nos situamos y relacionamos, sin omisiones, desmerecimientos o vejaciones. Debería también extenderse a otras otredades, más lejanas o no, que el deseo esconde. Articular diferencias respetando las propias y las ajenas. Cultivar la vida en una ecología profunda y alegre. Mostrar como movemos/se mueven los hilos del poder, haciendo y deshaciendo, omitiendo y mostrando, ruidosa y silenciosamente. Desenmascarar como el liberalismo nos explota y atenta contra la vida, adoptando formas atractivas, hibridaciones y mutaciones continuas; que, y como no, la mayoría de las veces toman nombre de «mujer».

Hacer que en nuestras facultades de educación se entienda también la diversidad sexual como un lugar del saber, aunque tengamos que erosionar los substratos de la racionalidad positivista. Podemos aprender tanto con los feminismos, transfeminismos, ciberfeminismos, ecofeminismos, estudios de masculinidad, y teoría *queer*...; y si los hermanamos

3 Esta relación de estrategias la podemos encontrar también en Remedios Zafra (2013), presentada aquí como “algunas estrategias o modos de hacer políticos” y en Remedios Zafra (2014) de manera más extensa.

con los estudios postcoloniales, los estudios culturales, la cultura visual y la creatividad artística, entre otros nódulos del pensamiento contemporáneo, el cóctel de saberes puede ser reconfortante. Desafiar las relaciones autoritarias —incluso cuestionando las retóricas emancipadoras— en aras de una mirada crítica y de negociación constante. Transformar profundamente las coordenadas y los fundamentos de la construcción de saber, no solamente creando espacios confortables, sino apostando también por prácticas de confrontación que permitan que entren otras visiones/versiones de mundo. Clamando por un hacer político que llegue a los pliegues más pequeños de nuestros cuerpos y se proyecte a los rincones más lejanos y más vejados del sistema neoliberal. Y no caer en la tentación de cierre para que puedan seguir confluyendo nuevas investigaciones y propuestas.

Referencias bibliográficas

- ANZALDÚA, G. (2004). “Los movimientos de rebeldía y las culturas que traicionan”. En: Varias Autoras (comps.). *Otras inapropiables. Feminismos desde las fronteras*. Madrid: Traficantes de Sueños, 71–80.
- BELAUSTEGUIGOITIA, M. & MINGO, A. (1999). *Géneros prófugos*. Barcelona: Paidós.
- BERNAD, O. & MOLET, C. (2014). “El género en los trabajos de final de grado de Educación Primaria”. En: Mendieta, A. & Santos, C. J. (coord.). *Líneas emergentes en la investigación de vanguardia*. Madrid: Mc Graw–Hill, 77–88.
- BRAH, A. (2004). “Diferencia, diversidad y diferenciación”. En: *Otras inapropiables. Feminismos desde las fronteras*. Madrid: Traficantes de Sueños, 107–137.
- BRAIDOTTI, R. (2004). *Feminismo, diferencia sexual y subjetividad nómada*. Barcelona: Gedisa.
- BRAIDOTTI, R. (2009). *Transposiciones. Sobre la ética nómada*. Barcelona: Gedisa.
- BUTLER, J. (2004). *Des hacer el género*. Barcelona: Paidós.
- BUTLER, J. (2010). *Mecanismos psíquicos del poder*. Madrid: Cátedra.
- BYUNG–CHUL, H. (2014). *Psicopolítica. Neoliberalismo y nuevas técnicas de poder*. Madrid: Herder.
- CARRASCO, C. (2013). “El cuidado como eje vertebrador de una nueva economía”. *Cuadernos de Relaciones Laborales*, 31(1), 39–56.
- CARRASCO, C. (2014). *Con voz propia. La economía feminista como apuesta teórica y política*. Madrid: La Oveja Roja.
- DE LAURETIS, T. (1984). *Alicia ya no: feminismo, semiótica, cine*. Madrid: Cátedra.

- DE LAURETIS, T. (2000). *Diferencias*. Madrid: Horas y Horas.
- ELLSWORTH, E. (2005). *Posiciones en la enseñanza. Diferencia, pedagogía y el poder de la direccionalidad*. Madrid: Akal.
- GORE, J. (1996). *Controversias entre las pedagogías*. Madrid: Morata.
- HARAWAY, D. (1995). *Ciencia, cyborgs y mujeres. La reinención de la naturaleza*. Madrid: Cátedra.
- HARDING, S. (1996). *Ciencia y feminismo*. Madrid: Morata.
- HOOKS, B. (2004). “Mujeres negras. Dar forma a la teoría feminista”. En: Varias Autoras (comps.). *Otras inapropiables. Feminismos desde las fronteras*. Madrid: Traficantes de Sueños, 33–50.
- LORDE, A. (2003). *La hermana, la extranjera. Artículos y conferencias*. Madrid: Horas y Horas.
- MARTÍNEZ, L. M^a., BIGLIA, B., LUXÁN, M., FERNÁNDEZ BESSA, C., AZPIAZU CARBALLO, J. & BONET MARTÍ, J. (2014). “Experiencias de investigación feminista: propuestas y reflexiones metodológicas”. *Athenea Digital*, 14(4), 3–16.
- MEZZADRA, S. (coord.). (2008). *Estudios postcoloniales. Ensayos fundamentales*. Madrid: Traficantes de Sueños.
- MINH-HA, T. (1989). *Women, Native, Other; writing postcoloniality and feminism*. Indianapolis: Indiana University Press.
- MOHANTY, CH. (2008). “Bajo los ojos de occidente. Academia feminista y discurso colonial”. En: Suárez, L. & Hernández, A. (eds.). *Descolonizando el Feminismo: teorías y prácticas desde los márgenes*. Madrid: Cátedra, 112–162.
- MOLET, C. & BERNAD, O. (2015). *Pedagogías feministas y formación inicial del profesorado. Actas Oficiales del V Congreso REPS 2015. Red Española de Política social*. Barcelona. [Consultado el 12 de marzo de 2015], <http://repsbarcelona2015.es/wp-content/uploads/2015/01/P12_PONENCIA-MOLET-Y-BERNAD-panel-12.pdf>.
- MOLET, C., BERNAD, O. & MATEO, D. (2014). “Género y diferencia sexual en la construcción inicial de identidades docentes”. En: Sancho, J. M., Correa, J., Giró, X., & Fraga, L. (coords.). *Aprender a ser docente en un mundo en cambio. Simposio internacional*. Barcelona: Dipòsit Digital de la Universitat de Barcelona, 282–289.
- MOLET, C., BERNAD, O. & MATEO, D. (2015). “Representations of childhood and education in the initial training of teacher’s identities”. En: Sabaté, F. (ed.). *Conditioned Identities: Wished-for and Unwished-for Identities*. Bern: Peter Lang, 337–356.

- PADRÓ, C. (2011). “Retos de la museología crítica desde la pedagogía crítica y otras intersecciones”. *Museo y Territorio*, 4, 102–114.
- RIFÀ, M. (2003). “Michel Foucault y el giro postestructuralista crítico feminista en la investigación educativa”. *Educación y Pedagogía*, 37, 71–83.
- SANDOVAL, CH. (2004). “Nuevas ciencias. Feminismo cyborg y metodología de los oprimidos”. En: Varias Autoras (comps.). *Otras inapropiables. Feminismos desde las fronteras*. Madrid: Traficantes de Sueños, 81–106.
- SANCHO, J. M. & HERNÁNDEZ, F. (2014). *Maestros al vaivén. Aprender la profesión docente en el mundo actual*. Barcelona: Octaedro.
- SANFELIU, L. & LUENGO, J. (2008). “Identidades de género y cambio social. Propuestas alternativas en torno a los modelos de feminidad y masculinidad”. *Asparkia*, 19, 13–19.
- SEIDLER, V. J. (2005). “Los hombres heterosexuales y su vida emocional”. *Debate Feminista*, 11(6), 78–111.
- SOLÀ, M. (2012). “La re-politización del feminismo, activismo y microdiscursos posidentitarios”. *Desacuerdos*, 7, 264–276.
- SPIVAK, G. (2003). “¿Puede hablar el subalterno?”. *Revista Colombiana de Antropología*, 39, 297–364.
- TALBURT, S. & STEINBERG, S. (eds.). (2005). *Pensando queer: sexualidad, cultura y educación*. Barcelona: Graó.
- TORRES, G. (2012). “Identidades, cuerpos y educación sexual: una lectura queer”. *Bagoas*, 7, 63–79.
- VIDIELLA, J. (2012). “Espacios y políticas culturales de la emoción. Pedagogías de contacto y prácticas de experimentación feministas”. En: Collados, A. & Rodrigo, J. (eds.). *Transductores 2. Pedagogías en red y prácticas instituyentes*. Granada: Centro de Arte José Guerrero, 78–97.
- WALKER, J. A. & CHAPLIN, S. (2002). *Una introducción a la cultura visual*. Barcelona: Octaedro.
- ZAFRA, R. (2013). *(H)adas. Mujeres que crean, programan, presumen, tectlean*. Madrid: Páginas de Espuma.
- ZAFRA, R. (2014). “Arte, feminismo y tecnología. Reflexiones sobre formas creativas y formas de domesticación”. *Quaderns de Psicologia*, 16(1), 97–109.
- ZAFRA, R. (2015). *Escuela de educación disruptiva*. Fundación Telefónica. (Video, minuto 15:00). [Consultado el 4 de mayo de 2015], <<https://www.youtube.com/watch?v=h9hYQMNWuzU&feature=youtu.be>>.