

Trabajo Fin de Máster

¿Enseñar a quién?

Repensar la filosofía como práctica

Teaching whom?

Rethinking philosophy as practice

Autora

Sofía Eced clemente

Directora

Aránzazu Hernández Piñero

Facultad de Educación. Máster Universitario en Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas, Artísticas y Deportivas.

Año 2022/2023

1. Introducción.....	2
2. ¿Qué enseñamos y a quién nos dirigimos?.....	3
a. La forma de entender la filosofía.....	3
b. Ver con los ojos cerrados. El desafío a la jerarquía de los conocimientos.....	8
c. ¿A quién nos dirigimos?.....	12
3. Filosofía como práctica.....	15
a. Práctica del partir de sí.....	15
b. ¿Quién nos acompaña? Escucha y lenguaje.....	19
c. Ejemplos y experiencias vividas en el aula.....	24
4. Conclusión.....	31
5. Bibliografía.....	33
6. Anexos.....	35

1. Introducción.

¿De qué forma entendemos la filosofía?, ¿qué queremos conseguir con su aprendizaje?, ¿a quién nos dirigimos al impartir conocimientos? Estas preguntas, condicionarán la forma en la que planteemos nuestras enseñanzas y nuestras metodologías, pues unas dependen y modifican las otras.

Este trabajo pretende establecer una coherencia interna entre una concepción de la filosofía como práctica encarnada, y una labor docente que atienda y respete dicha concepción. El punto de partida para ello será la propia pregunta por la concepción de la filosofía no sólo desde el ámbito académico universitario, sino también en las aulas de secundaria tan condicionadas por el marco legal y curricular. Esta pregunta tratará también la vieja distinción entre práctica y teoría, y sus delimitaciones.

Todo ello conducirá a la propuesta de ver “miope” que plantea Hélène Cixous como forma de escapar a las jerarquías entre conocimientos empeñadas en marcar distinciones entre aquello que se puede llamar filosofía y lo que no. A través de la visión borrosa de la mirada miope se difuminarán las gruesas líneas entre las que se clasifica el conocimiento y a través de la cual seremos capaces de responder a la pregunta sobre cómo entendemos la filosofía. Aún quedará por responder la pregunta sobre a quién nos dirigimos y cómo entendemos a estas personas recién llegadas al mundo y que un día nos sucederán. Trabajaremos entonces el concepto de renovación continua del mundo en tanto que siempre se introducen personas nuevas en él.

Después de abordar estas problemáticas, llegaremos a la propuesta de entender la filosofía como práctica de la mano de Anna Maria Piussi. Su propuesta de la práctica del partir de sí, orígenes y consecuencias, prestando especial atención a cómo esta propuesta necesita de lo relacional para poder ser llevada a cabo. Esta idea de lo relacional conducirá a plantear espacios de escucha y toma de palabra dentro de las aulas como forma de valorar las intervenciones propias y ajenas.

Todo este recorrido concluirá con algunas experiencias reales en las aulas de las que tomar inspiración y de las que empezar a pensar cómo llevar a cabo nuestra práctica del partir de sí.

2. ¿Qué enseñamos y a quién nos dirigimos?

a. La forma de entender la filosofía

Llegué a la teoría porque estaba herida- el dolor que sentía era tan intenso que no podía seguir viviendo-. Llegué a la teoría desesperada, queriendo comprender-aferrar lo que sucedía a mi alrededor y dentro de mí-. Sobre todo, quería que la herida desapareciera. Veía en la teoría, entonces un lugar de sanación.¹

Desde el máster de educación se nos advierte: tendréis que explicar por qué es necesaria la filosofía, convencer de su importancia al estudiantado. Tendréis que “luchar” contra el estereotipo de que la filosofía no sirve de nada, de que no es útil desde una perspectiva instrumental. ¿Acaso alguien pondrá en este mismo aprieto a las especialidades de matemáticas o de inglés? Cabría preguntarse si realmente estos estereotipos no surgen precisamente de que se plantee de entrada la necesidad de defender unas asignaturas frente a otras.

Estos ejercicios de defensa y debate, sin embargo, permitieron que me detuviera a preguntarme ¿cómo entiendo la filosofía? pregunta que afectaría a mi propia labor docente.

Trabajamos diferentes textos y posiciones, personalmente me gustó la siguiente: “Nuestras ideas y conceptos se pueden comparar con las lentes a través de las cuales vemos el mundo. En filosofía, el objeto de estudio es la lente en sí misma.”² La lente misma, pensar en cómo pensamos, desde dónde. Me parecía un planteamiento adecuado para introducir esta disciplina. De forma inevitable, la pregunta sobre qué es filosofía, lleva consigo la pregunta, más espinosa si cabe, sobre aquello que colocamos fuera. ¿dónde se dibuja la delgada línea que establece qué conceptos pertenecen a la filosofía y cuáles no? Las discusiones sobre dónde enmarcar y cómo, terminan simplificando una disciplina plural y heterogénea. Pensar que el conocimiento o la actitud filosóficas no puede darse hasta conocer teorías, corrientes y disciplinas, termina anulando la

¹ hooks, bell. *Enseñar a transgredir*. Madrid, Capitán Swing Libros, 2021. p. 81.

² Blackburn, Simón. *Pensar. Una incitación a la filosofía*. Barcelona, Paidós, 2001. p. 4.

posibilidad de que el estudiantado entienda su papel dentro del pensamiento filosófico. Anula la posibilidad de aparición e interiorización. Crea una separación entre el contenido del aula y sus propias vidas. Fernando García Moriyón nos dice” Considero improductiva la distinción entre enseñar filosofía y enseñar a filosofar. Ambas van profundamente unidas y son inseparables.”³

Y creo que tiene razón.

Será esta la dirección que tomaremos a la hora de plantear los contenidos, a la hora de plantear nuestras asignaturas, pues siguiendo la pregunta de Javier Pacirio Royo “¿qué es lo más valioso que los estudiantes podrían aprender o experimentar en esta asignatura?”⁴ yo me preguntaba, y aún me pregunto, si verdaderamente tuviera la capacidad de dejar huella en el estudiantado, de crear un conocimiento significativo y duradero, ¿qué pretendería conseguir?, ¿que conocieran el nombre de muchos autores y autoras?, ¿que fueran capaces de enmarcar sucesos y pensamientos dentro de sus respectivas etapas, de sus respectivas corrientes?

Si verdaderamente tuviera la capacidad de dejar huella en el estudiantado, desearía generar interés ante el mundo, que pudieran verse como parte de él y que se preguntaran, y pudieran luego cuestionar esas respuestas. En general, la educación, con independencia de cuál fuera su especialidad, debería presentarse como un proceso inacabado, que permitiera el diálogo y la discusión. bell hooks nos advierte “el futuro del aprendizaje radica en el cultivo del arte de conversar, del diálogo.”⁵ La educación debería alejarse de la instrumentalización del conocimiento y de las personas, de la competencia como forma de relacionarse con quienes son iguales. Debería permitir una conversación con unas ideas siempre inacabadas:

La conversación - la conversación auténtica - es la manera de limpiar elementos tóxicos, como las falsas suposiciones, los prejuicios, la ignorancia, la desinformación, la falta de perspectiva e imaginación, y la resistencia del sistema.⁶

³ Félix García Moriyón. “Para qué sirve enseñar filosofía?”, I.C.E. Universidad Autónoma, Madrid Congreso Mundial de Filosofía. Boston. Massachusets. 1998 p. 4.

⁴ Pacirio Royo, Javier, and Amparo Fernández March. *Seis estándares para la evaluación del profesorado desde el Nivel 2 del MDAD*. Zaragoza, REDU, Red de Docencia Universitaria, 2023. p. 10.

⁵ hooks, bell. *Enseñar pensamiento crítico*. Barcelona, RAYO VERDE EDITORIAL, S.L., 2022. p. 62.

⁶ Cita sacada de: hooks, bell. *Enseñar pensamiento crítico*. Barcelona, RAYO VERDE EDITORIAL, S.L., 2022. p. 64.

El enfoque dogmático del conocimiento, en el que las teorías responden a una verdad absoluta e inamovible, contribuye a este alejamiento entre el alumnado y el contenido filosófico. Esta clase de enfoque despersonaliza el conocimiento, lo vuelve incorpóreo, ahistórico. Se vuelve un conocimiento que no se puede habitar, que no tiene posibilidad de ser atravesado. Eduardo Rabossi define en enfoque dogmático como el enfoque que “cree que existe o que ha existido un sistema filosófico (o, al menos, un conjunto articulado de tesis filosóficas) que es verdadero y que posee, en consecuencia, el rango de conocimiento genuino.”⁷ Es por esto que el enfoque dogmático suele predominar en las orientaciones curriculares más clásicas o tradicionales, las que ponen el foco en adquirir conocimiento del estado de la cuestión, pues son las que permiten una exposición magistral del conocimiento enciclopédico, cerrado e inamovible. Así, el objetivo último de este enfoque sería que el estudiantado retuviera una síntesis general de los conocimientos básicos que conforman una materia.

La orientación clásica suele igualar la capacidad del estudiantado por reproducir conocimiento a su comprensión. Estos conocimientos y se fragmentan en estancos cerrados para que su memorización sea accesible. Tiende a valerse de un manual o libro de apoyo, que permite orientar el estudio y la asimilación al estudiantado, quien termina reproduciendo y olvidando, sin necesidad de una reflexión intermedia y dando como resultado una cuantificación numérica.

Como estudiante de filosofía, como graduada de filosofía, diferentes pensadores y pensadoras me han acompañado en mi viaje, ampliado mi mente y ayudado a comprender el mundo y a mí misma. Nada que ver con una memorización de parcelas estancas. Todo ello, me permitió reconocermé como partícipe activa del mundo, y ese, quizá, sería uno de los aprendizajes más valiosos que podríamos tratar de inculcar. Que nuestro estudiantado fuera capaz de reconocerse en la realidad política, social, cultural... Que comprendieran que son capaces de luchar por aquello en lo que creen, de pensar y de cambiar la realidad, de crecer, de dar nuevas respuestas a un mundo aún por venir.

Así, la unión entre las diferentes teóricas o teorías y la forma en la que estas se integren en su realidad será el verdadero propósito de nuestra enseñanza. Propósito que,

⁷ Rabossi, Eduardo. *Los derechos humanos básicos y los errores de la concepción canónica*. Revista IIDH, 18. San José, IIDH, 1993. pp. 45-73.

de conseguirse, podrá tener efectos políticos, sociales o culturales resultado del desarrollo o la potenciación de un pensamiento más crítico, pero también más empático.

Las historias que contamos y escuchamos, que recibimos, influyen en la forma en que vemos el mundo, que los otros y las otras lo hacen. Marina Garcés nos pregunta:

¿De cuántas historias está hecha una idea? En la escuela hemos aprendido, si hemos tenido suerte, historia de las ideas. La llamamos Historia de la Filosofía. Es una materia en singular, que nos dice que hay una sola historia, un solo camino, un origen y un final con diversas etapas, diversas corrientes, diversas lenguas...pero, en cualquier caso, un solo pensamiento universal encajonado en una sola historia. Hay pueblos, hay cuerpos, hay autores y hay formas de pensar que han encontrado en ella su lugar. El resto ha quedado fuera. Desde esta óptica, hay gente sin historia y hay gente sin filosofía. Pero lo que no hay, ni puede haber, es gente sin ideas y gente sin historias.⁸

Si escuchamos sólo una voz, la visión se queda incompleta, si ampliamos las voces, si unimos la nuestra a las demás, nos será más fácil comprender la complejidad de la diversidad humana. Pues “las historias importan. Muchas historias importan. Las historias se han utilizado para desposeer y calumniar, pero también pueden usarse para facultar y humanizar. Pueden quebrar la dignidad de un pueblo, pero también pueden restaurarla.”⁹

Cuando sólo hay una historia, la equivalente al enfoque dogmático que se hace pasar por única, por neutra, se niegan las diferencias del resto de sujetos y experiencias. Además, estas historias únicas niegan estar hablando desde una posición masculina, occidental, acomodada. Niegan el lugar desde el que aparecen porque tienen el privilegio de fingir una neutralidad. Es una estrategia política implantada desde el poder y sobre los cuerpos. Michel Foucault nombra a estos ejercicios de violencia encubierta en los que el poder define el conocimiento y niega los cuerpos como “biopolítica” y dice al respecto:

El control de la sociedad sobre los individuos no sólo se efectúa mediante la conciencia o por la ideología, sino también en el cuerpo y con el cuerpo. Para la sociedad

⁸ Garcés, Marina. “La historia de una idea” epílogo dentro de: Adichie, Chimamanda Ngozi. *El peligro de la historia única*, Barcelona, Penguin Random House Grupo Editorial, 2019. pp. 33-34.

⁹ Adichie, Chimamanda Ngozi. *El peligro de la historia única / The Danger of a Single Story*. Barcelona, PRH Grupo Editorial, 2019. p. 28.

capitalista es lo bio-político lo que importa, ante todo, lo biológico, lo somático, lo corporal; la medicina es una estrategia bio-política.¹⁰

En los textos considerados filosóficos encontramos posturas racistas, xenófobas, machistas, heterosexistas, etc. Encontramos violencia que no debe dejarse de lado, que no debe ignorarse o pasarse de largo. Que no pueden pasarse como una neutralidad objetiva si pretendemos que nuestro alumnado escape de pensamientos racistas, xenófobos, capacitistas, heterosexistas, machistas o clasistas. No podemos olvidar que:

El cuerpo es un territorio atravesado por palabras y discursos, que durante miles de años ha sido cobijo de percepciones instauradas y dirigidas, a lo largo de la historia de la humanidad y del pensamiento, creyéndolo hueco.¹¹

Pues, si continuamos esta reproducción, será muy difícil que podamos encontrarnos en la teoría, y sin encontrarnos en la teoría, no habrá potencial esperanzador, sanador incluso. No veremos que, la teoría, tiene la capacidad de afectarnos y de afectar al mundo. En otras palabras: “la sabiduría deja de ser sabiduría cuando se vuelve demasiado orgullosa para llorar, demasiado grave para reír, demasiado llena de sí misma para buscar a lo otro de sí.”¹²

Nuestra formación es en filosofía, hemos estudiado corrientes, voces, teorías y sus contrarias, sus opuestas, sus complementarias. Estamos, hasta cierto punto, acostumbradas a la pluralidad. Pero eso no significa que sepamos cómo afrontar la pluralidad de las aulas, que sepamos cómo generar un espacio de aparición o que sepamos cómo fomentar la participación de personas que, a fin de cuentas, encuentran la filosofía como algo distante y ajeno, que en palabras textuales de mi estudiantado de prácticas “existió en otro sitio hace demasiados años”.

Frente a esto, hace falta traer estas ideas a una realidad que compartimos ellos, ellas y yo. Hace falta hablar de aquello que nos incomode, que nos dañe, que nos

¹⁰ Foucault, Michel. “Conferencia El nacimiento de la medicina social – Revista centroamericana de Ciencias de la Salud (1977); conferencia en la Universidad del Estado de Rio de Janeiro, octubre de 1974”. En *Dits et Écrits*, II. (1976-1988). París: Gallimard, 2001. p. 210.

¹¹ Véase: Domínguez Galván, Zaradat. “Cuerpo y texto. Reflexiones en torno a la teoría literaria de Hélène Cixous.” *Revell*, vol. 1, no. 21, 2019, p. 314.

¹² Lelario, Antonietta, Cosentino, Vita y Armellini, Guido. *Buenas Noticias de la Escuela: Hechos y palabras del movimiento de autorreforma*, Madrid, Sabina Editorial S.L., 2010. p. 176.

diferencia y que nos une. Chimamanda Ngozi Adichie nos aconseja: “convierte la diferencia en habitual. Haz normal la diferencia. Enséñales a valorar la diferencia. Porque la diferencia es la realidad de nuestro mundo.”¹³

Vemos así que cada persona tiene una perspectiva valiosa y única que puede enriquecer el discurso y la propia experiencia educativa en el aula, y desde ahí ser capaces de entablar un diálogo crítico y respetuoso. Si valoramos y respetamos las diferencias, entonces nos será más fácil adoptar una postura de escucha activa y apertura a la perspectiva de las demás personas, lo que puede fomentar el diálogo y la discusión.

Dejar espacio para reconocer las diferencias individuales permitirá ampliar la visión del mundo de nuestro estudiantado, pero también nuestra propia visión.

b. Ver con los ojos cerrados. El desafío a la jerarquía de los conocimientos

Para que eso que está arriba deje de estar arriba, creyéndose arriba; no para hacer caer lo alto hacia abajo sino para que lo bajo tenga el mismo prestigio, que nos sea dado con sus tesoros, con sus bellezas. Y lo alto también. Que lo alto no sea solamente lo opuesto a lo bajo. Que sea sobre un plano inicial, augural, en el que encontremos de manera nueva, todo lo que puede aportarnos. Digo lo alto y lo bajo: evidentemente podría cambiar los términos de modo infinito.¹⁴

La escritora y pensadora Hélène Cixous nos permite ahondar y cuestionar la idea de la jerarquía de los conocimientos porque con ella repensamos lo situado y su lugar; lo “alto” y lo “bajo” no deja de ser la distinción entre lo que es, y no es teoría. Entre lo que es y no es filosofía. Entre lo que es cuerpo y lo que es mente. Y así, una y mil veces más.

Estas jerarquías continúan en los currículos y los libros de texto de enseñanza de filosofía en ESO y Bachillerato. La escisión mente-cuerpo que sitúa a la mente como un lugar privilegiado, lleva implícita una cancelación del cuerpo en las aulas de secundaria

¹³ Adichie, Chimamanda Ngozi. *Querida Ijeawele. Cómo educar en el feminismo*, Madrid, Penguin Random House Grupo Editorial, 2019. p. 88.

¹⁴ Cixous, Hélène y Calle-Gruber, Mireille, *Fotos de raíces. Memoria y escritura*, México, Taurus, 2001. P. 44.

– tanto de quienes se estudian como de quienes reciben las enseñanzas-. Y lleva implícita una cancelación del cuerpo porque de esta forma, la historia que se enseña pasa por neutral y objetiva. bell hooks, escritora y activista social feminista estadounidense, nos advierte de este peligro cuando dice:

El borrado del cuerpo nos anima a pensar que estamos escuchando hechos neutrales y objetivos, hechos que no pertenecen a quien está compartiendo la información. Se nos invita a transmitir información como si esta no surgiera de los cuerpos.¹⁵

Porque, ¿qué ocurre si la información surge de los cuerpos? Que se vuelve más fácil de desafiar, de contradecir. Cuando la información surge de los cuerpos permite a los otros cuerpos situarse en un plano mucho más horizontal. De nuevo, bell hooks, nos recuerda: “la persona que tiene más poder tiene el privilegio de negar su cuerpo,”¹⁶ pues ya vimos con Foucault que el poder se instauro en los discursos y en los cuerpos. Por tanto, aquellas personas o entidades que ocupan un lugar de poder y privilegio tratan de fomentar esta jerarquía a través del borrado de los cuerpos para que los discursos no se encuentren en un plano horizontal que pueda desestabilizarlos. En consecuencia, podemos decir que hay una estrecha ligación entre el borrado del cuerpo, el privilegio del poder de borrarlo, y el poder que se sustenta en este borrado.

Esta crítica a la teoría, y el lugar que ocupa, ligada a una reivindicación por lo corporal, se materializa en la obra de Cixous en figuras metafóricas como la visión, la miopía. Ver de forma *miope*,¹⁷ ver desde una perspectiva diferente, accediendo a nuevas visiones, ver “frente a esa otra visión, heredada de los griegos, que se identificaría con un acto de aprehensión-sí, de nuevo: dominio.”¹⁸ Esta visión heredada de los griegos sería lo que podríamos asimilar por filosofía clásica, por autores clásicos. Dominio de sus teorías frente a otras. Dominio en tanto que es una visión, una interpretación, únicas.

¹⁵ hooks, bell. *Enseñar pensamiento crítico*. Barcelona, RAYO VERDE EDITORIAL, S.L., 2022. p. 161.

¹⁶ *Ibid.* p.158.

¹⁷ Encontramos referencia a la miopía en obras como:

Cixous, Hélène, “Sa(v)er” en Cixous, Hélène y Derrida, Jacques, *Velos*, Siglo XXI, 2001.

o

Masó, Joana, “Visiones, «invisiones», visiones: lecturas de la visión en Savoir” en Segarra, Marta (ed.), *Ver con Hélène Cixous*, Barcelona, Icaria, 2006.

¹⁸ Antich, Xavier, “La escritura a la deriva o movimientos sobre lo teórico en Hélène Cixous” en Segarra, Marta (ed.), *Ver con Hélène Cixous*, Barcelona, Icaria, 2006. p. 47.

Pero una visión única, aceptada por la mayoría, no es accesible para la miopía que por definición es la falta de visión. Ser miope, en Cixous, es escapar de la visión única, ya que no hay acceso a ella, y se ve obligada a ver de otra forma. Debido a que “es un lugar privilegiado de una visión libre de posición, que no se fija en el mundo, que no juzga porque no puede juzgar, que suspende, *atética*.”¹⁹

Esta metáfora tan visual y corporal, le sirve a Cixous como ejemplificación de la jerarquía entre saberes, pues cuando Cixous nos habla de su miopía, lo hace criticando la forma de conocer racional, objetiva, tradicional, uniforme.²⁰ Frente a ellas, la ceguera o la miopía son formas de acceder a un conocimiento nuevo, menos mediado. Un conocimiento más borroso en el sentido de una difuminación entre lo “alto” y lo “bajo”. Una difuminación entre las líneas que separan y fragmentan. Cixous nos dice:

Porque éste es el principio y el fin, el alfa y el omega del devenir de nuestra carne en el mundo, una carne convertida en cuerpo y éste —sí puede— en sujeto. Así, la tradición filosófica desde Platón, Descartes, Husserl y Sartre ha escindido ontológicamente el cuerpo de la mente —entendida ésta como alma primero y luego como conciencia—, y en esa relación el cuerpo siempre ha sido relegado y subordinado a la psique.²¹

Así se da el borrado del cuerpo: cuanto más elevado se concibe el pensamiento, más se trata de alejar de lo corporal que le permitió vivir. Cixous entiende este borrado como una injusticia,²² una falta, y así nos lo hace llegar mediante su escritura. De esta forma, vemos que la crítica de Cixous es a la visión única, a la jerarquía, al binarismo desigual de opuestos que coloca siempre una parte reinante sobre la otra.²³

¹⁹ Masó, Joana, “Visiones, «invisiones», visiones: lecturas de la visión en *Savoir*” en Segarra, Marta (ed.), *Ver con Hélène Cixous*, Barcelona, Icaria, 2006. p. 120.

²⁰ “El trabajo sobre la visión en la escritura cixousiana pone en cuestión la posibilidad de establecer un saber o un conocimiento que explique el mundo.”

Ibid. p. 115.

²¹ Domínguez Galván, Zaradat. “Cuerpo y texto. Reflexiones en torno a la teoría literaria de Hélène Cixous.” *Revell*, vol. 1, no. 21, 2019. p. 311.

²² Cixous, Hélène y Calle-Gruber, Mireille, *Fotos de raíces. Memoria y escritura*, México, Taurus, 2001. pp. 43-44.

²³ Para Cixous, “el significado no es el producto de simples oposiciones binarias, sino que cada significado se define por la ausencia de otros muchos y sus relaciones potenciales con estos otros significantes ausentes y, evidentemente, con los demás presentes en el texto. La escritura se convierte así en una «fiesta del significante»” Cixous, Hélène y Derrida, Jacques, *Lengua por venir/Langue à venir. Seminario de Barcelona*, Barcelona, Icaria, 2004. p. 23

(...) Superior/Inferior. Mitos, leyendas, libros. Sistemas filosóficos. En todo (donde) interviene una ordenación, una ley organiza lo pensable por oposiciones (duales, irreconciliables; o reconstruibles, dialécticas). Y todas las parejas de oposiciones son parejas. ¿Significa eso algo? El hecho de que el logocentrismo someta al pensamiento-todos los conceptos, los códigos, los valores, a un sistema de dos términos, ¿está en relación con «la» pareja, hombre/mujer?²⁴

Estas oposiciones respaldan el sistema patriarcal, el cual les permite reinar a sus anchas. Tomar decisiones. Establecer privilegios. Es por esto por lo que Cixous las rompe, las muestra desde su oposición dualista para luego borrar la línea que las separa. No para hacerlas iguales, no para hacerlas lo mismo sino para hacerlas borrosas, retomando esta idea de visión borrosa que al igual que un dibujo difuminado, se emborrona la delgada línea que establece los trazos y sirve de separación. Este difuminado, emborronamiento, sucede en Cixous mediante la escritura, herramienta que luego será retomada como parte de la propuesta de entender la filosofía como práctica. Pues la escritura es la extensión entre cuerpo y mente en la obra de Cixous. El cuerpo, la voz y el texto. Se necesitan unos de otros. El proceso de escritura es, en ocasiones doloroso, en otras tan acelerado que corta la respiración. En ocasiones hay largos silencios, en otras, gritos desde un lugar desconocido.²⁵ El uso de metáforas permite atribuir materialidad a la escritura, permite palpar esa corporalidad porque el lenguaje que nos propone es tangible, porque las metáforas son tangibles, pero este uso de metáforas permite también ampliar las posibilidades de interpretación

“Texto mi cuerpo”²⁶ dice Cixous, y lo dice porque el texto parte de la experiencia vivida. El cuerpo recuerda, es testigo de la experiencia, y la página recoge este recuerdo. No hay una oposición fuera/dentro del texto que es cuerpo. La voz y la escritura difuminan la línea que las separa. O lo harían si esta línea hubiera, alguna vez, existido. De esta forma, la propuesta que los lega Cixous, es un nuevo lenguaje que explora las multiplicidades que posee el cuerpo, la persona que escribe, que habla. Para Cixous hay un potencial emancipador en la escritura, ya que “(...) no está obligado ni económica ni

²⁴ Cixous, Hélène, *La risa de la medusa*. Barcelona, Anthropos, 1995. p. 14.

²⁵ *Ibid.* pp. 54-55.

²⁶ *Ibid.* p.56.

políticamente a todas las bajezas y a todos los compromisos. Que no está obligado a reproducir el sistema”²⁷

“Texto mi cuerpo”²⁸ dice, y desafía con ello las oposiciones binarias, las jerarquías. Nos encarna. Vuelve cuerpo el texto. Los cuerpos se vuelven explícitos, ¿los de quién? No olvidamos que el espacio del aula lo compartimos con nuestro estudiantado. Que hablan desde sus cuerpos, desde sus historias, y que será necesario dejar espacio a estas historias si deseamos que la teoría forme parte de ellas.

c. ¿A quién nos dirigimos?

La educación es una de las actividades más elementales y necesarias de la sociedad humana, que no se mantiene siempre igual, sino que se renueva sin cesar por el nacimiento continuado, por la llegada de nuevos seres humanos. Además, estos recién llegados no están hechos por completo sino en un estado de formación.²⁹

Para Hannah Arendt, escritora y teórica política, la reflexión en torno a la educación se encuentra ligada a la noción de natalidad tanto en *La condición humana*, como en el ensayo dedicado a la educación “La crisis en la educación.”³⁰ Esta relación nos permite pensar en nuestro estudiantado de una forma esperanzadora y llena de posibilidades. La propia Arendt plantea:

El milagro que salva al mundo (...) es en último término el hecho de la natalidad, en el que se enraíza ontológicamente la facultad de la acción (...) el nacimiento de nuevos hombres y un nuevo comienzo es la acción que son capaces de emprender los humanos por el hecho de haber nacido. Sólo la plena experiencia de esta capacidad puede conferir a los asuntos humanos fe y esperanza.³¹

²⁷ *Ibid.* p. 26.

²⁸ *Ibid.* p.56.

y Antich, Xavier, “La escritura a la deriva o movimientos sobre lo teórico en Hélène Cixous” en Segarra, Marta (ed.), *Ver con Hélène Cixous*, Barcelona, Icaria, 2006. p. 29.

²⁹ Arendt, Hannah, *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política*, Barcelona, Península, 2019. p. 285.

³⁰ *Ibid.* pp. 269-301.

³¹ Arendt, Hannah, *La condición humana*, Barcelona, Austral, 2020, p. 266.

Para Arendt, cada nuevo nacimiento trae consigo esperanza debido a que cada nuevo ser humano tiene la capacidad de iniciar algo nuevo y renovar el mundo. Un mundo que, de no ser por esa renovación, estaría condenado a quedar estanco. De esta forma, pensar en educación es pensar en la novedad, en algo inimaginado hasta el momento. Cada persona nace en un mundo viejo, ya constituido y conformado. Nace para abrir posibilidades. De aquí que Arendt denomine a las personas nacidas “recién llegadas”. Pero este nacimiento no será sólo de carácter biológico. Hay también lo que la autora denomina “un segundo nacimiento”, el cual sería la inserción en el “mundo humano”, en la mundaneidad.³² Sería la introducción al mundo humano caracterizado por el lenguaje, la tradición, la cultura, etc. Todo ya conformado antes de su aparición. Pero todo abierto también a futuras intervenciones y modificaciones. Es ahí donde reside las posibilidades de cada nueva persona, recién llegada al mundo. Es de esta forma cómo Arendt puede hablar de renovación del mundo:

Es la relación entre las personas adultas y los niños en general o, para decirlo en términos más generales y exactos, nuestra actitud hacia la natalidad, hacia el hecho de que todos hemos venido al mundo al nacer y de que este mundo se renueva sin cesar a través de los nacimientos.³³

Es la relación entre lo viejo y lo nuevo. Los viejos errores y las nuevas posibilidades. Es la esperanza que reside en todas las recién llegadas que ocuparán este mundo cuando nosotras lo hayamos abandonado.

En nuestra labor docente, podemos preguntarnos: ¿cómo enseñar lo nuevo si pertenecemos ya al mundo viejo?, ¿Cómo cuidar la novedad que trae cada persona con nuestras viejas herramientas? Sin perder de vista a qué mundo pertenecemos, sin perder de vista todo lo que nos pueden aportar, sin arrebatar a nuestro estudiantado su capacidad de acción. Y es que, la idea de nacimiento, de apertura de posibilidades, lleva consigo la de acción en tanto que el nacimiento es condición de la acción. Tal como plantea en la conferencia “Labor, trabajo, acción: una conferencia” estas tres actividades son propias de la condición humana, y se encuentran enraizadas en la natalidad, son posibles gracias a ella. De las tres, es la acción la que más se va a relacionar con la natalidad en el sentido

³² *Ibid.* p. 206.

³³ Arendt, Hannah, *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política*, Barcelona, Península, 2019. p. 208.

de que, para Arendt, la acción es la actividad mediante la cual los seres humanos pueden transformar el mundo que habitan. Además, es la única actividad que se da sin la mediación de cosas o materiales y, se da en un mundo que es compartido, implica la interacción entre las personas dentro del espacio público.³⁴ Esta idea de acción es la que permite iniciar y participar en los actos poseedores de un significado y una relevancia políticos, es la capacidad de crear algo nuevo en común. Para crear algo nuevo se necesita de una nueva visión, un nuevo imaginario, que vendrá gracias a la aparición que trae consigo cada nuevo nacimiento.

Con estas ideas en mente, podemos concluir que pensar en nuestro estudiantado no es sólo pensar en quienes serán las personas que se introducirán en nuestro mercado laboral desempeñando labores de medicina, gastronomía o justicia. Pertenecerán a nuestra comunidad, y como tales, serán capaces de crear nuevas respuestas para la sociedad que hoy habitamos. Serán capaces de generar protestas si así lo consideran, de crear nuevos mundos. Tendrán repercusiones en la política, en la cultura, en la economía, en la ecología. Y estas repercusiones, quizá, estén influidas por nuestra labor. Suponen una responsabilidad al desempeño que hagamos: poder brindar las herramientas para que las tareas no resulten abrumadoras, para pensar con criterio y creatividad. Pero ¿cómo lograrlo?

Si lo que quieren es tener un conocimiento de la realidad basado en la sinceridad de sus reflexiones, tendrán que “partir de sí” para pensar y romper con los límites impuestos y con los estereotipos que indican el modo de razonar o comportarse.³⁵

³⁴ Mientras que “el concepto de labor es la actividad correspondiente al aspecto biológico del cuerpo humano, la condición humana de la labor es la vida misma, y el trabajo corresponde a lo no natural de la exigencia del hombre, proporciona un artificial mundo de cosas y la condición humana del trabajo es la mundanidad.”

Arendt, Hannah, “Labor, trabajo, acción. Una conferencia”, *De la historia a la acción*, Barcelona, Paidós, 1995. pp. 89-107.

³⁵ Del Olmo, Campillo, Gemma. “Introducción”, *Lo divino en el lenguaje*, horas y Horas, Madrid, 2006. p. 4.

3. Filosofía como práctica

a. Práctica del partir de sí.

Se trata de poner en el centro del hacer escuela no los programas, los currícula, las reglas burocráticas de hacerse respetar, y que hay que respetar a toda costa, sino la relación que, en este caso, consiste en mostrar como saliendo de la supuesta neutralidad e intercambiabilidad de quien enseña y sacando a relucir la propia subjetividad de docentes, como paso necesario para hacer que los/las más pequeños/as amen aquello que se enseña y hacer crecer su subjetividad.³⁶

¿A dónde nos conducen estas reflexiones sobre cómo entendemos la filosofía, y cómo pensamos en nuestro estudiantado? Hacia la práctica del partir de sí, propuesta enmarcada originalmente en el pensamiento italiano de la diferencia sexual,³⁷ propuesta que necesita de unas aclaraciones previas para poder entender su verdadero alcance. Estas serán las nociones de salto y orden simbólico.

Estos conceptos son claves dentro del feminismo italiano de la diferencia, “salto simbólico” nos está planteando algo quizá similar a lo que tratamos con Hélène Cixous: que el pensamiento, y el lenguaje, se encuentra atravesados por la cultura dominante y necesitan ser atendidos de forma crítica, trascendidos incluso en algunos casos, para desarrollar un nuevo “orden simbólico” que escape de estas lógicas de poder, que se nutra de un proceso creativo y liberador capaz de imaginar y, posteriormente, llevar a cabo un mundo más justo.

De esta forma, el salto simbólico tiene que ver con hacer explícitas realidades históricas que han estado siempre presentes, pero que han sido ignoradas deliberadamente en pos de otras que respondieran a las lógicas masculinas heteropatriarcales dominantes.

³⁶ Piussi, Anna Maria. “Partir de sí: necesidad y deseo.” *DUODA Revista d'Etudis Feministes*, no. 19, 2000. p. 118.

³⁷ El cual surgió en Italia a finales de los años 70 y principios de los 80. Y que se centra en repensar la diferencia sexual como una forma de resistencia al patriarcado y se centra en la idea de que las mujeres tienen una experiencia única basada en su género, que no puede ser reducida a una categoría universal de “mujer”.

El salto simbólico del feminismo ha sido precisamente el dar nombre a aquello que siempre ha existido, reconocer una estructura, que es esta de la relación de disparidad entre mujeres, como punto de fuerza.³⁸

Así, la creación de un nuevo orden simbólico será parte inevitable de esta propuesta nuestra y suya. La práctica del partir de sí pertenece y está desarrollada por la autora Anna María Piussi, catedrática de pedagogía y filosofía de la educación por la Universidad de Verona, en la, además de su docencia e investigación, ha creado el Centro de Estudios en la diferencia sexual en la educación y en la formación. También es cofundadora, en dicha universidad y junto con Luisa Muraro y Chiara Zamboni, la *Comunidad Filosófica de Diotima*, lo que en palabras de Luisa Muraro puede definirse como un lugar “para debatir sobre cómo traducir en fuerza social la fuerza y el saber obtenidos por las relaciones entre mujeres.”³⁹

Anna Maria Piussi ha dado vida al movimiento de Pedagogía de la diferencia sexual y también al movimiento de la autorreforma Gentile de la Universidad y de la escuela. Los resultados de estos movimientos se encuentran reflejados en obras como *Educare nella differenza*, *Saber que se sabe*, y la colección que coordinó *La prima Ghinea*. Apoyó también la fundación de Sofías. Relaciones de autoridad en educación – encuentros, entre mujeres, de reflexión del sentido libre de nuestras prácticas educativas. De esta forma, vemos que existe un largo recorrido en la práctica e investigación pedagógicas en la vida y obra de esta autora. Pero ¿por qué centrarnos en hablar de la práctica del partir de sí? ¿Qué puede aportar a nuestra labor docente? Acudimos a ella porque nos permite:

Hacer lo que resulta posible hacer en el presente, sin esperar intervenciones externas o desde arriba, es hacer lo que podemos hacer en primera persona, en prácticas junto a otras/os, partiendo desde nosotras y encontrando las mediaciones necesarias y más

³⁸ Montoya Ramos, María Milagros, editor. *Saber es un placer: la práctica política de mujeres que buscan dar sentido libre a la educación*. Madrid, Editorial Horas y Horas, 2007. p. 83.

³⁹ Piussi, Anna Maria. “Anna Maria Piussi Y Otras. Parte 1. Escritos De Anna Maria Piussi (con Una Introducción De Remei Arnaus I Morral).” UB, <http://www.ub.edu/duoda/bvid/text.php?doc=Duoda:text:2021.01.0006>. Accessed 4 June 2023.

eficaces, sin descuidar los medios que las instituciones nos dan, sino asumiéndolos precisamente como simples medios.⁴⁰

Es, pues, una propuesta de apertura, de compartir por así decirlo, pero que parte también de la propia sabiduría interior; la que da la experiencia y las vivencias. Como plantea bell hooks, autora que más adelante retomaremos “sabemos cosas con nuestras vidas y vivimos ese saber, más allá de lo que ninguna teoría haya teorizado aún.”⁴¹

Esta es una de las cosas que nos aporta la práctica del partir de sí. No es sólo una práctica pensada para el estudiantado, sino que sirve también para pensar en cómo damos las clases que reciben, cuál es nuestro papel en las aulas. Para pensar en las formas y lugares de los que parte nuestro conocimiento, pero también nuestro saber estar en el mundo. Nos sirve para confiar en la intuición que nos guía en las relaciones con las otras personas - estudiantado, personal docente y personal empleado en los centros- y también para buscar apoyo en estas relaciones de cara a renovar posturas, aprender de las otras y crear comunidad. Nos sirve para:

Convertirnos en mediación viviente en contexto, poniendo en juego deseos, pasiones, experiencias personales, más allá de las mediaciones ya dadas, casi siempre lejanas, impersonales y fuera de contexto, que se superponen a la realidad de las cosas y la tornan rígida, impidiendo, en suma, que se sea una buena mediación.⁴²

Ser mediación es partir de sí. Dotar de voz propia relatos y experiencias frente a las normas y estereotipos de género impuestos por la sociedad patriarcal es partir de sí. Abrirse a los y las otras, a sus diferencias y sus experiencias, para crear comunidad de aprendizaje es partir de sí. Actuar de forma orientada por el deseo y no de forma puramente instrumental es partir de sí. Desarrollar un nuevo orden simbólico desde el lugar que habitamos es partir de sí. La capacidad de iniciar algo nuevo cada día es partir de sí. Es, a fin de cuentas, una práctica de transformación del mundo, y más

⁴⁰ Montoya Ramos, María Milagros, editor. *Saber es un placer: la práctica política de mujeres que buscan dar sentido libre a la educación*. Madrid, Editorial Horas y Horas, 2007. p. 120.

⁴¹ Cita sacada de: hooks, bell. *Enseñar pensamiento crítico*. Barcelona, RAYO VERDE EDITORIAL, S.L., 2022. p. 98.

⁴² Piussi, Anna Maria. “Partir de sí: necesidad y deseo.” *DUODA Revista d'Etudis Feministes*, no. 19, 2000. p. 11.

concretamente el mundo de la escuela, en palabras de Anna María Piussi: *un actuar público y político (Vita Activa)*.⁴³

Nos detenemos un momento en la frase anterior “tomar la experiencia y transformarla en materia política” pues ¿es reivindicar el valor de la experiencia lo mismo que la práctica del partir de sí? Existe, en esta propuesta, una sutil diferencia de estos dos conceptos - práctica y experiencia- que, si bien se encuentran entrelazados, requiere aclarar algunos matices conceptuales. Podríamos decir que es una pieza en tres movimientos: el primero es la experiencia, el segundo la traducción de la experiencia al saber, y el tercero es la práctica consciente y continuada en el tiempo sustentada en este saber. Ya nos lo advierte María Milagros Montoya: “la práctica se nutre del saber de la experiencia, pero no coincide con la experiencia.”⁴⁴

De esta forma, podemos decir que la experiencia sirve como base para desarrollar la práctica, pero hay, además, una reflexión crítica de esta experiencia que sirve de guía para la práctica y que da como resultado una acción intencionada y transformadora.

Para mí la práctica es lo que hace un corte, porque no es solo un hacer, es un actuar que hace simbólico, que cambia el significado de las cosas. Este actuar no siempre está puesto en palabras, en toma de conciencia (...)hay que cruzar una mirada nueva, el pensamiento y la palabra (...). Esto es el partir de sí, partir de la experiencia e ir hacia lo otro, poniendo en el mundo lo que nos consta verdadero (que sea verdad).⁴⁵

Y para que la práctica pueda realmente hacer este corte, no puede olvidar que se encuentra en movimiento continuo. Que las experiencias se modifican, amplían y cambian día a día. Que la realidad cambia también. La práctica deberá seguir el ritmo, estar abierta a la modificación, al movimiento.

Ahora bien, podemos preguntarnos ¿este tomar las experiencias personales como base que sustente el saber, implica hacer pasar nuestra experiencia por una verdad absoluta? En otras palabras, este sí del que partir ¿es un yo en el sentido cartesiano de un yo pensante separado del cuerpo que vuelve a imponerse como conocimiento universal? De ser así, entraríamos en contradicción con la crítica a la escisión mente-cuerpo que

⁴³ *Ibid.* p. 114.

⁴⁴ Montoya Ramos, María Milagros, editor. *Saber es un placer: la práctica política de mujeres que buscan dar sentido libre a la educación*. Madrid, Editorial Horas y Horas, 2007. pp. 83-84.

⁴⁵ *Ibid.* p. 85.

venimos presentando. Pero nada más lejos de esta concepción del yo como sujeto solipsista y auto-originante, pues este sí, desde su aparición - su nacimiento- es un sí *relacional*.⁴⁶ Un sí que necesita, se apoya y se nutre de las relaciones con las otras personas y con el mundo. Un sí que reconoce esa necesidad y se comporta de acuerdo con ese reconocimiento. Nuestra autora nos plantea un enraizamiento y alejamiento simultáneos.

Como enraizarse en aquello que se es, en las relaciones con que se está involucrada, en aquellas que me llevan a ser la que soy, pero también en las que me permiten convertirme en lo que deseo (...) Y como alejarse: precisamente el reconocimiento de estos vínculos - consigo mismas, con el medio circundante, con los demás- a menudo difíciles de reconocer debido a su profundidad, provoca el cambio y el alejamiento de aquello que se es para convertirse en otra, aunque sin perderse.⁴⁷

Convertirse en otra sin perderse. Reconocer los vínculos que nos permiten caminar hacia el lugar que deseamos habitar. Esta idea, puede servirnos de guía para pensar en nuestra práctica docente, pero también puede ser retomada, apropiada por nuestro estudiantado para que pueda escapar de la competitividad tan fomentada en las aulas y sea capaz de reconocer su dependencia de las otras. Para que pueda pensar hacia dónde desea dirigir su vida. Para que pueda pensar junto a quién.

b. ¿Quién nos acompaña? Escucha y lenguaje.

En lo que respecta a las prácticas pedagógicas, debemos intervenir para modificar la estructura pedagógica existente y para enseñar al estudiantado a escuchar y a escucharse unos a otros.⁴⁸

La pregunta sobre quién nos acompaña, con quién forjamos relaciones y quiénes se encuentran presentes en nuestro camino implica, dentro del aula, la necesidad de trasladar a nuestro estudiantado algunas preguntas: ¿Cómo entienden a sus iguales?

⁴⁶ Piussi, Anna Maria. "Partir de sí: necesidad y deseo." *DUODA Revista d'Etudis Feministes*, no. 19, 2000. p. 109.

⁴⁷ *Ibid.* p. 113.

⁴⁸ hooks, bell. *Enseñar a transgredir*. Madrid, Capitán Swing Libros, 2021. p. 171.

¿Piensan, reconocen, respetan a sus iguales dentro y fuera del aula?, ¿Valoran sus puntos de vista, escuchan qué tienen que decir?

Escuchar. Dentro de las prácticas, pero también en mis años de estudiante de instituto, bachillerato y universidad, he observado que la escucha es una capacidad que tenemos poco desarrollada, sobre todo cuando se trata de escuchar a quienes consideramos nuestros y nuestras iguales. En las clases, las reacciones ante las intervenciones de iguales oscilan entre indiferencia provocada por “no saldrá en el examen”, “no contará para nota”, “no tiene que ver conmigo” hasta, en los peores casos, burlas y desprecios por “menuda tontería ha dicho”, “no tiene ni idea”, “ya está otra vez con lo mismo”. Necesitamos repensar la escucha en nuestras aulas, como forma de potenciar lo relacional, pero también porque puede ayudar a reinterpretar la información propia. La escucha necesita de una atmósfera propicia, de un entorno capaz de sostenerla sin nerviosismo ni menosprecio. Escuchar sus voces, sus expresiones, sus dudas. Escuchar sus dichos populares, familiares. Escuchar su idioma sin son personas migrantes cuya lengua primera no es el castellano. bell hooks nos plantea:

En el acto paciente de escuchar otro idioma podemos subvertir esa cultura del frenesí y del consumo capitalista que exige que todo deseo sea inmediatamente satisfecho o podemos trastocar ese imperialismo cultural que apunta a que solo es digno de ser escuchado quien habla el inglés estándar.⁴⁹

Donde aquí dice inglés estándar podemos traducirlo en nuestro contexto por la lengua castellana. Este acto de escucha, capaz de “subvertir la cultura del frenesí” podría permitir una identificación con el estudiantado migrante cuya lengua materna o primaria no sea el castellano. Pero no sólo eso, sino que nos puede permitir ahondar en la idea de escucha como algo que no es necesariamente equivalente a la comprensión, y a raíz de ahí, preguntarnos por nuestra disposición a la escucha y la comprensión de los mensajes que recibimos.

Encontramos así una estrecha relación entre la práctica del partir de sí y el fomento de la escucha dentro de nuestras aulas. Trabajar en la escucha, además, permitirá hacer patente la idea de que la responsabilidad de lo que suceda en esos 50 minutos es compartida por todas las personas que estemos allí presentes. Lo relacional será

⁴⁹ hooks, bell. *Enseñar a transgredir*. Madrid, Capitán Swing Libros, 2021. p. 196.

responsabilidad compartida. Ser capaces de oírnos y escucharnos también. De esta forma, colocaremos a nuestro estudiantado como el centro de su proceso educativo en el sentido de que serán co-responsables de crear espacios propicios para la toma de palabra, la escucha y el aprendizaje.

En consecuencia, para escuchar, hace falta también que otro alguien tome la palabra. También existe una responsabilidad en esta acción, y también un estrecho vínculo con la práctica del partir de sí. Partir de sí, y hacerlo de forma pública, es una práctica que no tiene respuestas acertadas ni erróneas. Desaparece el marco de “correcto e incorrecto” con el que se mueven y destacan o fracasan. Esto, seguramente, genere miedo e incomodidad a quienes han conseguido adaptarse con éxito al sistema clásico. Quienes han aprendido a destacar, a responder a las pruebas objetivas y regladas, de repente puede que encuentren que sus habilidades no sirven en este nuevo marco. En palabras de bell hooks:

Los y las estudiantes que han tenido una educación más convencional se sientan amenazados e incluso opongan resistencia ante prácticas educativas que insisten en que las y los estudiantes participen en la educación y no la consuman de manera pasiva.⁵⁰

Esto puede ocurrir. Puede que introducir nuevas metodologías no sea recibido como algo emancipador ni inspirador, pero ¿a qué puede deberse? de nuevo, bell hooks nos responde:

Están ya entrenados para verse a sí mismos como sujetos sin autoridad, sujetos sin legitimidad. Reconocer la responsabilidad de los estudiantes en el proceso de aprendizaje es situar esa responsabilidad donde, a sus ojos, es menos legítima.⁵¹

En un cambio de paradigma, un salto simbólico que puede alterar nuestra aula desde sus cimientos, pero también puede suceder que encontremos - y encuentren- resquicios de esperanza para salir de una rueda que inició su movimiento hace tiempo. Para desarrollar y valorar relaciones de aprendizaje y comunidad que no habían imaginado. Para encontrar sabiduría y saber en su experiencia y sus vivencias. Para unir la teoría con su propia realidad y vida.

⁵⁰ *Ibid.* p. 165.

⁵¹ *Ibid.* p. 165.

Unir la teoría con la vida y desarrollar y valorar lo relacional puede ser, incluso, una misma cosa. Antes planteaba preguntas que bell hooks me respondía, casi entablando un diálogo con y junto a la autora. La pregunta sobre junto a quién recorrer el camino, de quién dependemos y con quién contamos, quizá no haga pensar a nuestro estudiantado en pensadores y pensadoras teóricas, pero quizá tampoco hayan nunca concebido la posibilidad de entablar un diálogo de forma abierta y sincera con ellos y ellas. En nuestro ámbito concreto, el de la filosofía, solemos presentar las figuras como lejanas, acabadas y partícipes de un lenguaje poco menos que inaccesible. Hablar de “metafísica”, de “ontología”, de “esencia”, de “existencialismo”, etc. Todo un armagedón terminológico rodea la disciplina. Podríamos entonces preguntarnos ¿es realmente necesario el uso de este vocabulario específico cuando en la práctica del partir de sí?

La plasticidad del vocabulario nos permite un pensamiento más creativo, más poético, más capaz de ligar las emociones con la teoría. Sin embargo, esta plasticidad se da precisamente cuando hay un amplio vocabulario con el que moverse, y cuando se han establecido unos acuerdos sobre aquello que tratamos con el objetivo de lograr un mejor y más rico entendimiento. Un profesor del ámbito científico plantea: “Pido el uso de los términos precisos en el acercamiento de los muchachos (a la materia), los términos acordados, acreditados, porque sobre aquellos con los que nos hemos puesto de acuerdo se sabe qué se quiere decir, se reduce al mínimo posible la ambigüedad.”⁵²

Esta es una estrategia para reivindicar el compromiso con el vocabulario, pero también para acercar nuestras posturas y dar lugar un mayor entendimiento. El lenguaje hace referencia a las cosas, al mundo, se da una traducción entre el mundo y el lenguaje, y entre su lenguaje particular de estudiantes y el nuestro como docentes, pues “la búsqueda de un lenguaje permite medirse mejor, comprender mejor lo que más nos interesa.”⁵³

Por otra parte, y encuentro necesario recalcarlo, es necesario concretar qué lenguaje que usamos y qué queremos decir con él, de cara a generar un mayor entendimiento, pues permitirá trabajar en la vinculación que existe con el lenguaje. ¿Qué quiero decir con esto? En las aulas, muchas veces, el lenguaje es efímero, desaparece, y

⁵² Lelario, Antonietta, Cosentino, Vita y Armellini, Guido. *Buenas Noticias de la Escuela: Hechos y palabras del movimiento de autorreforma*, Madrid, Sabina Editorial S.L., 2010. p. 41.

⁵³ *Ibid.* p. 41.

aparentemente no deja huella ni implica compromiso alguno. El lenguaje, cada día más, se ve como una estrategia de relación no vinculante. Sirve como justificación, como argucia. Te dicen “no estoy copiando”, “no estoy usando el móvil”, “no estaba hablando”. Te prometen “he estudiado mucho, pero justo ha caído lo que no sabía”, “en realidad nos llevamos bien, esto lo hacemos de broma”. Encontramos un sinfín de muletillas, de triquiñuelas para que no haya sanción, castigo ni represalia. Pero no se trata sólo de una estrategia de supervivencia. De fondo, existe esta idea de que se puede decir cualquier cosa y nada tendrá que ver con su comportamiento ni con ellos y ellas. No hay una equivalencia entre sus ideas y sus actos. El lenguaje en las aulas son conchas vacías,⁵⁴ carentes de significado y alejado de la realidad.

Frente a esto, necesitamos recordar que el lenguaje es importante, tiene efectos, debe significar algo para poder usarlo responsablemente. El lenguaje es cultural, contiene mecanismo de poder operando de fondo y si no nos paramos a ver cómo se mueven y nos condicionan, no se detendrán nunca. Chamamanda cuando piensa en cómo se podría educar a una nueva vida, plantea:

Enséñale a cuestionar el lenguaje. El lenguaje es el depositario de nuestros prejuicios, creencias y presunciones (...).

Lo que digas importa.⁵⁵

Y esta debe ser la premisa, que impronta lo que digan. El lenguaje, configura nuestro mapa mental, nos permite acercarnos y explicar el mundo, y mediante él podemos fomentar la inclusión y la diversidad o perpetuar prejuicios y estereotipos, pues “las palabras se imponen, echan raíces en nuestra memoria en contra de nuestra voluntad.”⁵⁶ En este sentido, son semillas que se plantan en nuestro interior formando jardines. ¿Será un jardín florido?, ¿cuántas flores y plantas habrá? Mediante esta metáfora nos preguntamos cómo y de qué forma nos han conformado las ideas exteriores, cómo hemos desarrollado las propias. Mediante esta metáfora repensamos el lenguaje y los efectos que tienen en nuestra forma de acceder al mundo queramos o no.

⁵⁴ Hannah, Arendt. *Entre el pasado y el futuro: ocho ejercicios sobre la reflexión política*, Barcelona, Península, 1996. p. 19.

⁵⁵ Adichie, Chimamanda Ngozi. *Querida Ijeawele. Cómo educar en el feminismo*, Madrid, Penguin Random House Grupo Editorial, 2019. p. 44.

⁵⁶ hooks, bell. *Enseñar a transgredir*. Madrid, Capitán Swing Libros, 2021. p. 189.

Precisamente, es por esto por lo que nos hace falta la práctica del partir de sí, para ser sinceras con nosotras mismas, con lo que queremos, con quien nos acompaña, con lo que decimos. Para pensar desde ahí la filosofía, el futuro y sus posibilidades.

c. Ejemplos y experiencias vividas en el aula.

En las clases que doy, les pido a las y los estudiantes que escriban unos párrafos breves que después leen en voz alta para que todos tengamos la ocasión de escuchar perspectivas únicas y para que todos disfrutemos de la oportunidad de detenernos y escucharnos unos a otros. La mera experiencia física de escuchar, de prestar atención con intención a cada voz particular, refuerza nuestra capacidad de aprender juntos ⁵⁷

¿Qué es toda esta reflexión sin una puesta en práctica? En muchos relatos de labor docente encontramos vestigios de las cuestiones planteadas en este trabajo. Aquí expondremos tan sólo unas pocas de ellas, algunas correspondientes a mi experiencia en prácticas, otras extraídas de relatos docentes y experiencias compartidas y/o leídas. Una de estas últimas podría ser la referente a una actividad organizada por los departamentos de filosofía de los IES San Alberto Magno, Biello Aragón (Sabiñánigo) y Domingo Miral (Jaca) que consiste en trabajar la retórica y el discurso a través de un trabajo de investigación libre que más adelante se expone frente al instituto. Concretamente, llama mi atención el siguiente vídeo: <https://www.youtube.com/watch?v=38xAG5z-AhU>

Me llama la atención porque el trabajo que ha decidido abordar esta chica es, precisamente, uno de toma de la palabra. Es una reclamación por la escucha, porque se considere su opinión, porque no se desestime su experiencia debido a su juventud. Utiliza sus vivencias, pero también la documentación y la información para crear argumentos sólidos, para formarse opiniones. Es un ejemplo de las ganas que tienen de compartir, de ser escuchadas y escuchados, pero también es un ejemplo de lo lejos que pueden llegar al dejarles trabajar e investigar lo que les interesa, y darles también la oportunidad de basarse en sus propias vivencias.

⁵⁷ *Ibid.* p. 208.

Otro ejemplo fue mi intento por llevar algo de esta práctica a mi experiencia en prácticas: Una única asignatura, un único día para llevar a cabo una aproximación a esta práctica. Como estudiante en prácticas no tengo posibilidad de desarrollar este enfoque en un centro o un aula durante un periodo prolongado de tiempo, ni dentro de un aula con la que haya desarrollado un cierto clima de confianza. ¿Cómo se desarrolla un clima de confianza sin apenas tiempo? Es casi imposible. 50 minutos no dan para todo. Tengo un único día. La asignatura es Ciudadanía de primero de bachillerato.

El aula, además, está compuesta por dos grupos diferentes. Esto nunca lo pensamos hasta que nos lo encontramos. Como departamento de filosofía tenemos asignaturas como valores, oratoria, ciudadanía. Asignaturas que son de 50 minutos una vez a la semana, pero que además son asignaturas dónde confluyen diferentes grupos que no conviven en el resto de asignaturas y no conviven entre sí. Quizá el grupo no se conoce, no quiere hablar y exponerse delante de gente que no conoce. Quizá tengan rivalidad o directamente nos encontremos con dos clases distintas en una. En este caso: eran dos clases en esa clase.

No se hablan, no se miran, no forman parte del mismo mundo. Ponerles en grupo implicaría obligarles a mirar a gente nueva, de algún modo. ¿Cómo pedirles exponerse? Habría que compensar por una presentación, aunque ya nos encontremos a mitad/final del curso.

Como mis prácticas son con una compañera, aprovecho que ella trabajó la última sesión la historia del feminismo, las diferentes olas. Aprovecho que ya se ha instaurado un tema que trata de cuestionar cánones establecidos y verdades únicas.

Llego a mi aula el día señalado, y lo primero que hago es explicarles que esto forma parte de mi trabajo final. Que como estudiante de máster tengo que hacer un trabajo. Lo explico porque desconocen por completo el funcionamiento de la Universidad. Pero no sólo el trabajo, sino que les explico que forma parte de mi concepción de la educación. Apenas dos minutos. Quería hablar largo y tendido sobre cómo se recuerdan y nos influyen los aprendizajes, y sobre cómo nos pueden acompañar si les damos oportunidad. Quizá podría haber añadido algo de mi propia experiencia y de lecturas que me han marcado. He descubierto que les interesa mucho más mi vida personal que el contenido del aula. Tienen ganas de hablar. Hablar de dónde compro la ropa, de cómo se

llama mi perro, de la música que me gusta. Todo menos la teoría. En parte es porque se ve como una pérdida de tiempo, como una falta de tiempo teórico. como un descanso. Pero no sólo, hay algo más. Es escuchar una experiencia personal, hablar con una persona desconocida.

Escuchar un relato.

Mi profesor de habilidades comunicativas del máster de profesorado dijo un día “no conozco a nadie a quien no le guste que le cuenten historias” y creo que tenía razón. Quieren escuchar historias, pues “dialogar es una de las maneras más sencillas, en cuánto profesores, investigadores y pensadores críticos, para poder empezar a franquear fronteras.”⁵⁸

Dialogar. Dialogar comienza con una historia, con una idea, con un intercambio. Creo firmemente que el intercambio debe partir de mí, de la profesora. Para dar ejemplo, para que se acostumbren. No tenía tiempo. Estaba nerviosa. Quería abarcar demasiado. Con dos sesiones en vez de una seguramente hubiera quedado más clara la actividad. Con cuatro, mejor. Pero el tiempo era el que era.

Les cuento que trabajo desde la experiencia. Se miran confusas y confusos. No terminan de entender a qué me refiero. Explico brevemente en qué sentido la utilizo y parece que siguen sin comprender. Mi clase de ese día irá centrada en el concepto de diferencia. ¿Ha habido algún momento en que hayan sentido que eran diferentes? Seguramente sí. Les planteo un ejercicio de escritura libre.

Siguiendo la propuesta que plantea Siri Hustvedt en su obra *La mujer temblorosa o la historia de mis nervios*, les pido que comiencen su actividad con la frase de:

“Me acuerdo de...”⁵⁹

Con esta frase pretendo que me hablen de alguna experiencia personal o de su entorno cercano. Los primeros tres minutos nadie escribe. No entienden qué está ocurriendo. Un chico me pregunta “¿hace falta que sea una experiencia traumática?”

⁵⁸ *Ibid.* p. 152.

⁵⁹ Hustvedt, Siri. *La mujer temblorosa o La historia de mis nervios*. Barcelona, Seix Barral, 2020. p. 74.

Me sorprende la pregunta, no la esperaba. “Libertad es libertad para que puedas escribir lo que tú consideres. Pero no es necesario hablar de algo traumático”, le respondo. La diferencia sólo se les ocurre como algo traumático. Si no es algo terrible parece que no tiene relevancia. Esto me hace pensar en el día que trabajamos el concepto de libertad en el curso de primero de bachillerato. Trabajamos a través de Sartre, de Hegel, de Spinoza y de Kant. Lo hicimos así porque era lo que recomendaba el texto. Seguramente si volviera a hacer la actividad cambiaría los autores. En cualquier caso, al tratar a Sartre y su ejemplo de un chico que debe decidir entre alistarse en la guerra y honrar la muerte de su hermano o quedarse en casa puesto que su madre necesita de él, yo les pregunto momentos en los que se han visto en alguna encrucijada. Si el futuro, la carrera, los estudios les suponen alguna dificultad de elección. Si sienten que su familia les presiona, si deciden libremente... Me dicen que sus elecciones no son de vida o muerte, que no son tan graves, que no son sobre la guerra. ¿A quién le importan esas elecciones si no son de vida o muerte?

De nuevo, vemos que las experiencias propias no tienen apenas espacio y cuando lo son, lo son por algo malo. Lo son cuando deben tratarse, eliminarse, suplirse. Las experiencias personales están ya asociadas a la tragedia. De no serlo, no tienen relevancia alguna. Hay mucho que trabajar bajo esta idea, pues parece que el instituto es un lugar de paso, de no permanencia. Es un lugar no-lugar. Un espacio donde no existir. Donde las experiencias humanas del día a día sólo tienen relevancia cuando son problemáticas. Cuando hace falta la intervención del equipo de orientación.

Pero vuelvo a la actividad. A mi clase. A ese día.

bell hooks hablando de sus clases ha sido una inspiración a la hora de enfocar esta actividad:

Usamos la escritura improvisada de fragmentos que luego leíamos en voz alta. Este ejercicio nos permite escuchar cada historia individual y también nos ofrece la oportunidad de escuchar la voz de cada uno. La escucha activa es algo que también nos une. Los estudiantes escuchan las historias de los demás con una intensidad que no siempre se da durante una clase magistral o un debate en el aula. Una de más maneras de

construir comunidades de aprendizaje es compartiendo nuestras historias y recibiendo las del resto; es un ritual de comunión que abre nuestras mentes y corazones.⁶⁰

Y eso hicimos: escribimos de forma improvisada.

Quería saber cómo respondían, cuál era su impresión de la escritura, desconcertar a ese estudiantado expectante ante la profesora de prácticas. Y ese fue el resultado: desconcierto. No entendían cómo, por qué. No sabían escribir sin una guía, sin una respuesta anticipada. Los primeros tres minutos, tal vez cuatro, fueron de gente mirando hacia los lados sin saber qué estaba ocurriendo. Después escribieron, cada persona lo suyo. Algunas apenas dos líneas, otros un párrafo entero. Escribieron sobre la diferencia, y sirvió como punto de partida para poder enlazar la clase de ese día. Respondieron y participaron en base a una escritura previa. Al menos esa es mi impresión. La escritura libre terminó sirviendo para que empatizaran con las posteriores lecturas (Audre Lorde, bell hooks) desde un lugar más vulnerable y predispuesto a la escucha.

Pero la actividad se quedó a medias. No volví. Como sólo podía dar una clase, una sola, no pudimos hablar de aquello que habían escrito. No pudimos compartir, ni escucharnos. No pudimos escuchar tampoco la experiencia que compartió mi tutor de prácticas, ni mi compañera. Nos quedamos sin tiempo. Hubiéramos necesitado más. Sin embargo, como primera toma de contacto con la escritura improvisada, lo tomo como un éxito.

Esta experiencia, para mi sorpresa, no fue la única en la que pude escuchar la propia voz de mi estudiantado. Aunque resultó una sorpresa amarga.

En una clase de valores éticos de tercero de la ESO, decidimos abordar el tema del transhumanismo y los cyborg. Les preguntamos - por escrito- y entre otras preguntas, que, de poder, si se harían alguna modificación corporal esperando escuchar ideas como hablar con los animales, microchips que traduzcan todos los idiomas o super velocidad. Las respuestas que nos dieron, mientras las leía, enlazaron en mi mente con el fragmento de bell hooks:

⁶⁰ hooks, bell. *Enseñar pensamiento crítico*. Barcelona, RAYO VERDE EDITORIAL, S.L., 2022. p. 70.

Pero pronto comprendí que, si la falta de autoestima era una barrera para el aprendizaje de los estudiantes, tenía que ayudarlos a trabajar para superarla, de forma que la información y el conocimiento que esperaba compartir pudiera llegarles de forma constructiva.⁶¹

Esto se debe a que las respuestas sobre modificaciones corporales poco tuvieron que ver con la fantasía o la tecnología. Nos hablaron de operaciones estéticas: retoque de nariz, liposucción, incluso una planteaba que “se aclararía la piel para ser más guapa.” Me quedé desolada. Era nuestra última clase de prácticas, las respuestas las leímos ya en nuestras casas. No íbamos a volver a ver a esas personas que estaba claro, necesitaban trabajar la autoestima. Le comentamos esta preocupación a nuestro tutor - profesor responsable de esa materia y clase- quien dijo que pensaría algo al respecto, pero nos dejó un saber de boca amargo y mucha inquietud en nuestros corazones. Hacían falta conversaciones, lecturas, y mucho trabajo.

Un último ejemplo, aunque este ya no es personal, lo sacamos de la obra *Buenas noticias en la escuela. Hechos y palabras del movimiento de autorreforma*, porque nos sirve para escuchar otros relatos inspiradores junto a los que crear comunidad, que hablan de un estudiantado capaz de partir de sí y de ligar sus propias experiencias en común, y con la teoría filosófica:

En la situación descrita son veintiocho “en plena adolescencia”. Una clase de esas llamadas complicadas, disruptivas, agitadas y exaltadas. De las que habría que preguntarnos cómo afectan esos calificativos y cómo pensamos en ellas - física y mentalmente incluso antes de entrar en las aulas- la profesora, Clelia Luliani decide hacer partícipe en el aula a Simone Weil, la obra *Echar raíces*. Más de dos meses conversando con ella, junto a ella. Trabajando sus ideas, sus inquietudes, sus experiencias. Esta extensa lectura sirvió para establecer diálogo junto y con la autora, pero también para que el estudiantado pudiera verse en los relatos de Weil, se dieron cuenta de que “esas páginas

⁶¹ *Ibid.* p. 154.

hablaban también de ellos, de su adolescencia en erupción” y que podía ser un “instrumento de análisis de sí y de la relación que los unía.”⁶²

Simone Weil se convirtió en compañera, en interlocutora porque fueron capaces de entablar conversación junto a ella en vez de estudiarla como una teoría cerrada que muy poco o nada tenía que ver con sus vidas.

⁶² Lelario, Antonietta, Cosentino, Vita y Armellini, Guido. *Buenas Noticias de la Escuela: Hechos y palabras del movimiento de autorreforma*, Madrid, Sabina Editorial S.L., 2010. p. 264.

4. Conclusión

En el presente trabajo hemos ahondado en la relación existente entre filosofía práctica y teórica teniendo como base o punto de partida la práctica del partir de sí, propuesta por Anna Maria Piussi. Para semejante análisis, decidimos, en primer lugar, preguntarnos por la forma de concebir la filosofía desde los marcos académicos, pero también desde la problematización por aquello que realmente sería útil enseñar en las aulas de secundaria y Bachillerato. La filosofía, como disciplina, debe salir de esas jerarquías del conocimiento que sitúan al Logos por encima de la poesía, la literatura o la experiencia desde la que partir y pensar. Esta idea, ha sido trabajada y defendida desde la teórica Hélène Cixous a través de su lenguaje metafórico y corporal que permite entrelazar teoría, poesía, ficción y realidad desafiando las jerarquías de conocimientos para re-pensar en cómo entendemos esta nuestra disciplina.

Pensar en qué estamos transmitiendo nos condujo hacia la pregunta sobre a quién nos dirigimos. ¿Quiénes son estas personas hacia las que enfocamos nuestras lecciones?, ¿qué de nuevo pueden aportar a este viejo mundo? A través de la autora Hannah Arendt, hemos explorado la esperanza que supone cada nueva persona que se introduce en este mundo ya configurado. Cada nuevo nacimiento supone una nueva posibilidad de acción, y nuestras enseñanzas serán en parte responsables de estas nuevas acciones. Recordar esta posibilidad siempre nueva, nos permite entender por qué es necesaria una reflexión no sólo de los contenidos sino de nuestra propia disposición y enfoque ante la disciplina que nos ocupa.

Estas dos preguntas, que vertebran el primer apartado, nos sirven para introducirnos en el segundo: la práctica del partir de sí como propuesta metodológica. Esta propuesta sirve para pensar tanto en nuestra labor docente como en la propia experiencia de nuestro estudiantado en las aulas. No sólo consiste en partir de la experiencia para reflexionar sobre los contenidos. Como hemos visto, se trata de establecer saberes partiendo de una reflexión sobre la experiencia, de pensar en cómo las relaciones interpersonales configuran las experiencias y permiten pensar a través de ellas. Las relaciones, lo relacional, ha sido uno de los puntos vinculantes de esta propuesta a la hora de pensar en las dinámicas dentro de las aulas, la forma en la que

se entienden las intervenciones y la escucha de los y las iguales dentro del aula. Hemos establecido, por tanto, una relación entre la práctica del partir de sí que reconoce y valora el peso y el poder de lo relacional, con la escucha y los espacios de toma de palabra en el aula de cara a trabajar lo relacional dentro y con el estudiantado perteneciente a dichas aulas. La escucha y la toma de palabra han llevado a algunas observaciones sobre cómo no existe una vinculación estrecha entre el lenguaje y la propia realidad del estudiantado, y la necesidad de trabajar en esta incoherencia. Necesidad que, con toda seguridad, deberá trabajarse desde todos los ámbitos y las disciplinas, pero que puede encontrar una pequeña contribución con la práctica aquí expuesta.

Por último, hemos expuesto algunos ejemplos prácticos en los que se trata de elaborar un saber, a raíz de la experiencia personal. Estos ejemplos han de tomarse como una guía inicial a la hora de repensar nuestra labor docente si queremos introducir la práctica del partir de sí en las aulas.

5. Bibliografía.

Adichie, Chimamanda Ngozi. *Querida Ijeawele. Cómo educar en el feminismo*, Madrid, Penguin Random House Grupo Editorial, 2019.

Adichie, Chimamanda Ngozi. *El peligro de la historia única*, Barcelona, Penguin Random House Grupo Editorial, 2019.

Azaovagh de la Rosa, Anisa. “Hélène Cixous: La escritura del cuerpo.” *Universidad de la Laguna*, 2010.

Beauvoir, Simone. *El segundo sexo*, Madrid, Ediciones Cátedra, 2016.

Blackburn, Simón. *Pensar. Una incitación a la filosofía*. Barcelona, Paidós, 2001.

Cixous, Hélène. *La risa de la medusa*. Barcelona, Anthropos, 1995.

Cixous, Hélène y Calle-Gruber, Mireille. *Fotos de raíces. Memoria y escritura*, México, Taurus, 2001.

Cixous, Hélène. *La llegada a la escritura*. Buenos Aires, Amorrortu, 2006. p. 29

Cixous, Hélène y Derrida, Jacques. *Velos*, Siglo XXI, 2001.

Cixous, Hélène y Derrida, Jacques. *Lengua por venir/Langue à venir. Seminario de Barcelona*, Barcelona, Icaria, 2004.

Del Olmo, Campillo, Gemma. *Lo divino en el lenguaje*, horas y Horas, Madrid, 2006.

Domínguez Galván, Zaradat. “Cuerpo y texto. Reflexiones en torno a la teoría literaria de Hélène Cixous.” *Revell*, vol. 1, no. 21, 2019, pp. 304-322.

Estévez Saá, Margarita. “Vigencia y relevancia en la obra de Hélène Cixous en la actualidad.” *Philologia Hispalensis*, vol. 17, no. 2, 2003, pp. 147-156.

Félix García Moriyón “Para qué sirve enseñar filosofía?, I.C.E. Universidad Autónoma, Madrid Congreso Mundial de Filosofía. Boston. Massachusetts, 1998.

Foucault, Michel. “Conferencia El nacimiento de la medicina social – Revista centroamericana de Ciencias de la Salud (1977); conferencia en la Universidad del Estado de Rio de Janeiro, octubre de 1974”, *Dits et Écrits*, II. (1976-1988). París, Gallimard, 2001.

Hannah, Arendt. *De la historia a la acción*, Barcelona, Paidós, 1995.

Hannah, Arendt. *La condición humana*, Barcelona, Austral, 2020.

Hannah, Arendt. *Entre el pasado y el futuro: ocho ejercicios sobre la reflexión política*, Barcelona, Península, 1996.

hooks, bell. *Enseñar pensamiento crítico*. Barcelona, RAYO VERDE EDITORIAL, S.L., 2022.

hooks, bell. *Enseñar a transgredir*. Madrid, Capitán Swing Libros, 2021.

Hustvedt, Siri. *La mujer temblorosa o La historia de mis nervios*. Barcelona, Seix Barral, 2020.

Rivera, María Milagros “*La historia que rescata y redime el presente.*” *DUODA. Estudis de la Diferència Sexual*, núm 33-2007

Rodríguez Salas, Gerardo. “Coalescencia: una aproximación a la escritura de Hélène Cixous.” *Feminismo/s*, vol. 7, 2006, pp. 145-161.

Montoya Ramos, María Milagros, editor. *Saber es un placer: la práctica política de mujeres que buscan dar sentido libre a la educación*. Madrid, Editorial Horas y Horas, 2007.

Nieves Loja, Gerardo Miguel. “Hannah Arendt y el problema de la educación.” *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*, no. 23, 2017, pp. 219-235

Lelario, Antonietta, Cosentino, Vita y Armellini, Guido. *Buenas Noticias de la Escuela: Hechos y palabras del movimiento de autorreforma*, Madrid, Sabina Editorial S.L., 2010.

Paricio Royo, Javier, y Amparo Fernández March. *Seis estándares para la evaluación del profesorado desde el Nivel 2 del MDAD. Zaragoza, REDU, Red de Docencia Universitaria*, 2023.

Piussi, Anna Maria. “Partir de sí: necesidad y deseo.” *DUODA Revista d'Etudis Feministes*, no. 19, 2000, pp. 107-125.

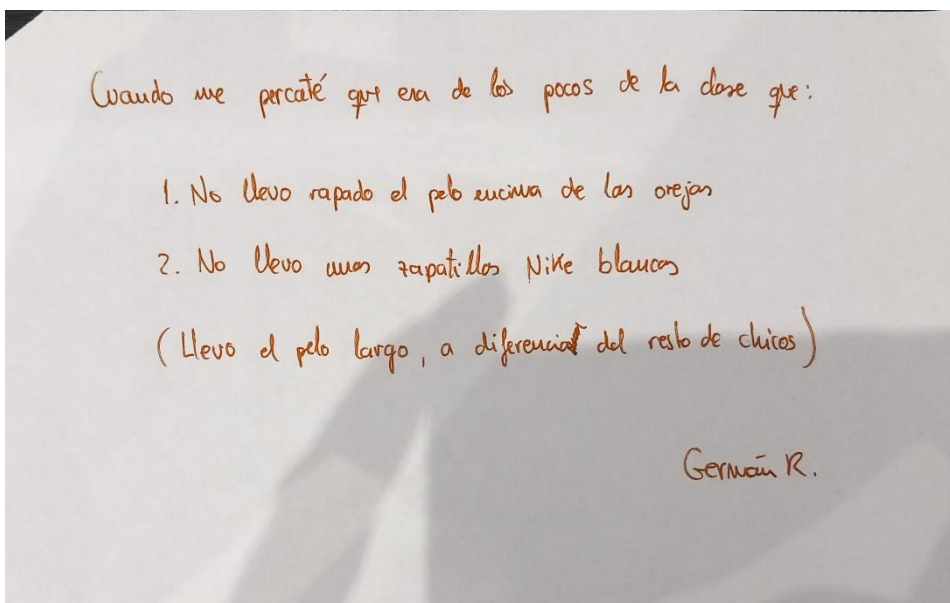
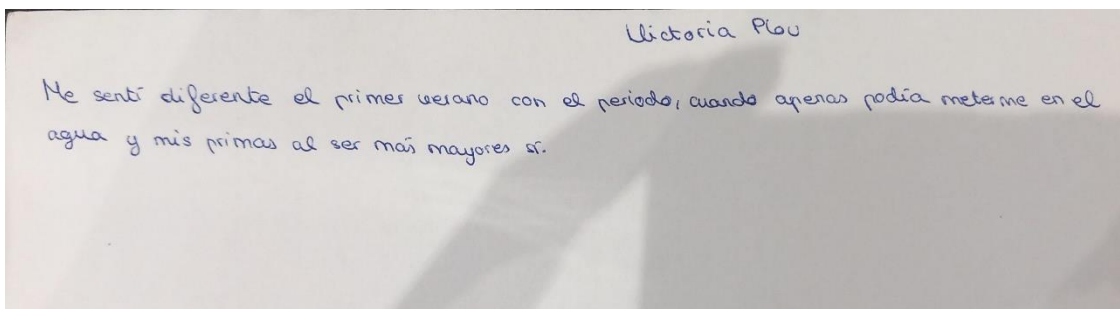
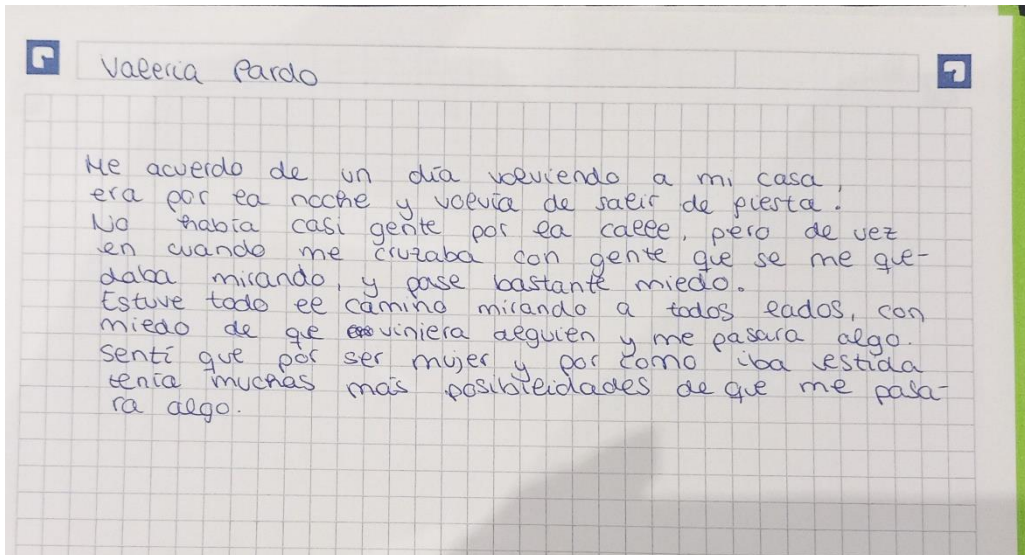
Piussi, Anna Maria. “Anna Maria Piussi Y Otras. Parte 1. Escritos De Anna Maria Piussi (con Una Introducción De Remei Arnaus I Morral).” *UB*, <http://www.ub.edu/duoda/bvid/text.php?doc=Duoda:text:2021.01.0006>. Accessed 4 June 2023.

Rabossi, Eduardo. *Los derechos humanos básicos y los errores de la concepción canónica*. Revista IIDH, 18. San José, IIDH, 1993, pp. 45-73.

Segarra, Marta (ed.). *Ver con Hélène Cixous*, Barcelona, Icaria, 2006.

Segarra, Marta (ed.). *Entrevistas a Hélène Cixous. No escribimos sin cuerpo*, Barcelona, Icaria, 2010.

6. Anexos.



Me acuerdo de que el año pasado, un chico de mi clase se identificó con el género masculino, pero aún así algunos profesores se empeñaban en seguir tratándole con pronombres femeninos, y me hizo reflexionar sobre qué fácil lo tengo en comparación, porque no tengo que pelear con la gente para que me traten con el género con el que me identifico.

Me acuerdo de que mi profesora de la ESO, me tenía manía y en vez de ayudar a resolver problemas, se ocupaba de que todos los profes se enteraran que yo hacía mal los exámenes.

Me acuerdo de que en la ESO hacían gestos y decían palabras que sonaban mal, por mi rasgo o mi nación.

Me acuerdo de que en el recreo o en las clases de Educación Física no me aceptaban por ser asiática y por la forma que era en ese entonces.

SOFIA CANU

Me acuerdo de cuando en segundo de la ESO llegaron 2 alumnos nuevos a clase. Los 2 eran latinoamericanos, una venezolana y el otro nicaragüense. Los compañeros de clase hacían constantes bromas a los dos por su forma de leer y hablar.