

3.2. Las pedagogías feministas como prácticas encarnadas y afectivas

Jerome Bruner o Courtney Cazden hablaban de los contextos educativos como lugares de encuentro entre las mentes, pero **es necesario reivindicar la dimensión corporal de lo educativo**. Esta cuestión, que las personas que participan del acto educativo tienen un cuerpo, que se sitúa en el espacio escolar, que interactúa con el resto, parecería algo evidente, pero no lo ha sido tanto. María Acaso en *Pedagogías invisibles. El espacio de aula como discurso*, plantea la noción de lo educativo sobre lo corporal en la institución escolar:

“La violencia simbólica se manifiesta en el cuerpo y lo hiere, por ejemplo, obligándonos a vestir de manera diferente a como nos gustaría (...). Por ejemplo, obligándonos a estar en un lugar en el que no queremos estar; por ejemplo, obligándonos a hablar cuando queremos callar o, por ejemplo, obligándonos a estar horas y horas sentados, cuando nuestros cuerpos nos piden movimiento (2012: 84).

De hecho, tal y como ella misma señala:

“El inicio de transformación desde el currículum oculto a las pedagogías invisibles no fue descubrir la invisibilidad de este tipo de violencia (...) sino descubrir que esas violencias se volvían reales en el cuerpo además de en la mente, haciendo un giro perverso que nos obligaba a replantearnos nuestro trabajo como docentes para prestar una especial atención a las pieles de los estudiantes y los profesores, su carne y sus vísceras (2012: 84).

En las aulas conviven cuerpos diversos en un momento que es presente. A veces se concibe la tarea educativa como algo que tiende hacia el futuro, pero es necesario recordar que las personas que conviven en un centro educativo están, como indica Philippe Perrenoud en sus “Ocho



figuras de la complejidad ” (2012), en un presente que es necesario atender. La idea de que se trabaja para el futuro del estudiantado, en ocasiones, impide ver que las experiencias del aquí y el ahora ya están marcando ese futuro y que es en el presente donde se debe intervenir. **En los centros educativos se producen experiencias de vida que ahondan en la exclusión y la injusticia.** Esas experiencias de discriminación están imbricadas entre sí, no responden a un solo aspecto, y suponen que a determinadas personas se les dificulte extraordinariamente el paso por la escuela, que se les limiten las oportunidades de aprendizaje y se recorten sus derechos y posibilidades de vida en sentido estricto. La noción de interseccionalidad nos ayuda a pensar en todas esas discriminaciones que se dan al mismo tiempo y no de manera abstracta, sino en el día a día. Lucas Platero, en el texto *Intersecciones: cuerpos y sexualidades en la encrucijada* (2012), hace una revisión histórica del término, como herramienta que permite atender a cada una de las discriminaciones por las que las personas se ven interpeladas, pero también al entrelazamiento de las mismas citando el trabajo de Patricia Hill Collins, indica que “la discriminación está conformada culturalmente por «patrones de opresión» que no solo están interrelacionados, sino que son inseparables, **se referían a los sistemas de opresión entrelazados (interlocking systems of oppression), y donde algunos de los más relevantes a nivel macro son la raza, género, clase y etnia**” (2012: 35).

Así, continúa Platero,

“ “ podemos ver que el concepto de interseccionalidad se ha convertido en una aportación clave para la sociología pero también los estudios de género, los estudios críticos sobre la raza, estudios queer, la diversidad funcional, la ciencia política, el derecho, la geografía política, economía feminista, la psicoterapia crítica, entre otros ” (2012: 35).

Uno de esos otros sería la pedagogía.

Si la pedagogía se cierne, de un modo institucionalizado, sobre los individuos escolarizados que están configurando su identidad durante un largo periodo de tiempo, cabría hacerse, como individuos que sustentan el discurso pedagógico, es decir, como profesorado, algunas preguntas que permitan cuestionarnos en la forma en la que percibimos la realidad. Dado que en muchas ocasiones, los ejercicios de exclusión y de violencia tienen lugar a través de elementos que parecen inofensivos y que sitúan a las personas en un contexto de opresión difícil de desvelar. Ya desde la presuposición o el estereotipo, estamos marcando posibilidades de vida, la presuposición de cissexualidad, de heterosexualidad, de quien puede o no dirigirse a su trabajo, de quien será capaz de hacer qué.

Algunas personas a continuación, ayudan a la reflexión formulando algunas preguntas o respondiendo algunas preguntas:

Elcolectivo Tinta negra de Barcelona nos formula una pregunta incómoda ¿eres racista? Y con ella, solo con el momento de la interpelación, vemos que quizá hay elementos del racismo tan profundamente imbuidos en la cotidianidad que nos resultan invisibles. Es necesario sacarlos a la luz y visibilizarlos.

¿Eres racista? Colectivo Tinta negra:

<https://www.youtube.com/embed/aLMkCa3UPzM?rel=0wmode=transparent>

Constanza Orbáiz, comparte el significado profundo que para algunas personas puede tener una pregunta como **¿A dónde vas?** Ya con esa interpelación se marca la expectativa que se tiene con respecto a algunas corporalidades, acerca de lo que son capaces de hacer. Se cierra la posibilidad de acción. [Charla de Constanza Orbáiz](#)

Lucas Platero introduce aspectos relacionados con la cuestión del género en las aulas y cómo de antemano la manera de ver el mundo de quienes desarrollan la actividad docente se cuela en los contenidos de aula:

- <https://www.youtube.com/embed/J8FomGkSshM?rel=0wmode=transparent>

Melania Moscoso, en su conferencia titulada **“Menos que mujeres: los discursos normativos del cuerpo a través del feminismo y la discipacidad”** recorre de un modo crítico las distintas propuestas del pensamiento feminista a lo largo del tiempo y atiende a cómo intersectan con otras luchas en contra de la discriminación. Se dirige de algún modo a la oportunidad de reflexionar sobre los sujetos políticos de las reivindicaciones. Y sobre cómo, en ocasiones, las reivindicaciones de un movimiento no tienen en cuenta la variabilidad de los cuerpos que lo constituyen o la necesidad de replantear qué sustenta las reivindicaciones. Se puede acceder al vídeo como contenido complementario en el siguiente

[enlace.](#)

Prestar atención a lo corporal supone no ignorar que todo el mundo tiene un cuerpo y que aquellos cuerpos que son considerados como no normativos estarán siempre en una situación potencial de precariedad al respecto del resto. No atender a este hecho en el ámbito educativo, no cuidar y proteger, supone dejar al arbitrio del azar la supervivencia y la integridad de todo el mundo. En *Somos como somos. Deconstruyendo y transformando la escuela*, Sánchez, Penna y de la Rosa, aluden a esta cuestión señalando cómo ponen el acento de esa transformación profunda de la escuela en el cuerpo:

“El acento lo ponemos en el cuerpo, en global, cuerpos que viven, sienten y se relacionan entre sí. Cuerpos diversos, diferentes, altos, bajos, gordos, capaces, bellos, feos, cuerpos, en definitiva que se posicionan en el mundo en un complejo entramado donde el contexto cultural, social, económico y moral juega un papel fundamental en el proceso multiidentitario de la persona (2016:41).

El Plan de igualdad habría de ser un texto que tendiese a la transformación de las escuelas de tal modo que la variabilidad corporal no supusiese un problema sino algo que generase aprendizaje y posibilidad de cambio. No puede no hacerse un esfuerzo desde el trabajo educativo para acoger, acompañar y proteger el proceso de vida y de desarrollo de la identidad de todas las corporalidades que está sucediendo, a cada momento, dentro de ese contexto específico. **El contexto educativo, por tanto, puede ser un lugar donde se reproduzcan las situaciones de exclusión y las oportunidades de situar al cuerpo en un lugar de vulnerabilidad, o bien puede ser un espacio donde se trabaje desde una óptica distinta y se traten de analizar y paliar esas situaciones.** Además de ser un **espacio donde se incorpore la potencialidad de todos los cuerpos para producir discurso, conocimiento y formas diversas de entender la realidad.** Cada situación producida tiene un carácter performativo para asentar la discriminación o para tratar de combatirla.

Laura Moya ha trabajado sobre esta cuestión y su vinculación con el movimiento *crip*, que cuestiona de manera profunda la base sobre la que se constituye la **dicotomía entre cuerpos normativos y no normativos al respecto de la funcionalidad/capacidad.** Entendiendo ambas como constructos. En el artículo titulado [“Creatividad corporal. Perspectivismo y movimiento crip”](#) indica cómo:

se iguala capacidad a funcionalidad mayoritaria y así cada funcionalidad mayoritaria (socialmente legitimada) se identifica con la capacidad correspondiente. De esta manera, dado que el conjunto de capacidades configura el cuerpo normativo, se configura el mismo a partir de las funcionalidades legítima(da)s. Por tanto, **las miradas “médica” y “capacitista” producen un cuerpo normativo, ideal y único posible, pese a la presencia de otros cuerpos diferentes que no se consideran relevantes, pues el cuerpo normativo anula otras alternativas y las invisibiliza.**

Tanto la **“mirada médica” (proyectada sobre el organismo), como la “mirada capacitista” (sobre el funcionamiento)**, son performativas; es decir, actúan en la producción del cuerpo normativo. Por ejemplo, cada conflicto con una barrera del entorno supone un acto performativo que reproduce la categoría de discapacidad y opera sobre el cuerpo considerado ilegítimo materializando en él los contenidos normativos de los discursos médico-capacitistas sobre el cuerpo, así como recordándole su “anormalidad” por no poder habitar ese espacio (Abbott, 2010). Estos actos performativos producen y reproducen la distancia social entre el cuerpo normativo y otros cuerpos, la posición central del primero y la posición periférica de los otros (los anormales, los cuerpos dis-capacitados). (Bergua y Moya, 2017: 35).

En definitiva, la escuela es un lugar donde se están produciendo constantemente experiencias performativas que transmiten de algún modo que tu corporalidad es o no adecuada, que tu peso lo es, que eres o no capaz de hacer determinadas cosas, que tienes más posibilidades de reconocimiento o menos como ser humano en función de cómo se percibe tu corporalidad.

Dice **Pastora Filigrana** en su libro *El pueblo gitano contra el sistema-mundo* que:

“Existe un único sistema-mundo, pero tantas formas de afectar las vidas como personas en el planeta” e indica que “Estos efectos en las vidas concretas son diferentes según el cuerpo y el territorio que habita la persona” (2020: 135).

El centro educativo es uno de esos territorios que habitan en el presente multitud de personas con diferentes corporalidades. Se ha de considerar la cuestión de que la vivencia que se lleve a cabo en dicho territorio afectará las vidas de todas ellas de uno u otro modo. Esto supone una gran responsabilidad que requiere de la atención a las condiciones de vida que se ponen en marcha en ese contexto.



Hay en definitiva una pluralidad de voces críticas y creativas que han trabajado por identificar y confrontar formas de precarizar las vidas de muchas personas y que es necesario atender para reconocer en su complejidad la importancia de las condiciones en las que se desarrolla la cotidianidad de las personas que constituyen la comunidad educativa. **Desde el ámbito educativo es necesario contar con ellas, con todo ese trabajo que ya se ha ido haciendo, con el fin de deshacernos en nuestra manera hegemónica de abordar la vida en las aulas.** En ocasiones, se pierde capacidad de acción si determinamos lo que sucede en las aulas y las necesidades específicas que surgen en el contexto educativo solo desde la óptica de quienes ejercen la docencia. Pastora Filigrana, al responder a pregunta acerca de cuáles son los principales retos a los que se enfrenta el feminismo gitano, indica:

¿Cuáles son los principales retos del feminismo gitano? Esta pregunta suele ser habitual cuando una gitana se enuncia feminista ante las otras no-gitanas. La respuesta suele decepcionar: **el principal reto del feminismo gitano es hacer frente al antigitanismo, el racismo y el patriarcado que sostienen el sistema-mundo** y condenan a una gran parte de la población mundial, entre ellas a las mujeres gitanas, a una posición desigual en cuanto al acceso a los bienes básicos para la vida.

En el imaginario colectivo, el feminismo gitano, al igual que otros feminismos no blancos o hegemónicos, debería tener su razón de ser en afrontar y deconstruir las prácticas de desigualdad de género que se originan dentro de su comunidad. Sin embargo, el feminismo gitano que comienza a enunciarse es mucho más ambicioso y radical en cuanto al origen de la opresión de género de las gitanas. Este movimiento plantea como reto subvertir el racismo y el patriarcado estructural e institucionalizado, entendiendo que esto, sin duda, repercutirá en las prácticas concretas de desigualdad de género dentro de su comunidad. **Mientras existan el racismo y el patriarcado a escala mundial, ninguna gitana será libre, por más igualitario que sea su contexto** (2020: 112).

Desde su punto de vista por lo tanto, las necesidades identificadas por las gitanas feministas han de ser recogidas desde su análisis. Y esto se puede hacer extensivo a todas las personas que participan de la comunidad para la que se diseña un Plan de igualdad, la participación y la delimitación progresiva de las necesidades que se van identificando conforme se van adquiriendo herramientas de análisis.

No sería posible en un primer diagnóstico determinar todas las problemáticas y necesidades que hay en un centro, dado que muchas de ellas serían difíciles de percibir y que es necesario que vayan aflorando en contextos participativos y dialógicos. Y por otro lado, necesitamos de la incorporación de estas herramientas conceptuales, que nos ayudan a identificar posibilidades de acción.

De este modo, es necesario aportar al discurso pedagógico elementos de análisis, de reflexión y de acción complejos y absolutamente necesarios para que este tenga la entidad que considera tener.



Los cuerpos no han sido tenidos en cuenta y la variabilidad y la performatividad que proponen son oportunidades de aprendizaje y conocimiento complejo. **Reduciendo la escuela a un simulacro, como dice María Acaso, también en lo que hace referencia a lo múltiple, no hay pluralidad, encuentro, no hay intersubjetividad. Y no se da la interdependencia que cualquier encuentro educativo requiere. Sin ellas, no es posible el desarrollo de un pensamiento complejo en toda su amplitud, dado que ello requeriría del manejo de múltiples variables abstractas y concretas y de la interconexión entre ellas.**

Se trataría, en definitiva, de anclar el conocimiento en la vida y en la experiencia corporal de vida de todas las personas, con sus ejercicios de resistencia y de subversión, ofreciendo modelos y ejemplos y tomando los modelos y ejemplos que cada persona ofrezca para desmontarnos.

Propuesta de actividad:

Lucas Platero, en el texto que citábamos con anterioridad (2012: 30-31), formula algunas preguntas que pueden ayudar con la reflexión. La propuesta en esta ocasión es que las leas todas teniendo en mente el contexto de tu centro educativo, elijas dos de ellas y trates de responderlas:

- *En un entorno social e histórico dado, ¿qué identidades o categorías sociales surgen? ¿Cuáles son las relaciones entre estas categorías o identidades.*
- *¿Cómo se construyen los roles de género? ¿Qué sanciones existen cuando se produce una transgresión en la prescripción de estos roles?*
- *¿Cómo se construyen las identidades y grupos sociales en este contexto?, ¿qué relaciones de poder y jerarquías se establecen?, ¿qué consecuencias tienen sobre las personas? - ¿Algún grupo de personas vive mayor exclusión que el resto, y qué motivos sociales e históricos sustentan esta situación?*
- *¿Cómo se percibe a aquellas personas que manifiestan identidades de género alternativas a las normativizadas o que se muestran con aspectos o actitudes distintas a las prescritas socialmente?*
- *¿La orientación del deseo se percibe como una categoría relevante en esta sociedad?, ¿de qué manera se construyen y nombran aquellas personas que tienen relaciones afectivas y sexuales con alguien de su mismo sexo?*
- *¿Qué relación hay entre las diferentes formas de organización social y las categorías sociales? - ¿Se han identificado las necesidades de los grupos más discriminados de esta sociedad?, ¿tienen capacidad de trasladar sus demandas al grueso de la sociedad?, ¿existen estudios o datos? -*



¿Existe alguna forma de auto-organización de estas personas?

- ¿Existe alguna intervención social pública o privada sobre las necesidades de estas personas?, ¿qué tipo de acciones son y qué efectos tienen?

- ¿Existen privilegios para algunos grupos de personas, con respecto al acceso a los recursos o la representación, por ejemplo?

- ¿Existen leyes, políticas y culturas organizativas que privilegien o excluyan a algunas personas en concreto?, ¿la sexualidad, la expresión del deseo, la forma de parentesco o la identidad de género son parte de esa exclusión o privilegio?

Revision #2

Created 15 June 2023 19:42:20 by Equipo CATEDU

Updated 21 June 2023 10:35:50 by Silvia Coscolin Sanchez