

## ***Mujer se hace... la construcción de la condición femenina a través de la educación. Una invitación a leer *El segundo sexo****

Anahí Mazzoni

*Se muestran brillantes porque no se callan y no se esconden. Solamente pueden no verlas quienes no son capaces de ver a las grandes actrices políticas del siglo XXI. Son ellas. Las hijas.*

*(Peker, Luciana. 2018)*

¿Cuál es el sentido de escribir un artículo de este tipo? Probablemente no lo tenga, si de lo que se trata es de leer a Simone de Beauvoir y escribir sobre lo leído, poner a andar su aparato conceptual en otro texto.

*El Segundo Sexo* es un libro que, entre otras cosas, busca explicar y denunciar la desigualdad que subyace a la vida de las mujeres. Desigualdad que nos transita en nuestra cotidianeidad. En nuestros rituales, prácticas culturales, actividades económicas y tradiciones. Es fácil comprender, a lo largo de la lectura que lo que impulsa al texto es una fuerza política. Es un libro que siembra la necesidad y contribuye en la construcción del horizonte político de la transformación subjetiva. Los sentidos que allí circulan nos transitan en lo más “íntimo” y construyen un territorio, un espacio en el cual nos miramos.

Así, cuando leemos *El segundo sexo*, es inevitable mirarnos con otras mujeres, encontrarnos en lo común. La transformación subjetiva que sucede en ese encuentro es casi inmediata e inevitable. Pero no porque suceda algún tipo de conexión mística (nada más lejos). Sino, porque es la mirada que nos permite reconocer y reconocernos en las estructuras que nos oprimen. Simone de Beauvoir hecha una luz sobre las diferentes explicaciones que dan cuenta de cómo esa opresión sucede, en realidad, al modo de una construcción. Una construcción social y subjetiva cuyo resultado o constante consecuencia es el sostenimiento de la mujer o la subjetividad femenina como lo Otro del varón. Lo Otro, a través de lo cual el varón produce su existencia y su trascendencia.

De aquí la trampa en la que cae el libro, y vuelve a caer este artículo: la necesidad de explicar “lo femenino”, de pensarnos como mujeres, subsiste sólo en tanto siga siendo lo Otro. La cuestión está en si, develando esta relación, volviéndola visible, se provoca un giro que dé cuenta de la totalidad y nos demos las condiciones para ser los sujetos que se afirman. O, mejor aún (y en esto los feminismos actuales tienen mucho para decir) para construir nuevos modos de subjetivación, por fuera de la lógica opresiva de lo Uno-lo Otro.

**Cita sugerida:** Mazzoni, A. *Mujer se hace... la construcción de la condición femenina a través de la educación. Una invitación a leer *El segundo sexo**. (2020). Revista *CRONÍA* Número Especial (2020): 97-105

Conocida y mil veces reproducida es aquella frase en la cual nuestra querida Simone afirma “No se nace mujer, se llega a serlo” (Beauvoir; 2018, p. 207). Le dedica su vida a investigar por qué, cómo llegó a serlo (tarea que se continúa hasta la actualidad). Hay un elemento fundamental que implícita y explícitamente aparece una y otra vez en el libro que estamos leyendo: la educación. Se llega a *ser mujer* a través y gracias a la educación. Ya sea pensada ésta como construcción disciplinaria positiva, subjetivante (a través de la endoculturación, por ejemplo), sino también como dispositivo formal a través de instituciones tales como la familia y la escuela.

Aprendemos a ser mujeres. Desde que nacemos, en función de nuestros genitales, somos educadas para constituirnos en lo Otro. Son así también educadas las masculinidades, como lo humano, lo Uno. Simone de Beauvoir va haciéndose de diferentes disciplinas para dar cuenta de esa construcción. El horizonte, o mejor dicho la matriz sobre la cual se estructura ese edificio supone a la humanidad como lo masculino y permite participar de lo humano (aunque conservando su calidad de Otro) a la mujer.

Vale ya hacer una aclaración. Algune lecotre ya habrá notado con desconfianza que estamos hablando de “lo femenino” de “la mujer”. Hablamos aquí de “la mujer” porque es una, cierta y determinada mujer estereotipada en marcos hegemónicos de *lo femenino*. También notará que se sostiene el binarismo (que, cabe aclarar, responde al uso de un “*significante político*”<sup>1</sup>). Al interior del feminismo esto que aquí se menciona, ya es viejo. En este sentido, nada nuevo dirá este artículo. Es más, tiene como base el aparato teórico propuesto por Simone de Beauvoir, que ya fue superado, mejorado, retomado, por la misma filosofía feminista. Entonces, ¿para qué leer el Segundo Sexo? Y aún más ¿para qué escribir hoy algo sobre ese libro que fue escrito entre 1948 y 1949? Pecaríamos de evolucionistas si dijéramos que vivimos en una época de temporalidades paralelas, o mejor dicho yuxtapuestas, en la cual algunas instituciones y discursos *viejos*, de épocas anteriores, conviven con construcciones que son *actuales*. Pero, podríamos postular que muchos de los significados y estructuras que denuncia y pone a la vista Simone, persisten, siguen generando los mismos o apenas matizados efectos, y continúan estructurando a la sociedad y el orden sobre los cuerpos en torno al binarismo que ella señaló y con las mismas estrategias educativas que ella describió. De aquí que leerla, siga teniendo ese efecto casi develador para muchas mujeres hoy.

“(…) es necesario estudiar cuidadosamente el destino tradicional de la mujer. Cómo hace la mujer el aprendizaje de su condición, cómo lo experimenta, en qué universo se encuentra encerrada qué evasiones le están permitidas: he aquí lo que intentaré describir. Solamente entonces podremos comprender cuáles son los problemas que se les plantean a las mujeres que, herederas de un duro pasado, se esfuerzan por forjar un nuevo porvenir” (Beauvoir; 2018, p. 205)

La educación ocupa un papel central. Esto, en tanto lejos de toda concepción esencialista, implica la construcción del destino de la mujer. Es decir, nuestro destino es normalizado a través de un proceso de construcción que es básicamente educativa. No sólo en sentido amplio, sino también a través de aquellas prácticas que se explicitan como tales, a saber, la educación familiar e institucional.

Es inevitable encontrar una urgencia política en esta matriz, propuesta por Simone, que involucra pensar a los conceptos de educación y destino como atados, interdependientes. Da cuenta, de los procesos que pasaba una mujer de su tiempo desde la infancia: es desde niñas que *aprendemos* a ser Otro, a ser objeto. El disciplinamiento es tal, que aún hoy cuando se sortea otro tipo de vivencias, si se construyen infancias no binarias, si la familia genera resistencias en los modos de disciplinamiento; allí el resto de la sociedad, con sus instituciones se encarga de encauzar ese destino transgresor. Simone hablando de las niñas criadas por varones que adquieren características asociadas al modo de ser *masculino*, dice “A menos que lleve una exis-

tencia muy solitaria, incluso si los padres autorizan sus maneras masculinas, el entorno de la pequeña, sus amigas y profesores no dejarán de sentirse escandalizados” (Beauvoir; 2018, p. 221) ¿Suena anticuado esto? Bastante, en términos estrictamente teóricos. Cualquiera que transite una escuela hoy, o que revise un par de estadísticas desde las variables diversidad y violencia, se sorprenderá de su actualidad. Todos los intentos por desarmar las estructuras preparadas para encorsetar nuestras subjetividades, aún cuando en el entorno de crianza se permitan, serán un blanco de todo tipo de disciplinamiento por parte del resto de la sociedad. Debemos *ser mujeres*, ese es nuestro destino.

Sabemos nosotras lo que esto significa en términos concretos, vivenciales. Y podemos volver aquí al sentido de este escrito, hoy. Escribe Simone “Las mujeres de hoy están a punto de destronar el mito de la feminidad; empiezan a afirmar concretamente su independencia; pero no sin grandes esfuerzos consiguen vivir íntegramente su condición de seres humanos” (Beauvoir; 2018, p. 205). Des-andar el camino de la educación, en su rol subjetivante, supone consecuentemente renunciar a la condición humana que está vinculada a la subjetividad hegemónica que la educación busca. Y cuando decimos des-humanizar<sup>2</sup>, que quede claro que estamos hablando de procesos que se objetivan, se materializan: “La radiografía de la desigualdad y la violencia es clara, constante y palpable. Una mujer es asesinada cada 29 horas.” (Peker; 2018, p. 17) No sólo en la sistematicidad de los femicidios, sino también en la forma de ser tratados, nos encontramos con procesos de deshumanización. Cuando 5 jóvenes violaron a una chica de 14 años en Miramar el pasado verano, un famoso medio de comunicación sacó la noticia haciendo hincapié en que ella no debía estar ahí, sino con sus padres<sup>3</sup>. Nada más claro para entender que seremos consideradas en nuestra humanidad siempre y cuando estemos dónde debemos estar, sino pasaremos a ser objetos, y a someternos a un violento disciplinamiento.

De diversas maneras, desde múltiples frentes, la cultura androcéntrica educa. “Si la niña lee los periódicos, si escucha la conversación de las personas mayores, comprueba que, hoy como ayer, los hombres son quienes conducen el mundo” (Beauvoir; 2018, p. 228) Se encontrará con que, por ejemplo “En la Argentina hubo más gobernadores llamados «Carlos» que gobernadoras mujeres” (D’Alessandro, Cerra y Snitcofsky. 2019). Si la niña revisa, además, el nombre de quienes escriben la bibliografía que estudiamos en la escuela, también notará quiénes produjeron gran parte del contenido que es base de la tradición intelectual y académica.

Rápidamente aprende también a su cuerpo como destino:

“La niña percibe que su cuerpo se le escapa, ya no es la clara expresión de su individualidad; se le vuelve extraño; y, al mismo tiempo, se siente tomada por otros como si fuese una cosa: en la calle, la siguen con la mirada, se comenta su anatomía; querría hacerse invisible; tiene miedo de hacerse carne y miedo de mostrarla” (Beauvoir; 2018, p. 247).

Desde una muy temprana edad asistimos, como si fuera un espectáculo que simplemente vemos, desde afuera, a la enajenación de nuestro cuerpo que se convierte en cosa para los demás: “En el sondeo de la UAI, el 85 por ciento de las mujeres respondió que sufrió algún tipo de acoso en la vía pública” (Página 12; 2018). Desde temprana edad el sentido de nuestros cuerpos tiene a la mirada del otro que lo vuelve carne, disponibilidad, objeto; como dimensión que se hace presente, de manera insistente y significativa.

Podríamos seguir, dar ejemplos, eternamente. Educa también en el amor. Educa en la belleza. En la amistad. En la participación. En los modos de significar la política. Cuando decimos que se “construye” un modo hegemónico de *ser mujer*, es para hacer hincapié en que se trata de un fino trabajo de albañilería, complejo, lleno de materiales diversos, y actores. Lleno de sujetos que generan materiales sin saber para qué construcción se utilizarán. Pero también de arquitectos que diseñan el producto final. De quienes usarán esa construcción con diversos fines.

Cuando Simone habla de la joven, muestra un estado de contradicción en ella pero que termina, casi siempre, en la sumisión, “(...) no puede más que aceptar en la sociedad un lugar ya preparado. Toma el orden de las cosas como algo dado” (Beauvoir; 2018, p. 272) Leyendo eso, no podemos menos que decir que hoy es otra la situación, que estamos siendo parte de la implosión de una serie de resistencias que alegrarían a aquella feminista. Sin embargo, a pesar de la tensión, hay una persistencia en los modos en que se traman las identificaciones que muchas veces resultan en una afirmación del orden hegemónico. Una estudiante, en una clase, cuando se discutía acerca del lenguaje inclusivo<sup>4</sup> dice –no entiendo que problema hay con el lenguaje, yo me identifico con el “los”, no hace falta que me nombren– Así es que muchas veces la identificación en los marcos de *lo femenino*, implica un proceso de sub-identificación. Es decir, no es que la estudiante se identifique como varón. Sino, que en su identificación como mujer se sabe subsumida, en tanto Otro, “(...) ese Otro se le aparece al modo de lo esencial y ella se tiene ante él como lo inesencial.” (Beauvoir; 2018, p. 270)<sup>5</sup> Aprendemos los modos masculinos de significar el mundo, y por ende, de significarnos a nosotras mismas: “a través de los ojos de los hombres es como la niña explora el mundo y en él descifra su destino” (Beauvoir; 2018, p. 227)

### La escuela como territorio subjetivante – sexualizante

“(...) que la educación sea generadora de pensamiento, de lenguaje, que se incentive a la creación del nuevo mundo, el mundo donde se puedan incluir todos los mundos”  
(Milesi, Pía. 2016)<sup>6</sup>

Si la subjetividad es “un proceso inherente al funcionamiento cultural del hombre y al mundo social generado por sus producciones culturales” (Gonzalez Rey, 2013: 3) la educación, en tanto generadora y propiciadora de la elaboración y apropiación de significados, es un dispositivo subjetivante. Ahora bien, la cuestión está en si, en tanto institución del estado, forma parte de los dispositivos orientados a la producción de subjetividades propia del androcentrismo.

El trabajo micro-político está en ir a los modos de agenciamiento subjetivo, frente a la maquinaria productiva. Esto, partiendo de que, si bien desde la infancia la apropiación del mundo supone una maquinización androcéntrica, sin embargo, no es unilineal la apropiación que los sujetos hacemos de los significados, ya que

“El modo por el cual los individuos viven esa subjetividad oscila entre dos extremos: una relación de alienación y opresión, en la cual el individuo se somete a la subjetividad tal como la recibe, o una relación de expresión y creación, en la cual el individuo se re-apropia de los componentes de la subjetividad, produciendo un proceso que yo llamaría de singularización”  
(Rolnik y Guattari, 2006: 48)<sup>7</sup>

Así, si partimos del posicionamiento construido hasta aquí desde el cual se propone que la subjetividad siempre es provisoria, los sujetos siempre podemos ser de otra manera. Entonces, el futuro del proceso que implica a cada subjetividad está condicionado por los elementos culturales, sociales y psicológicos que nos significan, pero al mismo tiempo nosotros somos generadores de nuevos significados, o configuradores de los mismos. Esta autodeterminación subjetiva es también reflexiva, en tanto construye significaciones que se objetivan en el entorno. Es allí donde los sujetos que intervenimos en la práctica educativa podemos dar cuenta de nuestro entorno pero al mismo tiempo construimos nuevos entramados, espacio de nuevas subjetividades, singulares: “Lo que caracteriza un proceso de singularización (...) es que sea auto-modelador (...) A partir del momento en el que los grupos adquieren esa libertad de vivir sus propios procesos, pasan a tener capacidad para leer su propia situación y aquello que pasa a su entorno.” (Rolnik y Guattari, 2006: 61) ¿Puede pensarse el ámbito educativo como un lugar de gestación de revoluciones moleculares en tanto forma parte de diferentes dimensiones de la subjetividad? Como sea, la educación está allí en la constitución

del sujeto. La cuestión es si la práctica educativa constituye un proceso de revolución molecular, en tanto generadora de subjetividades que se auto-singularizan; o bien, es una práctica del dispositivo conservador, homogeneizador. Con esto, vale aclarar que la reflexión va más allá de los objetivos que las instituciones educativas tengan, en tanto dispositivos del Estado. El punto es preguntar si puede, por decirse de algún modo, *aprovecharse* ese espacio, como lugar de generación de procesos de singularización. Se trata, de dar lugar a la autonomía, en tanto posibilidad de dudar, frenar, cuestionar con la acción singular, todos los preceptos y pautas de los valores androcéntricos. “Hay una relación de complementariedad y de segmentariedad, que hace que a veces seamos, simultáneamente, aliados y enemigos de alguien.” (Rolnik y Guattari, 2006: 64) Puede que la escuela, sea, así amiga y enemiga, al mismo tiempo, de nuestras prácticas. Hacer de los modos de sujeción, prácticas subjetivantes singulares.

Los procesos de subjetivación que se atraviesan en la escuela son “educación sexual” siempre. Es decir, *toda educación es sexual*, está sexualizada, es sexualizante. Se sostienen discursos y tramas de relaciones que son constitutivas de nuestro modo de significar los cuerpos y de construir sus formas de moverse, ubicarse, pensarse y relacionarse. Todos vamos transitando, y cargando con una educación sexual. A su vez, les docentes, desde nuestra formación cultural, personal, académica, desde nuestro paso por las instituciones, sostenemos modos de hablar, ordenar el espacio, nombrar, que dan cuenta de nuestra educación sexual. También somos objetos y agentes de ese modo androcéntrico de significar el mundo del que venimos hablando. El punto está en que eso implica, de por sí, una dimensión de la construcción de saberes y subjetividades que proponemos como dispositivos *educadores*. La matriz binaria, heteronormativa, es aún y en gran medida parte constituyente de nuestros saberes: con ella formamos parte de la construcción de la desigualdad. “ (...) es posible postular que, aunque no se plantee de manera explícita, en la educación formal existe desde siempre una “educación sexual” y que su sentido principal es preservar una parte importante del orden social de género establecido”. (Morgade, 2011; p. 28 y 29).

En las escuelas, cuando reproducimos las lógicas de la cultura androcéntrica nos convertimos en un eslabón más de la cadena de sentidos que sostiene a un sistema violento<sup>8</sup>. La propuesta aquí apunta a hacernos cargo de ese rol subjetivante que tenemos en estas instituciones. Todo acceso al conocimiento nos responsabiliza, y la responsabilidad nos vuelve agentes activos. Así:

“Si bien entre los diferentes aparatos ideológicos que producen hegemonía no se encuentran sólo las escuelas, sino también las familias, las normas y las leyes y los modelos comunicacionales dominantes –que también funcionan en una dialéctica entre la coerción y el consenso–, el currículum escolar continúa siendo un escenario de tramitación y lucha de significaciones que, en relación con el dispositivo de disciplinamiento de los sujetos en general y el disciplinamiento sexual en particular, ha sido escasamente abordado por las pedagogías críticas en general hasta muy recientemente.” (Morgade, 2011; p. 25)

Ya “sabemos” que *aprendemos* nuestro género, que *mujer se hace*. Ya nos reconocemos como productos pero también agentes en nuestras subjetividades. Además, vemos a la práctica educativa como una dimensión de la subjetivación de quienes somos parte de ella. Conocemos, además las nefastas formas en que se nos aparece la cultura androcéntrica en sus representaciones, materializaciones, en lo que si se quiere “produce”. Si, como nos señaló nuestra querida Simone, “La mujer no es víctima de ninguna misteriosa fatalidad; las singularidades que la especifican derivan su importancia de la significación que revisten; podrán ser superadas tan pronto como sean captadas en nuevas perspectivas” (Beauvoir; 2018, p. 721). Entonces generaremos esas perspectivas, nos volveremos carne en nuestros propios y nuevos discursos, daremos significación a nuestro mundo.

De lo que se trata es de la generación de alternativas frente a la lógica androcéntrica de pensar el mundo y las instituciones. En términos pedagógicos eso puede significar muchas vías. Por ejemplo, no podremos evitar una revisión de nuestros marcos epistemológicos, en tanto las construcciones de verdad sostienen un modo androcéntrico de concebir y por ende construir el mundo.

“Todas las miradas son constitutivas del mundo, cada una desde su personal perspectiva es imprescindible. La exclusión de las miradas subalternizadas en la cultura no sólo es un problema político, es un empobrecimiento del resultado mismo de la empresa humana del conocimiento. Ninguna pretensión de universalidad puede prescindir de la mitad de la humanidad” (Maffia; 2016, p. 153)

Una real problematización de la ausencia de voces en las construcciones de las verdades del conocimiento, implicaría, de por sí una profunda deconstrucción de toda la maquinaria del conocimiento. La práctica educativa puede resultar un eslabón fundamental en la mirada crítica frente a esos procesos de validación.

Un abordaje tal, abre la puerta a la pregunta por el conjunto de saberes que circulan en las instituciones educativas, pero sobre todo por aquellos que *no* están allí. Así, asistimos al hecho de que las construcciones culturales, los diferentes dispositivos que construyen y difunden los discursos hegemónicos en torno a las sexualidades (entre ellos, claramente, la escuela) muchas veces en consonancia con la colonialidad de la cultura androcéntrica, desinforman (pero en términos positivos, disciplinan) en lo que hace a los saberes sobre nuestros cuerpos. La experiencia vivencial que tenemos de los mismos está mediada y sostenida por los discursos que los atraviesan, y los construyen o los habitan, en tanto territorios de la subjetividad. Es decir, no basta con estar con nosotras mismas, o convivir con varones para acceder a una apropiación subjetivante de ese sustrato, si se quiere, material. Por lo general los discursos nos exceden, llegan a nosotras a través de los otros. Así, nos encontramos, por ejemplo con que las representaciones del mítico amor romántico, no nos avisan del varón abusador, ni nos hablan de sus cuerpos. Pero, además, a nuestro propio cuerpo, desconocido, lo vivimos como lo Otro de ese que se nos presenta, lo abusa, lo acosa. Así nos habla Simone, de la joven muchacha que se inicia en la vida heterosexual “(...) se siente en peligro en su carne enajenada” (Beauvoir; 2018, p. 262). La apropiación, en términos significativos de las corporalidades, así como la construcción del goce y el deseo, no son parte de los discursos androcéntricos sobre el cuerpo. Tampoco lo son las dimensiones del consentimiento. Y mucho menos las variantes de la disidencia.

En este marco, la vigente Ley de Educación Sexual Integral Nº 26.150 funciona como una herramienta de ruptura. Abarca las aristas aquí mencionadas y otras más, que hacen a la de-construcción de la cultura androcéntrica. No profundizaremos aquí en su contenido. Diremos solamente que se hace cargo del rol activo de la educación en el orden androcéntrico violento, enmarcando a la educación sexual en tanto derecho. En relación a lo que aquí nos preocupa, hoy, y después de lo dicho hasta aquí ya sabemos que no se trata de “hablar” de las cuestiones de género en la escuela. De aquí que se proponga la integralidad de la educación sexual. Y podemos ir aún más lejos, ya lo dijo Ofelia Fernandez hace poquito: “patriarcado y capitalismo funcionan de la mano” (Fernandez. 2019). No es momento, en este artículo de entrar ahí. Pero si dejar en dicho algo: las resistencias a la ESI, las resistencias a las nuevas pedagogías, vienen de la mano del sostenimiento de un sistema y de una organización del poder que es básicamente androcéntrica y patriarcal, pero en un sentido mucho más amplio. De aquí que, además de atender a, por ejemplo, el currículum, lo que estamos tratando de re-pensar son las lógicas que guían nuestras prácticas educativas, en su dimensión subjetivante.

## Leer a Simone

El feminismo es una aventura colectiva, para las mujeres pero también para los hombres y para todos los demás, Una revolución que ya ha comenzado. Una visión de mundo, una opción. No se trata de oponer las pequeñas ventajas de las mujeres a los pequeños derechos adquiridos de los hombres, sino de dinamitarlo todo”

(Despentes; 2018, p. 169)

Con lo leído hasta aquí hemos hecho un paseo por un camino usado, anticuado, para el mundo académico. Transitamos con conceptos como identidad, esencia, y los mezclamos con otras matrices teóricas que superan a aquella, como la propuesta por las conceptualizaciones en torno a las subjetividades. Es lo a veces pasa cuando tratamos de leer y escribir sobre la experiencia ético-política vivida. En este caso, sobre la experiencia propia de la práctica pedagógica. En la escuela, todo esto dicho, aparece así mezclado, tensionado. El aparato teórico de Simone resulta muy actual para pensar algunos procesos de subjetivación, e implensable en otros. Las vivencias que comenta en su libro habla de nosotras, las “mujeres”, muchas veces, nos vemos ahí *contadas* en sus palabras. Otras veces nos sentimos lejos, orgullosas de lo transitado hasta aquí (por ejemplo cuando notamos que el concepto de mujer ya está quedando atrás en la superación del binarismo de una manera más profunda, que dé cuenta de los diversos modos de ir viviendo la subjetividad). Pero es ahí, en esa heterogénea práctica, dónde muchas elegimos estar. Si pensamos a la cultura, y a la configuración macro-social, como un condicionante, pero al mismo tiempo resultante de los procesos que se dan en la micro-política y en la agencia de los sujetos en su propia subjetivación; si vemos a la subjetivación como una unidad ontológica entre lo social-cultural y lo particular-individual; entonces, el re-planteo de los modos de concebir algunas prácticas como la educación puede ser clave y de gran injerencia a la hora de generar resistencias frente a la cultura androcéntrica y sus dispositivos. Esa es la apuesta política y filosófica que pretende aquí quedar propuesta, aunque no resuelta.

Si el entramado violento en que nos vemos subsumidas en nuestra *condición femenina*, es una matriz cultural aprendida (y lo es también para muchas otros modos de identificación que no entran en la estructura binaria hetero-cis). Si, como aquí se postuló, hay un factor educativo elemental en la construcción de nuestro destino. Lo haremos nuestro realmente, seremos albañilas, y también albañiles de la construcción de las subjetividades desde la escuela. De aquí que el llamado sea a escribir menos artículos sobre Simone, y empezar a convocarla en nuestro trabajo de albañilería subjetiva, a leerla con otras, en la escuela.

## Notas

- 1 Es interesante aquí asistir a esta noción, planteada por Judith Butler, según la cual ya en un estado avanzado de la deconstrucción de la noción misma de género, vale afirmarse como mujer, o cualquier comunidad, en tanto eso nos permite conocer la forma en que cada comunidad es violentada particularmente, y poder generar las luchas políticas correspondientes. Es decir, si bien aquí se sostiene, muy de fondo y ya superando a Simone de Beauvoir que el género es un resultado y un agente performativo de ciertas matrices político-culturales; eso no quita que podamos resaltar como se hace en este artículo, la situación que viven las mujeres. Dado que estas existen en tanto vivencias culturales, y forman una comunidad con sus luchas en común, sus estereotipos y formas comunes de vivir la subjetividad.
- 2 Cabe aclarar que aquí se usa este concepto de deshumanización, sin hacer una crítica ni abordaje teórico del concepto en relación a la tradición filosófica. Se está apelando al uso más de sentido común si se quiere del término, en tanto genere el efecto discursivo que se busca: comprender que se le quita a las mujeres el carácter de seres humanos con todo lo que eso implica, se las trata como cosas.
- 3 Recomiendo aquí la cobertura del caso realizada por Sol Bajar en La Izquierda Diario, disponible en: <http://www.laizquierdadiario.com/Clarín-lo-hizo-de-nuevo-repudio-generalizado-a-misogino-tratamiento-del-caso-de-Miramar>.
- 4 No es tema de este artículo, que usa el lenguaje inclusivo sin problematizarlo. Se trata de modos no sexistas de expresión.
- 5 Desde la filosofía contemporánea hablar de esencias resulta molesto. Está superado el esencialismo, hace rato, suena a viejo. Pero lejos de ignorar esta situación, de lo que se trata aquí es de dar cuenta de la actualidad de esos esencialismos en nuestro lenguaje y en nuestra cultura androcéntrica.
- 6 Pía Milesi escribió esto, en el contexto de un ensayo filosófico para las Olimpiadas de Filosofía de la República Argentina a los 17 años. Es interesante visitar esas publicaciones, si de lo que se trata es de re-pensar las significaciones sobre el mundo, incluyendo a todas las voces que le dan sentido. Aquí, Pía (y muchas estudiantes más), escribiendo resiste a un doble silenciamiento: el de las mujeres y el de les jóvenes.
- 7 Quien haya leído a estos autores sabe que de lo que están hablando es de las subjetividades capitalísticas. Es interesante pensar como la teorización sobre los modos de subjetivación del capitalismo, funciona igualmente como herramienta para pensar la matriz androcéntrica. Esto, para problematizar la relación entre androcentrismo y capitalismo.
- 8 No nos detendremos demasiado en algo que puede considerarse como una base para todas las producciones que intentan abordar cuestiones de género. Está clarísimo que, como dice Diana Maffia (agregando aquí una invitación a leerla y escucharla) "(...) en todas las sociedades las mujeres están peor que los varones. Nosotros podemos tomar una definición de qué significa estar peor, y podemos mostrar estadísticamente que en todos los grupos sociales, las mujeres están peor que los varones" (Maffia; 2016, p. 139). No nos ocuparemos de demostrar esto, afirmaremos lo que bien deberíamos saber: es un sistema cultural violento.

## Referencias Bibliográficas:

Beauvoir, S. (2018) *El segundo sexo*. Buenos Aires, Argentina. Lumen.

D'Alessandro, Cerra y Snitcofsky. (2019) "Más Carlos que gobernadoras. La desigualdad en las provincias argentinas" En *Economía Femini(s)ta*. Recuperado de: <http://economiafeminita.com/mascarlosquegobernadoras/>.

Despentes, V. (2018) *Teoría King Kong*. Buenos Aires, Argentina. Literatura Random House.

Fernandez, Ofelia. Perfil de *Instagram* (22 de Abril de 2019) Teñir al feminismo de pueblo, y al pueblo de feminismo. *Anduve girando por la patria para seguir cruzando sueños y desafíos, vuelvo convencida de que la historia no empieza ni termina cuando entramos pero le dejaremos unas buenas páginas*. Recuperado de [https://www.instagram.com/p/Bwk89d5FHRG/?utm\\_source=ig\\_share\\_sheet&igshid=8jag7wrxuj28](https://www.instagram.com/p/Bwk89d5FHRG/?utm_source=ig_share_sheet&igshid=8jag7wrxuj28).

Gonzalez Rey, F (2012) La subjetividad y su significación para el estudio de los procesos políticos: sujeto, sociedad y política. En Piedrahita Echandía, C, Días Gómez, A, y Vommaro, P (comp.) *Subjetividades políticas: desafíos y debates latinoamericanos*. Colombia: Cooperativa Editorial Magisterio.

Maffia, D. (2016) "Contra las dicotomías: feminismo y epistemología crítica". En Korol, C. (Comp.) *Feminismos populares. Pedagogías y políticas*. Buenos Aires, Argentina. Ediciones América Libre, Editorial Chirimbote y Editorial El Colectivo.

Milesi, P. (2016) *Educación en Creación* (Trabajo de grado de Nivel Medio para las Olimpiadas de Filosofía de la República Argentina, Instancia Zonal) Colegio Ítalo- Argentino Dante Alighieri. Río Cuarto, Córdoba.

Morgade, G (Comp.) (2011) *Toda educación es sexual. Hacia una educación sexuada justa*. Buenos Aires, Argentina. La Crujía Ediciones.

Página 12 (2019) "La grieta del machismo callejero" Recuperado de: <https://www.pagina12.com.ar/103952-la-grieta-del-machismo-callejero>

Peker, L. (2018) "La revolución de las hijas" en *Página 12*. Recuperado de: <https://www.pagina12.com.ar/121906-la-revolucion-de-las-hijas>.

Peker, L. (2018) *Putita golosa. Por un feminismo del goce*. Buenos Aires, Argentina. Galerna.

Rolnik, S. y Guattari, F. (2006) *Micropolítica. Cartografías del deseo*. Madrid: Traficantes de Sueños.