

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

Colegio de Pedagogía

T E S I S

Resignificando la teoría pedagógica de Paulo Freire.

Una propuesta de formación en equidad de género para estudiantes
del Colegio de Ciencias y Humanidades de la UNAM

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO
DE LICENCIADA EN PEDAGOGÍA

PRESENTA

Gemma Hernández Núñez

Asesor:

Bernardo Miguel Lagarde de los Ríos

México D. F., Ciudad Universitaria, 2015



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

Dedicada:

Al amor y lealtad de Bety y Felix, mis padres, y de mi hermano, Felix.

A la guía y luz de Marisol.

A la confianza y voluntad de *mi Maestro*, Bernardo Lagarde.

Al impulso de mi tía Rosy y mi tío Manuel.

Agradezco las observaciones de las sinodales, que enriquecieron y contribuyeron al mejoramiento de esta propuesta, siempre inacabada y abierta a diversas posibilidades:

Marisa Belausteguigoitia.

Claudia Lugo.

Esther Charabati.

Pamela Álvarez.

No te rindas, aún estás a tiempo
de alcanzar y comenzar de nuevo,
aceptar tus sombras,
enterrar tus miedos,
liberar el lastre,
retomar el vuelo.

No te rindas que la vida es eso,
continuar el viaje,
perseguir tus sueños,
destrabar el tiempo,
correr los escombros
y destapar el cielo.

No te rindas, por favor no cedas,
aunque el frío queme,
aunque el miedo muerda,
aunque el sol se esconda y se calle el viento,
aún hay fuego en tu alma,
aún hay vida en tus sueños
porque la vida es tuya y tuyo también el deseo,
porque lo has querido y porque te quiero,
porque existe el vino y el amor, es cierto;
porque no hay heridas que no cure el tiempo.

Abrir las puertas,
quitar los cerrojos,
abandonar las murallas que te protegieron,
vivir la vida y aceptar el reto,
recuperar la risa,
ensayar un canto,
bajar la guardia y extender las manos,
desplegar las alas e intentar de nuevo,
celebrar la vida y retomar los cielos.

No te rindas, por favor no cedas,
aunque el frío queme,
aunque el miedo muerda,
aunque el sol se ponga y se calle el viento,
aún hay fuego en tu alma,
aún hay vida en tus sueños
porque cada día es un comienzo nuevo,
porque esta es la hora y el mejor momento;
porque no estás sola, porque yo te quiero.

Mario Benedetti

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	5
CAPÍTULO 1. SEXUALIDAD HUMANA Y EQUIDAD DE GÉNERO DESDE UNA PERSPECTIVA DE GÉNERO	7
1.1 Concepción general de la perspectiva de género que orienta esta tesis	7
1.2 Sexualidad humana, una visión no biológica, no médica y no psiquiátrica. Una mirada humanista, crítica y constructivista	14
1.3 Género, asimetría y opresión, diversidad, tolerancia y libertad: conceptos básicos	19
1.4 Equidad de género: definición, diferencias y encuentros con el concepto de igualdad	26
CAPÍTULO 2. ASPECTOS DESTACABLES DE LA TEORÍA PEDAGÓGICA DE PAULO FREIRE Y SU RELACIÓN CON LA TEMÁTICA DE EQUIDAD DE GÉNERO, DESDE LA PERSPECTIVA DE GÉNERO AQUÍ UTILIZADA. RESIGNIFICANDO SU TEORÍA	32
2.1 Paulo Freire y sus principales aportaciones teóricas, metodológicas y filosóficas a la pedagogía	32
2.2 La teoría de Freire como una propuesta abierta a la transformación de diversos ámbitos relacionados con las problemáticas de género	43
2.3 Aspectos pedagógicos de la teoría de Freire para una formación en equidad de género	51
CAPÍTULO 3. ARTICULANDO EJES PARA UNA FORMACIÓN EN EQUIDAD DE GÉNERO: PERSPECTIVA DE GÉNERO, TEORÍA PEDAGÓGICA DE PAULO FREIRE Y EL CONSTRUCTIVISMO	60
3.1 El concepto de formación desde la teoría pedagógica freiriana	60
3.2 Lineamientos pedagógico-didácticos y planteamientos generales del constructivismo aplicados en un espacio pedagógico para la formación en equidad de género	63
3.3 Propósitos esperados de una formación en equidad de género para estudiantes, mujeres y hombres, del Colegio de Ciencias y Humanidades desde los aportes teórico-metodológicos y filosóficos de Freire, una perspectiva de género y el constructivismo	70
CAPÍTULO 4. TALLER DE FORMACIÓN EN EQUIDAD DE GÉNERO DESDE LA TEORÍA PEDAGÓGICA DE PAULO FREIRE PARA ESTUDIANTES DEL COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES DE LA UNAM	74
4.1 Presentación	74
4.2 Propósitos del taller de formación en equidad de género:	74
4.3 Contenido temático	75
4.4 Cartas descriptivas	76
CONCLUSIONES	91
REFERENCIAS	94

INTRODUCCIÓN

Esta tesis tiene como propósito diseñar una propuesta de formación en equidad de género para estudiantes del Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH), pertenecientes al nivel medio superior de la UNAM, a partir de las aportaciones teóricas de Paulo Freire.

Los ejes conductores de la propuesta son: teoría pedagógica de Paulo Freire, perspectiva de género y constructivismo. La relación entre estos tres ejes irá brindando a lo largo del trabajo los elementos necesarios para concretar la propuesta en un taller.

Los propósitos de esta tesis son dos:

- Resignificar la propuesta pedagógica de Paulo Freire relacionando su teoría con la temática general de la perspectiva de género.

La intención aquí es hacer evidente la vinculación de una visión crítica y propositiva de la realidad patriarcal (perspectiva de género) con la teoría de Paulo Freire, asumiendo que ambas aportan elementos teórico-metodológicos y mutuamente se enriquecen, y esclarecer y retomar sus puntos de encuentro para finalmente construir una propuesta pedagógica de formación en equidad de género.

- Diseñar un taller para estudiantes del Colegio de Ciencias y Humanidades de la UNAM cuyo propósito es, precisamente, la formación en equidad de género asumiéndola como una forma de vida humanista, democrática, moderna y equitativa que posibilita la construcción de personas libres, conscientes y responsables de sí mismas, partiendo de la premisa de que tanto la perspectiva de género como la teoría de Freire, enlazadas en un enfoque pedagógico y crítico, y abordadas en un espacio pedagógico con una metodología constructivista, lo pueden lograr.

Inicialmente se analiza lo que hoy en día implica hablar de sexualidad humana, género y equidad de género, partiendo de los lineamientos de la perspectiva de género o enfoque de género¹, revisando algunos trabajos que contienen diversas definiciones y análisis al respecto.

¹ Daniel Cazés en *La Perspectiva de género. Guía para diseñar, poner en marcha, dar seguimiento y evaluar proyectos de investigación y acciones públicas y civiles*, señala que la perspectiva de género también es llamada enfoque de género.

En el segundo capítulo, se establece la relación entre las principales aportaciones de la teoría de Paulo Freire y la temática de equidad de género, para lo cual se retoman las principales contribuciones teóricas de Paulo Freire a la pedagogía, se argumenta la hipótesis de que la teoría de Freire es una propuesta abierta a la transformación de diversos ámbitos relacionados con las problemáticas de género, y posteriormente se retoman aquellos elementos que contribuirían a una formación en equidad de género. El propósito es resignificar su teoría.

Más adelante, en el tercer capítulo, se retoma el concepto de formación desde la teoría freiriana, se destacan aquellos planteamientos generales del constructivismo aplicados en un espacio de formación ya que el modelo constructivista es el fundamento pedagógico y didáctico para el diseño de la propuesta. También se enfatizan los propósitos esperados de una formación en equidad de género al articular los tres ejes temáticos de la tesis.

Finalmente, se llega al diseño de la propuesta de formación en la que se argumenta el porqué del taller como la modalidad didáctica, por qué está dirigido a estudiantes, hombres y mujeres del CCH, también se especifica en cartas descriptivas su duración, los contenidos y las estrategias de enseñanza, aprendizaje y evaluación, entre otros aspectos.

Es importante señalar que para poder llegar a los propósitos esperados de la formación en equidad de género, es imprescindible tener a la vista que los derechos humanos y los que de ellos derivan, resultan trascendentales, tanto en la fundamentación como en el contenido.

CAPÍTULO 1. SEXUALIDAD HUMANA Y EQUIDAD DE GÉNERO DESDE UNA PERSPECTIVA DE GÉNERO

1.1 Concepción general de la perspectiva de género que orienta esta tesis

La perspectiva de género, también llamada enfoque de género, se originó en la segunda mitad del siglo XX, tiene su fundamento en la teoría de género y “ha sido desarrollada básicamente por el feminismo”². Marta Lamas señala que hay dos formas de utilizar la perspectiva de género:

La primera, que es la más difundida, es la que se dirige a registrar a las mujeres, cuál es su posición, qué les pasa, etc. La segunda más rigurosa, alude a las relaciones entre mujeres y hombres e investiga las maneras en que la cultura otorga distintos significados al hecho de ser hombre o mujer³.

Si bien existen estas dos formas de abordar la perspectiva de género y la primera es la más común, para los fines de esta tesis se considerará la segunda, por lo que conviene diferenciar desde un principio entre los llamados estudios de la mujer y la perspectiva de género. La perspectiva de género no es única y exclusivamente cosa de mujeres, atañe a hombres y a mujeres, a las relaciones entre ellas y ellos, como lo señala Lamas, así como de ellas con ellas y de ellos con ellos; de manera más amplia: de las personas con las personas.

Se entiende por *perspectiva* el punto de vista desde el cual se considera o se analiza un asunto⁴. Martha Leñero indica que para tener una mirada de género es necesario mirar con lentes de género, por lo que la perspectiva concretamente de género alude a utilizar, entre los diferentes lentes para analizar la realidad siempre compleja, aquéllos que sean capaces de develar “las desigualdades sociales y culturales entre hombres y mujeres que de otra forma pasarían inadvertidas o se seguirían viviendo como normales y naturales”⁵. Más adelante se explicará que a la perspectiva de género no sólo le atañen las desigualdades entre hombres y mujeres, la perspectiva de género, desde la concepción de algunas personas teóricas, busca evidenciar y comprender las desigualdades entre las personas según su sexualidad.

² Daniel Cazés coordinador, Marcela Lagarde asesora y Bernardo Lagarde colaborador. *Perspectiva de Género. Guía para diseñar, poner en marcha, dar seguimiento y evaluar proyectos de investigación y acciones públicas y civiles*. México, CONAPO, UNAM, CEIICH, 2005. p. 80.

³ Marta Lamas. “Perspectivas de género: una introducción”. En María del Carmen Campero (Comp.) *Abriendo espacios: Un proyecto universitario desde la perspectiva de género*. México: Universidad Pedagógica Nacional, 1999. (Colección archivos, # 8) p. 54.

⁴ Real Academia Española. *Diccionario de la Lengua Española*. 22ª. Ed. 2001.

⁵ Martha Leñero Llaca. *Tercera llamada: Orientaciones de género para la vida cotidiana*. México: UNAM, Programa Universitario de Estudios de Género: Fondo de Desarrollo de las Naciones Unidas para la Mujer, 2010. p. 29.

Al respecto, Daniel Cazés, Marcela Lagarde y Bernardo Lagarde señalan que lo que interesa a la perspectiva de género es la sexualidad humana desde un punto de vista integral, histórico y dialéctico, con sus respectivas implicaciones “económicas, políticas, psicológicas y culturales en la vida social de los géneros y de los particulares”⁶. De tal forma que la perspectiva de género es la *visión* analítica y alternativa de lo que acontece en el orden de los géneros, es una crítica de la sexualidad, de la cultura y de la organización política de la sociedad⁷, una visión de esta índole es lo que permite evidenciar y entender la desigualdad y opresión genérica, además de marcar pautas de solución y alternativas no opresivas.

Marcela Lagarde indica que uno de los fines de la perspectiva de género es precisamente contribuir a la construcción subjetiva y social de una nueva configuración a partir de la *resignificación* de la historia, la sociedad, la cultura y la política desde las mujeres y con las mujeres⁸, sin embargo, la construcción de los derechos humanos de género no se determina en la conformación unilateral de éstas⁹. Esto hace evidente que la perspectiva de género no pretende ni puede prescindir de los hombres, sino simplemente parte de la opresión de la que las mujeres han sido objeto para lo cual es de suma importancia, primeramente, hacerlas visibles. Esto trae como consecuencia aquella resignificación de la historia, la sociedad, la cultura y la política de la que habla Marcela Lagarde, en la que además, se debe contemplar no sólo a las mujeres en conjunto, sino que al hacerlo se comprenda la compleja diversidad de ser mujeres así como la compleja diversidad de ser hombres.

La teoría de género como fundamento de la perspectiva de género:

...abarca los planteamientos teóricos, metodológicos, filosóficos, éticos y políticos necesarios para comprender el *complejo de relaciones de poder que determina la desigualdad entre hombres y mujeres*. El dominio que los primeros ejercen sobre las segundas, la condición de preponderancia paradigmática y a la vez enajenante de ellos, y la condición de subordinación, dependencia y discriminación en que viven ellas.¹⁰

No obstante, la teoría de género no sólo pretende comprender aquellas relaciones de poder, sino que también busca transformarlas. El logro de esta transformación depende primeramente de la

⁶ Cazés, Daniel coordinador, Lagarde, Marcela asesora y Bernardo Lagarde colaborador. *Op. Cit.* p. 79.

⁷ *Idem.*

⁸ Marcela Lagarde. *Género y Feminismo. Desarrollo humano y democracia*. Madrid. Horas y HORAS, 1996. (Cuadernos inacabados; # 25) p. 13-14.

⁹ Marcela Lagarde. “Identidad de género y derechos humanos. La construcción de las humanas”. En Laura Guzmán, Gilda Pacheco (Comp.) *Estudios básicos de Derechos Humanos IV*. San José, Costa Rica: Instituto Interamericano de Derechos Humanos: Comisión de la Unión Europea, 1996. (Serie estudios de derechos humanos; # 4) p. 115.

¹⁰.Daniel Cazés. coordinador, Marcela Lagarde asesora y Bernardo Lagarde colaborador. *Op. Cit.* p. 21.

concepción de las personas como “sujetos históricos, *construidos* socialmente, producto de la organización de género dominante en la sociedad”¹¹, es esta concepción de las personas la que permite tener un campo de acción, es la pauta para si quiera pensar en la transformación, a diferencia de que si se entendieran a las personas como seres ya dados por la naturaleza, idea que es común y que por ello resulta inviable pensar y poner en marcha nuevas formas de relacionarse. La teoría de género, señala Marcela Lagarde, surge:

...en un nuevo paradigma epistemológico basado en la crítica de los dogmas y en el reconocimiento de que toda investigación tiene la marca ideológica y política de quienes participan en ella y de las condiciones en que se produce. Por ello el desarrollo teórico del género no es neutro ni objetivo.¹²

Por lo que interesa saber quién mira y qué es lo que mira, así como con qué propósitos. Es a partir de estas distintas *miradas* como se apunta a consolidar una perspectiva de género inclusiva, por lo tanto rica y diversa, y por ende bastante compleja.

El inicio de la teoría de género está ligado al feminismo, con él comparte su fundamentación filosófica, política y ética¹³. Fue el feminismo quien puso sobre la mesa aquellas problemáticas que invitan a reconsiderar la categoría de género para comprender la situación oprimida de las mujeres. No es posible comprender esta situación sin aquella categoría, así como la categoría misma no puede reducirse sólo a la condición de las mujeres. La teoría de género surge como una necesidad epistemológica para comprender el complejo de relaciones entre las personas en general, sean hombres o mujeres.

Partiendo de esta intención de la teoría de género es visible que “el análisis de género implica el análisis del poder. La organización social de géneros contemporánea es patriarcal y está basada en relaciones de dominio-opresión entre los géneros”¹⁴, aquí el meollo del problema de la opresión genérica. No es el hecho de *ser* mujeres u hombres, ni siquiera de quién oprima o sea oprimido u oprimida, el problema es el uso de un poder “depredador-opresivo”.

¹¹ *Ibidem* p. 79.

¹² Marcela Lagarde. “Género e identidad: hacia un nuevo paradigma” En. María del Carmen Campero (Comp.) *Abriendo espacios: Un proyecto universitario desde la perspectiva de género*. México: Universidad Pedagógica Nacional, 1999. (Colección archivos, # 8) p. 62.

¹³ *Ibidem*. p. 64.

¹⁴ *Ibidem*. p. 72.

Al hablar de la sociedad patriarcal se hace referencia a la organización política, ideológica y jurídica de la sociedad que está regida por el patriarcado. El patriarcado tiene como paradigma al hombre, por lo que en el sistema patriarcal los hombres y lo masculino son sobrevalorados mientras que las mujeres y lo femenino son desvalorados¹⁵. Sin embargo, aunque se creen diversas estrategias para que las mujeres y lo femenino no sean objeto de opresión, como bien lo intenta el feminismo, sus intenciones serán siempre cortas si no va al análisis del poder mismo. La teoría de género no pierde de vista este aspecto, al verlo, resulta claro que las cuestiones de género atañen a todas las diversas personas que se relacionan dentro del sistema patriarcal, de tal forma que el análisis del poder desde la categoría de género es de lo que se ocupa la teoría de género.

La búsqueda de la conquista del poder depredador-opresivo del patriarcado es una cuestión ideológica, cada quien desde donde se posiciona busca conquistarlo, aun cuando eso implique su propia opresión. El análisis que hace la perspectiva de género de ese poder, implica el develamiento de la ideología que lo respalda a fin de crear un nuevo orden social inclusivo y no opresivo. El develamiento de la ideología es lo que nos conduciría a un proceso de deconstrucción del sistema patriarcal, y aunque el proceso requiere más que el develamiento, el develamiento por sí mismo ya es un gran e imprescindible avance.

Para Marcela Lagarde la deconstrucción es un proceso de transformación que parte de la propia configuración de un hecho o un paradigma, que en este caso es el patriarcado; y que por sus propias contradicciones se desmontan contenidos y se resignifican, es decir se reacomodan en otro orden.

Marcela Lagarde define tres pasos a seguir para la construcción del nuevo paradigma de los estudios de género¹⁶:

- a) Partir del conocimiento y el análisis crítico de los conocimientos y saberes previos de género imperantes (valores, normas, verdades, conocimientos, prejuicios, creencias)
- b) Hacer el análisis crítico de esos saberes, hechos y conocimientos para saber cuáles son compatibles con el nuevo enfoque.
- c) Construir conceptos, categorías y nuevas teorías, reconociendo de antemano nuestra tradición cultural, e incorporando elementos de otras culturas, lo que plantea la superación del tradicionalismo y la preponderancia de la filosofía y las teorías.

¹⁵ Idea desarrollada a partir de las notas tomadas en el *Taller de Orientación Educativa* en la Facultad de Filosofía y Letras, UNAM con el Maestro Bernardo Lagarde el 16 de febrero de 2011.

¹⁶ Marcela Lagarde. *Género e identidad...* p. 64.

Estos pasos abren camino a un proceso deconstructivo de la realidad, no tratan de introducir sólo nuevos conocimientos, sino partir de los ya existentes para problematizarlos, es decir, analizarlos críticamente e ir construyendo nuevos saberes a partir de ese análisis crítico que permita crear nuevas formas de vida más justas y no opresivas para las personas. La perspectiva de género brinda esta posibilidad y por esto debe evidenciarse la necesidad de su carácter crítico y por lo tanto abierto. La perspectiva de género no puede ser impositiva pues parte de la idea de que la realidad es producto de una construcción social, por lo tanto, la opresión genérica es una construcción social que ha de deconstruirse para dar lugar a la creación de nuevas formas de relación entre los diversos géneros.

Es importante tener presente que este trabajo deconstructivo no es fácil ya que toca las subjetividades de las personas, es decir, en nuestros adentros tenemos habitando al patriarcado. Esto es parte del *desiderátum* patriarcal, gran mecanismo para su imposición al introyectarnos los deseos que finalmente responden a su reproducción. Sin embargo, no es imposible irlo desenmascarando a fin de construir nuevas formas de ser, pensar, sentir, desear y relacionarnos.

La perspectiva de género reconoce la diversidad de género. Como se ha estado enfatizando, contempla a hombres y mujeres, y de hecho, estando en esta visión crítica del género, se problematiza el binomio de hombre-mujer, asumiendo que la diversidad de género no se cierra a la aceptación sólo de estos dos. Bernardo Lagarde señala que “empiezan a reconocerse pública, política y legalmente otros como los homosexuales, las lesbianas, los travestis”¹⁷, transexuales, transgéneros, intersexuales, seguramente, entre otros más. Judith Butler dice al respecto que estos géneros existen desde hace mucho tiempo, sin embargo, “no han sido admitidos entre los términos que rigen la realidad”¹⁸, de ahí que la sociedad patriarcal además de tener como paradigma al “hombre”, dándole superioridad a éste y a lo masculino, también se caracteriza por ser heterocentrista, validando únicamente las relaciones heterosexuales. De aquí, como se mencionaba anteriormente, la compleja diversidad de ser hombres y de ser mujeres y, más acertadamente, de ser personas.

Es por esta razón que desde la perspectiva de género aquí definida, no sólo basta con considerar a mujeres y hombres al hablar de género, sino que a fin de abrir las posibilidades que una acertada

¹⁷ Bernardo Lagarde. “La masculinidad patriarcal. Su peligro histórico de extinción en la construcción de la democracia genérica. Algunos sinsabores”, *Paedagogium*. Número 32, Año 6. México, Editorial Progreso. Mayo-junio, 2007. p. 32-35.

¹⁸ Judith Butler. *Deshacer el género*. Trad. de Patricia Soley. Barcelona, Paidós, 2006. (Paidós studio, # 167) p. 309-310.

perspectiva de género debería tener, se requiere contemplar a las personas en sus diversas posibilidades de serlo. No obstante, se reconoce el binomio hombre-mujer imperante a fin de problematizarlo, de esta forma se alcanza a ver cómo dicho binomio es parte del orden genérico del sistema patriarcal que deja fuera a todas aquellas personas que no encajan cabalmente en uno u otro rubro.

En el comienzo de reconocerse pública, política y legalmente los otros géneros, está la necesidad, de acuerdo con Judith Butler, de “desarrollar un nuevo léxico legitimador para la complejidad de género que siempre hemos estado viviendo”¹⁹. La construcción de este nuevo léxico, que sea capaz de comprender la diversidad de género, requiere de un constante diálogo con los especialistas de la lingüística. Esto permite ver el carácter transversal de la perspectiva de género en su necesidad de comprender e interferir en los diversos campos del conocimiento para la transformación de la realidad.

Respecto a los diferentes campos del conocimiento que enriquecen la perspectiva de género y la diversidad de temas que atiende, Pilar Martínez Hernández indica lo siguiente:

... la perspectiva de género hace tiempo rebasó el ámbito del feminismo y actualmente se concibe como un enfoque teórico-metodológico multidisciplinario, que abarca lo mismo estudios sobre mujeres, masculinidad, diversidad sexual, educación para la salud sexual y reproductiva, la relación entre género, políticas públicas, medio ambiente y desarrollo sustentable, trabajo y economía, filosofía de la educación y ética, entre muchos campos y líneas de investigación.²⁰.

Es por esto que las decisiones que se tomen deben ser de carácter transversal, además es importante una adecuada coordinación que garantice dicha transversalidad para que los propósitos en las diversas temáticas que contempla la perspectiva de género sean concretados adecuadamente.

La perspectiva de género tiene como último fin lograr lo que Marcela Lagarde ha llamado democracia genérica que implica el proceso de deconstrucción patriarcal y de creación de alternativas prácticas reales:

¹⁹ *Ídem*.

²⁰ Ana María del Pilar Martínez Hernández. “Pedagogía y perspectiva de género”, *Paedagogium*. Número 16, Año 3. México, Editorial Progreso. Marzo-abril, 2003. p. 21-24.

En la construcción de la democracia genérica el principio ineludible e inaplazable es la supresión de los poderes patriarcales que son herramienta de dominio y sometimiento (...) Se trata de un proceso (...) que se manifiesta, por ejemplo, en la reformulación y ampliación de los derechos humanos. Pero sobretodo, es patente en el planteamiento, la elaboración y la inclusión de nuevos derechos específicos de las mujeres, de los y las indígenas, de los niños y las niñas y de todos los que expresan a la diversidad y surgen de ella. La construcción de la democracia genérica pasa por la transformación de las relaciones intra e intergenéricas, del conjunto de relaciones sociales, económicas y políticas, personales, de clase, civiles o institucionales, en nuevas relaciones fincadas en la igualdad, la equidad y la justicia²¹.

Por lo tanto una democracia genérica debe considerar los derechos de las diversas personas a fin de derrocar situaciones discriminatorias en el orden patriarcal. Al intervenir en las relaciones intragenéricas (entre personas del mismo género), e intergenéricas (entre personas de diferentes géneros), la democracia genérica se ha de concretar en el diario vivir de las personas; de hecho, una democracia genérica que no transforme la vida cotidiana no tendría razón de ser, de tal forma que una verdadera democracia genérica debe trastocar los pensamientos, sentimientos y deseos de las diversas personas a fin de lograr nuevas formas no-opresivas de relacionarse.

²¹ Daniel Cazés coordinador, Marcela Lagarde asesora y Bernardo Lagarde colaborador. *Op. Cit.* p. 111

1.2 Sexualidad humana, una visión no biológica, no médica y no psiquiátrica, una mirada humanista, crítica y constructivista

La educación entendida como el proceso de formación del ser humano, es decir de las humanas y los humanos, no puede prescindir de una parte constitutiva de éste como lo es la sexualidad²². La sexualidad, de acuerdo con el enfoque de Daniel Cazés *et al*, es:

...el referente de *la organización genérica de la sociedad y constituye el punto de partida de los caminos trazados con antelación para la construcción de cada vida [...] La sexualidad, materia del género, es el conjunto de experiencias humanas atribuidas al sexo y definidas por la diferencia sexual y la significación que a ella se da. Constituye a las personas y las adscribe a grupos bio-psico-socio-culturales genéricos y a condiciones de vida predeterminadas que a su vez delimitan sus posibilidades y sus potencialidades vitales.*²³

Esta definición permite comprender la sexualidad más allá de un mero aspecto biológico, en ella no sólo se traduce la anatomía y fisiología del ser humano o su placer, sino se encuentra el mismo ser humano en toda su profundidad y complejidad. La sexualidad se vive día a día todos los días, Daniel Cazés concreta que la sexualidad es la acción humana significada culturalmente por la asignación social de género a los sujetos²⁴, de esta forma es posible visualizar que la sexualidad es la expresión del género por lo que todas las normas sociales y culturales que definen al género toman su espacio para ser cumplidas o no, modificadas, desechadas, apropiadas o reapropiadas a través de la acción del ser humano. Este conjunto de acciones es la sexualidad.

Marcela Lagarde define a la sexualidad como:

Un complejo cultural históricamente determinado, consiste en relaciones sociales, instituciones sociales y políticas, así como en concepciones del mundo, que define la identidad básica de los sujetos (...) En los particulares está constituida por sus formas de interactuar, de comportarse, de pensar y de sentir, así como por sus capacidades intelectuales, afectivas y vitales asociadas al sexo. La sexualidad consiste también en los papeles, las funciones y las actividades económicas y sociales asignadas con base en el sexo a los grupos sociales y a los individuos en el trabajo, en el erotismo, en el arte, en la política y en todas las experiencias humanas.²⁵

²² Idea desarrollada a partir de las notas tomadas en el *Taller de Orientación Educativa* en la Facultad de Filosofía y Letras, UNAM con el Maestro Bernardo Lagarde el 3 de marzo de 2010.

²³ Daniel Cazés coordinador, Marcela Lagarde asesora y Bernardo Lagarde colaborador. *Op. Cit.* p. 33

²⁴ Cazés, Daniel. "La dimensión social del género: posibilidades de vida para hombres y mujeres en el patriarcado". En: *Antología de la sexualidad humana*. V. 3. México, D.F.: Consejo Nacional de Población: Porrúa, 1994. p. 339.

²⁵ Marcela Lagarde. *Cautiverios de las mujeres: Madresposas, monjas, putas, presas y locas*. 5ta. Ed. México, D.F.: UNAM, Dirección General de Estudios de Posgrado, 2011. (Colección Posgrado) p. 184.

La sexualidad humana es una parte definitoria en la existencia del ser humano, de ella depende el campo de acción de éste, le otorga el núcleo de su identidad, es su contenido lo que humaniza al Ser. Pero la sexualidad no sólo queda en una esfera privada, se ve definida y a la vez define los espacios sociales.

Marta Lamas señala que la sexualidad humana, al estar sujeta a una construcción social, implica que: “La conducta sexual resulte de lo más sensible a la cultura, a las transformaciones sociales, a los discursos, a las modas. Por eso sólo podemos comprender las conductas sexuales en un contexto específico, cultural e histórico”²⁶. De ahí la complejidad de la sexualidad humana y la riqueza de sus diversas formas, comprender el contexto que la define es crucial para adentrarse en ella de manera crítica. Por otra parte, esto permite comprender que la sexualidad no está dada de forma definitoria como lo supondría la biología; al ser tan sensible al contexto y al ser ella misma un conjunto de acciones humanas, la sexualidad es flexible, es un *ir siendo* y por lo tanto una construcción.

No obstante, la forma diferenciada en que repercute la sexualidad en la vida de los hombres y las mujeres parece ser una constante. Marcela Lagarde señala lo siguiente al respecto:

... la sexualidad de las mujeres está en la base de la categoría social de género mujer. Y en las creencias que lo apoyan, la sexualidad es causa de la supuesta inmanencia femenina, de la condición social de las mujeres, de sus carencias, de sus conflictos, de sus posiciones en la sociedad, de sus limitaciones y de su desigual relación con los hombres. Se considera que las mujeres son sólo sexualidad y que su sexualidad es natural (...). La sexualidad de los hombres es punto de partida, pero sólo punto de partida para la conformación del sujeto hombre. Este sujeto es conceptualizado justamente como el que trasciende la sexualidad, y al hacerlo se constituye en sujeto.²⁷

Esta es la forma de vivir la sexualidad de hombres y mujeres en el sistema patriarcal, sin embargo, al resultar que éstas no son las únicas formas de vivirla, es decir, de ser persona, como lo indica Beatriz Suárez, la sexualidad humana se convierte en un campo de batalla donde se juega el poder: “el poder de un género sobre otro, el poder de las mayorías sexuales sobre los colectivos sexuales minoritarios”²⁸.

²⁶ Marta Lamas. *Cuerpo: diferencia sexual y género*. México: Tauro, 2002. (Pensamiento) p. 68.

²⁷ Marcela Lagarde. “La regulación social del género: El género como filtro de poder”. En: *Antología de la sexualidad humana*. V. 3. México, D.F.: Consejo Nacional de Población: Porrúa, 1994. p. 401-402.

²⁸ Beatriz Suárez Briones. “De cómo la teoría lesbiana modificó a la teoría feminista (y viceversa)”. En: Bengoechea Bartolomé, M; Morales, M. *(Trans)formaciones de las sexualidades y el género*. Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá, Servicio de Publicaciones, 2001. p. 60.

Beatriz Preciado en entrevista para el periódico *El País*, sostiene que la sexualidad es plástica y que en esta capacidad de ser modelada, la regulación política determina los modos de desear y de obtener placer²⁹. Por lo que, por mucho que exista una regulación política para determinar los modos normativos de ejercer la sexualidad, no se cancela la existencia de los otros modos *subversivos* de vivirla. Beatriz Preciado apoya este carácter flexible y constructivo de la sexualidad rechazando la idea de una sexualidad *natural* y argumentando que la sexualidad es plástica en el sentido que puede ser intervenida, de tal forma que, es una práctica cultural que cambia a lo largo de la historia³⁰, por lo que son las normas sociales y políticas las que acotan la plasticidad de la sexualidad, es decir, delimitan las posibilidades de ejercerla.

Beatriz Preciado invita a cuestionar la sexualidad con el fin de identificar el grupo de normas sociales y políticas que constituyen la sexualidad de las personas. En su *Manifiesto contra-sexual*, define la sexualidad como una tecnología socio-política compleja, (también al sexo y al género):

La naturaleza humana es un efecto de tecnología social que reproduce en los cuerpos, los espacios y los discursos la ecuación naturaleza=heterosexualidad. El sistema heterosexual es un aparato social de producción de feminidad y masculinidad que opera por división y fragmentación del cuerpo (...). La diferencia sexual es una hetero-partición del cuerpo en la que no es posible la simetría.³¹

De tal forma que, de acuerdo con el sistema patriarcal, la sexualidad de las personas se define a partir de la heterosexualidad, ésta a su vez es la que produce la feminidad y la masculinidad en las personas expresadas en prácticas de género las cuales conforman su identidad sexual. Sin embargo, ninguno de estos elementos es *natural*, la heterosexualidad como norma no está dada por la naturaleza, la heterosexualidad resulta ser sólo una imposición del sistema patriarcal para conformar la feminidad en las mujeres y la masculinidad en los hombres.

Problematizar la sexualidad, como lo propone Beatriz Preciado, implicaría delatar al sexismo con sus diversas expresiones: homofobia, machismo y misoginia. Es evidente que delatarlo no significa

²⁹ Beatriz Preciado. Entrevista por Luis Sánchez Mellado para el periódico *El País*, edición de Madrid, el 13 de junio de 2010. [Fecha de consulta: 13 de enero de 2013] Disponible en: http://elpais.com/diario/2010/06/13/eps/1276410414_850215.html

³⁰ Beatriz Preciado. "La sexualidad a debate". Entrevista por Leonardo Bastida Aguilar para el periódico *La Jornada*, el 4 de noviembre de 2010. [Fecha de consulta: 13 de enero de 2013] Disponible en: <http://www.jornada.unam.mx/2010/11/04/ls-entrevista.html>

³¹ Beatriz Preciado. *Manifiesto contra-sexual*. Trad. De Julio Díaz y Carolina Meloni. Madrid: Opera Prima, 2002.(Pensamiento) p. 21-22.

erradicarlo, pero al menos es un primer paso para lograrlo. La perspectiva de género aquí utilizada no buscaría, al problematizar la sexualidad, estar en contra de la heterosexualidad, de la feminidad o de la masculinidad, sino más bien buscaría resignificarlas de tal forma que la heterosexualidad sea una opción más respecto a las preferencias eróticas y no la norma o el deber ser de la sexualidad de todas las personas; que la feminidad y la masculinidad no tengan que ser el deber ser de las personas con sexo femenino y masculino respectivamente, es más, que se puedan llegar a crear nuevas formas de ser persona independientemente del sexo identificado y con posibilidad de ser recreado.

Ahora bien, si la sexualidad conforma la vida de las personas y si a su vez la forma de vida de las personas conforma su sexualidad, tenemos que la personalidad está sexuada así como la sexualidad está personalizada tal como lo explican Alicia González y Beatriz Castellanos. En su texto *Sexualidad y géneros* explican cómo la sexualidad está en nuestras vidas y también cómo la sexualidad es una manifestación de la personalidad. Definen tres componentes en la regulación activa de la sexualidad: identidad de género, rol de género y orientación sexo-erótica³²:

Componentes de la sexualidad
<i>La identidad de género</i> es la conciencia y el sentimiento íntimos de ser hombre, mujer, masculino, femenino o ambivalente (...) es una elaboración activa y personalizada de los conocimientos y valores referentes a los atributos sexuales biológicos, y de la apropiación de modelos y patrones de conducta sexuales considerados por la sociedad como deseables para un sexo u otro.
<i>El rol de género</i> es la expresión pública de la identidad asumida mediante el desempeño de diversos papeles en la vida sexual. El individuo interpreta, construye y expresa en su conducta cotidiana los modelos genéricos que para su sexo establece la sociedad en la que vive. Los roles de género polarizan de forma rígida y estereotipada lo femenino y lo masculino.
<i>La orientación sexo-erótica</i> se conforma por la dirección de las preferencias sexuales, eróticas y afectivas, hacia el otro sexo, el propio o ambos. El proceso de orientación sexo-erótica recibe una influencia multifactorial en especial de las experiencias biográficas del individuo bajo las influencias decisivas de su contexto socio-educativo.

³²Alicia González y Beatriz Castellanos. *Sexualidad y géneros: alternativas para su educación ante los retos del siglo XXI*. La Habana: Editorial Científico-Técnica, 2003.

Estos tres componentes de la sexualidad son los que van definiendo las formas de actuar, pensar, sentir, desear y relacionarse de las personas, y todo a partir de una construcción social. Esto en algunas ocasiones puede generar cierta confusión ante deseos que se escapen del deber ser socio-cultural, y es ahí, en la confusión, en la duda, que se abre un espacio para la reflexión. Lo ideal sería que a partir de la reflexión y la necesaria acción, se lograra reconstruir una sexualidad más crítica, más flexible, más amena.

Ante la gran diversidad con la que se pueden conjugar los componentes de la sexualidad, Adriana L. Rosales Mendoza en *El poder en la enseñanza social de las sexualidades y el género: paradojas y tensiones*, comienza aclarando que hablará de sexualidades y no de sexualidad, ya que no hay una sola “verdad” al respecto, asume que hay diversas concepciones culturales de distintos pueblos de la antigüedad y de la actualidad con respecto al tema de las sexualidades, como ya hacía referencia Marta Lamas, por lo que una vez más, se desecha el determinismo biológico de “la sexualidad”. En este artículo, Adriana Rosales hace un llamado a incluir la perspectiva histórica de las sexualidades al plan de estudios de diversas carreras a fin de desenmarañar el tabú que hay en cuanto a las sexualidades en la realidad socio-cultural:

El enfoque socio-cultural e histórico de las sexualidades es, ante todo, uno que enfatiza los derechos humanos de las personas, independientemente de su sexo, clase social, edad, condiciones de salud, y creencias políticas, religiosas, diferentes a la norma.³³

Desde la perspectiva de género de la que aquí partimos, así como desde la propuesta de Adriana L. Rosales, se busca enfatizar los derechos humanos de las personas ya que se está considerando que la sexualidad es una parte constitutiva de ellas, como se dijo al principio de este apartado y en el sentido como se revisó a lo largo del mismo.

³³ Adriana L. Rosales Mendoza. “El poder en la enseñanza social de las sexualidades y el género: paradojas y tensiones”. *Revista Digital Universitaria* [en línea]. 10 de julio 2008, Vol. 9, No. 7. Disponible en Internet: <http://www.revista.unam.mx/vol.9/num7/art43/int43.htm> [Fecha de consulta: 11 de agosto de 2013].

1.3 Género, asimetría y opresión, diversidad, tolerancia y libertad: conceptos básicos

El género es la síntesis biopsicosocial de la cultura en cada persona³⁴, el *género* y como expresión de la sexualidad humana en esta sociedad patriarcal, “es la construcción diferencial de los seres humanos en tipos femeninos o masculinos”³⁵. Esta construcción diferencial tiene como característica ser exclusiva y excluyente.

En cuanto al término “género”, John Money, médico pediatra norteamericano quien se dedicaba a “corregir” quirúrgica u hormonalmente la indeterminación sexual de las personas que nacían intersexuales, es quien en 1955 utiliza por primera vez la palabra *género* para referirse a los comportamientos asociados a la identidad femenina o masculina de las personas.

Marta Lamas señala que fue hasta 1968 cuando Robert Stoller, psiquiatra y psicoanalista, establece las diferencias entre sexo y género. Lamas indica que lo que en ese entonces se entendía como trastornos de identidad sexual hicieron deducir a Stoller que:

...lo que determina la identidad y el comportamiento de género no es el sexo biológico, sino el hecho de haber vivido desde el nacimiento las experiencias, ritos y costumbres atribuidos a cierto género, y concluyó que la asignación y adquisición de una identidad es más importante que la carga genética, hormonal y anatómica.³⁶

Stoller hace evidente que la carga biológica no es una determinante para definir la identidad de género de una persona.

Simone de Beauvoir asumía en 1950 que “no se nace mujer, se llega a serlo”³⁷, en lo personal agregaría que tampoco se nace hombre, homosexual, lesbiana, etc., también se llega a serlo; lo cual deja claro que el género, no es algo dado por la naturaleza ni algo que se adopta de manera definitiva. La segunda parte de la frase: “se llega a serlo”, invita a pensar que se va conformando a través del tiempo, no es algo estático, ni acabado.

Por otro lado Marta Lamas señala que como la biología *per se* no garantiza las características del género, las formas de ser de uno u otro género cambian de acuerdo con las concepciones de cada cultura, con su *interpretación*:

³⁴ Nota retomada del Taller de Orientación Educativa en la Facultad de Filosofía y Letras, UNAM con el Profesor Bernardo Lagarde el día 2 de septiembre del 2009.

³⁵ Daniel Cazés coordinador, Marcela Lagarde asesora y Bernardo Lagarde colaborador. *Op. Cit.* p. 31.

³⁶ Marta Lamas. *Cuerpo: Diferencia sexual y género.* p. 35.

³⁷ Simone de Beauvoir. *El segundo Sexo.* 2ª ed. Trad. de Pablo Palant. México: Debolsillo, 2013. (Contemporánea). p. 15.

No es lo mismo el sexo biológico que la identidad asignada o adquirida, si en diferentes culturas cambia lo que se considera femenino o masculino, obviamente dicha asignación es una construcción social, una interpretación social de la biología. La división en géneros, basada en la anatomía de las personas, supone además formas determinadas – frecuentemente conceptualizadas como complementarias y excluyentes – de sentir, de actuar, de ser.³⁸

En palabras de Judith Butler, el género termina siendo una interpretación múltiple del sexo:

Si el género es los significados culturales que asume el cuerpo sexuado, entonces no puede decirse que un género sea resultado de un sexo de manera única. Llevada hasta su límite lógico, la distinción sexo/género indica una discontinuidad radical entre cuerpos sexuados y géneros culturalmente construidos.³⁹

De esta forma, la idea de un sistema de género binario es ya claramente cuestionable.

Respecto a la organización genérica y a la construcción de la sexualidad, Marcela Lagarde señala lo siguiente:

La organización genérica es una construcción social basada en marcas corporales (...) lo particular de la organización genérica es que su cimiento es el sexo y se concreta en la construcción de la sexualidad, es decir, del conjunto de hechos históricos que los sujetos producen definidos –marcados– sexualmente. Para tal efecto se da significado al dimorfismo sexual y se proyecta en la sociedad, en órdenes de género binario⁴⁰.

Esto explica la forma de conjugarse los elementos sexo, sexualidad y género en un determinado contexto social para definir a una persona. Es importante enfatizar el valor que se le da a la percepción y significado de las marcas corporales que se descubren al momento de nacer, u hoy en día, incluso antes de nacer para que la vida de la persona sea definida; lo complejo de esto resulta cuando las marcas corporales no están claramente especificadas como sucede con las personas intersexuales, o cuando al conjugarse los elementos sexo, sexualidad y género en un contexto social, no logra asignarse a la persona en uno de los órdenes de género binario como sucede con homosexuales, lesbianas, bisexuales, transexuales, transgéneros o travestis. Es por esto que la sexualidad abarca normas y recursos para su realización, su control, y se plasma en hechos que conducen a objetivos vitales y personales y colectivos, por lo que culturalmente, la especificidad

³⁸ Marta Lamas. *Cuerpo: Diferencia sexual y género*. p. 33.

³⁹ Judith Butler. *El género en disputa: El feminismo y la subversión de la identidad*. Trad. de Mónica Mansour y Laura Manríquez. México: UNAM, Programa Universitario de Estudios de Género: Paidós, 2001. p. 39.

⁴⁰ Marcela Lagarde. *La regulación social del género...* p. 399.

sexual es fundamento de complejos modos de vida para los seres sexuados⁴¹. Esta necia necesidad de especificidad sexual hace evidente que el cuerpo en sí mismo no es suficiente para definir la vida de las personas. Marcela Lagarde menciona que el cuerpo es subjetivado, por lo tanto, no es un simple producto biológico, de tal forma que “es posible encontrar que cada orden de géneros crea los cuerpos que requiere, cuerpos contruidos, cuerpos históricos, semejantes sólo en apariencia a los cuerpos de otras latitudes y sistemas (...) El cuerpo es el máspreciado objeto de poder en el orden de género.”⁴²

Gayle Rubin indica que la creación del género es producto de la división sexual del trabajo, esta división es vista como un tabú: “un tabú contra la igualdad de hombres y mujeres, un tabú que divide los sexos en dos categorías mutuamente exclusivas, un tabú que exagera las diferencias biológicas”⁴³. Para explicar la división sexual del trabajo, Gayle Rubin hace referencia al ensayo de *La familia* de Lévi-Strauss, a partir de éste señala que la división del trabajo por sexo no es una especialización biológica y que su propósito es “asegurar la unión de los hombres y las mujeres haciendo que la mínima unidad económica viable contenga por lo menos un hombre y una mujer”⁴⁴.

Gayle Rubin señala que no existe una oposición natural que justifique la idea de que los hombres y las mujeres sean dos categorías mutuamente excluyentes:

Lejos de ser una expresión de diferencias naturales, la identidad de género exclusiva es la supresión de semejanzas naturales. Requiere represión: en los hombres, de cualquiera que sea la versión local de rasgos “femeninos”; en las mujeres, de la versión local de los rasgos “masculinos”. La división de los sexos tiene el efecto de reprimir algunas de las características de personalidad de prácticamente todos, hombres y mujeres. El mismo sistema social que oprime a las mujeres en sus relaciones de intercambio oprime a todos en su insistencia en una rígida división de la personalidad.⁴⁵

De tal forma que si los hombres y mujeres no son categorías excluyentes por oposición natural, lo son por oposición socio-cultural. Es el sistema patriarcal quien hace que la construcción del género sea exclusiva y excluyente afectando, ya sea en mayor o menor medida, a todas las personas al no permitir desarrollar de manera amplia y diversa su personalidad pues sus formas de pensar, sentir,

⁴¹ *Ídem.*

⁴² *Ídem.*

⁴³ Gayle Rubin. “El tráfico de mujeres: notas sobre la ‘economía política’ del sexo”. En Lamas Marta. (comp.) *El género: la construcción cultural de la diferencia sexual*. México: Porrúa/Programa Universitario de Estudios de Género-UNAM, 1996. p. 56

⁴⁴ *Ibidem.* p. 57.

⁴⁵ *Ibidem.* p 59.

actuar y ser deben *corresponder* al género designado según su sexo. Esta represión de las cualidades del otro género en la personalidad es lo que hace pensar que las cualidades del propio género son innatas, por lo que se tiende a creer que la transgresión de ello es una violación a la propia naturaleza y por ende, es patológico.

Martha Leñero explica que las concepciones culturales sobre lo femenino y lo masculino no serían tan problemáticas si no implicaran desigualdad y jerarquía⁴⁶. Simone de Beauvoir, en *El segundo sexo* cuestiona la causa de la desigualdad y jerarquización entre hombres y mujeres, explica que ni la biología ni el psicoanálisis ni el materialismo histórico logran llegar a una verdadera y certera explicación del porqué las mujeres se conciben como un ser subordinado y a los hombres como un ser superior. De ahí que pareciera ser que es la misma construcción del género dentro del sistema patriarcal la que lleva en sí misma la opresión.

Por el momento, es un hecho que el género se construye culturalmente y que además no es fijo o predeterminado, ni depende del sexo. Judith Butler afirma que el género no es una identidad estable, es una identidad débilmente *constituida* en el tiempo: una identidad *instituida* por una repetición estilizada de actos, es una identidad *construida*⁴⁷. Partiendo de esta idea es como formula la Teoría de performatividad del género, entendiendo por performatividad a la repetición de actos y un ritual que logra su efecto mediante su naturalización en el contexto de un cuerpo⁴⁸. La idea de que el género es performativo muestra que lo que se tiende a considerar como *esencia* interna del género, en realidad se “fabrica mediante un conjunto sostenido de actos, postulados por medio de la estilización del cuerpo basado en el género”⁴⁹. Para Beatriz Preciado el sexo y el género se producen en la relación con los otros mediatizada por los actos que señala Butler.⁵⁰

Entender al género como una mera repetición de actos podría hacerlo parecer como una identidad vulnerable por su inestabilidad, sin embargo, no es así porque aquella repetición de actos se encuentra delineada por el desiderátum, deseo colectivo que tiene que ver con el mandato que la

⁴⁶ Martha Leñero. *Op. Cit.* p. 23

⁴⁷ Judith Butler. “Actos performativos y constitución del género: un ensayo sobre fenomenología y teoría feminista”. *Debate feminista*. Año 9, Vol. 18. México, Epiqueya. Octubre de 1998. p. 297.

⁴⁸ Judith Butler. *El género en disputa...* p. 15.

⁴⁹ *Ibidem.* p. 16.

⁵⁰ Judith Butler y Beatriz Preciado en entrevista con la revista Têtu. Traducción de la entrevista realizada por Úrsula Del Águila en noviembre de 2008 para la revista francesa *Têtu* (n° 138). Fuente: Las disidentes. Colectivo de reflexión y creación. [Fecha de consulta: 13 de enero de 2013] Disponible en: <http://lasdisidentes.wordpress.com/2012/04/20/judith-butler-y-beatriz-preciado-en-entrevista-con-la-revista-tetu/>

sociedad hace a la persona, de esta forma se logra que cada sujeto interiorice el deseo de la sociedad patriarcal y lo haga propio. Se crean estereotipos de género y se obedece al desiderátum al querer seguir aquellos deseos⁵¹.

En *El género en disputa*, citando a Gayle Rubin, Butler indica que la sexualidad normativa refuerza el género normativo: “No es la normatividad heterosexual lo que produce y consolida el género, sino que es la jerarquía del género lo que se dice que está detrás de las relaciones heterosexuales”⁵², y a su vez, éstas afianzan la jerarquía del género. El desiderátum sexual intenta consolidar la *correspondencia* entre sexo, género, práctica sexual y deseo. Butler señala que las prácticas sexuales no normativas ponen en tela de juicio la estabilidad del género como categoría de análisis, de tal forma que la práctica sexual tiene el poder de desestabilizar el género⁵³.

Beatriz Preciado, yendo aún más lejos a partir de sus estudios sobre las personas intersexuales y sus argumentos sobre la plasticidad de la sexualidad, asume que el género podría resultar una tecnología sofisticada que fabrica cuerpos sexuales⁵⁴, es decir, no sólo el sexo determina el género de las personas, sino en determinados casos, es el género lo que podría determinar o condicionar el cuerpo de éstas a través de actos intencionados como lo son las intervenciones quirúrgicas u hormonales o simples juguetes sexuales. La intención de Beatriz Preciado, incluso a partir de la propia experiencia, es manifestar una nueva forma de control y producción de género y de sexualidad a fin de erradicar la normatividad de feminidad y masculinidad para abrirle paso a nuevas formas de placer y convivencia.⁵⁵

Lo que hay que sacudir son las tecnologías de la escritura del sexo y del género, así como sus instituciones. No se trata de sustituir unos términos por otros. No se trata tampoco de deshacerse de las marcas de género o de las referencias a la heterosexualidad, sino de modificar las posiciones de enunciación⁵⁶.

La necesidad de crear nuevas formas en cuanto a las relaciones de género se da porque al hablar de género se hace evidente la asimetría, la opresión y la discriminación entre las diversas personas, por lo tanto, no sólo entre hombres y mujeres; hablar de “género” hace evidente, al menos por ese

⁵¹ Nota retomada del Taller de Orientación Educativa en la Facultad de Filosofía y Letras, UNAM con el Profesor Bernardo Lagarde el día 2 de septiembre del 2009.

⁵² Judith Butler. *El género en disputa...* p. 13.

⁵³ *Ibidem.* p. 12-13.

⁵⁴ Beatriz Preciado. *Manifiesto contra-sexual.* p. 25.

⁵⁵ Judith Butler y Beatriz Preciado en entrevista con la revista Têtu.

⁵⁶ Beatriz Preciado. *Op.Cit.* p. 23-24.

momento de enunciación, la existencia de todas esas problemáticas que existen en el sistema social patriarcal.

El patriarcado, en palabras de Marcela Lagarde, es:

Un orden social genérico de poder, basado en un modo de dominación cuyo paradigma es el hombre. Este orden asegura la supremacía de los hombres y de lo masculino sobre la inferiorización de las mujeres y de lo femenino. Es así mismo un orden de dominio de unos hombres sobre otros y de enajenación entre las mujeres.⁵⁷

La base del patriarcado es el sexismo, que es la “opresión social fundamentada en la diferencia sexual de las personas que se expresa cotidianamente en el machismo, la misoginia y la homofobia, determinantes de las relaciones en los géneros y entre ellos”⁵⁸.

Se entiende por machismo las preferencias que tienen los hombres sobre las mujeres e incluso, sobre otros hombres, es la facultad que les da la sociedad patriarcal para ejercer el poder, la autoridad. La misoginia es el desprecio hacia las mujeres y lo femenino. Por su parte la homofobia es el miedo, desprecio y rechazo a los homosexuales, aquí se agregaría a las lesbianas y, en lo personal, cualquier otra forma de orientación sexo-erótica que no sea heterosexual⁵⁹.

Por su esencia, el poder patriarcal no sólo es sexista, Marcela Lagarde explica que siempre se expresa articulado con otros poderes opresores, de tal forma que “el poder patriarcal es sexista, pero también clasista, etnicista, racista, imperialista, etc.”⁶⁰. Esto podría permitirnos entender al patriarcado como al *padre* de los otros *males*, y es que si su poder opresor reacciona ante la *simple* diferencia sexual de las personas, es prácticamente lógico que reaccione ante las otras diferencias. Sin embargo, Gerda Lerner señala que “el patriarcado es una creación histórica elaborada por hombres y mujeres en un proceso que tardó casi 2500 años en completarse”⁶¹, por lo que ella misma indica que, así como tuvo un comienzo, bien podrá tener un fin.

La idea de Judith Butler de *desnaturalizar el género* surge “del deseo intenso de contrarrestar la violencia normativa que traen consigo las morfologías ideales del sexo, así como de desarraigar las

⁵⁷ Marcela Lagarde. *Género y Feminismo...* p. 52.

⁵⁸ Daniel Cazés coordinador, Lagarde, Marcela asesora y Bernardo Lagarde colaborador. *Op. Cit.* p. 92-93.

⁵⁹ Nota retomada del Taller de Orientación Educativa en la Facultad de Filosofía y Letras, UNAM con el Profesor Bernardo Lagarde el día 2 de septiembre del 2009.

⁶⁰ Marcela Lagarde. *Cautiverios de las mujeres...* p.92.

⁶¹ Gerda Lerner. *La creación del patriarcado*. Barcelona, Editorial Crítica, 1990. p. 310.

suposiciones dominantes de la heterosexualidad natural o presunta que se fundan en los discursos ordinarios y académicos sobre la sexualidad”⁶². La perspectiva de género que aquí se asume tiene como propósito problematizar aquellas suposiciones dominantes y discursos ordinarios a fin de apostar por una sexualidad y una identidad de género flexible, que si bien, en primera instancia desarrolle la capacidad de tolerancia, logre contribuir para la conformación de una postura abierta a la diversidad sexual y a la libertad en la construcción de la identidad de género, tanto de las otras personas como de la propia.

⁶² Judith Butler. *El género en disputa...* p. 20.

1.4 Equidad de género: definición, diferencias y encuentros con el concepto de igualdad

Francis Jacob menciona que la búsqueda de igualdad nace precisamente de la existencia innata de las diferencias:

Nosotros somos todos diferentes y el modo como se producen los seres vivos está programado para que lo seamos. Por eso el hombre tuvo la necesidad, un día, de fabricar el concepto de igualdad. Si fuéramos todos idénticos, como una población de bacterias, la idea de igualdad sería perfectamente inútil.⁶³

La actual demanda de igualdad entre los géneros, casi siempre sólo considerando a hombres y mujeres, lleva implícito el reconocimiento de la existencia de las diferencias, diferencias que prácticamente de manera automática propician desigualdad que termina causando opresión. El problema entonces no son las diferencias, sino lo que éstas significan y representan para las personas en su relación con las otras y con ellas mismas. Es en este sentido por lo en esta tesis se defiende el uso del término *equidad de género*.

De acuerdo con el *Diccionario de la Real Academia Española* igualdad es la conformidad de algo con otra cosa en naturaleza, forma, calidad o cantidad, mientras que *equidad* es la disposición del ánimo que mueve a dar a cada uno lo que merece. En *Algunas minucias del lenguaje*, José Moreno de Alba menciona que decir igualdad de sexo⁶⁴ es un sinsentido por la definición de igualdad, por lo que sólo valdría en el sentido de igualdad de sexos en derechos y obligaciones.

El Instituto Nacional de la Mujeres (INMUJERES) define a la desigualdad de género como:

La distancia y/o asimetría entre mujeres y hombres. Históricamente las mujeres han estado relegadas a la esfera privada y los hombres a la esfera pública, esta situación ha derivado en que las mujeres tengan un limitado acceso a la riqueza, a los cargos de toma de decisión, a un empleo remunerado en igualdad a los hombres, que sean tratadas de forma discriminatorias⁶⁵.

La *Ley general para la igualdad entre hombres y mujeres* publicada en el *Diario Oficial de la Federación*, sólo contempla, como su título lo indica, a mujeres y hombres y propone líneas de

⁶³ Francis Jacob. "Nous sommes programmés, mais pour apprendre", *Le Courier*, UNESCO, febrero de 1991. En: Paulo Freire. *Pedagogía de la esperanza. Un encuentro con la pedagogía del oprimido*. 2da. Ed. Trad. de Stella Mastrangelo. Pról. de Carlos Núñez Hurtado. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI, 2008.. (Biblioteca Clásica de Siglo XXI) p. 124.

⁶⁴ A lo que José Moreno de Alba se refiere como "sexo", aquí se entiende como "género".

⁶⁵ Martha Alida Ramírez Solórzano (Coord.). *Glosario de género*. 2da. ed. México, D. F.: Instituto Nacional de las Mujeres, 2008. 161 p.

acción para erradicar la discriminación contra las mujeres. La mayoría de las propuestas consisten en la promoción de acciones compensatorias. Entre lo rescatable de la Ley es la propuesta de creación de programas de concientización y de información sobre los derechos para la igualdad entre hombres y mujeres. Sin embargo, respecto a la información señala que se tiene derecho a ella siempre y cuando se solicite, así como de solicitar información sobre cómo hacer cumplir los derechos. El punto débil de esta Ley es que no es capaz de reconocer la complejidad de la identidad de las personas por lo que sólo responde a la discriminación de las mujeres en general conforme a la idea del *deber ser* de las mujeres. Llega a sustituir *igualdad entre hombres y mujeres* por *equidad de género*, pero no contempla los otros géneros, ni siquiera a las mujeres en su gran diversidad.

Marcela Lagarde comprende que la diferencia por sí misma no crea distribución desigual de poderes. Se requiere además de la valoración de los sujetos en rangos de superior, mayor, inferior y menor⁶⁶. De acuerdo con las revisiones anteriores se entiende que la organización genérica patriarcal es exclusiva, excluyente y por lo tanto opresiva. Devela la desigualdad y la jerarquía entre las personas a partir de su sexo y además, a partir de sus prácticas sexuales. Marcela Lagarde indica que “las reglas básicas de este tipo de configuración consisten en que un poder aumenta en relación directa a la resta de otro poder, una jerarquía superior se construye a partir de la subordinación jerárquica y los valores se conforman como universales a partir de la desvalorización”⁶⁷.

Lo que hace aún más complejo estas desvalorizaciones es que aún entre personas del mismo género se crean jerarquías que enfrentan y antagonizan a unas personas con otras en sus relaciones intragenéricas. Esto es una de las cosas que hace evidente lo imprescindible de derrocar al sistema que afianza estas relaciones opresivas entre las personas: el patriarcado.

María Luisa Femenías menciona que los orígenes del feminismo se vinculan con la noción de igualdad, y sin embargo, la noción de igualdad siempre ha sufrido una tensión entre su enunciación formal y su aplicación material⁶⁸, esto nos podría hacer reconsiderar la pertinencia del término para la compleja realidad. Quizá es el término de *igualdad* el que no alcanza a abarcar la problemática de la opresión genérica con todos sus matices.

⁶⁶ Marcela Lagarde. *La regulación social del género...* p. 398.

⁶⁷ Marcela Lagarde. *Género y Feminismo...* p. 53.

⁶⁸ María Luisa Femenías. *El género del multiculturalismo*. Bernal, Argentina: Universidad Nacional de Quilmes Editorial, 2007. (Derechos Humanos) p. 49-50

La filósofa feminista François Collin menciona respecto a la igualdad de género:

La constitución de un espacio verdaderamente común a hombres y mujeres que fue, y sigue siendo, el objetivo primordial del feminismo, recurre inevitablemente a las teorías de igualdad. Pero esta igualdad debe entenderse como igualdad de derechos, no como igualación de identidades, que por lo demás, se hará en provecho de la identidad masculina ya existente.⁶⁹

En lo personal, es esta consideración del término igualdad, no siempre enunciada, lo que implica un freno para su concreción. La igualdad de género no puede aludir a la igualdad de identidades, sin embargo, el término *igualdad*, por sí mismo, hace referencia a ello. Considerar la igualdad de derechos aún requiere de la especificación de ciertas consideraciones pues no todas las personas tienen las condiciones para practicar realmente los mismos derechos.

Alda Facio en su artículo “¿Igualdad y/o equidad?” analiza las diferencias de estos dos conceptos desde la perspectiva de género para la implementación de políticas públicas y llega a la conclusión de priorizar el uso de igualdad ante equidad:

... tanto la igualdad entre hombres y mujeres como la equidad de género permiten trato idéntico o trato diferenciado según las necesidades respectivas. La distinción es que mientras que el concepto de igualdad exige que el trato, ya sea idéntico o diferenciado, resulte en que las mujeres no sufran ninguna forma de discriminación, el de equidad no hace referencia a eliminar la discriminación que sabemos sufren todas las mujeres en todo el mundo⁷⁰.

Es claro que el punto a discutir no es la diferencia sexual sino el valor que se le da a esa diferencia, así como a los órdenes de género binario. Es ineludible pensar en igualdad y equidad pero siempre con sus respectivas precauciones. Marcela Lagarde indica al respecto:

La igualdad significa tener las mismas oportunidades. En este punto la igualdad es un piso a partir del cual las mujeres pueden ser reconocidas como iguales y ser tratadas normativamente como iguales, no en el sentido de identidad sino en el sentido axiológico: cada persona vale igual que cualquier otra persona [...] es el principio de la igual valía de las personas, que es uno de los derechos humanos fundamentales [...] El conjunto de desventajas de género hace necesario que para establecer la igualdad entre mujeres y hombres sea imprescindible lograr la equidad: la equidad es el conjunto de procesos de ajuste genérico compuesto por las acciones que reparan las lesiones de la desigualdad en las

⁶⁹ Françoise Collin. En Marcela Lagarde. *Op. Cit.* p. 37.

⁷⁰ Alda Facio. “¿Igualdad y/o equidad?” Nota para la igualdad N° 1. *Políticas que transforman*. 2011. Disponible en línea: http://www.americalatinagenera.org/es/documentos/centro_gobierno/FACT-SHEET-1-DQEH2707.pdf (Fecha de consulta: 2 marzo de 2015)

mujeres producidas en la relación dominio-cautiverio que las determina en mayor o menor medida.⁷¹

Aquí se agregaría que la equidad no sólo ha de reparar las lesiones de la desigualdad de las mujeres, sino de todas las personas en su diversidad. La búsqueda de igualdad entre las personas, pero en su sentido axiológico, como lo menciona Marcela Lagarde, es totalmente lógico en esta sociedad: todas las personas tienen el derecho a una vida digna por el simple hecho de ser personas y de lo que eso implica ética y políticamente. La equidad de género que aquí defendemos no pretende desplazar a la igualdad, simplemente se considera que es importante llamar a cada cosa por su nombre de tal forma que se tengan los elementos conceptuales para pensar las formas de solución ante la compleja problemática de opresión genérica que se mencionaba anteriormente, así, la búsqueda de igualdad entre las personas en el sentido axiológico encontrará en el concepto de equidad de género la forma de lograrla.

Queda claro que la igualdad ha de ser aplicada en el valor ontológico de cada persona, pero al momento de aterrizar a lo concreto, a lo real, la equidad entra en juego si es entendida como la forma de dar a cada persona lo que necesita para conformar una vida digna que es a lo que aspira la igualdad. La equidad de género es lo que justificaría la existencia de derechos particulares a determinados grupos de personas (mujeres, niños y niñas, de las y los adolescentes, de la diversidad sexual, de las personas indígenas, etc.).

Por la equidad de género se aprobarían acciones compensatorias o medidas de discriminación positiva a fin de sublevar las injusticias. Por lo tanto, la equidad tiene como tarea hacer justicia ante la diversidad, ante las diferencias, de tal forma que todas las personas, por igual, puedan disfrutar de una vida digna, lo que no implica que sea la misma al resto.

Dado que las diferencias siempre van a existir y ellas conforman la riqueza de la vida, la equidad necesita ponerse en acción. En la búsqueda de equidad, lo que debe de estar de trasfondo, como ya se mencionó, es la justicia. Asumir las diferencias pero eliminando las desigualdades en el valor de las personas, es decir, su desvalorización con sus diferentes interpretaciones, para ello es importante que las medidas compensatorias vayan acompañadas de una transformación ideológica, de una transformación de mentalidades a fin de que la búsqueda de la equidad de género nazca de un proceso de concientización de las diferencias, de la diversidad.

⁷¹ Marcela Lagarde. *Género y Feminismo...* p. 207 y 209.

Marcela Lagarde menciona que “la igualdad y la equidad no se construyen sólo por la intervención de las instituciones, precisan de la participación de cada persona en ese sentido con esa ética; de no ser así pueden establecerse criterios jurídicos que nadie ponga en práctica”⁷², de ahí que es evidente que para que tengan un verdadero impacto social y cultural, debe haber de trasfondo y de manera explícita un proceso de transformación, ya que como lo indica Marcela Lagarde, “la transformación de las mentalidades es pues indispensable, porque es en las mentalidades donde puede desarrollarse el trato equitativo y la igualdad entre las personas y es además la vida cotidiana el gran espacio de su puesta en marcha”⁷³. El propósito del taller de formación en equidad de género que aquí se propondrá es, precisamente, dar lugar a esta transformación de las mentalidades de las personas, que por un lado le dé significado a aquellas políticas públicas, y que además sea una convocatoria a repensar el diario vivir y las relaciones interpersonales y sociales que desarrollamos con el fin de transformarlas, y desde ahí dar paso a proponer más acciones políticas y educativas, pero ahora como sujetos de esa acción y no sólo como objetos receptores de lo que las instituciones formulan.

Judith Butler advierte al feminismo que idealizar ciertas expresiones de género da lugar a nuevas formas de jerarquía y exclusión, es por esto que la perspectiva de género que aquí se asume no puede definir su actuar pensando sólo en las mujeres. Gayle Rubin menciona al respecto que “una revolución feminista completa no liberaría solamente a las mujeres: liberaría formas de expresión sexual y liberaría a la personalidad humana del chaleco de fuerza del género”⁷⁴, ya que las normas de masculinidad y de feminidad son modos de crear violencia de género en las diversas personas.

Marcela Lagarde indica que el feminismo, los movimientos de liberación homosexual y lésbico se han conformado a partir de la convergencia de mujeres y hombres que buscan alternativas de convivencia y que basan sus esfuerzos en desmontar el dominio sexual como elemento configurador del orden social y cultural, y de modos de vida, por lo tanto la revolución política del orden de géneros se propondría deconstruir el patriarcado e innovar la historia con un orden de géneros plural y paritario, habitado por humanos y humanas, es decir, personas.⁷⁵

⁷² *Ibidem.* p. 211.

⁷³ *Ídem.*

⁷⁴ Gayle Rubin. *Op. Cit.* p. 80

⁷⁵ Marcela Lagarde. *La regulación social del género...* p. 423.

Para lograr la igualdad entre las personas en un sentido axiológico, se debe practicar la equidad. El propósito de la equidad es erradicar las injusticias y no las diferencias, eliminar pues la jerarquización, y por lo tanto, la discriminación que padecen las personas por sus diferencias, por ser el *diferente* a lo *ideal*, el ideal de hombre-blanco-clase media-heterosexual.

En cuanto a los derechos, es necesario que los universales en su formulación y obviamente en su ejecución, consideren a todas las personas en su diversidad. Si desde su formulación no logran hacerlo se seguirá promoviendo la desigualdad y las medidas compensatorias, más que ser medidas temporales, serán permanentes.

Los derechos de esta índole deben ser claramente inclusivos. A fin de contemplar derechos específicos según los diferentes grupos de personas, es importante plantearlos; estos derechos deben nacer de los universales sólo que ahora deben estar claramente instrumentados, y nuevamente, estos derechos específicos deben contemplar toda la diversidad de personas que entren en ese rubro. Se tendrán derechos para cada colectivo, el Estado debe reconocerlos y garantizar su cumplimiento. Para su cumplimiento es importante hacer campañas de información en las que las personas logren, a partir de toda la gama de derechos, identificar los suyos. Es decir, una sola persona verá que sus derechos los encontrará en diversas declaraciones, así quizá, además de los derechos universales y los constitucionales, también contemplará los de las mujeres, los de las personas jóvenes, los sexuales y reproductivos, los universitarios, los de las personas indígenas, los de diversidad sexual, seguramente entre otros más de acuerdo con su forma de vida. Todos ellos han de responder a una sola cosa: una vida digna.

Si la equidad es dar a cada quien lo que necesita, quizá una de las cosas que en esencia todas las diversas personas necesitamos es simplemente respeto ante las diversas formas de serlo. Una verdadera lucha por los propios derechos es la que lleva implícita el reconocimiento de los derechos de las demás personas, tener esto claro es fundamental para trascender tantos discursos vacíos que aún no alcanzan a comprender que la vida digna se construye en conjunto.

CAPÍTULO 2. ASPECTOS DESTACABLES DE LA TEORÍA PEDAGÓGICA DE PAULO FREIRE Y SU RELACIÓN CON LA TEMÁTICA DE EQUIDAD DE GÉNERO, DESDE LA PERSPECTIVA DE GÉNERO AQUÍ UTILIZADA. RESIGNIFICANDO SU TEORÍA

2.1 Paulo Freire y sus principales aportaciones teóricas, metodológicas y filosóficas a la pedagogía

Paulo Freire, pedagogo brasileño, nace el 19 de septiembre de 1921 en Recife, Brasil y muere el 2 de mayo de 1997 a los 75 años. En 1947 comienza su labor en la educación para adultos y comienza a pensar su teoría de alfabetización. Cabe mencionar que esta labor de la alfabetización de adultos, Ana María Araujo, viuda de Freire, menciona que fue una táctica educativa para alcanzar la estrategia necesaria que era la politización del pueblo brasileño⁷⁶, por lo que la alfabetización era un medio y no un fin en sí.

En 1964 se da el golpe de Estado en Brasil y Freire es encarcelado por un periodo de dos meses debido a su predisposición política a favor de la educación popular. Al salir de la cárcel se fue a Bolivia, casi enseguida también hay un golpe de Estado ahí, por lo que se va a Chile por cinco años (de 1964 a 1969) donde escribe *La educación como práctica de la libertad* y *Pedagogía del oprimido*.

De 1969 a 1979 Freire vive en Cambridge, Massachusetts; Ginebra, Suiza y visita muchas otras partes del mundo. En Suiza es consultor especial del departamento de Educación del Consejo Mundial de Iglesias, durante su labor va a Guinea Bissau, África en 1975 y a otros lugares a implementar su método de alfabetización de adultos. En 1980 regresa a Brasil donde es recibido, en general, con los brazos abiertos, pero con cierto recelo por algunas otras personas que no concordaban con su ideología política.

Miguel Escobar Guerrero menciona que en tres ocasiones visita México. En una de ellas es invitado por la Universidad Nacional Autónoma de México en 1984, y las otras dos por el Instituto Nacional para la Educación de los Adultos donde se retoma su método de alfabetización. En estas intervenciones de Freire en México “habló de la necesidad de indignarnos ante las injusticias, de no quedarnos callados y de entender el conocimiento como otra forma de lucha”⁷⁷.

⁷⁶ Ana María Araujo Freire. “La voz de la esposa: La trayectoria de Paulo Freire”. En: Moacir Gadotti y Carlos Alberto Torres (Comps.). *Freire: una biobibliografía*. Pról. de Arturo Ornelas Lizardi. Trad. de Sonia Stella Araujo-Olivera Paulo. México: Siglo XXI, 2001. p. 23

⁷⁷ Miguel Escobar Guerrero. “La cuatro etapas de Paulo Freire en sus cinco pedagogías: del oprimido, de la esperanza, de la autonomía, de la indignación y de la tolerancia”. *Eccos Revista Científica*. Núm. 1, V9. Sao Paulo, Universidad Nove de Julho. Jan-jun. 2007. p. 209.

Tiene innumerables publicaciones: libros, artículos, entrevistas, conferencias. *Pedagogía del oprimido*, obra que da a conocer a Paulo Freire en casi todo el mundo, está traducida en más de 30 idiomas. La publicó en 1968, en 1970 se publica en inglés y español, sin embargo, fue hasta 1975 que pudo publicarse en Brasil debido al régimen militar. Después de 20 años publica *Pedagogía de la esperanza: Un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. En esta obra nos lleva de la mano para mostrar cómo fue la creación de *Pedagogía del oprimido*, de las repercusiones tras su publicación, su vigencia y sus reconsideraciones respecto a ella.

En 1996 publica su último libro, *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. En él trata la cuestión de la formación docente junto a la reflexión sobre la práctica educativa progresista en favor de la autonomía del ser de las y los educandos.

Pedagogía de la indignación: cartas pedagógicas en un mundo revuelto y *Pedagogía de la tolerancia*, son libros póstumos de Paulo Freire. El primero se publica en el año 2000, y el segundo en 2005. Ambos libros son compilaciones de cartas, entrevistas y documentos inéditos de Freire que datan desde 1970 hasta 1997, año en el que Paulo Freire fallece.

Pedagogía del oprimido surge con el propósito de la recuperación de las personas oprimidas de su humanidad. En palabras de Freire se trata de una “pedagogía que haga de la opresión y sus causas el objeto de reflexión de los oprimidos⁷⁸, de lo que resultará el compromiso necesario para su lucha por la liberación, en la cual esta pedagogía se hará y rehará”⁷⁹. Freire establece dos momentos que se interrelacionan para la pedagogía del oprimido: en el primero las personas oprimidas van descubriendo el mundo de la opresión y se van comprometiendo con su transformación (mediante la acción y reflexión), mientras que en el segundo momento esta pedagogía deja de ser de la persona oprimida y pasa a ser la pedagogía de las personas en proceso de permanente liberación.

En el siguiente cuadro se señalan las características que definen a las personas oprimidas y opresoras de acuerdo con Paulo Freire:

⁷⁸ Me parece importante aquí señalar que Paulo Freire en *Pedagogía del oprimido* y sus publicaciones anteriores, utiliza un lenguaje androcéntrico, tras las críticas recibidas es como reflexiona y comienza a crear un lenguaje incluyente (en el siguiente apartado profundizaré más al respecto). Con esto sólo pretendo anticipar sobre el lenguaje utilizado en las citas textuales que haré de *Pedagogía del oprimido* en adelante.

⁷⁹ Paulo Freire. *Pedagogía del oprimido*. 2da ed. Trad. de Jorge Mellado. México: Siglo XXI, 2008. (Educación) p. 42.

Personas oprimidas	Personas opresoras
<ul style="list-style-type: none"> • Se encuentran deshumanizadas. • Son duales, ser es parecer y parecer es parecerse con la persona opresora. Son ellas y a la vez son la otra. • El conocimiento de sí mismas, como oprimidas se encuentra perjudicado por su inmersión en la realidad opresora. De ahí esta casi aberración: uno de los polos de la contradicción pretende, en vez de la liberación, la identificación con su contrario. • Se autodesvalorizan por la introyección que hacen de la visión que de ellas tienen las personas opresoras. • Inauténticas, “alojan” a la persona opresora en sí. • Tienen a ser opresoras o subopresoras, por lo que ejercen un tipo de violencia horizontal. • Su ideal es, realmente, ser “alguien”⁸⁰, pero para ellas, ser “alguien”, en la <i>contradicción</i> en la que siempre estuvieron y cuya superación no tienen clara, equivale a ser opresoras. • En cierto momento de su experiencia existencial, las personas oprimidas asumen una postura que llamaremos de “adherencia” a la opresora. En estas circunstancias no llegan a “admirarla”, lo que las llevaría a objetivarla, a descubrirla fuera de sí. En su enajenación quieren a toda costa parecerse a la opresora, imitarla, seguirla. • Para ellas, “el hombre nuevo” son ellas mismas transformándose en opresoras de otras. Su visión del “hombre nuevo” es una visión individualista. • Tienen miedo a la libertad y éste puede, tanto conducirlos a pretender ser opresoras también, cuanto puede mantenerlos atados al <i>status</i> de la persona oprimida. • El comportamiento de las personas oprimidas es un comportamiento prescrito. Se conforma con pautas ajenas a ellas, las pautas de las opresoras. • Las personas oprimidas como objetos, como “cosas”, carecen de finalidades propias. Sus finalidades son aquellas que les prescriben las 	<ul style="list-style-type: none"> • Se encuentran deshumanizadas. • Se constituyen como clase dominadora por lo que ejercen un tipo de violencia vertical. • Llegan a racionalizar su culpa paternalistamente por lo que su forma de solidarizarse con las oprimidas consiste en prestarles asistencia pero manteniéndolas atadas a la misma posición de dependencia, situación que define una falsa generosidad por parte de la persona opresora • Las personas opresoras, violentando y prohibiendo que las otras sean, no pueden a su vez ser. • Para las personas opresoras el proceso de liberación de las oprimidas significa la opresión para ellas. • Para las opresoras la persona humana son sólo ellas. Los otros son objetos, cosas. Para ellas, solamente hay un derecho, su derecho a vivir en paz, frente al derecho de sobrevivir que tal vez ni siquiera reconocen, sino solamente admiten de las oprimidas. • La persona opresora tiene una conciencia fuertemente posesiva del mundo y de las demás personas. La conciencia opresora no se puede entender, así, al margen de esta posesión, directa, concreta y material. Por esto es que la conciencia opresora tiende a transformar en objeto de su dominio todo aquello que le es cercano. • Para las personas opresoras el valor máximo radica en el <i>tener más</i> y cada vez <i>más</i>, a costa, inclusive, del hecho del <i>tener menos</i> o simplemente no <i>tener nada</i> de las oprimidas. <i>Ser</i> para ellas, es equivalente a <i>tener</i> y tener como clase poseedora. • El sadismo es una característica de la conciencia opresora en su visión necrófila del mundo. En la medida en que para dominar se esfuerza por detener la ansiedad de la búsqueda, la inquietud, el poder de creación que caracteriza la vida, la conciencia opresora mata la vida.

⁸⁰ Aquí Freire utiliza la palabra “hombres”. Con el propósito de cuidar no reiterar un lenguaje androcéntrico, se ha rescatado la idea y se ha plasmado con diferentes palabras. Esto se hace a lo largo de la redacción del contenido de los cuadros comparativos.

<p>opresoras.</p> <ul style="list-style-type: none"> • En tanto se mantiene nítida su ambigüedad, las oprimidas difícilmente luchan y ni siquiera confían en sí mismas. • Tienen una creencia difusa, mágica, en la invulnerabilidad de las personas opresoras. 	
---	--

La autodesvalorización en las personas oprimidas es una característica clave, ya que es a través de la superación de ésta como se puede aspirar a un mundo que se rija por diferentes reglas. Este es el punto de partida para transformar mentalidades y comenzar a cuestionar la ideología dominante. En *Pedagogía de la autonomía*, Freire señala que el amor propio es importante siempre y cuando parta del respeto hacia sí mismo o misma y para esto será necesaria “la expulsión del opresor de dentro del oprimido, en cuanto a sombra invasora. Sombra que, expulsada por el oprimido, debe ser sustituida por su autonomía y su responsabilidad”⁸¹, es asumiendo la responsabilidad de las propias acciones como la libertad irá llenando el espacio que antes ocupaba la dependencia a la persona opresora.

La libertad se ejercita asumiendo decisiones, Freire señala que es decidiendo como se aprende a decidir, y la decisión en sí debe ser un proceso responsable en el que se asumen las consecuencias del acto de decidir. Así, asumiendo éticamente la responsabilidad de las decisiones es como se va fundando la autonomía, por lo tanto “una pedagogía de la autonomía tiene que estar centrada en experiencias estimuladoras de la decisión y de la responsabilidad, valga decir, en experiencias respetuosas de la libertad”⁸². Aquí es importante tener presente que la autonomía para ser genuina debe considerar la perspectiva del Otro, Freire dice: “la autonomía sólo es cuando presta atención a la autonomía de los otros”⁸³.

Freire, a lo largo de su obra, hace un llamado a la transformación de la situación que genera opresión, por lo que la lucha se encamina a esto, en lo personal, esto es lo más valioso de su aportación. Parte de la idea de que la opresión es violencia por lo tanto, la situación opresora es aquella en la que en las relaciones entre una y otra persona, una explota a la otra, o una obstaculice

⁸¹ Paulo Freire. *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. 8va ed. Trad. de Guillermo Palacios. México: Siglo XXI, 2003. p. 80.

⁸² *Ibidem*. p. 103.

⁸³ Paulo Freire. *Pedagogía de la Indignación: cartas pedagógicas en un mundo revuelto*. Buenos Aires, Argentina: Siglo Veintiuno Editores, 2012. (Biblioteca Clásica de Siglo Veintiuno) p. 72

a la otra en su búsqueda de afirmación como persona: “La opresión sólo existe cuando se constituye como un acto prohibitivo al *ser más* de los hombres”⁸⁴. Es por esto que la superación de la situación opresora no se logra invirtiendo los papeles de opresión. No puede combatirse a la opresión oprimiendo.

Respecto al *ser más* de las personas, es importante mencionar, que el punto de partida de toda la teoría de Paulo Freire es precisamente esta posibilidad en las personas debido a su inacabamiento. Freire reconoce a las personas como seres inacabados, inconclusos y por lo tanto, como seres que *están siendo*. Esto lo asume gracias al reconocimiento del carácter histórico y de la historicidad de las personas.

Este punto fundamental en la teoría de Paulo Freire, la inconclusión de las personas, es de donde él parte para que la educación tenga una razón de ser ya que es la conciencia de esta inconclusión lo que las conduce a un permanente estado de búsqueda. La educación es precisamente ese proceso de búsqueda. Esto hace de la educación un quehacer permanente y además, en sí misma esperanzada, ya que, como bien afirma Freire, no se puede buscar sin esperanza.

En *Pedagogía del oprimido*, Freire habla de la concepción bancaria de la educación, la cual es un instrumento de opresión ya que ésta se caracteriza por el depósito de información que el educador o educadora hace a las y los educandos. Este tipo de educación es la que hemos recibido, en donde las personas son como una vasija a la que se le debe de llenar con los elementos necesarios para que se adapten a la sociedad con el fin de seguir reproduciendo el mismo modelo de opresión. Ante esta concepción bancaria de la educación Freire propone una educación problematizadora la cual dará lugar a la liberación, en ésta será imprescindible un proceso de deconstrucción de las ideas dadas por la educación bancaria. En esta concepción problematizadora de la educación todas las personas, bajo la concepción de seres inconclusos, es como buscan ser más, de ahí que en realidad nadie educa a nadie, y mucho menos nadie se educa a sí mismo o misma, sino que juntos y juntas, en comunión⁸⁵, los seres humanos nos educamos entre sí con la mediación del mundo.

En el siguiente cuadro comparativo se presentan las principales características de la educación bancaria y la educación problematizadora de acuerdo con Paulo Freire en *Pedagogía del oprimido*:

⁸⁴ Paulo Freire. *Pedagogía del oprimido*. p. 58.

⁸⁵ Que quiere decir participar en lo que es común (no sólo desde una visión religiosa).

Educación bancaria	Educación problematizadora
<ul style="list-style-type: none"> • La educación es el acto de depositar, de transferir, de transmitir valores y conocimientos. • En la visión “bancaria” de la educación, el “saber”, el conocimiento, es una donación de aquellas o aquellos que se juzgan sabios a los que juzgan ignorantes. • Distingue dos momentos en la acción del educador o educadora: en una ejerce un acto cognoscente frente al objeto cognoscible; en el segundo, frente a las y los educandos narra o diserta con respecto al objeto sobre el cual ejerce su acto cognoscente. • El único margen de acción que ofrece a las y los educandos es el de recibir los depósitos de información, guardarlos y archivarlos. Por lo que no realizan ningún acto cognoscitivo pues son llamadas y llamados a memorizar el contenido narrado por el educador o educadora y no a conocer. • En la educación bancaria la educadora o educador es siempre quien educa, quien habla y quien piensa, es el sujeto del proceso, es quien actúa, quien escoge el contenido programático, es quien opta y prescribe su opción. • En la educación bancaria las y los educandos son los que han de ser educados por el educador o educadora, son los que escuchan, son meros objetos, son los que tienen la ilusión de que actúan en la actuación del educador o educadora, son quienes se acomodan al contenido programático, son quienes siguen la prescripción por la que optó el educador o educadora. • En la educación bancaria no es posible concebir el compañerismo entre educador o educadora y educando ya que son una contradicción entre sí. • En esta visión bancaria de educación, las personas son vistas como seres de la adaptación, del ajuste. Se les impone pasividad. Cuanto más adaptadas estén las personas tanto más “educadas” serán en tanto adecuadas al mundo. • Anula el poder creador de las y los educandos o lo minimiza, estimulando así su ingenuidad y no su criticidad. • La concepción bancaria de la educación es utilizada 	<ul style="list-style-type: none"> • La educación problematizadora sirve a la liberación. • Concibe a las personas como “cuerpos conscientes”. Problematiza a las personas en sus relaciones con el mundo. • La educación problematizadora niega los comunicados y da existencia a la comunicación. • En la educación liberadora, problematizadora, como situación gnoseológica, el objeto cognoscible es el mediatizador de sujetos cognoscentes (educador o educadora y educandos) • A fin de lograr la superación de la contradicción educador-educandos, afirma la dialogicidad y se hace dialógica. De ésta resultan nuevos términos: no ya educador del educando; no ya educando del educador, sino educador-educando con educando-educador. • En la educación problematizadora la persona educadora en tanto educa, es educada a través del diálogo por el educando, quien al ser educado, también educa. Así, ambos se transforman en sujetos del proceso en que crecen juntos. Las personas se educan en comunión, y el mundo es el mediador. • El educador o educadora es siempre un sujeto cognoscente, tanto cuando se prepara como cuando se encuentra dialógicamente con las y los educandos. El objeto cognoscible se transforma en la incidencia de su reflexión y de los educandos. De este modo la persona educadora problematizadora rehace constantemente su acto cognoscente en la cognoscibilidad de las y los educandos. • Las y los educandos se transforman en investigadores críticos en diálogo con el educador, quien a su vez es también un investigador crítico. • La educación problematizadora, de carácter auténticamente reflexivo, implica un acto permanente de descubrimiento de la realidad. Busca la <i>emersión</i> de las conciencias, de la que resulta su <i>inserción crítica</i> en la realidad. • Las y los educandos van desarrollando su poder de captación y de comprensión del mundo que, en sus relaciones con él, se les presenta como una

<p>por las personas opresoras para “transformar la mentalidad de las oprimidas y no la situación que los oprime”⁸⁶ a fin de lograr una mejor adaptación a la situación que, a la vez, permita una mejor forma de dominación.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sugiere la dicotomía hombres (personas)-mundo. Personas que están simplemente en el mundo y no con el mundo y con los otros. Son meras espectadoras y no recreadoras del mundo. 	<p>realidad en transformación, en proceso.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Al no aceptar un futuro prestablecido y enraizándose en un presente dinámico, se hace revolucionaria. • Propone a las personas su situación como problema, como una situación desafiante. Les propone su situación como incidencia de su acto cognoscente.
---	--

La educación problematizadora busca desarrollar la capacidad de transformar el mundo para la liberación de las personas más que adaptarse a él como con la educación bancaria. El poder transformar el mundo implica un proceso de concientización, mediante él, las personas se tornan capaces de percibir en términos críticos la relación de ellas con el mundo, es decir, la realidad. No obstante, Freire advierte que “la concientización no puede parar en la etapa de la revelación de la realidad. Su autenticidad se da cuando la práctica de la revelación de la realidad constituye una unidad dinámica y dialéctica con la práctica de la transformación de la realidad”⁸⁷, realidad que es asumida como el producto de la acción de las personas. Freire ve el conocer como un acto creador y recreador, la creatividad parte de la curiosidad, por lo tanto, ambas son fundamentales para la remodelación del mundo.

Freire defiende la idea sobre la unidad dialéctica entre acción y reflexión, práctica y teoría, enseñar y aprender, sujeto y objeto, tratando de superar así la contradicción con la que tienden a verse entre ellas. Es la superación de la contradicción acción y reflexión como se puede llegar a la praxis liberadora, ya que como él menciona, no se trata de llevar a cabo el activismo sin fundamentos, ni de la palabrería sin aterrizaje en lo concreto, en lo real. La libertad por tanto, no puede ser una donación más, Freire afirma que la libertad es un bien que se enriquece en la lucha permanente por conseguirlo.

En *Pedagogía de la Esperanza*, Freire comenta sobre *Pedagogía del oprimido*, tras más de 20 años de su publicación, lo siguiente:

Una de las razones que hacen que este libro continúe tan buscado (...) es la importancia de la conciencia que está reconocida en él, y que no obstante, no es vista como hacedora

⁸⁶ Simone de Beauvoir, *El pensamiento político de la derecha*. 1963. En Paulo Freire. *Pedagogía del oprimido*. p. 81.

⁸⁷ Paulo Freire. *Pedagogía de la esperanza...*p. 130.

arbitraria del mundo; es la importancia manifiesta del individuo sin que se le atribuya la fuerza que no tiene, es el peso igualmente reconocido de los sentimientos, de la pasión, de los deseos, del miedo, de la adivinación, del valor de amar, de exasperarse en nuestra vida individual y social. Es la defensa vehemente de las posiciones humanistas sin caer jamás en sentimentalismos. Es la comprensión de la historia en cuyas tramas el libro busca entender de lo que habla, es el rechazo a las posiciones dogmáticas y sectarias, es el gusto por la lucha permanente que genera esperanza sin la cual la lucha perece (...)⁸⁸

A lo largo de esta obra, *Pedagogía de la esperanza*, Freire defiende la importancia de la esperanza para la lucha, para el cambio. No obstante, desde el principio de su obra advierte que la esperanza por sí sola no es suficiente, por lo que si bien asume la postura de un soñador, rechaza la idea de ser un soñador ingenuo. “Pensar que la esperanza sola transforma el mundo y actuar movido por esa ingenuidad es un modo excelente de caer en la desesperanza, en pesimismo, en fatalismo”⁸⁹.

Sobre ese cuidado al lidiar con la esperanza, Freire dice:

Sin un mínimo de esperanza no podemos ni siquiera comenzar el embate, pero sin el embate la esperanza, como necesidad ontológica, se desordena, se tuerce y se convierte en desesperanza que a veces se alarga en trágica desesperación. De ahí que sea necesario educar la esperanza. Y es que tiene tanta importancia en nuestra existencia, individual y social, que no debemos experimentarla en forma errada dejando que resbale hacia la desesperanza y la desesperación. Desesperanza y desesperación, consecuencia y razón de ser de la inacción o del inmovilismo.⁹⁰

Aquí Freire advierte de la importancia de educar la esperanza a fin de preservarla, esto es importante ya que sin ella no hay posibilidad de tener un sueño, sin el sueño no hay cambio. También menciona que no hay utopía verdadera sin la tensión entre “la denuncia de un presente que se hace cada vez más intolerable y el anuncio de un futuro por crear, por construir política, estética y éticamente entre todos, mujeres y hombres”⁹¹ Es de esta forma que se ha de evitar caer en una actitud ingenua ya que Freire propone soñar pero a partir de una realidad concreta que requiere ser denunciada, y proponer una solución ante lo que se está denunciando, de ahí el anuncio del futuro aún por construir.

Sobre la denuncia, Marx siendo retomado por Freire habla sobre “hacer la opresión real todavía más opresiva, añadiendo a aquélla *la conciencia de la opresión*, haciendo a la infamia todavía más infame

⁸⁸ *Ibidem.* p. 214.

⁸⁹ *Ibidem.* p. 24.

⁹⁰ *Ibidem.* p. 25.

⁹¹ *Ibidem.* p. 116.

al pregonarla”⁹². El denunciar implica hacer visible lo que parece “normal”, habitual, implica además, asumir una postura ante eso que ahora se pone sobre la mesa. Es gracias a esto, la posibilidad de tener la claridad de las cosas, como se puede comenzar a pensar en lo que debería de ser, este proceso es importante que se haga en comunión, a fin de dialogarlo, pensarlo y repensarlo para no caer en la misma situación opresora sólo con diferentes actores, una vez teniendo la respuesta a ello, se hace el anuncio de un mundo diferente, de un mundo mejor.

Paulo Freire se refiere a la importancia de que las clases oprimidas deban de establecer nuevas formas de relacionarse con las clases opresoras. No tiene que haber un sectarismo, esto es, que aparte las personas oprimidas encerradas intenten luchar por una buena causa, sino el convivir y más adelante habla sobre la necesidad de establecer acuerdos con las personas opresoras. Es en este momento que Freire habla sobre la diferencia entre táctica y estrategia. Los objetivos estratégicos son los que van marcando la elección de tácticas, Una táctica es, por ejemplo, precisamente establecer acuerdos. Establecer límites. Poner límites al campo de acción de las personas opresoras para no permitir que sigan oprimiendo. La marcación de límites forma parte de la búsqueda del derecho de SER por parte de las personas oprimidas. Esta es una clara evidencia de cómo ellas, con su acción transformadora, pueden restaurar la humanidad de las opresoras al no permitir que sigan oprimiendo.

Los acuerdos entre las personas oprimidas y las opresoras no niegan la lucha: “Los acuerdos también forman parte de la lucha”⁹³, como se mencionó, son parte de la táctica a favor de los propósitos estratégicos.

Dentro de este tipo de formas de lucha para la liberación también está la de crear una cultura de resistencia. Freire dice: “de aprendizaje en aprendizaje se va fundando una cultura de resistencia, llena de mañas, pero de sueños también. De rebeldía en la aparente acomodación”⁹⁴. De esta forma parece evidente que ésta es otra táctica: La adaptación y la rebeldía sólo como un punto de partida para la *inserción*, que implica decisión, elección, e intervención en la realidad:

En el fondo, las resistencias son *mañas* para la sobrevivencia física y cultural de los oprimidos (...) Sin embargo, es preciso que en la resistencia que nos preserva vivos, en la *comprensión* del futuro como *problema* y en la vocación para *ser más* como expresión de la

⁹² Marx-Engels. *La familia sagrada y otros escritos*. En: Paulo Freire. *Pedagogía del oprimido*. p. 51

⁹³ Paulo Freire. *Pedagogía de la esperanza...* p. 119.

⁹⁴ *Ibidem*. p. 134.

naturaleza humana en proceso de estar siendo, encontremos fundamentos para nuestra *rebeldía* y no para nuestra *resignación* frente a las ofensas que nos destruyen el ser. No es en la resignación en la que nos afirmamos, sino en la *rebeldía* frente a las injusticias.

Una de las cuestiones centrales que tenemos que trabajar es la de convertir las posturas rebeldes en posturas revolucionarias que nos involucran en el proceso radical de transformación del mundo. La rebeldía es un punto de partida indispensable, es el detonante de la ira justa, pero no es suficiente. La rebeldía en cuanto denuncia necesita prolongarse hasta una posición más radical y crítica, la revolucionaria, fundamentalmente anunciadora. La transformación del mundo implica establecer una dialéctica entre la denuncia de la situación deshumanizante y el anuncio de su superación, que es, en el fondo, nuestro sueño.⁹⁵

Aquí Freire plantea dos alertas. Una en la que al estar en resistencia, y por lo tanto en una aparente acomodación no se caiga en la resignación, sino por el contrario, se vea como una posibilidad para problematizar las situaciones opresoras y entonces despertar una rebeldía ante las injusticias concientizadas. Y otra en la que se vea a esta rebeldía como el arranque hacia una praxis revolucionaria, esta praxis revolucionaria se debe fundamentar en el anuncio del cambio, ahí a donde conduce la esperanza.

Freire critica la inmovilidad ante las injusticias, para él, la indiferencia frente a la opresión equivale a optar por ella, a reforzarlo mediante el silencio. No obstante, esta inmovilidad, esta indiferencia, sólo puede darse en las personas que aún viendo y reconociendo la opresión, deciden no hacer nada para erradicarla.

Los factores que componen la situación opresora pueden ser vistos como determinantes, al menos esta es la visión común de las personas oprimidas. Pero también pueden ser vistas como condicionantes. Es importante mencionar que el ver dichos factores como determinantes hace prácticamente imposible hablar de esperanza y por lo tanto de ética y responsabilidad, ya que la ética se instaura en el dominio de la decisión, de la evaluación, de la libertad, de la ruptura, de la opción. La determinación no da pauta a nada de esto. Sin embargo, Freire sostiene que esto no implica “negar los condicionamientos genéticos, culturales, sociales a que estamos sometidos. Significa reconocer que somos seres *condicionados* pero no *determinados*”.⁹⁶

⁹⁵ Paulo Freire. *Pedagogía de la autonomía...* p. 76-77.

⁹⁶ *Ibidem.* p. 20.

La manera de superar la visión de que los factores que componen la situación opresora son determinantes, es la comprensión, y por lo tanto conciencia, que las personas puedan llegar a tener de su inacabamiento. Esta visión permite no caer en el fatalismo inmovilizante, no obstante, también se es consciente que dichos factores condicionan:

La posibilidad de ir más allá de los factores determinantes, de superarlos, nos ha transformado en seres condicionados. Y sólo se va más allá de los factores determinantes (que en ese mismo momento se transforman en factores condicionados) si se toma conciencia de ellos y de su fuerza, aunque no sea suficiente⁹⁷.

Ese darse cuenta sólo es un primer momento para comprender la posibilidad de cambio, sin embargo, aún no es el cambio. Esta comprensión, esta nueva perspectiva de los factores de opresión, quizá sea el develamiento más importante de las personas oprimidas para comenzar a apostar por el cambio de la situación.

Para concluir este apartado se enlistarán las seis “intuiciones” del paradigma de educación que Paulo Freire inspiró de acuerdo con Moacir Gadotti⁹⁸:

- a) La educación como producción y no meramente como transmisión del conocimiento.
- b) La defensa de una educación para la libertad, prerequisite de la vida democrática.
- c) El rechazo al autoritarismo, de la manipulación de la ideologización que surge también al establecerse jerarquías rígidas entre el profesor que sabe (y por eso enseña) y el alumno que tiene que aprender (y por eso estudia).
- d) La defensa de la educación como un acto de diálogo en el descubrimiento riguroso pero a la vez imaginativo, de la razón de ser de las cosas.
- e) La noción de una ciencia abierta a las necesidades populares.
- f) Un planteamiento comunitario y participativo.

⁹⁷ Paulo Freire. *Pedagogía de la Indignación...* p. 158.

⁹⁸ Moacir Gadotti. *Un legado de esperanza: lecciones de Paulo Freire*. Trad. de Clara Alonso. Caracas, Venezuela: Laboratorio Educativo, 2008. p. 64-65.

2.2 La teoría de Freire como una propuesta abierta a la transformación de diversos ámbitos relacionados con las problemáticas de género

Freire al exponer su teoría pedagógica y filosófica siempre hizo la exhortación a ser reinventado y no repetido. En efecto, Freire no podría ser repetido ya que nunca se dio a la tarea de proponer metodologías a manera de receta que pudieran ser aplicadas indiscriminadamente a cualquier situación, vale decir que esto hubiera sido contradictorio a sus ideas ya que él siempre abogó por la facultad humana de la creatividad para transformar el mundo.

A lo largo de su obra se pueden encontrar diversos puntos de encuentro con las problemáticas de género, si bien, en muy contadas ocasiones de manera explícita, en varios de estos puntos, o nos ayuda a tener una mejor comprensión de las problemáticas, o plantea formas de responder que bien se pueden considerar. Esto es lo que hace a la teoría de Freire una propuesta abierta para la transformación de diversos ámbitos relacionados con las problemáticas de género.

En su teoría, Freire propone superar la situación opresora de las personas oprimidas (y no precisamente a las personas opresoras) a partir de ellas mismas, personas oprimidas por su nivel socioeconómico y su condición de pertenencia a la clase explotada. La manera de hacerlo es mediante la educación que da conciencia y politiza, en su momento trató concretamente con la alfabetización, pero no fue un alfabetizar por alfabetizar, para él la palabra tiene un profundo y gran significado, de ahí que la persona al alfabetizarse no sólo está aprendiendo a leer y a escribir, se está educando, está aprendiendo a leer su realidad y a escribir su propia historia, y es a partir de aquí que busca ser libre.

Si bien Freire se refiere a los oprimidos y oprimidas por su situación socioeconómica, él mismo abre su campo de acción a cualquier otro tipo de opresión, la que en este trabajo interesa es la opresión genérica. Cabe mencionar que Freire no siempre estuvo apartado de las problemáticas de opresión de género, y que incluso, después de unos años, se puede ver su compromiso con ellas. Dos ejemplos que se plantean a continuación son lo referente al uso de un lenguaje no machista y su concepción o deber ser de la sexualidad.

En *Géneros Prófugos*, Araceli Mingo y Marisa Belausteguigoitia señalan una entrevista que le hizo Donaldo Macedo a Freire donde indica: “la importancia y pertinencia de la crítica feminista hecha a su trabajo, sobre todo a su libro *Pedagogía del Oprimido*, no sin subrayar la imposibilidad de que

ésta se diera durante el momento histórico y sociopolítico (los setenta) en que se concebía la clase como el vector privilegiado de la asimetría en las relaciones de poder”⁹⁹.

En el libro *El grito manso* se puede identificar la postura de Freire en cuanto a la importancia de mencionar a “hombres y mujeres”:

Siempre digo hombres y mujeres porque aprendí hace ya muchos años, trabajando con mujeres, que decir solamente hombres es inmoral. ¡Lo que es la ideología! De niño, en la escuela, aprendí otra cosa: aprendí que cuando se dice hombre se incluye también a la mujer. [...] Esto que parece una cuestión de gramática, obviamente no lo es. Es ideología y a mí me llevo un tiempo comprenderlo. Ya había escrito *Pedagogía del oprimido*. Lean ustedes las ediciones en español de esa obra y verán que está escrita en lenguaje machista. Las mujeres estadounidenses me hicieron comprender que yo había sido deformado por la ideología machista¹⁰⁰

Paulo Freire en *Pedagogía de la Esperanza*, va describiendo el proceso por el que se fue dando cuenta de la ideología machista del lenguaje que predominaba en sus libros de *Pedagogía del oprimido* y *La educación como práctica de la libertad*, agradece a las mujeres estadounidenses, quienes fueron las que le hicieron ver esta situación en su redacción, y nos va llevando de la mano planteando ejemplos con bastante sentido común para poder comprender por qué es importante el lenguaje y su modificación, y es que el lenguaje machista es discriminatorio, por lo tanto opresor. Asume que detrás del lenguaje está la ideología, y una tarea constante es asumir una postura crítica ante ella a fin de no reproducirla incuestionablemente.

Sin embargo, sabemos que no sólo se trata de incorporar a “la mujer” al discurso, en algún momento en mis clases con el profesor Lagarde, él nos hacía hincapié de no hablar en singular sobre la “mujer” o el “hombre”, sino referirse a ellos y ellas de forma plural, y es ahora que entiendo que al hablar en plural de los dos géneros bien se puede asumir la postura de hacerlo a fin de contemplar las diversas formas de ser hombre y de ser mujer. Lo ideal sería dirigirse a las “personas”, porque aquí entramos todos y todas, y hay muchas formas de ser persona. Al respecto Freire menciona: “El rechazo a la ideología machista, que implica necesariamente la recreación del lenguaje, es parte del sueño posible en favor del cambio del mundo”¹⁰¹. Esta invitación a

⁹⁹ Marisa Belausteguigoitia y Araceli Mingo. *Géneros prófugos: feminismo y educación*. México, UNAM, Programa Universitario de Estudios de Género, Paidós, Centro de Estudios sobre la Universidad y Colegio de la Paz Vizcaínas, 1999. p.30.

¹⁰⁰ Paulo Freire. *El grito manso*. 2ª ed. México, Siglo XXI, 2010. p. 32.

¹⁰¹ Paulo Freire. *Pedagogía de la esperanza...* p. 90.

transformar el lenguaje tiene una gran importancia por lo cotidiano que es, sin embargo, que el lenguaje sea cotidiano no hace a esta tarea sencilla, ya que el lenguaje expresa la ideología. Transformar el lenguaje demanda la atención y crítica constante a nuestro pensamiento, a la nueva ideología que se esté conformando.

En cuanto a la *sexualidad*, en una entrevista concedida en 1997, Freire dice:

Veo la sexualidad como una belleza, y no sólo eso: la veo como un derecho. (...) Tenemos que crear las condiciones para el placer, un placer responsable pero legítimo. La sexualidad necesita ser profundamente respetada, vivirse profundamente y ser también una especie de expresión artística, por eso hablé de la sexualidad como belleza, como derecho y, diría también, como deber. Estamos necesitando ver la sexualidad de una manera más humana. En los años setenta, precisamente en el auge de los derechos femeninos y de las luchas de las jóvenes, recuerdo cuando discutí con mis hijas, adolescentes en la época, sobre ese derecho y sobre el ejercicio del sexo como un derecho y como un deber. Nunca temí que la generación joven se perdiera. Ella se encuentra, perdiéndose.¹⁰²

Ver a la sexualidad como un derecho y que por ende deba ser respetada, promueve esa perspectiva humana a ella de la que Freire mencionaba. Pero aquí él no sólo plantea su concepción de la sexualidad y el cómo debería ser, sino además es clara su apuesta por la juventud en cuanto al tema. Lo valioso de esto es que no es una apuesta ingenua, sino consciente de que en el proceso en el que las y los jóvenes van develando su sexualidad han de encontrarse, y esto sólo se logrará perdiéndose, por lo tanto, quizá perderse en dicho proceso es un requisito para encontrarse.

Respecto a la lucha de las mujeres feministas en los tiempos a los que se refiere la cita anterior (los setenta), Freire menciona que al tener pláticas con ellas, trataba la forma como él reconocía la exageración en el proceso de la lucha: “En un determinado momento de la lucha, sea una lucha individual o de clase o de género, uno de los polos, en general el polo que estuvo sometido, exagera en la búsqueda de la libertad”¹⁰³. Esta observación de Freire puede verse como una alerta a las formas de lucha, a fin de, preservando la asertividad para propósitos justos como los tendría una lucha por la equidad de género, no se cayera en actos inválidos que minimizaran los propósitos.

Como se mencionó al principio del apartado, a lo largo de su obra, Freire planteó cuestiones que bien se podrían considerar para comprender o responder a las problemáticas de género. Dentro de

¹⁰² Paulo Freire: *Pedagogía de la tolerancia*. Trad. de Mario Morales Castro. Pról. de Ana María Araujo. México: Fondo de Cultura Económica: Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe, 2006. (Colección Educación y pedagogía) p. 305-306.

¹⁰³ *Ibidem*. p. 306.

las problemáticas del tema de género se tiene el cómo “lidiar” con la diversidad, con aquéllas personas que no se ajustan a la cultura dominante, diría Freire, las personas que simbolizan la patología de estas sociedades “sanas”. La cultura dominante precisa de ajustarlas a ella. Son personas marginadas, “seres fuera de” o “al margen de” por ello es que se piensa que la solución es que sean “integrados”, “incorporados” a la “sana” sociedad. La solución estaría entonces en que dejaran la condición de ser “seres fuera de” y asumieran la de “seres dentro de”. Sin embargo, Paulo Freire nos advierte que las y los llamados marginados jamás estuvieron *fuera de*. Siempre estuvieron *dentro de*. “Dentro de la estructura que los transforma en *seres para otro*. Su solución, pues, no está en el hecho de *integrarse*, de *incorporarse* a esta estructura que los oprime, sino transformarla para que puedan convertirse en *seres para sí*”¹⁰⁴. Aquí las personas marginadas serían todas aquellas que no encajaran en un mundo masculino-heterocentrista: mujeres, lesbianas, homosexuales, transgéneros, intersexuales, transexuales. Esto no excluye a los hombres como seres marginados de una sociedad patriarcal, ya que se podrán apreciar varias masculinidades subordinadas ante una hegemónica. Ese llamado que hace Freire para convertirse en *seres para sí* requiere de la formulación de una serie de derechos que ayuden a conformar las condiciones para lograrlo, esto implica que no es suficiente aplicar medidas compensatorias para que sean personas reconocidas, por tanto, supuestamente incluidas para merecer derechos.

Desde una perspectiva de género, las personas marginadas terminan siendo mayoría y con una gran diversidad, no obstante, bajo el sistema patriarcal son vistas como minorías por sus diferencias. Freire hace un llamado a la unidad en la diversidad, la unidad en las diferencias:

Sin unidad en la diversidad ni siquiera es posible que las llamadas minorías luchen (...) Es necesario que éstas reconozcan que en el fondo ellas son la mayoría. El camino para reconocerse como mayoría está en trabajar las semejanzas entre sí y no sólo las diferencias y así crear una unidad en la diversidad, fuera de la cual no veo cómo perfeccionarse ni construir una democracia sustantiva, radical¹⁰⁵.

El propósito es que sean las unas *con* las otras y no las unas *contra* las otras, que en las diferencias se logre establecer un punto de encuentro para poder transformar la situación que las mantiene oprimidas. Respecto a la convivencia, Freire señala: “Necesitamos cultivar en nosotros la virtud de la tolerancia, la cual nos “enseña” a convivir con lo diferente, a aprender con él, a enseñarle, para

¹⁰⁴ Paulo Freire. *Pedagogía del oprimido*. p. 82.

¹⁰⁵ Paulo Freire. *Pedagogía de la esperanza...* p. 185.

que, finalmente, podamos *luchar contra* lo antagónico”¹⁰⁶. En lo personal, creo que la tolerancia sólo puede ser un primer paso para aprender a convivir con lo diferente, lo ideal sería adoptar como una forma de vida esa unidad en la diversidad, finalmente, sin importar el sexo, la clase o la raza, como personas y por el simple hecho de serlo, todas somos diferentes, si bien en lo general no podemos alejarnos de nuestra condición humana, en lo particular siempre asomarán las diferencias. La lucha contra lo antagónico se debe encaminar a la unidad en la diversidad para conformar la democracia sustantiva que mencionaba Freire, donde nadie pueda estar por encima de nadie, donde las relaciones puedan ser cada vez más horizontales.

No creo en la democracia puramente formal que “se lava las manos” ante las relaciones entre quien puede y quien no puede porque ya se dijo que “todos son iguales ante la ley”. Más que decirlo o escribirlo, hay que hacerlo. En otras palabras, la palabra queda vacía de contenido sin la práctica, prueba lo contrario de lo que la palabra declara.¹⁰⁷

Para la conformación de una verdadera equidad de género, es imprescindible hacer la unidad en las diferencias, asumida de una manera amplia donde todas las personas estén contempladas. Lo antagónico para la perspectiva de género que en este trabajo se está proponiendo, como ya se ha explicado, no son los hombres, sino el sistema patriarcal, por lo tanto, el primer propósito es comprender que para deconstruir el sistema patriarcal, todas las personas necesitamos hacer la unidad en las diferencias. La lucha para esto no puede seguirse haciendo desde posturas sectarias que dividen. La Historia nos dice que con esta postura se ha logrado poco para una verdadera transformación de la situación opresora.

Para tener una perspectiva de género es importante asumir una postura. Sobre la pertinencia de ser radical mas no sectario, Freire dice:

La radicalidad, diametralmente opuesta a la sectarización, es una forma de ser ante el mundo y la gente, ante la política y los hechos, que me interesa profundamente. La radicalidad siempre democrática, dialógica, por tanto, nos motiva a ir cada vez más profundamente en busca de la o las razones de ser de las cosas, a no satisfacernos con la pura apariencia de éstas, a rechazar la falsedad de los prejuicios. La radicalidad exige de nosotros una “convivencia” mayor con la raíz de los problemas.¹⁰⁸

¹⁰⁶ Paulo Freire. *Pedagogía de la tolerancia*. p. 250.

¹⁰⁷ Paulo Freire. *Pedagogía de la Indignación...* p. 57.

¹⁰⁸ Paulo Freire. *Pedagogía de la tolerancia*. p 204-205.

Freire, resignificando la radicalidad o, más probablemente, dándole peso a otra de sus acepciones, se apoya en ella para definir su forma de ser ante el mundo, una forma que es más crítica, más abierta al diálogo y, por lo tanto, más democrática.

Bajo esta concepción de radicalidad es como se puede comprender a su contraria, la sectarización que se caracteriza principalmente por su incapacidad para convivir con lo diferente. Mantener una postura radical con las características antes expuestas para la perspectiva de género, en lugar de la sectaria, será importante para estar alertas. La lucha que implica la equidad de género debe ser una lucha que en vez de destruir, construya, que en vez de decretar, cuestione, que cuestione incluso sus propias certezas, y esto siempre con la intención de dignificar la vida de las personas, de todas las personas. Desde la concepción de la postura radical de Freire, no sería posible asumirla genuinamente prevaleciendo en nuestro comportamiento la discriminación hacia otras personas por el hecho de ser diferentes ya sea por sexo, raza, clase o preferencia sexual, y por lo tanto, según esa misma lógica, desiguales en valor humano.

A partir de la construcción de una postura radical, en los términos de Paulo Freire, es como se pretendería conformar una verdadera equidad de género. Al ir al meollo, a la raíz del problema es como se lograría comprender que lograr la equidad de género no es cosa de unas cuantas personas, sino de todas.

La construcción de la equidad de género o deconstrucción del sistema social patriarcal, es un trabajo arduo y sobre todo muy complejo. Una de las razones de ello es la ideología. Como Freire lo mencionaba al momento de ir develando el porqué usaba un lenguaje machista y por qué le costaba trabajo comprender que era un lenguaje excluyente y por lo tanto violento, él comprendió que la causa de todo esto era la ideología, una ideología machista que silenciosamente se encargaba de operar a fin de preservar el sistema dominante: “la ideología tiene que ver directamente con el encubrimiento de la verdad de los hechos, con el uso del lenguaje para ofuscar u opacar la realidad al mismo tiempo que nos vuelve *miopes*”¹⁰⁹. La ideología opera a favor de la cultura dominante, el patriarcado. Freire advierte que es importante estar consciente del poder del discurso ideológico y crear una resistencia crítica a él:

Esta resistencia crítica predispone, por un lado, a una actitud siempre abierta hacia los demás, a los datos de la realidad, por el otro, a una desconfianza metódica que me defiende

¹⁰⁹ Paulo Freire. *Pedagogía de la autonomía...* p. 120.

de estar totalmente seguro de la certezas. Para resguardarme de las artimañas de la ideología no puedo ni debo cerrarme a los otros ni tampoco enclaustrarme en el ciclo de mi verdad (...) es exponerme a las diferencias, es rechazar posiciones dogmáticas.¹¹⁰

La riqueza de esta propuesta es que si bien es necesario mantener una postura crítica ante las ideas de la cultura dominante, también es importante y sumamente necesario tener una postura crítica ante las propias ideas tratando de denunciar cuáles de esas sirven a la ideología que se pretende desenmascarar a fin de lograr coherencia en nuestro actuar, nuestro pensar, nuestro sentir.

Una forma de introyectar la ideología dominante es mediante la educación, de ahí el carácter político de ésta que Freire recalcó a lo largo de su quehacer pedagógico. Para Freire la práctica educativa no puede ser neutra, por lo que es una práctica política. La cualidad política que tiene la educación es lo que Freire llama *politicidad* de la educación. Ana María Araujo Freire menciona, en una biografía sobre Paulo, que “la naturaleza política de la educación, antes incluso de su especificidad pedagógica, técnica y didáctica, ha sido el modelo de la preocupación freiriana, tanto en sus reflexiones teóricas como en sus prácticas educativas”¹¹¹.

La educación lleva implícita la asunción de una postura política. Al respecto Freire dice:

La lectura crítica del mundo es un quehacer pedagógico-político inseparable del quehacer político-pedagógico, es decir, de la acción política que supone la organización de los grupos y las clases populares para intervenir en la reinención de la sociedad¹¹².

Para Freire esto requiere tomar una decisión que defina a favor de qué se está y en contra de qué: “Nadie está a favor de nadie a no ser estando en contra de alguien”¹¹³. Por lo tanto, para asumir una postura política para una formación en equidad de género se necesita tomar decisiones a partir del develamiento de la realidad patriarcal, sexista; que irá despertando “justas rabias”, como diría Paulo Freire, y así plantear una pedagogía de la indignación que nos conduzca a luchar por la dignificación de las personas. Políticamente entonces, se estaría en contra del sexismo en particular y del sistema patriarcal en general; y a favor de la equidad de género con todas sus implicaciones, implicaciones que seguramente seguirán siendo creadas y recreadas a lo largo de su búsqueda.

¹¹⁰ *Ibidem.* p 128.

¹¹¹ Ana María Araujo Freire. *Op. Cit.* p. 20.

¹¹² Paulo Freire. *Pedagogía de la Indignación...* p. 50.

¹¹³ Paulo Freire. *Pedagogía de la tolerancia.* p. 186.

El camino para la equidad de género debe buscar siempre el hacer justicia. Ya decía Freire que “la liberación auténtica, que es la humanización en proceso, no es una *cosa* que se deposite en los hombres (y las mujeres, las personas). No es una palabra más, hueca, mitificante. Es praxis, que implica la acción y la reflexión de los hombres (y las mujeres, las personas) sobre el mundo para transformarlo”¹¹⁴. Por esto un taller de formación en equidad de género no puede reducirse a una mera capacitación y debe ir más allá de la etapa de sensibilización a fin de ir conformando esa lucha por la justicia que se asuma más allá del discurso, que sea praxis liberadora y por ende, justa.

La búsqueda de la justicia para una equidad de género necesita que tengamos presente que si bien el opresor es el sistema patriarcal, quienes lo mantienen vivo, gracias a su consciente o inconsciente reproducción, somos las personas. A unas quizá las apalea más que otras, pero para todas en algún momento nos es perjudicial. Formar parte del sistema patriarcal implica que unas veces seamos víctimas de él y que otras seamos el verdugo de otras personas a fin de responder a las exigencias de dicho sistema. Esto se debe a la dualidad que Freire planteó como característica de las personas oprimidas. Por lo tanto, algo imprescindible en la lucha por la liberación es la búsqueda de coherencia. Para Freire la coherencia fue un ingrediente importante en su teoría. Respecto a la relación de la coherencia con la voluntad explica lo siguiente:

La búsqueda de la coherencia, no siempre fácil de asumir, educa la voluntad, que es una facultad fundamental para movernos en el mundo. Con la voluntad debilitada se hace difícil decidir, sin decisión no elegimos entre una cosa u otra, no damos el primer paso. (...) La debilidad de nuestra voluntad habla de la fuerza del vicio que nos domina (...) una de las condiciones para poder continuar la lucha contra el poder que nos domina es reconocer que estamos perdiendo la batalla pero que aún no fuimos vencidos.¹¹⁵

Por lo anterior, en la lucha por la equidad de género no cabe la asunción de culpa por nuestra posible frágil voluntad ante el poder patriarcal. Si bien no será fácil superarlo, no será tampoco imposible. Lo importante entonces será, para lograr nuestra libertad del poder opresor del patriarcado, la responsabilidad que vayamos teniendo en cuanto a nuestro hacer, pensar y sentir a fin de lograr esa coherencia con los fines que se vayan planteando. Para esto es importante tener presente que el “poder” necesita reinventarse más que conquistarse, reinventar el poder opresor en poder re creador.

¹¹⁴ Paulo Freire. *Pedagogía del oprimido*. p. 90.

¹¹⁵ Paulo Freire. *Pedagogía de la Indignación...* p. 54-55.

2.3 Aspectos pedagógicos de la teoría de Freire para una formación en equidad de género

El método de alfabetización de Freire es un proceso de concientización y ésta, señala Ernani María Fiori, “no sólo es conocimiento o reconocimiento, sino opción, decisión, compromiso”¹¹⁶. Al resignificar la teoría pedagógica de Paulo Freire pretendo retomar su método de alfabetización para alfabetizar, pero alfabetizar en género, poder ver la realidad con perspectiva de género, concientizar las problemáticas de opresión de género y con base en esa opción, decisión, compromiso que nace de esa concientización hacer una aportación desde la pedagogía a la construcción de equidad de género y democracia genérica, democracia genérica que es imprescindible para hablar de democracia en sí como lo menciona Bernardo Lagarde¹¹⁷.

Freire enfatiza que la lectura del mundo antecede a la lectura de la palabra y la lectura de ésta implica la continuidad de la lectura de aquél. Freire dice: “siempre vi la alfabetización de adultos como un acto político y un acto de conocimiento, y por eso mismo como un acto creador”¹¹⁸ La lectura del mundo con perspectiva de género y la lectura de la palabra respecto a las problemáticas de género, conformarían el ciclo que Freire menciona para poder crear y recrear el mundo, deconstruyendo así, el sistema patriarcal:

La lectura crítica de la realidad, dándose en un proceso de liberación o no, y asociada sobre todo a ciertas prácticas claramente políticas de movilización y organización, puede constituirse en un instrumento para lo que Gramsci llamaría acción contrahegemónica¹¹⁹.

Esa acción contrahegemónica es lo que permitiría ir deconstruyendo el patriarcado. El sueño a plantear, el anuncio que viene tras la denuncia de la situación actual, sería la democracia genérica. De tal forma que la lectura crítica de la realidad, el acto de problematizar la realidad son aspectos pedagógicos a tener presentes para la formación en equidad de género.

Partiendo de la idea del ser humano como un ser inconcluso y por lo tanto un ser de búsqueda, Ivanilde Apoluceno, en *El acto de preguntar en la pedagogía freiriana*, señala cómo para Freire la pregunta es concebida como una categoría pedagógica: “preguntar forma parte del proceso existencial humano y es fundamental para la formación del ser humano [...] la educación consiste

¹¹⁶ Ernani María Fiori. “Aprender a decir su palabra” en el prólogo de *Pedagogía del Oprimido*. p. 13.

¹¹⁷ Bernardo Lagarde. *Op. Cit.* p. 35.

¹¹⁸ Paulo Freire. “La importancia del acto de leer” en *La importancia de leer y el proceso de liberación*. 16ª ed. Trad. de Stella Mastrangelo. México: Siglo XXI, 2004. p. 104-105.

¹¹⁹ *Ibidem.* p. 107.

en la interrogación del ser humano sobre sí mismo y sobre el mundo, problematizándolos”¹²⁰. El acto de preguntar es fundamental para la lectura crítica del mundo, para su problematización, ésta se encuentra vinculada con la curiosidad que conduce a la creatividad. No se puede llegar al acto creador o transformador si no se parte de la pregunta.

Ivanilde Apoluceno habla de las tres dimensiones del acto de preguntar que establecen Paulo Freire y Antonio Faundez en un diálogo: la dimensión existencial, la metodológica y la política. Existencial porque, como ya se había mencionado, el ser humano al ser concebido como un ser de búsqueda, la pregunta, entonces, es parte de su existencia; metodológica porque en el preguntar es como se llega al conocimiento, de ahí que la pregunta se vuelve un procedimiento de investigación; y finalmente, el acto de preguntar tiene una dimensión política porque implica un acto democrático que permite al otro u otra replicar, optar y expresar su palabra, no aceptar el saber hecho, las respuestas digeridas, posibilitándole ser sujeto y asumir el riesgo de su intervención¹²¹. Tener una actitud crítica es lo que permitirá a las personas ver la realidad de una forma que les permita transformarla. Ivanilde Apoluceno menciona que en esta actitud crítica, las personas luchan por su humanización la cual se constituye en su lucha por la libertad, hablamos entonces de una libertad que sólo puede ser conquistada, más nunca donada.

Para Freire la curiosidad, que regularmente en un primer momento es ingenua y nos ofrece un saber de sentido común por experiencia, es un primer momento para la curiosidad crítica que conduce a un saber que producido tras procedimientos epistemológicos rigurosos. Por lo tanto para Freire la diferencia que hay entre la curiosidad ingenua y la crítica es la distancia entre ellas:

La superación –y no la ruptura- se da en la medida en que la curiosidad ingenua, sin dejar de ser curiosidad –más bien, al contrario, continuando siéndolo-, se hace crítica. Al hacerse crítica, se convierte en curiosidad epistemológica; al volverse metódicamente rigurosa en su aproximación al objeto, reviste sus hallazgos de mayor exactitud.¹²²

Promover la curiosidad en las personas, así sea ingenua que después se hará crítica, es imprescindible para dar paso a una pedagogía de la pregunta, de la problematización, en lugar de una pedagogía de la respuesta a preguntas inexistentes.

¹²⁰ Ivanilde Apoluceno de Oliveira. "El acto de preguntar en la pedagogía freiriana". En: Ana Ma. Saúl (Coord.). *Paulo Freire y la formación de educadores: múltiples miradas*. Trad. de Alma delia Miranda Aguilar. México, Siglo XXI, 2002.p. 47 y 52.

¹²¹ *Ibidem*. p. 55.

¹²² Paulo Freire. *Pedagogía de la Indignación...* p. 16.

Un ejemplo que se puede retomar de Freire y que estaría de acuerdo con la formación en equidad de género que aquí se pretende plantear es la “alfabetización en televisión”. Freire propone que para esta alfabetización en televisión se debe estimular el desarrollo de la curiosidad y el pensamiento crítico a fin de debatir lo que se dice y lo que se muestra y cómo se muestra en ella.

Pensar en la televisión o en los medios en general plantea el problema de la comunicación, un proceso que no puede ser neutral. En realidad, toda comunicación es comunicación de algo, hecha de cierta manera, a favor o en defensa, sutil o explícita, de alguna cosa contra algo y contra alguien, no siempre claramente enunciado. De ahí también el papel preponderante que desempeña la ideología en la comunicación.¹²³

Suscitar la curiosidad crítica con perspectiva de género hacia los medios de comunicación, sería una forma que permitiría develar la ideología del sistema patriarcal impregnada en ellos y que repercuten en nuestro propio actuar, pensar y sentir. Develar la ideología de los medios de comunicación resultaría un ejercicio muy enriquecedor para la construcción de una democracia genérica por la trascendencia de los medios de comunicación en la vida de las personas.

Un elemento fundamental para la educación *como práctica de la libertad*, es el diálogo, ya se decía anteriormente que la pregunta ha de ser el medio para éste. Respecto al diálogo Freire señala lo siguiente:

Los sujetos del diálogo son sujetos cognoscentes y no conversadores informales o puramente cordiales. En el sentido que se toma aquí, que es el de la Acción cultural para la liberación, el diálogo es la relación indispensable que sella el acto de conocimiento.¹²⁴

El diálogo para la transformación de la realidad, para la construcción de una democracia genérica, debe partir de la intención de construir conocimientos y no de imponerlos. Para Freire, la humildad en el diálogo es un requisito importante ya que no puede existir un diálogo si de por medio hay arrogancia por cualquiera de las partes, de tal manera que “no hay ignorantes absolutos ni sabios absolutos: hay hombres (y mujeres, personas) que, en comunicación, buscan saber más”¹²⁵.

Freire también menciona que para el diálogo es imprescindible la esperanza y un pensar verdadero. La esperanza porque, como ya se ha mencionado, se encuentra en la raíz de la inconclusión de las personas a partir de la cual se mueven para *ser más*. El pensar verdadero se refiere al pensar crítico.

¹²³ *Ibidem*. p. 140.

¹²⁴ Paulo Freire. *Pedagogía de la tolerancia*. p. 136-1971.

¹²⁵ Paulo Freire. *Pedagogía del oprimido*. p. 110.

Ahora bien, para que se dé el diálogo debe primeramente investigarse el contenido de éste, para lo cual es imprescindible partir del contexto, intereses y necesidades de las personas para quienes estará dirigido el taller, y es así como se van a determinar los temas generadores que darán cuerpo al contenido programático de la formación. Los temas generadores, como Freire los llama, son temas significativos que responden a los anhelos, dudas, esperanzas y desesperanzas de las personas que han de ser formadas. Freire indica que para llegar a los temas generadores se debe de estar en constante interacción con las personas, pues sólo ellas son capaces de determinarlos, y es aquí donde cabe recordar que para Freire la transformación del mundo se logra a partir de las personas, con las personas, y no para ellas.

Freire menciona que será a partir de la situación presente, existencial y concreta, reflejando el conjunto de aspiraciones de las personas, que podremos organizar el contenido programático de la educación y acrecentar la acción revolucionaria. Freire enfatiza la importancia de partir del saber de la experiencia vivida que tengan las personas y advierte que esto no significa quedarse girando en torno a ese saber ya que será necesario discutir la razón de ser de ese saber en relación con la enseñanza de los contenidos.

...lo que debemos hacer es plantear a las personas, a través de ciertas contradicciones básicas, su situación existencial, concreta, presente, como problema que, a su vez, las desafía, y haciéndolo les exige una respuesta, no a un nivel intelectual, sino al nivel de la acción.¹²⁶.

De esta forma es como los temas les serían significativos y por lo tanto les serían importantes de trabajar. Finalmente, sin este acercamiento a los temas, la curiosidad de las personas estaría vedada.

La investigación de los temas generadores implica una metodología que no puede contradecir la dialogicidad de la educación liberadora. Es por esto que dicha metodología tenga que ser igualmente dialógica. Freire advierte al respecto que no se trata de tener en las personas el objeto de la investigación, cuyo sujeto sería la persona que investiga, “lo que se pretende investigar, realmente, no son los hombres (y mujeres, las personas), como si fuesen piezas anatómicas, sino su pensamiento-lenguaje referido a la realidad, los niveles de percepción sobre esta realidad, y su

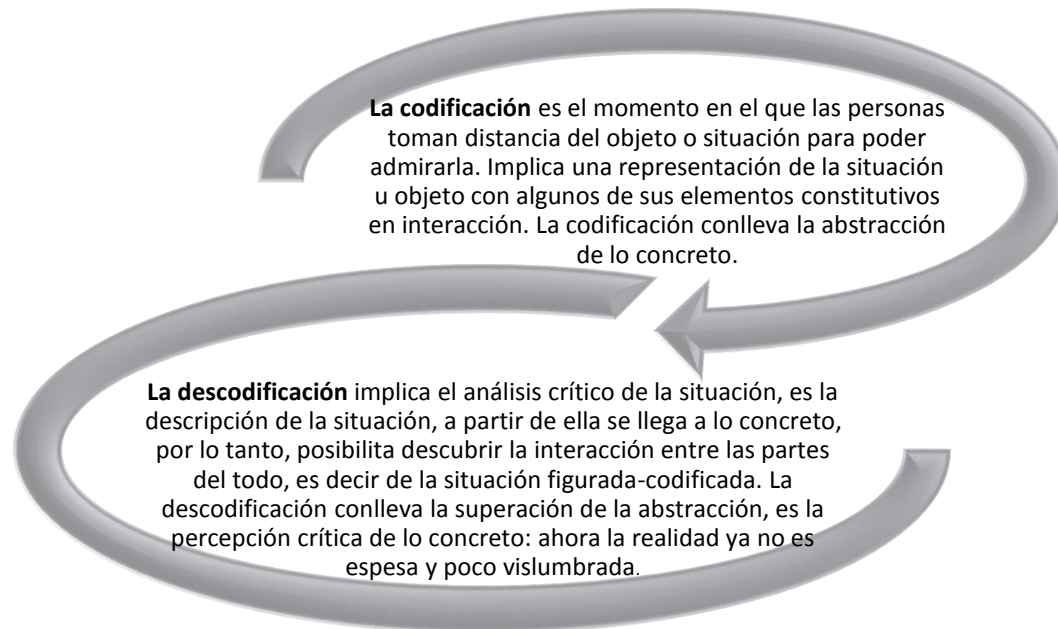
¹²⁶ *Ibidem.* p. 116.

visión del mundo, mundo en el cual se encuentran envueltos sus temas generadores”¹²⁷. Se llaman generadores estos temas porque pueden desdoblarse en otros tantos temas.

Freire nos menciona que si miráramos a una sociedad determinada en su actual unidad epocal percibiríamos que, además de una temática universal, continental o de un mundo específico de semejanzas históricas, ella vive sus propios temas, sus “situaciones límite”. En un círculo más restringido, observaremos diversificaciones temáticas dentro de una misma sociedad, en las áreas y sub-áreas en que se divide y todas, sin embargo, en relación con el todo en que participan¹²⁸.

Freire define una situación límite como aquélla en la que, o bien estando inmersa en un ambiente de desesperanza o fatalidad, representa un freno para la acción liberadora, o bien resulta el margen donde empiezan todas las posibilidades, entre el ser y ser más. Estas situaciones límite son las que propiciarán en las personas llevar a cabo “actos límite”, estos actos son los que se dirigen a la superación de las situaciones límite¹²⁹.

En el proceso de investigación de los temas generadores Freire contempla dos importantes momentos: la codificación y la descodificación¹³⁰:



¹²⁷ *Ibidem.* p. 118.

¹²⁸ *Ibidem.* p. 128.

¹²⁹ *Ibidem.* p. 122.

¹³⁰ *Ibidem.* p. 130-132.

En lo personal, creo que estos momentos no sólo son útiles para la investigación de los temas generadores, sino además, para el trabajo de los temas en el proceso de concientización. Por ejemplo, si en el taller de formación en equidad de género se tratara el tema de la organización genérica de la sociedad, en el momento de codificación se podría citar el pasaje de una novela literaria en la que se describiera el quehacer de los personajes, para que en el momento de la descodificación se hiciera el análisis de las ocupaciones de los personajes según su género y debatir sobre ello. El análisis tendría que estar apoyado con bibliografía sobre perspectiva de género que permitiera hacer un análisis más enriquecedor de la cita. Esta descodificación podría llevarse a la realidad concreta de las personas del taller a fin de descodificar su propia realidad con la que harían la lectura más crítica de ella desde una perspectiva de género. El proceso de concientización pasaría ahora a la acción, que seguiría apoyándose de la reflexión y también enriqueciéndola.

Es importante considerar que Freire nunca estuvo en contra de una clase expositiva, para él, se puede partir de ella para después hacer el análisis de esta exposición introductoria, por lo tanto, el contenido de la exposición debe ser desafiante.

Como ya se trató en el primer apartado de este capítulo, para Freire la práctica educativa se conforma por sujetos y el o los objetos. Los sujetos son los educadores y las y los educandos, mientras que el objeto es el contenido. El acto de enseñar y aprender, que son dimensiones de un proceso mayor que es el de conocer, forma parte de la naturaleza de la práctica educativa. “No hay enseñanza, sistemática o no, de algún contenido. Enseñar es un verbo transitivo. Quien enseña, enseña algo – contenido- a alguien”¹³¹. Sin embargo, la relación no se agota con el sujeto conocedor y el objeto cognoscible, esta relación se puede prolongar hasta otro sujeto comunicando lo aprendido, y esto es lo que se buscaría en el taller de formación en equidad de género, probablemente se podrían elaborar proyectos didácticos que creen productos que se socialicen, siempre contemplando los intereses de las personas participantes.

Siguiendo el ejemplo anterior, el proyecto didáctico podría consistir en la elaboración de una parodia de la organización genérica de la sociedad que pudiera ser representada a personas independientes del taller para después, debatir con ellas sus percepciones respecto a la representación. Como se podrá apreciar, la representación sería nuevamente una codificación que ahora las personas participantes del taller harían, y el momento de debate con el público sería la

¹³¹ Paulo Freire. *Pedagogía de la esperanza...* p. 136.

descodificación, de esta forma se estaría comunicando lo aprendido pero cuidando de no hacer comunicados de ello, ya que el debate implicaría un diálogo en el cual, tanto las personas participantes del taller así como las del público, seguirían construyendo conocimiento respecto al tema en cuestión.

Aquí es importante tener presente que para Freire la escuela debe ser un factor de cambio para la transformación de la sociedad. Si bien el taller de formación en equidad de género no precisa de un espacio académico para llevarse a cabo, el espacio en el que se realiza ha de buscar trascenderse a fin de compartir el sueño que se vaya anunciando con otras personas. La satisfacción que de esto nazca será el motor para continuar.

Es importante considerar que si bien para Freire la educación debe responder a los intereses de las y los educandos, ésta no puede dejar de ser directiva. Esta es otra característica imprescindible de la práctica educativa, por lo tanto, es importante que el taller de formación en equidad de género cuente con propósitos claros que finalmente responden a una postura política de quien lo formula: la lucha por la democracia genérica.

Para Paulo Freire la práctica educativa además de ser política, es gnoseológica, ética y estética:

La práctica educativa es tan necesariamente política como gnoseológica. La práctica educativa no puede escapar a la producción del conocimiento. Es tan necesariamente gnoseológica como ética y como estética. La práctica educativa tiene una “belleza” en sí misma, como también una moralidad indispensable.¹³²

A lo largo de su obra, Freire declara que la ética y la estética van tomadas de la mano, y que ambas son características de una educación liberadora. Freire parte de la idea de la necesidad de la ética universal del ser humano en la práctica educativa en cuanto a práctica formadora y específicamente humana. Menciona que la mejor manera de luchar por ella es vivirla en nuestra práctica, testimoniarla en la relación con las y los educandos, por lo tanto, éste es uno de los compromisos de los coordinadores y las coordinadoras de un taller de formación en equidad de género. Freire es consciente que a la persona ética no le es posible vivir sin estar permanentemente expuesta a la transgresión de la ética, pero es la decisión que se toma ante esa posibilidad de la transgresión lo que precisamente va conformando a la persona ética. Freire hace un llamado a hacer todo lo que se puede en favor de la *eticidad* pero sin caer en el moralismo hipócrita. La mejor forma de hablar de

¹³² Paulo Freire. *Pedagogía de la tolerancia*. p. 192-193.

equidad de género es testimoniándola, esto no implica que el testimonio debe ser perfecto, de hecho, las dificultades que se tengan son importantes de hacer evidentes a fin de compartir con los y las participantes del taller que el camino a seguir no es fácil y que sin embargo eso no implica caer en la desesperanza o en el fatalismo. Lo más importante de enfatizar es que la equidad de género para ser comprendida necesita ser vivida, en el ambiente del taller deben prevalecer las relaciones democráticas genéricas, en un primer momento, del coordinador o la coordinadora hacia las personas participantes.

Paulo Freire al hacer su crítica a la educación bancaria explica que el propósito no es que la clase dominadora renuncie a ella, sino de llamar la atención a los “verdaderos humanistas” de tal forma que en su búsqueda por la liberación no caigan en estas formas que contradicen su búsqueda. Al respecto afirma que “la sociedad revolucionaria que mantenga la práctica de la educación bancaria, se equivocó en este mantener, o se dejó tocar por la desconfianza y por la falta de fe en los hombres (y mujeres, personas)”¹³³, cualquiera que sea el caso nos anticipa que el resultado no será el esperado.

Es por esto que es importante considerar que para una formación en equidad de género de carácter inminentemente liberador, se requiere de métodos también liberadores a fin de no caer en contradicciones que darían resultados equívocos de sus propósitos. Si el propósito es liberador, los medios también necesitan ser liberadores. El estar alerta de cómo se pretende hacer la formación en equidad de género es un imperativo metodológico de ésta, no se puede hablar de formación ni aspirar a una verdadera equidad de género sin estar alerta en la manera de cómo llegar a los propósitos esperados. Un contenido de carácter liberador requiere de formas también liberadoras. ¿Cómo no caer en formas no liberadoras? La única manera es estando alertas de nuestro hacer, nuestro pensar, nuestro decir. Se vale fallar pero no errar, es decir, incumplir deliberadamente con lo que se sabe que se debe. Se trata entonces de tener una postura abierta a la duda, a las posibilidades, estar a la expectativa, de no confiar que todo ya está hecho, dicho o pensado correctamente, sino de estar re-diciendo, re-haciendo y re-pensando, transformando, transformando lo malo en algo bueno y lo bueno en algo mejor, transformando siempre. Con esto se comulga con la idea de Freire de “estar siendo”, de lo necesaria que es esta idea para partir a

¹³³ Paulo Freire. *Pedagogía del oprimido*. p. 89.

nuestro propósito. Sin esta premisa de “estar siendo” la formación en equidad de género que aquí se pretende pensar, simplemente no podría ser.

La invitación a estar alertas con las maneras de llevar a cabo una formación en equidad de género es porque se comprende que nuestra cultura en general tiene arraigada esa concepción bancaria de la educación de la que habla Freire, así como una predisposición en nuestro actuar, pensar y decir de carácter patriarcal (machista, homofóbica y misógina). Se piensa en un taller que permita tanto a la coordinadora o coordinador como a los y las participantes, juntos, formarse en equidad de género, formarse juntos para ser (hablar, pensar y actuar) como una mejor persona respecto a la perspectiva de género. Claro está que no se puede hablar de democracia genérica si se comulga con el racismo o el clasismo, en el fondo de todo esto está un poder opresivo, que como me puedo ir atreviendo a pensar, quizá éste sea la esencia de aquéllos males, y si se retoma la pedagogía de Paulo Freire es porque se considera que ésta tiene la capacidad de responder a la esencia de ellos. Ya Freire veía que la práctica prejuiciosa de raza, clase, género, ofende la sustantividad del ser humano y niega radicalmente la democracia, y advertía lo siguiente:

Si usted es machista, asúmase como machista pero no se presente como demócrata, usted no tiene nada que ver con la democracia. Si en cambio usted insiste con los sueños democráticos, entonces va a tener que pensar en ir superando su machismo, su clasismo, su racismo¹³⁴.

Freire nunca hace referencia específica a una formación en equidad de género, él simplemente apostó por una educación liberadora que por algún tiempo tuvo su aterrizaje en la alfabetización de adultos, lo que pretendemos en este trabajo es aterrizar su educación liberadora en una formación en equidad de género.

La formación requiere de la aceptación del devenir de las cosas. Una formación en equidad de género parte de la idea de que la realidad está sujeta a la transformación, por lo tanto, como diría Freire, no es algo dado e inexorable.

¹³⁴ Paulo Freire. *El grito manso*. p. 53

CAPÍTULO 3. ARTICULANDO EJES PARA UNA FORMACIÓN EN EQUIDAD DE GÉNERO: PERSPECTIVA DE GÉNERO, TEORÍA PEDAGÓGICA DE PAULO FREIRE Y EL CONSTRUCTIVISMO

3.1 El concepto de formación desde la teoría pedagógica freiriana

El trabajo pedagógico de Paulo Freire por lo regular alude a la alfabetización de adultos, esto es entendible porque *Pedagogía del oprimido*, obra que da a conocer a Freire, concreta sus reflexiones en la alfabetización. Sin embargo, el trabajo de Freire fue más allá de una propuesta de método de alfabetización para adultos, él pensó y repensó toda una teoría pedagógica. Ana María Araujo señala al respecto lo siguiente:

Paulo no creó sólo un método de alfabetización, sino una nueva concepción de educación, una cierta comprensión de la educación, como prefería decir. Y ésta es una comprensión teórica. Teórica porque la probó en la práctica y volvió a la teoría y siempre fue haciendo ese movimiento de comprensión reflexiva sobre la práctica y de ésta volviendo a aquélla, perfeccionando así su comprensión sobre la educación. Esto es, creó una teoría, una epistemología. Reducirlo a alguien que construyó un método de alfabetización es minimizar su inteligencia, su gran contribución. Hay un método de alfabetización dentro de esa comprensión, pero su pensamiento no se reduce a eso¹³⁵.

Para Paulo Freire la educación surge de la comprensión de las personas como seres inacabados, inconclusos, este inacabamiento es lo que abre la posibilidad para ser *Más*, es en la búsqueda de este “ser más” de las personas como se forman. La educación es ese proceso de búsqueda.

La comprensión de la educación liberadora de Paulo Freire, sólo aquélla que nos permitiría hablar de *formación*, es la contraparte de la educación bancaria a la que Freire hace su crítica en *Pedagogía del oprimido*. En *Pedagogía de la autonomía* Paulo Freire indica que formar es mucho más que simplemente adiestrar como lo hace la educación bancaria¹³⁶. La educación entendida como el proceso de formación de las personas es una especificidad humana y como se mencionó en el capítulo anterior, para Freire es directiva, política, gnoseológica, ética y estética. Éstas serían las características del proceso de formación en las personas, es decir, de la educación:

- La formación es *directiva* porque esa búsqueda de “ser más” que surge de la conciencia de nuestro inacabamiento, debe tener propósitos claros, propósitos que definen en qué dirección ir en esta búsqueda.

¹³⁵ Ana María Araujo Freire en: Marcia Aparecida Germano, Marcos Reigota. “Paulo Freire: esa presencia. Habla Ana María Araujo Freire. *Trayectorias*. vol. IX, núm. 23, enero-abril, 2007, Universidad Autónoma de Nuevo León México. P. 90.

¹³⁶ Paulo Freire. *Pedagogía de la autonomía...* p. 16

- La formación es política porque los propósitos que se plantean al iniciar la búsqueda de “ser más” requieren de la asunción de una postura ante el mundo, ante la realidad, esta postura define nuestras decisiones en cuanto a lo que estamos a favor y a lo que estamos en contra. El hecho de asumir una postura es ya un acto político.
- La formación es gnoseológica porque implica una producción de conocimiento. En la búsqueda de “ser más” es necesario que la persona que se sabe inacabada se transforme a sí misma y transforme su entorno, esta transformación sólo se puede dar a través del conocimiento. El conocer abre esta posibilidad de transformación y de hecho, el proceso de conocer implica la transformación, por lo tanto, no hay transformación sin conocimiento así como tampoco hay conocimiento sin transformación.
- La formación es ética porque en esa búsqueda de “ser más” la conducta de la persona ha de responder a esta aspiración, no sólo de ella, sino de las demás personas. El “ser más” está delineada por la libertad, el respeto, la autonomía y la responsabilidad que ésta conlleva. El derecho a “ser más” desde la ética humana se contrapone al “no ser” o “ser menos” hacia otras personas como lo hace la opresión, la violencia o la prohibición.
- La formación es estética porque en la búsqueda de “ser más” va implícita la belleza. Ya decía Freire que difícilmente algo malo es bello. La búsqueda de “ser más” requiere de transformar, transformar lo malo en algo bueno, y lo bueno en algo mejor; esto es lo que hace a la educación un acto bello.

Como se mencionó anteriormente, el proceso de formación se ve delineado por el proceso de conocer: la formación lleva a las personas a transformar su entorno y a definir y asumir una postura en él, esta transformación se logra a partir del conocimiento. Ya decía Freire que el conocimiento es “un proceso social que exige la acción transformadora de los seres humanos sobre el mundo”¹³⁷. Por lo que quien conoce tiene la obligación de transformar su entorno, así como quien busca transformar su entorno precisa de conocerlo.

El proceso de conocer contiene dos procesos, el de enseñar y el de aprender. Como se señaló en el capítulo anterior, para Freire el enseñar y el aprender no son acciones antagónicas entre sí ya que quien enseña, aprende y quien aprende, enseña, de tal forma que el enseñar y el aprender son acciones ejercidas por sujetos que se relacionan a fin de conocer o re-conocer un objeto. Para Paulo

¹³⁷ Paulo Freire. *La importancia de leer y el proceso de liberación*. p. 35

Freire, quien en primera instancia es formador o formadora, es formado o formada, así como quien en primera instancia es formado o formada es también formador o formadora. Freire siempre enfatizó la importancia de comprender la unidad dialéctica entre las y los educadores y las y los educandos, entre enseñar y aprender. Para él enseñar es crear las posibilidades de producir o construir conocimiento, mientras que aprender es construirlo, reconstruirlo o comprobarlo para cambiarlo¹³⁸.

Para Paulo Freire la curiosidad juega un papel importante en el proceso de formación ya que para él esta curiosidad que se hará crítica es la “fundadora de la producción del conocimiento”¹³⁹, de hecho, para Freire “una de las diferencias radicales entre *formar y entrenar, educar y adiestrar* se halla en el énfasis que se le dé o no, en estos quehaceres, al ejercicio de la curiosidad crítica. El puro *entrenamiento* es preponderantemente mecánico, la criticidad se ejercita poco en él”¹⁴⁰. En *Pedagogía de la autonomía* Paulo Freire especifica las orientaciones que debe tener el acto de enseñar, por ende, también el de aprender. Las enumera en veintisiete enunciados divididos en los siguientes tres apartados: No hay docencia sin discencia, enseñar no es transferir conocimiento y enseñar es una especificidad humana. Estas tres líneas permiten delimitar, o quizá mejor dicho extender, el momento de formación.

¹³⁸ Paulo Freire. *Pedagogía de la autonomía...* p. 68

¹³⁹ *Ibidem.* p. 54

¹⁴⁰ Paulo Freire. *Pedagogía de la tolerancia.* p. 208

3.2 Lineamientos pedagógico-didácticos y planteamientos generales del constructivismo aplicados en un espacio pedagógico para la formación en equidad de género

El constructivismo surge como una corriente en el terreno de la epistemología orientada a la reflexión del cómo conocemos. De acuerdo con José Aranda...

El constructivismo como tesis epistemológica está centrado en la acción significativa del sujeto sobre el mundo, a partir del supuesto fundamental de la ruptura con cualquier forma de dualismo entre sujeto y objeto. Plantea que la realidad se conoce a través del sujeto, de sus percepciones, así como del sentido de la acción, es decir, que la realidad sólo es cognoscible por medio de la interpretación, y ésta es reflexiva con relación al contexto y el discurso.¹⁴¹

Existe una diversidad de posturas del constructivismo desde diferentes áreas del saber, lo que lo hace una corriente abierta y por lo tanto inacabada. Desde el ámbito educativo Mario Carretero señala que el constructivismo es:

“... la idea según la cual el individuo (tanto en los aspectos cognitivos y sociales del comportamiento como en los afectivos) no es un mero producto del ambiente ni un mero resultado de sus disposiciones internas, sino una construcción propia que se va produciendo día a día como resultado de la interacción entre esos dos factores. En consecuencia, según la posición constructivista, el conocimiento no es una copia fiel de la realidad, sino una *construcción* del ser humano. Entonces, ¿Con qué instrumentos realiza la persona dicha construcción? Principalmente con los esquemas que ya posee, es decir, con lo que ya construyó en su relación con el medio que le rodea.”¹⁴²

El constructivismo entonces se centra en las personas, las considera sujetos cognoscentes abandonando la idea de las personas como sujetos pasivos que sólo se limitan a adquirir el conocimiento. Gerardo Hernández Rojas señala que estos sujetos cognoscentes construyen, re-construyen y co-construyen el conocimiento¹⁴³. Yo agregaría a estas posibilidades de relacionarse con el conocimiento el acto de deconstrucción, por lo tanto, los sujetos cognoscentes también han de deconstruir el conocimiento que después van a re-construir. La deconstrucción es un aspecto importante a considerar dentro del constructivismo epistemológico ya que es el momento en el

¹⁴¹ Aranda Sánchez, José. Constructivismo y análisis de los movimientos sociales. *Ciencia Ergo Sum* [en línea] 2002, 9 (noviembre): [fecha de consulta: 25 de agosto de 2011] Disponible en: <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=10490303> ISSN 1405-0269, p. 219.

¹⁴² Mario Carretero Rodríguez. *Constructivismo y educación*. Buenos Aires, Paidós, 2009. (Voces de la educación) p. 22.

¹⁴³ Gerardo Hernández Rojas. “Los constructivismos y sus implicaciones para la educación”. *Perfiles educativos*. Número 122, volumen 30. México: Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación. Enero, 2008. p. 41

cual se “cuestiona la visión dominante y acrítica de todo lo que se nos presenta como dado, atemporal, homogéneo y necesario (...) para oponer una diferente forma de ver las cosas, a partir de los procesos de construcción de la realidad social, y que se caracteriza como el momento de la reconstrucción”¹⁴⁴. El momento de deconstrucción resultará esencial para el logro de los propósitos del taller de formación en equidad de género ya que sin este cuestionamiento de la ideología dominante, difícilmente se podría construir una nueva forma de concebir y vivir la realidad.

Desde el constructivismo el conocimiento no es reflejo de la realidad como lo indicaba Carretero, el conocimiento es una interpretación o representación de ésta. Ya lo señalaba Aranda que se trata de la perspectiva relativista que la persona tiene de la realidad a fin de comprenderla y responder a los retos que le plantea. Así el conocimiento depende de tres factores: del sujeto, de la actividad que hace el sujeto (construir, co-construir, deconstruir y reconstruir) y de su contexto interpersonal y cultural.

Frida Díaz Barriga menciona lo siguiente respecto al conocimiento:

*El conocimiento es situado, es parte y producto de la actividad, del contexto y de la cultura en que se desarrolla y utiliza. El conocimiento es situado porque se genera y se recrea en determinada situación. Así, en función de lo significativo y motivante que resulte, de la relevancia cultural que tenga o del tipo de interacciones colaborativas que propicie, podrá aplicarse o transferirse a otras situaciones análogas o distintas a las originales.*¹⁴⁵

Pareciera que una condición para que el conocimiento sea significativo es que parta de las necesidades del contexto, sea este cultural o interpersonal, en el que se requiere que sea ampliamente susceptible a establecer una relación con él, de ahí que los conocimientos o experiencias previas a éste sean fundamentales para su construcción. Mario Carretero especifica que la construcción del conocimiento depende de dos aspectos: “de la representación inicial que tengamos de la nueva información y de la actividad, externa o interna, que desarrollemos al respecto”¹⁴⁶. En el ámbito educativo, Cesar Coll señala que la idea-fuerza constructivista “conduce a poner el acento en la aportación constructiva que realiza el alumno al propio proceso de aprendizaje; es decir, conduce a concebir el aprendizaje escolar como un proceso de construcción del conocimiento a partir de los conocimientos y de las experiencias previas, y la enseñanza como

¹⁴⁴ *Ibidem.* p. 220.

¹⁴⁵ Frida Díaz Barriga Arceo. *Enseñanza situada: vínculo entre la escuela y la vida*. México: McGraw-Hill Interamericana, 2006. p. XV.

¹⁴⁶ Mario Carretero Rodríguez. *Op. Cit.* p. 22.

una ayuda de este proceso de construcción”¹⁴⁷ por lo que enseñanza y aprendizaje se conciben como dos procesos interrelacionados pero no precisamente implicados. Aquí deseo señalar que los aportes del enfoque constructivista en educación definitivamente pueden ir más allá del ámbito escolar, de tal forma que la concepción de los procesos de aprendizaje y enseñanza a la que se refiere César Coll, es perfectamente aplicable a otros espacios de formación.

César Coll señala que desde el ámbito educativo se pueden identificar diversos enfoques del constructivismo: el enfoque psicogenético piagetiano, la teoría de los esquemas cognitivos, la teoría ausubeliana de la asimilación y el aprendizaje significativo, la psicología sociocultural vigotskiana, entre otras teorías del desarrollo y el aprendizaje. Gerardo Hernández Rojas en *Los constructivismos y sus implicaciones para la educación* clasifica los diversos enfoques del constructivismo en cinco tipos:

- 1) El constructivismo psicogenético piagetano que pone el énfasis en los factores endógenos específicos del individuo para aprender.
- 2) El constructivismo cognitivo que de alguna manera retoma el paradigma del procesamiento de la información (mente=computadora) y lo componen tres teorías: La teoría de la asimilación de Ausubel o del aprendizaje significativo, la teoría de los esquemas y la teoría del aprendizaje estratégico.
- 3) El constructivismo socio-cultural que se desarrolla a partir de la teoría sociohistórica de Lev Vigotsky quien asumía la indisolubilidad entre lo social y lo individual enfatizando la importancia de la mediación sociocultural en el desarrollo individual, le da un importante valor a la construcción conjunta con los otros del conocimiento de tal forma que se habla de una co-construcción mediada culturalmente que al final dotará al individuo de la posibilidad de construir su propia singularidad.
- 4) El constructivismo radical que considera que no existen las verdades, sólo las interpretaciones viables subjetivas ya que la mente y la realidad son una construcción del individuo. Asume entonces que nunca se llega a un fiel conocimiento del mundo exterior ya que sólo logramos concebir una realidad que está basada en nuestras experiencias.
- 5) El constructivismo social que le da un gran peso al lenguaje ya que es éste el que crea la realidad a través de consensos sociales y culturales. Gerardo Hernández explica que desde

¹⁴⁷ César Coll en Frida Díaz Barriga, *Op. Cit.* p. 28.

esta postura la realidad se considera como un “texto” que las comunidades hablantes elaboran, así, realidad y mente son construcciones culturales y discursivas.

Dados los cinco tipos de constructivismos que expone Gerardo Hernández y considerando la naturaleza de la temática que se debe abordar en un taller de formación en equidad de género, pretendo apoyarme principalmente del constructivismo socio-cultural, también por la congruencia que tiene con la teoría pedagógica de Paulo Freire.

El constructivismo socio-cultural parte de la idea que la cultura preexiste al individuo y de alguna manera lo condiciona (como diría Freire), sin embargo, la cultura es plástica, maleable, por lo que es a través de “procesos de aculturación y educativos que el individuo se apropia de ella y es capaz de transformarla junto con los otros, gracias a los procesos de construcción y negociación conjunta de los significados culturales”¹⁴⁸.

Gerardo Hernández Rojas resume en los siguientes puntos los postulados más importantes del constructivismo socio-cultural¹⁴⁹:

- El énfasis puesto en las dimensiones interpersonal, comunicativa y social para el estudio de las prácticas educativas que constituye así un marco explicativo fundamental para la comprensión del binomio enseñanza y aprendizaje.
- El reconocimiento del importante papel que tiene la mediación semiótica en los procesos psicológicos y sociales (educativos) y su potencialidad amplificadora y transformadora de estos mismos.
- La consideración del contexto cultural como factor determinante para la comprensión de las actividades psicológicas y educativas. En tal sentido, toda actividad educativa o de aprendizaje es considerada como situada, y para su estudio y comprensión requiere de considerar el contexto que no sólo lo rodea sino que le da forma y en cierto modo lo determina.
- La propuesta de visualizar la situación educativa como una auténtica comunidad de aprendices en la que el conocimiento se distribuye no sólo interpersonalmente (entre profesores y alumnos, entre los alumnos), sino también espacial y temporalmente merced a los distintos artefactos culturalmente utilizados (textos, uso de las TIC, etcétera).

De acuerdo con Mario Carretero la contribución de Vigotsky ha significado para las posiciones constructivistas que el aprendizaje sea considerado como una actividad social, de hecho señala que “se ha comprobado cómo el alumno (o alumna) aprende de forma más eficaz cuando lo hace en un

¹⁴⁸ Gerardo Hernández Rojas. *Op. Cit.* p. 53

¹⁴⁹ *Ibidem.* p. 54

contexto de colaboración e intercambio con sus compañeros (y compañeras)¹⁵⁰". Al retomar esta postura sociocultural del constructivismo para el taller de formación en equidad de género es importante no perder de vista al sujeto, a la individualidad de la persona, de hecho la postura en sí no lo hace, por el contrario establece la indisolubilidad de lo social y lo individual para el aprendizaje, por lo que si bien el contexto sociocultural condiciona al individuo, el individuo también condiciona el contexto: sujeto y contexto están interrelacionados.

Gerardo Hernández y Frida Díaz Barriga mencionan sobre la tendencia actual de asumir una postura integracionista constructivista de las perspectivas cognitivas y sociales para la cual un buen aprendizaje consiste en construir significados comprendiéndolos y tomando conciencia de ellos. El aprendizaje, desde una postura integracionista constructivista es un proceso de atribuir sentido y entender el valor funcional a lo que se aprende, porque se considera valioso para uno mismo (o una misma) y es un proceso social que al tiempo que provoca cambios endógenos-estructurales en la persona a consecuencia de la apropiación de los saberes culturales, también genera modificaciones exógenas, ya que transforma el modo de participación dentro de las prácticas y los nichos culturales en donde se desenvuelve el aprendiz¹⁵¹.

El taller que se propondrá tiene como propósito ofrecer un espacio pedagógico formativo (por llamar de una manera a este espacio) para reflexionar sobre el género y construir nuevas formas que nos lleven a la equidad de género. Mi idea sobre el espacio pedagógico del taller es algo similar a los círculos de cultura de Paulo Freire, un lugar donde se propicie el diálogo. En palabras de Ernani María Fiori, "en el círculo de cultura, en rigor, no se enseña, se aprende con reciprocidad de conciencias; no hay profesor, sino un coordinador"¹⁵², Freire señala que éste sólo debe proponer y elaborar los medios necesarios para construir su propia comprensión del proceso de conocer, debe crear situaciones creadoras de saberes. En el constructivismo aplicado en México se caracteriza al docente como facilitador o acompañante¹⁵³, éste ha de ser el rol que se busca que cubra el o la coordinadora del taller de formación en equidad de género, mientras que el espacio pedagógico

¹⁵⁰ Mario Carretero. *Op. Cit.* p. 30.

¹⁵¹ Frida Díaz Barriga y Gerardo Hernández Rojas. "Una mirada psicoeducativa al aprendizaje: qué sabemos y hacia dónde vamos". *Sinéctica*. [En línea]. Número 40. Tlaquepaque: Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente, Departamento de Educación y Valores. Enero-junio, 2013. p. 1-19. Disponible en: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-109X2013000100003&lng=en&tlng=en [Fecha de consulta: 8 de mayo de 2015]. p. 5

¹⁵² Ernani María Fiori. "Aprender a decir su palabra" en el prólogo de *Pedagogía del Oprimido*. p. 15.

¹⁵³ Idea aportada por el Maestro Bernardo Lagarde.

busca ser flexible y abierto donde se propicie la participación de sus integrantes en actividades de gran valor para ellos y su grupo o comunidad de pertenencia, por lo que el taller de formación en equidad de género busca transformar a las y los participantes no sólo propiciando un desarrollo cognitivo en torno a la temática de género, sino además y especialmente, en su praxis a nivel social y personal.

Las unidades temáticas del taller y su tratamiento pedagógico pretenden ser significativos para las personas participantes, es por esto que tratando de estrechar los vínculos entre los contextos de su cotidianidad y el espacio formativo que ofrecería el taller se propone considerar actividades *in situ* en contextos reales o bien, con un alto nivel de autenticidad como diría Frida Díaz Barriga, a fin de que los conocimientos construidos tengan un verdadero impacto en el contexto sociocultural y personal de las personas participantes, de esta forma se consideran las siguientes estrategias de enseñanza-aprendizaje: el método de proyectos situados, el análisis de casos y la comprensión y escritura crítica de textos¹⁵⁴. El propósito de considerar estas estrategias es hacer de las y los participantes agentes de cambio de sus entornos más próximos. Así, el método de proyectos bien podría tener la finalidad de que se comparta y divulgue lo que se aprende, por lo que el taller podría, mediante esta metodología didáctica, concientizar a un mayor número de personas en cuanto a la búsqueda de una equidad de género. Un ejemplo de lo que se puede hacer es una campaña de concientización sobre violencia, derechos, métodos anticonceptivos, interrupción legal del embarazo, androginia, diversidad sexual, o cualquier otro tema que despierte el verdadero interés de las y los participantes, temas que para ellos y ellas sean importantes de ser compartidos a partir de sus propias experiencias de vida.

En cuanto a la evaluación en el taller, siguiendo a Frida Díaz Barriga, se considerará una evaluación centrada en el desempeño la cual resulta congruente con los postulados del constructivismo en el cual se plantea que no debe de haber ruptura ni desfase entre los episodios de aprendizaje y los de evaluación¹⁵⁵, se propondrá una evaluación de proceso y formativa de tal forma que la evaluación ofrezca los elementos que ayuden a reflexionar y mejorar la práctica educativa mucho más allá de arrojar una calificación. Entre las variedad de estrategias de evaluación que hay en torno a estos

¹⁵⁴ Frida Díaz Barriga Arceo. *Op. Cit.* 171 p.

¹⁵⁵ *Ibidem.* p. 127.

propósitos se considerarán las siguientes para el taller: los portafolios, las pautas de observación y autoevaluación, los registros observacionales y anecdóticos y los diarios de clase¹⁵⁶.

¹⁵⁶ *Ibidem.* p. 137.

3.3 Propósitos esperados de una formación en equidad de género para estudiantes, mujeres y hombres, del Colegio de Ciencias y Humanidades desde los aportes teórico-metodológicos y filosóficos de Freire, una perspectiva de género y el constructivismo

A lo largo del trabajo se han dejado entrever los propósitos del taller de formación en equidad de género y algunas consideraciones para su puesta en práctica de acuerdo con los tres ejes que conforman esta tesis: perspectiva de género, aportes pedagógicos de Paulo Freire y el constructivismo; por lo que en este apartado se argumentará el porqué del taller como modalidad didáctica, por qué estará dirigido a jóvenes y concretamente a estudiantes (mujeres y hombres) del Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM); para finalmente puntuar de manera específica los propósitos esperados del taller de formación en equidad de género y su contenido organizado en unidades temáticas.

Respecto al taller, Claudia Ávalos señala su función como modalidad de trabajo, y delimita algunos de sus fines:

Cuando hablamos de taller nos referimos a una modalidad de trabajo grupal en la que se utilizan diferentes herramientas. Pueden ser técnicas gráficas, lúdicas, psicodramáticas, audiovisuales. Se aplican con el objetivo de provocar y desplegar el proceso reflexivo, es decir que se propone al grupo un trabajo elaborativo que no está centrado exclusivamente en la palabra. La reflexión en un taller no está considerada solamente como una cualidad del pensamiento, sino que alude a lo que se refleja a través de los cuerpos, de las vivencias, de los recuerdos, del contexto¹⁵⁷.

Ezequiel Ander-Egg en *El taller una alternativa de renovación pedagógica* define al taller como una modalidad pedagógica, un sistema de enseñanza-aprendizaje en el cual se aprende haciendo algo en grupo. Dicho en sus palabras:

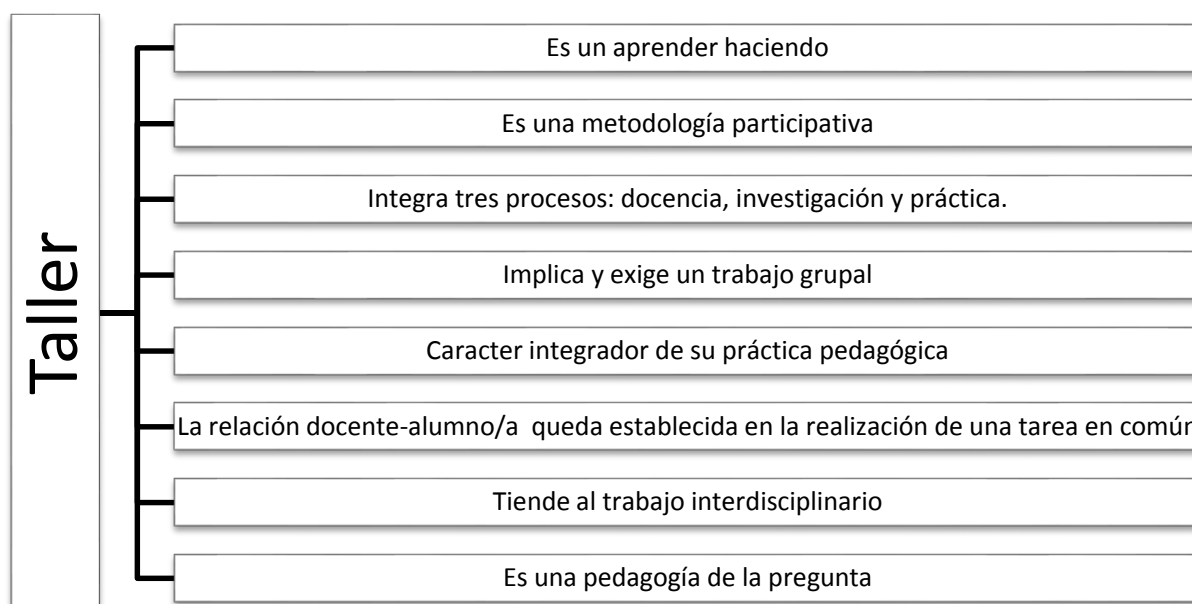
...la palabra taller, tal como se utiliza en el lenguaje corriente, ayuda a entender bastante bien la significación pedagógica del término. Taller es una palabra que sirve para indicar un lugar donde se trabaja, se elabora y se transforma algo para ser utilizado. Aplicado a la pedagogía, el alcance es el mismo: se trata de una forma de enseñar y, sobre todo de aprender, mediante la realización de “algo”, que se lleva a cabo conjuntamente.¹⁵⁸

¹⁵⁷ Claudia Abalos. *El taller: un dispositivo para el encuentro y la reflexión*. Argentina: La Crujia, 2013. (Talleres de reflexión). p. 21.

¹⁵⁸ Ezequiel Ander-Egg. *El taller una alternativa de renovación pedagógica*. 2da edición. Buenos Aires: Magisterio del Río de la Plata, 1991. p. 10.

Ander-Egg advierte desde el principio de su libro que no todo es taller ya que se ha usado el término de manera indiscriminada y tiende a llamársele así a cualquier “cursillo, seminario o jornada”¹⁵⁹. En la propuesta de taller de formación en equidad de género que en este trabajo se propone, se pretende apegar a los lineamientos que Ander-Egg establece en cuanto a la forma de trabajo en un taller, la razón es porque los principios pedagógicos que caracterizan al taller, de acuerdo con Ander-Egg, están ampliamente relacionados con los principios del constructivismo y de la teoría pedagógica de Paulo Freire.

A continuación se presentan los ocho principios que Ander-Egg considera que caracterizan a un taller, y que se han decidido considerar para el diseño de nuestra propuesta:



Ander-Egg explica que en el taller ha de llevarse a cabo un proyecto y estará organizado por equipos de trabajo, no obstante, el trabajo individual juega un papel importante para el logro del proyecto grupal. Dadas las características de un taller, Ander-Egg establece cuatro actitudes y conductas básicas necesarias en un taller: Capacidad de diálogo, actitud de búsqueda de la verdad, rechazo del dogmatismo y autodisciplina, implicación y responsabilidad personal. Estas actitudes y

¹⁵⁹ *Ibidem.* p. 3.

conductas comulgan con la perspectiva de género aquí planteada, ya que una formación con estas características son las necesarias para la deconstrucción de la realidad, del sistema patriarcal.

Por otra parte, el interés en dirigir la propuesta a jóvenes de 15 a 18 años de edad se debe a que es en esta etapa de su vida en la que con mayor intensidad y presión están en la búsqueda de su propia identidad, significando y resignificando su ser, Isabel Salinas Maldonado en *Reflexiones sobre identidades juveniles de género*, señala:

El concepto de juventud ha sido metáfora de transición y cambio, no sólo en el ciclo vital, sino que también con una expresión generacional que encarna las transformaciones sociales de época. Ahora las juventudes urbanas del siglo veintiuno, tienen acceso a una gran cantidad de información, producción cultural, iniciación sexual temprana, a espacios de socialización variados, a la circulación de discursos e imágenes de todo el mundo, es la época en que cada joven se encuentra elaborando y definiendo quién es, qué quiere, y cómo ve el mundo¹⁶⁰.

Por lo que dirigir el taller a jóvenes resulta estratégico; esto no significa que tratar estos temas con personas de otros rangos de edad sea imposible o poco factible, simplemente, con estas personas se está aprovechando su sed de autodefinición con el propósito de encauzarla a diversas alternativas pensadas críticamente por ellas mismas, dando lugar a nuevas formas de convivencia, a una transformación de la realidad, de su realidad en la vida cotidiana, aquel espacio donde es posible poner en marcha la equidad y la igualdad entre las personas.

Paulo Freire señala la necesidad de que las personas se reconozcan como seres inacabados, inconclusos, como condición para *SER MÁS*, “para ser, tiene que estar siendo”¹⁶¹. Las personas jóvenes son conscientes de esta situación porque les han hecho creer eso, es decir, aún no son lo que deberían de ser, y lo importante es que lo entiendan como una condición, ya no propiamente generacional, sino como una condición humana que da lugar a la educación a lo largo de toda la vida, brindando la posibilidad de una plena disposición para su deconstrucción genérica a fin de una autogeneración humana; llegar a ser lo que Donald H. Bell denomina adultos autogenerados,

¹⁶⁰ Isabel Salinas Maldonado. *Reflexiones sobre identidades juveniles de género*. En: Dirección de Programas para la Juventud del Gobierno del Distrito Federal, *La juventud en la Ciudad de México: políticas, programas, retos y perspectivas*. México: Gobierno del Distrito Federal, 2000. p. 142.

¹⁶¹ Paulo Freire. *Pedagogía del oprimido*. p. 97.

“personas que ya no se definen por el mero patrón de las imágenes del pasado, sino que son cada vez más capaces de desarrollar sus propias creencias y modos de acción”¹⁶².

El motivo por el cual el taller está pensado para estudiantes de nivel medio superior de la UNAM, específicamente del Colegio de Ciencias y Humanidades, se debe a que la finalidad esencial de estos espacios es la formación integral de sus estudiantes, lo que implica, entre otros aspectos, la adopción de manera consciente de un sistema de valores, así como la participación activa y crítica en la cultura¹⁶³. Así mismo, entre los aprendizajes que se espera que construyan las y los estudiantes de este nivel, está el “evaluar y resolver situaciones inherentes a su edad y desarrollo, en lo que se refiere al conocimiento de sí mismo, su autoestima y autocrítica, [...] a efecto de tomar decisiones que... [las y los] beneficien en lo individual y en lo social”¹⁶⁴, estos son aspectos que consolidan un campo fértil para esta nueva propuesta de formación en equidad de género, por lo que en realidad cualquier espacio que brinde las mismas posibilidades de acción puede ser lugar para poner en marcha este proyecto, pero que para esta ocasión, por cuestiones metodológicas, ha sido necesario acotar en la mayor medida posible el campo de acción a estudiantes del CCH.

Las orientaciones que sintetizan el quehacer educativo del Colegio de Ciencias y Humanidades, de acuerdo con su plan de estudios, son: aprender a aprender, aprender a hacer y aprender a ser, es esta última de la que me avalo para encontrar en este espacio una oportunidad para el taller ya que el CCH pretende albergar en sus estudiantes, “además de los conocimientos científicos e intelectuales, valores humanos, cívicos y particularmente éticos”¹⁶⁵, dispone de un Departamento de Psicopedagogía el cual tiene como objetivo, no sólo apoyar a las y los estudiantes en su desarrollo académico, sino también en su desarrollo personal, por lo que desde este Departamento se podría promocionar e impartir el taller. No obstante, lo ideal sería que en un futuro se considerara la integración al mapa curricular de tal forma que la temática no se perdiera en la transversalidad del currículum y se abordara de manera específica con valor curricular. Este sería un paso importante para la educación formal en cuanto a su compromiso con la equidad de género y con la democracia sustantiva en sí.

¹⁶² Donald H. Bell. *Ser varón*. Barcelona, Tusquets, 1987. p. 262.

¹⁶³ *Sobre las finalidades del bachillerato* (aprobado el 27 de abril de 1994). En: Consejo Académico del Bachillerato. Memoria del periodo 1993-1996. UNAM. p. 69.

¹⁶⁴ *Ibidem*. p.70.

¹⁶⁵ Misión y Filosofía del Colegio de Ciencias y Humanidades. <http://www.cch.unam.mx/misionyfilosofia> [Consulta: 13 de marzo de 2015]

CAPÍTULO 4. TALLER DE FORMACIÓN EN EQUIDAD DE GÉNERO DESDE LA TEORÍA PEDAGÓGICA DE PAULO FREIRE PARA ESTUDIANTES DEL COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES DE LA UNAM

4.1 Presentación

A continuación se presenta la propuesta para implementar el taller de formación en equidad de género. El contenido temático está conformado por cinco unidades o ejes, los cuales requieren de una amplia investigación bibliográfica y de un profundo análisis al momento de la impartición del taller, además, por su propia fundamentación pedagógica y el carácter vivencial del taller, será necesario considerar y hacer parte de su dirección, las necesidades, intereses y diversos contextos de las personas participantes.

Se propone desarrollar el taller a lo largo de 12 sesiones con una duración de 2 horas cada sesión, no obstante, es importante señalar que los tiempos son aproximados y la propuesta en sí está sujeta a cambio según la práctica.

A continuación se presentan los propósitos del taller, el desglose del contenido temático y, finalmente, las cartas descriptivas organizadas de acuerdo con las unidades temáticas en las que se especifican los propósitos generales, los aspectos a considerar para la evaluación, la cual estará priorizada en el proceso, y los recursos de apoyo bibliográficos, hemerográficos y audiovisuales para cada eje temático; y los propósitos particulares y actividades para cada subtema a desarrollar.

4.2 Propósitos del taller de formación en equidad de género:

- Contribuir a la conformación de una perspectiva de género que sea capaz de mirar la realidad a partir del entorno más próximo de las personas participantes.
- Comprender qué es la perspectiva de género y en qué consiste. Con mirada crítica analizar sus alcances y limitaciones, y su relación con el feminismo.
- Desarrollar una capacidad crítica respecto a lo que significa ser persona desde una perspectiva de género.
- Asumir la diversidad de género como una forma de vida: hacer la unión en la diferencia como diría Paulo Freire.
- Analizar la influencia del desiderátum en la vida cotidiana de las y los participantes.

- Comprender la importancia del compromiso con la lucha por la justicia y el respeto a la vida humana: la importancia de apostar por la equidad de género.

4. 3 Contenido temático

A continuación se presentan las cinco unidades temáticas del taller con sus respectivos subtemas:

Unidad 1. La perspectiva de género

Conceptos básicos: Sexualidad humana, patriarcado, división sexual del trabajo, sexo, género, sexismo, asimetría, desigualdad, opresión. Los hombres y lo masculino: el paradigma del patriarcado en la sociedad. El feminismo: lo que es y lo que no es. El quehacer de la perspectiva de género.

Unidad 2. Género y vida cotidiana

Organización genérica de la sociedad. Relaciones intergenéricas e intragenéricas. El desiderátum, la asimetría y la opresión genérica. Violencia de género.

Unidad 3. Diversidad sexual. Reconociendo, aceptando, respetando y conviviendo.

Identidad de género. Roles de género. Orientación sexo-erótica. Deconstrucción del orden genérico binario: la categoría *persona*.

Unidad 4. Los derechos de los humanos y de las humanas

Derechos humanos. Derechos de las mujeres: la construcción de los derechos de las humanas. Derechos sexuales y reproductivos de las y los jóvenes. Los derechos en la *praxis*¹⁶⁶.

Unidad 5. Democracia genérica. Construyendo una nueva realidad.

Posibilidades de transformación. Igualdad y equidad: retos de justicia ante la *diferencia*. El cuerpo y la necesidad de su reapropiación: transformando desde la proximidad. Nuevas formas de ver, pensar, sentir, desear y relacionarse.

¹⁶⁶ Me refiero a la praxis de la que habla Paulo Freire. Praxis: acción y reflexión.

4.4 Cartas descriptivas

Datos de identificación	
Institución: Colegio de Ciencias y Humanidades de la UNAM	Plantel: _____ Grupo: _____
Unidad 1. <i>La perspectiva de género</i>	
Propósitos generales	
<ul style="list-style-type: none"> Comprender qué es la perspectiva de género y en qué consiste. Analizar sus alcances y limitaciones, así como su relación con el feminismo. 	
Horas/sesiones: 6 horas/3 sesiones	

Sesión 1		Duración: 2 h	Fecha: _____
Propósitos particulares	Contenidos	Actividades	
<p>Identificar los propósitos del taller y a cada uno de sus integrantes.</p> <p>Interpretar de manera general algunos conceptos básicos de una perspectiva de género.</p>	<p>Conceptos básicos: Sexualidad humana, sexo y género.</p>	<p>Encuadre-contextualización Enunciar los propósitos del taller, dar el programa y explicar los lineamientos de evaluación.</p> <p>Presentación de integrantes En parejas, hacerse diversas preguntas a fin de identificar el nombre, edad, gustos, intereses, amistades, materias de su preferencia, familia, lugar donde viven, preferencias en el vestir, entre otros aspectos que permitan saber lo más posible y hacer una presentación al grupo de su compañero o compañera.</p> <p>Identificación de algunos conceptos básicos para una perspectiva de género</p> <ul style="list-style-type: none"> Explorar las ideas previas que el grupo tenga respecto a sexualidad humana, sexo y género. Examinar diversas definiciones (por lo menos dos de cada una) de sexualidad humana, sexo y género. Cada definición con su respectiva referencia de autor o autora. Al proporcionar las definiciones, no enunciar el objeto definido. En equipos, clasificar cada definición a partir de lo que trate (sexualidad humana, sexo o género) para desarrollar una sola definición de cada concepto. Comparar con el grupo sus definiciones señalando los conceptos que causaron problema, tanto para distinguirlos, como para redefinirlos. 	

Sesión 2		Duración: 2 h	Fecha: _____
Propósitos particulares	Contenidos	Actividades	
Identificar qué es el patriarcado y las implicaciones en la organización social a partir de este paradigma.	<p>Conceptos básicos: División sexual del trabajo, patriarcado, sexismo, asimetría, desigualdad y opresión.</p> <p>Los hombres y lo masculino: el paradigma del patriarcado en la sociedad.</p>	<p>Continuar en la identificación de algunos conceptos básicos para una perspectiva de género</p> <ul style="list-style-type: none"> • Dialogar respecto a qué entienden por división sexual del trabajo y citar algunos ejemplos de su vida cotidiana. • Llevar a cabo la actividad <i>Que se cambie de lugar quien...</i>, para la cual el coordinador o coordinadora dirá “Que se cambie de lugar quien... (enuncia tareas que se asignan a las personas según su género)”. Por ejemplo: “Que se cambie de lugar quien espera a que sea el chico o chica quien le invita a tener una cita”, o “Que se cambie de lugar quien se encarga de lavar su propia ropa”. • Identificar las tareas a las que regularmente se dedican en función de su género, discutir las en grupo y a partir de una puesta en común, describir la división sexual del trabajo de su entorno próximo. <p>El paradigma del patriarcado en la sociedad.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Hacer un mapa mental por equipos a partir del análisis del texto de Bernardo Lagarde. <i>La masculinidad patriarcal. Su peligro histórico de extinción en la construcción de la democracia genérica. Algunos sinsabores.</i> • Compartir su mapa con el grupo y atender a los comentarios y sugerencias que el grupo les haga. Enlistar las palabras clave que identificaron para elaborar el mapa acordando una breve definición para cada una, citando alguna situación personal que ejemplifique el concepto. Considerar las siguientes palabras clave: División sexual del trabajo, sexismo (machismo, misoginia y homofobia), asimetría, desigualdad, opresión y patriarcado. • Escribir una breve reflexión sobre la implicación del patriarcado en su vida diaria y compartirla con el grupo. 	
Sesión 3		Duración: 2 h	Fecha: _____
Propósitos particulares	Contenidos	Actividades	
Analizar las diferentes ideas que se tienen sobre el feminismo, comprender el porqué de estas ideas y definir lo que debería apoyar	<p>El feminismo: lo que es y lo que no es.</p> <p>El quehacer de la perspectiva de</p>	<p>El feminismo: lo que es y lo que no es</p> <ul style="list-style-type: none"> • De manera previa, preguntar a diversas personas (ajenas al taller): ¿Qué es el feminismo? Y ¿Qué entienden por perspectiva de género? • Explorar conocimientos, ideas y prejuicios (propios y de las personas entrevistadas) respecto al feminismo a partir de la actividad <i>Banderas arriba</i>, 	

<p>el feminismo.</p> <p>Identificar el quehacer de la perspectiva de género.</p>	<p>género.</p>	<p>para la cual, las personas participantes tendrán dos tarjetas con las palabras “falso” y “verdadero”, el coordinador o coordinadora enunciará frases y los participantes levantarán la tarjeta que consideren adecuada. Entre las frases que enuncie el coordinador o coordinadora, mencionar las siguientes:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ El feminismo sólo les importa a las mujeres. ✓ Las mujeres feministas desprecian a los hombres. ✓ El feminismo es la contraparte del machismo. ✓ El feminismo promueve el lesbianismo. ✓ El feminismo promueve un trato justo entre las personas. ✓ La perspectiva de género y el feminismo son lo mismo. <ul style="list-style-type: none"> • Identificar los puntos en común de las diversas corrientes del feminismo. • A partir de la invitación al taller de una persona activista y una académica del campo de la teoría de género, participar en una charla con ellas. Esclarecer dudas respecto a su hacer, y en los proyectos en los que están involucradas. • A partir de una puesta en común, definir lo que es, lo que no es, lo que se cree y lo que se esperaría que fuera el feminismo, y registrarlos en un cuadro dividido en 4 partes. Discutir con el grupo sus conclusiones respecto a la relación del feminismo con la perspectiva de género.
<p>Criterios de evaluación</p> <ul style="list-style-type: none"> • Participación en la construcción de las definiciones de <i>sexualidad humana, sexo y género</i>, así como en el ejercicio de comparación en las definiciones de los demás participantes. • Relación que los participantes hagan del resto de los conceptos básicos con algunos momentos específicos de su vida cotidiana. • Participación en el diálogo con las personas invitadas al taller (una activista y una académica del campo de la teoría de género) • Colaboración de los participantes para definir lo que es y lo que no es el feminismo, lo que se cree y lo que se esperaría que fuera así como la participación en la discusión de la relación del feminismo con la perspectiva de género. 		
<p>Recursos de apoyo bibliográficos, hemerográficos y audiovisuales</p> <ul style="list-style-type: none"> • Cazés, Daniel coordinador, Lagarde, Marcela asesora y Bernardo Lagarde colaborador. <i>Perspectiva de Género. Guía para diseñar, poner en marcha, dar seguimiento y evaluar proyectos de investigación y acciones públicas y civiles</i>. México, CONAPO, UNAM, CEIICH, 2005. 209 p. • Garzón Segura, Anni Marcela. “¿Podemos seguir hablando de “la mujer” como sujeto del discurso feminista?: Reflexiones a la luz de los discursos de padres separados”. <i>Revista CS</i>, [S.l.], p. 67-89, abr. 2015. ISSN 2011-0324. • Lagarde, Bernardo. “La masculinidad patriarcal. Su peligro histórico de extinción en la construcción de la democracia genérica. Algunos sinsabores”, <i>Paedagogium</i>. Número 32, Año 6. México, Editorial Progreso. Mayo-junio, 2007. p. 32-35. 		

Datos de identificación	
Institución: Colegio de Ciencias y Humanidades de la UNAM	Plantel: _____ Grupo: _____
Unidad 2. <i>Género y vida cotidiana</i>	
Propósitos generales:	
<ul style="list-style-type: none"> • Delinear una perspectiva de género que sea capaz de mirar la realidad a partir del entorno más próximo de las y los participantes. 	
Horas/sesiones: 4 horas/2 sesiones	

Sesión 4		Duración: 2 h	Fecha: _____
Propósito particulares	Contenidos	Actividades	
<p>Identificar la organización genérica. Hacer crítica al binomio hombre-mujer que se impone mediante la heteronormatividad.</p> <p>Identificar las relaciones intergenéricas e intragenéricas. Señalar el poder opresivo entre ellas.</p>	<p>Organización genérica de la sociedad.</p> <p>Relaciones intergenéricas e intragenéricas.</p>	<p>Organización genérica</p> <ul style="list-style-type: none"> • A partir de fotografías de diversas personas (incluir <i>queer</i>), en equipos, clasificarlas de acuerdo con su género. • Compartir y comparar su clasificación con las demás personas del grupo indicando los aspectos que utilizaron para determinar el género de las personas, así como las dificultades que tuvieron al hacerlo. • Problematizar el binomio hombre-mujer que algunos equipos pudieron considerar al hacer la clasificación, así como la superación de éste que lograron los otros equipos a partir de preguntas como las siguientes: ¿por qué clasificaron a las personas en hombres y mujeres (u otros, en los casos que se haya dado)? ¿a qué creen que se deba que la sociedad, en general, clasifique a las personas en hombres y mujeres? ¿Qué entienden por la palabra “heteronormatividad”? (incluir preguntas auxiliares que ayuden al grupo a definir la palabra a partir de su composición: hetero-normatividad), ¿Qué relación encuentran entre la clasificación de hombres y mujeres de las personas con la heteronormatividad? Si pudieran volver a clasificar a las personas ¿cómo las clasificarían de acuerdo con lo que se ha dialogado? • De manera individual, considerar volver a clasificar las personas y compartir con el grupo atendiendo a los comentarios y sugerencias de éste. <p>Relaciones intergenéricas e intragenéricas</p> <ul style="list-style-type: none"> • Explorar, a partir de preguntas, qué entienden por relaciones intergenéricas e intragenéricas (considerar los prefijos de las palabras), y citar ejemplos de ellas. • De manera individual, en una hoja de reúso tamaño media carta, hacer una descripción de sí mismos y cómo se relacionan con las personas que consideran del género femenino y del género masculino en su diario vivir indicando qué les 	

		<p>agrada y desagrada de estas relaciones. Cuidar de no escribir su nombre y utilizar una “x” cada que incluyan una palabra que delate el género con el que se identifican. Doblar la hoja en 8 partes y depositarla en un contenedor.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Pasar a tomar una hoja, leerla e identificar de qué género es la persona que escribió en ella, dialogar con el grupo los aspectos que permitieron la identificación y definir, de manera grupal, las características de las relaciones intragenéricas e intergenéricas identificadas en la vida cotidiana de las personas integrantes del grupo. • Proponer, mediante el diálogo, pautas de acción para una convivencia más armónica en estas relaciones.
Sesión 5		Duración: 2 h
Fecha: _____		
Propósito particulares	Contenidos	Actividades
<p>Definir qué es el desiderátum, identificarlo como el motor de la asimetría y opresión genérica.</p> <p>Analizar la influencia del desiderátum en la vida cotidiana de las y los participantes.</p> <p>Identificar qué se entiende por violencia de género y sus diversas expresiones.</p>	<p>El desiderátum, la asimetría y la opresión genérica.</p> <p>Violencia de género.</p>	<p>Desiderátum</p> <ul style="list-style-type: none"> • Recuperar los textos leídos en la segunda sesión para recordar qué es el desiderátum e intercambiar y discutir con el grupo, cómo éste influye en su vida diaria. • Observar anuncios publicitarios e identificar expresiones del desiderátum en ellas, y la relación de éstas con la asimetría y opresión genérica.. • Debatir con el grupo qué tanto influye el desiderátum en la decisión que puedan tomar respecto a la definición de sus sueños, deseos, actitudes y sentimientos, así como en las maneras de relacionarse con las otras personas. <p>Violencia de género</p> <ul style="list-style-type: none"> • Por equipos, conversar qué entienden por violencia y por violencia de género concretamente. • Leer y discutir diversas noticias o casos de violencia de género en hombres, mujeres, lesbianas, homosexuales, transgéneros, transexuales e intersexuales. • Comparar y discutir con el grupo sus concepciones de violencia y violencia de género y la relación de éstas con las noticias leídas problematizando sus ideas respecto a la violencia de género. • Identificar y enunciar problemáticas de su entorno respecto a la violencia de género. Identificar causas y consecuencias: las huellas que dejan en las personas que son víctimas de ella. • Definir los diversos ámbitos en los que se manifiesta la violencia de género, por

		<p>ejemplo: salud, jurídico, social, económico, afectivo; y un caso de cada uno observado en su entorno.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Proponer, de manera colaborativa, alternativas para contribuir en la erradicación de la violencia de género en su entorno inmediato.
<p>Criterios de evaluación</p> <ul style="list-style-type: none"> • Participación en la construcción de los criterios de clasificación de personas según su género, así como de la noción de heteronormatividad. • Diferenciación de las relaciones intragenéricas e intergenéricas en la vida cotidiana de los integrantes del grupo, y colaboración en la definición de pautas de acción para una convivencia más armónica en estas relaciones. • Participación en el debate sobre la influencia del desiderátum en las aspiraciones personales de los participantes del taller, y en su relación con las otras personas. • Intervención en la problematización de su concepción de violencia de género a partir de las noticias discutidas. • Colaboración en la definición de alternativas para contribuir en la erradicación de la violencia de género en su entorno. 		
<p>Recursos de apoyo bibliográficos, hemerográficos y audiovisuales</p> <ul style="list-style-type: none"> • Imágenes de diversas personas. • Anuncios publicitarios (en imagen y en video). • Noticias sobre violencia de género en hombres, mujeres, lesbianas, homosexuales, transgéneros, travestis, transexuales e intersexuales. • Cazés, Daniel coordinador, Lagarde, Marcela asesora y Bernardo Lagarde colaborador. <i>Perspectiva de Género. Guía para diseñar, poner en marcha, dar seguimiento y evaluar proyectos de investigación y acciones públicas y civiles</i>. México, CONAPO, UNAM, CEIICH, 2005. 209 p. • Lagarde, Bernardo. “La masculinidad patriarcal. Su peligro histórico de extinción en la construcción de la democracia genérica. Algunos sinsabores”, <i>Paedagogium</i>. Número 32, Año 6. México, Editorial Progreso. Mayo-junio, 2007. p. 32-35. 		

Datos de identificación		
Institución: Colegio de Ciencias y Humanidades de la UNAM	Plantel: _____	Grupo: _____
Unidad 3. <i>Diversidad sexual. Reconociendo, aceptando, respetando y conviviendo.</i>		
Propósitos generales:		
<ul style="list-style-type: none"> • Asumir la diversidad de género como formas de vida: hacer la unión en la diferencia. • Desarrollar una posición crítica respecto a lo que significa ser persona desde una perspectiva de género. 		
Horas/sesiones: 4 horas/2 sesiones		

Sesión 6		Duración: 2 h	Fecha: _____
Propósitos particulares	Contenidos	Actividades	
Diferenciar dos de los tres componentes de la sexualidad: identidad de género y roles de género. (en la siguiente sesión se trabajará con el tercero)	<p>Identidad de género.</p> <p>Roles de género.</p>	<p>Identidad de género</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conversar sobre sus ideas previas respecto a identidad y roles de género y definir las diferencias entre ambos componentes de la sexualidad. • Identificar y enlistar los elementos que conforman su identidad de género. • Compartirlos y compararlos con los de las otras personas participantes y completar su lista de ser necesario. Guiar la actividad conforme a la lectura previa del texto de Alicia González y Beatriz Castellano, <i>Sexualidad y géneros. Alternativas para su educación ante los retos del siglo XXI</i>. Capítulo 1. <p>Roles de género</p> <ul style="list-style-type: none"> • En tarjetas con diversos roles escritos (ama de casa, heterosexual, monja, lesbiana, empresario, gimnasta, prostituta, “chica popular”, homosexual, obrero, estudiante de ingeniería, etc.), escribir una serie de características (físicas y de personalidad), entregar las fichas, revolverlas y pasar uno a uno a que se le ponga una en la espalda (sin que vea lo que tiene escrito). • Con las tarjetas pegadas en la espalda, simular una reunión en la que su trato va a estar en función de las tarjetas que tienen pegadas. • Comentar cómo se sintieron con el trato que recibían en la simulación y qué rol creían tener pegado para finalmente ver la tarjeta. • De acuerdo con los comentarios, en una escalera dibujada en el pizarrón o en un pliego de papel, pegar las tarjetas de los roles acomodadas según el valor que la sociedad actual regularmente les da. • Dialogar respecto a sus reflexiones sobre el orden de las tarjetas en la escalera, problematizando la jerarquización existente en la sociedad y, especialmente, 	

		<p>utilizada por ellos mismos en sus relaciones y percepciones respecto al Otro a partir de preguntas como las siguientes: ¿Qué roles son más aceptados por ustedes y por la sociedad en general? ¿Qué roles son desvalorizados? ¿A qué creen que se deban estas valoraciones? ¿Creen que las valoraciones cambian conforme el paso del tiempo? ¿De qué depende la buena o mala valoración de un rol?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Debatir sobre la composición de diversos roles en una sola persona y, por lo tanto, la complejidad de ésta.
<p>Sesión 7 Duración: 2 h Fecha: _____</p>		
Propósitos particulares	Contenidos	Actividades
<p>Diferenciar el componente de la sexualidad orientación sexo-erótica, de los dos anteriores.</p> <p>Problematizar el orden genérico binario conformando la categoría <i>persona</i>.</p>	<p>Orientación sexo-erótica.</p> <p>Deconstrucción del orden genérico binario: la categoría <i>persona</i>.</p>	<p>Orientación sexo-erótica</p> <ul style="list-style-type: none"> • Intercambiar opiniones respecto a lo que entienden por orientación sexo-erótica y su definición como el tercer componente de la sexualidad. • Observar imágenes de diversas personas y elaborar dos listas: en una anotar a las personas que les parecieron atractivas físicamente, y en la otra a las personas que creen que les podrían gustar físicamente si su orientación sexo-erótica fuera distinta. • Problematizar sus percepciones respondiendo a preguntas como las siguientes: ¿cuántas personas enlistaron primero? ¿A qué creen que se deba que escogieran a esas personas y no a las otras? ¿si fueron varias personas, qué tienen en común? De la segunda lista ¿A qué creen que se deba que escogieran a esas personas? ¿Encuentran algún parecido entre las personas de la primera lista con las de la segunda? si es así ¿cuál? ¿Qué tanta posibilidad creen que haya de que en algún momento de su vida se pudieran relacionar sexo-eróticamente con alguien de la segunda lista? • Enlistar y analizar cómo creen que debe ser su <i>pareja ideal</i>, y cómo deberían ser los propios participantes idealmente para esa pareja. • Identificar, mediante el diálogo, la variedad de cualidades analizadas en el punto anterior y remarcar aquellas características que responden al paradigma patriarcal. <p>Pautas para la problematización del orden genérico binario</p> <ul style="list-style-type: none"> • Dialogar respecto a lo que se entiende por orden genérico binario considerando lo que se ha estado trabajando en el taller. • Enlistar emociones de las personas e identificar y discutir cuáles se asocian a lo femenino y cuáles a lo masculino.

		<ul style="list-style-type: none"> • Por equipos, definir y conversar sobre las características de la <i>persona ideal</i> para la sociedad actual, así como la justificación de cada una de ellas y sus implicaciones. • Compartir y comparar las características con el grupo y entre todas las personas participantes, definir un proyecto de <i>persona</i> desde la perspectiva de género.
<p>Criterios de evaluación</p> <ul style="list-style-type: none"> • Aportes respecto a la diferenciación de identidad de género y roles de género. • Participación en la problematización sobre la jerarquía existente de los roles de género en la sociedad actual, así como en el debate sobre la complejidad de las personas al estar conformadas por diversos roles. • Contribución en la problematización de la clasificación de personas según la orientación sexo-erótica de los integrantes del taller. • Participación en la identificación de características de la pareja ideal de los participantes que responden al paradigma patriarcal. • Colaboración en la definición de las cualidades del proyecto de <i>persona</i> desde la perspectiva de género. 		
<p>Recursos de apoyo bibliográficos, hemerográficos y audiovisuales</p> <ul style="list-style-type: none"> • González, Alicia y Castellanos, Beatriz. <i>Sexualidad y géneros. Alternativas para su educación ante los retos del siglo XXI</i>. La Habana: Editorial Científico-Técnica, 2003. 		

Datos de identificación	
Institución: Colegio de Ciencias y Humanidades de la UNAM	Plantel: _____ Grupo: _____
Unidad 4. <i>Los derechos de los humanos y de las humanas</i>	
Propósitos generales:	
<ul style="list-style-type: none"> • Identificar los derechos que regulan la convivencia armónica entre las diversas personas así como los organismos nacionales e internacionales que los promueven. • Proponer pautas para la <i>praxis</i> de los derechos en la vida diaria. 	
Horas/sesiones: 4 horas/2 sesiones	

Sesión 8		Duración: 2 h	Fecha: _____
Propósitos particulares	Contenidos	Actividades	
<p>Identificar la importancia de conocer los derechos para hacerlos valer.</p> <p>Identificar las luchas políticas y sociales de las mujeres para la construcción de sus derechos.</p> <p>Comprender la complejidad del ejercicio de los derechos en algunos contextos culturales.</p>	<p>Derechos humanos.</p> <p>Derechos de las mujeres: la construcción de los derechos de las humanas.</p>	<p>Derechos humanos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Discutir ideas previas respecto al concepto de democracia y, mediante el diálogo, definir qué entienden por democracia genérica. • Investigar previamente los derechos y responsabilidades que las y los participantes tienen como ciudadanos y ciudadanas, así como los derechos para grupos específicos de personas (mujeres, niños y niñas, personas indígenas, estudiantes, entre otros). • Identificar cuáles de ellos desconocían y de éstos, cuáles llaman más su atención y por qué. Compartir en qué situaciones no han sido respetados sus derechos más elementales (derechos humanos) y atender a los comentarios del grupo. • Por equipos, organizar los derechos investigados y clasificarlos. Compartir y comparar con el grupo su clasificación explicado los criterios que consideraron para hacerlo. • Dialogar sobre el significado de los derechos en diversos aspectos de su vida diaria para la conformación de una democracia genérica. <p>Derechos de las mujeres</p> <ul style="list-style-type: none"> • Analizar la historia de la construcción de los derechos fundamentales de las humanas a partir de textos o películas. Considerar la lucha de las mujeres estadounidenses al voto a través de la película <i>Iron jawed angels</i> "ángeles de hierro" (verla previamente a la sesión). • Identificar los derechos que aún quedan pendientes para diversas mujeres valorando el contexto en el que estos se pueden desarrollar. Por ejemplo, el caso 	

		<p>de las mujeres mayas del país y los matrimonios por convenio sin considerar su opinión.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Discutir sobre la relevancia de las diversas luchas de las mujeres por la construcción de sus derechos para identificar alternativas que contribuyen a la democracia en general y a la democracia genérica en particular. .
<p>Sesión 9 Duración: 2 h Fecha: _____</p>		
Propósitos particulares	Contenidos	Actividades
<p>Identificar los derechos sexuales y reproductivos de las y los jóvenes.</p> <p>Comprender la responsabilidad de hacer valer los propios derechos y respetar los de las otras personas en la vida diaria.</p>	<p>Derechos sexuales y reproductivos de las y los jóvenes.</p> <p>Los derechos en la <i>praxis</i>¹⁶⁷.</p>	<p>Derechos sexuales y reproductivos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Investigar previamente los derechos sexuales y reproductivos de las y los jóvenes. Analizar y discutir el significado de cada uno mencionando aquéllos que desconocían y les resultan relevantes para su vida actual. • Seleccionar algún derecho del interés del grupo para debatir sobre él. Por ejemplo, el derecho a la interrupción legal del embarazo (ILE), el derecho a la información veraz y oportuna sobre métodos anticonceptivos o a la conformación de las llamadas sociedades de convivencia entre personas del mismo sexo. • Investigar respecto al derecho elegido y considerar situaciones de su entorno para participar en el debate. • Dialogar sobre el papel del Estado federal en garantizar los derechos de todas las personas y lo que esto implica para la vida de las personas y para la sociedad en general. <p>Los derechos en la <i>praxis</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Entrevistar a diversas personas ajenas al taller a partir de las siguientes dos preguntas: ¿Qué se necesita para ejercer los derechos? Y ¿Quién o quiénes son los responsables de hacerlos valer? Compartir y analizar las respuestas con el grupo. • A partir de una puesta en común, formular pautas de acción para hacer valer los derechos. • Identificar las instituciones nacionales e internacionales que promueven los derechos, así como los programas que tienen y que son del interés del grupo. • En equipos, dialogar sobre el propósito comunicativo de un cartel respecto a algunos de los derechos que se han investigado y consideren importantes de difundir en su comunidad. Considerar rubros, instituciones que los respaldan,

¹⁶⁷ Me refiero a la praxis de la que habla Paulo Freire. Praxis: acción y reflexión.

		programas en los que las personas pueden participar, etc.. Pegar los carteles dentro y fuera de la escuela, o elaborarlos en versión digital para compartirlos en redes sociales.
<p>Criterios de evaluación</p> <ul style="list-style-type: none"> • Participación en la discusión sobre el concepto de democracia y democracia genérica. • Identificación de las situaciones en las que no se han respetado sus derechos y aportes a sus compañeros en el intercambio de experiencias. • Colaboración en la clasificación de los derechos investigados y participación en el diálogo sobre los derechos en su vida diaria para la conformación de una democracia genérica. • Participación en la discusión sobre la relevancia de las luchas de las mujeres para la construcción de sus derechos y a partir de ellas, definir alternativas para la conformación de una democracia. • Contribución en la elaboración del cartel de difusión de derechos. 		
<p>Recursos de apoyo bibliográficos, hemerográficos y audiovisuales</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Declaración Universal de los Derechos Humanos</i>, cartilla de los derechos de las mujeres (nacionales e internacionales), derechos de los niños, de las personas indígenas, y sus derechos como estudiantes. • Noticias o casos de los derechos de diversas personas en las que estos se contraponen a su contexto cultural. Específicamente, el caso de las mujeres mayas al matrimonio por convenio sin su consentimiento. • Película: <i>Iron jawed angels</i> "ángeles de hierro" (2004) Dir. Katia.kk Van Garnier. • Lagarde, Marcela. "Identidad de género y derechos humanos. La construcción de las humanas". En Laura Guzmán, Gilda Pacheco (Comp.) <i>Estudios básicos de Derechos Humanos IV</i>. San José, Costa Rica: Instituto Interamericano de Derechos Humanos: Comisión de la Unión Europea, 1996. 339 p. (Serie estudios de derechos humanos; # 4) 		

Datos de identificación		
Institución: Colegio de Ciencias y Humanidades de la UNAM	Plantel: _____	Grupo: _____
Unidad 5. <i>Democracia genérica. Construyendo una nueva realidad.</i>		
Propósitos generales:		
<ul style="list-style-type: none"> Comprender la importancia del compromiso con la lucha por la justicia y el respeto a la vida humana: la importancia de apostar por la equidad de género en la conformación de una democracia genérica. 		
Horas/sesiones: 6 horas/3 sesiones		

Sesión 10		
Duración: 2 h		Fecha: _____
Propósitos particulares	Contenidos	Actividades
Considerar la posibilidad de construir nuevas masculinidades y nuevas feminidades en busca de una democracia genérica.	<p>Posibilidades de transformación.</p> <p>Igualdad y equidad: retos de justicia ante la diferencia.</p>	<p>Transformando la concepción del <i>poder</i></p> <ul style="list-style-type: none"> Considerar la lectura previa del texto de María Galindo, <i>Indias, putas y lesbianas, juntas revueltas y hermanadas. ¡Un libro sobre Mujeres Creando!</i>; para dialogar sobre nuevas formas de poder proactivo-creativo. Elaborar un cuadro comparativo en el que se enlisten las características del poder opresor del patriarcado a través del sexismo, y las características del poder proactivo-creativo logrado por diversos colectivos como el de Mujeres Creando de Bolivia. Por equipos, investigar la labor de colectivos nacionales que promueven la equidad de género y discutir con el grupo su contribución para la transformación de la realidad. <p>Igualdad y equidad</p> <ul style="list-style-type: none"> Dialogar sobre ideas previas respecto a igualdad-desigualdad, equidad-inequidad, justicia-injusticia. A partir de diversas situaciones o casos, discutir expresiones de igualdad-desigualdad, equidad-inequidad, justicia-injusticia exponiendo situaciones personales o de su vida cotidiana en cada aspecto. Discutir el uso de la palabra <i>diferencia</i>, distinta a la desigualdad, inequidad e injusticia, es decir, la <i>diferencia</i> en su significado más puro y, a partir de la puesta en común, elaborar una conceptualización de la idea: <i>la unidad en la diferencia</i>, desde la perspectiva de género.

Sesión 11		
Duración: 2 h		Fecha: _____
Propósitos particulares	Contenidos	Actividades
<p>Identificar al cuerpo como lo más próximo a la transformación.</p> <p>Diseñar pautas de acción para promover la reapropiación del cuerpo.</p>	<p>El cuerpo y la necesidad de su reapropiación: transformando desde la proximidad.</p>	<p>El cuerpo: transformando desde la proximidad</p> <ul style="list-style-type: none"> • Análisis de casos e historias en las que el cuerpo es el centro de atención (ejercicio, arte, rehabilitación de extremidades tras accidentes o enfermedades), y cómo éste funciona como catapulta para la reapropiación de las personas en otros aspectos (emocionales, afectivos, económicos o profesionales). • Por equipos, diseñar pautas de acción a través de la danza, el arte, el deporte, la alimentación, etc., cuyo propósito sea promover la reapropiación de las personas a través del cuerpo. • A partir de la lectura previa del texto de Beatriz Preciado, <i>Manifiesto contra-sexual</i>, dialogar respecto a su reflexión sobre el papel que tiene el cuerpo en su vida desde la perspectiva de género trabajada a lo largo del taller.
Sesión 12		
Duración: 2 h		Fecha: _____
Propósitos particulares	Contenidos	Actividades
<p>Diseñar un <i>acto</i> de intervención social con perspectiva de género: Crear nuevas formas de ver, pensar, sentir, desear y relacionarse a fin de lograr una convivencia más justa, amable y respetuosa entre las diversas personas.</p> <p>Ejecutar el <i>acto</i>: Llevar la propuesta de esas nuevas formas a personas ajenas al taller.</p> <p>Reflexionar sobre el compromiso personal y social de ser parte de la conformación de una</p>	<p>Nuevas formas de ver, pensar, sentir, desear y relacionarse.</p>	<p>Nuevas formas de ver, pensar, sentir, desear y relacionarse.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Por equipos, considerar la elaboración de un proyecto de intervención social que se denominará <i>acto</i>, como actividad final del taller cuyo propósito sea problematizar y promover nuevas formas de ver, pensar, sentir, desear y relacionarse desde la perspectiva de género abordando las temáticas que les hayan parecido importantes o interesantes de compartir con personas ajenas al taller. Para el proyecto, discutir qué harán, dónde lo harán y para quién lo harán especificando el propósito particular de su <i>acto</i>. • Compartir con el grupo su proyecto y atender a los comentarios y sugerencias de sus compañeros. • Llevar a cabo el <i>acto</i>, tomando registro fotográfico y/o escrito del mismo para compartirlo con el grupo. • De manera individual, elaborar una carta donde narren su experiencia en el diseño y ejecución del <i>acto</i> en el que participaron. Enfatizar en la experiencia personal que les dejó su participación en el <i>acto</i>. De manera voluntaria, compartir y discutir su carta con el grupo. <p>Cierre de taller</p> <ul style="list-style-type: none"> • Elaborar una descripción personal y compararla con la hecha al principio del taller.

<p>democracia genérica.</p>		<p>Compartir sus reflexiones respecto a los cambios en la concepción de sí mismos con el grupo e intercambiar ideas al respecto..</p> <ul style="list-style-type: none"> • Considerar llevar a cabo la dinámica <i>Tejiendo compromisos</i>, para la cual, todas las personas integrantes del taller, acomodadas en círculo, han de pasar una bola de estambre y a quien le toque, enunciar su compromiso tras el <i>acto</i> de intervención social y su participación en el taller. Dialogar sobre su reflexión respecto a las redes que se formaron en la actividad (con el estambre) y la importancia de mantener vigentes sus compromisos. • Elaborar una lista de propósitos personales y sociales para la conformación de una democracia genérica que promueva una vida digna. Compartirla, compararla y discutirla con la de los demás integrantes del grupo.
<p>Criterios de evaluación</p> <ul style="list-style-type: none"> • Participación en el diálogo sobre nuevas formas de poder proactivo-creativo y su comparación con el poder. • Colaboración en la conformación de la idea: <i>la unidad desde la diferencia</i>. • Contribución en la definición de pautas de acción para la reapropiación de las personas a través del cuerpo. • Participación en el diálogo sobre la reflexión respecto a la experiencia en el diseño y ejecución de su <i>acto</i>. • Participación en la discusión de los propósitos personales y sociales para la conformación de la democracia genérica. 		
<p>Recursos de apoyo bibliográficos, hemerográficos y audiovisuales</p> <ul style="list-style-type: none"> • Galindo, María. "Indias, putas y lesbianas, juntas revueltas y hermanadas. ¡Un libro sobre Mujeres Creando!". En Monasterios, Elizabeth (Comp.). <i>No pudieron con nosotras: El desafío del feminismo autónomo de Mujeres Creando</i>. pp. 27-59. • Preciado, Beatriz. <i>Manifiesto contra-sexual</i>. Trad. De Julio Díaz y Carolina Meloni. Madrid: Opera Prima, 2002. 175 p. (Pensamiento). 		

CONCLUSIONES

Los aportes de Paulo Freire a la pedagogía enmarcan un camino factible que el quehacer en equidad de género puede tomar. Considerarlos en la propuesta planteada en esta tesis es una apuesta por la conformación de una verdadera democracia genérica, que como ya se ha mencionado, sin ella, la democracia en sí, no tiene sentido, es decir, si el hecho de ejercer una determinada sexualidad implica represión y opresión, ¿cómo se puede siquiera pensar en la conformación de una ciudadanía sustantiva?

Paulo Freire siempre hizo énfasis en ser reinventado, en esta tesis se ha intentado resignificar su teoría para la formación en equidad de género desde la perspectiva de género aquí concebida, la cual tiene como propósito evidenciar y comprender las desigualdades entre las personas según su sexualidad, además de delimitar acciones no opresivas para responder a dichas desigualdades. El taller, de manera general, pretende ser un espacio pedagógico para observar de forma crítica la realidad de las personas participantes, una realidad permeada por el sistema patriarcal que jerarquiza a las personas teniendo importantes implicaciones en los diversos ámbitos de sus vidas, se busca hacer la *denuncia* de su situación actual, como diría Freire, para posteriormente hacer el *anuncio* de una realidad distinta que apunte a la democracia genérica. Este doble propósito del taller es imprescindible para evitar una mirada de la realidad que se hunda en la desesperanza o fatalismo, o bien, en un hacer por hacer sin dirección o fundamentos.

Dada la metodología de la propuesta pedagógica de Paulo Freire en la que el taller se apoya, las actividades propuestas en las cartas descriptivas entrarán en un proceso de re-pensarse y re-hacerse constantemente conforme a los distintos intereses de las personas participantes identificados a través del diálogo y la observación. Si bien, la estructura de fondo será la misma, el enfoque o el peso a ciertos temas estará sujeto a variación. De tal forma, que la formación en equidad de género aquí planteada, de ninguna manera pretende ser de carácter impositivo o rígido. Es sólo una propuesta de la que el coordinador o coordinadora se pueden apoyar.

El taller busca abrir el espacio y momento para la problematización, que confronte a las personas integrantes con ellas mismas y con las personas de su alrededor, partiendo, en

primer lugar, del análisis de la concepción del mundo externo percibido como algo meramente abstracto, determinado, acabado e inamovible; como lo diría Freire; para promover en las personas integrantes, un cambio desde lo más próximo como lo es su relación con ellas mismas, concretamente, a partir de su cuerpo; y que apunte a la conformación de una identidad de género flexible desde una postura abierta a la diversidad. Además, el taller busca hacer resonancia, de tal forma que lo discutido, analizado y aprendido, se comparta con otras personas. Este es un momento culminante en el taller que reflejaría la apropiación e interpretación del contenido por parte de las personas participantes dispuestas a comunicar de manera dialógica sus encuentros y desencuentros con la realidad analizada.

Por otra parte, como se ha visto, el papel de los derechos humanos es fundamental para la promoción de la equidad de género, de tal forma que el propósito de trabajarlos en el taller es, inicialmente, conocerlos y analizarlos para identificar las situaciones en las que ha sido obstruido el libre ejercicio de estos, así como entenderlos como un medio para el logro de una *vida digna*, pero sobre todo, comprender que la lucha para hacer valer los propios derechos, lleva implícita el reconocimiento y respeto de los derechos de las demás personas. Es por esto que una *vida digna*, solo se puede construir en conjunto como, de alguna manera, Paulo Freire lo señaló a lo largo de su teoría.

Es claro que las limitaciones para el cumplimiento de dichos propósitos son diversas, entre ellas están: la disposición de las personas integrantes del taller, el logro de una verdadera relación democrática entre ellas y la conformación de una evaluación formativa que permita ir definiendo las formas de trabajar los contenidos a fin de que resulten significativos para el grupo.

Entre los aspectos que quedan pendientes por resolver en esta tesis están: el acercamiento a la población objetivo para redefinir los ejes temáticos propuestos en el taller, considerar la capacitación de las personas que coordinen los talleres, así como el diseño de los instrumentos para evaluar el logro de los propósitos del taller a largo plazo.

Uno de los mayores desafíos al implementar el taller propuesto, es que, en la búsqueda de una educación problematizadora, crítica y dialógica, no se caiga en formas represivas como lo advierte Elizabeth Ellsworth en “¿Por qué esto no parece empoderante? Abriéndose

camino por los mitos represivos de la pedagogía crítica”. Los roles de las personas integrantes del taller, incluyendo a la coordinadora, tendrán que ponerse siempre a escrutinio, a fin de identificar hasta qué punto se estaría o no acercando al propósito del taller en la búsqueda de contribuir en la conformación de una equidad de género que opte por un tipo de comunicación a través de las diferencias¹⁶⁸.

Como pedagoga confío en la posibilidad de una educación que reconstruya personas a partir de ellas mismas, es decir, a partir de su capacidad de decidir sus formas (sueños, deseos, actitudes, sentimientos), independientemente del género con el que son encasilladas y por lo tanto jerarquizadas; confío en el logro de una educación basada en la libertad ganada (y no donada) mediante la concientización surgida por la problematización respecto a lo que se es y lo que se quiere llegar a ser, con la firme responsabilidad que la libertad implica.

El propósito último de esta propuesta es contribuir en la transformación de la realidad, como lo diría Freire, desde el quehacer pedagógico con un enfoque crítico y humanista, aspirando a un poder del tipo proactivo y creativo que se permita reconocer y asumir la diversidad existente en las tantas personas como un punto de partida para conformar una realidad más inclusiva, más amable y por lo tanto, más justa.

¹⁶⁸ Elizabeth Ellsworth. “¿Por qué esto no parece empoderante? Abriéndose camino por los mitos represivos de la pedagogía crítica”. En: Belausteguigoitia, Marisa y Mingo, Araceli (Coord.). Géneros prófugos: feminismo y educación. México, UNAM, Programa Universitario de Estudios de Género, Paidós, Centro de Estudios sobre la Universidad y Colegio de la Paz Vizcainas., 1999.

REFERENCIAS

LIBROS

- Abalos, Claudia. *El taller: un dispositivo para el encuentro y la reflexión*. Argentina: La Crujia, 2013. 159 p. (Talleres de reflexión).
- Ander-Egg, Ezequiel. *El taller: una alternativa de renovación pedagógica*. 2da edición. Buenos Aires: Magisterio del Río de la Plata, 1991. 121 p.
- Araujo Freire, Ana María. "La voz de la esposa: La trayectoria de Paulo Freire". En: Moacir Gadotti y Carlos Alberto Torres (Comps.). *Freire: una biobibliografía*. Prol. de Arturo Ornelas Lizardi. Trad. de Sonia Stella Araujo-Olivera Paulo. México: Siglo XXI, 2001. p. 11-49.
- Beauvoir, Simone de. *El segundo Sexo*. 2ª ed. Trad. de Pablo Palant. México: Debolsillo, 2013. 727 p. (Contemporánea).
- Belausteguigoitia, Marisa y Mingo, Araceli (Coord.). *Géneros prófugos: feminismo y educación*. México, UNAM, Programa Universitario de Estudios de Género, Paidós, Centro de Estudios sobre la Universidad y Colegio de la Paz Vizcainas., 1999. 389 p.
- Bell, Donald H. *Ser varón*. Barcelona, Tusquets, 1987. 269 p. p. 262.
- Butler, Judith. *Deshacer el género*. Trad. de Patricia Soley. Barcelona, Paidós, 2006. 392 p. (Paidós studio, # 167) p. 309-310.
- Butler, Judith. *El género en disputa: El feminismo y la subversión de la identidad*. Trad. de Mónica Mansour y Laura Manríquez. México: UNAM, Programa Universitario de Estudios de Género: Paidós, 2001. 193 p.
- Carretero Rodríguez, Mario. *Constructivismo y educación*. Buenos Aires, Paidós, 2009. 224p. (Voces de la educación).
- Cazés, Daniel coordinador, Lagarde, Marcela asesora y Bernardo Lagarde colaborador. *Perspectiva de Género. Guía para diseñar, poner en marcha, dar seguimiento y evaluar proyectos de investigación y acciones públicas y civiles*. México, CONAPO, UNAM, CEIICH, 2005. 209 p.
- Cazés, Daniel. "La dimensión social del género: posibilidades de vida para hombres y mujeres en el patriarcado". En: *Antología de la sexualidad humana*. V. 3. México, D.F.: Consejo Nacional de Población: Porrúa, 1994 p. 335-388.

- Díaz Barriga Arceo, Frida. *Enseñanza situada: vínculo entre la escuela y la vida*. México: McGraw-Hill Interamericana, 2006. 171 p.
- Ellsworth, Elizabeth. “¿Por qué esto no parece empoderante? Abriéndose camino por los mitos represivos de la pedagogía crítica”. En: Belausteguigoitia, Marisa y Mingo, Araceli (Coord.). *Géneros prófugos: feminismo y educación*. México, UNAM, Programa Universitario de Estudios de Género, Paidós, Centro de Estudios sobre la Universidad y Colegio de la Paz Vizcainas., 1999. 389 p.
- Femenías, María Luisa. *El género del multiculturalismo*. Bernal [Argentina]: Universidad Nacional de Quilmes Editorial, 2007. 324 p. (Derechos Humanos)
- Freire, Paulo. *El grito manso*. 2ª ed. México, Siglo XXI, 2010. 112 p.
- Freire, Paulo. *La importancia de leer y el proceso de liberación*. 16ª ed. Trad. de Stella Mastrangelo. México: Siglo XXI, 2004. 176 p.
- Freire, Paulo. *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. 8va ed. Trad. de Guillermo Palacios. México: Siglo XXI, 2003. 139 p.
- Freire, Paulo. *Pedagogía de la esperanza. Un encuentro con la pedagogía del oprimido*. 2da. Ed. Trad. de Stella Mastrangelo. Prol. de Carlos Núñez Hurtado. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI, 2008. 273 p. (Biblioteca Clásica de Siglo XXI)
- Freire, Paulo. *Pedagogía de la Indignación: cartas pedagógicas en un mundo revuelto*. Buenos Aires, Argentina: Siglo Veintiuno Editores, 2012. 176p. (Biblioteca Clásica de Siglo Veintiuno)
- Freire, Paulo. *Pedagogía de la tolerancia*. Trad. de Mario Morales Castro. Prol. de Ana María Araujo. México: Fondo de Cultura Económica: Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe, 2006. 334p. (Colección Educación y pedagogía)
- Freire, Paulo. *Pedagogía del oprimido*. 2da ed. Trad. de Jorge Mellado. México: Siglo XXI, 2008. 248 p. (Educación)
- Gadotti, Moacir. *Un legado de esperanza: lecciones de Paulo Freire*. Trad. de Clara Alonso. Caracas, Venezuela: Laboratorio Educativo, 2008. 98 p.
- González, Alicia; Castellanos, Beatriz. *Sexualidad y géneros: alternativas para su educación ante los retos del siglo XXI*. La Habana: Editorial Científico-Técnica, 2003.
- Lagarde, Marcela. “Género e identidad: hacia un nuevo paradigma”: En: María del Carmen Campero (Comp.) *Abriendo espacios: Un proyecto universitario desde la perspectiva*

- de género*. México: Universidad Pedagógica Nacional, 1999. p. 61 -74 (Colección archivos, # 8) p. 62.
- Lagarde, Marcela. "Identidad de género y derechos humanos. La construcción de las humanas". En Laura Guzmán, Gilda Pacheco (Comp.) *Estudios básicos de Derechos Humanos IV*. San José, Costa Rica: Instituto Interamericano de Derechos Humanos: Comisión de la Unión Europea, 1996. 339 p. (Serie estudios de derechos humanos; # 4)
- Lagarde, Marcela. "La regulación social del género: El género como filtro de poder". En: *Antología de la sexualidad humana*. V. 3. México, D.F.: Consejo Nacional de Población: Porrúa, 1994 p. 389-425.
- Lagarde, Marcela. *Cautiverios de las mujeres: Madresposas, monjas, putas, presas y locas*. 5ta. Ed. México, D.F.: UNAM, Dirección General de Estudios de Posgrado, 2011. 884 p. (Colección Posgrado)
- Lagarde, Marcela. *Género y Feminismo. Desarrollo humano y democracia*. Madrid. Horas y HORAS, 1996. 244 p. (Cuadernos inacabados; # 25)
- Lamas, Marta. "Perspectivas de género: una introducción". En. María del Carmen Campero (Comp.). *Abriendo espacios: Un proyecto universitario desde la perspectiva de género*. México: Universidad Pedagógica Nacional, 1999. 52-59 p. (Colección archivos, # 8)
- Lamas, Marta. *Cuerpo: diferencia sexual y género*. México: Tauro, 2002. 214 p. (Pensamiento)
- Leñero Llaca, Martha. *Tercera llamada: Orientaciones de género para la vida cotidiana*. México: UNAM, Programa Universitario de Estudios de Género: Fondo de Desarrollo de las Naciones Unidas para la Mujer, 2010. 143 p.
- Lerner, Gerda. *La creación del patriarcado*. Barcelona, Editorial Crítica, 1990. 395 p.
- Moreno de Alba, José G. *Algunas minucias del lenguaje*. México: Fondo de Cultura Económica, 1996.
- Oliveira, Ivanilde Apoluceo de. "El acto de preguntar en la pedagogía freiriana". En: Ana Ma. Saúl (Coord.). *Paulo Freire y la formación de educadores: múltiples miradas*. Trad. de Alma delia Miranda Aguilar. México, Siglo XXI, 2002. 368 p.
- Preciado, Beatriz. *Manifiesto contra-sexual*. Trad. De Julio Díaz y Carolina Meloni. Madrid: Opera Prima, 2002. 175 p. (Pensamiento)

- Ramírez Solórzano, Martha Alida (Coord.). *Glosario de género*. 2da. ed. México, D. F.: Instituto Nacional de las Mujeres, 2008. 161 p.
- Rubin, Gayle. "El tráfico de mujeres: notas sobre la 'economía política' del sexo". En Lamas Marta. (Comp.) *El género: la construcción cultural de la diferencia sexual*. México: Porrúa/Programa Universitario de Estudios de Género-UNAM, 1996. p. 35-96.
- Salinas Maldonado, Isabel. "Reflexiones sobre identidades juveniles de género". En: *Dirección de Programas para la Juventud del Gobierno del Distrito Federal, La juventud en la Ciudad de México: políticas, programas, retos y perspectivas*. México: Gobierno del Distrito Federal, 2000. p. 135-152.
- Suárez Briones, Beatriz. "De cómo la teoría lesbiana modificó a la teoría feminista (y viceversa)". En: Bengoechea Bartolomé, M; Morales, M. *(Trans)formaciones de las sexualidades y el género*. Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá, Servicio de Publicaciones, 2001. p. 55-68.

ARTÍCULOS DE REVISTAS

- Butler, Judith. "Actos performativos y constitución del género: un ensayo sobre fenomenología y teoría feminista". *Debate feminista*. Año 9, Vol. 18. México, Epiqueya. Octubre de 1998. p. 296-314.
- Escobar Guerrero, Miguel. "La cuatro etapas de Paulo Freire en sus cinco pedagogías: del oprimido, de la esperanza, de la autonomía, de la indignación y de la tolerancia". *Eccos Revista Científica*. Núm. 1, V9. Sao Paulo, Universidad Nove de Julho. Jan-jun. 2007. p 199-219.
- Germano, Marcia Aparecida; Reigota, Marcos. "Paulo Freire: esa presencia. Habla Ana María Araujo Freire. *Trayectorias*. vol. IX, núm. 23, enero-abril, 2007, pp. 89-107, México: Universidad Autónoma de Nuevo León.
- Graciela Hierro. "Educación, equidad y género". *Paedagogium*. Número 13, Año 3. México: Editorial Progreso. Septiembre- octubre, 2002. p. 24-26.
- Hernández Rojas, Gerardo. "Los constructivismos y sus implicaciones para la educación". *Perfiles educativos*. Número 122, volumen 30. México: Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación. Enero, 2008. p. 38-77

Lagarde, Bernardo. "La masculinidad patriarcal. Su peligro histórico de extinción en la construcción de la democracia genérica. Algunos sinsabores", *Paedagogium*. Número 32, Año 6. México: Editorial Progreso. Mayo-junio, 2007. p. 32-35.

Martínez Hernández, Ana María del Pilar. "Pedagogía y perspectiva de género", *Paedagogium*. Número 16, Año 3. México, Editorial Progreso. Marzo-abril, 2003. p. 21-24.

ARTÍCULOS ELECTRÓNICOS (Periódicos y revistas)

Aranda Sánchez, José. Constructivismo y análisis de los movimientos sociales. *Ciencia Ergo Sum* [En línea] 2002, 9 (noviembre). Disponible en: <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=10490303>
[Fecha de consulta: 25 de agosto de 2015]

Butler, Judith y Preciado, Beatriz en entrevista con la revista *Têtu*. Traducción de la entrevista realizada por Úrsula Del Águila en noviembre de 2008 para la revista francesa *Têtu* (nº 138). Fuente: Las disidentes. Colectivo de reflexión y creación. [Fecha de consulta: 13 de enero de 2013] Disponible en: <http://lasdisidentes.wordpress.com/2012/04/20/judith-butler-y-beatriz-preciado-en-entrevista-con-la-revista-tetu/>

Díaz Barriga, Frida; Hernández Rojas, Gerardo. "Una mirada psicoeducativa al aprendizaje: qué sabemos y hacia dónde vamos". *Sinéctica*. [En línea]. Número 40. Tlaquepaque: Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente, Departamento de Educación y Valores. Enero-junio, 2013. p. 1-19. Disponible en: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-109X2013000100003&lng=en&tlng=en [Fecha de consulta: 8 de mayo de 2015]

Facio, Alda. "¿Igualdad y/o equidad?" Nota para la igualdad N° 1. *Políticas que transforman*. 2011. Disponible en línea: http://www.americalatinalgenera.org/es/documentos/centro_gobierno/FACT-SHEET-1-DQEH2707.pdf (Fecha de consulta: 2 marzo de 2015)

Preciado, Beatriz. "La sexualidad a debate". Entrevista por Leonardo Bastida Aguilar para el periódico *La Jornada*, el 4 de noviembre de 2010. Disponible en:

<http://www.jornada.unam.mx/2010/11/04/ls-entrevista.html> [Fecha de consulta: 13 de enero de 2013]

Preciado, Beatriz. Entrevista por Luis Sánchez Mellado para el periódico *El País*, edición de Madrid, el 13 de junio de 2010. Disponible en: http://elpais.com/diario/2010/06/13/eps/1276410414_850215.html (Fecha de consulta: 13 de enero de 2015)

Rosales Mendoza, Adriana L. “*El poder en la enseñanza social de las sexualidades y el género: paradojas y tensiones*”. Revista Digital Universitaria [en línea]. 10 de julio 2008, Vol. 9, No. 7. Disponible en Internet: <http://www.revista.unam.mx/vol.9/num7/art43/int43.htm> [Consultada: 11 de agosto de 2013].

DOCUMENTOS

Ley general para la igualdad entre hombres y mujeres [En línea] Disponible en: <http://www.inmujeres.gob.mx/inmujeres/images/stories/normateca/legislacion2014/lgimh.pdf> [Fecha de consulta: 9 de marzo de 2015]

Sobre las finalidades del bachillerato (aprobado el 27 de abril de 1994). En: *Consejo Académico del Bachillerato. Memoria del periodo 1993-1996*. UNAM. p. 70.

SITIOS WEB

Colegio de Ciencias y Humanidades. Disponible en: <http://www.cch.unam.mx/> [Consulta: 28 de septiembre 2015].

Real Academia Española. *Diccionario de la Lengua Española*. 22^a. Ed. 2001. Disponible en: <http://www.rae.es/>