

Aportes para la construcción de un modelo pedagógico crítico con enfoque de género: una aproximación teórica

Elsa Guerra Rodríguez

Índice

Introducción /1

I.- Dimensión conceptual de la pedagogía y sus principales corrientes /2

II.- Replanteando la reproducción social en la educación: una aproximación de los aportes críticos a la pedagogía /3

III.- Feminismos, género y teorías críticas frente a la pedagogía /5

1.- Denunciar y anunciar el patriarcado en las formas de conocimiento: campo epistemológico en disputa desde los feminismos y el género /6

2.- Otras dimensiones de un modelo pedagógico con enfoque de género /13

Consideraciones finales/ 15

Bibliografía/16

Introducción

(...) la liberación no puede basarse en una comprensión de (las personas) como seres “vacíos” a quien el mundo “llena” con contenidos; no puede basarse en una conciencia especializada, mecánicamente dividida, sino en (las personas) como “cuerpos conscientes” y en la conciencia como conciencia *intencionada* al mundo.¹

Los modelos de educación no son neutrales, más bien tienen relación con el prototipo de sociedad que se busca preservar, materializando un interés social y político, habitualmente hegemónico. En este contexto, las teorías feministas y los estudios de género han desvelado el carácter patriarcal y sexista del “conocer” en la historia, mediante el cual se naturaliza roles, comportamientos, estatus sociales, y se asegura el predominio de los sistemas de opresión, logrando una colonización del pensamiento y la consolidación de una desigualdad estructural.

Este hecho ha generado la necesidad de insertar el enfoque de género en el proceso de enseñanza-aprendizaje, para resignificar al aula como un escenario de examen crítico de los conocimientos hegemónicos, donde se evidencie el rostro patriarcal desde una mirada relacional y contextual; y además se logre visibilizar y revalorizar el *pensamiento de frontera* de las personas diversas, y rescatar los procesos de resistencia que surgen en la posibilidad de construir un modelo educativo con miras a la esperanza desde el Sur para el Sur y dentro del sistema-mundo. Esta demanda incluye a la educación en derecho, resaltando su potencial como mecanismo disciplinador y ordenador del estado, la sociedad, la naturaleza y el mercado, y la disputa de su significado en el marco de una correlación de fuerza entre los sistemas dominantes y los grupos subalternos.

En este contexto, la tesis doctoral denominada “*Pedagogía de género en el derecho liberador*”, se enmarca en la necesidad de insertar una perspectiva de género en la dimensión pedagógica acorde a un modelo educativo crítico en el derecho. Para ello se parte de la pregunta ¿cuáles son los fundamentos para incluir un enfoque de género en el aprendizaje de un derecho liberador?, siendo su punto de partida epistemológica las teorías críticas que se desagregan tanto en el ámbito de las

¹ Paulo Freire, *Pedagogía del oprimido*, 2da. Ed. (México: Siglo XXI Editores S.A. de C.V., 2005), 90.

pedagogías y epistemologías como de los aportes feministas y de género con especial énfasis en las propuestas formuladas desde la “periferia” y en el contexto latinoamericano frente al derecho.

Para cumplir esta finalidad, se pretende desarrollar una investigación interdisciplinaria, que abarque tanto una mirada teórica-normativa del tema, como sociológica aplicando una investigación cualitativa y cuantitativa en las carreras de Derecho de Ecuador, que bajo criterios técnicamente elaborados, permita valorar los componentes del modelo pedagógico de las mismas, y algunos elementos del contexto dentro y fuera del aula que apoyen a responder la pregunta central.

Con estos antecedentes, el presente ensayo constituye una aproximación al tema desde su marco general, y frente a la necesidad de desagregar los principales aportes de las teorías críticas frente a la construcción de un modelo pedagógico liberador con perspectiva de género, sin que todavía se estudie sus implicaciones en el campo del derecho. Para ello, este documento analizará de forma breve el marco conceptual de la categoría pedagogía, y examinará algunas de las principales contribuciones de las corrientes pedagógicas críticas, epistemologías del sur, feministas y los estudios de género para transitar de una educación tradicional hacia una transformadora, tanto en la dimensión epistemológica, metodológica, evaluativa y en el contexto educativo en sentido amplio.

I.- Dimensión conceptual de la pedagogía y sus principales corrientes

Al igual que la mayoría de conceptos, la historicidad ha evidenciado a la pedagogía como un dispositivo discursivo, por cuanto su contenido se ha definido a la luz de un contexto específico, donde se expresan correlaciones de poder y disputa de significados.² En este contexto, esta categoría si bien ha sido valorada en ciertos casos como un instrumento del proceso de enseñanza, posee un gran potencial teórico-político frente a la construcción de propuestas transformadoras en la educación.³

En la actualidad y en el marco del aporte de las teorías críticas, la pedagogía debe ser entendida como “[...]una praxis política y ética, así como una construcción condicionada social e históricamente; la pedagogía no debe limitar su campo de acción a las aulas, sino que está comprometida con todas aquellas tentativas que pretenden influir en la producción y construcción de significados, es decir, en el modo en que se producen y en el tipo de conocimiento e identidades producidos dentro y en medio de conjuntos particulares de relaciones sociales.”⁴ Es decir, su proyección implica valorar la manera en que se elaboran las formas de conocimiento en el ambiente educativo y con ello el papel que cumplen educadores, educadoras, estudiantes y otros actores en este proceso, así como las relaciones que se germinan en la educación en sentido amplio.

Por lo tanto, la pedagogía puede analizarse por lo menos desde dos dimensiones: su impronta filosófica-social, y aquella normativa-prescriptiva. Sobre la primera dimensión, la pedagogía se edifica como el marco conceptual que direcciona el proceso educativo y sus prácticas, desde una perspectiva analítica, interpretativa y contextual.⁵ En el caso de su finalidad normativa-prescriptiva, está vinculada con los modos y formas educativas, así como con las estrategias encaminadas a cumplir un objetivo educativo.

En síntesis y por criterios metodológicos, es necesario desagregar la reflexión pedagógica en el marco de sus fundamentos filosóficos, un componente epistemológico, metodológico, evaluativo, y un

² Luz Maceira Ochoa, *El sueño y la práctica de sí. Pedagogía feminista. Una propuesta*, 1era. Ed. (México D.F.: El Colegio de México, Centro de Estudios Sociológicos, Programa Interdisciplinario de Estudios de la Mujer, 2008), 45-46.

³ Friedhelm Nicolín, “Historia de la pedagogía”, en Josef Speck, Gerhard Wehle y otros autores, *Conceptos fundamentales de la pedagogía*. (Barcelona: Herder, 1981), 352.

⁴ Peter McLaren, “Teoría crítica y significado de la esperanza”, en Henry Giroux, *Los profesores como intelectuales*. (Barcelona: Paidós, 1990), 22.

⁵ Maceira Ochoa, *El sueño y la práctica de sí. Pedagogía feminista*, 46.

contexto multidimensional. Estos campos interrelacionados permiten caracterizar a un proyecto pedagógico como conservador o transformador.⁶

Ahora bien, los modelos pedagógicos no son neutrales, ya que han sido construidos para cumplir una finalidad, en el marco de su concepción sobre el mundo y el papel de la educación frente a la sociedad y al poder. A partir del siglo XVIII se puede resaltar dos grandes modelos pedagógicos que desde diversos matices han direccionado los procesos educativos: el heteroestructurante y el modelo autocentrista.⁷ En el marco de estos planteamientos y con diversos matices han germinado diversas escuelas pedagógicas a la luz de finalidades específicas, destacándose la Escuela Tradicional, la Escuela Activa, el Constructivismo pedagógico, y el modelo Dialogantes e Interestructurantes.⁸ Desde estas perspectivas se han formulado teorías de referentes como Piaget, Feuerstein, Vigotsky, entre otros.⁹

Como se observa, se han generado modelos y enfoques pedagógicos diversos para establecer la finalidad de la educación y el proceso educativo, que han determinado a la vez el uso de distintas estrategias y modos de aprendizaje y que tienen vigencia en la construcción pedagógica contemporánea occidental.¹⁰ Finalmente en sentido contra hegemónico, han surgido teorías que criticando al carácter funcional de la educación, han planteado propuestas contextuales para impulsar mediante el proceso educativo, proyectos de resistencia y alternativas de transformación.

II.- Replanteando la reproducción social en la educación: una aproximación de los aportes críticos a la pedagogía

Las teorías críticas de los modelos educativos hegemónicos son variadas y contextuales, por cuanto en el marco de un tiempo y espacio han evidenciado la manera en que la escuela tradicional heteroestructurante ha consolidado el sistema hegemónico.¹¹ Sus matices son históricos y se desarrollan en el campo de contradicciones espaciales determinadas, evidenciándose por lo menos tres procesos que anidan su propuesta de resistencia: a).- Un grupo de propuestas que surgen en Europa en el marco de la construcción de la teoría crítica de las Escuelas de Frankfurt y Budapest, que cuestionan la manera de instrumentalizar al conocimiento, a la investigación y a la educación; b).- En Latinoamérica como respuesta a la apropiación capitalista de los sistemas educativos y el direccionamiento sobre su acceso y desarrollo ideológico. En este contexto germinan distintas propuestas tales como: pedagogía de la liberación, la investigación-acción, teología de la liberación, pedagogía de lo cotidiano, educación popular, entre otras; y, c).- En Norteamérica a partir de 1980, donde surge la pedagogía radical que tomando postulados de la lucha pedagógica latinoamericana y de planteamientos con raíces marxistas.¹² Sin duda, estas pedagogías críticas, con sus diversos matices,

⁶ Si bien, la pedagogía puede incluir otros elementos. Se considera que los descritos en el texto principal son sustanciales para el análisis del tema de investigación. Véase en Maceira Ochoa, *El sueño y la práctica de sí. Pedagogía feminista*, 50.

⁷ Julián De Zubiría, *Los modelos pedagógicos. Hacia una pedagogía dialogante*, 1era. Ed. (México D.F.: NEISA, 2014), 15.

⁸ *Ibíd.*, 15-53.

⁹ Por ejemplo, Vigotsky plantea la necesidad de insertar un enfoque “social” para el relacionamiento social como base de la construcción del conocimiento. En cambio, el aprendizaje significativo, pretende enseñar significativamente para replantear un conocimiento previo desordenado o básico de los y las estudiantes sobre la asignatura. Según sus planteamientos, en el aula se negocia los significados para construir conocimientos mediante la problematización, que valora la complejidad de la realidad. Finalmente, autores como Feuerstein han desarrollado un enfoque que pretende relacionar la condición afectiva en el proceso de enseñanza-aprendizaje, que busca ampliar el campo cognitivo desde la dimensión sensitiva.

¹⁰ Rosemarie Terán, “Visión panorámica de los enfoques pedagógico actuales”. (Quito: Universidad Andina Simón Bolívar-2009), 1.

¹¹ Es necesario destacar los aportes de las pedagogías críticas, así como de la pedagogía que han surgido desde las diversidades, con especial referencia a las contribuciones de las epistemologías feministas y de género a la educación.

¹² Miguel Angel Maldonado, *Pedagogías críticas. Europa, América Latina, Norteamérica*, 1era. Ed. (México: Nueva Editorial Iztaccihuatl, 2014), 11.

sostienen que el proceso educativo no es imparcial ni objetivo, ya que cumple un fin que está arraigado a reproducir una forma de valorar la realidad, los sujetos, y validar un tipo de conocimiento.¹³

En el caso Latinoamericano, estas propuestas germinan como proyectos contra hegemónicos que pretenden romper el discurso y las diversas estrategias para continuar con la apropiación de una educación colonizadora del pensamiento habitualmente eurocéntrico, occidental y norte americano. A partir de estos cuestionamientos, surgen diversas miradas sobre dimensión pedagógica, tanto desde su carácter opresor-conservador como desde su potencial insurgente-liberador, comprendiendo que las instituciones educativas pueden cumplir por lo menos dos finalidades a).- Evidenciar la manera en que se reproducen las prácticas del sistema hegemónico; y, b).- Visibilizar y brindar aportes para generar un proceso de resistencia y transformación desde el aula con la participación de diversos actores.

Sobre la primera finalidad, las pedagogías críticas han evidenciado la manera en que la educación tradicional ha construido al aula como un espacio despolitizado, buscando mecanismos que obvian a los centros educativos como escenarios políticos y culturales, con una variedad de actores que juegan un papel central en la formulación de los modos de conocimiento y en la transformación social. Este discurso, habitualmente, ha logrado que las y los estudiantes de forma inconsciente y naturalizada reproduzcan el sistema en un tiempo y espacio determinado. Así como ha intentado silenciar o desacreditar las voces diversas a lo largo de la historia.

Para la pedagogía del oprimido, el modelo educativo tradicional soporta un proceso de deshumanización en un contexto específico, que mediante el robo de su conciencia sobre su estatus se convierte en un “objeto” donde se imponen las finalidades del sistema opresor, convirtiendo a las y los sujetos educativos tanto en oprimidos como opresores a la vez en una especie de *adherencia*.

Respecto al segundo campo de análisis, Paulo Freire y Giroux y otros, reconocen al aula como un espacio de resistencia y liberación, por cuanto, si la educación habitualmente ha sido evidenciada como un mecanismo de consolidación de las desigualdades estructurales de la sociedad, significa que tiene igual potencial para construir propuestas alternativas frente a la erradicación de estas manifestaciones.

En este contexto, se propone impulsar un proyecto de liberación que implique:

a).- Romper con la *prescripción*, que involucra eliminar de la conciencia de las personas oprimidas las imposiciones alienantes del sistema hegemónico, para comprender de forma crítica la *razón* de su condición social, cultural, política en el marco cognitivo y en la omisión y ejecución de acciones cotidianas.

b).- No solo reconocerse como sujeto antagónico en el marco de relaciones asimétricas de poder, desde una conciencia de clase oprimida, sino su papel frente a un sistema dominante, para impulsar acciones que cambien la sociedad donde se liberen a sí mismas y a las personas opresoras. Es decir, no se trata solo de modificar la condición de las personas discriminadas, sino de aquellas que discriminan, erradicando cualquier réplica o proceso de reproducción social por parte de quienes vivieron opresión. Este desafío en el campo educativo implica, humanizar en el aula, resignificando a la educación como “un proceso de búsqueda” mediante la problematización de la realidad, donde se eliminen las

¹³ Véase Pierre Bourdieu y Jean-Claude Passeron, *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. (Madrid: Editorial Popular, 2001).

contracciones entre sujetos educativos, logrando que todos y todas colectivamente deconstruyan, y construyan formas de conocimiento donde el mediador es el mundo.¹⁴

c).- Generar una “transformación objetiva” de la realidad de opresión. Para Freire la objetividad requiere de la subjetividad, por lo tanto no pueden ser observadas como dos categorías dicotómicas y excluyentes entre sí, ya que separar a la segunda de la primera implica obviar su papel en la realidad y en el accionar de las personas. Más bien hay que reconocer su unión dialéctica como camino hacia la “praxis auténtica,” que provoque una *inserción crítica* sobre la realidad opresora para modificarla.¹⁵

III.- Feminismos, género y teorías críticas frente a la pedagogía

Las teorías críticas feministas y de género han detectado, al igual que las pedagogías crítica, el potencial del campo educativo para reproducir el patriarcado y sexismo en su interacción con otros sistemas de opresión, donde se establecen lazos entre *currículo, ideología y formación*. En este contexto, las teorías críticas plantean la existencia de un currículo oficial y otro “oculto” que tiene mayor efectividad que el primero, ya que asegura instituir a la educación formal como un potente “agente de socialización”, que normaliza los sistemas de opresión, disciplina los cuerpos, las subjetividades y los roles sociales en el marco de estructuras desiguales y de subordinación.¹⁶ Millán plantea que este currículo oculto habitualmente es patriarcal y sexista ya que naturaliza las diferencias desde el género para sostener la discriminación desde una dimensión íntima, institucional y simbólica.¹⁷

Ahora bien, comprender estos escenarios con miras a una educación liberadora implica valorar a la categoría de género como una herramienta estratégica y dialéctica útil en la interacción social, que a partir de una estructura *variable y relacional* y desde un horizonte interdisciplinario, permite analizar el significado de ser mujer u hombre en un tiempo y espacio determinado, donde el sistema patriarcal ha impuesto costumbres, valores y generosidades de lo femenino y masculino, hegemonizando el segundo sobre el primero y estableciendo relaciones asimétricas de poder en la convivencia social, que se expresa en un “conocimiento” dominante de la realidad.¹⁸

¹⁴ Freire, *Pedagogía del oprimido*, 92.

¹⁵En el fondo, una propuesta transformadora en el campo educativo debería comprender, como lo plantea Foucault, la manera en que las relaciones sociales generan una red asimétrica de poder y dominación, donde dependiendo la condición identitaria y social, unas personas oprimidas son las opresoras de otras. Por lo tanto, es inimaginable construir un proyecto liberador que no involucre a quienes han vivido en un estatus dominante, y quienes deben asumir su responsabilidad respecto de sus roles dominantes, y privilegios, como paso previo a renunciar a los mismos y decidir desde la diada reflexión-acción modificar esta realidad.

¹⁶ El rol socializador de la educación ha sido evidenciado por lo menos desde tres escuelas: a).- el enfoque estructural-funcional de la formación; b).- La perspectiva fenomenológica; y, c).- Una mirada de crítica radical que surge de los construcciones teóricas posteriores al marxismo desde la diada teórica- práctica del contexto educativo. Henry Giroux y Anthony Penna, “Educación social en el aula: la dinámica del currículum oculto”, Henry Giroux, *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*, 1 ed. (Barcelona: Paidós, 1990), 64-66.

¹⁷ Marga Millán, “Lo oculto del currículo oculto. Reflexiones en torno al peso de lo simbólico en la vida académica”, en Enma Zapata, Verónica Vázquez, y Pilar Alberti coord., *Género, feminismo y educación superior. Una visión internacional*, 305-6.

¹⁸Gabriela Castellanos, *Familia, Género y Antropología*, 1era. Ed. (Bogotá: Instituto Colombiano de Antropología e Historia, 2003), 48. Sobre el desarrollo de esta categoría ver también Judith Butler, *Deshacer el género*, 3era. Ed. (Barcelona: Paidós Ibérica, 2006), 70. Es decir, los enfoques de género van transformándose a la par con la sociedad, reflejando sus necesidades, nuevos conflictos y perspectivas para interpretar la realidad de exclusión y desterrar estereotipos, comprendiendo a los géneros en una dinámica dialéctica con la sociedad y el poder hegemónico. Además, debe recurrir a *criterios de diferencias, semejanzas y especificidad*. Esta aseveración implica, que para develar las manifestaciones patriarcales, se requiere de un examen previo de las semejanzas y diferencias entre hombres y mujeres, entre grupos de mujeres, conjuntos de hombres, y entre personas, así como determinar las particularidades que posee la

Sin embargo, la perspectiva de género puede ser una mirada incompleta si no se relaciona con otros enfoques diferenciales que permitan comprender la manera en que se intersectan otras formas de exclusión con sus propias dinámicas, generando escenarios de discriminación múltiple o una red de dominación para las personas diversas.¹⁹ Por lo tanto, es necesario tomar en consideración tanto las diferencias identitarias como las condiciones específicas de vida de las mujeres, de los hombres diversos, y de las personas frente al patriarcado y otros sistemas de opresión que trabajan en conjunto afectando a estos sectores sociales.²⁰

Desde esta perspectiva, construir un modelo pedagógico crítico de género, implicaría, entre otras tareas, dismantlar el carácter patriarcal de gran parte del conocimiento hegemónico que cristaliza las relaciones asimétricas de poder entre los géneros, para estratificar a las personas, imponiendo tratos diferentes, cargas y privilegios; así como revalorizar y generar propuestas desde el campo educativo en contextos de igualdad para caminar hacia la transformación. Estas finalidades implican construir un proyecto pedagógico que involucre resignificar: 1).- su campo epistemológico, 2).- su dimensión metodológica, 3).- su componente evaluativo; y, 4).- el contexto educativo en sentido amplio donde se desarrolla el trabajo educativo.

1.- Denunciar y anunciar el patriarcado en las formas de conocimientos: campo epistemológico en disputa desde los feminismos y el género

La epistemología valora el alcance de la estructura del conocimiento y caracteriza el proceso de su formación. Este concepto puede ser desarrollado desde dos sentidos. El primero relacionado con la teoría del conocimiento, que intenta explicar qué es y cómo se fundamenta. El segundo que conceptualiza a la epistemología como la forma de comprender las circunstancias de generación y validación del conocimiento, diferenciando a la epistemología de la metodología de investigación científica.²¹

Estos contextos tienen una relación directa sobre el debate del valor y utilidad de la ciencia en la sociedad. Esta discusión ha significado, por ejemplo, clasificar a una u otra disciplina como ciencia, como una manera de minimizar o sobre valorar ciertas formas de comprender y regular a la sociedad.²² Sin embargo, otras corrientes proponen romper la jerarquía de la ciencia, reconociendo que esta no prevalece frente a otras ramas del conocimiento, es decir, es una más de las formas de conocer y su incidencia es simbólica al igual que lo ha sido la religión, y las personas acogen su veracidad a partir de las aspiraciones y valores en que subyacen sus creencias.

Pero han sido las corrientes críticas quienes han cuestionado la manera en que los distintos modos de conocer se han convertido en una herramienta de poder del *status quo* o de transformación. En el primer caso, han evidenciado la forma en que el conocimiento no es neutral ni objetivo, ya que cumple un fin y responde a ciertos intereses, habitualmente de las élites y grupos hegemónicos en un tiempo y espacio determinado. Por lo tanto, han visibilizado el papel de los conocimientos frente a las relaciones de poder desde aspectos como ideología, opresión, fuerzas sociales, para establecer su contenido y alcance, mismos que se reproducen en el campo educativo.²³ Estas condiciones han provocado que en la historia el conocimiento dominante naturalice roles, comportamientos, estatus sociales, asegure la hegemonía de los sistemas de opresión (capitalismo, colonialismo, patriarcado, sexismo, entre otros), logrando una colonización del pensamiento y la consolidación de una desigualdad estructural.

persona afectada por el sistema como un ser único con su endógena forma de vivir. Véase Linda McDowell, *Género, Identidad y lugar. Un estudio de las geografías feministas*. (Madrid: Ediciones Cátedra, 2000), 42.

¹⁹ Butler, *Deshacer el género*, 3era. Ed. (Barcelona: Paidós Ibérica, 2006), 70.

²⁰ México, Corte Suprema de Justicia, *Protocolo para juzgar con enfoque de Género*. (México: Corte Suprema de Justicia de México, 2014).

²¹ Gregorio Klimovsky y Cecilia Hidalgo, *La inexplicable sociedad*. (Buenos Aires: A-Z, 2011), 13-25.

²² Alan F Chalmers, *¿Qué es esa cosa llamada ciencia?* (Buenos Aires Ed. Siglo XXI, 1988), 1-25.

²³ Klimovsky e Hidalgo, *La inexplicable sociedad*, 13-25.

Si bien este cuestionamiento tiene raíces en propuestas teóricas que surgen con fuerza en Europa y sectores excluidos de Estados Unidos, desde otras periferias que involucran a nuestra América Latina han germinado corrientes de construcción de un pensamiento crítico para la transformación.²⁴ Desde la Filosofía de la Liberación se plantea la necesidad de romper con el poder de la “racionalidad universal-eurocéntrica-occidental”, para recuperar e impulsar un conocimiento ubicado en el borde, en los grupos sociales subalternos no eurocéntricos, en el marco de un diálogo sur-sur y con el horizonte de concretar relaciones teóricas críticas sur-norte, que rompan con la imposición de conocimientos dominantes tanto desde la modernidad como a partir de la posmodernidad. Para ello, es necesario descolonizar las formas de conocimiento desde una propuesta de la transmodernidad.²⁵

Su centro se asienta en reconocer las diversas formas de discriminación que han vivido los grupos sociales en latinoamérica, a la luz de sus condiciones identitarias y de su posición social, ya sea por su edad, origen cultural, género, orientación sexual, condición socio-económica, entre otros, y sus procesos de lucha contra hegemónica desde la dimensión política, y en el campo epistemológico. Así como, evidencia la impronta de “(...) pensar críticamente la responsabilidad acerca de la vulnerabilidad el Otro, pero en el proceso de la construcción de un nuevo orden (...).”²⁶

Por lo tanto, si bien, estas propuestas teóricas no occidentales surgen de procesos de resistencia contra las distintas formas violentas en que se establece la hegemonía del sistema dominante en una realidad situada, estas también deben elaborarse entendiéndose en un contexto histórico más amplio y global. Es decir, las epistemes construidas como micro relatos por los sectores desde las diversidades, también deben ser valoradas e interrelacionadas dentro del “sistema-mundo”, con la finalidad de reconstituir la memoria y el horizonte de lucha y de transformación social.²⁷ Para ello, es necesario reconocer la importancia de categorías como: *epistemología de frontera*, que busca revalorizar “un pensamiento otro” que surge desde las fuerzas epistémicas subalternas, irrumpiendo en el discurso construido desde los conocimientos hegemónicos occidentales que los inferioriza, y evitando reproducir aquellas categorías eurocéntricas que aseguran una colonización no superada en la realidad latinoamericana.²⁸

Esta connotación genera una *hermenéutica pluritópica*, vinculada a la posibilidad de disputar espacios a la epistemología crítica occidental dominante que brinda una mirada monotópica de la realidad, mediante el surgimiento de una multiplicidad de propuestas epistemológicas de los diversos grupos subalternos que logren visibilizar otros escenarios, actores y contextos desde pensamientos de frontera. Por lo tanto, su potencialidad no solo implica plantear propuestas para releer la realidad latinoamericana sino para teorizar sobre los sistemas hegemónicos desde nuevas fuerzas epistemológicas.²⁹

Boaventura concuerda con estos argumentos, por cuanto el proyecto de revalorizar el pensamiento crítico del Sur-antiimperial³⁰, surge frente a la necesidad de potenciar los conocimientos de otros universos simbólicos y experiencias de resistencia, ya que varias de sus propuestas no pueden

²⁴ Se resalta a teóricos como Leopoldo Zea, Oscar Correas, Quijano, Escobar, entre otros.

²⁵ Enrique Dussel, *Filosofías del sur. Descolonización y transmodernidad*, 1era. Ed. (México: Akal, 2017), 31-50.

²⁶ Dussel, *Filosofías del sur*, 42.

²⁷ *Ibíd.*, 48.

²⁸ Arturo Escobar, “Mundos y Conocimientos de otro modo”, en *Tabula Rasa*. (Bogotá: No. 1: 51-86, enero-diciembre de 2003), 66.

²⁹ *Ibíd.*, 66-7.

³⁰ Las epistemologías del Sur no sólo implica mirar las propuestas de sudamericana sino conocimientos generados desde la India, China, América Latina, gran parte de propuestas emancipadoras del Norte, entre otros. Del Sur es una metáfora que incluye a todos los “pensamientos otros”.

ser comprendidas desde el conocimiento occidental. Por ello es necesario una revolución epistemológica, que impulse una “justicia cognitiva global” como paso a una “justicia social global.” Esta propuesta implica rescatar las experiencias que se han invisibilizado históricamente con propósitos de imposición desde el sistema dominante (sociología de las ausencias), para dar voz y fortalecer el sentido de sus propuestas desde nuevos temas emergentes (sociología de las emergencias), logrando que se genera una pluralidad de conocimientos que deben intercomunicarse en el marco de una *ecología de saberes*, que implica la necesidad de impulsar herramientas para una adecuada traducción intercultural.³¹

Como se observa, apostar por las epistemologías del sur para la liberación, requiere cuestionar los modos de conocimiento dominante, comprendiendo las particulares formas en que los grupos sociales desde las diversidades han sido invisibilizados o controlados por los conocimientos hegemónicos que sostienen no solo el colonialismo y el capitalismo, sino otros sistemas de opresión como el patriarcado y el heterosexismo, y que trabajan en conjunto para sostener la discriminación; así como, revalorizar sus aportes epistemológicos en distintas dimensiones vinculadas entre sí: la primera en el marco del contexto particular del grupo subalterno, la segunda que observa su “pensamiento otro” en su interrelación con otras epistemes latinoamericanas, y la tercera que se inserta en un horizonte mas amplio, que implica construir propuestas nuestras latinoamericanas, para mirarnos y además disputar espacios epistemológicos en un sistema global donde se debe sembrar resistencia y generar transformación.³²

En este mismo contexto, han sido las teorías feministas y los estudios de género que estrechando el saber académico y los cuestionamientos sociales, han desvelado el carácter patriarcal y sexista de las formas hegemónicas de conocimientos en la historia.

Teresa del Valle se refiere por lo menos a dos campos filosóficos y políticos que han permitido un desarrollo de las teorías feministas frente a la incidencia del patriarcado en las diversas dinámicas sociales, entre ellas, la vinculada a la producción de conocimientos. La primera se refiere al feminismo de la igualdad, que planteaba la necesidad de igual trato entre hombres y mujeres, y que advierte que las mujeres son cosificadas y se convierten en víctimas de la producción de un “conocimiento social desviado.” El segundo momento se relaciona con el feminismo de la diferencia que pretende revalorizar sus particularidades identitarias de género como parte de sus proyectos de vida³³. En esta perspectiva “(...) las mujeres desafían dicho conocimiento [patriarcal] desde la fuerza de su propia experiencia.”³⁴

A esta clasificación autoras como Nancy Fraser incluye a los feminismos críticos o de la diversidad que cuestionan varios de los postulados del feminismo de la igualdad, y visibilizan las distintas manifestaciones que intersectan la discriminación contra las mujeres en clave plural y contextual, ya sea por su condición de clase, su origen cultural u orientación sexual, entre otras características.³⁵ Es por ello, que corrientes como el trans feminismo, eco feminismo, feminismo descolonial, entre otras, han evidenciado la necesidad de vincular a la lucha de las mujeres otros elementos que envuelven su realidad respecto a su cultura y a su condición de clase, a su identidad sexual, relacionando al patriarcado con otros sistemas como el colonialismo, capitalismo, adulto

³¹ Boaventura de Soasa Santos, *Epistemologías del sur*. (Barcelona, 2011).

³²En este sentido, la historia reconoce algunos procesos de movilización social trascendentes de cara a la exigencia de cambios estructurales en la educación superior desde una transformación epistémica: la Reforma de Córdoba de 1918, las revueltas mexicanas, la masacre en la casona universitaria de Guayaquil de 1969, entre otros.

³³ Esta corriente es cuestionada por otras perspectivas feministas por cuanto su propuesta podría implicar reproducir una visión estereotipada de las mujeres en una sociedad patriarcal.

³⁴ Teresa del Valle, *Perspectivas feministas desde la antropología social*, 11.

³⁵ Por ejemplo, las marcas del patriarcado han atacado con distinta fuerza y perspectiva a las mujeres “blancas” y mestizas de buena condición económica, de aquellas mujeres indígenas y afrodescendientes, circunstancia que es invisibilizada por el criterio de lucha igualitaria de los derechos de las mujeres desde una perspectiva meramente formal.

centrismo, que profundizan el proceso de dominación, y reconociendo la necesidad de generar plataformas de resistencia frente a un modelo unívoco y occidental de civilización, que impone una construcción de lo humano desde lo individual, lo racional, lo autónomo, lo público-privado, y lo productivo. Por lo tanto, en el campo del conocimiento, esta aseveración implica también cuestionar el prototipo de ser humano para quien se produce y reproduce conocimiento, desde miradas diversas.

En el campo epistemológico, el género permite comprender las diferentes variables que inciden en la consolidación de una forma hegemónica de conocer la realidad, de producir pensamiento y de consolidarlos en el campo educativo en un tiempo y espacio determinado. Sus aportes en su relación con el campo epistemológico, por lo menos puede evidenciarse tres niveles: a).- Permite comprender las distintas formas en que mediante el conocimiento hegemónico patriarcal y sexista se genera discriminación a las personas diversas en una dimensión contextual e histórica; b).- Rescata los cuestionamientos y aportes feministas sobre las características constitutivas de la ciencia y formas de conocimiento; y, c).- Establece caminos para transversalizar su enfoque en el proceso de formación de conocimientos, generando un nexo indisoluble entre modos de conocer y la realidad en clave plural, diversa y contextualizada.

a).- *Sobre el primer escenario*, el género ayuda a explicar las estrategias utilizadas por el conocimiento hegemónico patriarcal para impedir la generación de otras maneras de conocer desde la periferia. Por lo tanto, esta dimensión implicaría analizar, entre otros parámetros: primero, las formas en que se ha negado a las mujeres como sujetas históricas en la formulación del conocimiento; segundo, los discursos, acciones y omisiones que han logrado invisibilizar y direccionar a las mujeres y su papel social y político³⁶; y, tercero, el rol que han cumplido los conocimientos masculinos dominante en la construcción de las masculinidades y viceversa³⁷.

Por ejemplo, sobre el primer presupuesto, uno de los planeamientos patriarcales que han legitimado la desvinculación de lo femenino y de las mujeres frente a la construcción del conocimiento, ha sido la interiorización de estereotipos culturales dicotómicos entre lo femenino y masculino,³⁸ a los que se le ha asignado un ingrediente de sexualización y jerarquización. Por lo tanto todo aquello que se catalogue como femenino, otorgado a la mujer, será inferiorizado, discriminado y excluido.³⁹ Estos estereotipos también se reproducen en la formulación del conocimiento, de tal manera que su legitimidad se basa en que su construcción sea objetiva, universal y racional, y por lo tanto masculina hegemónica. Consecuentemente, las mujeres al ser femeninas, subjetivas, particulares y emocionales, de ninguna manera podrían ser capaces de generarlo.

Esta connotación provocó históricamente por lo menos dos sucesos. El primero, la consolidación de una construcción discursiva que ha sostenido la premisa de que las mujeres no necesitaban acceder a espacios educativos, sino en el contexto de su tecnificación para el

³⁶ Valorar el papel histórico de las mujeres implica analizar, ¿cuáles han sido sus contribuciones en clave de diversidad?, ¿por qué no se han visibilizado?, ¿qué papel juegan la interseccionalidad del patriarcado con otros sistemas de opresión? Véase Mayte Ayuso, “¿Son las mujeres agentes históricos?”, en Teresa Alario, Carme Alario y Carmen García, coord., *Hacia una pedagogía de la igualdad*, 1era. Ed. (Salamanca: Amarú, 1998).

³⁷ Es necesario valorar las cargas que se imponen a los hombres diversos desde las formas de conocimiento, evidenciando que la masculinidad “es una construcción cultural que se reproduce socialmente en un contexto socio-económico, cultural e histórico.” En este sentido a pesar de que existe múltiples masculinidades, se reconoce una masculinidad hegemónica que intenta configurar una condición de poder y dominio de la razón en la sociedad y frente a las mujeres, que es “naturalizada” de tal forma que se convierte en normal y no dominante. Véase Elisabeth Baninter, “El enigma masculino. La gran X”, en Ávila, Ramiro, Judith Salgado y Lola Vallares comp., *El género en el derecho. Ensayos crítico*, Quito: Ministerio de Justicia y Derechos Humanos / UNIFEM / Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos, 2009, 69-98.

³⁸ Véase Rebecca Cook y Simone Cusack, *Estereotipos de género. Perspectivas legales transnacionales*. (s/c: Profamilia, 2010).

³⁹ Diana Maffia, “Contra las dicotomías: feminismo y epistemología crítica”, 1-3.

cumplimiento de sus roles de género asignados por la “naturaleza.” Esta restricción fue sostenida por un conocimiento hegemónico masculino a lo largo de la historia, a la luz de teorías como la denominada “Teoría complementaria de los sexos”.⁴⁰ El segundo suceso implicó que todo aquel conocimiento generado desde las mujeres no sea admitido por el pensamiento dominante, ya que desde la lógica patriarcal y sexista es impensable aceptar que si las mujeres y lo femenino en general por su sexo son naturaleza, se conviertan en cultura, y por lo tanto, aporten a conocer la realidad.

Para cumplir esta finalidad, no solo se pretende imponer comportamientos de lo femenino a las mujeres, sino que además se observa al sexo como una categoría inamovible en todos los casos y sin importar el contexto histórico y social. Si bien algunas autoras plantean que el sexo está determinado por el ámbito biológico y el género es una creación cultural impuesta a partir del sexo en un contexto específico⁴¹, otras como Judith Butler sostienen que el sexo es una construcción cultural al igual que el género. Esta aseveración se apoya en la idea de observar al sexo como una categoría pre elaborada alrededor de la herencia cultural y dotada de prácticas y discursos, lo cual determina su significado y valor en una sociedad⁴².

Si bien, las diferencias entre estas categorías aportan metodológicamente a comprender las múltiples identidades y sus vínculos, es necesario reconocer que las relaciones y tensiones de estos conceptos son contextuales evidenciando que son constructos culturales, así como pueden ser instrumentalizadas para sostener una realidad de opresión. Por lo tanto, la elaboración discursiva del sexo como una categoría con un significado inamovible ha provocado que a pesar de los aportes epistemológicos de las mujeres a lo largo de la historia, el sistema solo valide la forma de conocer desde lo masculino hegemónico por considerarse racional y alejado de la emocionalidad que se entiende es parte de la “naturaleza” del sexo femenino.⁴³

b).- *Sobre el segundo escenario*, contracorriente la premisa positivista en el siglo XVIII de caracterizar a la ciencia como rigurosa, objetiva, y neutral, el pensamiento crítico rompe este discurso para demostrar que gran parte de los modos de conocer son reproductores de los sistemas de opresión. En este contexto, los procesos feministas han generado propuestas epistemológicas que buscan evidenciar en el conocimiento dominante sesgos opresores, que lo catalogan como patriarcal, androcéntrico, sexista, colonizador, entre otros.

Estas epistemologías se caracterizan por ser variadas, y a pesar de sus perspectivas son distintas, coinciden en cuestionar al conocimiento hegemónico y su intención de ocultar que “[...] que quien conoce es alguien que está en una determinada situación, posición y circunstancia.”⁴⁴ Así como debaten sobre el alcance del conocimiento, su condición de universalidad, objetividad y neutralidad.

Sobre el significado de la objetividad creado desde el conocimiento positivista, surgen, por lo menos, dos cuestionamientos: a).- El discurso ficticio que establece como requisito de su creación, la separación del sujeto y objeto a conocer; y, b).- la abstracción de la ciencia de cualquier influencia contextual. Sobre la primera premisa, la epistemología de género afirma que las formas de

⁴⁰ Teoría sostenida por Rousseau. Véase Lorena Frías, y Nicole Lacramptte, “Feminismos, Género y Derecho” en *Derechos humanos y mujeres: Teoría y práctica*, ed. Nicole Lacramptte (Santiago, Universidad de Chile: 2013), 33-49.

⁴¹ Véase Judith Salgado, *Manual de Formación en Género y Derechos*, 1era. Ed. (Quito: Corporación Editora Nacional), 14.

⁴² Véase Judith Butler, *Cuerpos que importan. Sobre los límites materiales y discursivos del “sexo*, 1era. Ed. (Buenos Aires: Paidós, 2002).

⁴³ Loreto Palacios, “Epistemología y pedagogía de género: el referente masculino como modo de construcción y transmisión del conocimiento científico”, en *Horizontes educacionales* Vol 14, (N 1 de 2009), 67. Yolanda Fernández, “Currículum oculto de las ciencias”, en Enma Zapata, Verónica Vázquez, y Pilar Alberti coord., *Género, feminismo y educación superior. Una visión internacional*, 317.

⁴⁴ Ana María Bach, “El rescate del conocimiento”, en *Temas de Mujeres*, No. 6 (Año 6 de 2010).

conocimiento son construcciones culturales, influenciadas por el poder hegemónico, así como por los intereses o valores de quienes las generan. En este sentido, no existe un divorcio entre el sujeto y la realidad a ser examinada, por cuando el sujeto parte de un espacio no neutro, con vínculos ideológicos sobre la realidad a ser diagnosticada. En este sentido, el sujeto cognoscente tiene una carga valorativa anclada a su condición de género y a otras identidades y factores que inciden en una relación existente con el objeto o los sujetos.

Por otro lado, evidencian la forma en que cambian no solo la relación sino los sujetos de conocimiento. Por ejemplo en el campo de las ciencias sociales y las humanidades habitualmente el proceso de conocer genera vínculos dialógicos entre sujetos, que a la vez son sujetos sociales, generizados y de conocimiento. En las ciencias experimentales, exactas y de la vida se cuestiona el discurso sobre inmutabilidad de los objetos, evidenciando que esto tienen agencia y por lo tanto prácticas discursivas y formas particulares para conocer el mundo, que a su vez generan el desafío del sujeto cognoscente generizado para comprender el carácter cambiante de los mismos.⁴⁵

Respecto de la segunda afirmación, las formas de conocimiento son generadas en un tiempo y espacio específico, y por lo tanto influenciadas por un cúmulo de variables contextuales que inciden en la manera en que diagnostican dicha realidad. Estos factores son internos y externos: los primeros vinculados a su condición identitaria y social que le ha garantizado el acceso en menor o mayor medida al ámbito investigativo, ya sea desde espacios educativos, recursos, posiciones de reconocimiento frente a la academia, entre otros.⁴⁶ Los segundos, son factores sociales, políticos, económicos y culturales que dinamizan la manera en que se valora una realidad situada y determinan la finalidad que cumple la ciencia y otros modos de conocer: ser un medio de reproducción social, o apostar por los procesos de resistencia y transformación.⁴⁷ Por lo tanto, desde las posturas feministas “(...) el sujeto cognoscente es concreto e histórico, contando con un referente de constitución primario que es el cuerpo y el conjunto de experiencias que se desprenden de él.”⁴⁸

En el marco de estos planteamientos, han germinado por lo menos tres posturas epistemológicas desde los feminismos frente a la comprensión del contenido de la objetividad en su disyuntiva con la subjetividad. La primera desvalora su pretensión de neutralidad valorativa empleada desde la epistemología dominante, evidenciado su carácter discursivo, y rescatando el aporte de la dimensión subjetiva en el proceso como una categoría opuesta a la objetividad y rupturista del sistema cognitivo hegemónico. La segunda, observa a la objetividad y subjetividad como dos maneras diferentes de conocer, planteando la posibilidad de resignificar a la objetividad desde una perspectiva crítica y radical, que logre superar su debilidad anclada al positivismo patriarcal para lograr una reflexividad del conocimiento. Una tercera postura en cambio sostiene que la verificación de la objetividad del conocimiento debe ser trasladada a la comunidad académica, en la medida en que esta se garantiza en el marco de las “condiciones sociales” donde se desenvuelve el trabajo investigativo, generando miradas intersubjetivas que permiten diagnosticar y verificar la propuesta, lograr consensos sobre sus contribuciones, y analizar sus inferencias en el marco del sujeto cognoscente generizado.⁴⁹

La última postura constituye una propuesta interesante en la medida en que la relación de intersubjetividad rompe con la posibilidad de hegemonizar un solo punto de vista en la construcción

⁴⁵ Martha Castañeda, “Epistemología y metodología feminista: debates teóricos”, en María Elena Jarquín coord., *El campo teórico feminista. Aportes epistemológicos y metodológicos*, 1era. Ed. (México: Universidad Nacional Autónoma de México, 2016), 83. Ver Donna Haraway, *Ciencia, ciborgs y mujeres. La reinención de la naturaleza*. (Madrid, 1995).

⁴⁶ Castañeda, “Epistemología y metodología feminista”, 83.

⁴⁷ Loreto Palacios, “Epistemología y pedagogía de género: el referente masculino como modo de construcción y transmisión del conocimiento científico”, en *Horizontes educacionales* Vol 14, (N 1 de 2009), 67.

⁴⁸ Castañeda, “Epistemología y metodología feminista”, 84.

⁴⁹ Castañeda, “Epistemología y metodología feminista”, 85-86.

del conocimiento, para lograr generar círculos de consenso en el marco de involucrar a las diversidades, sus perspectivas y condiciones como eje angular que direcciona el proceso epistemológico. Este reto sin embargo, debe abarcar el análisis de estas miradas en un contexto de sistema-mundo.

c).- *Respecto al tercer campo*, vinculado a los caminos para insertar enfoque de género en el proceso epistemológico en clave plural, diversa y contextualizada, se debe reconocer los destacables aportes impulsados desde las epistemologías feministas en diversas latitudes para evidenciar la existencia de un “modelo femenino de conocer”, así como para demostrar la necesidad de visibilizar las experiencias de las mujeres diversas en la formulación de los conocimientos. A partir de estos debates, algunas autoras sostienen que existen por lo menos tres bloques bien definidos que aborda esta discusión:

- El Empirismo feminista que sostiene que ciertos conocimientos pueden contener sesgos androcéntricos y sexistas, pero reconoce la posibilidad de ser corregibles mediante la incorporación de las disposiciones generadas por la metodología de la investigación científica, así como de la teoría feminista, con la finalidad de evitar que hombres y mujeres elaboren una “mala ciencia.” Pensadoras como Nelson resalta la diversidad de los sujetos cognoscentes, que pueden incluir no solo a las personas y a una red de individuos, sino a las comunidades epistémicas que también son agentes para la producción de significados y conocimientos. Sin embargo esta corriente es criticada porque no cuestiona el carácter privilegiado del conocimiento científico y el carácter de “verdad” de la evidencia.⁵⁰

- La teoría del punto de vista feminista (standpoint) que coincide con la aseveración de que el conocimiento surge en un contexto, y por ello demanda construir una epistemología desde la perspectiva de las mujeres y a la luz de sus experiencias, condición que implica un fuerte cuestionamiento al conocimiento que ha obviado las contribuciones de otros sujetos históricos.⁵¹ Este planteamiento reconoce que las mujeres tienen un “privilegio epistémico” en el marco del grupo social al que pertenecen y a las relaciones de opresión que se consolidan en un espacio, circunstancia que les permitiría aportar al conocimiento a partir de una perspectiva dual: desde *dentro y afuera*, es decir, como sujetos de discriminación y desde su óptica sobre el poder dominante, en un enfoque relacional. Por lo tanto es necesario ubicar a las mujeres en el centro de la producción de conocimiento.⁵²

- El Posmodernismo feminista que pretende romper con la construcción universal de un prototipo de mujer invisibilizada o controlada por el conocimiento, para asumir la necesidad de insertar las distintas perspectivas de las diversidades de las mujeres en el proceso epistemológico. Según este planteamiento, los sujetos situados generan un conocimiento situado. Esta propuesta es criticada por el relativismo en algunos de sus argumentos, así como por su planteamiento fragmentario que obvia la necesidad de vincular las propuestas epistemológicas feministas en un marco que permita desde diversas perspectivas comprender las implicancias de los sistemas de dominación que refuerzan el patriarcado y sexismo en una mirada global.⁵³

Estas epistemologías se encuentran en constante debate, y sus campos diferenciados de análisis se han relativizado generando un diálogo entre estas. Además, se han redimensionado frente a propuestas que surgen en el marco de las experiencias en distintas latitudes donde las mujeres y los hombres, así como las personas diversas viven con una especial fuerza la incidencia del patriarcado y el sexismo en su interrelación con otros sistemas de opresión como el colonialismo y el capitalismo.

⁵⁰ Bach, “El rescate del conocimiento”, 12.

⁵¹ *Ibíd.*, 13-6.

⁵² Castañeda, “Epistemología y metodología feminista”, 87-8.

⁵³ *Ibíd.*, 89.

Como se ha planteado a lo largo de esta investigación, el currículo del modelo educativo tradicional habitualmente sostiene los sistemas de dominación. Esta perspectiva en el campo epistemológico implica que el o la educadora caracteriza como objetivo, neutral y legítimo a un conocimiento hegemónico, que desarrolla una perspectiva parcial de la realidad y a partir de estos “criterios” elige y planifica la manera de transmitir ese conocimiento en el aula, logrando hegemonizar tanto esta interpretación monotópica, como los sistemas donde se asienta.

De aquí radica, la necesidad de visibilizar, revalorizar y construir un *pensamiento otro feministas*, que a partir de la realidad latinoamericana evidencie las manifestaciones patriarcales y sexistas presentes tanto en la realidad como en las formas hegemónicas de conocimiento, así como, permita disputar espacios epistemológicos desde un pensamiento de frontera transgresor de estos modos de dominación a la luz de estos aportes.

Desde el enfoque de género además es sustancial reconocer el valor de otras maneras masculinas no hegemónicas de conocer, que implica recabar sus experiencias y aportes para lograr una interpretación pluritópica de la realidad, y por lo tanto enriquecer el campo epistemológico de cara a construir una educación liberadora.

2.- Otras dimensiones de un modelo pedagógico con enfoque de género

Además de la dimensión epistemológica, un proyecto educativo integral, requiere observar sus componentes de metodología, de evaluación y el contexto en el que se desarrolla dicho modelo. Desde las pedagogías críticas y feministas se han generado varias cuestionamientos sobre estos componentes, por cuanto a pesar de que aparentan no ser determinantes, han constituido dispositivos que sostienen los fundamentos filosóficos el modelo educativo de reproducción de los sistemas dominantes.

2.1.- Respecto a los métodos y técnicas pedagógicas que soportan la reproducción social.- estas propuestas críticas han aspirado desentrañar su carácter anacrónico e instrumental, por lo menos desde tres argumentos:

a).- Según la corriente tradicional solo aquellos conceptos que permanecen en la memoria de las personas se puede aceptar como aprendizaje, de aquí radica la idea de que su diseño metodológico se relacione con la imitación, mediante la realización de actividades en el aula y fuera de ellas que de forma mecánica logre dicha finalidad. En este sentido, este modelo se asienta en una pedagogía de la práctica de la dominación, donde se desarrolla una educación bancaria que asegura una contradicción indisoluble entre docentes y estudiantado, y que desde un modelo vertical y conductivista, se subordina a las “personas que carecen de luz”-alumnos y alumnas-, al conocimiento transmitido por el o la docente como “vasijas” donde se deposita el mismo.⁵⁴

b).- Este proceso implica que el o la educadora recurra a escasos recursos pedagógicos, siendo el más destacado la clase magistral, donde se trasmite una perspectiva de ciertas categorías como *regímenes de verdad* incuestionables e inamovibles. Mientras menos criticidad, creatividad y resistencia exista, mejor serán los resultados del proceso.⁵⁵

c).- Habitualmente el modelo educativo tradicional se basan en una secuenciación cronológica e instruccional.⁵⁶ En este contexto, la educación patriarcal y sexista mediante los hechos, y las formas de conocer y su secuenciación, como se mencionó líneas anteriores, invisibiliza, controla y disciplina a las mujeres y hombres diversos, mediante formas como androcentrismo, la sobre generalización,

⁵⁴ Freire, *Pedagogía del oprimido*, 80.

⁵⁵ Giroux, *Los profesores como intelectuales*, 31-2.

⁵⁶ De Zubiría, *Los modelos pedagógicos. Hacia una pedagogía dialogante*, 82-3.

sobre especificidad, invisibilidad al género, el doble parámetro, el deber ser de cada sexo, y el dicotomismo sexual, entre otros, en su intersección con otros sistemas de opresión.⁵⁷

Desde estos argumentos críticos, una propuesta metodológica crítica y de género en el aula debería romper las lógicas impositivas para introducir y desarrollar los contenidos, como aquellas absolutamente magistrocéntricas, que en el fondo son autoritarias, verticales, e imponen una sola perspectiva del conocer, para insertar, por lo menos, dos estrategias metodológicas que permitan una construcción colectiva y liberadora desde las experiencias, saberes y conocimientos de los actores educativos diversos y plurales.

Primero, la utilización y generación de nuevos métodos femeninos y de género. Cabe destacar que se han brindado varios aportes tanto desde las pedagogías feministas sobre todo de educación popular, como a partir de las metodologías para desvelar el patriarcado y sexismo desde miradas interdisciplinarias, por ejemplo en propuesta de autoras como Linda McDowell, Joan Scott, Alda Facio, Katharine Bartlett, entre otras. Estos métodos permiten rescatar puntos de vista y contribuciones epistemológicas inadvertidas por la metodología tradicional. Adicionalmente, el aprendizaje debe enriquecerse de prácticas de “memoria liberadora”⁵⁸ desde la diada reflexión-acción en el aula.

Segundo, la transversalización del enfoque de género en los métodos de los modelos pedagógicos, reconociendo que estos presentan un catálogo de formas de mediar las formas de conocimiento en la relación con los sujetos educativos,⁵⁹ por lo tanto, la tarea implicaría erradicar prácticas tradicionales habitualmente autoritarias y recuperar aquellas que permitan cristalizar una pedagogía dialógica, crítica y liberadora desde el género en su relación con otros enfoques para visibilizar los aportes diversos en un sistema-mundo.

Si duda, su cristalización requiere redimensionar el rol del o la docente para convertirla en un o una “profesora transformativa.” Es decir, lograr que las y los educadores impulsen una conexión pedagógica problemática, crítica, sentipensante, y liberadora entre los contenidos curriculares, las prácticas educativas y las experiencias, reconociendo que “enseño aprendiendo y aprendo enseñando.”

2.2.- *La evaluación.*- según Philip Jackson el currículo de la educación tradicional genera un ambiente educativo que soporta los valores, normas y conocimiento de reproducción del sistema, a partir de tres elementos: multitudes, alabanza y poder. Las multitudes, implica comprender al aula como un espacio de vigilancia social, donde se desarrolla una evaluación multidimensional del resultado formativo: educadores, educadoras y estudiantes como controladores de sí mismos y de los demás actores educativos. Esta evaluación no solo involucra el grado de asimilación de contenidos académicos, sino de valores y “adaptación institucional”. La alabanza y poder, en cambio, se vinculan en la medida en que recaen en el profesor o profesora, a quien se le otorga poder institucional y habitualmente lo utiliza para marcar relaciones de autoridad y sometimiento frente a los y las estudiantes, que permiten lograr con real efectividad un proceso de reproducción social.⁶⁰

Desde estas perspectivas, es necesario resignificar el proceso de evaluación, por cuanto habitualmente los estándares tradicionales responden a construcciones hegemónicas que encasillan a las personas para determinar buenos y malos estudiantes, así como “líderes” y “subalternos”. Por lo tanto, es necesario erradicar el “armazón sólido” planteado por Bernstein que implica impulsar un ambiente democrático en el aula.⁶¹ Este reto implica comprender la multiplicidad de actores

⁵⁷ Alda Facio, “Metodología para el análisis de género del fenómeno legal”, en *El Género en el Derecho. Ensayos Críticos*, compilado por Ávila, Ramiro, Judith Salgado y Lola Vallares. Quito: Ministerio de Justicia y Derechos Humanos / UNIFEM / Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos, 2009, 181-224.

⁵⁸ Categoría utilizada por Henry Giroux, *Los profesores como intelectuales*, 37.

⁵⁹ De Zubiría, *Los modelos pedagógicos. Hacia una pedagogía dialogante*, 56.

⁶⁰ Henry Giroux y Anthony Penna, “Educación social en el aula: la dinámica del currículum oculto”, Henry Giroux, *Los profesores como intelectuales*, 75-6.

⁶¹ Basil Bernstein, *Class, Codes, and Control*. Vol 3, 88-89.

educativos, sus diferencias y su condición social, características que permiten comprender su estado de privilegio o de subordinación, y sus posibilidades de acceso a medios educativos, entre otros factores. Esta tarea, además, requiere un esfuerzo epistemológico por romper las raíces de la evaluación tradicional, para ello, es necesario definir, para qué se evalúa, cuáles son sus funciones; y a partir de estas precisiones determinar qué, cómo y cuándo se ejecuta un proceso valorativo, para finalmente, implementar un examen reflexivo a la evaluación educativa ejecutada.⁶²

2.3.- *El contexto educativo en sentido amplio.*- las teorías críticas buscan desvelar el discurso del enfoque conservador respecto del aula como escenario de construcción de la democracia y la igualdad, para evidenciar las expresiones de opresión y dominación en el proceso educativo, argumento que Bourdieu caracteriza como violencia pedagógica.⁶³ Estas circunstancias además han marcado huellas de violencia física, psicológica, emocional, institucional y de otros tipos, al interior del aula y fuera de ella, justificando su “necesidad” a la luz de categorías como “cumplimiento, responsabilidad y disciplina.”⁶⁴ Por lo tanto es urgente erradicar las formas de opresión que viven las diversidades, bajo procesos de normalización y naturalización de las mismas, donde las personas oprimidas muchas veces son catalogadas como una “patología social”. En este contexto, la función del modelo educativo tradicional es ayudar a que estos grupos se incorporen a la sociedad, sin ser transformada.⁶⁵

Además, se debería valorar el contexto educativo en sentido amplio en el marco de las políticas de los centros de educación, por lo menos, sobre: a).- acceso, permanencia y egreso estudiantil; b).- la participación de las mujeres y de los hombres y personas con identidades de género no hegemónicas en espacios de decisión, en la investigación y docencia; y, c).- la garantía del ejercicio de otros derechos humanos sin discriminación en el ambiente educativo a estos grupos sociales.

Consideraciones finales

Sembrar otra educación con enfoque de género implica una tarea necesaria en la erradicación de una violencia estructural y discriminadora presente en el proceso de socialización y en la impronta de construir alternativas a las condiciones de desigualdad. Esta propuesta inacabada y utópica pretende constituirse en una semilla frente a la posibilidad de contruir modelos educativos más democráticos y liberadores, donde el género se instituye en una herramienta con potencial para optimizar este complejo camino.

Por lo tanto, este esbozo brinda algunos argumentos de una investigación más amplia que busca aportar a la transición desde una perspectiva tradicional de la enseñanza del derecho hacia una transformadora que evidencie las tensiones y relaciones del campo jurídico frente a los sistemas de dominación, entre ellos el patriarcado y sexismo, y la forma en que los sujetos educativos se convierten en actores fundamental para la construcción de un derecho liberador.

Bibliografía

- Ayuso, Mayte. “¿Son las mujeres agentes históricos?”, en *Hacia una pedagogía de la igualdad*, coordinado por Teresa Alario, Carme Alario y Carmen García, 1era. Ed. Salamanca: Amarú, 1998.
- Bach, Ana María. “El rescate del conocimiento”, en *Temas de Mujeres*, No. 6, Año 6 de 2010.

⁶² De Zubiría, *Los modelos pedagógicos. Hacia una pedagogía dialogante*, 61-62.

⁶³ Bourdieu y Passeron, *La reproducción*, 10.

⁶⁴ Freire, *Pedagogía del oprimido*, 80.

⁶⁵ *Ibíd.*, 82.

- Baninter, Elisabeth. “El enigma masculino. La gran X”, en *El género en el derecho*, compilado por Ávila, Ramiro, Judith Salgado y Lola Vallares. *Ensayos crítico*, Quito: Ministerio de Justicia y Derechos Humanos / UNIFEM / Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos, 2009.
- Bourdieu, Pierre y Passeron, Jean-Claude. *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Madrid: Editorial Popular, 2001.
- Butler, Judith. *Deshacer el género*, 3era. Ed. Barcelona: Paidós Ibérica, 2006.
- Butler, Judith. *Cuerpos que importan. Sobre los límites materiales y discursivos del “sexo*, 1era. Ed. Buenos Aires: Paidós, 2002.
- Castañeda, Martha. “Epistemología y metodología feminista: debates teóricos”, en María Elena Jarquín coord., *El campo teórico feminista. Aportes epistemológicos y metodológicos*, 1era. Ed. México: Universidad Nacional Autónoma de México, 2016
- Castellanos, Gabriela. *Familia, Género y Antropología*, 1era. Ed. Bogotá: Instituto Colombiano de Antropología e Historia, 2003.
- Cook, Rebecca y Cusack, Simone. *Estereotipos de género. Perspectivas legales transnacionales*. s/c: Profamilia, 2010.
- Chalmers, Alan. *¿Qué es esa cosa llamada ciencia?* Buenos Aires Ed. Siglo XXI, 1988.
- De Zubiría, Julián. *Los modelos pedagógicos. Hacia una pedagogía dialogante*, 1era. Ed. México D.F.: NEISA, 2014.
- De Soasa Santos, Boaventura. *Epistemologías del sur*. Barcelona, 2011.
- Del Valle, Teresa. *Perspectivas feministas desde la antropología social*.
- Dussel, Enrique. *Filosofías del sur. Descolonización y transmodernidad*, 1era. Ed. México: Akal, 2017.
- Escobar, Arturo. “Mundos y Conocimientos de otro modo”, en *Tabula Rasa*. Bogotá: No. 1: 51-86, enero-diciembre de 2003.
- Facio, Alda. “Metodología para el análisis de género del fenómeno legal”, en *El género en el derecho*, compilado por Ávila, Ramiro, Judith Salgado y Lola Vallares. *Ensayos crítico*, Quito: Ministerio de Justicia y Derechos Humanos / UNIFEM / Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos, 2009.
- Fernández, Yolanda. “Currículum oculto de las ciencias”, en *Género, feminismo y educación superior. Una visión internacional*, coordinado por Enma Zapata, Verónica Vázquez, y Pilar Alberti.
- Freire, Paulo. *Pedagogía del oprimido*, 2da. Ed. México: Siglo XXI Editores S.A. de C.V., 2005.
- Fríes, Lorena y Lacramptte, Nicole. “Feminismos, Género y Derecho” en *Derechos humanos y mujeres: Teoría y práctica*, editado por Nicole Lacramptte. Santiago, Universidad de Chile: 2013.
- Giroux, Henry y Penna, Anthony. “Educación social en el aula: la dinámica del currículum oculto”, en *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*, compilado por Henry Giroux, 1era. Ed. Barcelona: Paidós, 1990.
- Haraway, Donna. *Ciencia, ciborgs y mujeres. La reinención de la naturaleza*. Madrid, 1995.
- Klimovsky, Gregorio e Hidalgo, Cecilia. *La inexplicable sociedad*. Buenos Aires: A-Z, 2011.
- Maceira Ochoa, Luz. *El sueño y la práctica de sí. Pedagogía feminista. Una propuesta*, 1era. Ed. México D.F.: El Colegio de México, Centro de Estudios Sociológicos, Programa Interdisciplinario de Estudios de la Mujer, 2008.
- Maffia, Diana. “Contra las dicotomías: feminismo y epistemología crítica”.
- Maldonado, Miguel Angel. *Pedagogías críticas. Europa, América Latina, Norteamérica*, 1era. Ed. México: Nueva Editorial Iztaccihuatl, 2014.
- McDowell, Linda. *Género, Identidad y lugar. Un estudio de las geografías feministas*. Madrid: Ediciones Cátedra, 2000.

- McLaren, Peter. “Teoría crítica y significado de la esperanza”, en *Los profesores como intelectuales*, compilado por Henry Giroux. Barcelona: Paidós, 1990.
- México, Corte Suprema de Justicia, *Protocolo para juzgar con enfoque de Género*. (México: Corte Suprema de Justicia de México, 2014).
- Millán, Márgara. “Lo oculto del currículo oculto. Reflexiones en torno al peso de lo simbólico en la vida académica”, en *Género, feminismo y educación superior. Una visión internacional*, coordinado por Enma Zapata, Verónica Vázquez, y Pilar Alberti.
- Nicolin, Friedhelm. “Historia de la pedagogía”, en *Conceptos fundamentales de la pedagogía*, compilado por Josef Speck, Gerhard Wehle y otros autores. Barcelona: Herder, 1981.
- Palacios, Loreto. “Epistemología y pedagogía de género: el referente masculino como modo de construcción y transmisión del conocimiento científico”, en *Horizontes educacionales* Vol 14, N 1 de 2009.
- Salgado, Judith. *Manual de Formación en Género y Derechos humanos*, 1era. Ed. Quito: Corporación Editora Nacional.
- Terán, Rosemarie. “Visión panorámica de los enfoques pedagógico actuales”. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar-2009).