

Construcción de una pedagogía feminista para una ciudadanía transformadora y contra-hegemónica

Making a Feminist Pedagogy through the Gender Approach to Transform the Hegemonic Citizenship

Irene Martínez Martín

e-mail: iremartinezz@gmail.com

Universidad Complutense de Madrid. España

Resumen: Ante la normalización y socialización de la cultura patriarcal dominante, caracterizada por ser transmisora de desigualdades de género, este artículo contribuye a la construcción de una pedagogía feminista crítica y postcolonial para la transformación de la ciudadanía en clave de igualdad, equidad y justicia social. En consonancia con este objetivo, el artículo parte de un método de investigación cualitativo y de discusión documental cuyo fin es la definición de una perspectiva de género desde las aportaciones del feminismo postcolonial, y la inclusión de dicha perspectiva en las acciones de educación para la ciudadanía. Entre las principales fuentes de información se tienen en cuenta las luchas feministas de las últimas décadas, en las cuales está tomando un protagonismo cada vez mayor la presencia de voces desde las fronteras. Se suman diversas investigaciones, en el marco de proyectos de cooperación y una Tesis Doctoral, que sirven como referentes en el acceso a fuentes documentales y posicionamientos epistemológicos. Como aporte el artículo busca sistematizar y generar conocimiento teórico-práctico para fundamentar prácticas educativas feministas, críticas y postcoloniales, rompiendo fronteras e imaginarios hegemónicos. Entre las principales contribuciones se presenta la pedagogía feminista como alternativa para frenar la reproducción de desigualdades y construir ciudadanía en equidad. En este sentido, se considera la formación del profesorado con enfoque de género una herramienta esencial de esta pedagogía.

Palabras clave: feminismo; género; pedagogía; profesorado; ciudadanía.

Abstract: The gender inequalities are normalized and are standardized in the patriarchal culture; this paper contributes to making a critical and postcolonial feminist pedagogy that gets the transformation of these inequalities through of the education for a citizenship in key of equality, equity and social justice. In line with this topic, the paper can be including in a qualitative research method, with an important documentary discussion, whose target is the definition of a gender approach. To make this approach, the paper includes the contributions of postcolonial feminism and the point of view on citizenship education. The main sources of information are the feminist thinkers and their recent struggles, which are increasing the presence of the borders voices. Another source of information is the main result of a research cooperation project and the PHD research. As the main contribution, the paper collected the keys to making a feminist and transformative pedagogy for empowerment the citizens with equity. This paper systematizes and generates theoretical and practical knowledge to support the feminist pedagogy, which break boundaries and dominant imaginaries. According with this point of view, the teacher training with a gender approach is an essential tool to making this pedagogy.

Keywords: feminist; gender; pedagogy; teacher; citizenship.

Recibido / Received: 11/09/2015

Aceptado / Accepted: 10/11/2015

We teach girls to shrink themselves, to make themselves smaller. We say to girls «you can have ambition, but not too much. You should aim to be successful, but not too successful otherwise you will threaten the man». Because I am female I am expected to aspire to marriage I am expected to make life choices always keeping in mind that marriage is the most important. Marriage can be a source of love, and joy and mutual support, but why do we teach girls to aspire to marriage and we don't teach boys the same? We raise girls to see each others as competitors. Not for jobs or accomplishments which I think can be a good thing, but for the attention of men. We teach girls that they cannot be sexual beings in the ways that boys are (Chimamanda Ngochi Adichie)¹.

1. Introducción: ¿Por qué es necesario incluir una mirada feminista en la educación?

Vivimos en un mundo donde las mujeres y las niñas ocupan el 70% de la población pobre, es decir, personas cuya vida depende de menos de un dólar al día, según datos del PNUD; donde el 90% de las familias pobres están encabezadas por una mujer; donde las mujeres son únicamente propietarias del 1% de las tierras; o donde las mujeres suponen dos tercios de la población analfabeta (Santamaría, Echart, 2007).

En un mundo donde estas desigualdades son globalizadas, Kabeer (1998) o Tomasevsky (2004) se cuestionan qué se esconde detrás de categorizaciones tales como, feminización de la pobreza, del analfabetismo o de la violencia. En otras palabras, se preguntan: ¿Por qué el desarrollo hegemónico no ve a las mujeres, no ve sus espacios, sus poderes, sus experiencias o saberes?

Para dar respuesta a estos cuestionamientos debemos entender nuestras sociedades como una organización dicotómica (norte-sur; hombre-mujer, rico-pobre; público-privado...), jerárquica, patriarcal y heteronormativa; donde las relaciones de género se basan en estructuras de reparto del poder desigual. Este sistema se sirve de diversos mecanismos que normalizan tal imaginario patriarcal, entre los más significativos cabe destacar: la educación, los medios de comunicación, la socialización familiar, la cultura, las tradiciones o las religiones.

Romper con estos mecanismos de socialización de la cultura de género implica: 1) visibilizar, tomar conciencia y revisar nuestra posición dentro de la

¹ Enseñamos a las niñas a que se encojan a sí mismas, para hacerse más pequeñas. Decimos a las niñas: «se puede tener la ambición, pero no demasiada. Debéis tratar de tener éxito, pero no demasiado éxito, porque de lo contrario se amenaza al hombre». Como soy mujer debo aspirar al matrimonio, se espera que yo tome decisiones en mi vida siempre teniendo en cuenta que el matrimonio es lo más importante. El matrimonio puede ser una fuente de amor y la alegría y de apoyo mutuo, pero ¿por qué enseñamos a las niñas a aspirar al matrimonio y no enseñamos a los niños lo mismo? Obligamos a las niñas a verse unas a otras como competidoras. No para empleos o logros, que creo que puede ser una buena cosa, pero sí por la atención de los hombres. Enseñamos a las niñas que no pueden ser seres sexuales en la misma forma en que lo son los niños (Traducción propia).

citada estructura –¿Desde dónde nos posicionamos?–; 2) analizar y de-construir los diversos imaginarios patriarcales y sus mecanismos de normalización; 3) re-construir y proponer nuevas formas de ser, saber, estar y hacer ciudadanías donde la equidad, la igualdad, la libertad y la justicia social sean alternativas a la desigualdad y la violencia. En este proceso de revisión crítica constante del sistema patriarcal la educación ocupa un lugar fundamental.

La educación, como la cultura o la socialización, no son elementos neutrales ya que, o bien pueden ser responsables de normalizar y reproducir sociedades desiguales, o bien pueden servir como herramientas de transformación para ciudadanías en igualdad.

Acorde con el segundo posicionamiento, el artículo comparte el entendimiento de una educación como práctica de libertad. Parafraseando a Freire (1979), hablamos de una educación que sea capaz de visibilizar las desigualdades, tomar conciencia sobre ellas, romper con los mecanismos de su normalización y crear, generar y construir alternativas de acción. En estos términos, una educación como práctica de libertad se define también como feminista en la medida que transforma y apoya relaciones sociales, humanas, en igualdad y con justicia social.

Así, una educación como práctica de libertad y feminista es una educación que no reproduce los mecanismos que relegan a las niñas y a las mujeres a los espacios privados, al trabajo infantil doméstico, a los matrimonios y embarazos no deseados, a las tradiciones culturales dañinas y machistas, a los trabajos informales infravalorados, al abandono de las escuelas o a la dificultad de acceder a puestos de liderazgo.

En este sentido, el feminismo se convierte en una poderosa opción de cambio al buscar, defender y proponer la construcción de relaciones de género basadas en la equidad y generar alternativas de acción ante los mecanismos de reproducción de desigualdades. En el presente artículo los términos relativos a feminismo, educación, mujeres, perspectiva de género, ciudadanía, desarrollo, empoderamiento y crítica, van a definir una forma particular de saber, ser, estar y hacer.

De este modo, este escrito tiene como objetivos principales: a) defender la inclusión de un enfoque de género postcolonial y contra-hegemónico en las acciones educativas para el desarrollo de ciudadanías críticas; b) de-construir los elementos que normalizan las relaciones desiguales entre hombres y mujeres; c) promover estrategias para la construcción de nuevos imaginarios de ser mujeres y hombres; d) plantear el empoderamiento² en clave feminista como una estrategia

² En este artículo, el empoderamiento es entendido como un recurso educativo de toma de conciencia crítica y generador de autonomía, el cual nos lleva a la búsqueda de una igualdad que sólo será posible si las mujeres conquistan el ejercicio del poder en su sentido más amplio: poder crear, poder saber, poder dirigir,

educativa y de mejora de la calidad de vida de las personas; e) proponer la formación del profesorado en clave de género como elemento necesario para desarrollar una pedagogía feminista.

1.1. *Aproximación al concepto de género desde un enfoque crítico y postcolonial*

En los años 70, en occidente, se populariza entre el movimiento feminista la consigna «lo personal es político». Apostando por esta reivindicación, cabe iniciar el contenido de este artículo definiendo el posicionamiento político, ideológico, social y cultural desde el cual se van a analizar y proponer los diversos contenidos.

El género existe en las relaciones entre las personas, la economía, la política, la cultura y las sociedades. Dicho concepto no es neutro, hace referencia a las relaciones de poder entre hombres y mujeres, es causa de grandes desigualdades –sean en el ámbito individual o el colectivo– y consecuencia del aprendizaje, la cultura y la sociedad. El concepto de género se caracteriza por ser un término complejo, estudiarse por diferentes disciplinas –filosofía, antropología, psicología...– y estar en constante evolución.

Lagarde (2012) menciona el género como aquello que está presente en el mundo, en las sociedades, en los sujetos sociales, en sus relaciones, en la política y en la cultura: cada mujer y cada hombre sintetizan y concretan en la experiencia de sus vidas el proceso sociocultural e histórico que los hace ser hombres y ser mujeres.

Oliva (2007) recoge que el entendimiento del género ha ido evolucionando a lo largo de la historia en el seno de las diferentes teorías feministas. La categoría de género se entiende como «un enfoque que recorre todos los niveles de la sociedad y se constituye como uno de los instrumentos útiles para analizar y explicar las relaciones desiguales y de poder entre hombres y mujeres» (Bastida, 2009, p. 56).

«La noción de género se extiende y se hace imprescindible en el análisis de las relaciones sociales y del desarrollo humano» (Hainard, Verschuur, 2006, p. 29). La categoría de género aporta los elementos necesarios para analizar y comprender las diversas relaciones de poder entre hombres y mujeres, en una determinada sociedad y cultura. Dicho concepto hace referencia a categorías, mandatos, roles, estereotipos... vinculados con el entendimiento de la masculinidad y la feminidad en las sociedades. Estos mandatos constituyen los elementos clave para la normalización de la cultura de la desigualdad, donde lo masculino está asociado con poder y superioridad (intelectual, física, de función social, etc.) y lo femenino a sumisión y dependencia.

poder disfrutar, poder elegir y ser elegida, etc. (Hainard, Verschuur, 2006, p. 45).

El género, como categoría social construida, se relaciona con la cultura. En este sentido, Amorós (2007) analiza cómo las mujeres son reconocidas como mujeres, en función de la cultura que rodee a la construcción de las identidades. Esta idea de cultura debe entenderse como culturas no estáticas ni homogéneas. Por ello, cabe reconocer que la construcción de las relaciones de género varía de unas sociedades a otras y de unos tiempos a otros. No significa lo mismo ser mujer (o ser hombre) en países occidentales, que en países árabes, latinoamericanos o africanos; o ser mujer de clase alta, blanca y formada; que ser mujer campesina, negra, sin estudios o madre soltera.

Para contrarrestar la idea de la homogeneidad cultural, surge otra manera de entender la construcción de la desigualdad a partir del cruce de diversas dominaciones derivadas de: el género, la clase, la etnia, el lugar geográfico, etc. Este cruce de dominaciones es definido desde el pensamiento de la interseccionalidad³ y la transculturalidad. Este pensamiento entrelaza todas las formas de opresión creando un sistema de múltiples formas de discriminación, tratando de evitar de este modo visiones parciales, etnocéntricas y homogéneas.

El entendimiento del género, las vivencias, los roles, las ocupaciones... de mujeres y hombres variarán en función de la cultura, el país, la clase, la etnia... y en definitiva del contexto en el que nos encontremos y en el cual llevemos a cabo las prácticas educativas, las acciones de desarrollo de la ciudadanía o las políticas.

El género, tal y como ha sido definido, intersecciona con las diversas dimensiones que constituyen las ciudadanías y es transversal a todas ellas.

Este entendimiento de las diversidades es recogido por los feminismos post-coloniales⁴. Estos movimientos feministas aportan enfoques basados en derechos, en perspectivas interculturales, en prácticas locales que superen visiones victimistas y en identidades culturales diversas.

Por ejemplo, Tripp (2008) ubicándose en este enfoque, llama la atención sobre la dimensión cultural de la resistencia al cambio en las relaciones de género y las culturas patriarcales. La autora propone que las prácticas culturales dañinas para las mujeres sean tratadas como un problema político más amplio, no limitando la intervención feminista a reformas legales descontextualizadas sino dando valor, por ejemplo, al trabajo sobre la educación permanente y comunitaria.

³ La interseccionalidad es entendida como la superposición de opresiones. Este término aparece por primera vez en los años 80 en el entrecruzamiento de dos opresiones: raza y género. El feminismo negro de EEUU desarrolla este concepto a partir del vínculo que genera la vivencia del racismo en las mujeres negras (Bell Hooks, 1984).

⁴ En este artículo se usa el término «feminismos postcoloniales» para referirnos a la diversidad de feminismos contra-hegemónicos o de las fronteras, donde cabe incluir aquellos feminismos: negros, africanos, latinos, árabes, blancos críticos, indígenas... Siendo conscientes de la dificultad que supone usar este tipo de generalizaciones se considera este término apropiado para dar agilidad al discurso.

Vieitez (2014), partiendo de la situación concreta de las mujeres africanas, señala la importancia de conectar la desigualdad de género con el marco político, social y económico de una determinada sociedad; y propone incorporar las estrategias y las reacciones –individuales y colectivas– de las mujeres contra las ideologías androcéntricas dominantes, así como sus propias perspectivas del feminismo y de la desigualdad de género.

Sostiene, la autora anterior, que conectar las realidades de género de cada sociedad específica con la economía, la cultura o la política favorecerá la posibilidad de reflexionar acerca de las relaciones y roles de género. Para esta autora el estatus de las mujeres está relacionado directamente con su papel en la reproducción y en la producción social y en cómo son valorados dichas dimensiones en cada sociedad.

La complejidad de esta introducción rebela que nos encontramos ante una temática de estudio conflictiva, dinámica y abierta, donde la cultura intersecciona con la política, la economía, la sexualidad, la educación y la construcción de ciudadanías. En este sentido, el artículo se posiciona en un entendimiento del género como construcción cultural, multidimensional y dependiente de cada contexto, donde las diversidades y la inclusión de las diferencias son elementos fundamentales para la construcción de ciudadanías justas y equitativas.

2. Discusión teórica: aportes del pensamiento feminista postcolonial a la construcción de una pedagogía y una ciudadanía transformadora

En el apartado anterior se hacía un llamamiento a la toma de conciencia sobre nuestros imaginarios culturales que normalizan desigualdades basadas en el género. Como respuesta a esta tendencia toma relevancia la inclusión de una mirada feminista en la acción educativa para la construcción de ciudadanías transformadoras, así:

El avance de la mujer y el logro de la igualdad entre las mujeres y los hombres es una cuestión de derechos humanos y una condición para la justicia social y no deben considerarse de forma aislada como un asunto de las mujeres. Es la única manera para instaurar una sociedad viable, justa y desarrollada. El empoderamiento de la mujer y la igualdad entre mujeres y hombres son condiciones indispensables para lograr la seguridad política, social, económica, cultural y ecológica entre los pueblos (Instituto de la Mujer y Plataforma para la Acción de Beijing (1999). *Cuarta Conferencia de las Naciones Unidas sobre la Mujer*, Cap. III, párrafo 41, p. 16).

Este artículo tiene en su base el pensamiento feminista, postcolonial y crítico dentro de un enfoque de derechos, el cual va a sentar las bases para el análisis de las desigualdades y la de-construcción de las lógicas dominantes.

Dicho pensamiento reconoce la diversidad de culturas, saberes, identidades y experiencias. Así, diferentes autoras se cuestionan la generalización del concepto de género occidental a otras culturas no occidentales, entre ellas, Bakare-Yusuf (2011) hace referencia a las tesis defendidas por Oyeronke (2010) al señalar que la generalización de la organización social en función de una idea excluyente de género «occidental y colonial» es errónea. Se pregunta la autora si «todo lo masculino es un canal de poder y todo cuerpo femenino es intrínsecamente subordinado, es decir, si siempre hay una vinculación entre el cuerpo físico y el cuerpo social» (Bakare-Yusuf, 2011, pp. 25-26)

Ante las lógicas de pensamiento dominante, capitalista y patriarcal, surgen voces críticas que denuncian el entendimiento unidimensional de las relaciones de género y de la desigualdad, siendo una manifestación más del colonialismo intelectual-occidental. Siguiendo a Suárez y Hernández (2008), este enfoque basa sus críticas en un pensamiento hegemónico que se posiciona en una división estructural de poder, dejando al margen a las feministas chicanas, islámicas, andinas, egipcias, ugandesas, nigerianas... que «reivindican identidades culturales propias a la vez que se enfrentan a las tradiciones patriarcales» (Suárez, Hernández, 2008, p. 15). Los feminismos y pensamientos «no occidentales» no encuentran respuestas a sus necesidades específicas en las luchas clásicas feministas europeas o norteamericanas y denuncian que los feminismos de estas zonas planetarias «se asuman como mundiales, ignorando los efectos del colonialismo y el imperialismo en la vida de las mujeres» (Suárez, Hernández, 2008, p. 15).

Para oponerse a las concepciones homogeneizadoras de los feminismos «occidentales», los discursos de las feministas postcoloniales se centran en reflexionar sobre el poder político y económico para «descolonizar el feminismo»⁵, y luchar así por unas relaciones justas entre mujeres y hombres.

Los feminismos postcoloniales se identifican en las tesis de Mohanty (2008) al afirmar que «quizás ya no se trate simplemente de los “ojos de occidente” sino de cómo occidente está dentro y reconfigura constantemente y globalmente los términos de raza y género» (Mohanty, 2008, p. 432).

Mohanty (2008) analiza los problemas fundamentales del discurso feminista occidental mostrando disconformidad con: la presunción de que todas las mujeres forman un grupo homogéneo en cuanto a intereses; la no consideración de las diferencias de clase, etnia o ubicación geográfica; la universalización de las experiencias de las mujeres; y la organización dicotómica de los discursos

⁵ Estas voces se enfrentan «al etnocentrismo feminista basado en la occidentalización: técnica colonial que integra la invisibilización de las diferencias» (Suárez, Hernández, 2008, p. 39). El colonialismo, además de una dominación política, se entiende como una dominación cultural y del conocimiento que incluye un fuerte componente de clase.

feministas occidentales –oposición hombre/mujer; mujer del tercer mundo/ mujer occidental feminista, etc.–.

Siguiendo estas reflexiones teóricas, los feminismos postcoloniales se reconocen como un movimiento político, complejo, dinámico, basado en una concepción de cultura amplia, que establece nuevas propuestas de diversificación de lo femenino (y lo masculino) y denuncia la exclusión que hacen los «feminismos blancos» al considerar a las «otras mujeres» como víctimas pasivas.

Ante estas líneas de pensamiento –mundo dicotómico y jerarquizado– Mohanty hace una lectura de la diversidad cultural desde la necesidad de descolonizar los saberes, entender e incluir las diferencias (sin caer en un relativismo cultural) y centrar el foco en la acción de las mujeres y su capacidad de transformar desde lo local las prácticas que las empequeñecen e invisibilizan.

En este sentido, según Jabardo (2012) el pensamiento postcolonial integra la obligación de reconstruir desde lo popular, lo local, lo subalterno... interpretaciones culturales que han sido obligadas a permanecer en los márgenes de las lógicas dominantes, proponiendo la necesidad de una de-construcción colonial del pensamiento y las acciones.

Reconoce, la autora anterior, que no existe un único feminismo, ni un feminismo mejor que otro. Desde esta posición podemos hablar de interseccionalidades entre los diferentes pensamientos feministas (blancos, negros, árabes, africanos, latinos...).

Según Jabardo, los feminismos subalternos o postcoloniales, forman parte de las «otras inapropiables», es decir, de aquellas mujeres que no encajan en las categorías hegemónicas y van generando y gestando nuevas narrativas para: a) Re-apropiarse de su sexualidad; b) Comprender los diversos tipos de familias más allá de la nuclearización; c) Superar los roles estereotipados de género; d) Reconceptualizar las jerarquías de poder patriarcales (donde se entiende la categoría género como otra de las muchas que generan opresión); e) Ampliar los espacios de las mujeres y los hombres; y f) Facilitar el entendimiento de la colectividad de las mujeres, por ejemplo en la distribución comunitaria, las economías separadas, las redes femeninas o las propias estrategias y espacios de poder de las mujeres.

En esta línea cabe destacar la actitud crítica del feminismo postcolonial ante los mecanismos de poder y los problemas endémicos de la desigualdad de género (la educación, la salud o la falta de ella, entre otros) habituales en las sociedades globales y patriarcales en la que vivimos.

Incluir un pensamiento postcolonial implica, por las razones que se han expuesto, plantear la conexión de las diferencias, la multidimensionalidad y la unión entre feminismo, educación y ciudadanía, así como analizar los procesos para la construcción de modelos alternativos basados en la justicia social y la equidad.

2.1. ¿Qué entendemos por ciudadanía transformadora en clave de género?

Dentro del pensamiento postcolonial descrito, se establece como reto incluir las diferencias culturales e identitarias en la construcción de una pedagogía y una ciudadanía transformadora. En este sentido cabe preguntarse: a) Qué conexión guardan las desigualdades de género con el desarrollo de ciudadanías diversas; b) Qué estrategias socio-educativas pueden generarse desde la ciudadanía para hacer frente a estas desigualdades; c) Qué aportaciones, beneficios, críticas... surgen de la inclusión de un enfoque de género postcolonial y transcultural en las acciones educativas.

Este artículo parte del cuestionamiento de una educación como reproducción de desigualdades sociales y de género, es decir, de una pedagogía al servicio de las lógicas economicistas dominantes. Como alternativa se propone un enfoque educativo desde posiciones críticas, acorde al pensamiento postcolonial y feminista, y que tenga como objetivo un desarrollo transformador que:

genere una ciudadanía global, no poniendo énfasis en los problemas del Sur, sino en la formación de una ciudadanía crítica y participativa que busque la transformación de las sociedades del Norte para la transformación de las sociedades del Sur (Martínez, Medina, Santander, 2012, p. 103).

Las pedagogías críticas y emancipadoras evidencian que no es posible mantenerse neutrales en cuanto a las desigualdades, sea por género, etnia o clase. Los estudios realizados con enfoques descoloniales permiten afirmar que la base de dichas desigualdades tiene raíces estructurales y que, por lo tanto, la solución tendrá que venir desde una transformación del sistema cultural y social, atendiendo a varios ámbitos de acción.

La desigualdad, incluida la de género, se construye, evoluciona y responde a la globalización cultural, económica y social que marca el orden del mundo actual. Se podría pensar que la desigualdad de género es el problema en sí pero, si atendemos a los intereses estratégicos de género, el origen del problema será más bien «la base cultural que sostiene las estructuras de poder de las comunidades, siendo la causa de las resistencias al cambio» (Rodríguez, Hari, 2009, p. 514).

Para descubrir y deconstruir dicha base cultural que normaliza la desigualdad, los movimientos feministas postcoloniales abogan por la inclusión de una perspectiva de género en las diferentes dimensiones ciudadanas, siendo la educación parte fundamental.

Esta perspectiva entendida desde la diversidad, la diferencia y la crítica postcolonial supone una determinada forma de pensar y actuar sobre los imaginarios patriarcales que sustentan la desigual organización social.

Hablar de cambios culturales, sin caer en posturas etnocéntricas o de interferencia, es una tarea compleja. Rodríguez y Hari (2009) teniendo en cuenta que toda cultura es dinámica, abierta y heterogénea, señalan que los valores culturales son reinterpretados en función de las necesidades de cada sociedad. Las autoras entienden que para que se produzca un cambio cultural es necesario un cuestionamiento de esa misma cultura por parte de los grupos subalternos u oprimidos (como, por ejemplo, las propias mujeres) dando lugar a lo que las autoras denominan: un cambio cultural pro-equidad.

Conseguir tal cambio cultural por-equidad solo será posible si educamos para un ciudadanía emancipada, activa y con auto-conciencia crítica. Según Argibay y Celorio (2005), debemos educar para una ciudadanía crítica construyendo ciudadanos y ciudadanas activas en lo local y lo global, es decir, educar para promover una ciudadanía comprometida con los derechos humanos, la responsabilidad social, la equidad, la toma de conciencia de la disparidad de las formas de vida y la necesidad de participar en acciones democráticas que influyan en acciones políticas, sociales y económicas que favorezcan un desarrollo sostenible. Concebida así, la educación se plantea como una disciplina integral y orientada hacia la participación activa de las poblaciones teniendo como escenario y como meta la equidad.

Siguiendo a Gimeno (2006), en tanto que la educación es formadora de individuos y fundamento de un orden social, el discurso acerca de la ciudadanía tiene mucho que exigirle. Así, se cuestiona el autor:

qué modelo de ciudadano/a construir, decidir qué condiciones de esa formación le facultan para ejercer sus derechos, concienciarle de obligaciones, derechos y deberes, determinar qué capacidades, actitudes y comportamientos han de desarrollarse y cuáles no, seleccionar qué imágenes de los demás han de fundamentarse y cuáles han de suprimirse, discernir qué modos de vida son deseables en la sociedad, determinar qué contenidos curriculares han de seleccionarse, qué métodos pedagógicos son los más adecuados, cómo hacer que las escuelas sean órganos vivos dentro de la comunidad, entre otras (Gimeno, 2006, pp. 19 y 20).

Así entendida, la educación tiene un deber para/con la finalidad de educar una ciudadanía⁶ crítica. Para Tomasevski (2004) esto significa dar a conocer los derechos, junto a sus recíprocos deberes, además de formar en herramientas y estrategias para su defensa y adquisición paulatina del ejercicio de dicha ciudadanía.

⁶ El concepto de ciudadano/ciudadana que José Gimeno Sacristán desarrolla, se puede definir como: no estático, con un significado que varía en la medida en la que crecen, evolucionan y se reinterpretan las necesidades humanas. La ciudadanía cambia porque se halla inscrita en unas determinadas circunstancias históricas, sociales, económicas, políticas y culturales. Por ello, educar al ciudadano y a la ciudadana compete a toda la sociedad y especialmente a las instituciones educativas, siendo el resultado de un proceso en el que se van construyendo sujetos- ciudadanos (Gimeno, 2006, p. 25)

Del mismo modo, Gimeno (2006) introduce la idea de que sin igualdad y sin justicia social la ciudadanía sería imposible, ya que el individuo o grupo oprimido quedaría excluido socialmente y sin tener medios para ejercerla. Así, el autor señala que educar a un ciudadano y ciudadana de pleno derecho será el resultado de entender la equidad como objetivo principal del proceso educador.

Ciudadanía, educación y desigualdad son términos interrelacionados en la búsqueda por un mundo construido y pensado desde la justicia social y la equidad. Incluir una perspectiva de género en la intersección de estos conceptos ayudará a superar las visiones simplistas de la realidad que asumen: la ciudadanía como una carrera individualista y competitiva; la desigualdad como una característica intrínseca de las sociedades; y la educación como un mero sistema de reproducción de las lógicas dominantes.

Repensar los anteriores términos en clave feminista facilitará buscar, entender y definir las causas estructurales de las desigualdades sociales y de género, y no solo las consecuencias. Además, permitirá interrelacionar todas las dimensiones intervinientes en el desarrollo de una ciudadanía contra-hegemónica en clave de género y estudiar la manera de romper con las dinámicas que sustentan las prácticas desiguales.

En definitiva, incluir una perspectiva de género en las acciones educativas para una ciudadanía transformadora ayudará a: visibilizar y valorar las voces subalternas de mujeres y hombres en pro de la igualdad, generar espacios para la transformación cultural, ubicar la educación como clave en estos procesos y abrir camino hacia una ciudadanía basada en la justicia social.

3. Metodología investigadora

La metodología investigadora seguida responde a las habituales en las investigaciones sociales cualitativas. En el caso particular de este artículo se trata de un amplio estudio documental y de discusión teórica que responde a los principios básicos de las epistemologías del Sur (Sousa, 2010) y contra-hegemónicas (Freire, 2001), destacándose la importancia de reconocer: las narrativas de cada sujeto; la construcción de conocimiento desde la diversidad y las diferencias; el rechazo a la universalización y generalización del conocimiento; la relación objeto-sujeto desde el respeto a las subjetividades; el análisis crítico para no caer en relativismos culturales; y la interrelación de diversas fuentes de conocimiento y saber.

Esta línea epistemológica se fundamenta en el reconocimiento de los saberes subalternos (de mujeres, negras, africanas, indígenas, campesinas...) para deconstruir el saber hegemónico e incluir la diversidad de las narrativas existentes dentro de una misma realidad.

Acorde con todo lo anterior, el diseño investigador de este artículo recoge un complejo estudio documental y bibliográfico que elabora un estado de la cuestión teórico a partir de la interrelación de los ejes principales de la investigación: género, educación y ciudadanía.

En este diseño investigador los criterios de selección bibliográfica y documental seguidos han sido: temporalidad (años 80-90 y contemporáneos); opción ideológica y cultural (estudios del Sur, contra-hegemónicos del Norte, postcoloniales y críticos); temática (estudios del desarrollo y de la ciudadanía, estudios feministas y pedagogías críticas y comunitarias); epistemológicos (paradigmas críticos, contra-hegemónicos); grandes estadísticas mundiales del desarrollo (UNICEF, UNESCO, BM...), legislación (leyes de educación) y experiencias educativas reales (investigación-acción, proyectos sociales, movimientos de la sociedad civil).

Entre las principales fuentes de información se tienen en cuenta las líneas de pensamiento generadas por las luchas feministas de las últimas décadas, en las cuales está tomando un protagonismo cada vez mayor la presencia de voces desde las fronteras. Se suman, además, diversas investigaciones realizadas en el marco de proyectos de cooperación al desarrollo y de una Tesis Doctoral (Cabello, Martínez, 2013, 2014; Martínez, 2015), que sirven como referentes en el acceso a fuentes documentales y posicionamientos epistemológicos.

Derivado del anterior proceso de construcción y discusión teórica se evidencian una serie de necesidades de género relacionadas con la falta de equidad en la educación para la ciudadanía. Para dar respuesta a tales necesidades se suma una siguiente fase de investigación donde se propone la construcción de una pedagogía feminista que sea garante de ciudadanía transformadoras, siendo éste el objetivo principal de la investigación.

4. Discusión y propuestas de acción: Pedagogía feminista como mecanismo de empoderamiento de la ciudadanía

Basándonos en las teorías feministas presentadas anteriormente, hablar de una pedagogía con enfoque de género es hablar de multidimensionalidad, de la inclusión de las diferencias y de la crítica social; siendo estas características un valor añadido ante otras formas pedagógicas cerradas y estáticas.

El feminismo, asociado con la pedagogía, implica la superación de una educación entendida como transmisión y reproducción de desigualdades. Blanco (2006) recuerda que educación y cultura deben estar al servicio del crecimiento de las personas y de nuestra socialización. La autora, citando a María Zambrano (1965, p. 117), entiende que la educación «será ante todo guiar a la persona en su

marcha responsable a través del tiempo. Educarle será despertarle o ayudarle a que se despierte a la realidad en modo tal que la realidad no sumerja su ser, el que le es propio, ni lo oprima, ni se derrumbe sobre él» (citado en Blanco, 2006, p. 162).

Las palabras de Zambrano nos remiten al entendimiento de la educación como preparación práctica del sentimiento de libertad. La pedagogía feminista, en este sentido, se vincula con el entendimiento de la educación como preparación para la autonomía y el empoderamiento.

Lograr tales objetivos requiere vincular la pedagogía con acciones encaminadas hacia la emancipación y crítica social, la diversidad y el respeto cultural que, parafraseando a Freire (1979), consiste en plantear un modo de aunar pensamiento y experiencia, conocimiento y saber, para mirar con otros ojos el sentido del conocimiento en la educación y el papel indispensable que en ella tenemos los y las educadores.

La pedagogía feminista entiende la educación como un conjunto de procesos y de relaciones de autoridad (que no autoritarismo), donde se reconoce y se respeta al otro y a la otra. Blanco (2010), haciendo referencia a Hannah Arendt (1996), señala que la educación es el terreno, entre lo público y lo privado, entre la sociedad y la familia, en el cual asumimos la responsabilidad de establecer la continuidad del mundo.

Al optar por una práctica pedagógica feminista reconocemos que es necesario romper las barreras y narraciones androcéntricas y coloniales, donde se prima una única manera (blanca y masculina) de conocer y donde se legitima una única forma de conocimiento valioso. Por el contrario, reconocer la existencia de una diversidad de saberes que incluyan lo subalterno implica tener en cuenta la existencia de múltiples sujetos experienciales, sean mujeres u hombres, blancos o negros... sin jerarquizar ni dicotomizar sus conocimientos.

Junto con el reconocimiento de la diversidad de saberes, la pedagogía feminista reconoce la necesidad de hacer una «revolución» de los hombres –y no solo de las mujeres– promoviendo la construcción de nuevas masculinidades. Blanco (2010, 154) se pregunta «¿Para qué le puede servir a los niños, a los hombres, esta apuesta por visibilizar los saberes de las mujeres?» A lo que responde, «para tener una visión más adecuada y más realista del mundo, del conocimiento y de otras formas de relacionarse con él; aprender de ellas y dar un referente diferente».

En los contextos de cambio –donde predominan nuevos modelos de familia, de roles sociales, de relaciones interculturales o de identidades sexuales– la redefinición de los modelos de masculinidad contribuirá a superar la tradicional cultura androcéntrica desigual y aportará claves imprescindibles en la construcción de ciudadanías alternativas.

Los y las teóricas de las nuevas masculinidades, entre los que destaca Deina y Greco (2012), pretenden redefinir los roles masculinos y femeninos partiendo del cambio en las relaciones de poder, donde aparezcan formas alternativas de ser hombre frente al modelo dominante –blanco y heterosexual–. Plantean: deconstruir las pautas de comportamiento y actuación hegemónicas; reconocer la diversidad; romper las dicotomías entre lo público y lo privado (visibilizando tanto a mujeres como a hombres dentro de esas esferas); potenciar las relaciones respetuosas; enseñar sexualidad sin imponer estereotipos cerrados; incluir todas las realidades y partir desde los intereses propios de los niños y niñas.

Así, este artículo desde su posicionamiento feminista, educador y popular reconoce el vínculo que se produce entre el paradigma educativo crítico y el feminismo postcolonial, integrando las diversas dimensiones de género, clase, etnia, generacional, sexualidad, masculinidad, etc.

4.1. *Sistematización de los principales rasgos de la pedagogía feminista para una ciudadanía transformadora*

Para investigar el proceso de construcción de una pedagogía feminista este artículo tiene en cuenta los análisis generados desde distintas líneas de pensamiento: pedagogía crítica, feminismos postcoloniales, nuevas masculinidades y ciudadanías alternativas.

En el lenguaje postcolonial expresado, entre otros, por la citada Mohanty (2008) se hace referencia a la recuperación y valorización de los saberes subalternos, desde las fronteras, los márgenes y las experiencias. Mohanty se cuestiona ¿cómo incorporar las diferentes formas de conocer, de hacer y de ser de las mujeres en la educación? La autora argumenta que existe una brecha de conocimiento entre lo local y lo global, el Norte y el Sur, lo masculino y lo femenino, en relación al género. Defiende, en este sentido, la necesidad de unas pedagogías antiglobalizadoras y anticoloniales en clave feminista, debido a que:

las pedagogías tradicionales, liberales, feministas teóricas... no permiten el pensamiento histórico y comparativo; que las pedagogías feministas radicales suelen singularizar el género; y que las pedagogías marxistas silencian las cuestiones de raza y género en su lucha sobre el capital (Mohanty, 2008, p. 445).

Como alternativa propone:

la creación de una pedagogía que permita ver las complejidades, singularidades e interconexiones entre comunidades de mujeres, de forma tal que el poder, el privilegio, la agencia y la disidencia se vuelvan visibles y abordables (Mohanty, 2008, p. 446).

En concordancia con estos planteamientos, cabe destacar los principales rasgos definitorios para la construcción de una pedagogía feminista postcolonial y crítica:

- Partir de una educación política y feminista, la cual debería impartir enseñanzas sobre una ciudadanía activa en las luchas por la justicia social. Estas propuestas permiten a Mohanty (2008) abordar diversos frentes para superar las desigualdades y asumir –desde pedagogías feministas, críticas, postcoloniales y antiglobalizadoras– procesos de investigación y acción sobre experiencias de justicia, cultura, poder y equidad desde unas posturas inter y trans-culturales.
- Responder al reto de: ¿Cómo hacer educación desde la experiencia y los saberes de las mujeres? Fennell y Arnot (2009), siguiendo a Mohanty, proponen: 1) Deconstruir los conceptos dominantes de la teoría universal del género (lenguaje, ideas, teorías modelos...); 2) Hacer crítica sobre las simplificaciones y generalizaciones de las narrativas dominantes acerca del significado de ser mujer en los territorios del «Sur»; 3) Descolonizar la diversidad de experiencias de las mujeres, sus luchas, negociaciones, resistencias, formas de opresión...; 4) Incluir puntos de vista locales, comprendiendo aspectos como la maternidad o las relaciones familiares desde el entendimiento multidimensional de los roles de género; y 5) Enfatizar el poder de las mujeres desde sus culturas y experiencias propias.
- Educar en la capacidad crítica, entendiendo que el mundo puede ser transformado y comprendido desde su diversidad, pero sin caer en posturas «neo-colonizadoras», de asimilación o de relativismo cultural⁷.
- Reconocer y de-construir las relaciones entre poder y educación. Siguiendo a Cabello (2006) y Connell (1997), igual de necesario será garantizar el acceso a la educación de mujeres y niñas, que atender a sus experiencias propias para incluirlas como saberes válidos dentro de los currículos educativos.

Más importante que regular el acceso al derecho a la educación es controlar el saber que se generaliza. Generalizar un proyecto educativo transformador requiere, además de rescatar la mejor tradición de pedagogía crítica, conocer cuáles son las tendencias que pueden influir en las grandes directrices de la educación (Connell, 1997 citada por Cabello, 2006, p. 44).

- Orientar los procesos de enseñanza y aprendizaje feministas hacia un desarrollo de la ciudadanía local, a la vez que global, como forma de

⁷ Experiencias que representan este cambio de modelo podemos encontrar en las prácticas de «etno-educación», cuyo propósito fundamental es propiciar el entendimiento interracial e intercultural entre las diversas etnias, culturas y poblaciones.

promoción humana que contemple la cultura de cada contexto concreto, sus posibilidades y limitaciones.

- Releer la realidad, nuestras prácticas, a partir del saber popular y de los contenidos culturales haciendo posible la apropiación crítica de los mismos; y conocer las estrategias y prácticas colectivas que buscan la transformación y la liberación de las diversas opresiones y que reivindican la importancia de la alteridad para la construcción de un proyecto emancipador (VV.AA., 2007, p. 5)
- Promover una dimensión dialógica que se fundamente en la importancia de la diversidad de narrativas, en las historias de vida, en las reflexiones compartidas y en la construcción colectiva de conocimiento.

Este conjunto de rasgos favorece el crecimiento personal y ciudadano, la expansión de las capacidades individuales y grupales, la ampliación de la gama de alternativas, el logro de libertades, la toma de conciencia y la comprensión de los problemas y de sus causas estructurales; lo que converge en el empoderamiento de las personas y el fortalecimiento del tejido social para la acción.

Para construir esta pedagogía, poniendo en práctica los anteriores rasgos definitorios, este artículo considera la formación del profesorado una herramienta fundamental, así queda expresa en el siguiente apartado.

4.1.1. Formación del profesorado, herramienta esencial de una pedagogía feminista y una ciudadanía transformadora

Llevar a cabo prácticas socio-educativas feministas cuyos objetivos sean transformar los imaginarios de la desigualdad y construir ciudadanías en clave de género; requerirá de una implicación activa de la comunidad, del reconocimiento de los saberes propios, de procesos de reflexión y de acciones críticas para la toma de conciencia individual y colectiva.

Para lograr estos objetivos, siguiendo a Imbernón (2013), es necesario reconocer que la educación no solo debe garantizar el acceso al poder sino que, además, tiene que formar en el uso del mismo. En este proceso, la formación del profesorado se revela como clave fundamental de las transformaciones de imaginarios y culturas; parafraseando a Graça Machel⁸ (2015), siempre que haya profesorado mal formado habrá problemas serios en la educación.

⁸ Fue Ministra de Educación de Mozambique y fuerte defensora del derecho a la educación de los niños y niñas soldado. Palabras tomadas de su ponencia en el II Encuentro de reflexión sobre educación. Mozambique. Recuperado el 5 de julio de 2015 de: <http://www.miramar.co.mz/Noticias/Graca-Machel-faz-duras-criticas-a-educacao>; <http://www.noticiasmocambique.co.mz/ii-encontro-de-reflexao-sobre-educacao-deve-se-melhorar-formacao-do-professor/>

Ya Freire (1979), desde la pedagogía emancipadora, hacía referencia a la necesidad de toma de conciencia y del compromiso a través de la educación para hacernos más libres y terminar con la opresión del y la estudiante. El autor proponía romper con las estructuras de poder, que han silenciado a *los oprimidos* sumiéndoles en una cultura del silencio –analfabetismo y educación bancaria y alienante– y que ha perpetuado los sistemas desiguales del desarrollo. En palabras del propio autor, para esta cultura del silencio: «existir es solo vivir, pensar se hace difícil, hablar está prohibido» (Freire, 1990, p. 80).

Sousa (2010) reconoce el desafío que supone visibilizar otras formas de saber desde un pensamiento plural, contra-hegemónico, transformador y emancipador, frente a la reproducción de un único modelo de racionalidad capitalista, patriarcal y colonial.

La pedagogía feminista planteada recoge el anterior desafío y aporta una forma particular de mirar, pensar y hacer la educación, y, en particular, considera la formación del profesorado como estrategia principal.

En el contexto investigado se pone en evidencia que la formación del profesorado en temas de género es prácticamente inexistente, esto implica la reproducción de dinámicas que suponen un riesgo en términos de equidad: fomento de una educación poco comprensiva, anti-participativa y anti-democrática que pone la educación al servicio de los intereses estratégicos del mercado o de las potencias internacionales, en esferas donde no hay lugar ni para las diferencias y ni para la inclusión de conceptos como el género, el empoderamiento o la justicia social.

El discurso de la pedagogía feminista, acorde con las propuestas emancipadoras, trata de romper con la anterior dinámica que impide llevar a cabo prácticas educativas y docentes de calidad y con equidad. Para ello, siguiendo la premisa feminista: lo que no se nombra no existe, es decir, se educa tanto desde la presencia como desde lo que se invisibiliza; se reconoce que todas las dimensiones educativas están atravesadas por una fuerte carga de género (desde la distribución de espacios hasta la formación del profesorado).

Uniendo este análisis con el concepto de empoderamiento y con la construcción de ciudadanías alternativas basadas en la diversidad, Simón (2011, p. 99) denuncia que «estamos educando en la idea uniformadora de igualdad, pero sin educar en la igualdad ni para la igualdad». Y sostiene que desde las acciones educativas dominantes no se cuestionan las estructuras patriarcales, sino que se integra en ellas (con programas de igualdad) sin llegar a realizar un proceso educativo de verdadera praxis emancipadora y liberadora.

Para romper con esta educación «igualadora» pero no crítica, según la autora, se requiere de un enfoque feminista y postcolonial que se preocupe por generar

procesos concientizadores y favorecedores de la toma y la expresión de la palabra. La educación supondrá entonces una herramienta esencial para la adquisición de una serie de habilidades y aprendizajes encaminados a un proceso de empoderamiento: diálogo, resolución de conflictos, toma de decisiones, autoestima, reconocimiento... que, retomando las ideas de Freire, harán de la educación una herramienta para ser capaces de tener voz, para ser escuchados; poniendo en el centro a las personas y sus relaciones.

Simón (2011) señala como pautas educativas básicas que favorezcan una formación del profesorado con enfoque feminista: a) Ampliar nuestros puntos de vista en el análisis de la realidad, no limitándonos a un único enfoque; b) Analizar nuestro lenguaje y pensamiento de manera crítica, con el fin de aprender a nombrarnos y expresarnos desde la diversidad; c) Abrir espacios y tiempos para permitir a las personas empoderarse mediante el uso del diálogo como aprendizaje.

Según todo lo anterior, una formación del profesorado que contemple una mirada de género postcolonial y crítica debe contar con los siguientes recursos y estrategias:

1. Sistematización crítica de buenas prácticas y experiencias positivas de lucha contra la desigualdad;
2. Reconstrucción con enfoque de género de las diversas dimensiones formativas del profesorado, como por ejemplo el desarrollo de proyectos, materiales, sistemas de evaluación, relaciones con el entorno, innovaciones...
3. Generación de redes comunitarias con potencialidades para ampliar los recursos, espacios y tiempos de la educación adaptándose y respondiendo a las diversas realidades sociales.
4. Investigación para la acción sobre aspectos específicos de la desigualdad de género y sus causas.
5. Evaluación y seguimiento del impacto de la nueva formación con el fin de trasladar los resultados y actuar en consecuencia.
6. Consideración del género como una asignatura fundamental de la formación del profesorado pero también como aspecto transversal, en este sentido los contenidos de la formación deben favorecer: a) Cuestionamiento de los mandatos de género; b) Concienciación sobre las posiciones de poder desiguales; c) Inclusión de temas de género desde la diversidad y no solo «temas de mujeres»; d) Problematicación de los asuntos relacionados con la masculinidad hegemónica; e) Reconocimiento del legado e historia de las mujeres (construcción de una genealogía de las mujeres); f) De-construcción de los estereotipos asumidos por hombres

y mujeres y que tienen su reflejo en la labor docente; g) Generalización del lenguaje no neutro como vehículo de transformación... y, en definitiva, un cuerpo de contenidos que responda a la necesidad de re-educarnos y re-socializarnos en cuestiones de género incardinadas en nuestros contextos.

En relación con lo anterior, la formación del profesorado deberá construirse como un proceso que cobre sentido en función de las necesidades y posibilidades detectadas, siendo por ello fundamental partir de las propias experiencias y vivencias de la desigualdad, poniendo de manifiesto la necesidad de transformación. Además, es relevante dar autoridad a los saberes del propio profesorado, sin imponer un enfoque de carencias, sino tratando de dar valor a la construcción de conocimiento y al compromiso con la igualdad.

Sintetizando las citadas propuestas, una educación que empodere tiene que ser capaz de generar autonomía, libertad y emancipación entre personas para hacerlas capaces de construir ciudadanías comprometidas y críticas. En este sentido, una formación de profesionales de la educación en clave de género tiene que, además de cumplir con los anteriores objetivos, ser garantía de equidad, calidad y de derechos humanos.

5. Reflexiones finales: ¿Qué educación para qué ciudadanía?

Este cuestionamiento ha guiado las reflexiones de todo el artículo al analizar las desigualdades sociales transmitidas y perpetuadas por un sistema educativo al servicio de las lógicas patriarcales dominantes y que además reproduce un imaginario que normaliza la desigualdad.

Como alternativa se propone un enfoque educativo desde posiciones críticas acordes con un pensamiento postcolonial y feminista que promueva y construya ciudadanías emancipadas en clave de equidad y justicia social.

En este proceso de identificación, de-construcción y re-construcción, la educación ocupa un lugar clave dentro del pensamiento alternativo. El artículo parte del convencimiento de que no existe una educación neutra, ya que todo proyecto educativo asume una serie de valores, se dirige hacia una determinada intencionalidad y se define por unos objetivos y acciones concretas.

Este análisis ha guiado toda reflexión y discusión teórica planteada en los diferentes epígrafes. Conseguir una ciudadanía sensibilizada, crítica, participativa y feminista requiere de una educación que tenga en cuenta: a) La capacidad educadora de lo local pero también de lo global; b) El empoderamiento individual y las potencialidades de lo colectivo; c) La inclusión de las diversidades, de los saberes populares y las culturas dando la posibilidad de involucrar en el proceso

de enseñanza y aprendizaje a diferentes actores no habituales en las actividades educativas y fortalecer, así, el tejido social y la gobernanza de los pueblos.

En el artículo se ha insistido en la necesidad de superar los mensajes dominantes de la educación para reelaborar dichas prácticas desde posturas innovadoras e incluyentes, basadas en la solidaridad y la justicia. La educación así pensada trata de abordar los problemas estructurales de la desigualdad para comprenderlos e interpretarlos.

En este sentido, una práctica educativa crítica y feminista para una ciudadanía transformadora, tal y como ha sido definida en este artículo, se considera como un proceso interactivo para la formación integral de las personas; dinámica, abierta a la participación activa y creativa; orientada hacia el compromiso, la toma de conciencia de las desigualdades (de sus causas y consecuencias) y nuestra acción en ellas. En definitiva, una educación activa y generadora de autoconciencia crítica y feminista en pro de una ciudadanía emancipada.

En el análisis descrito, la formación del profesorado se convierte en un elemento esencial para el empoderamiento y la construcción de ciudadanías en equidad. Una formación del profesorado que incluya lo social y lo educativo con enfoque de género, reconozca la educación como acción social y entienda que las personas estamos abiertas al mundo como seres sociales y en comunidad.

Por todo ello, para responder al cuestionamiento ¿Qué educación para que ciudadanía? se parte de las claves de una pedagogía feminista, crítica y emancipadora que provoca: 1) Procesos de enseñanza y aprendizaje multidimensionales y conscientes de las desigualdades, y garantes de habilidades y capacidades para la participación y el empoderamiento social; y 2) Procesos de toma de conciencia –individual y colectiva– sobre nuestra posición en el mundo aportando ideas e instrumentos para iniciar procesos de transformación.

Son muchas las voces que nos ayudan a construir la citada pedagogía y una ciudadanía transformadora, particularmente, en este artículo se ha citado, por ejemplo: a Mohanty, al reclamar la descolonización de los ojos de occidente para la construcción de nuevas formas de ser y hacer; y a Tomasevsky, al analizar la indisociabilidad de los derechos, en particular de los derechos de las mujeres y la educación.

Como nota reflexiva final cabe señalar que para que un acto educativo sea promotor de empoderamiento y emancipación necesitará de procesos activos de participación y esto, a su vez, implicará el reparto equitativo de poder en todas sus formas: de género, político, económico, de influencia, de movilización, de visibilidad, de protesta, de independencia, de pensamiento... Será mediante la transversalidad del enfoque feminista en todo el proceso educador y de desarrollo,

cuando estas ideas se conviertan en estrategias de acción globales del conjunto de las sociedades.

Finaliza este artículo recordando las palabras de Malala Yousafzai⁹ (2014) en su discurso ante la Asamblea General de la ONU: «la educación es la solución, la educación es primero (...) Un/a niño/a, un/a profesor/a, un libro y una pluma pueden cambiar al mundo».

6. Referencias

- Amorós, C. (2007). *Teoría feminista: de la ilustración a la globalización*. Volumen 3. Madrid: Minerva Ediciones.
- Argibay, M., & Celorio, G. (2005). *La Educación para el desarrollo*. Vitoria: Gobierno del País Vasco.
- Bakare-Yusuf, B. (2011). Los Yoruba no hacen género: una revisión crítica de «la invención de la mujer». Haciendo un sentido africano de los discursos occidentales de género de Oyewumi Oyeronke. *Revista Africanenado: Revista de actualidad y experiencias*, 5, 25-53.
- Bastida, M. (2009). Pobreza, empleo y economía informal: buenas prácticas en materia de género. In Molina, E., & San Miguel, N. (Coords.), *Buenas Prácticas en Derechos Humanos de las Mujeres*, 4 (pp. 55-77). Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.
- Blanco, N. (2006). Saber para vivir. In Piussi, A. M., & Mañeru, A. (Coords.), *Educación, nombre común femenino* (pp. 158-183). Barcelona: Octaedro.
- Blanco, N. (2010). La Investigación en el ámbito del curriculum y como método para su desarrollo. In Gimeno, J. (Ed.), *Saberes e Incertidumbres sobre el curriculum* (pp. 568-585). España: Morata.
- Cabello, M. J. (2006). Imaginar e instituir la educación globalizada. In Martínez, J. (Coord.), *Ciudadanía, Poder y educación* (pp. 35-57). Madrid: Grao.
- Cabello, M. J., & Martínez, I. (2013) Inclusión de una perspectiva de género para la mejora de la educación básica en Mozambique. *Revista POLIFONIAS*, 3, 79-96.
- Cabello, M. J., & Martínez, I. (en prensa) Aportes teóricos de la perspectiva de género en la mejora de la educación de las niñas en África. *Revista Educación XXI*.
- Connell, R. (1997). *Escuela y Justicia Social*. Madrid: Morata.

⁹ Malala Yousafzai (2014). *Discurso ante la ONU*, documento en línea. Recuperado el 5 de julio 2015, de <http://www.europapress.es/internacional/noticia-video-emotivo-discurso-malala-yousafzai-dio-frente-lideres-onu-2013-20141010130733.html>

- Deina, S., & Greco, M. (2012). *Transformar la masculinidad*. Italia: Cittadella Editrice.
- Fennell, S., & Arnot, M. (2009). Decentralizing hegemonic gender theory: the implications for educational research. *RECOUP Working paper n° 21*, Development Studies and Faculty of Education: University of Cambridge.
- Freire, P. (1979). *La Educación como práctica de Libertad*. España: Editorial Siglo XXI.
- Freire, P. (1990). *La naturaleza política de la educación. Cultural, poder y liberación*. Barcelona: Paidós.
- Freire, P. (2001). *Pedagogía de la indignación*. España: Editorial Morata.
- Gimeno, J. (2006). Volver a leer la educación desde la ciudadanía. In Martínez, J. (Coord.), *Ciudadanía, Poder y educación* (pp. 11-35). Madrid: Grao.
- Hainard, F., & Verschuur, C. (2006). *Ciudades y Empoderamiento de las mujeres: luchas y estrategias para el cambio social*. Narcea: Madrid
- Imbernon, F. (2013). Formación y desarrollo de la profesión, ¿de qué hablamos? *Revista Aula de innovación educativa*, 218, 12-15.
- Instituto de la mujer. (1999). *Declaración de Beijing y plataforma para la acción. IV Conferencia Mundial sobre las mujeres*. (Número 19). Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales- Instituto de la Mujer.
- Jabardo, M. (2012). *Feminismos negros. Una antología*. Madrid: Traficantes de Sueños.
- Kabeer, N. (1998). *Realidades Trastocadas. Las jerarquías de género en el pensamiento del desarrollo*. México: Ed. PAIDÓS-UNAM-PUEG.
- Lagarde, M. (2012). *El feminismo en mi vida. Hitos, claves y utopía*. México DF: Instituto de las mujeres de Ciudad de México.
- Martínez, I. (2015). Para repensar la educación en clave feminista y post colonial frente a la invisibilización de las mujeres y las niñas en la educación africana. *RES, Revista de Educación Social*, 21, 154-169.
- Martínez, I. (2015). Descolonizar los feminismos para la construcción de una pedagogía crítica con enfoque de género: caso de Mozambique. *Revista-Journal of suprnational policies of education*, 3, 202-218.
- Martínez, I., Medina, J., & Santander, G. (2012). *La cooperación madrileña. Crisis de una política necesaria*. Madrid: FONGDCAM y Plataforma 2015 y más.
- Mohanty, C. (2008). Bajo los ojos de occidente: academia feminista y discursos coloniales. In Suarez, L., & Hernández, A. (Eds.), *Descolonizando el feminismo: teorías y prácticas desde los márgenes* (pp. 117-164). Madrid: Cátedra.

- Oliva, A. (2007). Debates sobre el género. In Amorós, C., *Teoría feminista: de la ilustración a la globalización* (pp. 15-57). Madrid: Minerva, Volumen 3.
- Oyèwumi, O. (2010). Conceptualizando el género: Los fundamentos eurocéntricos de los conceptos feministas y el reto de la epistemología africana. *Revista Africaneando: Revista de actualidad y experiencias*, 4(cuarto trimestre), 25-35.
- Rodríguez, E., & Hari, M. (2009). Hacia el cambio cultural pro-equidad en el contexto de la cooperación al desarrollo en Mozambique. In Molina, E., & San Miguel, N. (Eds.), *Buenas Prácticas en Derechos Humanos de las Mujeres* (pp. 507-525). Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.
- Santamaría, A., & Echart, E. (2007). *África en el Horizonte*. Madrid: La Catarata.
- Simón, M. E. (2011). *Igualdad también se aprende. Cuestión de coeducación*. Madrid: Narcea.
- Sousa, B. (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Uruguay: Trilce
- Suárez, L., & Hernández, A. (Eds.). (2008). *Descolonizando el feminismo: teorías y prácticas desde los márgenes*. Madrid: Cátedra.
- Tomasevski, K. (2004). *El asalto a la educación*. España: Intermon Oxfran.
- Tripp, A. (2008). La política de los derechos de las mujeres y la diversidad cultural en Uganda. In Suarez, L., & Hernández, A. (Eds.), *Descolonizando el feminismo: teorías y prácticas desde los márgenes* (pp. 285- 330). Madrid: Cátedra.
- Vieitez, S. (2014). *Feminismo negro africano*. Conferencia En las fronteras del feminismo. Madrid: Nociones comunes. Recuperado el 10 de septiembre de 2015, de <http://nocionescomunes.wordpress.com/2011/02/02/en-las-fronteras-del-feminismo-medio-siglo-de-rupturas/>
- VV.AA. (2007). *Hacia una pedagogía feminista. Géneros y educación popular*. Buenos Aires: Pañuelos en Rebelión.

página intencionadamente en blanco