



Universidad Autónoma de Querétaro
 Facultad de Filosofía
 Maestría en Filosofía Contemporánea Aplicada

Visibilización de la violencia de género a partir del programa de filosofía para niños, niñas y jóvenes.

Opción de titulación
Tesis

Que como parte de los requisitos para obtener el título de
 Maestra en Filosofía Contemporánea Aplicada

Presenta:

Andrea Georgina Castell Rodríguez

Dirigido por:

Dr. Gabriel Alfonso Corral Velázquez

Dr. Gabriel Alfonso Corral Velázquez
 Presidente

Firma

Dra. María Teresa De la Garza Camino
 Secretario

Firma

Dr. José Salvador Arellano Rodríguez
 Vocal

Firma

Dra. Georgina Aimé Tapia González
 Suplente

Próbica
 Firma

Mtro. Gerardo Cantú Sanders
 Suplente

Firma

Dra. Ma. Margarita Espinosa Blas
 Directora de la Facultad de Filosofía

Dra. Ma. Guadalupe Flavia Loarca Piña
 Directora de Investigación y Posgrado

RESUMEN

A nivel mundial, autoridades educativas disputan la pertinencia de la filosofía como asignatura en la educación media superior. Se concibe a ésta como una materia de relleno que se puede omitir sin generar algún efecto negativo. En su defensa, algunos/as filósofos/as argumentan la errada concepción que se tiene de *la madre de todas las ciencias* mediante el señalamiento de su importancia en la vida del ser humano. En el caso específico de México se han generado diversas acciones, una de ellas es recurrir a la propuesta filosófico-educativa de Matthew Lipman y Ann M. Sharp denominada Filosofía para niños (FpN) para presentar la enseñanza de la filosofía como la idónea en el desarrollo de las habilidades de pensamiento no sólo para jóvenes, sino partir desde la infancia. Este proyecto tiene por metodología la comunidad de diálogo, en ella se entablan cuestiones particulares y cotidianas que generan interés en la niñez; esto con la finalidad de incitar a pensar su contexto desde el paradigma filosófico.

Si se va a pensar sobre lo existente y cercano a niños y niñas, el feminismo –que parte de la filosofía moral y política- y los estudios de género encuentran a la violencia de género cada vez más significativa en la vida de la niñez. Ante tales hechos y en busca de su atención la educación se encuentra en una posición relevante dentro de la agenda feminista por lo que el presente trabajo concibe la necesidad de reflexionar el fundamento de la violencia de género en un afán de visibilizar su condición de problemática social. En este sentido, se presentan argumentos que sostienen la pertinencia de enseñar filosofía mediante el abordaje de un conflicto específico y cotidiano desde la filosofía de la educación con la perspectiva de género de forma transversal. FpN junto con el feminismo dan la pauta para hacer visible desde el aula no sólo la utilidad de la filosofía, sino su pertinencia para la erradicación de la violencia de género.

Palabras clave: Filosofía de la educación, niñez y feminismo.

SUMMARY

Worldwide, educational authorities dispute the relevance of philosophy as a subject in higher secondary education. It is conceived as a filling material that can be omitted without generating any negative effect. In his defense, some philosophers argue the mistaken conception of the mother of all sciences by pointing out its importance in the life of the human being. In the specific case of Mexico, several actions have been generated, one of them is to resort to the philosophical-educational proposal of Matthew Lipman and Ann M. Sharp called Philosophy for Children (FpN) to present the teaching of philosophy as the ideal in the development of thinking skills not only for young people, starting from childhood. This project has as a methodology the dialogue community, in which particular and everyday issues that generate interest in children are established; this with the purpose of inciting to think its context from the philosophical paradigm.

If we are going to think about the existing and close to children, feminism - which starts from moral and political philosophy - and Gender Studies find gender violence increasingly significant in the life of children. Likewise, education is in a relevant position within the feminist agenda, so the present work conceives the need to reflect on the basis of gender violence in an effort to make visible its condition as a social problem. In this sense, arguments are presented that support the relevance of teaching philosophy by addressing a specific and daily conflict from the philosophy of education with a gender perspective in a transversal way. FpN along with feminism give the guide to make visible from the classroom not only the utility of the philosophy, but its relevance for the eradication of gender violence.

Key words: Philosophy of education, children and feminism.

ÍNDICE.

Introducción general	1
Capítulo 1: Filosofía para niños y niñas (FpN).	
Introducción.....	6
1.1. Antecedentes del programa de FpN.....	7
1.2. Fundamentos filosóficos del programa de FpN.....	15
1.3. Aplicación del programa de FpN.....	24
Conclusión.....	35
Capítulo 2: Filosofía feminista en la educación ante la problemática de la violencia de género.	
Introducción.....	36
2.1. Antecedentes de la agenda feminista en la educación.....	37
2.2. Feminismo en la educación para la visibilización de la violencia contra las mujeres y niñas.....	47
2.3. De la academia a las políticas públicas.....	57
Conclusión.....	67
Capítulo 3: El pensamiento filosófico de Ann M. Sharp.	
Introducción.....	69
3.1. Feminismo en el fundamento de FpN.....	70
3.2. Filosofía para niños, niñas y Feminismo.....	78
3.3. Ann M. Sharp: Enfoque feminista en FpN.....	88
Conclusión.....	96

Capítulo 4: Comunidad de diálogo con perspectiva de género.

Introducción.....	98
4.1. Comunidad ética de diálogo: Violencia y género.....	99
4.2. Comunidad de diálogo con perspectiva de género.....	105
4.3. Análisis de los resultados obtenidos.....	116
Conclusión.....	126
Conclusión general.....	128
Anexos	
Planeación de la comunidad de diálogo.....	134
Observaciones.....	161
Cuento corto.....	175
Bibliografía.....	181

A mi mamá Lina y mi mamá Claudia.

AGRADECIMIENTOS.

El presente trabajo tuvo lugar gracias al apoyo del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACyT) a través de la Maestría en Filosofía Contemporánea Aplicada de la Universidad Autónoma de Querétaro de la que ha sido un honor ser parte.

También he de agradecer a quienes conforman el comité académico que revisó esta investigación; especialmente a mi director de tesis el doctor Gabriel Alfonso Corral Velázquez por su apoyo y orientación y a la doctora María Teresa de la Garza Camino, filósofa a quien le tengo gran admiración y afecto.

Le agradezco a mi mamá por siempre creer en mí, a mi papá por cuidarme en la distancia y a mi hermano por motivarme a ser un ejemplo a seguir. A mis amistades en/de Colima –Brenda, Yukishiro, Karen, Estefanía, Karina, Sandra, María, Susana, Yazmín y Abril- por estar siempre pendientes. Gracias a mi Chonga –Yalía- por acompañarme en todo momento, festejando mis logros y apoyándome en mis tropiezos. A mis grandes amigos María Outón, Pedro Garnica y Santiago Outón por su solidaridad, confianza y empatía, muchas gracias.

“Debemos ser pedagógicamente fuertes pero
filosóficamente humildes”.

Ann M. Shap.

INTRODUCCIÓN GENERAL.

Ante las nuevas problemáticas que aquejan al ser humano, en distintas partes del mundo se ha puesto en duda la pertinencia de mantener la enseñanza de la filosofía a nivel medio superior. Se parte del prejuicio que sitúa a las humanidades -literatura, artes, historia, antropología, entre otras- en lo obsoleto con relación a las prerrogativas que las sociedades contemporáneas plantean. Con el amplio desarrollo de la ciencia y la tecnología el ámbito educativo se presenta como el espacio que ha de propiciar el conocimiento práctico que el entorno solicita, es decir, enfocarse en las ciencias denominadas duras como lo son las matemáticas y la tecnología e incluso enseñar el inglés como una segunda lengua a partir de edades tempranas. Desde esta perspectiva pareciera que la filosofía no es necesaria, no obstante, es desde el pensamiento filosófico que se generan las pautas que dan lugar a un pensamiento tecnológico y/o científico al momento de impulsar el ingenio mediante el asombro y la duda.

Ha de entenderse que la humanidad no es sólo tecno-ciencia, sino que también ha evolucionado en el aspecto social, es decir, surgen problemáticas referentes a los valores, la cultura, las costumbres, los estilos de vida y las formas de relación humana. Dichas situaciones obligan a pensar desde la ética, la epistemología, la antropología filosófica, la bioética, entre otras ramas de la filosofía. El hecho de que se piense a la filosofía como una asignatura improductiva genera la siguiente cuestión ¿de qué manera se está enseñando filosofía? Si se necesita la filosofía y/o ramas de ésta para la conformación de un pensamiento crítico que se desarrolle en la tecno-ciencia y en la construcción de la persona social, cómo se está entendiendo el quehacer filosófico para concebirlo como una enseñanza de la que se puede prescindir.

La enseñanza de la filosofía a nivel medio superior ha tenido un enfoque poco favorable para considerar defender su permanencia tal como está. Es común que la estructura de clase esté basada en el aprendizaje de las conclusiones a las que llegaron los filósofos -teniendo en cuenta que existe la posibilidad de una

planeación de clase sin filósofas- una estrategia que resulta poco significativa para el alumnado. Esto trae consigo un aprendizaje memorístico, basado principalmente en recordar fechas, nombres, lugares y hechos importantes, pero escueto en cuanto a la puesta en práctica de las habilidades de pensamiento. A su vez, enseñar filosofía desde un lenguaje obtuso tiene poco impacto y resulta difícil trasladar al plano vivencial, por lo que es comprensible mas no justificable la impresión de inutilidad que se ha generado.

Algunos/as filósofos y filósofas buscando legitimar la enseñanza de la filosofía señalan las cualidades que esta posee, así como lo necesaria que es en la cotidianidad. Para ello el programa de Filosofía para niños/as creado por Mathew Lipman y Ann M. Sharp se presenta como una propuesta filosófico-educativa abordable para el objetivo planteado. Dicho proyecto enfatiza en la relación enseñanza-aprendizaje entendiendo que la educación debe estar basada en la apropiación de procesos de razonamiento y no en la simple enunciación de conclusiones. Las ideas filosóficas planteadas desde situaciones vivenciales y cercanas al alumnado permite el desarrollo de las habilidades de pensamiento. La defensa de la filosofía como asignatura desde FpN señala la posibilidad de llevar a cabo no sólo para nivel medio superior, sino desde nivel básico en tanto que niños y niñas se conciben como capaces de filosofar si se les da la orientación correcta.

En FpN se presentan conceptos y problemáticas filosóficas desde una dimensión práctica y aplicada para que resulte significativo el aprendizaje. A partir de esta idea en el presente trabajo se cuestiona lo siguiente, a saber, desde la metodología de FpN ¿es posible visibilizar la violencia de género? En la actualidad, la violencia de género se presenta con normalidad en la vida diaria de la niñez. Las niñas menores de 16 años en el mundo representan la mitad de las agresiones sexuales que se producen. Las principales agresiones que padecen las niñas son: el matrimonio infantil, la mutilación genital, la prostitución y la explotación. Durante el último año en México han aumentado los casos de

feminicidio¹ infantil, como también contraen matrimonio 30 veces más las niñas de 10 a 14 años que los niños del mismo rango de edad (UNICEF, 2018). La diferencia estriba en que las niñas se encuentran condicionadas por la minoría de edad y el género al que pertenecen.

Ante estas dos problemáticas, a saber, la disputa sobre la enseñanza de la filosofía no sólo en tanto permanencia a nivel medio superior, sino introducirla en nivel básico y la violencia de género, la presente investigación pretende generar una propuesta que parte del ámbito educativo para visibilizar la importancia de enseñar filosofía mediante el abordaje de la violencia de género como una problemática social. Si bien se concibe la enseñanza de la filosofía como poco útil en tanto que se entiende desligada de la cotidianidad, una manera de mostrar lo incorrecto de esta concepción será a través de problemáticas cercanas al ser humano como lo es el de la violencia de género.

A partir de lo anterior, el presente escrito se ha estructurado de la siguiente manera: en el primer apartado se pretende adentrar a grandes rasgos al programa de Filosofía para niños (FpN). Se comienza por las corrientes filosóficas y los/as filósofos/as que Matthew Lipman y Ann Margaret Sharp retoman para consolidar su propuesta filosófico-pedagógica. Se sigue con los conceptos clave para comprender la orientación que conforma las bases del proyecto. Asimismo, el capítulo da una explicación sobre la metodología creada por FpN desde la que se lleva a cabo la teoría. Por medio de dicho método se pretende llevar a cabo la aplicación del presente trabajo. A su vez, integra el currículum del programa, una introducción sobre su uso y una explicación sobre la manera en que se comprende el texto filosófico.

¹ Término acuñado por la etnóloga Marcela Lagarde y de los Ríos, entendido como “una ínfima parte visible de la violencia contra las niñas y las mujeres, sucede como culminación de una situación caracterizada por la violación reiterada y sistémica de los derechos humanos de las mujeres (Lagarde, 2005,1).

Para el segundo capítulo tiene lugar el abordaje de tres vertientes principales: el feminismo y los estudios de género, la violencia de género y las políticas públicas. La idea de este apartado reside en señalar los antecedentes filosóficos de la visibilización de la violencia de género, empezando por la exclusión femenina del ámbito educativo. El feminismo surge como la corriente filosófica que aboga por el derecho femenino a la educación y de éste se desprenden los estudios de género para atender, entre otras cuestiones, la violencia hacia las mujeres por ser mujeres. La denuncia de la violencia de género se fortalece en la academia y con su visibilización trasciende a la construcción de políticas públicas en favor de los derechos humanos de las mujeres.

El tercer capítulo viene a entrelazar los dos anteriores por medio de la filósofa Ann Margaret Sharp. Para su comprensión se parte de los antecedentes del pensamiento filosófico de Sharp, es decir, influencias que la llevan a interesarse en la niñez y en las mujeres, concibiéndoles como minorías que deben adquirir los derechos y oportunidades que socialmente se les ha negado. Posteriormente, al ser ella cofundadoras del programa de FpN, incluye dentro de éste cualidades feministas por lo que se procede a señalar las similitudes entre FpN y el feminismo que dan la pauta para continuar agregando contenido en el currículum y en la práctica de la agenda feminista. Finalmente se presenta el material que Sharp creó desde una perspectiva de género para abordar dentro de la comunidad de diálogo.

Es el capítulo cuatro en el que se inicia por explicar los conceptos de género y violencia desde el programa de FpN. Para posteriormente establecer una planeación que aplique las teorías enunciadas en los anteriores capítulos, es decir, tomando el trabajo emprendido por Sharp dentro de FpN y al ser éste un proyecto abierto a contemplar nuevas temáticas feministas se propone abordar la visibilización de la violencia de género en un grupo de sexto grado de primaria desde la comunidad de diálogo de FpN. Por medio de una serie de sesiones estructuradas bajo los criterios de FpN se presenta la violencia de género tanto

como los prejuicios que la evocan, por ejemplo: la condición femenina, los estereotipos y los roles de género. Finalmente, se dan a conocer los resultados obtenidos de la aplicación contemplando los aciertos, los ajustes que deben realizarse, así como aquello que no funcionó.

La violencia de género concebida como una problemática, así como la adquisición de dicho término es producto de la filosofía feminista, no obstante, por el carácter multidimensional de la cuestión es que otras disciplinas se inmiscuyen en busca de su erradicación. La filosofía desde la educación ha de problematizar sobre la configuración de las instancias y los planes de estudio, someter a crítica los prejuicios del profesorado, entre otras acciones, las cuales, posibiliten la visibilización de la violencia de género que viven las niñas y las mujeres. Se trata de señalar una realidad normalizada y difundida como la única forma de convivencia humana a través de una relación de poder que coloca al género femenino en la subordinación.

El carácter abstracto y universal de la filosofía hegemónica se modifica en virtud de ampliar su rango de esparcimiento. Se filosofa sobre cuestiones de género visibilizando las injusticias sociales que viven las mujeres mediante novelas y cuentos cortos que muestran la existencia de otras formas de expresión filosófica. De esta manera, se busca irrumpir en dos de las mayores exclusiones de la historia del pensamiento al demandar que mujeres, niños y niñas sean contemplados dentro del *corpus filosófico* presentando las problemáticas que les aquejan como tema de interés y recurriendo a otras formas de expresión filosófica. La latente probabilidad de la eliminación de la filosofía como asignatura de los planes de estudio podría menguarse al visibilizar problemáticas como la violencia de género y su pertinencia al crear estrategias desde la educación para la construcción de personas razonables que conformen una sociedad democrática.

Capítulo 1: Filosofía para niños y niñas (FpN).

Introducción

A finales de los años sesenta tuvieron lugar una serie de manifestaciones estudiantiles en las que los/as jóvenes alzan la voz ante las irregularidades del Estado. No obstante, en los discursos de las demandas se presentan carencias desde lógica argumentativa. Dicha situación causó gran interés al filósofo norteamericano Matthew Lipman, quien desde su espacio laboral, es decir, como profesor de la Universidad de Columbia descubrió que la lógica es una de las asignaturas que más se le complica al estudiantado. Lipman profundiza en la problemática y como una forma de abordarla sostiene la pertinencia de incentivar el pensamiento crítico desde la niñez; dando lugar a los indicios que han de fundar un proyecto denominado *Philosophy of Children* (traducido como filosofía para niños)². Ante tal planteamiento ha de explicarse ¿En qué consiste el programa de filosofía para niños y niñas (FpN)? Comprender los argumentos que sustentan la propuesta educativa permitirá clarificar la manera en que se aplica.

Para atender a la pregunta anterior se pretende llevar a cabo un análisis de la estructura que conforma el programa de FpN. Se inicia con los antecedentes que constituyen la base del proyecto dando a conocer las corrientes filosóficas de influencia. Las perspectivas que FpN retoma van a perfilar en qué sentido se está entendiendo la educación, la niñez y la filosofía. Posteriormente se presenta la estructura que comprende la propuesta filosófico-educativa, es decir, la forma teórica que la configura. Se procede a explicar cómo está conformado el proyecto en cuanto a la metodología utilizada y el plan de estudios que se sigue; para señalar de qué modo se presenta en la práctica educativa. El capítulo concluye

² En el presente escrito se tomará “filosofía para niños y niñas (FpN)” como traducción de *Philosophy for Children*. En el título de la presente investigación se incluye a los jóvenes puesto que el programa en sí también contempla a población de éste rango de edad y la visibilización de la violencia de género también es necesaria en la juventud.

con una retroalimentación que buscará responder la cuestión. La metodología de este apartado es de tipo documental ya que está basada en textos que permiten analizar las perspectivas y los criterios que sostienen la propuesta de FpN.

1.1. Antecedentes del programa de FpN.

Matthew Lipman concibe la necesidad de introducir la reflexión filosófica en el nivel básico de educación. Él piensa en una propuesta educativa que no sólo argumente dicha tesis, sino que proponga una manera de hacerlo y que la lleve a cabo. Esto implica recurrir a las corrientes filosóficas que han de contribuir en el planteamiento para la construcción epistemológica que sostendrá el proyecto, así como el material a utilizar, los conceptos a trabajar y la metodología por ejecutar. Lipman da a conocer sus ideas y reflexiones respecto a la educación y específicamente sobre la enseñanza de la filosofía en una de sus conferencias a la que asistió la filósofa Ann Margaret Sharp. Al terminar el evento, Sharp se puso en contacto con Lipman manifestando interés y afinidad con su perspectiva; siendo éste acercamiento lo que impulsó la creación del programa de *Philosophy for Children*.

Se han presentado distintas problemáticas con respecto al nombre de la propuesta filosófico-educativa. Hay quienes consideran que la filosofía no es para niños/as. Dicha afirmación la sostienen desde los diálogos de Platón, cuando en su alegoría de la caverna afirma la exclusión de los/as niños/as de la filosofía al estipular una edad juvenil como la apropiada para filosofar. Se entiende a Platón argumentando que, al permitir a la niñez introducirse en la honorable labor de *la madre de todas las ciencias*, se pierde el aspecto riguroso que a ésta la caracteriza (Lipman, Sharp y Oscanyan, 1998, pp. 21-22). A su vez, se piensa que hay una edad determinada para crear filosofía, antes de esa edad no tiene lugar, por lo que no existe una filosofía de los/as niños/as.

La etimología griega de *infancia* se traduce al español como “*el que no habla*”, por lo que en la Grecia antigua la voz que la niñez emite no tiene

relevancia ni trascendencia. Incluso su presencia en el ámbito social es superficial así como dependiente de una persona adulta. De ahí provienen las bases de la educación tradicional entendida como doctrinal y excluyente al concebir a el niño y la niña como incapaces de llevar a cabo un proceso de razonamiento adecuado. *Proteccionismo* es la corriente de pensamiento que entiende al niño y la niña como seres indefensos y faltos de capacidad. Desde esta perspectiva se construyen las condiciones que delimitan la infancia; de igual modo, se estructura el tipo de relación que existirá entre niños/as y las personas adultas así como entre padres/madres e hijos/as (Campoy, 2008).

Es esa connotación peyorativa que el programa de FpN busca eliminar de los estereotipos de niño y niña. Para ello es posible remitirse al mismo Platón puesto que “lo que Platón estaba condenando en el libro VII de La República, no era que los niños practicarán la filosofía como tal, sino la reducción de ésta a los ejercicios sofísticos de dialéctica o retórica, cuyo efectos sobre los jóvenes sería especialmente devastadores y desmoralizantes” (Lipman, Sharp & Oscanyan, 1998, 33). En FpN lejos de legitimar y reproducir las ideas del proteccionismo en las que se ha envuelto a los niños y las niñas se piensa a la niñez como capaz de construir una argumentación sólida si se les da las herramientas y la práctica necesaria. Esta idea tiene su base filosófica en Heráclito quien resignificó el concepto de infancia al relacionarlo con el término de posibilidad (García, 2011). La infancia se entiende como una etapa de la vida en la que se cuenta con diversas alternativas para desarrollar su ser.

Mathew Lipman y Ann M. Sharp concuerdan en construir una propuesta que parta de una percepción de infancia en la que “se observan niños y niñas que manejan el arte de preguntar, indagar y ponerse en lugar de otra persona para cambiar su forma de ver el mundo, un apropiarse con sentido del mismo y procurar integrar en esa apropiación a los que aparentemente son distintos tanto culturalmente como ideológicamente” (Mejía, 2011, 224). Las cualidades requeridas para adentrarse en la labor filosófica se ubican primordialmente en la niñez por el hecho de encontrarse en una posición de búsqueda de sentido. FpN

da relevancia al ímpetu indagador que busca el aprendizaje y no se conforma con lo dado, de tal manera que, niños y niñas son quienes enseñan a las personas adultas a profundizar sobre la realidad que no cuestionan.

El programa de FpN señala la pertinencia de que el alumnado ejercite sus capacidades intelectuales a través de la filosofía. La idea consiste en comprender los procesos de razonamiento que han llevado a cabo filósofos/as así como practicarlos. Se entiende que el ser humano no está al servicio de la filosofía, sino que ésta es producto de la mente humana con el objetivo de hacer inteligible la realidad. Dentro de este proyecto filosófico-educativo, la niñez figura como seres capaces de formar su propio pensamiento, en otras palabras, se piensan niños y niñas como creadores (Lipman, Sharp, Oscanyan, 1998,33). En un afán de practicar la libertad y la autonomía mediante una orientación que vislumbre la responsabilidad que éstas conllevan se opta por una aplicación de lo reflexionado, así como en retrospectiva ha de pensarse sobre el actuar.

Los programas de estudio tienden a priorizar el aprendizaje del conocimiento acabado y en lo que a la filosofía se refiere, durante mucho tiempo las instituciones educativas han basado la enseñanza en la acumulación de datos a memorizar y contenidos por retener. A esta forma de abordar la sesión, Lipman la define como una enseñanza de la historia de la filosofía y la diferencia de la formación en filosofía y el filosofar. Una clase de filosofía es aquella en la que el alumnado aprende por qué tales filósofos/as son importantes y se explican los conceptos así como los procesos a través de los cuales se construyeron. Por otro lado, aprender a filosofar implica desarrollar habilidades que permitan construir una perspectiva filosófica propia. FpN dota de relevancia a ésta última en la medida en que el objetivo no es encaminar al alumnado hacia la filosofía como profesión, sino darles las herramientas básicas para la conformación de su pensamiento (de la Garza, María, “Diplomado en filosofía para jóvenes”, Universidad de Colima, Colima, Colima, 2013).

Desde el pragmatismo es comprensible la ignorancia que gira en torno a la

filosofía como asignatura puesto que el método con el que se enseña y el material que se utiliza dejan mucho que desear. Por su parte John Dewey, en su obra *Democracia y educación* (1916) hace una ardua crítica a los sistemas educativos autoritarios que enseñan la historia de la filosofía y no a filosofar. Lipman retoma de Dewey esta idea de hacer la enseñanza significativa para el alumnado; Se filosofa sobre lo que interesa, dirá Dewey. Lipman adopta esta tesis como capital para la orientación del proyecto así como para la creación del currículum que compone el programa de FpN. La manera en que hasta ahora se imparte la clase de filosofía no despierta el interés que impulse a la construcción de un pensamiento propio.

Lo que se pretende al desarrollar las habilidades de pensamiento por medio del filosofar es que el alumnado piense de forma histórica, matemática, literaria, etcétera, según sea necesario (Lipman, 2016). También han de comprender la relación que existe no sólo entre las asignaturas y la realidad, sino el vínculo entre distintos ámbitos del conocimiento. Cuando se logra discernir las estrategias y el método utilizado en un razonamiento es más fácil captar cómo se ha pensado y seguir esa lógica. Lo ideal no es enseñar el producto terminado, sino el proceso que se llevó a cabo para llegar a ello. Por esta razón el programa de FpN concentra su mirada prioritariamente en la relación enseñanza-aprendizaje y no en el producto final de dicho proceso.

Sócrates aparece dentro de las bases a consolidar el programa de FpN puesto que si bien el filósofo no escribió su pensamiento sí dejó un legado importante con la estrategia que utilizaba para filosofar. Sócrates entendió que no sabía nada y partía de esta idea para transitar en la *Polis* buscando agotar sus inquietudes. Una pregunta le llevaba a respuestas que le generaban más dudas y el ímpetu indagador gobernaba su ser en el mundo. Sócrates aprendía y enseñaba a fundamentar ideas mediante el diálogo con otras personas. El diálogo socrático o también conocido como *la mayéutica* es el principal móvil de la metodología creada por FpN. Por medio del diálogo se pretende aprender-enseñar a escuchar, argumentar y preguntar; A su vez, se presenta como el

ejercicio idóneo para la construcción de un pensamiento propio.

Por otro lado, de Jerome Bruner, Lipman rescata la idea de situar la lógica y la sintaxis como parte de la experiencia antes de que el lenguaje tenga lugar, es decir, se piensa que al adquirir las competencias lógicas es posible traducir estas al lenguaje verbal (Miranda, 2007). Es la tesis que también enuncia Wittgenstein cuando afirma que *los límites de mi lenguaje son los límites de mi mundo*, en otras palabras, hablamos como pensamos y viceversa. La perspectiva de Lipman es que hay una relación indisoluble entre el lenguaje y el pensamiento. El programa de FpN le da importancia a la expresión lingüística en la medida en que refleja el tipo de razonamiento que una persona lleva a cabo. De ahí que en el discurso se identifica la personalidad que va formando el niño y/o la niña al develar el proceso de pensamiento que siguió.

A partir de la influencia de Katherine Z. Elgin, Lipman se introduce en la cuestión de la inteligencia emocional (Miranda, 2007,184). Lipman señala que las emociones pueden no ser del todo viscerales, sino poseer razones que legitiman su existir, en otras palabras, habla de un sentipensar en donde los sentimientos tienen criterios racionales que le sustentan y la razón no está desligada de las emociones. En este sentido, se pretende una perspectiva holística en donde la educación debe también contemplar las emociones que viven niños y niñas para una educación apropiada en lugar de una fragmentada que contempla al ser humano de forma divisoria.

Existen otras figuras como corrientes filosóficas que constituyen la base epistemológica y la praxis de FpN. Por ejemplo, Félix García (2011) encuentra cierta relación en un precepto básico de FpN en el filósofo Pedro Abelardo, quien contempla la necesidad de institucionalizar la enseñanza de la filosofía. El filósofo medieval abogó por enseñar a filosofar a jóvenes varones partiendo de preguntas que les encaminan a la reflexión. El planteamiento consiste en regresar a la mayéutica pero desde la escuela formal. Por lo tanto, el parir verdades es

pensado para abordar el plan de estudios como un método que habilita el pensamiento crítico. Sin embargo, FpN va más allá del estándar generacional y de género propuesto por Pedro Abelardo ya que no se ciñe únicamente a los jóvenes sino que su enfoque va desde la niñez. El énfasis de la institucionalización radica en generar mayor impacto social en vista de la necesidad de ejercitar las habilidades de pensamiento desde temprana edad.

Para la ejecución del programa de FpN Lipman construye la comunidad colaborativa denominada comunidad de diálogo -también se conoce como comunidad de investigación o indagación- como la metodología que seguirá el programa de FpN. Para su configuración retoma la comunidad de intérpretes de Peirce y la comunidad democrática de Dewey, las cuales, fungen como el paradigma epistemológico y el paradigma político respectivamente. A partir de la comunidad de diálogo se pretende ejercitar las habilidades de pensamiento. La comunidad tiene por cualidad incentivar la investigación/indagación en busca de la comprensión y atención del problema o concepto abordado. Dicha propuesta metodológica parte de los conceptos de comunidad en relación a la tesis de las personas como seres sociales e indagación o investigación, como una necesidad humana.

La comunidad de diálogo está permeada por la idea de democracia de Dewey. Ésta se entiende como un modelo normativo basado en la participación activa de la sociedad en la toma de decisiones, es decir, el ejercicio dialógico que se llevará a cabo en la comunidad promoverá la participación de sus integrantes. Mientras que Vygotsky presenta el aula como un espacio en el que un conjunto de personas han de resolver desafíos intelectuales y a partir de dicho ejercicio crear un pensamiento propio (Miranda, 2007). La forma en que la democracia imprime la práctica de la comunidad permite al alumnado tomar la responsabilidad de sus elecciones así como argumentar sus posturas. La democracia deliberativa incita a trascender el plano del aula a otros ámbitos de la esfera social.

Otra de las tesis de Peirce que retoma Lipman es aquella que señala al pensamiento propio como una construcción que no implica pensar en soledad y aislamiento, sino por el contrario, éste se forma a partir del diálogo con otras formas de pensar. Esto consiste en transformar el espacio en una comunidad no sólo en un sentido de reacomodo del espacio físico, también sustancial puesto que en grupo se piensa mejor. Por otro lado, desde George H. Mead, Lipman comprende la dimensión social y comunitaria que radica en la identidad personal. A través de Mead se toma la perspectiva que sitúa el origen del pensamiento en la comunicación e interiorización de la comunidad (Miranda, 2007). El pensamiento de Peirce es fundamental para comprender las bases teóricas a partir de las que se generan las tesis principales y la metodología del programa, mientras que Dewey y pensadores como Mead imprimen características específicas a la práctica.

El programa de FpN se construye a partir de ciertos valores como la igualdad, el respeto, la autonomía y la libertad, los que no se quedan en el plano teórico, sino que se pretenden enseñar por medio de la práctica desde la comunidad. Mediante la dinámica de clase se busca trascender al espacio social. Lo que hace la comunidad es reflexionar y cuestionar problemáticas cotidianas que les son cercanas al punto de tomar lo anecdótico como partida hacia la abstracción de conceptos filosóficos. Se centra la enseñanza-aprendizaje en conflictos específicos que niños y niñas encuentran posibles -sino es que ya lo han padecido- en su entorno cotidiano.

Para la asignación de medios o materiales a utilizar se parte por señalar que los textos que configuran el *corpus filosófico* fueron escritos por adultos para adultos con su respectivo sesgo de género y de estatus social. Lipman y Sharp fueron conscientes de la importancia de buscar la manera de incentivar el filosofar por medio de nuevos materiales. El programa de FpN parte de la hermenéutica, específicamente, desde el filósofo Paul Ricoeur con respecto a la finalidad de la reflexión filosófica entendida como una búsqueda de sentido. Asimismo, el dota de

relevancia al relato biográfico presentándose como una herramienta de construcción de la identidad, en otras palabras, concebir el discurso de la niñez como otra perspectiva que surge desde un lugar en el mundo distinto al resto. Por lo que los materiales que conforman la propuesta filosófico-educativa han de tomarlo en cuenta (García, 2011).

Lipman reconoce la influencia del pensamiento feminista en la base conceptual del programa de FpN; principalmente de Martha Nussbaum y Catherine Elgin. A su vez de Nussbaum rescata su perspectiva sobre la literatura como expresión idónea para el filosofar en la medida en que fomenta la imaginación (Miranda, 2007). “La literatura me permite percibir al otro, no como alguien que amenaza mi identidad, sino como un ser que comparte conmigo muchos problemas y oportunidades, y al que debo tratar como me gustaría que me tratara a mi si estuviera en su lugar.” (García, 2011, 14). Dicha perspectiva se alimenta del existencialismo francés, el cual recurre a la novela y al teatro buscando sacar a la filosofía a la calle y generar un mayor impacto en la sociedad.

Es pertinente señalar que, posterior a la creación del programa de FpN, han tenido lugar una serie de pensamientos en el mundo que convergen con la perspectiva educativa de Lipman y Sharp. Un ejemplo es el pensamiento filosófico de Paulo Freire, quien también opta por el diálogo como una herramienta idónea para la educación. La filósofa mexicana María Teresa de la Garza Camino (1990) hace una lectura de las reflexiones de Ortega y Gasset y encuentra que, al igual que Lipman y Sharp, enfatiza en la importancia de enseñar procesos en lugar de resultados. Y en cuanto a México se refiere, de la Garza Camino contempla a Eduardo Nicol como un pensador que de alguna manera puede integrarse al planteamiento de FpN puesto que concuerda con la idea del diálogo como la expresión del conocimiento que permite pensar de manera lógica y a partir de ello reconocer el/la otro/a y lo otro, es decir, como condición misma del conocimiento.

1.2. Fundamentos filosóficos del programa de FpN.

Una de las ideas claves del programa de FpN es la actitud reflexiva como inherente al ser humano. Para Lipman y Sharp el filosofar parte del asombro y este se presenta con frecuencia en el niño y la niña que busca comprender el mundo en el que vive. Del asombro tiene lugar la pregunta, esta es fundamental en el quehacer filosófico puesto que nunca se parte de la certeza, sino de la ignorancia. Los niños y las niñas tienen muchas preguntas y son precisamente sus incógnitas las que les llevan a filosofar. Ser filósofo/a no significa ser una persona sabia sino dedicada a la investigación, en ese sentido, Nietzsche encuentra semejanza entre la niñez y quien se dedica a la filosofía (García, 2011).

El cliché es que es fácil hacer preguntas pero difícil dar respuestas. Pero la verdad es que lo difícil y frágil es el arte de preguntar y poner en cuestión. Un preguntar o cuestionar seriamente requiere conocer qué preguntar y cómo hacerlo. Lo que ha distinguido siempre a los más grandes filósofos es su habilidad para poner en cuestión lo que ninguna otra persona ha pensado poner en cuestión y de ese modo desafiar los preconceptos y prejuicios que casi todos tenemos aunque no somos conscientes de ellos (Kohan, 1996,134).

Preguntar no es una labor sencilla y con el paso del tiempo ha resultado cómodo afirmar en lugar de cuestionar. Aprender a preguntar y a darle un correcto seguimiento a la pregunta planteada es una de las cuestiones a atender en las sesiones de FpN. Las preguntas abiertas son las idóneas para trabajar en la comunidad de diálogo ya que no se pretende persuadir a una forma de pensar, por el contrario se propicia la búsqueda de razones lejos de una única perspectiva. La famosa introspección socrática aparece en un afán de ubicar los prejuicios que de manera personal seguimos de manera automática e inconsciente.

La herramienta principal para ejecutar el programa de FpN es el diálogo,

este, se remite a la concepción socrática en la que el parir ideas sucede en la interacción entre dos o más personas despertando el ímpetu indagador en busca de la verdad. Cabe señalar la diferencia que existe entre una plática cotidiana y un diálogo filosófico, en tanto que, la segunda posee características particulares como el análisis de argumentos, seguimiento de procesos de razonamiento, comprensión de conceptos y perspectivas que se dan a partir del escuchar con detenimiento; mientras que, en la primera el hilo de la conversación puede brincar fácilmente de un tema a otro. En FpN el diálogo se ve enriquecido por la diversidad de puntos de vista que al ser escuchados pueden repercutir significativamente en la perspectiva de quienes conforman la comunidad.

En la construcción de un pensamiento propio por medio de las habilidades de pensamiento el programa de FpN parte de una diferencia necesaria entre puntos de vista y opiniones (Sharp y Splitter, 1996,59). Una opinión carece de rigor se entiende que es el tipo de discurso que puede surgir en la trivialidad de una charla de café. En su defecto, para la comunidad de diálogo es importante el análisis de juicios, el establecimiento de criterios y la explicación de argumentos. A través del filosofar se persuade a dejar de lado la opinión y pasar a formar puntos de vista desde los cuales se construya una postura determinada.

FpN “se trata efectivamente de un programa de filosofía pues se recurre a la filosofía para potenciar en los niños el desarrollo personal, incluyendo las dimensiones cognitivas y las afectivas” (García, 2011,27). Es pertinente señalar que, como una de las premisas del programa de FpN está el no presentar una corriente filosófica para imponer, sino que postula temas filosóficos mismos que se cuestionan y dialogan desde distintas corrientes filosóficas. Tampoco significa que no posee una perspectiva desde la cual surge, ya que como se presentó en el apartado anterior está fundada en varias posturas filosóficas.

Este programa filosófico-educativo parte de un retorno a las grandes interrogantes de la filosofía clásica, es decir, la verdad, la belleza y la bondad. Ante la primera cuestión es la lógica y la epistemología las ramas de la filosofía

que le da seguimiento, con respecto a la segunda es la estética mientras que la tercera le corresponde a la ética y a la filosofía política. Estas modalidades aterrizadas en el planteamiento del programa de FpN se encuentran dentro del pensamiento complejo o de orden superior³. El pensamiento complejo es la conformación de tres esferas de pensamiento, a saber, el crítico, el creativo y el cuidadoso o cuidante⁴. Lo que pretende esta propuesta filosófico-educativa es el desarrollo del pensamiento complejo por medio de la comunidad de diálogo (Miranda, 2007).

Por pensamiento crítico entiéndase aquel que está basado en criterios a partir de los cuales se crean los juicios y razonamientos para la comprensión del mundo. El desarrollo del pensamiento crítico implica el ejercicio de las habilidades necesarias para argumentar de manera sustentada. Desde la lógica se busca adentrar a la persona en los procesos de aprendizaje que potencian el *pensar bien*, es decir, un pensamiento basado en criterios y siguiendo ciertos procesos cognitivos. Al saber argumentar se aprende a observar la forma de argumentación que las demás personas siguen, esto hace posible detectar prejuicios, supuestos, falacias, etcétera.

El desarrollo del pensamiento implica que quien participa en la comunidad va capacitándose para hacer críticas sustentadas de las afirmaciones que las demás personas de la comunidad comparten. Cuestionarse a sí mismo y poder corregir la práctica propia, es decir, habilitar la autocorrección. Sólo mediante el diálogo entre dos o más personas que no necesariamente comparten la misma postura se puede fortalecer y modificar las propias ideas así como construir sus propios juicios. En ese sentido, el poner el ego en perspectiva es una característica necesaria de la comunidad de diálogo; un buen pensamiento se entiende en FpN como aquel capaz de autocorregirse. Por medio de la comunidad de diálogo se desarrollan las habilidades que permiten construir argumentos

³ No se entiende superior en un sentido jerárquico sino por la dificultad que el proceso cognitivo exige.

⁴ Pensamiento cuidadoso o cuidante es la traducción que se hace del término “Caring thinking”.

sólidos al identificar las carencias de los propios razonamientos.

El ser humano piensa en todo momento, eso es irrefutable, no obstante, *pensar bien* implica un esfuerzo crítico de estructuración de ideas; Es decir, lo que se propone es comenzar a cuestionar aquellas ideas fijas y no aceptarlas sin más. Para una persona adulta será poner en tela de juicio las nociones aceptadas sin cuestionar, mientras que para un/a niño/a será desconfiar de lo dado y someterlo a crítica. El interés por el filosofar tiene lugar en la experiencia de quien filosofa, por lo que las preguntas han de surgir a partir de la cotidianidad en la que niños y niñas están inmersos/as.

Si bien es cierto que el programa de FpN inicia buscando desarrollar el pensamiento crítico de las personas en vista de la urgente necesidad de la argumentación lógica. Sin embargo, FpN no es una propuesta educativa que se base únicamente en el desarrollo del pensamiento crítico en tanto que busca un impacto más complejo. Articular criterios sólidos y seguir un correcto proceso de razonamiento no es posible si no se contempla el aspecto creativo y ético. Habilitar el pensamiento crítico implica necesariamente las otras dos esferas del pensamiento.

Por su parte, “el pensamiento creativo es originario, es decir, origina cosas; es mayéutico, ayuda a dar a luz cosas nuevas. Su ideal regulador es la belleza. Cultivar la sensibilidad estética de las personas es una misión del pensamiento creativo; es el desarrollo del juicio estético” (Mendoza, 2010,33). Por medio de esta es que se renueva y se construyen otros procesos de razonamiento así como es posible contemplar otras maneras de observar la realidad. El pensamiento creativo al igual que el pensamiento crítico está conformado por juicios, sin embargo, a diferencia de este último, los juicios son demostrativos y no lingüísticos puesto que su labor consta de construir expresiones innovadoras fruto de la imaginación y la invención (Miranda, 2011).

Cabe señalar que el pensamiento creativo es una esfera del pensamiento

complejo que algunas personas desarrollan y ejercitan con mayor facilidad que otras, no obstante, todas las personas poseen la capacidad de hacerlo. De igual manera la creatividad no parte de la nada, sino que tiene lugar a partir del vínculo entre conocimiento y experiencia. No es posible afirmar que es un razonamiento completamente libre y arbitrario puesto que también sigue un proceso de pensamiento. FpN afirma que la creatividad es un componente del ser humano, está en toda persona humana sólo es cuestión de habilitarla. A partir de ello sugiere que remitiéndose a la estética fomenta la creatividad que a temprana edad existe en mayor grado debido a su poco contacto con el adoctrinamiento y las ideas fijas.

Por medio del desarrollo del pensamiento creativo también se contempla el recurrir a la imaginación para plantear experiencias metafóricas desde las cuales examinar una experiencia creada (Lipman, 1967, citado en Miranda, 2007, 163). Si bien FpN siguiendo la postura de John Dewey pretende abordar situaciones significativas en términos vivenciales también le da importancia a la capacidad de pensar situaciones lejanas como un modo de incentivar la imaginación. Asignaturas como artística y aquellas referentes a las ciencias exactas - matemáticas, física, química- parecieran ser muy distintas, sin embargo, tienen la constante de recurrir a la creatividad para generar un nuevo producto. No ha de confundirse la creatividad con lo artístico puesto que todo acto artístico implica creatividad, pero la creatividad no conlleva necesariamente una creación artística.

Por último, el pensamiento cuidadoso o cuidante⁵, Lipman lo explica de la siguiente manera:

Pensar lo que valoran los seres racionales es pensamiento respetuoso (respectful). Pensar lo que se valora bello es pensamiento apreciativo (appreciative). Pensar lo que se valora es virtuoso es pensamiento admirativo (admiring). Si se valora lo

⁵ Introducida por Lipman en la sexta conferencia internacional de pensamiento en Boston, 1994.

que debe de ser apoyado es pensamiento apoyante (cherishing). Si se valora lo que es sufrimiento es pensamiento compasivo (compassionate) (Lipman, citado en Lagos, 2006,110).

En el pensamiento cuidante se contempla el aspecto emocional bajo el entendido de que una persona no es únicamente raciocinio; en ella tienen lugar una serie de procesos mentales en los que se encuentran los estados de ánimo por lo que la educación debe contemplarlos. Reflexionar sobre aquello que se contempla y tiene mayor énfasis para una persona permite conocer el proceso de pensamiento que se lleva a cabo así como su razón de ser. Asimismo, consta de generar preocupación no sólo por las problemáticas sociales y personales, también por la manera en que se piensa, evaluando la posibilidad de contemplar otras perspectivas.

El pensamiento cuidadoso enfatiza en la importancia de escuchar con atención, esto implica dotar de relevancia a la voz de la otra persona, empatizar con su perspectiva y pensar la temática desde su punto de vista. Esta característica manifiesta respeto al/la otro/a y aceptar que posee una visión que no es, y no tiene que ser, idéntica a la propia. En la sesión de clase no se descalifica ni cuestiona a quien comparte una idea, por lo que deslegitimar su contribución haciendo énfasis a una cuestión personal es incurrir en una falacia. Hecho que la comunidad aprende a identificar a partir de la práctica. A través de la escucha se fomentan valores como el respeto, la igualdad, la libertad, la autonomía y la responsabilidad.

Miranda (2007) explica que Lipman diferencia racionalidad de razonabilidad entendiendo la primera como aquella que se centra en aspectos cognitivos mientras que la razonabilidad ha de ser una conjunción de la lógica y la ética. Lipman da relevancia a la segunda señalando el vínculo indisoluble entre ambas disciplinas filosóficas en la conformación de un pensar bien. La construcción de buenas razones no sólo debe seguir un proceso de razonamiento fundado en la lógica, a su vez ha de concebir cuestiones contextuales como lo son

la diversidad cultural, las jerarquías económicas o la ideología religiosa. De otra manera la conclusión a la que se llegue sería parcial por la falta de elementos esenciales a considerar.

La razonabilidad es la puesta en práctica de la indisoluble relación entre lógica y la ética puesto que “la persona razonable respeta a los otros y está preparada para tomar en cuenta sus puntos de vista y sus sentimientos, hasta el grado de modificar su propio parecer acerca de temas significativos y, permitir conscientemente que su propia perspectiva sea modificada por otras” (Sharp y Splitter, 1996,22-23). A diferencia de una persona racional, aquella que es razonable se caracteriza por una formación que le exige un comportamiento autocorrectivo, es decir, buscar desempeñarse de forma congruente con la manera en que piensa. La razonabilidad es un pensar bien en un sentido lógico y ético.

La relación que se establece entre la lógica y la estética consta de la innovación de argumentos, concebir la realidad de otras maneras posibles, el ingenio del andamiaje emprendido por el razonamiento, entre otras en donde la lógica se sirve de la creatividad en cuanto a que algo bien hecho de forma estructural también es bello. Mientras que la estética ha de recurrir a la lógica cuando estipula los criterios a seguir para determinar lo que ha de concebir como lo bello, lo feo, lo grotesco, etcétera. Cada manifestación artística depende de una serie de estatutos que determinan las características por poseer para denominar a un objeto como “obra de arte”.

En cuanto al vínculo que se construye entre la estética y la ética se caracteriza porque algo bueno es bello. Pensarlo a la inversa da pie a la problemática de juzgar algunas manifestaciones “artísticas” como la tauromaquia que no precisamente han de considerarse como buenas. Por lo que, siguiendo el ejemplo, la lógica tiene lugar para señalar la incongruencia en el razonamiento ético-estético que afirma a la tauromaquia como un arte. El vínculo entre las tres esferas de pensamiento es indisoluble y necesario para la construcción de la

persona razonable; para ello habrá que analizar qué entiende FpN por habilidades de pensamiento.

Las habilidades de pensamiento son un conjunto de aspectos cognitivos necesarios para el desarrollo personal y la construcción de la persona razonable. En FpN se dividen en cuatro aspectos, a saber, las de razonamiento, de indagación, de formación de conceptos y de traducción (de la Garza, María, “Diplomado en filosofía para niños y jóvenes”, Universidad de Colima, Colima, Colima, 2013). Las habilidades de razonamiento son las que se vinculan a la lógica y su finalidad es reflexionar sobre lo que se piensa y la manera en que se piensa. Esta va desde la inferencia hasta la estandarización. Las habilidades de indagación buscan dar información nueva por lo que en ella se contempla la formación de hipótesis, el pedir evidencias, la autocorrección hasta la creación de alternativas. Por otro lado, las habilidades de formación de conceptos permiten construir definiciones, detectar similitudes y ejercitar la razonabilidad. Mientras que las habilidades de traducción se encargan de trasladar de una cosmovisión a otra por lo que se contempla la empatía, el poner el ego en perspectiva y tener una mente abierta.

El programa de FpN buscando la manera idónea de fomentar dichas habilidades que se encuentran dentro del pensamiento complejo recuerda la relación histórica entre la literatura y la filosofía. Antes de que la filosofía optara por expresarse de una forma poco coloquial y accesible se pueden encontrar el poema de Parménides o los Diálogos de Platón. Mucho después reaparece la expresión filosófica literaria con el existencialismo, antes de ello era inconcebible considerar como obra filosófica un texto que careciera del rigor que caracteriza a la filosofía y que, de forma elitista sólo se presenta para algunos (de la Garza, 1999).

La conformación de esta propuesta filosófico-educativa tiene ciertos aspectos como lo es un currículum extenso que contempla materiales adecuados a edades específicas en virtud del aprendizaje significativo. Dichos materiales son

primordialmente lecturas buscando fomentar el hábito desde temprana edad. Hay materiales para preescolar hasta para jóvenes por lo que en España se le conoce como programa 3/18 haciendo alusión a las edades a las que se dirige. Se toma como punto de partida el interés que surge en determinado momento de la vida con respecto a temas de filosofía del lenguaje, metafísica, ética, ontología, entre otras. La finalidad es hacer significativa la enseñanza-aprendizaje. El currículum de FpN se desprende de la siguiente manera⁶:

Obra	Contenido	Grado escolar
Hospital de muñecos	Feminismo y vivir en comunidad.	Preescolar
Sian y Carlota	Ética.	Preescolar
Elfie	Relaciones, comparaciones y distinciones.	1° y 2° Educación Básica
Kio y Gus	Filosofía de la naturaleza y bioética.	3° y 4° Educación Básica
Nous	Ética	4° y 5° Educación Básica
Pixie	Filosofía del lenguaje	4° y 5° Educación Básica
Filio Episteme	Lógica	6° Educación Básica
Lisa	Ética	Educación media superior/ superior.
Suki	Estética	Educación media superior/ superior.
Mark	Filosofía social	Educación media superior/ superior.
Hannah	Feminismo filosófico	Educación media superior/ superior.

El currículum que configura el programa de FpN está abierto a la integración de nuevos materiales que desde la reflexión filosófica se ejerciten las

⁶ En México la traducción y adaptación de las obras es de Eugenio Echeverría, director del Centro latinoamericano de Filosofía para niños, A.C. (CELAFIN).

habilidades de pensamiento por medio de la problematización de las ideas fijas. En México a través de la Secretaría de Educación Media Superior (SEMS) se crearon una serie de cuentos cortos los cuales abordan temáticas respecto a la lógica, la ética y temas de filosofía para la educación media superior. Dicho material es de fácil acceso para el profesorado interesado por medio de la plataforma en línea de la Coordinación Sectorial de Desarrollo Académico (COSDAC). Otra de las acciones emprendidas son los cursos que se impartieron cursos para maestros y maestras en los que conocieron la metodología de FpN desde la cual pueden hacer uso del material en la plataforma.

1.3. Aplicación del programa de FpN.

Desde el modelo tradicional, el alumnado tiene poco acceso al pensamiento de orden superior ya que fragmenta el plan de estudios y lo sitúa en un plano descontextualizado a la cotidianidad. “La creencia popular de que las asignaturas y disciplinas de la escuela son por completo diferentes unas de otras. Pero esta creencia es histórica, epistemológica y pedagógicamente descartada” (Splitter y Sharp, 1996,110). Concebir las asignaturas desligadas una de la otra crea confusión y más aún, en efectos prácticos, parecen poco significativos y aplicables a la vida diaria. Atender esta problemática es uno de los objetivos planteados por FpN por lo que la práctica de la comunidad de diálogo será la vía de atención y resolución desde esta propuesta.

Si se lleva a cabo una revisión de la manera en que hasta ahora se ha dirigido la educación se puede observar que el aprendizaje basado en la memorización de las materias lleva al fracaso al momento de pensar la realidad en términos de alguna disciplina (Sharp y Splitter, 1996). Memorizar fechas, nombres y/o lugares resulta más efectivo si se hace de una forma significativa; esto permite retener la información durante más tiempo que por medio de la memorización fuera de contexto. Con los avances de la ciencia se ha logrado entender la complejidad de la mente humana por lo que no ha sido significativo enseñar de

forma unilateral. En el caso específico de la filosofía, los modelos de estudio no han logrado enlazar otros saberes con ella así como tampoco se ha aterrizado al plano cotidiano. Pensar a la filosofía y ramas afines únicamente hasta el plan de estudios de educación superior trae consigo consecuencias en la conformación de un pensamiento propio (Sharp y Splitter, 1996).

De la misma forma en que los científicos aplican el método científico a la explotación de las situaciones problemáticas, los estudiantes deberían hacer lo propio si quieren aprender a pensar por sí mismos. En lugar de eso les pedimos que estudien los resultados de lo que los científicos han estudiado; rechazamos el proceso y nos fijamos en el producto. Cuando no se exploran los problemas directamente de primera mano, no se genera interés ni motivación y lo que seguimos llamando educación es en el fondo una payasada y una burla (Lipman, 2001,57).

Enseñar de una manera poco significativa enfatizando en la importancia de aprender resultados señala el poco interés que se pone en el proceso enseñanza-aprendizaje. Éste último se sostiene por el énfasis al recorrido, partiendo de una confianza en las habilidades de pensamiento del alumnado, en otras palabras, desde la perspectiva de FpN lo que importa es enseñar cómo es que se llega a tal resultado más que mostrar únicamente el final al que se llega puesto que se espera que niños y niñas ejerciten sus habilidades de razonamiento y adquieran un pensamiento propio en lugar de memorizar conclusiones.

Lipman comprometido con mejorar el proceso enseñanza-aprendizaje propone la comunidad de diálogo como una dinámica de clase en la que se dota de relevancia al diálogo entre sus participantes. La comunidad de diálogo es “un lugar donde los niños están aprendiendo a tratarse los unos a los otros con cuidado y respeto, donde la sensibilidad a las perspectivas alternativas es parte

del proceso de dar forma una y otra vez a los conceptos que constituyen gran parte de su comprensión del mundo” (Splitter y Sharp,1996,105). La capacidad de escuchar es una de las habilidades que se inicia por ejercitar así como la participación consciente más que impulsiva. Por medio del respeto, la confianza, la igualdad, la autonomía y la libertad se pretende llevar a cabo la práctica de las habilidades de pensamiento a través del filosofar.

Para que la comunidad de diálogo se lleve adecuadamente es necesaria la práctica del respeto. Este ha de partir de concebir a sus integrantes como personas plenas, es decir, la edad o el género no debe marcar una diferencia en el trato. Asimismo, indica que habrá que empezar por desarrollar el tacto para decir las cosas con responsabilidad y mesura si se trata de un tema personal o delicado, en otras palabras, tomando siempre en cuenta que la comunidad está integrada por seres humanos que, dentro de las habilidades racionales que han de estimular, se encuentran las emociones que le integran. Por otro lado, para que la participación activa tenga lugar en la comunidad de diálogo es necesario hacer de ésta un espacio de confianza en donde niños y niñas se sientan cómodos/as hablando y presentando sus inquietudes o perspectivas (Sharp y Splitter, 1996).

Otro de los valores que ha de propiciar la comunidad de diálogo es la autonomía. El niño y la niña son quienes tienen las riendas sobre la formación de su pensamiento, claro está, en diálogo con la comunidad. La labor del profesorado es pues incentivar esa construcción y encaminar el andamiaje hacia una correcta argumentación. De esa manera tiene lugar el valor de la libertad en la medida en que el alumnado ha de sentirse en un espacio en el que puede expresarse y ser sin reprimirse. La comunidad comprende que tiene la libertad de equivocarse y la responsabilidad de corregirse ya que tiene lugar la construcción del pensamiento propio el cual se da por medio del intercambio de ideas y perspectivas entre integrantes de la comunidad.

El concepto de Igualdad es esencial e imprescindible en el programa de FpN, señala el ideal a alcanzar y hace alusión a la realidad concreta de la

convivencia en la comunidad de diálogo. “La condición de igualdad está basada en los principios de justicia, reciprocidad y respeto por las personas que son fundamentales en una comunidad de indagación. Esto implica evaluar imparcialmente lo que se dice, sin inclinarse por aquellas características individuales -género, etnia, edad, status, posición socioeconómica, relación personal con quien habla- que deben permanecer fuera del diálogo mismo” (Splitter y Sharp, 1996,60). Igualdad es el término que Lipman y Sharp conciben como el idóneo para señalar una característica importante de la comunidad de diálogo desde la que se pugna por la igualdad de derechos y oportunidades en la sociedad.

Lo que pretende la comunidad de diálogo es dotar a cada uno/a de sus integrantes con las herramientas necesarias para realizar procesos de razonamiento. Sin embargo, tanto andamiaje hacia la construcción de un pensamiento propio mediante el fomento de los valores antes mencionados puede culminar erróneamente en una interpretación solipsista, es decir, se corre el riesgo de considerar que ejercer un pensamiento por cuenta propia significa no necesitar de la comunidad cuando la idea es lo contrario (Sharp y Splitter, 1996). Los valores que se practican en la comunidad de diálogo hacen posible la construcción y/o transformación de personas razonables, que piensen la realidad de otro modo posible. No es que la comunidad posea un único y mismo pensamiento, por el contrario cada quien forme el propio a partir del diálogo con las/los demás.

En gran medida, pedirle una recapitulación de lo acontecido a una persona que integra la comunidad permite observar que lo hará desde su subjetividad con las carencias y los énfasis propios. Esto bajo el entendido de que el conocimiento es subjetivo y cada persona conoce a partir de su lugar en el mundo. Para FpN el pensamiento de una persona se construye a partir de la interiorización que realiza sobre lo que ha pensado en la comunidad o comunidades que ha participado (Lipman, Sharp y Oscanyan, 1998,). La comunidad de diálogo se lleva a cabo adecuadamente cuando se gesta un diálogo entre participantes en donde se problematizan las ideas aportadas y las perspectivas desde las que se plantean,

así como corregir procesos de razonamiento propios o de algún participante. La existencia de diferentes perspectivas hacen posible llegar a un conocimiento holístico al entrar en diálogo, sin embargo, al provenir de seres finitos como lo es el ser humano el conocimiento alcanzado irá complementando y/o corrigiendo a lo largo del tiempo.

El diálogo en las comunidades más que buscar acumular una cantidad de participaciones pretende que se reflexionen las ideas expuestas al grado de progresar en la discusión. El diálogo implica habilidades que deben ser enseñadas así como practicadas pero también es necesaria una disposición a aprenderlas. Será importante incentivar la indagación planteando preguntas que exijan al alumnado una genuina reflexión. Quienes se encuentren en una comunidad de diálogo sabrán que dentro de esta es importante pensar lo que se dirá y la manera en que se hará, regidos siempre por el respeto a las demás personas y la argumentación adecuada.

La necesidad de dotar de relevancia a las participaciones de niños y niñas reside en las consecuencias que surgen en caso de no hacerlo. La autocorrección, el cuestionamiento y la discusión de preparan a la niñez en la medida en que de forma significativa se les exige conducirse por la vida de forma razonable (Sharp y Splitter, 1996). En la comunidad de diálogo sus participantes aprenden a pensar detenidamente lo que dirán puesto que comprenden la importancia del cómo pensar. La dinámica permite que entre participantes se corrijan con la idea de ayudar a esclarecer afirmaciones. Errar no es visto de forma peyorativa sino constructiva.

La comunidad de diálogo concibe a la niñez como capaz de llevar a cabo un pensamiento activo, es decir, niños y niñas en un papel de descubridores lejos de la concepción pasiva de aprendices y receptores/as que caracteriza la educación tradicional. Más que sostener una nueva pedagogía que transforme a la niñez, FpN es una propuesta educativa que parte de cada niño y niña como los/as

constructores/as de su propia forma de pensar, de los criterios éticos por los cuales se van a regir así como las experiencias estéticas que han de admirar o rechazar. Claro está, niños y niñas lo hacen desde sus posibilidades y en la medida que la peripecia se lo permite. Desde una guía y supervisión del profesorado que deberá estar contextualizando con FpN para encaminar la sesión desde su estructura.

Se piensa que “postergar la instrucción de las habilidades de pensamiento hasta la escuela secundaria o más allá (lo cual, para la mayoría de los estudiantes significa abandonarlas por completo) es negar a los niños pequeños, que luchan por dar sentido a sus experiencias, una de las herramientas más poderosas que necesitarán en esa lucha” (Sharp y Splitter, 1996,42). En tanto más se retrasa la formación de personas críticas, más difícil es lograrlo. Instruir de una manera dogmática para luego retractarse crea confusión y se convierte en una pérdida de tiempo. Situar el desarrollo del pensamiento crítico en un parámetro de edad alejado de la niñez no es sólo discriminatorio, sino fundarse en un falso prejuicio que evidencia la falta de razonabilidad por parte de quienes así lo decretan.

Dentro de las bases teóricas de FpN se presenta el concepto de *falibilidad* entendido desde Peirce, este se remite a la inexistencia de verdades absolutas, sino que son verdades provisionales las que han de buscarse en tanto que satisfacen en primer momento la incógnita (de la Garza, María, Diplomado en filosofía para jóvenes, Universidad de Colima, Colima, Colima, 2014). La comunidad de diálogo ha de concebirse como una condición de posibilidad en donde una persona puede equivocarse sin importar posición social, edad, género, etcétera, porque lo que se juzga es la idea y no a quien la emite. Bajo esta perspectiva FpN busca eliminar la figura de autoridad junto al presupuesto que históricamente ha perpetuado la relación jerárquica entre profesorado-alumnado con el objetivo de situarles al mismo nivel. Lo que el programa de FpN propone implica un cambio de paradigma referente a la dinámica tradicional donde niños/as aprenden a pensar como se les dice. Se convierte en un reto a título personal para

el profesorado en donde debe aprender a concebirse como aprendiz a la par del grupo. Posteriormente deberá comprender que su labor en la comunidad consta de incentivar el diálogo mediante formulación de preguntas.

En el programa de FpN a los/as docentes se les denomina facilitadores, estos tienen por labor develar a la comunidad de diálogo la necesidad de congruencia entre el decir y el actuar; dentro de la sesión de clase o la escuela tanto como en su vida diaria. El conocimiento por un lado es poder y por el otro es responsabilidad puesto que saber algo que el resto ignora implica encontrarse en mejor posición que las demás personas, no obstante, después de saber no hay excusa que solape una acción incorrecta. Quien figura como facilitador/a en la comunidad deberá ser una persona comprometida al grado de plantearse como la más susceptible en vista de ser quien más ha adoptado ideas sin cuestionar, mismas que ahora deberá someter al escrutinio de la reflexión y la crítica.

Para evitar que la sesión se convierta en una charla sin progreso, el /la animador/a buscará que la misma comunidad aprenda a dar seguimiento a las aportaciones que hacen las personas que la integran. A su vez, ha de propiciar los valores que configuran la comunidad para que esta sea un espacio de confianza y respeto (Sharp y Splitter, 1996). Para aprender a escuchar es necesario practicar, dialogar y no monopolizar la sesión. Ser una persona considerada con los tiempos potencia valores que se ven reflejados en la clase, en el resto de los espacios en los que se incide. Por tanto se construye el pensamiento propio a través del reconocimiento de la otra persona, puesto que su pensamiento diferente fortalece la perspectiva que se posee.

Ante la rigidez y dificultad que caracteriza al texto filosófico, en FpN se opta por recurrir a otro tipo de expresiones literaria. A partir del texto, este se caracteriza por plantear diversas inquietudes filosóficas, se pretende generar reflexión, en otras palabras, la duda y el asombro se presentan para dar lugar al filosofar. La novela filosófica es pues el principal móvil en FpN, en esta se encuentran personajes y contextos que son cercanos a la realidad del público al

que va dirigido; al tener como objetivo ser de interés para evocar en un aprendizaje significativo. La novela funge un papel detonador (Lipman, Sharp y Oscanyan, 1998). Es a partir del tópico de la lectura que causó mayor interés en la comunidad que inicia el diálogo. Este surge desde el plano vivencia y anecdótico y por medio de la correcta guía del/a facilitador/a, se pretende pasar al plano abstracto para la construcción de buenos juicios.

Las novelas que llevan a cabo la labor de incentivar la reflexión filosófica están conformadas por los principales temas de la filosofía occidental, sin embargo, con la peculiar característica de modalidad apta para la niñez. Se recurre a la novela como el género literario apropiado para el ejercicio del filosofar en el que se desarrollaran las habilidades de pensamiento porque propician la imaginación (Miranda, 2007). Entiéndase la estructura convencional del corpus filosófico como la menos adecuada para presentar a la niñez por lo que expresiones filosóficas alternativas como las utilizadas por el existencialismo se contemplan con aceptación. Además de que la lectura de la novela en la comunidad de diálogo se da bajo el entendido de comunidad y participación activa mediante la lectura grupal.

El material detonador no es un texto literario exclusivamente, materiales existentes como: cortometrajes, películas, videos, pinturas, obras de teatro, etcétera, se pueden contemplar como material pertinente si cumplen con las características específicas. Estas son: 1) plantear problemáticas filosóficas de forma abierta 2) presentar distintas perspectivas de las problemáticas y 3) no buscar una única conclusión. Asimismo, “Los niños de ficción de las novelas están explorando, están investigando, intentan descubrir los significados que necesitan para seguir. Así, el texto es importante como un instrumento que facilita la investigación y, a la vez, es un instrumento que sirve para ejemplificar el propio proceso de investigación” (Miranda, 2007,161). Para que resulte significativo al alumnado deben figurar personajes de sus edades, en entornos parecidos a los que frecuentan así como poseer personalidades cercanas a sus experiencias cotidianas.

El material detonador viene acompañado de un manual, una herramienta diseñada para el profesorado que impartirá sus clases desde la metodología de la comunidad de diálogo. El manual se conforma de preguntas de seguimiento y ejercicios. Las preguntas de seguimiento giran en torno a las temáticas filosóficas que presenta el material -porque también hay manuales de películas y cortometrajes que propician la reflexión filosófica- que generalmente son entre tres y cinco temáticas o conceptos. Entiéndase que por cada temática que comprende el material, el manual tiene una serie de preguntas que sirven para fomentar el diálogo en la comunidad. Después de dialogar respecto a las preguntas se presenta una serie de ejercicios a través de los que se pretende llegar a una conceptualización y definición de términos (de la Garza, “Diplomado en filosofía para niños y jóvenes”, Universidad de Colima, Colima, Colima, 2013).

El programa de FpN lleva décadas implementándose en distintos espacios educativos a lo largo y ancho del mundo “se ha podido comprobar que a los niños a los que se les ha enseñado a razonar a través de la filosofía muestran un 80% de mejora en su capacidad de razonamiento en relación a aquellos que no fueron expuestos a la filosofía” (Lipman, Sharp y Oscanyan, 1990, 217-224, cita Lipman, 2001, 73). El trabajo realizado respalda la idea de enseñar filosofía desde los niveles básicos de educación no para la formación de filósofos y filósofas, sino para el desarrollo de las habilidades de pensamiento; que si bien pueden desempeñar ávidamente dentro de *la madre de todas las ciencias* también favorece a las demás disciplinas.

La propuesta de Lipman y Sharp muestra una manera de encaminar la enseñanza a partir del fomento del pensamiento complejo por medio de la filosofía, sin embargo, cabe señalar que aunque su fundamento es filosófico no es para aplicarse únicamente en dicha asignatura ni se utiliza para llevarla a cabo. “En cada disciplina, la perspectiva de la comunidad de investigación puede ser usada con tal de provocar discusión y reflexión sobre la materia de cualquier área de conocimiento. Añado además que una metodología de pensamiento crítico puede ser utilizada como pauta para someter a debate cualquier contenido

disciplinar” (Lipman, 2016, 63). La metodología de la comunidad de diálogo no es exclusiva de la filosofía, aunque su principal motor sea filosófico esta práctica puede llevarse a cabo en distintas asignaturas.

Una sesión de FpN posee una estructura específica que consta de las siguientes partes: en primera instancia se presenta el material detonador, este es principalmente un cuento corto o una novela puesto que se busca fomentar el gusto por la lectura, no obstante, también puede ser una película, un vídeo, una pintura, una obra de teatro, entre otras. La idea es aplicar y practicar la reflexión filosófica en cuestiones cercanas al estudiantado. Mediante el material presentado la comunidad de diálogo va ubicando en su realidad la manera en que la filosofía aparece. La importancia de esta introducción reside en la provocación del material, es decir, debe resultar de interés en tanto que se filosofa sobre lo que interesa.

El segundo momento consta de generar preguntas de investigación, estas se conocen como la agenda de trabajo porque son fruto del material antes presentado. Las preguntas surgen del diálogo entre dos o más integrantes de la comunidad. Como se señaló anteriormente, preguntar no es fácil y lo que se busca es que la comunidad aprenda a generar preguntas de investigación, en otras palabras, preguntas que no se responden únicamente con una afirmación y negación, sino que se caractericen por una búsqueda de razones. Cuando se va iniciando una comunidad de diálogo es difícil conseguir que la comunidad formule preguntas de investigación, por ello, en el manual aparece un apartado denominado plan de discusión que quien funge como facilitador/a de la sesión puede utilizar. El tercer paso es la presentación de las preguntas y la puesta en práctica de la democracia deliberativa mediante la elección de una pregunta para abordar.

Ya teniendo seleccionada una pregunta para dialogar se inicia animando a la clase a buscar responderla, aquí cuando, mediante la práctica de procesos de aprendizaje, se desarrollan las habilidades de pensamiento. El trabajo en este momento de la sesión consta de pasar de lo vivencial y anecdótico al concepto

abstracto; para dar ese paso deberá darse un proceso de seguimiento mediante preguntas, críticas, reflexiones, ejemplos, contraejemplos, detección de supuestos, etc. Es la parte primordial de la sesión en donde desde el respeto y la confianza se participa sin temor a la equivocación. Posteriormente, se llega a una conclusión de la temática abordada que no es definitiva. La sesión de FpN inicia con una pregunta, se desarrolla mediante preguntas y se termina con otra pregunta.

Lipman y Sharp encuentran en la educación uno de los espacios más significativos para impactar de forma social, por lo que se pretende resignificar principalmente el ámbito educativo partiendo de las preguntas ¿Por qué educar? ¿Para qué educar? ¿Cuál es la forma idónea de educar? por mencionar algunas. Niños y niñas concebidos como capaces de formarse por sí mismos/as en ciudadanos/as razonables y comprometidos/as con la comunidad; también vistos/as como transformadores/as de quienes se puede aprender y con quienes se ha de aprender. La filosofía enseñada de manera significativa impulsa a crear un modo de filosofar que no se queda en el plano teórico y busca ser congruente en el actuar. Pensar las problemáticas que aquejan al ser humano ha de evocar en acciones pensadas a profundidad.

Conclusión

El programa de filosofía para niños y niñas (FpN) al ser una propuesta desde la filosofía de la educación se centra en las grandes interrogantes, a saber, ¿qué se enseña? ¿Cómo se enseña? ¿Para qué se enseña? presentando las diversas problemáticas que se dan en el aula y que la filosofía bien pudiera atender si se imparte de la manera adecuada, es decir, buscando obtener un alumnado crítico y reflexivo de su sociedad y de sí mismo. “A través de la filosofía uno adquiere la disciplina de prestar atención a aspectos mundanos y familiares de la experiencia que, de otra manera podrían ser dados por supuesto” (Splitter y Sharp, 1996,134). El programa de FpN promueve la construcción del pensamiento propio y facilita las herramientas así como ponerlas en práctica mediante la reflexión ejercida sobre problemas cotidianos que de alguna manera, niñas, niños y jóvenes buscan comprender.

A manera de conclusión y atendiendo a la pregunta planteada al inicio del presente apartado ha de comprenderse que filósofos tales como: Sócrates, Heráclito, Dewey, Peirce, etcétera, configuran los antecedentes del programa de FpN. Son algunas de sus tesis las que brindan el soporte teórico-práctico de esta propuesta educativa. Mientras que, como núcleo central, el programa se caracteriza por comprender la necesidad de concebir a niños y niñas como transformadores y constructores de sí mismos/as por lo que surgen conceptos como: razonabilidad y falibilidad. A su vez, tiene lugar el pensamiento complejo y la pertinencia de desarrollar las tres esferas y no jerarquizar entre éstas. Dicho planteamiento teórico se lleva a cabo mediante la comunidad de diálogo en donde se desarrollan las habilidades de pensamiento recurriendo al pensar por uno mismo/a en diálogo con otras personas. Diálogo que parte de materiales en los que se parte de lo cotidiano hacia lo abstracto.

Capítulo 2: Filosofía feminista en la educación ante la problemática de la violencia de género.

Introducción

La visibilización de la violencia de género como problemática que parte de la filosofía social y política es producto de una larga trayectoria de trabajo. Tiene sus inicios en la Ilustración con el surgimiento del feminismo como corriente filosófica que cuestiona la forma en que se entienden las diferencias en el ser humano y su articulación. Desigualdad que se manifiesta por medio de los estereotipos, los roles y todo aquello que estratifica una distinción entre hombres y mujeres. Distintas instancias que conforman la cultura -como lo es la religión, el derecho y la educación- históricamente se han encargado de promover el prejuicio teleológico que destina a la mujer a la reproducción, la crianza y el cuidado de las demás personas. No obstante, con el surgimiento del feminismo y los estudios de género tiene lugar la siguiente cuestión: ¿Cuál es el papel de la educación en la visibilización de la violencia de género? La filosofía de la educación con la perspectiva de género de forma transversal genera un análisis sobre el fundamento de la violencia de género.

Para atender a la pregunta anterior el presente apartado iniciará por presentar reflexiones que fungan como el antecedente histórico del feminismo, específicamente, respecto a la exclusión femenina de la educación. Esto con el objetivo de pensar sobre los argumentos a partir de los cuales el movimiento feminista sostiene el derecho femenino a una formación académica. En un segundo momento se pretende abordar algunas de las propuestas que tienen lugar en la lucha feminista para optar por una educación incluyente; así como la visibilización de la violencia contra la mujer desde la escuela. Esto dará lugar a un último momento en el que se presenta el paso hacia las políticas públicas como producto de una reflexión filosófica que nace en la academia. El andamiaje termina recapitulando la cuestión y buscando atenderla.

2.1. Antecedentes de la agenda feminista en la educación.

El ámbito educativo aparece dentro de la agenda feminista desde los inicios de ésta. El feminismo surge como *el hijo no querido de la ilustración*, señala Nuria Varela y lo define como “una teoría y práctica política articulada por mujeres que tras analizar la realidad en la que viven toman conciencia de las discriminaciones que sufren por la única razón de ser mujeres y deciden organizarse para acabar con ellas, para cambiar la sociedad” (Varela, 2008, 11). *La época de las luces* se caracterizó por priorizar a la razón en busca de una emancipación del pensamiento metafísico, es decir, aquel que basa su argumentación en explicaciones divinas; en ese sentido, la corriente feminista tiene lugar como denuncia a la irracional concepción de la mujer. Asimismo, puntualiza que, convenientemente, la mujer no resulta ser objeto de análisis y reflexión respecto a la igualdad, la libertad, la autonomía, entre otros conceptos que se empiezan a forjar desde una perspectiva racional.

El filósofo cartesiano François Poulain de La Barre es retomado por la teoría feminista porque durante su época emprende un análisis sobre la igualdad desde una perspectiva distinta a la de sus contemporáneos. Él forma parte de una lista que conforma a filósofos/as que presentan críticas a la igualdad que no contempla a las mujeres. De La Barre denomina a la condición femenina como el prejuicio histórico que impide llevar a cabo la igualdad de forma universal y como tal representa un obstáculo para el progreso social. Desde el cartesianismo, presenta un argumento en favor de las mujeres que parte de la asexualidad de la *res cogitans*. Desde dicho planteamiento resulta incomprensible la condición adjudicada al colectivo femenino para legitimar su exclusión del ámbito cultural (Jiménez, 1998). La conclusión a la que se puede llegar desde de La Barre es que, en tanto que *el ser consciente* no está determinado por un sexo, depende entonces de la posibilidad de adentrarse al conocimiento por medio de una formación académica.

La perspectiva educativa de la época tiene como punto de partida la concepción establecida por el humanista Jean Jacques Rousseau, específicamente, de su obra *El Emilio* (1762) en donde plantea una diferencia en la manera en que se ha de educar a los niños y a las niñas. Ante tal división, Mary Wollstonecraft elabora una crítica a dicha obra respecto al prejuicio que no se somete al escrutinio de la razón y que se fomenta en para la educación formal. Wollstonecraft regida por los principios teóricos y éticos que suscriben a la Ilustración problematiza el planteamiento de Rousseau puesto que, en lugar de cuestionar lo dado respecto a las relaciones de poder establecidas por una serie de prejuicios ajenos a la razón, legitima y promueve su continuación.

Entre las obras de Wollstonecraft se encuentra un libro dirigido a la niñez titulado *Relatos originales de la vida real* (1788) en el que presenta la inferioridad femenina como un tema a tratar con niñas y niños. Posteriormente, devela su tesis sobre la educación en *Vindicación de los derechos de la mujer* (1792) donde argumenta la importancia y necesidad de que las mujeres tengan acceso a la escuela y lo hace de la siguiente manera:

Sigo insistiendo en que no sólo la virtud, sino el conocimiento de los dos sexos, deben tener la misma naturaleza, si no alcanzan el mismo grado, y las mujeres, consideradas no sólo criaturas morales, sino también racionales, deben tratar de adquirir las virtudes humanas (o perfecciones) por los mismos medios que los hombres, en lugar de ser educadas como una especie de fanáticos seres a medias, una de las extravagantes quimeras de Rousseau (1996,157).

Wollstonecraft persuade a cambiar el paradigma de igualdad hegemónica en el que las mujeres no se conciben como seres racionales. Para sostener su demanda recurre a la afirmación de la mujer y el hombre como iguales en tanto

seres humanos así como cuestionar los prejuicios que se han construido para jerarquizar a un sexo sobre otro. Wollstonecraft entiende la igualdad a partir de la especie y exige de esa manera que las mujeres tengan las posibilidades y oportunidades que la sociedad, ésta que se dice en busca de la igualdad y su práctica, ha depositado únicamente a los varones.

La crítica que Wollstonecraft realiza a Rousseau fue secundada por D'Alembert quien pugna por una educación igualitaria para los sexos teniendo por objetivo la difusión del saber y por fundamento la luz de la razón. D'Alembert le cuestiona al filósofo ginebrino su filosofía emancipatoria y sugerida como universal cuando reproduce el sistema de sometimiento sin cuestionar. “La esclavitud y la degradación a la que hemos reducido a las mujeres, las trabas que ponemos a su intelecto y a su corazón, la jerga fútil y humillante para ellas y para nosotros a la que hemos reducido nuestra relación con ellas como si no tuvieran una razón que cultivar o no fueran dignas de ello” (D'Alembert 1759 en Puleo, 1993,115). A su vez, el racionalismo proliferante de la época llevó a Benito Feijoo a descubrir la existencia de la inferioridad femenina; ésta no como producto de la naturaleza de la mujer sino una consecuencia de excluir al colectivo femenino de la educación y la cultura en general (Jiménez, 1998).

La característica principal de ésta etapa del movimiento feminista está en la ardua defensa de la mujer como un ser digno de derechos y oportunidades argumentando su racionalidad y con ello, contrastando aquellas cualidades que históricamente se han adjudicado a su persona, esto es, la maldad, la debilidad, la irracionalidad, entre otras. Las figuras antes mencionadas así como Olimpia de Gouges, Condorcet y Diderot forman parte del grupo de pensadores/as que problematizaron la condición femenina y abogaron por un cambio en la manera de concebir a la mujer en virtud de alcanzar una igualdad fidedigna, tal como la época lo exigía. Alicia Puleo (1993) señala que, la afirmación que sostiene que en otros tiempos era imposible pensar de forma incluyente como si les fuese inconcebible

salir de la enajenación en la que se encontraban inmersos/as, se convierte en una falacia al develar lo que ahora se conoce como la primera ola del feminismo⁷.

El feminismo es un impertinente, afirma Varela (2008), y lo es en dos sentidos, a saber, por un lado porque aparece para señalar la incongruencia de los pensadores ilustrados que desde la razón cuestionan lo dado excepto el lugar de la mujer. Por otro lado, entendiendo impertinente como los anteojos con un mango de sujetador destinado para uso de las mujeres, el feminismo es la corriente de pensamiento que observa la realidad desde otra perspectiva, una que parte del espacio que ocupan las mujeres. La obra de Alicia Puleo titulada *La Ilustración olvidada* (1993) lleva a cabo un rescate de las insignes figuras de la filosofía que se han suprimido del corpus filosófico al no seguir las pautas de la Ilustración aceptada por el androcentrismo. Entiéndase por este último una visión del mundo que sitúa al varón en el centro del universo por lo que observar el entorno desde un lente femenino implica un cambio paradigmático en la cosmovisión.

Una filósofa contemporánea a de La Barre, de la que no es posible constatar que haya leído o no las reflexiones filosóficas de éste, presenta un pensamiento congruente con la argumentación disidente. Juana de Asbaje y Ramírez de Santillana mejor conocida como Sor Juana Inés De la Cruz presentó críticas que, desde una óptica actual, es posible relacionar con la corriente feminista. La monja jerónima parte de su realidad para cuestionar la exclusión de las mujeres de las universidades siendo ésta su personal preocupación. A partir del trabajo de investigación realizado por la historiadora Josefina Muriel respecto a la educación femenina en la Nueva España es posible comprender la crítica realizada por Sor Juana. Muriel (citada en Hierro, 2002) clasifica la educación destinada a las mujeres en tres etapas: la primera consta de introducción a las niñas a las labores del hogar, la segunda implica enseñarles a leer, escribir y aritmética de forma básica, mientras que la tercera la denomina autoeducación

⁷ En el presente escrito se parte de la perspectiva europea que presentan feministas como Celia Amorós y Amelia Valcárcel para dividir las olas del feminismo. La primera ola es ubicada en la ilustración, la segunda con el movimiento sufragista y la tercera de los años setenta en adelante.

puesto que corre a cuenta personal y se limita a las posibilidades que cada una tiene de continuar estudiando.

Las mujeres que durante la Nueva España deseaban adentrarse en los estudios superiores debían tener una buena posición social y económica. En el caso de Sor Juana al ser hija ilegítima, criolla y sin dote su deseo por la vida académica se ve obstaculizado, por lo que la vida conventual fue la mejor opción para alimentar su anhelo por el conocimiento. Desde el claustro redactó una defensa a la mujer abogando por el derecho femenino a la educación. La filósofa novohispana hace uso de sus amplios conocimientos adquiridos principalmente de obras filosóficas y las Sagradas Escrituras para argumentar su perspectiva. Su labor consistió en desmontar los prejuicios que giran en torno a la mujer y lo que ésta representa, es decir, la maldad, la irracionalidad, la incapacidad, entre otras adjudicaciones respaldadas por una naturaleza inexistente. Sor Juana recurre a la filosofía para enunciar a insignes mujeres de la historia del pensamiento que dan prueba de sus capacidades como una herramienta que solventa la crítica.

Sor Juana también presenta una propuesta pedagógica para las niñas, que va acorde a los principios morales de su tiempo y espacio. En ella señala como un derecho humano que las niñas se formen de manera intelectual y no únicamente para las labores del hogar. A su vez, dota de importancia que las niñas construyan su identidad femenina desde mujeres doctas a partir de las cuales se puede forjar una feminidad genuina por medio del ejemplo de la mujer adulta, en otras palabras, aprender a ser mujer desde mujeres. Por otro lado, la filósofa novohispana pretende resignificar los espacios feminizados como la cocina, lugar al que fue asignada durante un tiempo a modo de castigo y en el que encuentra otras formas de llegar al conocimiento.

Si bien dentro del feminismo en México habemos quienes concebimos a Sor Juana como una pionera del movimiento feminista en nuestro país, la realidad es que éste aparece mucho tiempo después. La segunda ola del feminismo se

caracterizó principalmente por el sufragismo, sin embargo, la educación nunca dejó de formar parte de los ideales de la lucha. El final de esta etapa y el comienzo de la tercera ola lo marca la filósofa Simone De Beauvoir quien plantea la problemática de la identidad de la mujer mediante el señalamiento de una esencia cultural y no biológica, es decir, la femineidad la construye un espacio y un tiempo determinado al atribuirle un rol, un estereotipo y un lugar. De Beauvoir dirá *No se nace mujer, se llega a serlo* y con ello da la pauta para nuevas reflexiones filosóficas. Sin mencionar que termina de cuestionar el vínculo indisoluble que el pensamiento dicotómico establece entre mujer y naturaleza.

Mientras en Francia De Beauvoir daba a conocer su crítica en la obra titulada *El segundo sexo* (1949), En México la filósofa Rosario Castellanos en su tesis de maestría llega a planteamientos semejantes. *Sobre cultura femenina* (1950) denota el interés de Castellanos en la conformación de la identidad femenina y el aparato ideológico del cual surge (Tapia, Aimé, “materia optativa: la participación de las mujeres en la filosofía”, Universidad de Colima, Colima, Colima, 2015). “El mundo que para mí está cerrado tiene nombre: se llama cultura. Sus habitantes son todos del sexo masculino. Ellos se llaman a sí mismos hombres y humanidad a la facultad de residir en el mundo de la cultura” (Castellanos, 2005,82). La indagación respecto a la existencia o inexistencia de una cultura femenina llevan a Castellanos al plano educativo. La cultura es entendida como creación del varón para perpetuar su poder sobre los demás seres, en ese sentido, la educación es una parte esencial en la cultura ya que por medio de ella se legitima y promueve la cosmovisión aceptada.

En *Mujer que sabe latín...* (1973) Rosario Castellanos abordar sobre la educación formal de las mujeres en México. Es posible encontrar dentro de ésta y el resto de sus obras una serie de lineamientos para la conformación de una pedagogía feminista. “El remedio que propone Rosario Castellanos para las mujeres mexicanas es doble: primero la toma de conciencia y la creación de la nueva imagen, desembarazarse de los mitos y ponerse frente al espejo” (Hierro,

1993,84). Hierro dice que ven la propuesta pedagógica de castellanos está el problematizar la identidad femenina y efectuar acciones que visibilicen la desigualdad entre hombres y mujeres. Después de eso habrá que someter a cualquier dogma a la risa, ésta como la herramienta idónea para deconstruir los prejuicios. Metodología que Castellanos implementa en su obra mediante la sátira y la ironía; de esta manera, la filósofa mexicana enseña a reír de los argumentos mal fundados enfatizando en el punto débil de éstos.

Para los años 60's-70's el feminismo pasa por una fragmentación dando lugar a dos perspectivas, a saber, el feminismo de la diferencia y el feminismo de la igualdad. Por el primero se entiende una postura que adopta con relevancia las diferencias culturales construidas entre los sexos. La idea principal del feminismo de la diferencia está en la búsqueda de resignificación del concepto *diferencia*, es decir, eliminar el acento peyorativo que se le ha adjudicado y develar las bondades de ésta así como persuadir a que se fomenten y se valoren. Se enfatiza en que lo contrario de la igualdad no es precisamente la diferencia sino la desigualdad, por lo que la diferencia pretende que las mujeres obtengan la igualdad entre hombres y mujeres pero no con estos (Cavana, 1998).

Luce Irigaray destaca dentro del feminismo de la diferencia por sus indagaciones respecto a la diferencia sexual a la que dota de importancia en la medida en que aquellos valores y principios que constituyen lo femenino deben fomentarse. Para Irigaray la igualdad de derechos y oportunidades no se consigue buscando igualar lo masculino porque esto significa una pérdida de identidad en la que se daría la razón al patriarcado al haber valorado lo masculino sobre lo femenino (1992). El feminismo de la diferencia ha de propiciar las virtudes que tiene la femineidad. La igualdad se consigue a partir de que aquellas cualidades que posee la mujer se entienden como igualmente valiosas y no mediante una pérdida de identidad.

Si bien el feminismo de la diferencia surge en Estados Unidos, en Italia las feministas crean el concepto de *Affidamento* que se traduce como confiar; con éste se pretende construir lazos de confianza y fidelidad entre las mujeres desde un paradigma político (Cavana, 1998). Este término es importante para el feminismo en tanto que propicia las relaciones entre mujeres, una unión que posibilita derrocar el patriarcado. Heidi Hartmann define el patriarcado como un “conjunto de relaciones sociales entre varones, relaciones que si bien son jerárquicas, establecen vínculos de interdependencia y solidaridad entre ellos para dominar a las mujeres” (Cobo, 1998,62). Una unión entre mujeres genera una fortaleza política que pretende contrarrestar el poder que tienen los hombres sobre ellas.

Este término colocado en el plano educativo se remite a la manera en que se forja la amistad desde el feminismo. La amistad entendida como un principio fundamental desde la ética exige una reflexión sobre su impacto personal y social. En el caso de las niñas aprenden la amistad desde ciertos valores específicos como la confianza, la comprensión y el afecto, por otro lado, los niños por amistad entienden la competencia y la violencia. Desde la mirada androcéntrica las niñas manifiestan debilidad y sentimentalismo, lo que se concibe de forma despectiva mientras que bajo la perspectiva feminista se valora más que la violencia a partir de la cual se construyen las relaciones de masculinidad hegemónicas.

El feminismo de la diferencia pretende una educación que parta de las diferencias de hombre y mujer en busca de prevalecer las identidades. Una identidad femenina fidedigna es aquella que se construye entre mujeres, en donde son las mujeres las que se enfrascan en la busca de lo que las hace ser mujeres y lo enseñan a sus congéneres. La valoración de los atributos que constituyen la identidad femenina persuade a orientar la educación de las mujeres al desarrollo de estos así como enfocarlos en otros ámbitos de la cultura como lo es la ciencia, la política y la filosofía, áreas del conocimiento que han de pensarse desde una perspectiva femenina. En ese sentido, las mujeres develan procesos de

razonamiento distintos al andamiaje efectuado desde el androcentrismo. María Sibylla Merian, por mencionar un caso, a diferencia de sus contemporáneos científicos que analizaban por medio de la vivisección, optó por el dibujo como un método de estudio menos transgresor y más empático con los especímenes que estudiaba. Ahora es recordada como la pionera de la entomología moderna (Tapia, Aimé, “Seminario de Ecofeminismo”, Universidad de Colima, Colima, Colima, 2012).

Por otro lado, el feminismo de la igualdad se entiende como una perspectiva que busca la igualdad de derechos y oportunidades entre hombres y mujeres por el hecho de conformar de igual manera humanidad. “La igualdad entendida como un modelo general de relación recíproca entre individuos que se reconocen mutuamente sus diferencias” (Jiménez, 1998,149). El concepto de igualdad parte de una perspectiva que sitúa a mujeres y hombres como seres humanos que biológicamente son diferentes, sin embargo, no deberían ser idénticos para ser tratados igualmente como raza humana. Así como en matemáticas el signo de igualdad no es el mismo que el identidad los conceptos tampoco lo son (Tapia, Aimé citando a Tapia, Cristina, “materia optativa: la participación de las mujeres en la filosofía”, Universidad de Colima, Colima, Colima, 2015). El feminismo de la igualdad no pretende un desdén a la diferencia sino una inclusión, de esa manera descarta la idea separatista que postula el feminismo de la diferencia aun cuando comparte la necesidad de hacer valer los derechos de las mujeres.

En cuanto a la educación, el feminismo de la igualdad pugna por el derecho de las mujeres a entrar a las universidades y transformar el espacio en un ámbito de inclusión. La idea es que, en la medida en que en el ámbito social han de congeniar mujeres y hombres, sea a través de la escuela que se propicie la convivencia igualitaria empezando por el acceso de las mujeres a la academia. Al mezclar niños y niñas en una misma aula se iguala la educación formal dando la oportunidad a las mujeres de empezar a incidir en la cultura. No obstante, con el

acceso de las mujeres a la escuela superior surgen nuevas dificultades respecto a la diferente concepción que se tiene de la niñez en relación al género al que se pertenece para ello el feminismo también ha de desarrollar nuevos enfoques que atiendan estos nuevos retos.

Del feminismo de la igualdad surgen los estudios de género, estos se encarga de analizar la construcción que se hace del género. Desde la perspectiva de las ciencias sociales el concepto de *género* surge a partir de 1955 y se atribuye su creación al médico John Money quien utilizó el término *gender role* para visibilizar actitudes, acciones, gustos, entre otras cualidades, que representan rasgos de identidad diferentes entre niños y niñas. Sin embargo, el concepto de género tiene su verdadero origen muchos años antes dentro de la filosofía. Las problemáticas de género aparecen como tema de interés para pensadores/as aun cuando no aparece la noción como tal, es decir, para la filosofía dichas reflexiones tiene lugar antes de su reconocimiento social (Puleo, 2008).

El género es una construcción que depende de un tiempo y un espacio, no es lo mismo ser una mujer en un territorio que en otro y aun siendo del mismo lugar no será lo mismo en un época que en otra. No obstante, la mayoría de las culturas se rigen por un poder patriarcal por lo que la identidad femenina se ubica en la subordinación. El género no procede de forma natural, sino que la cultura lo construye a partir de la imposición de una identidad respecto al sexo con el que se nace. De manera informal la familia y el entorno social en el que se desplazan niños y niñas se da la enseñanza-aprendizaje mientras que la escuela funge como la institución encargada de llevar a cabo esa labor desde la formalidad.

Seyla Benhabib denomina *sistema sexo-género* a la forma de organización social que divide los sexos de manera simbólica y vivencial partiendo de la diferencia biológica para construir una identidad (citado en Cobo, 1998). Con este término Benhabib le pone nombre a la dinámica social que surge a partir de significar las diferencias desde una jerarquización. Desde esta perspectiva tiene

lugar la enseñanza-aprendizaje del género. La escuela como una institución que entra en la dinámica del sistema tiene por labor el mantenimiento de éste por lo que la masculinidad y la feminidad entendidas desde el patriarcado son enseñadas como la forma de ser y relacionarse en el mundo. Es por esta razón que el feminismo surge para señalar la importancia de cuestionar dicho sistema a partir de visibilizar las problemáticas que evoca.

2.2. Feminismo en la educación para la visibilización de la violencia contra las mujeres y las niñas.

Si se entiende a la filosofía como una disciplina que cuestiona lo dado es deseable que se siga reflexionando sobre la manera en que se han constituido las identidades de género. "Preguntarse por la conceptualización de lo masculino y lo femenino es pensar el presente en un momento en que las relaciones entre los sexos están experimentando un cambio de forma ya parte inseparable de la sociedad occidental" (Puleo, 1996,9). Asimismo, realizar una crítica a la educación que como aparato ideológico ha efectuado acciones para determinar la feminidad y la masculinidad incurriendo a ideas mal infundadas las cuales no se cuestionan y que se tienen por fijas.

Si bien se abrieron los recintos del saber a las mujeres simulando 'igualdad', pronto se encontraron formas sutiles para reforzar el proceso de domesticación. Quizá la más efectiva sea el ocultamiento de los avatares atravesados por aquellas mujeres transgresoras que cuestionan el destino femenino tradicional trazando caminos inéditos para sus hijas y nietas, tuvieron derecho a elegir una profesión a decidir sobre sus bienes y a gozar su sexualidad desligada de la procreación (Tapia, 2016,20).

El acceso de las mujeres al ámbito educativo no es la única acción por efectuar en busca de una igualdad de género. Tanto a niñas como niños se les

enseña una historia universal en donde pocas veces figura alguna mujer, esto trae consigo que las niñas difícilmente conciban la posibilidad de desempeñarse en distintos ámbitos sociales por lo que su perspectiva de identidad es limitada; del mismo modo que en los niños produce extrañeza ver a la mujer desempeñándose en otra área que no es aquella feminizada.

La lucha feminista ha hecho posible que en la actualidad la figura de la mujer tenga lugar en distintos ámbitos sociales. Sin embargo, es importante reivindicar la ardua labor que emprendieron las mujeres para conseguirlo así como las acciones que se siguen haciendo; en palabras de la filósofa Rosa Cobo:

“La memoria histórica es un instrumento necesario en la construcción de una subjetividad política que tenga como finalidad la irracionalización del sistema de dominio patriarcal. La pérdida de nuestro pasado nos introduce en el mundo de la amnesia política y nos priva de la brújula para encontrar los caminos de la estrategia política transformadora” (2006,27).

Para el feminismo así como para cualquier lucha social es vital recordar los sacrificios que se han hecho, las vidas que se han dado por una causa social; sólo mediante la memoria que recuerda los fundamentos que sostienen los motivos de la causa es posible emprender las acciones adecuadas para atender la problemática. La indignación que ha sido el motor para luchar en contra de las injusticias así como el sostén del argumento que devela la desigualdad se perpetúa a lo largo de la historia en tanto que no se olvida y se mantiene la demanda hasta que se consigue el cambio que se busca.

La filósofa Graciela Hierro (2002) afirma que ha de existir un cambio social que permita visibilizar las problemáticas de género. Una pedagogía feminista que se encargue de que las instituciones educativas trabajen al respecto empezando

por dejar de educar *Sofías* y en su lugar crear *Emilias*⁸. Hierro propone la erradicación de la diferencia de género basada en el argumento biologicista para que tanto niños como niñas sean inmiscuidos/as de igual manera en el mundo de la cultura. Esta idea se sostiene desde distintas vertientes, una de ellas es el carácter democrático con el que se rige la sociedad mexicana por lo que deberá considerar la situación de la mujer dentro de las modificaciones a las condiciones sociales. No es posible hablar de un Estado democrático sin concebir a las mujeres y niñas y los derechos que como seres humanos les corresponden.

Por otro lado, Hierro propone que la filosofía moral reconozca la importancia de adentrarse en experiencias de vida no buscando un conocimiento absoluto pero si plantear posibilidades desde la argumentación ética. De esta manera, acreditar a la mujer como agente en primer plano al valorar su aportación. “El ser humano no es un ser natural sino histórico, pero en ese ser histórico las mujeres no tienen historia propia sino que les conforma según lo que los hombres determinan que sea” (Cancino, 2000,12). El género como categoría de análisis es empleado por Joan Scott para visibilizar el sesgo de género en “la historia universal”. Darles voz y lugar a las mujeres permite pensar el desarrollo histórico desde otra perspectiva (Portela, 1996). La idea de llevar a cabo esta labor es ejercer una crítica a la manera en que se ha planteado el pensamiento, cuestionar la racionalidad occidental y construir una historia universal que contemple a las mujeres.

La propuesta pedagógica de Hierro consta de una educación para las mujeres porque como seres humanos tienen el derecho a ella. Hierro (2002) afirma que la educación que han recibido las mujeres a lo largo de la historia debe entenderse como una *domesticación* desde el origen etimológico de la palabra ésta hace alusión al *domos* -hogar- por lo que las enseñanzas eran referente a las labores en la casa y lejos del ámbito social. La filósofa mexicana lo señala con la finalidad de exigir la inclusión de la mujer a la formación académica. A su vez,

⁸ Con esta expresión, Hierro se refiere a la obra *El Emilio* de Rousseau.

aboga por que dicho acceso sea en general para todas las mujeres sin el sesgo socioeconómico. Dentro de los estudios superiores también han de aparecer mujeres que funjan como referentes para que las mujeres encuentren otra manera ser en el mundo (2002).

Otro planteamiento educativo con perspectiva feminista es propuesto por la filósofa Victoria Camps, quien entiende a la educación como la transmisión de aquellos valores que la sociedad promueve con el objetivo de construir un Estado democrático. Por medio de la educación adecuada es posible reivindicar la igualdad, hacerse oír y vivir en diversidad, señala Camps. La cuestión está en que la ética se ha tomado de una manera abstracta en un afán universalista -como es el caso del imperativo categórico kantiano- esa fijación genera una exclusión a nivel práctico que representa una problemática para la convivencia. Hacer visible la inviabilidad de los conceptos éticos contruidos desde un absoluto permite ejecutar acciones para su corrección; esto es posible mediante el ámbito educativo desde el que se plantea la problemática así como buscar alternativas para desarrollar adecuadamente los valores en la vida diaria (García, 2006).

Camps (2000) reflexiona sobre los valores morales que la cultura ha enseñado a la sociedad y enfatiza en aquellos que se fomentan a las mujeres y aquellos que se establecen para los hombres. Los que se construyen dentro del ámbito femenino no se han catalogado como valores por lo que se piensa que socialmente los valores establecidos no hacen distinción de género. Sin embargo, por medio de las labores domésticas es que la mujer desarrolla ciertas cualidades las cuales se entienden como naturales a su sexo, a saber, el cuidado, la paciencia, la empatía, la sensibilidad, etcétera. La ética del cuidado aparece para señalar que ese conjunto de cualidades son humanas a pesar de ser mayormente ubicadas en las mujeres y a su vez, han de concebirse con la profundidad ética que las constituye.

La propuesta pedagógica de Camps (2000) comprende la necesidad de formar desde los valores en un sentido práctico, es decir, enseñar desde el ejemplo, por lo que aquellas cualidades que ha de tener una sociedad democrática han de promoverse desde las acciones cotidianas. Es necesario visibilizar los valores que conforman la ética del cuidado como vitales para las teorías éticas. Entiéndase que una sociedad en democracia ha de propiciar la igualdad sin distinción de género por lo que observar el carácter ético en las labores de cuidado desempeñadas y promovidas al colectivo femenino es un primer paso para el cambio paradigmático que la igualdad exige. Luego de alcanzar dicha comprensión, la educación como instancia que legitima y promueve los valores que sustentan la cultura ha de comprometerse en enseñar dichos valores por igual, es esta la idea de universalización de la ética del cuidado de Alicia Puleo (2011).

Dentro de la teoría feminista surge la propuesta educativa denominada *coeducación*, esta hace alusión a una formación en la que se contemplan mujeres y hombres por igual. La coeducación tiene como planteamiento atender las problemáticas de género que han surgido a partir del acceso de las mujeres a la educación. El debate sobre la idoneidad de la escuela mixta continúa a pesar de que los argumentos cambiaron, ya no se apela a una cuestión moral desde donde la familia impide la educación de las hijas al creer que la pureza de éstas corre peligro. La laicidad aparece para alejar la educación de los prejuicios como el de la pulcritud femenina. No obstante, Marina Subirats (2010) sostiene que se sigue problematizando el establecimiento de la escuela mixta pero desde otros aspectos de los cuales surgen tres argumentos relevantes.

El primer argumento que clasifica Subirats (2010) tiene lugar desde el feminismo de la diferencia y consiste en problematizar las consecuencias que trae consigo el recibir la misma educación. La pérdida de lo que constituye a la mujer puede ser una consecuencia de la educación mixta. Para esta corriente feminista lo ideal es que mujeres y hombres se formen en instituciones separadas en tanto

que las niñas han de aprender a construir su feminidad a través de maestras. Una de las razones a las que recurren consta de señalar el despojo de las diferencias femeninas a partir de su desvalorización. Otra razón parte de establecer los mismos criterios para hombres y mujeres cuando las condiciones de género impiden un desarrollo igualitario. Entiéndase hombre y mujer como diferentes en la medida en que la cultura así lo ha estipulado por lo que su desarrollo cognitivo se da de distinta forma y por ello no debería ser valorado bajo el mismo parámetro.

El segundo argumento se complementa con el primero en la medida en que señala el progreso cognitivo que alcanzan las mujeres que se formaron en institutos femeninos. Las profesionistas presentan ideas relevantes desde otra perspectiva y siguiendo otros procesos de razonamiento lo cual contribuye notablemente en ámbitos del conocimiento. Una formación académica que propicie las cualidades que han de valorarse de la feminidad permite un desarrollo no solo personal sino social en donde se presentan alternativas para atender a las problemáticas desde una perspectiva no androcéntrica.

En cuanto al tercer argumento este posee características variadas. Una de ellas es la denuncia del carácter violento que manifiestan los niños abogando por la tranquilidad y seguridad de las niñas. A su vez hay una creciente preocupación por la virilidad de los niños entendiendo que una maestra sea la encargada de la formación básica ha de repercutir significativamente en la construcción de su identidad masculina de manera peyorativa. El no concebir la masculinidad lejos del machismo construye argumentos basados en una naturaleza inexistente. Estas y otras razones se presentan a partir de estadísticas superficiales que no descenden a las causas primeras.

Subirats afirma que aun cuando el sexismo afecta a mujeres y hombres no lo hace de igual manera y en la misma proporción al dotar al hombre de poder sobre su entorno. “Por esta razón, muchos hombres tratan de mantener las formas

del sexismo, presentándolas como un hecho natural e indiscutible y ridiculizan a las mujeres que luchan para eliminarlo de las relaciones sociales” (1994, 62). Ser capaces de observar la opresión patriarcal no es una labor fácil pero el conseguirlo implica un cambio radical en el pensar y el actuar.

Con el establecimiento de la escuela mixta se dieron manifestaciones sexistas y misóginas que parten de una cosmovisión androcéntrica. Uno de ellos es el lenguaje androcéntrico a partir de este las niñas aprenden a asumirse como sujetos secundarios al no ser nombradas. También está la escritura en la que fueron pensados los planes de estudio, éstos que contemplan las cualidades que buscan desarrollar en los varones así como los procesos que ellos han seguido y que configuran la historia del pensamiento. A partir de los materiales y las metodologías utilizadas, las niñas indirectamente aprenden que hay ámbitos a los que no pueden acceder y más al no tener alguna figura femenina que funja como un ejemplo a seguir.

Cualidades como la competitividad, el liderazgo y la violencia se fomentan en los niños imponiendo la construcción de una identidad que depende de dominar a otros/as para ser. En la medida en que la educación siga fungiendo como un aparato de propagación de dicha masculinidad, las problemáticas de género que padecen niños y niñas continuarán existiendo. La imposición de dichas cualidades limita y orienta el ser del niño evocando en problemáticas psicológicas al reprimir emociones o exigirle de más. Masculinidad significa no llorar, ser el proveedor, el inteligente, el líder; aquel que biológicamente pertenece al sexo masculino y no se identifica con tales exigencias padece violencia de género, mientras que quienes las asumen conforman la figura del violentador (Subirats, 1994).

La propuesta feminista de coeducación aparece para señalar la pertinencia de continuar con la escuela mixta pero atendiendo las vicisitudes que han surgido en virtud de formar un espacio de igualdad. A partir de la transmisión y práctica de

valores que fomenten la sana convivencia y desde los cuales niños y niñas aprendan a construir relaciones armónicas. A su vez, señalar la importancia de las actitudes y acciones que históricamente se atribuyen a la niña y la mujer con la intención de quitar el sesgo inferiorizante que se ha impreso a dichas labores y procesos de pensamiento. Subirats propone que aquellas características y cualidades que se han estipulado para un sexo u otro han de enseñarse a niños y niñas por igual; entendiendo que tanto un hombre puede ser empático como una mujer puede ser líder. Para ello la coeducación presenta cuatro ideas claves para propiciar el espacio de igualdad (2010).

En primera instancia señala la importancia de posicionar a las mujeres como educadoras. Conforme los grados de educación aumentan las docentes son cada vez menos. Las dificultades que presentan las mujeres de continuar sus estudios así como los obstáculos que les impide acceder a puestos de mayor jerarquía son producto de la cultura patriarcal. No se trata de ejercer una educación feminizada, sino de figurar a la mujer en lugares de poder. Subirats cuestiona las características de la educación en tanto que no contemplan mujeres destacadas en distintos ámbitos del conocimiento así como no se abordan temas que socialmente se comprenden como de interés para el colectivo femenino así como se perpetua el fomento de los prejuicios de género.

La segunda idea consta de señalar el carácter androcéntrico en la ciencia y cómo esto repercute en la educación. Diversos factores se encargan de reproducir los roles de género, por ejemplo, los libros y los materiales de trabajo en el aula. En ellos se representa al niño y al hombre participando en la cultura, en la política, en la ingeniería, en las ciencias, etcétera. Son pocas las mujeres que transgreden esos espacios y se muestran en los textos, por lo que se legitima y promueve la exclusión de la mujer del espacio público. También se cuestiona la manera en que se presentan, es decir, una de las insignes figuras que destacan en la enseñanza de la literatura es Sor Juana Inés de la Cruz quien aparece

masculinizada, en tanto que, de ella se destaca el haber pensado en vestirse de hombre para poder estudiar, invisibilizando su actuar como creadora.

La coeducación concibe la necesidad de un cambio total del currículum de la escuela mixta porque hasta el momento se ha encargado de legitimar y perpetuar el sesgo de género mediante sus materiales y metodologías. En contra de la invisibilización de las niñas han de efectuarse acciones para que estas se sientan incluidas y valoradas. Presentar materiales en los que figuren las mujeres en un rol de importancia o protagónico enseña a los niños y a las niñas que las mujeres también pueden desempeñar ese tipo de papeles, en otras palabras, los niños se acostumbran a concebir una actividad sin diferencia de género y proporciona a las niñas una gama de opciones a elegir respecto a profesiones y actividades por desempeñar.

La tercera cuestión a considerar es el lenguaje sexista que tiene lugar en la escuela mixta donde las niñas aprenden a suponer que se encuentran en el discurso hegemónico. El uso del masculino más allá de una cuestión gramatical excluye al colectivo femenino que como dijo Wittgenstein *lo que no se nombra no existe*. Por otro lado, en reiteradas ocasiones la versión femenina adquiere un significado peyorativo, como es el caso del término ‘hombre público’ vs ‘mujer pública’, hombre público definido como un funcionario que sirve a la sociedad y una mujer pública como propiedad común.

El libro de texto es un instrumento de suma importancia en la educación formal, a través de él niños y niñas aprenden contenidos explícitos e implícitos, en este caso Subirats (2010) analiza las imágenes que a éstos se integran y lo que estas indirectamente enseñan puesto que en su mayoría son ilustraciones que fomentan y naturalizan los roles de género. Para atender dicha problemática ha de elegirse el contenido del libro pensando en el impacto que genera. La coeducación visibiliza este hecho y puntualiza en la necesidad de reestructurar los materiales

para generar el cambio paradigmático que el pensamiento necesita.

Como último punto la coeducación establece la necesidad de analizar la interacción escolar. Se cuestiona la forma en que surgen las relaciones entre el profesorado y el alumnado. La formación que se implementa surge de la idea de niño y niña que el/la docente tiene; por lo que resulta importante revisar la concepción que se tiene porque puede no estar enfocada con la coeducación. El objeto de análisis es el currículum oculto, es decir, aquellas enseñanzas que se transmiten de forma indirecta pero que repercuten significativamente en la construcción del/la niño/a. Son aquellos ideales que de manera implícita el/la docente posee y que de alguna forma debe de pasar por un autocuestionamiento buscando congruencia con la educación que se piensa seguir. Para el profesorado resulta una labor de compromiso exigente puesto que implica un cambio de paradigma en su manera de entender, principalmente, la educación y la niñez.

La coeducación es la propuesta pedagógica que el feminismo ha desarrollado con mayor precisión en busca de atender las limitantes educativas que se presentan a las mujeres por razones de género. La apertura a la escuela para la mujer fue un acontecimiento que permitió avanzar en los derechos y oportunidades a los que el colectivo femenino también es acreedor, no obstante, la igualdad en el ámbito educativo no es alcanzada únicamente con esa acción. La convivencia mixta implica necesariamente una reestructuración de los espacios, el plan de estudios, los materiales, las metodologías hasta contar con un personal capaz de llevar a cabo una orientación educativa basada en la igualdad. El feminismo de la igualdad junto con los estudios de género crean esta propuesta pedagógica pensando principalmente en visibilizar la necesidad de un cambio en la dinámica que funda la escuela.

La propuesta educativa que surge desde la teoría feminista implica un cambio paradigmático total al exigir pensar las ideas que se han dado por fijas. Se

necesita una disposición al cambio y visibilizar la urgencia y necesidad de ello en virtud del progreso social. La educación al ser un ámbito importante del sistema social ha de considerar las propuestas que surgen en la búsqueda de la resolución de conflictos, así como fundar las bases para que otros espacios generen acciones. La pregunta de ¿cómo educar? Que parte de considerar qué tipo de mujeres y hombres, así como qué clase de progreso se desean forjar son el primer paso hacia la creación de políticas públicas.

2.3. De la academia a las políticas públicas.

El problema de los universales que se establece dentro de la historia de la filosofía viene a repercutir en los antecedentes de la violencia de género. En un afán de enfocarse en lo abstracto, *la madre de todas las ciencias* optó por construir términos desde la universalidad. Se establece *el hombre* como universal abstracto que será el referente de indagación antes que puntualizar en la particularidad de los entes humanos. Ahora es posible hablar de filósofos y filósofas que “consideran la universalidad como la mayor debilidad del pensamiento ilustrado por ser un concepto vacío, alejado del individuo concreto, paradójicamente particular y, lo que es aún peor, que ha sido y sigue siendo usado para justificar el rechazo a la diferencia y para reforzar la exclusión” (de la Garza, 2002, 10). La manera en que se concibe la diferencia ha evocado en problemáticas de interés para la filosofía en tanto que el fundamento de éstas es de carácter conceptual.

Esta idea de la búsqueda de la universalidad mediante el rechazo a la diferencia, lo encuentra la filósofa María del Carmen García Aguilar en el pensamiento de Thomas Hobbes, quien al interpretar la sentencia de Tito Maccio Plauto⁹ afirma la naturaleza violenta del hombre. El egoísmo con el que figura Hobbes al hombre, ha servido para justificar la violencia que éste ejerce hacia

⁹ “Lupus est homo homini, non homo, quom qualis sit non novit (Lobo es el hombre para el hombre, y no hombre, cuando desconoce quién es el otro) (García, 2015, 168).

otros/as. Hombre entendido como un ente que si se encuentra en las circunstancias propicias es capaz de actuar vilmente hasta conseguir posicionarse en un rango de privilegio. Sin embargo, García Aguilar señala que la violencia como natural al hombre sostenida desde Maccio Plauto remite a un actuar contra lo otro, lo diferente; en el caso del varón entendido como naturalmente violento ejerce su fuerza sobre aquello que es diferente a él, es decir, las mujeres.

La perspectiva que imprime García Aguilar a la concepción de Hobbes tiene relación con el término *universalidad sustitutoria* acuñado por Seyla Benhabib (1992) con él sostiene que el concepto de ser humano se establece idealmente como alusivo a la raza humana, es decir, hombre y mujer, sin embargo, se le imprimen únicamente características y cualidades masculinas. Entender de manera universal un concepto que excluye a la mitad de la especie coarta la efectucción de una igualdad real. Varela (2008) presenta como ejemplo de ello el concebir el infarto como un dolor fuerte que se presenta en el pecho y en el brazo izquierdo, no obstante, estos son síntomas que sólo aparecen en la anatomía masculina, el infarto en las mujeres tiene otras particularidades. El problema de los universales es una de las cuestiones a atender por parte del feminismo filosófico en tanto que continuar con el pensamiento que sesga y excluye a la diferencia impidiendo la práctica igualitaria.

La filosofía ha tenido a bien crear conceptos así como resignificar los existentes por lo que, el feminismo como corriente filosófica tiene entre sus labores la construcción conceptual así como la reinterpretación de términos que así lo requieran. Visibilizar el androcentrismo que desdeña a las mujeres como una problemática no sólo de éstas, sino de la sociedad en general significa un primer momento para atender la violencia contra las mujeres. Sin embargo, representa un cambio paradigmático en la forma de pensar de la sociedad que se ha encargado de naturalizar y normalizar aquellos actos de violencia que padecen las mujeres, mismos que se justifican como apropiados y merecidos por desafiar la autoridad y efectuar una acción que no les corresponde. Lograr salir de dicha línea

de pensamiento implica una serie de factores que van desde la disposición a escuchar hasta el compromiso al cambio.

El pensamiento androcéntrico ha forjado las culturas de tal manera que resulta inconcebible pensar la violencia contra la mujer como un problema. Distintos espacios se han dedicado a legitimar y difundir la perspectiva androcéntrica como lo es la religión, la educación y los medios de comunicación. La mujer pensada como la eterna minoría de edad la desacredita como persona y consigo evoca el cúmulo de actos injustos que vive. “Frente a un sistema de dominación tan resistente como es el patriarcado, la reivindicación de la individualidad es un momento irrenunciable e imposible de obviar para la deconstrucción de una identidad colonizada” (Amorós, 1985,23-24). Celia Amorós señala que el patriarcado ha despojado a las mujeres de su individualidad al generalizar y colocarlas en lo que ha de entenderse por *la mujer*. La homogeneización elimina el principio de individualidad y la identidad femenina se concibe en abstracto como única en un sentido de unidad, es decir, una masa de cuerpos que se pretenden unificar. El desdén a la diversidad no da cabida a elegir ser diferente a las demás.

Por su parte, Kate Millet en su obra *La política sexual* (1970) afirma que dentro de las tareas del feminismo ha estado el abrir el espacio privado a problemáticas en las que se ven inmersas las mujeres como es el caso de la violencia que reciben. En el momento en que el movimiento feminista le pone nombre a una situación y la concibe como problemática abre el diálogo que cambia el paradigma desde el que se observa la realidad. Es así como se gesta la necesidad de nombrar aquellas circunstancias que viven las mujeres bajo el yugo patriarcal. *Lo personal es político* afirmó Millet y con ello señala la importancia de tratar a nivel social aquello que sucede en el ámbito privado y que no entraba en los menesteres de la ley.

Con la necesidad de nombrar y visibilizar lo problemático e injusto dentro de lo normado por la cultura se emprende el andamiaje por politizar la violencia que viven las mujeres por el hecho de serlo. Desde el androcentrismo difícilmente se concibe como problema social algo que surge, comúnmente, en el lecho matrimonial o familiar como consecuencia al incumplimiento del rol socialmente estipulado. No obstante, desde el feminismo y los estudios de género se denominó *violación matrimonial o conyugal*, a aquella situación en donde la mujer es forzada por su pareja a mantener relaciones sexuales con él. Desde la óptica patriarcal que estructura el género significa incumplir en su rol de esposa y por lo tanto, la violencia que recibe es consecuencia que, históricamente, se ha naturalizado y aceptado. Sin embargo, en el momento en que se le señala y denomina violación cambia completamente la manera de concebirse y permite efectuar acciones que la atiendan (Puleo, 2008).

Alicia Puleo (2008), filósofa ecofeminista explica que a nivel político surge una polémica entre las expresiones violencia doméstica y violencia de género para referirse a la violencia en contra de la mujer. El debate finaliza aprobando el primer término. Es a partir del lenguaje que se externa la manera en que se piensan las cosas por lo que optar por la segunda expresión significaba un cambio conceptual que tendría su repercusión en el pensamiento androcéntrico. La polémica no es meramente de carácter lingüístico sino cognitivo al truncar a las mujeres la vereda hacia la igualdad. “Tampoco es casualidad si algunos articulistas han incluido en sus escritos abundantes insultos contra quienes ensayaban un lenguaje «políticamente correcto». Es una resistencia inconsciente que trata de privar de significantes y significados adecuados a quienes intentan transformar las relaciones sociales (Puleo, 2008,362). La búsqueda de la aprobación del lenguaje inclusivo señala incapacidad de pensar los argumentos los Estudios de género presentan.

Las feministas llevan por labor la argumentación en contra del concepto violencia doméstica ya que no enuncia con claridad lo que se pretende señalar. No

toda la violencia que reciben las mujeres por ser mujeres se da en lo doméstico así como no toda violencia en lo doméstico es de género. La violencia de género desde la perspectiva de Celia Amorós es un término que todavía falta por pulir, para ella, sería más adecuado hablar de violencia patriarcal puesto que es desde este sistema de relaciones sociales que surge la problemática. Sin embargo, después de una ardua lucha se considera un triunfo el conseguir la aceptación del término violencia de género (Puleo, 2008).

La violencia de género al ser concebida como problemática se piensa como acciones del pasado y de esa manera se tratar con indulgencia, a su vez se señalan como patología, es decir, casos aislado en donde se minusvalora la trascendencia de la problemática al presentar al varón como una persona enferma que lejos está de representar al gremio masculino. Mientras que desde los estudios de género la violencia de género se entiende como “injusticia social porque no consiste en acciones aisladas explicables por patologías individuales, se trata de una violencia sistémica, pautada, en ocasiones realizada por el grupo de pares, y en mayor o menor medida disculpada por la sociedad” (Puleo,2008,364). El hombre que ejerce una actitud machista no está mal ni enfermo desde una postura patriarcal, sino por el contrario, él está siendo congruente.

El discurso que busca excusar y minimizar la violencia de género recurriendo a señalar una enfermedad mental o una cuestión subjetiva es insostenible. El patriarcado se ha encargado de enseñar, promover y naturalizar la violencia hacia las mujeres desde distintos ámbitos como el de la familia, la escuela y los medios de comunicación. Por su parte, el feminismo radical señala a la violencia de género como una violencia estructural que no sólo es cuestión del hombre y la mujer que participan, sino que en ella se ve inmersa la sociedad en general en cuanto a que es una situación que se repite en la cultura basada en la dominación masculina.

La filósofa Alicia Puleo afirma que “hablar de violencia de género es pensar a hombres y mujeres de manera relacional y como fruto de un proceso dialéctico en el que puede intervenir la razón crítica como mediación liberadora; es abrir la puerta a la ética y a la filosofía política para comprender y transformar una realidad en la que, todavía demasiado a menudo, la violencia tiene la última palabra” (2008,367). Las diferencias biológicas entre mujeres y hombres han sido usadas de manera peyorativa y poco favorable para la humanidad. Lo ideal sería cambiar el paradigma eliminando la jerarquización y división por razones de género y proponer relaciones igualitarias.

No basta con la toma de conciencia por parte de las mujeres de su condición de excluidas, no basta con realizar ahora más actividades que antes, no basta con ocupar los puestos considerados desde antaño exclusivo de los hombres si no se encaminan los esfuerzos de estas acciones a la creación de otras identidades femeninas y masculinas (Cancino,2000,45).

Se han de valorar las distintas acciones que desde el feminismo y los Estudios de género se han llevado a cabo. Si el problema está en la manera en que se han significado las diferencias, será entonces necesaria una resignificación recurriendo a la epistemología feminista para dar cabida a la valoración de la diversidad. La educación formal e informal ha de centrarse en conseguir una feminidad independiente de la figura masculina, es decir, que su identidad sea propia y no en relación a lo otro mientras que los varones alcancen una masculinidad alejada del machismo a partir del conocimiento de otras formas de ser hombre.

El feminismo puntualiza en la importancia de hacer visible e intolerable la violencia patriarcal. En la actualidad pareciera que la violencia hacia las mujeres ha incrementado y esto puede ser real en la medida en que las nuevas generaciones femeninas poseen más espacio para develar sus demandas gracias

a la lucha feminista que pugnó porque así fuese. En ese sentido, la participación en el aula y el ganar un espacio en la cultura aunado a un empoderamiento provocan una reacción en el macho que se ve falto de poder en la medida en que su yugo carece de fuerza. Esto puede ser motivo para generar mayor violencia pero no para impedir seguir abogando por conseguir los derechos que a las mujeres les competen. Por otro lado, el concebir la violencia de género como una problemática da pie no sólo a reacciones de mayor violencia, sino a la intolerancia de ésta (Puleo, 2008).

La filosofía feminista se ha interesado en analizar los elementos que propician la violencia de género para ello Puleo señala que:

La decisión de muchas mujeres de afirmarse como individuos autónomos es, indudablemente, uno de los motivos, (no el único) del aumento, en la sociedad en tiempos de paz, de los casos de violencia de género que alarman a los organismos expertos desde los años 90. La voluntad social y política de dotarse de instrumentos legales para detener esta violencia es una de las manifestaciones más claras de que se reconoce y respeta como individuos (2008,250).

La lucha feminista ha conseguido que las nuevas generaciones de mujeres cuenten con más determinación para hacer valer sus derechos, esto incita a los varones a generar mayor violencia al verse faltos de autoridad, no obstante, no es motivo para detener las acciones sino buscar trascender a distintos espacios. Visibilizar las acciones opresivas que el machismo realiza a las mujeres es un ataque al sistema que quienes lo siguen se ven en la necesidad de reaccionar con más violencia lo que no solo confirma las razones que sustentan al feminismo, sino que lo impulsa.

La Convención para la Eliminación de todas las formas de Discriminación contra las Mujeres (CEDAW por sus siglas en inglés) celebrada en 1979 dio lugar al señalamiento de los valores patriarcales como los causantes de la violencia de género. Para la IV conferencia Mundial de Pekín (1995) se establece la violencia de género como el término más adecuado después de haber utilizado de forma indiferente violencia doméstica, violencia familiar y violencia intrafamiliar. En este evento se habló de mujeres y personas vulnerables por igual y los aspectos que se abordan de la violencia de género son básicos dejando de lado la violencia sexual. Para la Asamblea General de Naciones Unidas (1999) entra en cuestión la Eliminación de la Violencia contra la Mujer en la resolución 48/104 dentro de la cual se estipula la violencia de género como una violación de los derechos humanos.

En esta última reunión se comienza a reconocer que la violencia que padecen las mujeres es una manifestación de las relaciones de poder. Con el surgimiento del feminismo se abren senderos para las mujeres que los hombres al creerse los planteamientos del sistema patriarcal reaccionan de forma violenta buscando dominar. La perspectiva en la que se sustenta el patriarcado consiste en legitimar el carácter violento en el varón como una cuestión natural, sin embargo, dicha afirmación es cuestionable y las feministas que llevan a cabo dicha labor en muchas ocasiones son asesinadas en el intento.

El sentido de propiedad que los hombres creen tener sobre las mujeres, la percepción de tener derechos sobre ellas, el poder que el sistema patriarcal les ha conferido, el no aceptar la igualdad entre los géneros y la armadura psíquica propia de su masculinidad, hacen que muchos hombres no entiendan y no puedan adaptarse a los cambios de las nuevas formas de relación entre los géneros. Como respuesta a estas situaciones ejercen violencia contra las mujeres y no la reconocen porque la consideran parte de su propia naturaleza; es más la justifican con

matices de incomprensión y amor; o bien, como falta de las mujeres por no cumplir con los valores establecidos y estipulados por las sociedades; la respuesta a este fenómeno es la descalificación, la mofa, el insulto, el golpe o la muerte; es decir, la violencia en todas sus manifestaciones (García, 2015,170).

Los valores culturales interiorizados avanzan con mayor lentitud a diferencia de la ciencia y la tecnología; esto se hace explícito en la resistencia masculina y la inconsciencia femenina de concebir la violencia de género como antinatural e injusta (Subirás, 2010). Para ello, se presenta el ámbito educativo como el propicio para iniciar con el cambio de paradigma que ha de crear acciones políticas que atiendan dicha problemática. El ámbito educativo y el derecho se complementan en materia de visibilización de la violencia de género. A partir de éstas se efectúan las denominadas *acciones positiva*, estas se definen como la práctica de la igualdad para visibilizar la discriminación en la cultura.

La acción positiva también conocida como discriminación positiva está íntimamente vinculada al concepto de igualdad al pretender llevar a cabo acciones que permitan igualar derechos y oportunidades entre hombres y mujeres. El ámbito educativo es uno de los espacios en donde se ejercen acciones positivas al igual que en la política. Raquel Osborne define la acción positiva de la siguiente manera “se trata de un instrumento que desarrolla el principio de la igualdad de oportunidades en todas aquellas áreas en las que las actitudes sociales, los comportamientos, las estructuras o los prejuicios suponen una traba para el logro de dicha igualdad” (1998,301). El objetivo de las acciones positivas es proteger a la población vulnerable a la discriminación mediante la corrección de desigualdades.

La cuestión con las acciones positivas radica en que concebidas como medidas preferenciales a las minorías genera argumentos de oposición. Para obtener la igualdad entre hombres y mujeres se busca que las mujeres alcancen la

posición en la que se encuentran los hombres. Pero llevar a cabo acciones en favor de las minorías, en este caso de las mujeres, no son aceptadas desde una perspectiva androcéntrica. El hecho de que sea el colectivo femenino y no el varón quienes están en el centro de atención va contra el argumento liberal que sostiene el aparato jurídico, es decir, aquel que legalmente surge bajo el androcentrismo (Osborne, 1998).

Por primera vez, un documento de tal envergadura proclama que las discriminaciones positivas siempre que poseen un carácter personal y se emprendan bajo la invocación del principio de igualdad, no vulneran el principio de no discriminación, sino más bien lo reafirman. Por otra parte, su carácter de norma ejecutiva obligatoria a los Estados signatarios <<a adoptar medidas especiales transitorias con el fin de acelerar la instauración de una igualdad de hecho entre hombres y mujeres>> (Osborne, 1998,315).

El ámbito educativo se señala como el punto de partida, en tanto que, enfocado a cuestionar la cultura patriarcal presenta argumentos que cambian la cosmovisión de quienes están dispuestos/as a pensar la realidad desde otro enfoque. El cambio de paradigma permite visibilizar la violencia de género como una problemática en donde la educación incide para su erradicación. Así pues el visibilizar la violencia de género como una problemática pública en donde no sólo se ven involucradas las partes del conflicto sino todas las personas, hace posible pensar en estrategias políticas que exijan la validación de los derechos humanos de las mujeres. En ese sentido, el haber combatido la exclusión de las mujeres del ámbito educativo dio la pauta para, desde la academia, generar formas de eliminar la desigualdad y la violencia de género.

Conclusión

El tránsito del pensamiento metafísico al racionalismo imperante permitió la creación de una corriente filosófica que cuestiona las relaciones de poder y las formas de relación humana que se sostienen desde un prejuicio biologicista. El feminismo aparece como el hijo no querido de la Ilustración, afirma Varela (2008) porque hace una crítica a la universalidad que excluye a las mujeres de ser entendidas como humanas y personas de derecho. La condición femenina que se argumenta a partir de la teleología aleja a la mujer de la educación formal, sin embargo, surgen argumentos filosóficos desde distintos pensadores y pensadoras para defender los derechos femeninos cuestionando la naturaleza de los prejuicios de género.

Con el acceso de la mujer a la educación se evocan nuevas problemáticas como el cuestionar ¿cómo educar? manteniendo una perspectiva incluyente tiene lugar las escuelas femeninas en donde se institucionaliza las enseñanzas que históricamente les han conferido a las mujeres. Luego de pugnar por una formación que las introduzca en el ámbito cultural se presentan propuestas pedagógicas que buscan la convivencia de la mujer y el hombre en igualdad. La idea consistió en visibilizar la necesidad de incluir a las mujeres en el ámbito público y que la educación sea el medio que se logre practicar la igualdad. En ese sentido el feminismo presenta propuestas para forjar una escuela incluyente que forme ciudadanos/as capaces de convivir aceptando la diversidad.

Desde la visibilización de la exclusión femenina del ámbito educativo es posible ampliar la perspectiva y mostrar otros padecimientos que viven las mujeres por serlo. A partir de la academia las mujeres comenzaron por señalar aquellas acciones que la cultura ha legitimado y la sociedad ha entendido con naturalidad sin cabida a un cuestionamiento. La violencia contra las mujeres se articula por la necesidad de nombrar lo que acontece y que dificulta el progreso social al poner en desventaja a una de las partes de la humanidad. Pero no basta con

puntualizarlo y comprender la importancia de atender dicha problemática si el ámbito político no efectúa acciones pertinentes, por ello, el feminismo trasciende a dicho plano.

Por lo tanto, la labor de la educación consta de cambiar el paradigma androcéntrico en virtud de visibilizar la violencia contra las mujeres como una problemática que le compete a la sociedad en general. Desde la educación es posible develar los prejuicios a partir de los cuales se ha establecido el patriarcado y enfatizar en la necesidad de cambiar la manera en que se dan las relaciones humanas. Posterior a ello, el ámbito político pasa a un plano alcanzable a partir del cual se pueden establecer acciones que terminen con la violencia de género; cosa que sería imposible si antes no se concibe ésta como un asunto que debe atenderse.

Capítulo 3: La filosofía de Ann M. Sharp.

Introducción

Filosofía para niños y niñas es un programa educativo que tiene como precepto visibilizar a la niñez de forma activa, es decir, se conciben como personas capaces de emprender la búsqueda del conocimiento que caracteriza a la filosofía. De esta manera, se persuade a repensar la forma en que históricamente se ha delimitado el *corpus filosófico* al negarle la posibilidad de filosofar. No obstante, la niñez no ha sido la única excluida de participar en *la madre de todas las ciencias*, las mujeres definidas como seres irracionales por naturaleza han tenido que traspasar los prejuicios de género para poder ser parte del gremio. Es a finales de los años 60's que tiene lugar dos sucesos de trascendencia para la filosofía, específicamente desde el ámbito educativo, a saber, por un lado, el movimiento feminista pasa por una nueva etapa en la que, bajo la consigna de igualdad, pugna por el derecho femenino a la formación académica, mientras que, por otro lado, surge Filosofía para niños y niñas (FpN) como una propuesta educativa enfocada en el desarrollo de las habilidades de pensamiento.

Si se parte de que el programa de filosofía para niños y niñas de Matthew Lipman y Ann M. Sharp pretende abordar desde la filosofía las problemáticas que aquejan a niños y niñas como una estrategia para habilitar el pensamiento complejo, surge la siguiente cuestión: ¿Tiene lugar el feminismo dentro de FpN? La tesis principal es que Sharp se interesó por la diferencia dando la pauta para vincular la corriente feminista con la propuesta filosófico-pedagógica de la que es cofundadora. Entiéndase que las reflexiones filosóficas suelen partir de ciertas experiencias de vida, aquellas que interesan profundizar por lo que en el caso de Sharp se genera una necesidad de comprender la diferencia y las consecuencias que ha tenido concebirla de forma peyorativa.

Para llevar a cabo el abordaje del presente apartado será importante rescatar los antecedentes que configuran la perspectiva filosófica de Sharp en

virtud de comprender aquellas inquietudes que han de marcar el andamiaje de su pensamiento. Se dará continuidad al exponer las características de semejanza que comparte el feminismo en la educación y FpN empezando por señalar qué tipo de corriente feminista es la que converge con los planteamientos del proyecto dirigido a la niñez. En última instancia, se pretende exponer y analizar el trabajo de Sharp en FpN así como la repercusión de su pensamiento. El capítulo finaliza atendiendo la pregunta antes planteada y buscando la afirmación o negación de la hipótesis.

3.1. Feminismo en la base de FpN.

En los inicios de la filosofía destaca la *mayéutica*. Según se sabe a partir de su discípulo Platón, Sócrates dialogó con todo tipo de gente por lo que niños, niñas, mujeres, esclavos/as, entran en la dinámica del diálogo por igual. Toda persona puede filosofar desde la perspectiva socrática, posterior a él, el filosofar parece ser exclusivo de una única forma de expresión que exige poseer un amplio conocimiento al que tienen acceso algunos varones –blanco, europeo, perteneciente a una familia de alcurnia con buena posición económica- por lo que cabe preguntar por quién puede hacer filosofía “¿Cualquiera de nosotros? ¿O sólo varones? ¿O sólo adultos? para algunos filósofos, la razonabilidad se encuentra solo en los adultos. Los niños (como las mujeres) pueden ser encantadores, preciosos y divertidos pero rara vez se les considera capaces de razonar con lógica o de ser reflexivos” (Lipman, Sharp y Oscanyan, 1998,30). La filosofía surge por la necesidad humana de buscar razones que expliquen de manera racional el porqué de las cosas, esto incluye a todo tipo de personas por lo que la exclusión de mujeres, niños y niñas significa un despojo de su humanidad.

La filosofía a lo largo de la historia ha adoptado una postura excluyente permitiendo a unos cuantos varones dedicarse a tan humana labor. Niños, niñas y mujeres aparecen como sujetos imposibilitados para filosofar. En un texto breve titulado *Unheard voices: women and children the evolution of philosophy (1989)* Sharp comparte un poco de su experiencia mientras estudió la secundaria en una

institución católica:

“Hermana, ¿quién era este San Agustín?”

-Un filósofo, dijo ella. Un gran pensador, un padre de la iglesia.

Y ella me contó la historia de Santa Mónica, la vida temprana de Agustín y su decisión de convertirse en sacerdote y luego obispo.

-Me gustaría ser uno de esos, dije.

- No es para chicas, Ann. Sólo los niños se vuelven filósofos.

- Usted es mujer y enseña matemáticas, dije (también pensé que podría querer convertirme en profesora de matemáticas).

- Enseño matemáticas. Pero no soy matemática. Y es posible que puedas enseñar filosofía, pero las mujeres no se vuelven filósofas "(p.2).

La Hermana Mary Jeremiah era maestra de matemáticas, consejera personal de Sharp y su modelo a seguir. Sharp la describe como una mujer ejemplar y destaca de ella atributos como la inteligencia, el ingenio, el liderazgo, la fortaleza, etcétera, en otras palabras, concibe en la monja otros modos de ser mujer en los que sí se puede ser creadora. En Mary Jeremiah, Sharp encuentra un vivo ejemplo de una mujer que, sin dejar de lado su feminidad es capaz de desempeñar actividades y actitudes conferidas al varón. Asimismo la manera que se expresa Sharp de su mentora así como las cualidades que exalta de ella dicen mucho no sólo de la identidad de la profesora, sino de la perspectiva que su discípula tenía de ella.

Las inquietudes que se le presentan a Sharp irán forjando su filosofar, por ello, cuestiona lo más próximo a ella, su lugar en el mundo y la manera en que esto se ha establecido. Es así que ante las preguntas respecto a las injusticias que viven las mujeres por el hecho de serlo llega al feminismo. El progreso social así como la cultura y la identidad son aspectos que pretende entender Sharp, para ello, se acerca a una pensadora en la que encuentra las respuestas a las preguntas que le inquietaban. Simone Weil, una filósofa que lejos está de

concebirse como feminista es quien Sharp lee y reinterpreta acotando vida y otra de la pensadora con el movimiento feminista que ha de reconocer su perspectiva filosófica.

Weil fue contemporánea de Simone De Beauvoir, una de las más grandes figuras del existencialismo e insigne figura del feminismo. No obstante, sus intereses y sus vías de atención eran distintos. De Beauvoir problematizó sobre la identidad femenina y señaló el carácter cultural y no biológico de la diferencia entre hombre y mujer, una reflexión paradigmática para la filosofía feminista. Mientras que Weil concibe el feminismo como una lucha parcial al centrarse en las injusticias que viven las mujeres. Como filósofas hicieron críticas a lo establecido pero Weil no tenía perspectiva de género por lo que no concebía la necesidad tan urgente, como De Beauvoir, de atender las problemáticas que aquejan a las mujeres.

Los escritos de Weil develan que se interesó por la política y la cultura de forma académica por lo que se desempeñó como docente en diferentes instituciones a lo largo de sus primeros años de vida. Sin embargo, ella sabía que la filosofía vista sólo entre paredes es otra forma de quedar inconclusa, por lo tanto y, después de ser expulsada de varios liceos por enseñar a los/as campesinos/as a armar revoluciones contra el sistema capitalista, se convierte en obrera. Weil encuentra que el problema de la injusticia radica en el momento en que la actividad manual se desvincula de la actividad intelectual. Para Weil el centro de la cultura está en la gente obrera, pero las relaciones de poder oprimen a esta parte de la sociedad en el momento en que se valora más a quienes usan las palabras que a quienes ejecutan acciones. Su incursión a la vida proletaria la lleva a aplicar su perspectiva filosófica y demostrar que la importancia del quehacer filosófico radica en la congruencia; como obrera se le presenta la posibilidad de buscar las justicias siendo parte de quienes tienen la responsabilidad de exigir sus derechos (Tapia, Aimé, "materia optativa: cultura y globalización", Universidad de Colima, Colima, Colima, 2014).

Si bien Weil no se introdujo en la lucha feminista de su tiempo, si funge como una filósofa capaz de inspirar a otras mujeres, en este caso a Ann M. Sharp. La interpretación que hace Sharp de Weil permite encontrar las similitudes de ésta con el movimiento feminista, pero más que semejanzas lo que Sharp encuentra es que la obra de Weil leída bajo un lente feminista puede brindar elementos que contribuyan al movimiento. Weil se interesó en las minorías, no sólo teorizó al respecto, sino que se introdujo en la vida cotidiana de la clase media-baja buscando congruencia en su pensar y actuar. Dicha premisa da la pauta para buscar entrelazar su pensamiento con la filosofía feminista.

El trabajo de Weil es importante para una nueva filosofía feminista de tres maneras:1) Es un modelo de filosofía que no divorcia la teoría de la práctica. 2) Trata algunos de los temas centrales esenciales para cualquier filosofía de personalidad y libertad (a saber, lenguaje, relaciones, razonabilidad, método, yo, atención, tiempo creativo, trabajo y el lugar de ideales en nuestras vidas).3) Su trabajo es un ejemplo de cómo podemos reconstruir la filosofía del pasado obteniendo conocimientos que no vimos antes y aplicándolos a la tarea de la liberación de la mujer (Sharp, 1998,5).

Sharp encuentra en el pensamiento filosófico de Weil ciertas pautas que pueden ser de utilidad para el feminismo en tanto que propician los objetivos que dicho movimiento establece. Así como para Weil era de suma importancia que las acciones de las personas estuviesen sustentadas por sus ideas, para la corriente feminista también lo es. Ambos profundizan en la libertad desde un plano teórico-conceptual y en el plano práctico de la cotidianidad, una labor que, pretende un gran impacto social. Por lo que Sharp presenta una perspectiva de Weil desde un enfoque feminista en donde señala que, al no existir atisbos de una postura feminista en la filósofa francesa no impide que su labor pueda servir al feminismo (Sharp, 1989).

La búsqueda de la libertad que lleva a Weil del plano teórico-filosófico al práctico es lo que pudiera servir al movimiento feminista para la liberación de la mujer, señala Sharp (1989) Desde el planteamiento de Weil, las mujeres tienen por responsabilidad exigir lo que no les ha sido dado, en este caso, la libertad. Han de luchar por conseguirla puesto que es la única forma de obtenerla. La teoría feminista ha de buscar los espacios en los cuales ejecutar las ideas que sostiene en un afán de conformar su postura filosófica.

"Estamos muy lejos del ideal de libertad de las mujeres. Las sociedades sexistas en todo el mundo están estructuradas para que muchas mujeres tengan que aceptar puestos de bajos salarios mientras que, al mismo tiempo, se ven privadas de la educación que necesitan para acceder a empleos mejor remunerados. Las mujeres son obligadas a trabajar en fábricas, talleres de explotación y trabajos domésticos no por deseo, sino por necesidad "(Sharp, 1998, 4).

Sharp encuentra en la figura de la mujer obrera la persona con más desventajas en el sistema de opresión social. La mujer en situación de pobreza es quien más padece y la que menos opciones tiene de salir de su condición. En busca de la libertad femenina, las mujeres de clase baja deben ser el centro de interés y la educación el ámbito para buscar un cambio. La escuela debe entenderse como un espacio que ha de brindar los conocimientos que ampliarán el campo de posibilidad de las mujeres; que el aprendizaje obtenido permita conseguir oportunidades laborales mejor remuneradas.

Se ha de comenzar por las niñas, estas deben llevar una educación que las prepare para hacer un buen uso de la libertad así como luchar por obtener las oportunidades y derechos necesarios para la igualdad. La relevancia que Sharp le da a la educación reside en que el ámbito educativo se entiende como el espacio que hace proclive la construcción de la identidad reflexiva y autocrítica. En tanto que el aula está conformada por niños y niñas diferentes entre sí se valora esa

diversidad para la confirmación de una identidad propia. Filosofía para sostener argumentos y acciones en favor de la justicia, así como responsabilidad en el actuar y búsqueda de la libertad son ideas que Sharp retoma de Weil y las embona con la lucha feminista.

En el caso particular de la educación, Weil entiende la formación tradicional como doctrinal puesto que produce mano de obra y no seres humanos, en otras palabras, su enfoque así como sus objetivos están encaminados a la enseñanza de habilidades técnicas en donde las humanidades como la filosofía, la historia, la antropología, etcétera, no tienen lugar. Bajo este entendido es concebible la perspectiva que a ello introduce Sharp al aseverar que las mujeres necesitan salir de la dinámica que las mantiene enajenadas en una vida parasitaria. Sharp está de acuerdo con la idea de Hierro respecto a la educación femenina entendida como una domesticación y no como un ámbito que propicia el desarrollo del pensamiento crítico.

Para Sharp las mujeres desde niñas deben de contar con la autonomía de emprender el recorrido hacia la construcción de su identidad. Dota de importancia al hecho de que por sí mismas establezcan las cualidades que las han de caracterizar. A su vez, ha de valorar y promover la diversidad al no pretender formar a la mujer sino mujeres. Sharp entiende la escuela como un espacio de diversidad en donde la diferencia fortalece la comunidad al incluir distintas formas de pensar la realidad.

Sin embargo, no es a la única pensadora que lee con relación a la filosofía feminista; Charles Sanders Peirce es otro de los filósofos en los que encuentra elementos desde un enfoque de género. Sharp (1993) destaca como dato en común entre el pensamiento de Peirce y la teoría feminista dotar de relevancia el contexto en el que se construye la persona en tanto que, aunque se conciben niños, niñas y mujeres como personas plenas no son algo acabado sino que están en un continuo proceso de hacerse. Asimismo, da la pauta para reflexionar cómo la cultura repercute en el ser humano siendo innegable que de alguna manera lo

hace.

El paradigma epistemológico que construye Peirce, es decir, la comunidad de intérpretes, Sharp reconoce una herramienta metodológica de gran utilidad para la filosofía feminista; “puede proporcionar una explicación del sesgo masculino adulto en el pensamiento dominante, al mismo tiempo que examina los procesos específicos por los cuales el conocimiento se ha constituido dentro de esta tradición. Puede explorar los efectos de la exclusión de mujeres y niños” (Sharp, 1993,55). La comunidad de diálogo que FpN construye a partir de retomar de Peirce permite construir un aula en donde la dinámica gire en torno al cuestionamiento de los procesos cognitivos que ha seguido la educación tradicional, por ello, no sólo tiene cabida objetar por la concepción que se ha creado de niñez, sino también del género femenino y cómo esto ha repercutido en distintos espacios sociales.

El falibalismo es otro elemento que Sharp rescata de Peirce en relación al feminismo e introduce dentro del programa de FpN. Este permite a mujeres, niños y niñas aprender en un ámbito incluyente que por un lado, cuestiona la educación tradicional y por otro, genera confianza en la comunidad en tanto que equivocarse no se concibe como una acción perjudicial, el hecho de poseer una postura y negarse a someterla al diálogo si se entiende como una incapacidad para pensar en comunidad que ha de corregirse mediante la práctica. El falibalismo parte de la tesis que señala la inexistencia de la verdad absoluta por lo que toda idea que se presente en la comunidad ha de analizarse desde diversos enfoques; por lo que al culminar la sesión esta ya no es lo que en un principio fue ya que idealmente en el transcurso del diálogo pueden haber sufrido diversos cambios que especifiquen la afirmación o sea desechada por el grupo.

Sharp encuentra semejanzas en las acciones reivindicativas que llevan a cabo las mujeres, los niños y las niñas puesto que:

Plantean diferentes preguntas, cuestionan los puntos de vista dominantes, plantean diferentes problemas y, al mismo tiempo, prestan atención al método de investigación adecuado para la consideración de estos temas, pueden contribuir significativamente al desarrollo de una comprensión más amplia de la experiencia humana. El mundo y la propia investigación filosófica (1993,52).

La propuesta de Peirce puede servir tanto a la niñez como al colectivo femenino por el hecho de construir un espacio en donde la confianza permite un desenvolvimiento en donde no se juzga a la persona, es decir, aprenden que lo que se cuestiona y problematiza son las ideas que comparten y no es una desacreditación por quién las pronuncia. A partir de la comunidad de intérpretes de Peirce, las mujeres pueden forjar una identidad sólida basada en la valoración de sus aptitudes así como establecer lazos de solidaridad entre ellas y con los varones que en ella participen.

Sharp siguiendo el pensamiento de Weil y Peirce encuentra el sustento pertinente para señalar el diálogo como la herramienta principal para abordar las injusticias que viven las mujeres en busca de la libertad. "El diálogo con otras mujeres es una de las formas más importantes en que debemos tomar conciencia de las fuerzas que las han puesto en una situación de impotencia"(Sharp, 1989,8). El diálogo que forma parte importante en la metodología utilizada en FpN es también un elemento que Sharp concibe como útil y necesario para el movimiento de mujeres. La idea consiste en poner en el centro del diálogo las injusticias que padecen las mujeres.

La filosofía es comúnmente identificada por estar expresada de una manera poco coloquial recorriendo a un lenguaje árido y abstracto, de tal manera que su alcance es corto al reducir la población que tiene alcance a adquirir la formación necesaria para comprenderla. Lograr concebir esto como una problemática es el primer paso al cambio. Por su parte el pensamiento filosófico de Weil va a la

práctica y dota de relevancia el hecho de transitar a la aplicación de la filosofía. Mientras que el pragmatismo de Peirce pretende el cambio social al poner en práctica las ideas filosóficas de comunidad para el progreso. Desde la influencia de ambos filósofos, Sharp argumenta la necesidad de modificar la escritura de la filosofía. Presentarla desde la novela es otro modo, el cual no debe ser concebido como inferior, un ejemplo de ello son los escritos existencialistas que mantienen el rigor de la reflexión filosófica aun cuando ésta es presentada por medio de una novela (Sharp, 1993).

3.2. Filosofía para niños, niñas y feminismo.

La filosofía tiene por cualidad específica el cuestionamiento hasta de la manera de cuestionar, por lo que no tiene justificación válida el sostener la exclusión de las mujeres y los/as niños/as de su ejercicio (Sharp y Splitter, 1996). Sharp propone el acercamiento de la filosofía a todos los sectores por medio de la educación, entendiendo que *la madre de todas las ciencias* debe dejar de lado su postura elitista y su lenguaje obtuso para cumplir su finalidad primaria que es dotar de herramientas críticas a todo ser humano que así lo requiera.

Tres movimientos intelectuales aquí en Occidente: filosofía negra, filosofía de las mujeres y filosofía para los niños. Quizás podríamos agruparlos a todos bajo el título más amplio: Filosofía de la Liberación. Los tres movimientos tienen como objetivo hacer oír voces desconocidas, darles a los sectores de la población estímulo y un espacio para hablar su propia palabra, para participar en la conversación permanente que es su derecho de nacimiento (Sharp, 1989,5).

Mujeres y niños/as han padecido el desdén de la sociedad que se edifica bajo dos perspectivas, a saber androcentrismo y adultocentrismo. La sobrevaloración del varón adulto con respecto a la mujer y la niñez impide que estos/as tengan acceso a distintos ámbitos de la cultura así como a desarrollar sus

capacidades intelectuales, las cuales de antemano se cuestiona su existencia. Tanto mujeres como niños y niñas se ven en la necesidad de demostrar sus habilidades y exigir que se les permita ser considerados/as como personas plenas. Para ambos grupos sociales es una constante defensa por lo que es entendible que sea desde la filosofía que surjan los argumentos que pugnen por sus derechos a partir de la visibilización de las injusticias que padecen (Tapia, 2018).

Las caras de mujeres y niños excluidos son preguntas: cuestiona una historia común que se ha construido con las victorias de algunos y las derrotas de otros; el problema es que los últimos han sido olvidados. Cuando las preguntas de los excluidos ponen de manifiesto sus derechos violados, podemos ver la herencia olvidada; podemos escuchar las voces de quienes expresan el sufrimiento causado por la injusticia. Desde esta perspectiva, la tarea de vincular la educación con la ética política: se define por la necesidad de hacer justicia a los excluidos, de asumir responsabilidad por la injusticia. La perspectiva especial de los excluidos, los oprimidos, los que sufren la injusticia, es la perspectiva crucial y, por lo tanto, la perspectiva de la esperanza (de la Garza, 2017,134).

La injusta situación en la que se posiciona a la niñez y a las mujeres da cabida a cuestionar las bases desde las que se ha configurado la filosofía. Los sectores excluidos exigen sus derechos al desmantelar los argumentos desde los cuales se han conformado los prejuicios. FpN y el feminismo surgen de *la madre de todas las ciencias* obligándole a replantear la manera en que hasta ese momento se ha desarrollado. Ambas posturas presentan criterios para sostener las capacidades intelectuales de los sectores sociales que respaldan así como develar otras perspectivas y procesos de razonamiento distintos a los socialmente aceptados, estos señalan la existencia de otras formas de pensar desde donde se puede acceder a la verdad.

Sharp como cofundadora del programa de FpN introduce elementos de la teoría feminista en las bases que conforman la propuesta filosófico-educativa. Tanto FpN como el feminismo de la igualdad señalan la necesidad y pertinencia de crear un sistema educativo que cuestione y replantee los valores que legitiman el sexismo en la cultura. Parten de una concepción de igualdad que no concibe la diferencia de género como argumento suficiente para sostener una desigualdad social. Problematizar las relaciones humanas desde temprana edad, permite a la niñez pensar las ideas fijas que constituyen una sociedad excluyente. Es entonces la vertiente del feminismo de la igualdad la que posee las características de convergencia con FpN y no un feminismo de la diferencia. El programa de FpN posee una serie de cualidades que permiten concebir a la comunidad de dialogo como una metodología que permite abordar la agenda feminista en la escuela.

Ambas posturas filosóficas, a saber, el programa de FpN y la corriente del feminismo, han pasado por ser desdeñadas por el corpus filosófico bajo el entendido que sitúa a las mujeres en la eterna minoría de edad y ésta es concebida como incapacidad de crear o seguir un pensamiento filosófico. Mujeres e infantes en busca de reconocimiento y libertad se inmiscuyen en la labor filosófica y demuestran sus capacidades cuestionando los parámetros a partir de los cuales se justifica el carácter excluyente de la filosofía. Sharp introduce elementos del feminismo de la igualdad en el programa del que es cofundadora al reconocer rasgos de semejanza entre mujeres, niños y niñas así como reconocer a la educación como el ámbito propicio desde el que la filosofía puede generar un cambio paradigmático.

Sus voces –de mujeres, niños y niñas- recuerdan a la venerable madre de todas las ciencias algo que no debería olvidar jamás: la capacidad de pensar con autonomía, cuestionar prejuicios, argumentar con fundamentos, tomar en consideración a otros seres vivos, humanos o no, imaginar alternativas y conmovearse ante el arte y la naturaleza, es común a todas las personas más allá de su edad, su sexo, su pertenencia étnica y su cultura

(Tapia, 2017,4).

Las reflexiones de Tapia son producto de una indagación emprendida sobre la obra de Sharp. A partir de ambas pensadoras se puede afirmar que, la filosofía feminista y el programa filosófico-educativo se adentran en la filosofía para cuestionarla empezando por cómo se ha orientado con el paso del tiempo y en las incongruencias que han caído.

La relación de semejanza que existe entre la propuesta educativa y la corriente de pensamiento tiene lugar a partir de un cambio paradigmático referente a la comprensión del mundo, de las edades, del género, de los sexos y las relaciones humanas que se construyen bajo esa perspectiva. Tanto la filosofía feminista como FpN dan cuenta de la inutilidad de construir conceptos que abstractamente parecen idóneos pero que en la práctica están llenos de fisuras y estas a su vez se conciben como desperfectos de la regla en lugar de buscar reformular juicios y categorías realistas y sobre todo contextuales.

En un afán de comprender el mundo en el que están inmersos/as, la niñez devela una disposición a la indagación. Van generando interrogantes a partir de las experiencias inquietantes que se les presentan y desde sus alcances expresivos. A niños y niñas les interesa la división de género en la medida en que ésta es un estatuto creado por la cultura para dar lugar a la dinámica social. Se cuestionan cómo el género se manifiesta en los colores, en los juguetes, en los espacios, en las acciones hasta en las relaciones humanas. A muy temprana edad resulta imprescindible encontrarle sentido a la existencia. Mientras que en el caso de las mujeres la duda y la investigación se manifiestan a partir de la injusticia. Cuando una mujer busca comprender la dinámica social que la subordina y que esto tiene lugar a partir de una concepción de su persona enfocada en su sexo. La indagación se presenta después de observar la situación que vive y entenderla como injusta.

El feminismo y el programa de FpN tiene por premisa que las ideas y

acciones sexistas aparecen desde la primera infancia (Sharp y Splitter, 1996). Al nacer en una cultura androcéntrica niños y niñas aprenden sobre la organización social al seguir los prejuicios que esta promueve. De esta manera la importancia de la educación formal como un ámbito que si bien puede, como hasta ahora lo ha hecho, instruir al alumnado mediante la imposición de una cosmovisión excluyente también le es posible cuestionar lo dado y presentarse como un espacio en el que mediante el diálogo, se construyen relaciones de convivencia basada en la igualdad.

La aplicación del programa de FpN es a través de la metodología que lleva por nombre comunidad de diálogo o indagación. Mientras que la propuesta educativa que presenta la teoría feminista como la práctica idónea para la igualdad es denominada coeducación. Ambas praxis tiene por semejanza el construir un espacio donde las niñas se sientan en la confianza de ser ellas mismas, en donde no se avergüencen de los procesos naturales que les toca vivir –por ejemplo la menstruación- ni sientan miedo de equivocarse al expresar un punto de vista. La libertad y la autonomía así como la confianza atribuida a un espacio de educación formal permiten la construcción de un pensamiento propio, objetivo del feminismo y de FpN.

De la Garza (2017) sostiene que los principios que sostienen al programa de FpN no se yuxtaponen con los objetivos que se plantea el feminismo de la igualdad desde la educación. La comunidad de diálogo al dota de relevancia el discurso de sus participantes se caracteriza por ser un espacio que a partir de la confianza, el respeto y la libertad permite que las niñas pierdan el miedo a decir lo que piensan y descubran que sus palabras son importantes para la comunidad. Por otro lado, el poder escucharse y ser escuchadas las responsabiliza de su construcción como personas razonables.

Un concepto filosófico importante para FpN y el feminismo es el de la empatía. Interesa en la medida en que a partir de dicho concepto es posible reflexionar sobre las relaciones humanas. La filósofa Edith Stein en su tesis

doctoral titulada *Sobre el problema de la empatía (1905)* problematiza la esencia de ésta. Su comprensión y explicación del término surge de la fenomenología Husserliana. Tapia González (2006) señala que para Stein la empatía es una experiencia originaria que surge de una originaria distinta, en otras palabras, la pensadora afirma que, cuando una persona se encuentra en una situación que produce una emoción, quienes le rodean no son capaces de sentir lo mismo sino que surge en ellos/as un sentimiento nuevo a partir de lo que la persona vive. Entiéndase la conciencia como el alma del individuo unitario, un alma ligada al cuerpo por lo que no es posible experimentar el mismo sentimiento de la otra persona pero sí generar uno propio a partir de la experiencia del/la otro/a.

La empatía es introducida dentro del feminismo como un concepto que permite vislumbrar la importancia de la construcción de la identidad con relación al resto de la sociedad y no en determinación de ésta. La empatía permite forjar relaciones sólidas entre las mujeres al contemplar la necesidad de unión desde un paradigma político. La comprensión de una incapacidad humana de sentir lo mismo que otra persona dota de relevancia a las diferencias que aun dentro del colectivo femenino se ha minusvalorado para empezar a efectuar acciones en donde se incluyan sus problemáticas particulares como es el caso de las mujeres indígenas, por ejemplo. Mientras que este mismo enfoque de valoración de la diversidad y de resignificación de la diferencia constituye el programa de FpN al partir de la necesidad de pensar la concepción de infancia que se ha construido socialmente y las repercusiones sociales que ello ha traído consigo. En ese sentido, la empatía se introduce en la comunidad de diálogo para permitir el desarrollo del sentipensar desde el que se pretende construir la persona razonable (Sharp y Splitter, 1996).

Una propuesta que ha repercutido significativamente en el movimiento feminista y que se integra dentro de las bases de FpN es la ética del cuidado (García, 2011). Carol Gilligan retoma el trabajo emprendido por Kohlberg con respecto a una investigación realizada para comprender el desarrollo moral de las personas. Kohlberg presenta el dilema moral de Heinz a hombres y mujeres y a

partir de los resultados que obtiene construye una jerarquización en la que destaca que el hombre es quien más desarrollada tiene su estructura moral por ser autónomo e individualista, mientras que las mujeres se quedan en un rango inferior por su sentido de responsabilidad y cuidado del otro. Gilligan problematiza dicha afirmación y cambia la perspectiva eliminando la valoración hecha por Kohlberg. Para Gilligan, la mujer emplea estrategias prácticas en vez de principios éticos abstractos como lo suele hacer el varón.

Hombres y mujeres piensan y actúan moralmente de distintas formas como consecuencia de las enseñanzas que han adoptado respecto a su género. Para el feminismo esta aportación de Gilligan posibilita señalar los diferentes procesos de razonamiento que sigue una mujer y que, dicha diferencia ha de valorarse y no eliminarse al imponer una única forma de pensar. A su vez, permite buscar su universalización, afirma Alicia Puleo (2011), es decir, entendiendo que la maternidad no es natural en la mujer sino fruto de una enseñanza, entonces la paternidad ha de enseñarse en virtud de una universalización de la ética del cuidado. De esta manera no existirían actividades domésticas que correspondan a la mujer sino a las personas en general.

En cuanto a FpN, la ética del cuidado se introduce como un elemento importante del programa puesto que al regirse por la igualdad se pretende dar un trato sin distinción de género a quienes integran la comunidad de diálogo. También se da importancia a ciertos valores de cuidado como lo es la tolerancia, la confianza, la compasión y la benevolencia al mismo tiempo que se desarrolla el escucha como una necesidad del diálogo. “Esos instrumentos (empatía, coherencia, globalidad, dar razones, universalizar, proyectar una imagen ideal del yo o la sociedad, tener en cuenta las consecuencias, tener en cuenta el contexto) constituyen instrumentos reales que hay que utilizar en las deliberaciones morales comunitarias” (Sharp, 1998,267). La comunidad de diálogo se encarga de poner en práctica los lineamientos del programa.

En FpN la problematización ética se lleva a cabo desde la esfera

denominada *Caring Thinking*, que en español se traduce como pensamiento cuidadoso o cuidante. Desde la perspectiva de Lipman y Sharp esta dimensión cognitiva posee un carácter político en la medida en que su desarrollo depende el tipo de ciudadano/a que se construye. Este ámbito del pensamiento se ocupa de pensar la manera en que se piensa, esta parte del falibalismo que señala la capacidad de errar por parte del ser humano. Por otro lado, indaga en el vínculo que surge entre el pensamiento y las emociones y como éste repercute en los criterios, argumentos y la toma de decisiones. Dicha dimensión del pensamiento establecida dentro del programa de FpN permite reflexionar sobre las actitudes que socialmente se entienden en relación a un género por cuestión biológica y que el feminismo señala como culturales.

El feminismo dentro del programa de FpN no es únicamente un agregado sino que funge como un elemento necesario para la conformación social con las cualidades esperadas, a saber, democrática, empática, solidaria, respetuosa, autónoma, por mencionar algunas. El feminismo forma parte de las corrientes de pensamiento que configuran el proyecto de FpN. Desde la perspectiva de Lipman y Sharp, no es posible ser una persona razonable si se tiene por idea fija un prejuicio como lo son aquellos que se refieren al género. En ese sentido, necesariamente se ha de cuestionar las concepciones que se han construido sobre las diferencias en la raza humana.

La filosofía feminista y los estudios de género encuentran como un pilar que sostiene la violencia de género al pensamiento sexista, por ello, buscan contrararlo desde distintos ámbitos, por ejemplo, el educativo. “Es un supuesto de Filosofía para Niños que, si se pudiera exponer a los niños a la comunidad de investigación en el aula de forma regular durante sus años formativos, se avanzaría mucho en la superación del sexismo” (Sharp, 1998, 269). De tal manera que FpN, por medio de la comunidad de diálogo presenta una propuesta para la visibilización de la violencia de género en tanto que, como propuesta educativa, pretende formar niños y niñas razonables, es decir, capaces de cuestionar prejuicios como el de género.

La valoración de la diferencia es uno de los puntos clave del pensamiento de Sharp. Para la filósofa así como para el feminismo no debe existir una jerarquización de rasgos y/o cualidades que entorpezca las relaciones humanas. Por ello, lo enriquecedor en una comunidad de diálogo está en los distintos procesos de razonamiento que parten de ideas diferentes. Asimismo, para FpN y el feminismo es importante el análisis del discurso por la forma en la que se está pensando y lo que ello implica, en otras palabras, ambos reflexionan las expresiones dialógicas que surgen en el aula con un genuino interés en la lógica de la argumentación y la trascendencia de ésta en el plano práctico.

Tanto la corriente filosófica como la propuesta filosófico-educativa reflexionan sobre el papel del profesorado. En cuanto al programa de FpN parte de una postura de falibilidad para señalar que la relación docente-alumnado debe reestructurarse pensando en las consecuencias que surgen con una formación acostumbrada al adultocentrismo. Por su parte la teoría feminista argumenta que en gran medida el/la maestro/a funge como una figura desde la cual se aprenden las relaciones de género por lo que éste/a ha de tenerlo presente y vigilar su actuar. FpN y el feminismo dotan de relevancia la papel que juega el profesorado en la dinámica enseñanza-aprendizaje tanto como el plan de estudios a seguir puesto que representan medios a partir de los cuales se interiorizan las identidades de género.

Filosofía es entendida por el feminismo y FpN como indagación, es aquella creación del ser humano a la cual se recurre en busca de sentido y razones de ser. Por otro lado también la filosofía se concibe como una disciplina que ha de señalar las distintas formas de observar una situación determinada así como encargarse de señalar las injusticias y buscar resolverlas. Ambos emprenden una investigación basada en la cooperación y cuestionan la improductividad de la competencia en la construcción de una sociedad democrática e igualitaria. Se entiende que la igualdad ha de comprender las diferencias en tanto que de esa

manera pueda hablarse de unidad.

La persona es un ser inacabado tanto para el feminismo como para el programa de FpN; esto entendido como la necesidad impartir educación formal e informal que constituya la humanidad. Comparten la perspectiva que señala el hacerse ser como la esencia de las personas. Pensar al ser humano como un proyecto que se edifica a partir de los aprendizajes que adopta según la cultura a la que se pertenece hace posible el someter al escrutinio de la lógica, la ética y la estética los prejuicios que adjudican cualidades en una persona a partir de su sexo.

En las novelas creadas por Sharp es recurrente la reflexión sobre el ser persona. Una interrogante constante en la vida del ser humano, no obstante, en la primera infancia así como en la pubertad suele aparecer con mayor frecuencia. Las voces silenciadas de la filosofía como la niñez y las mujeres pugnan por los derechos que les corresponden argumentando ser personas plenas. Ambas posturas presentan los criterios válidos para concebirse y ser valorados/as como tal. Mujeres, niños y niñas recurren a *la madre de todas las ciencias* para definirse como persona problematizando la manera en que su identidad se ha construido desde la perspectiva patriarcal.

FpN se ocupa de formular una propuesta filosófico-educativa que dote de importancia a los sentimientos y la creatividad tanto como al pensamiento crítico porque de esa manera es posible la formación de personas razonables puesto que el enfoque holístico apunta a dicho producto. La plenitud de la persona es alcanzada a partir de la consideración de emociones y sentimientos dentro de la reflexión filosófica. En tanto que humanidad y persona están conformadas no sólo por lo racional, sino que se trata del fomento de una razonabilidad que no concibe la necesidad de perpetuar un paradigma androcéntrico que dificulta alcanzar el progreso social y una convivencia armónica.

3.3. Ann M. Sharp: Enfoque feminista en FpN.

Sharp establece una relación de semejanza entre la filosofía feminista y FpN partiendo de cómo históricamente se ha construido la identidad de mujer y de infancia. Ciertamente es que el feminismo surge antes que FpN por lo que ha efectuado más acciones dentro de la filosofía buscando ser incluida mediante el cuestionamiento del carácter excluyente que ha forjado. La filosofía feminista ha tenido por labor mostrar la trascendencia filosófica de las problemáticas que aquejan a las mujeres y ha sido su insistencia tanto como sus argumentos los que han permitido que poco a poco adquiriera terreno en *la venerable madre de todas las ciencias*.

La filosofía feminista ha problematizado el tema del género en la filosofía y las formas en que las cuestiones de género influyen en las posiciones filosóficas. Solo es cuestión de tiempo cuando los temas importantes para los niños se conviertan en un foco de discusión en filosofía y las posiciones filosóficas se vean en el contexto de suposiciones explícitas o implícitas sobre las perspectivas de la niñez y la experiencia de la niñez. Como las preguntas sobre la naturaleza de las mujeres, el potencial de las mujeres y la relación entre los sexos han captado la atención de la filosofía, es cuestión de poco tiempo cuando la naturaleza del niño, las teorías infantiles y la contribución de los niños a la comprensión filosófica capten la atención de la comunidad de filósofos (Sharp, 1989, 11).

Sharp concibe la necesidad de que la niñez problematice las cuestiones de género en tanto que se encuentran inmersos/inmersas en la dinámica del sistema sexo-género incluso antes de su nacimiento y que en gran medida pretenden encontrarle sentido. Sharp tomó por labor la creación de materiales, es decir, novelas filosóficas, donde el sexismo y las problemáticas que este evoca a dos sectores específicos. Uno de ellos es la primera infancia, niños y niñas de nivel

preescolar, que si bien aún no son capaces de leer un cuento por sí mismos/as si lo son para pensar las ideas fijas que la cultura en la que se encuentran han establecido dentro de las medidas de sus alcances cognitivos y, por tanto, lingüísticos. También opta por la elaboración de un material destinado a aquella etapa de la pubertad en donde se presenta un desconocimiento a los procesos naturales del cuerpo y con ello genera vergüenza a quienes los padecen y son objeto de burla y desdén por el resto.

Los argumentos que Sharp presenta en relación a la problemática de género las hace explícitas partiendo del interés que puede surgir en el alumnado según el rango de edad en el que se encuentran. Sus novelas poseen características que propician la reflexión sobre el género en un afán de cuestionar lo que una persona adulta entiende como hecho inamovible. Tiene cabida preguntar a partir de qué momento es apropiado propiciar la reflexión acerca del género y la respuesta del programa de FpN señala la edad idónea como aquel momento en que la niñez devela un interés sobre el tema (Sharp y Splitter, 1996).

En las novelas escritas por Sharp, se aprecia cómo la filósofa visibiliza y empodera a la mujer. El empoderamiento, -define Marcela Lagarde-, es el “proceso de transformación mediante el cual cada mujer, poco a poco o a pasos gigantes, deja de ser objeto de la historia, la política y la cultura, deja de ser objeto de los otros y se convierte en protagonista y en sujeto de su propia vida”(Lagarde, 1999, 137). Sharp construye la figura femenina, por ejemplo, de la señorita Rushton, la profesora en la novela de Hannah (2011), como una mujer caracterizada por su inteligencia, liderazgo, ingenio, su habilidad para resolver conflictos, es decir, lo que hace Sharp es alejarla de los atributos desde los cuales el sexismo concibe a la mujer. De tal manera que la novela como material detonador introduce una perspectiva no androcéntrica de ver a la mujer, esto permite a las niñas pensarse sin las limitantes patriarcales y a los niños ver a las niñas como iguales. Se persuade a las niñas a construir su pensamiento así como a desempeñarse activamente en la sociedad democrática en la que viven.

Hannah es una novela para adolescentes en la que se presentan temas que Sharp concibe pertinente abordar desde la educación formal ante las dudas que manifiesta el alumnado de este rango de edad. En *Hannah* el tema principal es el abuso infantil, no obstante, se trastocan otras problemáticas desde la filosofía como el sexismo, el acoso callejero, los prejuicios de género que adjudican adjetivos peyorativos a la mujer como la falta de racionalidad y la maldad, la menstruación y el desarrollo del cuerpo humano. Lejos del tabú, la vergüenza y la ignorancia se pretende acercar a las chicas a conocer sus cuerpos y los procesos naturales por los que han de transitar. A su vez el hacerlo en un espacio donde están varones permite cuestionar el machismo develado en forma de burla o asco que se ha impreso en la anatomía femenina.

Para abordar *Hannah*, Sharp crea un manual titulado *Rompiendo el círculo vicioso* (2011) En este se introduce los conceptos y posibles planes de discusión que surgen en la comunidad de diálogo. El material presenta preguntas y ejercicios que pueden ayudar a quien dirige la comunidad a lograr un diálogo constructivo del que se generen más preguntas por resolver en conjunto. Quien anima la sesión ha de tomar en cuenta la posibilidad de orientar a estudiantes hacia la investigación cuando la situación así lo requiera en un afán de propiciar el autoaprendizaje.

Si bien *Hannah* es una novela para jóvenes en la medida en que aborda aquellos temas tabú que generan interés en la juventud, Sharp piensa que el sexismo tiene lugar desde muy temprana edad. *Hospital de muñecos* (2014) es una novela acerca de la experiencia de una niña que va a la guardería con su muñeca así como el resto de sus compañeros/as. En la versión original se desarrolla en un contexto estadounidense tiene como peculiar característica aspectos que persuaden a la niñez a cuestionar el género. El texto fue pensado en inglés lo que hizo posible el uso de palabras genéricas, es decir, que hacen alusión a ambos sexos. Al momento de traducir la obra al español no sólo se tuvo que modificar el contexto del desarrollo, sino también se dotó de género a quien en la obra original se presenta de forma ambigua. Sian, la protagonista, en inglés

puede ser niño o niña mientras que en español se le impuso una identidad femenina por cuestiones gramaticales que la lengua exige. Sharp escribió Dolls que en inglés se puede entender sin género, sin embargo, en español si se tuvo que realizar la diferencia entre las muñecas con las que juegan las niñas y las figuras de acción que usan los niños.

El texto se desarrolla abordando cuestiones que se plantean las mentes más jóvenes al enfrentarse a un mundo que les es totalmente nuevo e incomprensible. Dudas como la identidad -qué nos hace ser quienes somos-, los nombres de las personas y sus razones de ser -el nombre tiene género aun cuando hay nombres que se aceptan para ambos sexos-, la belleza, la verdad, entre otras. Frida es el nombre de la muñeca de Sían, es por medio de ella que se plantean interrogantes sobre el ser persona. La novela se presenta de una manera atractiva y cotidiana para que resulte significativo el proceso de razonamiento que lleva a cabo la protagonista y a su vez, dando lugar a otras inquietudes referentes a la identidad, los roles y el lugar que posee la infancia en la sociedad.

La novela desde la perspectiva de género señala aspectos relevantes como por ejemplo, Sharp pone a un hombre desempeñándose como puericultista. El profesor Fabio aparece para erradicar el prejuicio de género que impide a un varón ejercer una labor de cuidado que es socialmente entendida como femenina. De esta manera, tiene lugar la posibilidad de reflexionar sobre las carreras feminizadas y masculinizadas. Sharp también problematiza el estereotipo que vincula a la mujer con la maternidad y las labores de cuidado entendidas como parte de su naturaleza y da la pauta para pensar al varón en dichas actividades.

El manual que corresponde a Hospital de muñecos lleva por nombre *Entendiendo mi mundo (2014)*, aborda conceptos filosóficos que giran en torno a la antropología filosófica y la metafísica con una perspectiva de género que aparece de forma transversal. Hospital de muñecos tiene una pequeña continuación titulada Sían y Carlota (2014), en esta ocasión el personaje principal

es más grande por lo que ya va al preescolar y tiene nuevas inquietudes. En esta novela aparecen cuestiones interesantes bajo la lente de género. Una de ellas es la señorita Rubio quien prefiere ser llamada por su nombre de pila: Alma; lo destacado de la profesora es la manera en la que la niña la describe pues dice que tiene un tatuaje en el brazo lo que da pie a cuestionar los prejuicios que vinculan a las personas tatuadas con la delincuencia y la maldad. A su vez, el hecho de que sea una mujer con un tatuaje visible también puede abonar a dialogar sobre los prejuicios de género que giran en torno al cuestionamiento de la decencia/indecencia de la mujer.

Sharp partiendo de un feminismo construido en base a los planteamientos de Weil sostiene que el colectivo femenino debe trabajar en la construcción de una feminidad genuina que parta de los intereses e inquietudes de las mujeres y que lejos esté de su relación con el varón. Para Sharp esto “consiste en 'hacer del universo una obra de arte' "(Sharp, 1998,24-25). La filósofa norteamericana deposita la responsabilidad de su ser en la mujer, en otras palabras, quien en primera instancia debe ser consciente de la condición en la que vive y ha vivido a lo largo de la historia reflexionando los alcances que desea tener es quien lo padece. Una mujer es capaz de percibir la libertad cuando descubre satisfacción en su actuar, cuando lo que hace es lo que desea y no una imposición. En la medida en que una mujer puede realizarse, la sociedad en la que vive progresa puesto que ella hace de alguna manera algo por el mundo en el que vive.

Sharp dedicó su vida a buscar justicia para las mujeres desde la educación. A las niñas mostrarles el valor de sus palabras, la importancia de expresarse y aprender a errar; con ello se busca producir un impacto no solo a nivel personal de cada una de esas niñas sino al nivel social en los espacios que ellas conviven. Sharp viajó por el mundo llevando a todos los rincones que le fue posible el programa de FpN partiendo de la importancia de trascender el ámbito académico estático que se queda en la enunciación de teorías para llevar a la práctica la propuesta de la que es cofundadora (de la Garza,2017). La difusión del proyecto a diversos espacios implicó hacerle ajustes al mismo, perfeccionarle en pro de

brindar a las nuevas generaciones la oportunidad de ser formadores de su propia identidad particular y social.

Sharp no sólo compartió sus conocimientos y trabajó arduamente con equipos que conformó a lo largo y ancho del mundo, sino que también forjó lazos afectivos con su alumnado. Esa empatía y el cuidado por la otra persona que abona hasta un nivel político en el programa de FpN, Sharp lo practicó desde su manera de relacionarse con el mundo, enseñando su perspectiva filosófica desde el ejemplo. Sharp sentía un genuino interés por pensar la manera de solucionar las injusticias del mundo; principalmente aquellas que aquejan a las mujeres y a la niñez. Entre los aspectos destacados de su personalidad está el señalamiento de congruencia puesto que desde su actuar enseñaba a sentir empatía por quienes viven en desigualdad social.

La filósofa mexicana María Teresa De la Garza Camino quien fue discípula y amiga de Sharp afirma que su mentora estaba comprometida con dotar de libertad a mujeres, niñas y niños por medio de la educación (2017). Este ámbito dotaría a las niñas de la posibilidad de hacerse creadoras de su propio destino tanto como a los niños los ayuda a ser pensadores críticos que no caigan en prejuicios sexistas. Sharp se interesó profundamente en darle voz a quienes históricamente han sido silenciados/as, dedicó su vida a sostener con el ejemplo que las mujeres son más que musas y demostró que con la correcta instrucción, niñas y niños son capaces de pensar por sí mismas/os.

Sharp dejó un legado en distintas partes del mundo lo que es posible constatar puesto que su pensamiento hace eco hasta en el presente escrito. Los trabajos realizados posteriores a la filósofa estadounidense están impregnados por la relevancia que ella depositó en el desarrollo de habilidades de pensamiento. La perspectiva que Sharp imprime a la diversidad se hace presente en trabajos de su discipulado. La diversidad se valora y a partir de ello se construyen argumentos que erradiquen el acento peyorativo que se ha impuesto a la diferencia.

De la Garza Camino retoma esta perspectiva y la trabaja en un cuento corto dirigido al alumnado del nivel media superior. *Celebrar la diferencia (2002)* es una narrativa sobre la diversidad cultural que existe en nuestro país. Coloca como personaje principal a una chica en pubertad que representa un doble sector de marginación, es decir, mujer e indígena. Desde la experiencia que vive la joven se generan interrogantes referentes a la jerarquización que existe en la sociedad mexicana. La expresión de las emociones que se viven al ser tratada como diferente y que lo diferente es malo, dan la pauta para cuestionar la manera en que cada persona piensa y actúa así como se propician valores empáticos y se trabaja en el desarrollo de un genuino interés por la otra persona. Mucho del trabajo realizado por de la Garza surge de las inquietudes que comparte con Sharp:

La experiencia de trabajar con Ann durante muchos años me ayudó a ser sensible a los problemas que consideraba de la mayor importancia en la educación de los niños y la liberación de las mujeres. Esta experiencia me movió a contribuir tanto como sea posible, a la educación de los niños para que puedan convertirse en seres humanos libres, creativos y afectuosos, dispuestos a trabajar juntos en la construcción de una sociedad justa (2017,133).

Sharp dejó un legado invaluable al compartir su pensamiento con la comunidad de FpN quienes la recuerdan con afecto y reconocen la importancia de su trabajo en el proyecto. Quienes se jactan de haber sido parte de los/as estudiantes que tuvo, han comprendido la importancia de visibilizar la labor de Sharp en el programa de FpN nombrándola como lo que fue, una filósofa que consiguió lo que su mentora Mary Jeremiah no creía posible pero que siempre se esforzó por buscar que lo fuera. Sharp se inspiró en mujeres por lo que comprendió la importancia de tener ejemplos a seguir que ejemplifiquen la posibilidad de alcanzar la meta que alguien pueda proponerse.

Gracias a la inspiración de Ann Sharp, muchas mujeres en el mundo han descubierto que la filosofía para niños puede ser una forma poderosa de lograr una sociedad justa y afectuosa, tanto por sus fundamentos teóricos como por su práctica comunitaria. Proporciona el tipo de educación que las mujeres y niños excluidos necesitan. (de la Garza, 2017,134).

Conclusión

La mente de un/a niño/a al llegar a este mundo lo primero que busca es comprender. El asombro se manifiesta ante lo nuevo y desconocido por lo que tiene lugar la duda y de ahí la indagación en la búsqueda de la comprensión. Para un niño o una niña que los colores o los juguetes tengan género no tiene sentido y esto es porque no poseen la carga binaria de las personas adultas. La crítica de lo dado es la cualidad que se busca en quien se dedica a la filosofía, misma que se reconoce en mayor medida durante la infancia. De esta manera, parece incongruente prohibirles el estudio de *la madre de todas las ciencias* al negarles su capacidad de filosofar. Ese también es el caso de las mujeres, quienes no logran comprender cómo siendo personas no poseen el mismo rango de posibilidades de ser que los varones. Estos cuestionamientos tienen lugar desde la ontología, la antropología filosófica, el derecho, la política, la ética, es decir, desde la filosofía.

A modo de respuesta de la pregunta planteada al inicio del presente apartado se llevó a cabo un abordaje de los pensamientos filosóficos que fungen como el antecedente del pensamiento de Ann M. Sharp. Posteriormente se expone las cualidades del feminismo del programa de FpN que se relacionan para finalmente analizar y visibilizar el trabajo de Sharp dentro del proyecto filosófico-educativo. Si bien es cierto que Sharp no se denominó como feminista si simpatizó con el movimiento en la medida en que comprende que, para que exista a nivel terrenal lo que plantean los conceptos de justicia, libertad, autonomía es necesario atender las problemáticas que padecen las mujeres. No hay justicia social si no se contempla a la parte de la sociedad que se excluye.

Si el feminismo en la educación ha encontrado que los planes de estudio así como la metodología de enseñanza legitiman y reproducen los valores que someten a las mujeres, es entendible que busquen construir nuevas formas de enseñanza. La propuesta de Sharp a las feministas es el programa de FpN mismo que pulió para dar cabida a un vínculo entre éstos en busca de una filosofía de la

liberación de las minorías. La educación entendida como un ámbito de gran impacto para la filosofía feminista ha de proponerse atender las problemáticas que las aquejan y buscar la manera de corregirlas.

Las filósofas feministas necesitan desarrollar una visión de la educación que asegure que los/as niños/as de hoy tengan la oportunidad de participar en la investigación filosófica dentro del contexto de una comunidad de investigación no sexista. ¿Por qué? Porque tal investigación es esencial para convertirse en un participante activo en una sociedad democrática mientras que al mismo tiempo puede aplicar normas y criterios sabios al hacer juicios políticos y sociales (Sharp, 1993,59).

Capítulo 4: Comunidad de diálogo con perspectiva de género.

Introducción

Ann Margaret Sharp concilia el feminismo de la igualdad con la propuesta filosófico-educativa de FpN en tanto en que concibe la necesidad de que mujeres, niños y niñas construyan una filosofía de la liberación (1989). Libertad que ha de conseguirse desde la educación, a partir de que tiene lugar una crítica a la concepción de la diferencia. Para Sharp es importante abordar el sexismo dentro del programa como un elemento que propicia la desigualdad y la injusticia desde un juicio irracional. Como anteriormente se ha señalado, FpN pretende hacer la enseñanza de la filosofía significativa mediante el abordaje de situaciones conflictivas que les son cotidianas a niños y niñas. En la actualidad la violencia por razones de género es cada vez más cercana a la niñez, ya sea de manera directa o indirecta, han de buscarse maneras de visibilizarla como una problemática no sólo de mujeres y niñas, sino de la sociedad en general.

Desde dicho planteamiento ¿Cómo abordar la problemática de la violencia de género con la comunidad de diálogo? La metodología del programa de FpN posee elementos que persuaden a pensar los juicios que solventan la violencia de género y naturalizan. El trabajo Sharp puede ser usado como un referente para la visibilización de la violencia de género en tanto que se conciba como una continuación de la perspectiva que imprime a FpN. Por otro lado, abordar el tema de la violencia de género puede servir para el desarrollo de las habilidades de pensamiento. La tesis principal es que por medio de materiales que cumplan con las características que requiere el programa de FpN es posible develar una manera de visibilizar la violencia de género.

Para llevar a cabo una práctica adecuada y responder a la pregunta anterior ha de analizarse la comunidad de diálogo desde la ética, así como los conceptos de violencia y género a través del programa de FpN. Posteriormente, se construye una planeación que ponga en el centro del diálogo algunas problemáticas que

evocan en violencia por razones de género, es decir, una selección de materiales que funjan como detonadores para un diálogo en comunidad sobre la violencia de género. Y finalmente, que dichas sesiones se lleven a la práctica; las observaciones de lo acontecido permitirán responder si la manera en que se planteó la aplicación responde o no a la pregunta anterior.

4.1. Comunidad ética de diálogo: violencia y género.

A partir de que la sociedad aprueba y difunde la perspectiva androcéntrica se construye una barrera que impide a las mujeres conformarse como seres humanos; razón suficiente para cuestionar el tipo de progreso social al que se aspira desde la manera en que se está buscando alcanzar. “La mayoría de nosotros sostiene creencias en algún sentido distorsionadas o prejuiciosas. En la medida en que las mantenemos inmunes a los requerimientos de la reflexión crítica y la justificación, pertenecen al dominio de la ‘mera’ opinión. Las opiniones son con frecuencia inofensivas, pero podrían no serlo: la parcialidad y el prejuicio son a menudo preludios de la violencia” (Splitter y Sharp, 1996,114). Adoctrinar es inmunizar, por lo que la filosofía entendida como la encargada de buscar las causas primeras, queda inhabilitada ante creencias y prejuicios que suelen ser el principio de la violencia.

Desde los valores que la sociedad transmite es posible identificar el tipo de personas que en ella residen así como entender la manera en que conciben el progreso. Las creencias y tradiciones son centrales en la comprensión de los criterios éticos que posee una persona. Cuando de forma dogmática se siguen las ideas impulsadas por distintos medios culturales la indagación no tiene cabida; asimismo la pasividad implica una aceptación de lo dado y la filosofía no tiene lugar. Los ámbitos sociales encargados de la transmisión de los valores propios de la cultura a la que se pertenece son principalmente la iglesia, la familia y la escuela; en la actualidad se puede agregar los medios de comunicación por su amplio impacto en la cotidianidad de los seres humanos. Estas instituciones llevan a cabo la labor de formar al ser humano, sin embargo, en la medida en que dichos

valores se conciben como ideas fijas y se adoptan de forma acrítica se adopta la postura de intolerancia a la diferencia y surgen los prejuicios.

Si se entiende por educar, el potenciar las habilidades de pensamiento que una persona tiene consigo y no como una instrucción o transmisión de conocimiento entonces el proceso de educación constará de impulsar al alumnado a construir su propio punto de vista. De igual manera ha de transformar las meras opiniones en ideas sólidas. Un punto de vista es una perspectiva fundada en argumentos desde la lógica, la ética y la estética, posee los criterios que la respaldan, por otro lado, las opiniones carecen de un sostén, ir por el mundo, actuando y pensando a partir de opiniones devela la falta de responsabilidad del individuo al no hacerse cargo de pensar su forma de pensar así como las razones que lo validen.

La construcción de un pensamiento propio está vinculada al interés de la persona. A partir del asombro o la duda que se presenta en un niño o niña tiene lugar la investigación en la búsqueda de la respuesta que satisfaga su ímpetu indagador. Las personas han de reflexionar sobre distintas cuestiones en la medida en que cada quien experimenta en su cotidianidad diferentes vivencias. Por ello “No deberíamos negarles el acceso a preguntas sobre la vida o la muerte, la sexualidad, la paz y la violencia con el argumento de que son tabú estos temas - demasiado personales o embarazosos para la clase-. Dada la firme estructura de la comunidad de indagación, dichas decisiones no deben ser tomadas en nombre de ellos” (Splitter y Sharp, 1996,243). Desde la postura autoritaria que elige sobre qué hablar y de qué no, se impide la construcción de un pensamiento propio.

Por medio de FpN, niños y niñas descubren la manera de controlar sentimientos, pensamientos y conductas desde el ejercicio de la autocrítica y la formación de hábitos de autocontrol. A partir de los principios éticos en los que está fundada la comunidad de diálogo se gesta un ambiente de respeto, confianza, libertad y autonomía que permite abordar cualquiera que sea el tema de interés. A su vez exige una responsabilidad sobre lo que se dice y piensa

permitiendo la autocorrección y exigiendo desarrollar la escucha en la medida en que toda participación es importante por igual. El alumnado en dicho espacio desarrolla sus habilidades cognitivas y construye los criterios que fundamentan su actuar en el mundo.

El abordar los valores desde la comunidad de diálogo resulta atractivo para el alumnado. El espacio en el que se analizan las ideas y se llevan a cabo procesos de razonamiento se alcanza un aprendizaje basado en la comprensión, es decir, niños y niñas aprenden pensando el por qué una acción es buena o mala al ejercitar su pensamiento crítico y valorativo junto con el creativo. Al llegar a la conclusión, ésta les es totalmente significativa y comprensible; caso contrario si se les transmite únicamente el resultado de forma acrítica e imponiendo una perspectiva desde la cual pensar. Cabe señalar que la conclusión a la que se llega no es grupal sino individual producto de un diálogo con otras personas y a su vez no es inamovible, sino que es satisfactorio por ese momento, es decir, delimitado por los alcances cognitivos que se tienen.

La importancia de una comunidad de diálogo ética es su particular enfoque en los valores. “El objetivo primordial de la enseñanza de la ética -y he ahí su importancia social y política en nuestra sociedad- consiste más bien en conducir y ayudar a que los alumnos se sensibilicen y desarrollen una capacidad propia de juicio crítico sobre cuestiones prácticas de interés común, mediante el análisis y comparación de escalas de valores” (de la Garza, s/f, 1-2). A través del análisis de los valores establecidos en una cultura se busca comprender la manera en que se configura la cotidianidad y las relaciones humanas en un espacio determinado. Dicha reflexión permite que la realidad tenga sentido para niños y niñas. La idea es que de manera autónoma la niñez construya un punto de vista propio, el cual únicamente se puede dar al entrar en diálogo con otras personas.

Ante la idea que afirma la inexistencia de una filosofía de los/as niños/as, el programa de FpN encuentra que la descalificación tiene lugar a partir de valorar enfáticamente la experiencia, en otras palabras, la exclusión de la niñez a la

madre de todas las ciencias no parte de una falacia *ad hominem* sino de pensar que no se puede ser juicioso sin experiencias, por lo que la edad representa una cierta cantidad de experiencias. El argumento que busca derribar dicha premisa sostiene que se valora la cantidad de experiencias vividas y no la calidad. Cuando la experiencia ha sido comprendida y significativa para el alumnado debe ser más relevante en tanto que se puede afirmar que se posee un pensamiento crítico genuino más por calidad que por cantidad.

FpN desde el proceso de enseñanza-aprendizaje lleva a cabo una educación en la que las asignaturas no se conciben desligadas entre sí y a su vez estas puedan entenderse en el plano de la realidad. “El fenómeno de la violencia, tanto a lo largo de la historia como en nuestra época, es complejo. Entre sus múltiples causas se encuentran impulsos básicamente humanos (en particular masculinos) la presión institucional y la de los pares, y las circunstancias económicas, sociales y culturales en complejas combinaciones que tal vez nunca se comprendan por completo” (Splitter y Sharp, 1996,262). Realizar una comunidad de diálogo para abordar el tema de la violencia de género es un modo práctico de vincular a la filosofía con el contexto cotidiano de niños y niñas así como en el tópico se inmiscuyen aspectos que involucran otros ámbitos del conocimiento como el derecho, la sociología, la política, etcétera.

La comunidad de diálogo ética cuestiona el tipo de masculinidad que se persuade a conformar mediante sutiles acciones como división de espacios, juguete, juegos o videojuegos que incitan a la violencia y la competencia. De esta manera se violenta al niño en la medida que se busca imponer una única manera de ser hombre usando la violencia que se espera forme parte de su personalidad. “Cualquier análisis de la violencia que pretenda tener una significación educativa deberá prestar un poco de atención a los temas del género y el sexismo tal como funcionan dentro del contexto de la escolaridad” (Sharp y Splitter, 1995,273). El análisis de género en la comunidad de diálogo problematiza la manera en que se entiende la identidad masculina y ha de buscar encaminar a los alumnos a la construcción de otro tipo de masculinidad.

A nivel cultural genera preocupación la cercanía de la violencia a la vida cotidiana de niños y niñas. Desde aceptar que se disfrute de juegos y/o videojuegos en los que desde el nombre se puede identificar la violencia que ahí se presentan hasta propiciar que tal objeto “lúdico” le guste a los niños. Es un hecho que devela el tipo de sociedad en que vivimos, es decir, una cultura que adopta la existencia de estos objetos como diversión y difunde la violencia. Parte de desarrollar las capacidades de filosofar de niños y niñas está en que puedan encontrar el significado que tiene para ellos/as la cultura en la que se encuentran. En muchos casos sus indagaciones les pueden llevar a observar la incongruencia entre los valores que se dicen importantes y los que realmente se llevan a cabo.

En FpN se toma la idea que afirma una intrínseca relación entre la continua exposición a la violencia y la insensibilidad que devela la sociedad. Tolerancia, aceptación e insensibilización son efectos que surgen a consecuencia de una trivialización de la violencia. Se entiende ésta como normal y a partir de dicha concepción se establece la manera en que se dan las relaciones humanas. “Aquellos cuyos padres actúan violentamente o defienden la violencia en pro de una mejor sociedad pueden conformarse con una cosmovisión en la cual la violencia y el conflicto desempeñan un papel central” (Sharp y Splitter, 1996,264). La transmisión de valores en la familia entra en cuestión en la comunidad de diálogo ética como una forma de buscar comprenderlos e identificar las razones para seguirlos o no.

Según Sharp, la comunidad de diálogo enfocada en aspectos éticos es una herramienta idónea para el abordaje de la violencia y su atención. A partir de ella la comunidad revisa los valores que propician y naturalizan la violencia. La práctica de la comunidad de diálogo exige seguir una serie de lineamientos los cuales han de permitir el desarrollo de las habilidades de pensamiento. La confianza, el respeto, la tolerancia y el cuidado mutuo, por mencionar algunos, se interiorizan al grado de trascender el aula y llevarlo a la vida diaria. Mientras que aquellas costumbres o prácticas cotidianas pasan a ser cuestionadas cuando representan un obstáculo para la construcción de una convivencia sana entre los

seres humanos.

Del mismo modo que con los problemas asociados a la violencia, terminar con el sexismo en la clase no es sólo una cuestión de procedimiento. La comunidad de la clase brinda innumerables oportunidades para que los estudiantes reflexionen acerca de conceptos como persona e igualdad, conceptos que muestran al sexismo, el vocabulario sexista y los estereotipos como los prejuicios irracionales que son. Una reflexión cuidadosa y persistente de este tipo es necesaria si se espera que los jóvenes examinen y reviertan las actitudes sexistas basadas en imágenes enquistadas de lo que constituye el comportamiento 'adecuado' de los niños y las niñas (Sharp y Splitter, 1996,277).

La comunidad de diálogo desde la ética puede fungir como un espacio en el que se aborden los problemas de sexismo que surgen y evocan en violencia. Cuestionar qué clase de civilización se está forjando a partir de los medios a los cuales se está recurriendo para alcanzar el progreso, así como cuestionar qué tipo de progreso se está pensando da la posibilidad de generar cambios en donde se conciba esa necesidad. Una de las esferas sociales donde se formaliza la enseñanza es pues la educación, en la escuela se van construyendo las identidades de género aunque éstas inician a estipularse desde ámbitos más informales como la familia y los espacios de convivencia social.

Una niña aprende su lugar de sumisión desde el momento que no es nombrada sino que debe inferir que al hablar de niños también se le está incluyendo, cosa que no pasa con los varones si se habla de niñas. También aprende que difícilmente puede entrar en el mundo de la cultura, puesto que solo mujeres excepcionales han podido inmiscuirse en ámbitos como la ciencia o la ingeniería. La sociedad en general es responsable de brindar seguridad, libertad y confianza a las niñas desde sus espacios de tránsito como lo es la escuela por lo que en esta ha de fomentarse actitudes que promuevan la autonomía de las niñas.

Cuando niños y niñas se encuentran a temprana edad es posible observar con normalidad la convivencia entre sí sin que el género represente les mayor problema. Al igual que demuestran gustos por juegos o juguetes que no van de acuerdo al rol de género que la sociedad impone. Sin embargo, con el paso del tiempo la familia, los medios de comunicación, la religión y la escuela se encargan de persuadirlos a construir su identidad a partir de prejuicios y creencias. La escuela lo hace dividiendo espacios como las áreas de juego o incluso el salón de clase. El profesorado a través de su discurso devela la enseñanza androcéntrica de la cultura a la que pertenece, esto es inevitable más no justificable que se siga sin cuestionar.

La comunidad de diálogo es un espacio en el que se propicia la igualdad empezando por la relación alumnado-docente. Se busca que el profesorado y el alumnado estén en el mismo nivel entendiendo que no se trata de que el/la docente imponga su manera de pensar sino entrar en un diálogo en el que cada quien genere sus propios puntos de vista. La idea es construir un espacio de libertad y confianza en donde las relaciones humanas se construyan y que sirvan como un referente de convivencia social fuera del aula. Mediante el ejercicio de valores en el aula los/as estudiantes establecen una relación entre la teoría y la práctica a partir de que configuran su pensamiento propio.

4.2. Comunidad de diálogo con perspectiva de género.

La introducción de la perspectiva de género como una herramienta de análisis complementa la metodología de la comunidad de diálogo. Como categoría analítica la perspectiva de género “supone preguntarse por hombres y mujeres - como colectivo y como individuos personalizados, con relaciones entre sí (inter e intragénero) y con el sistema social en que se insertan- en el análisis e interpretación de situaciones sociales observables o pensables desde cualquier ciencia social” (Fernández, 2004, 4). El análisis de género permite una observación puntual a partir de la cual se hacen explícitas las diferencias marcadas en el plano social.

La labor de la animadora será entonces aún más compleja puesto que tendrá que ser capaz de observar detenidamente hasta las omisiones. Se parte de que la comunidad de diálogo es un espacio el cual bajo la consigna de respeto, confianza, libertad y autonomía se construyen relaciones entre sus integrantes lo cual no da cabida a manifestaciones violentas, no obstante, se habla de una comunidad nueva con integrantes que en su mayoría tiene tiempo relacionándose y no necesariamente desde las premisas valorativas que estipula la comunidad de diálogo por lo que será posible encontrar violencia por múltiples razones, entre las cuales, el género no ha de ser la excepción.

Sesión 1: Identidad de género.

Niños y niñas inician la construcción de su identidad de género mucho antes de nacer. El género de una persona se establece incluso antes de su nacimiento puesto que por medio de los avances de las ciencias médicas la tecnología permite conocer el sexo y con ello comenzar a determinar una identidad. Ámbitos como la familia, los medios de comunicación y la escuela son los que principalmente les enseñan cómo deben ser. Aprender a ser niño o niña implica identificar diferencias entre sí y valorar unas sobre otras. Esto evoca en ideas misóginas, prejuicios de género, machismo y por supuesto, violencia de género. A partir de que se impone una única forma de masculinidad o feminidad se limita el ser, el actuar y el desear de una persona. Señalar este hecho como una problemática ha sido labor del feminismo y los estudios de género, la propuesta aquí consta de llevar a cabo la comunidad de diálogo con el objetivo de problematizar sobre lo que significa ser niño o niña.

La filosofía feminista profundiza en los aspectos que normalizan y difunden la violencia de género con la finalidad de encontrar la manera de contrastarla. “Es indispensable examinar los elementos simbólicos que invisibilizan la sujeción. Son parte del suelo nutricional de la violencia y sin su desmoronamiento no hay lugar a la esperanza de crear una cultura de respeto, libertad y paz” (Puleo, 2008,364). De tal manera que es necesario poner en el centro de la indagación las formas

simbólicas en las que se presenta la violencia de género, formas que la cultura de dominación masculina se ha encargado de presentar con sutileza haciéndola poco perceptible. La comunidad de diálogo filosofa sobre lo que interesa, por lo que en esta primera sesión se piensa la cotidianidad de la niñez y desde ésta se genera un aprendizaje significativo. Esta primera actividad fue pensada partiendo de la necesidad de empoderar a niños y niñas respecto a la identidad que están construyendo; esto basado en una crítica a lo establecido que propicia la violencia.

La sesión consistirá en que cada integrante se dibujará en su lugar favorito y haciendo lo que más le gusta, para posteriormente pasar al frente, decir su nombre y explicar su dibujo. Este ejercicio permite a la animadora conocer un poco al grupo y que los/as demás integrantes conozcan un poco más a sus compañeros/as. Después de la presentación se plantea la pregunta: si en vez de niño fueras niña -y viceversa- ¿te seguiría gustando lo que ahora te gusta? La idea es el desarrollo de habilidades del pensamiento al verse en la necesidad de dar razones y encontrar los criterios sólidos que las sostengan. Bajo el lente de género, la animadora tendrá por labor analizar la dinámica de la comunidad de diálogo a partir de la interacción del grupo y la forma en que ésta se da. Se contempla que aparezcan términos como los estereotipos de género, los roles de género, la masculinidad y la feminidad, la personalidad y/o la identidad.

Sesión 2: Amistad.

Las relaciones humanas entran en conflicto cuando las personas no se conciben como iguales. Las diferencias de sexo-género construyen una línea divisoria entre niños y niñas a las que se les confieren roles y espacios distintos. Los juguetes y juegos son, además de la ropa, la primera barrera que les impide llevar a cabo una relación en igualdad. Desde la imposición de gustos y preferencias a partir del género, la amistad es entendida de una forma por los niños y de otra por las niñas, así como desde su posición observan la manera en que el género contrario efectúa relaciones afectivas. Los niños aprenden a ser

amigos entre ellos basándose en valores como: la audacia, la fuerza, la competencia y la violencia, mientras que las niñas conciben como amiga a quien es empática, solidaria, confiable, sensible, etcétera. Difícilmente niñas y niños encuentran espacios y juegos de convivencia común puesto que la diferencia de género los/as divide. Cuestionar prejuicios como aquel que señala: “el peor enemigo de una mujer es otra mujer” es persuadir a pensar la manera en que construimos vínculos con las demás personas así como el tipo de criterios que cada quien establece para determinar cómo es ser amigo/a y quién es amigo/a.

El feminismo de la diferencia crea un concepto que resulta fundamental para la teoría feminista. *Affidamento*, que se traduce como fe o confiar, es decir, establecer una relación de confianza entre mujeres; este concepto tiene una dimensión política en tanto que el colectivo femenino unido puede contrarrestar el sistema patriarcal (Cavana, 1998). En México la etnóloga Marcela Lagarde habla de sororidad, que su raíz latina *soror* se remite a hermana haciendo alusión a la construcción de la hermandad entre mujeres como una acción política y social (2006). De esta manera se presenta otra forma de relación entre las mujeres que se yuxtapone a la concepción que el androcentrismo ha captado de la amistad entre mujeres después de sembrar prejuicios entre las mujeres para evitar que éstas se unan.

Las relaciones interpersonales se ven orientadas por la diferencia de género y la amistad no es un caso distinto ya que está “muy reforzada por determinadas estructuras sociales, como la educación, los modelos de rol y los medios de comunicación, que influyen incluso en niños no socializados a base de estereotipos” (Porter, 1999,71). En ese sentido, la actividad de esta sesión se pensó como una propuesta para cuestionar los fundamentos de la amistad desde una perspectiva de género. Para ello, se creó un cuento corto en donde se aborda la violencia como una característica de la amistad masculina, la sororidad en la amistad femenina, los prejuicios patriarcales impuestos a la relación entre niñas como es la idea de la enemistad, envidia, hipocresía y deslealtad. Pensar qué pasa si en la amistad masculina se presenta la sensibilidad y cuestionar la

posibilidad de una amistad de un niño con niñas y una niña con niños.

La comunidad de diálogo leerá en conjunto el cuento corto, posteriormente, se dialogará sobre aquellas ideas que aparecen en la narrativa que generaron un interés. Por parejas van a crear una pregunta de investigación, luego de ello, de manera democrática seleccionarán una pregunta por abordar. La idea es que la comunidad dialogue al respecto, indague y exponga desde su experiencia las formas de amistad que se les presentan. A partir del dato anecdótico se buscará conformar una definición de amistad así como señalar las diferencias que se ubican en las distintas maneras de relacionarse.

Sesión 3: Educación para las mujeres.

A lo largo de la historia, las mujeres han sido discriminadas por una serie de prejuicios que se adjudican a su sexo. Se parte de una perspectiva biologicista que sitúa a las mujeres en un plano de inferioridad y sumisión por su constitución anatómica, en otras palabras, se entiende a la mujer como destinada para procrear. Desde el pensamiento dicotómico el hombre es inteligencia y fuerza mientras que la mujer es sentimientos y debilidad, a partir de esto, se crean dos tipos de educación una masculina y una femenina. A los hombres se les enseña a desarrollar sus capacidades cognitivas al permitirles adentrarse en el mundo de la cultura, la política, la historia, la filosofía, el ámbito social en general; mientras que la educación femenina es una domesticación, señala la filósofa Graciela Hierro (2002), entendiendo este concepto desde su raíz etimológica domos -hogar- a la mujer se le enseña a llevar a cabo las labores domésticas y el cuidado de los/as otros/as. Aun con el acceso de las mujeres a la educación universitaria, derecho al sufragio entre otros logros conseguidos por el feminismo tiene cabida la reflexión sobre el lugar de la mujer en la educación mixta.

Dentro de la escuela mixta se continúa perpetuando la desigualdad de género a través de distintos medios. Por un lado, los libros desde los cuales se pretende configurar el conocimiento está estructurado de tal manera que las

mujeres no parecen ahí y en caso de hacerlo mediante imágenes aparecen siguiendo el rol de ama de casa. Por otro lado, los espacios que conforman la escuela hacen una distinción de género en tanto que la extensión del campo de juegos de los niños tiende a ser mayor y central a diferencia de aquellos lugares destinados para las niñas. Las niñas indirectamente aprenden que son excluidas de alguna u otra manera al desconocer figuras inspiradoras que les enseñen otra forma de ser mujer.

Para el abordaje de esta temática se piensa en un material que despierte el interés del alumnado para filosofar sobre la participación de la mujer en la educación; para ello se presenta el cortometraje “Binta y la gran idea” (2004) como recurso audiovisual que por sus cualidades específicas –material abierto, presenta distintas temáticas y resulta atractivo para pensar- que hacen propicia la comunidad de diálogo. Como buen material para filosofar no impone una manera de pensar sino que plantea problemáticas para reflexionar. Se presenta el tema de la diversidad y lo diferente, el respeto a la diferencia, el racismo, la diferencia de género, los derechos humanos, las culturas, el progreso social, entre otras cuestiones. Si bien la temática principal gira en torno al derecho de la mujer a la educación estos otros temas pueden resultar más interesantes para el grupo y preferir reflexionar al respecto.

Sesión 4: Hannah.

¿Dónde están las mujeres? es una de las interrogantes que se plantea Rosario Castellanos en su tesis de maestría titulada *Sobre cultura femenina* (1950) en donde señala el sesgo de género que existen en ámbitos públicos donde la figura masculina predomina. Las pocas mujeres que lograron adentrarse en la historia de la filosofía, por ejemplo, son concebidas como la excepción a la regla, son quienes han tenido la osadía de desafiar la prohibición y no ha quedado de otra que incluirlas. Sin embargo, es interesante cómo son presentadas estas mujeres puesto que en muchas ocasiones son masculinizadas, es decir, se les atribuyen cualidades particularmente conocidas en el varón o en su defecto se les vincula

con algún hombre, ya sea que fuese su padre, hermano o pareja sentimental. El invisibilizar a las mujeres es otra forma de violencia por lo que entra aquí la necesidad de cuestionar la forma en que hasta ahora se narra la historia, se configura el corpus filosófico y se piensa al ser humano.

La actividad a presentar para esta ocasión retoma el interés de Sharp por abordar el sexismo. La filósofa comprendió la necesidad de visibilizarlo para poder efectuar una filosofía de la liberación. Se piensa en cuestionar la universalidad desde la que se regocija la historia del pensamiento hegemónico para señalar su incongruencia al excluir al colectivo femenino. Pensar sobre el lugar de la mujer a lo largo de la historia da cabida a cuestionar no sólo la universalidad sino también la deslegitimación en la que se ha tenido el relato femenino. Joan Scott (en Lamas [ed.] 1996) propone la valoración del discurso de las mujeres para la construcción del hecho histórico desde una perspectiva holística, en otras palabras, agregar la perspectiva desde la cual una mujer observó un acontecimiento genera un conocimiento más completo que aquel que únicamente toma la perspectiva androcéntrica.

Para esta sesión se contempla como material la novela de Hannah, específicamente, el segundo capítulo en donde se problematiza el lugar que ocupa la mujer. La necesidad de plantear dicha problemática en el centro de la reflexión consiste en pensar la manera en que se piensa y reflexionar sobre el progreso social que se edifica desde la desigualdad de género. A su vez, repercute significativamente en la dinámica de la comunidad de diálogo a partir de que las niñas encuentran figuras femeninas que fungen como inspiración. Las niñas necesitan modelos a seguir que les muestren otras formas de ser mujer así como los niños han de comenzar a ubicar a las mujeres en ámbitos de poder y de toma de decisiones. Este capítulo da la pauta para reflexionar sobre el rol y el estereotipo de mujer, un tema apropiado para descentralizar la formación basada comúnmente en el varón, es decir, androcéntrica. Es posible que pueda ser una sesión que no genere mucho diálogo en tanto que transgrede totalmente con los temas regulares y como tal visibiliza la violencia que hay en ello.

Sesión 5: Roles de género/ lenguaje inclusivo.

Aprender un idioma significa aprender a pensar bajo una cosmovisión determinada, en ese sentido, pensamos como hablamos y viceversa. La lengua castellana tiene particularidades que hacen explícito el sesgo de género. Se dice nosotros o hombre y en dichas palabras ha de inferirse que las mujeres están incluidas, sin embargo, como señaló Wittgenstein “lo que no se nombra no existe” por lo que la mujer no existe en dichos enunciados. Esa idea se manifiesta cuando piensas en un doctor, en un jefe, en un músico, en un bombero, entre otros profesionistas y lo que tu mente figura son varones desempeñando esos cargos. Es entendible que cuando la profesora de preescolar -profesión feminizada- solicita: salgan todos del salón, sean niños y niñas los que dejan vacío ese espacio, sin embargo, si dice: salgan todas del salón no tendrá el mismo efecto. Se entiende más no se justifica el hecho de que la filosofía no problematice la forma en que pensamos, cómo se ha construido nuestro pensamiento desde el androcentrismo, que lejos de la fonética construye una mirada sesgada.

Los roles de género se aprenden desde temprana edad a partir de juguetes u otros medios informales, no obstante, la escuela de manera formal lo refuerza por medio del currículum oculto, es decir, aquella concepción de niño y niña que posee de forma intrínseca el profesorado puesto que a partir de dicha percepción se emprenden acciones que han de lograr dicha construcción identitaria. El rol de género se aprende no sólo desde el material que se estudia ni la influencia desde los prejuicios del profesorado, sino que aparece el lenguaje que presenta mayor apertura para presentar a hombres desempeñando labores femeninas que a la inversa. Este es el caso de la cocinera que pasa a una posición jerárquica inferior al existir el chef y la costurera respecto al sastre, sin embargo, una mujer en la música sigue siendo músico y una mujer en las medicina es médico. La Real Academia de la Lengua Española (RAE) muestra desinterés por contemplar a la mujer mientras que el caso del varón es otro.

Para detonar la comunidad de diálogo sobre los roles y el lenguaje inclusivo

se pensó en una actividad que consta de enunciar ciertas labores las cuales han de ubicar si deben ser desempeñadas por un hombre, por una mujer o si es posible que lo hagan ambos. Para sostener tal afirmación han de presentar las razones por las que afirman tal cosa y finalmente abordarlo en la comunidad de diálogo en donde se profundizará al respecto. El desarrollo de habilidades de pensamiento se ve desde la construcción lógico ética de los argumentos mientras que la perspectiva de género aparece de forma transversal. En esta sesión niños y niñas cuestionan las ideas fijas de la cultura respecto a la los roles de género y cómo esto influye en la manera en que se piensa y se habla.

Sesión 6: Conceptos de género.

Los estudios de género surgen del feminismo de la igualdad como una vertiente de la corriente filosófica que genera una crítica sobre la construcción de género. A partir de esta rama se analiza la cultura de dominación y la jerarquización de los sexos. De los estudios de género tienen lugar nuevos conceptos en virtud de hacer visible la necesidad de resignificar la realidad desde un paradigma político, como por ejemplo, la violencia de género y el feminicidio. Este último entendido como el asesinato de la mujer por razones de género. La manera en que el patriarcado ha estatificado al género ha evocado en distintas muestras de discriminación y violencia contra las mujeres puesto que estas son definidas como lo otro, lo ajeno y diferente al varón.

Se piensa en un acercamiento a los conceptos clave del feminismo y los estudios de género desde el fomento del ímpetu indagador que caracteriza a la comunidad de diálogo. En vista de la influencia que la niñez actual tiene con la basta información vía internet es importante enseñar a cuestionar las fuentes tanto como construir conceptos desde nuestro propio entendimiento para hacer significativo el aprendizaje. Aquellos términos creados por el feminismo y los estudios de género para visibilizar las problemáticas que aquejan a las mujeres por serlo y a los hombres al obligarles a seguir una masculinidad machista se ponen en el centro de la comunidad de diálogo con el objetivo de pensar su razón

de ser así como posibles alternativas para mejorar las condiciones humanas.

Para esta sesión se crea una pequeña pinacoteca en el salón de clase. En el pintarrón se presentarán distintas imágenes que hacen alusión a conceptos tales como: paternidad activa, machismo, patriarcado, sororidad, feminismo, violencia de género, sexismo, etcétera; estos tienen que ver con la figura de poder en la cultura y las consecuencias de la jerarquización sexo-genérica. La idea es que la comunidad de diálogo se detenga a observar con detenimiento y trate de pasar del plano vivencial (imagen) al conceptual y abstracto que exige una definición. La clase ha de dialogar sobre aquellas imágenes que le resultaron interesantes, externar las razones por las cuales se detienen en ellas y realizar una interpretación de la imagen.

Sesión 7: Violencia de género.

La violencia que se ejerce por razones de género en nuestro país arroja una cifra cada vez más escalofriante que la anterior. El primer paso es comprender que se trata de un problema que incumbe a la sociedad en general en la medida en que los géneros son violentados. El masculino es violentado en cuanto a la imposición de la violencia como cualidad de la masculinidad hegemónica - machista- así como la imposición de ciertos roles como espacios de incidencia. Mientras que la mujer es quien padece mayor violencia posicionada jerárquicamente como inferior al hombre. Inferioridad relacionada con un cuerpo capaz de procrear, es decir, se valora a quien tiene la fortaleza física de quitar la vida sobre quien la tiene para darla. A las mujeres se les agrede y se les asesina por ser mujeres, es esta una realidad que merece ser señalada como tal porque decir que una mujer pierde la vida como se pierden las llaves es otra manera de evadir el problema.

El rasgo de género no puede ser desvinculado de la tradicional relación de los hombres con las armas. Basta observar las crónicas de mujeres asesinadas recientemente para advertir que, a menudo, la afición a la caza del marido o compañero ha

facilitado la comisión del crimen. El colectivo femenino no ha tenido acceso a ellas. En general le han sido prohibidas salvo casos especiales de privilegio, de revolución o de particular necesidad para el mantenimiento del propio sistema social (Puleo, 2008,369).

El ahora denominado feminicidio exige buscar las causas primeras de dicho acto así como un compromiso social para atenderlo. En las investigaciones realizadas por la filosofía feminista y los Estudios de género se afirma el carácter cultural y social de la diferencia de género tanto como de la construcción de la masculinidad caracterizada por la violencia y la feminidad definida por la subordinación. Aun cuando dicha problemática puede resolverse desde distintos ámbitos, el educativo ha de persuadir a pensar al respecto y presentar alternativas de resolución en primera instancia a partir de una reflexión sobre las enseñanzas que legitima y promueve.

Para esta última sesión se trabajará específicamente el tema de la violencia de género desde los alcances de la comunidad de diálogo. Se aborda la experiencia cotidiana que tienen en relación con esta problemática social y lo que ello evoque. Ante la ola de violencia que envuelve al país es errado suponer que desconocen del tema, que no han visto y/o vivido ningún tipo de violencia de género. No obstante, podrán vivir distintas situaciones de violencia de género y no percatarse de ello, he ahí la relevancia de la visibilización y el diálogo que ejercita las habilidades de pensamiento en virtud de la construcción de una sociedad razonable. La idea es dialogar en comunidad al respecto y realizar un performance sobre las problemáticas que les surgen sobre la violencia de género.

Pueden pasar muchas cosas, entre ellas que algún integrante exprese una idea destructiva, “si la idea es realmente destructiva, las habilidades críticas de los otros niños debería detectar sus deficiencias y señalarlas” (Sharp, 1998,268). En caso de que no suceda, la docente a cargo deja su papel de animadora para entrar como participante y señalar la vertiente de pensamiento que se está

siguiendo así como las consecuencias que ello evoca. Entiéndase ésta como una medida de precaución puesto que primordialmente se espera que algún/a integrante de cuenta de lo problemático del asunto y lo señale, en tanto que la orientación de la animadora será primordialmente basada en preguntas.

La planeación que aquí se presenta puede no resultar como se espera ya que depende del interés que surja en la comunidad de diálogo. Son los niños y las niñas quienes elegirán de qué hablar y es que aun cuando el material está pensado primordialmente para abordar una cuestión, a su vez, está abierto para atender otras temáticas. Entiéndase con esta planeación que el hecho de que la comunidad trabaje de manera excepcional y fructífera una sesión no significa que la misma sesión será igual con un grupo diferente. Así como que no haya funcionado aquí quiera decir que no funcionará en otra comunidad. Esta planeación puede verse modificada en el transcurso de su aplicación en vista de que algún tema parezca de gran dificultad o en su defecto redundante para la comunidad.

4.3. Revisión de los resultados obtenidos.

El grupo de sexto grado de primaria en el que se llevó a cabo la intervención tiene características particulares las cuales son de relevancia en la medida en que influye en la manera en que se dio la indagación en la comunidad. Son precisamente esas cualidades específicas las que permiten señalar como viable o inviable el abordaje de la violencia de género desde la metodología de la comunidad de diálogo por lo que es importante enunciarlas. Para empezar se trata de un colegio el municipio de El pueblito que se encuentra cerca de Querétaro capital. En él se encuentran niños y niñas que se conocen de otras escuelas en las que estuvieron antes de llegar a esta institución en donde también se estaba trabajando con las maestras, madres y padres de familia buscando una formación integral del alumnado.

Este grupo en particular está conformado por seis niños y seis niñas, factor

propicio para el abordaje de una sociedad igualitaria. También es un número favorable para trabajar la comunidad de diálogo que en muchas instancias se dificulta su ejecución debido a la cantidad de alumnado que integra un solo grupo. Los círculos sociales más próximos de niños y niñas son relevantes en la medida en que, a partir de su lugar en el mundo, construyen la mirada de sí mismos/as y de la cultura a la que pertenecen. En el desarrollo de las sesiones, niñas y niños comentan ser hijos/as de padres divorciados – madres divorciadas- en su mayoría siendo hijos/as únicos/as; A su vez en la mayoría de los casos es fácil ubicar la figura del padrastro y/o madrastra. No obstante, hay un contraste en la comunidad porque también hay niños/as que pertenecen a familias numerosas y unidas lo cual hace diversa la perspectiva de su participación.

El lugar que tiene la mujer en los espacios que más frecuentan es significativo para la manera en que construyen la identidad femenina. En la comunidad hay quienes son hijos/as de madres profesionistas, mujeres que poseen un espacio en la esfera pública y se desempeñan lejos del ámbito doméstico así como también las hay amas de casa. A partir de las figuras femeninas que les rodean, las niñas buscan su identidad y su ser en el mundo por lo que construir alternativas mediante los ejemplos que las rodean es otra forma de enseñarles a construir su identidad femenina. Para los varones es igual, si la masculinidad que conocen es la machista será esta su manera de ser hombre y difícilmente se plantearán siquiera cuestionarla.

Sesión 1

La primera sesión giró en torno a la presentación. Cada quien hizo un dibujo de su persona haciendo lo que le gusta y en un lugar que le gusta. Posteriormente presentaron al grupo sus obras de arte y comentaron lo que plasmaron en ellas. Se tomó como el material detonador el dibujo para plantear la pregunta: si yo fuese del género contrario, ¿me gustaría lo que me gusta? La comunidad rápidamente se dividió ante dos argumentos. Por un lado estaban quienes aseguraban que el género está en el ADN por lo que desde que un ser humano se

está gestando se van configurando sus gustos y afinidades a partir de su género. Por otro lado, curiosamente en su mayoría niñas, señalaban que algo te gusta o no porque así se te ha educado. A pesar de ser una primera sesión de comunidad de diálogo que este grupo experimenta, ejecutan la dinámica de manera favorable.

En esta primera sesión el grupo develó su cercanía con el tema del machismo y el feminismo, construyen a la perfección el concepto de machismo, no obstante, su perspectiva conceptual del feminismo es totalmente errónea y su argumento para sostenerlo son fuentes poco confiables. Por otro lado hacen consciente el proceso de razonamiento basado en prejuicio de género, sin embargo, no logran cuestionarlo. Se presenta la relación tan interiorizada de profesorado/alumnado en donde la profesora como figura de autoridad posee la verdad y ella dará la respuesta final a la problemática, lo que precisamente no debe suceder en una comunidad de diálogo. El no obtener una conclusión definitiva por parte de la animadora generó desubicación en el grupo quienes se quedaron esperando que les dijeran cómo pensar. Por último, algunos de los participantes tienden a opacar las participaciones y recurren a falacias. Las participaciones son generalmente poco pensadas e impulsivas así como en su mayoría son los niños quienes participan. Las niñas muestran miedo a dar una opinión equivocada por lo que fueron pocas quienes hablaron.

Sesión 2

La actividad de la sesión fue en torno al día del amor y la amistad. Leímos un pequeño esbozo de cuento que plantea la cuestión de la amistad en sus diferentes manifestaciones humanas como lo es: las amistades entre niñas, entre niños, la posibilidad de una amistad entre un niño y una niña, cuando un niño hace amistad solo con niñas o cuando una niña hace amistad mayormente con niños. Logran observar la diferencia de ser amigo entre niños y ser amiga entre niñas así como lo que evoca cuando un niño se relaciona más con las niñas que con los niños y viceversa. El interés versó en las características que se adjudican a niños y niñas las cuales limitan la manera de ser de las personas, por ejemplo la sensibilidad

atribuida a las niñas en caso de presentarse en un niño genera burlas y risas ofensivas develando la fragilidad de la masculinidad hegemónica.

El niño que la sesión anterior afirmaba con total convencimiento y sin argumento alguno que el género era una cuestión genética en esta ocasión encuentra los argumentos desde el diálogo con la comunidad para erradicar esa idea. Él como figura líder pone a pensar a quienes le seguían. También se toca el tema de los estereotipos de género y la violencia que surge cuando una niña o un niño se comportan de manera contrario a lo estipulado para su género. Se visibiliza la violencia de género que tiene lugar a partir de lo que significa “ser niña” es decir, la niña vista como débil, incapaz, emocional y cómo esto se usa para ofender.

Curiosamente hay interés por eliminar estereotipos en la medida en que limita la masculinidad. Sigue presentándose poca participación de las niñas, son más tímidas para hablar, temen equivocarse y les cuesta expresarse. Los niños violentan a una niña por actuar como niño y no lo logran ver, ni ellos ni ellas. Niñas y niños, en su mayoría, son capaces de visibilizar las problemáticas que tienen lugar a partir de la distinción de género pero no hay una reflexión personal sobre su propio actuar, parece más fácil observar la discriminación que ejecuta la otra persona y no la propia. Surgen argumentos desde una lógica incongruente basada en la generalización así como se sigue observando más impulso que profundización. Un niño repite la participación de una niña como si necesitara enfatizar la idea, como si el hecho de que ella lo dijera no tuviera valor a menos que él lo legitime.

Sesión 3

La actividad del día parte del cortometraje “Binta y la gran idea” como material detonador. Después de verlo se llevó a cabo un diálogo para plantear la pregunta de investigación. Se reunieron en parejas para comentar el cortometraje y lo que les interesó de este. Crearon una pregunta de investigación por parejas. He de

destacar que hicieron preguntas complejas y abiertas en donde tiene cabida el andamiaje pertinente hacia los conceptos filosóficos. El grupo votó y la pregunta que la mayoría eligió fue: ¿por qué las personas de allá tienen la idea de que las mujeres no pueden trabajar como los hombres y tienen que hacer los quehaceres de la casa? Lo interesante de la comunidad fue cuestionar la propia pregunta al señalar que, esa violencia que vive Soda -el personaje del cortometraje- puede ubicarse en nuestra cultura.

Cabe señalar una acción en particular que surgió en la comunidad de diálogo, un actuar que es identificable cuando la animadora usa sus gafas violetas -posee perspectiva de género-, a saber, un integrante de la comunidad desacreditó la pregunta más votada, su argumento es que la hizo una niña por lo que quería imponer la suya. Desde una perspectiva descontextualizada puede pensarse en la posibilidad de que sea esa una acción de violencia de género desde la misoginia porque el argumento deslegitimador estaba basado en el género. Sesiones después se afirma lo que se suponía pero de una manera más compleja puesto que no es porque su compañera sea niña sino porque le gusta, es decir, es un ejercicio del amor romántico, en otras palabras, se trató de un actuar que el machismo clasifica como ritual de enamoramiento en donde el varón es el inteligente, el líder, el jefe y la mujer queda en un segundo plano entre subordinación y silencio.

Con respecto a la comunidad en general, la imposición de un rol a partir del género no se concibe como violencia puesto que violencia es únicamente física o psicológica. Falta profundizar ideas y pensarlas más antes de expresarlas. En el grupo hay un niño líder que busca imponer lo que dice aun cuando sus afirmaciones carecen de sustento; la parte preocupante es que sigue –y lo siguen- dichas concepciones sin analizarlas a profundidad. Los niños parecen interesarse más por la problemática de la violencia de género que padecen tanto niños como niñas mientras que las niñas parecen interesarse hasta cierto punto; esta afirmación surge porque las niñas no se adentran al diálogo tanto como los niños, lejos del temor a participar se devela cierta apatía a seguir problematizando el

tema.

Sesión 4

Se parte de la lectura en comunidad del segundo capítulo de Hannah. Surgieron preguntas y se eligió la siguiente para abordar: ¿De qué forma a Hannah le gusta Estefanía? Varios niños expresaron su descontento con la elección, ya que para ellos era bastante claro que era una relación de amistad pero las niñas no estaban satisfechas aun cuando los argumentos que dieron los niños fueron sólidos. El diálogo se tornó inabordable después de que se dieron los argumentos pertinentes por lo que pasamos a la siguiente pregunta más votada: ¿cómo es que una mujer puedo cambiar al mundo entero? Para buscar responder a la pregunta hubo quienes recurrieron a los ejemplos, mujeres que en la historia han fungido como la excepción a la regla y en calidad de polizontes se han introducido al mundo de la cultura.

Se toca el tema del sesgo de género y la desigualdad salarial para esto la comunidad de diálogo se plantea soluciones argumentando las capacidades femeninas, así como la necesidad de que el hombre se una a las mujeres para exigir sus derechos. Una participación muy realista señala que eso nunca pasará porque para los hombres es más cómodo tener a las mujeres en desventaja por lo que mientras sea cómodo así seguirá siendo. Fortísima observación de un niño y más aún su afirmación de apoyar el conformismo al comprender su posición privilegiada únicamente por ser hombre. Aun cuando las niñas ya hablan más, su participación es incomparable en cantidad con la de los niños, sin embargo, suele ser más razonada. En esta sesión faltó compromiso por la indagación y como tal el interés del grupo por lo que la reflexión dejó mucho que desear para la animadora en vista de la superficialidad en que la comunidad dialogó.

Sesión 5

Con motivo del día de la mujer la comunidad se llevó de tarea investigar una mujer

que haya contribuido a algún ámbito del conocimiento, por ejemplo, en la tecnología, en la biología o en las matemáticas. La mayoría del grupo dijo haber visto en clase a Marie Curie quien destacó en la física pero a parte de ella no conocían a otra mujer y tampoco profundizaron en el por qué Curie es importante. Cada integrante presentó su tarea mostrándonos una imagen de la destacada mujer así como las razones que la dotan de relevancia. Se Intentó plantear preguntas sobre la visibilización de las mujeres en los planes de estudio pero el grupo no parece interesarse por lo que se dio continuidad a la actividad programada. Se les dio una hoja en donde debían señalar a quién le corresponde hacer tal actividad y por qué. La idea es argumentar por qué un hombre es quien debe hacer tal o cual cosa que la mujer no puede y/o no debe hacerlo y viceversa.

En esta quinta sesión es posible observar que les es más fácil construir un diálogo entre ellos/as sin que la animadora en turno deba estar constantemente generando preguntas. Asimismo, mejoran sus procesos de razonamiento haciendo preguntas entre sí, dando ejemplos y contraejemplos. Surge el interés por los conceptos de masculinidad y feminidad. Se problematiza el ser mujer, el ser hombre y aparece nuevamente la interrogante: qué es el feminismo pero ahora no buscando que la animadora responda sino como una necesidad de investigación, por ello se lo llevan de tarea. Es posible observar distintas formas de razonamiento en algunos/as integrantes de la comunidad y aunque en su mayoría no encuentran una razón de género en las acciones si se percatan de que la hay.

Cuando parecía que se había entendido que el género es cultural y no biológico aparece nuevamente como biológico. Surgen argumentos biologicistas para sostener que una persona que tiene pene no puede ser mujer a menos que se castre. Sigue sin identificarse la violencia en otros ámbitos como el lenguaje, la prohibición y la imposición de espacios y acciones. Por otro lado, el grupo se interesó por la construcción de los roles de paternidad y maternidad. Identifican desde su experiencia las diferencias en las relaciones que construyen con sus padres y sus madres, así como intentan definir la masculinidad y la feminidad.

Sesión 6

La sesión inició presentando sus tareas de investigación sobre lo que es el feminismo. En su mayoría coincidieron en que es “una doctrina y movimiento social que pide para la mujer el reconocimiento de unas capacidades y unos derechos que tradicionalmente han estado reservados para los hombres”¹⁰. Les pregunto: entonces ¿qué entendemos que es el feminismo? Un niño dijo: que las mujeres hacen algo que antes sólo hacían los hombres, por ejemplo, es común que la mujer haga de comer y el hombre trabaje en una empresa o algo así. Después de compartir las definiciones encontradas y buscar armar una propia de la comunidad con todo y sus ejemplos cotidianos un niño dijo: entonces el feminismo no es como yo lo creía, o sea, el feminismo no es lo contrario del machismo; entonces el feminismo no es malo. Pregunté: si alguien dice la mujer es mejor que el hombre ¿qué es? Un niño responde: no lo sé, pero ahora sé que feminismo no es. Una niña preguntó: ¿Feminazi? El mismo niño le responde: no lo sé tengo que investigar que es feminazi porque no lo sé.

Dejamos esa parte y continuamos con la actividad planeada para la sesión. Pegue unas imágenes en el pintarrón y presenté una galería de arte rudimentaria. Los niños y las niñas pasaron al frente y les pedí que observaran las imágenes detenidamente. Para esta sesión mejoran las participaciones de las niñas en calidad y cantidad. Ahora que saben y entienden lo que es feminismo se detienen a pensar y hasta se corrigen a sí mismos/as sus participaciones. Relacionan la violencia con la masculinidad y la paciencia con la feminidad no como biológico sino como cultural. No obstante, hay quien concibe a las costumbres como algo que debe prevalecer sin cuestionar su bondad o no. Surgen argumentos en los que se afirma que no se puede ir contra corriente, el sistema es así y no se puede cambiar. La sesión fue bastante enriquecedora en tanto que mejoró la participación y hay más disposición a cuestionar lo dado aun cuando hay quienes aún no lo hacen.

¹⁰ Definición obtenida del diccionario de Google.

Sesión 7

Como última sesión se trabajó la problemática de la violencia de género de manera específica. La comunidad de diálogo construyó una definición propia del término la cual se entendió como “agredir a alguien por ser mujer o por ser hombre”. Desde su experiencia dieron ejemplos cotidianos de en dónde puede encontrarse la violencia de género. De esta manera, las niñas logran hacer conciencia de la violencia de género de la que son víctimas pero no lo conciben como algo malo sino que asumen su condición femenina. Surgen ideas en las que las niñas piensan que quienes más padecen la violencia de género son los niños y no ellas. Curiosamente los niños no están de acuerdo con ellas.

Los niños logran observar que cuando un niño hace cosas de niñas sufre violencia porque ser niña se entiende como malo o inferior. Contrario a esto cuando una niña hace cosas de niño se le premia porque no fue fácil lograr trascender los obstáculos sociales. Tristemente las niñas no encuentran otro modo de ser en el mundo, no tienen la intención de cambiarlo, aún con los ejemplos de mujeres exitosas no se creen capaces. En cambio los niños pretenden adentrarse más a ámbitos que se consideran femeninos y demostrar que también son capaces. Entienden lo que es violencia de género, saben ubicarla, lo conciben como problema y hay quienes saben qué pueden hacer para generar cambios al menos en su entorno pero también hay quienes aún no llegan a eso.

En estas sesiones fue posible observar la inseguridad que permea a las niñas al concebirse como incapaces de aportar ideas relevantes para la comunidad. La duda, el temor a equivocarse y la falta de una figura femenina que inspire otras formas de ser mujer limita el ser y el actuar de las niñas. La comunidad de diálogo que se construyó con este grupo hizo posible que poco a poco las niñas fueran perdiendo el miedo a hablar. Desde la confianza hubo una niña tímida que para el final de las sesiones terminó afirmando que para ella, su mamá no piensa como debería porque se cree incapaz de realizar actividades que se dicen masculinas. Asimismo otra niña concluyó que decir que una mujer es

marimacho porque hace “cosas de hombres” es otra forma de violencia. Para esta última sesión se presenta más pensamiento que impulsó así como escucha grupal pero faltó más conciencia por parte de las niñas. Al parecer la visibilización de la violencia de género quedó más clara para los niños.

Para efectuar un análisis determinado de cada sesión se partió de un instrumento de observación el cual contempla tres aspectos de relevancia, a saber, la interacción social y las habilidades de discusión, habilidades de razonamiento y perspectiva de género. Dentro de las primeras se enlistan principios que hacen posible que la comunidad de diálogo sea tal. Estos son la confianza, el respeto, la libertad, la escucha, la expresión de ideas así como la tolerancia. Por las habilidades de razonamiento se entiende que el alumnado sea capaz de argumentar, contra argumentar, inferir, hacer juicios y pedir razones o criterios al resto de la comunidad. Mientras que la perspectiva de género es en este caso “poner la mirada sobre la posición social de las mujeres” (Fernández, 2004, 4). En conjunto poner en práctica las habilidades de razonabilidad en un determinado punto de partida.

Siete sesiones no son suficientes para que una clase aprenda a llevar a cabo una comunidad de diálogo plenamente, sin embargo, sirvieron para la práctica esperada. La visibilización de la violencia de género como una problemática social fue posible aunque hubo actividades que no resultaron como se planearon ya sea en un sentido de que no se alcanzó lo esperado como también se superó el objetivo a lograr. La planeación creada no queda descartada en tanto que puede surtir otros efectos en otros grupos, lo importante es que fueron apropiadas para el grado de escolaridad en que fueron pensadas y empleadas.

Conclusión

Plantear una comunidad de diálogo con perspectiva de género enfocada en la visibilización de la violencia de género persuade al alumnado a pensar sobre la forma en que se dan las relaciones interpersonales y la posibilidad de mejorarlas a partir de la construcción de un pensamiento propio. En la búsqueda del niño y la niña razonable la dinámica educativa se ve enriquecida por la transversalidad de la filosofía feminista y el énfasis en el proceso enseñanza-aprendizaje. Entiéndase pues que la razonabilidad no da cabida a un pensamiento basado en prejuicios de género por lo que el abordaje de la violencia de género y aquello que la evoca es a partir de una problemática cercana desde la cual pueden practicar y aplicar las habilidades de pensamiento que van ejercitando en el aula.

Filosofía para niños se centra en la realización de investigaciones éticas, estéticas y lógicas. Posibilita que los jóvenes tengan la oportunidad de ver los problemas desde diferentes perspectivas y, al mismo tiempo, de considerar siempre la pregunta normativa: que debería ser. La comunidad de investigación en el aula, guiada por el ideal de la racionalidad concreta, es un medio para preparar a los niños a pensar en términos de contexto, criterios y consecuencias, al tiempo que les brinda la oportunidad de formular nuevas normas, criterios e ideales con los que guiar sus vidas. Dicha práctica tiene como objetivo crear disposiciones esenciales para la formación de niños responsables que puedan indagar en colaboración sobre cuestiones de importancia (Sharp, 1993,59-60).

Entre las cuestiones de importancia están la violencia y el género. A partir de distintas interacciones sociales estos dos términos aparecen con mayor frecuencia en la cotidianidad de niños y niñas. La violencia como una manera de arreglar los problemas, como un juego o como una cualidad, es característica de una identidad: la masculina. El género atraviesa las relaciones humanas, la ciencia y la

cultura así como la identidad y la construcción de un pensamiento propio. Una persona razonable, así como lo plantea el programa de filosofía para niños y niñas recurriendo a la comunidad de diálogo debe cuestionar lo dado en primera instancia para comprender y en un segundo momento para formar sus propias ideas. No se puede negar que al analizar los valores que una sociedad acepta y transmite en relación con los que verdaderamente práctica crea confusión en las mentes más jóvenes, así como tampoco se oculta que las practicas suelen tener mayor impacto que lo que se dice.

Las sesiones preparadas se validan en la medida en que tocaron temas de interés para la comunidad a la que se aplicaron. No obstante, en su mayoría tuvieron efectos no planeados como cuando en la primera sesión a un niño le surgió la duda de su orientación sexual o cuando en la quinta sesión la comunidad se interesó por abordar el tema de la maternidad y la paternidad. A la comunidad le costó trabajo conformarse como tal en el sentido de aprender a escuchar y poner el ego en perspectiva; Y principalmente se les dificulta visibilizar la violencia de género en el lenguaje y en la discriminación, lo que permite concluir que si bien el programa presentado es una manera de abordar el tema de la violencia de género falta ampliar los materiales y llevarlos a las clases en pro de una educación en igualdad.

CONCLUSIÓN GENERAL.

Son dos las cuestiones que hacen posible abordar la visibilización de la violencia de género desde FpN, a saber, en primera instancia, el hecho de que el feminismo forme parte de las bases teóricas del programa tanto como se introduce en la conformación de la metodología de éste; en un segundo momento, el trabajo de Sharp en donde construye un vínculo entre FpN y feminismo de forma teórica y práctica mediante la creación de materiales que cuestionan el sexismo en la cultura. La visibilización de la violencia de género como problemática social desde la educación es una de las inquietudes del feminismo y de los estudios de género, por ello, la comunidad de diálogo se presenta como uno de los métodos que posibilitan su abordaje desde la filosofía.

En tanto que la persona razonable que se pretende formar por medio de FpN es alguien que sigue las pautas de la comunidad dentro y fuera de ésta, el machismo resulta inconcebible, es decir, el respeto, la igualdad, la democracia, la tolerancia, así como el cuestionamiento constante de las ideas fijas conllevan a la construcción de una identidad humana carente de pensamientos infundados. La apreciación que FpN posee de la diferencia permite la eliminación de los prejuicios de género que, bajo el escrutinio de la lógica y la ética son insostenibles. Si bien en el presente trabajo se puntualiza en la necesidad de visibilizar la violencia de género a partir de la comunidad de diálogo, en una comunidad sólida que trabaja constantemente en el desarrollo de habilidades de pensamiento abordando temáticas que parecieran lejanas a la cuestión de género es posible que tenga lugar un interés de la comunidad por dicha problemática; a razón de que el género permea diversos aspectos sociales así como resulta una inquietud cada vez más cercana a la niñez.

A manera de recapitulación puede decirse que la indagación emprendida en el primer apartado presenta la propuesta filosófico-educativa fundada por Matthew Lipman y Ann M. Sharp. En éste se plantea la estructura que posee el programa con respecto a las tesis que lo configuran. Por otro lado, tiene lugar la metodología

y el currículum que lo conforman y que a su vez está abierto a contemplar materiales de nueva creación. A partir de los conceptos filosóficos de diálogo, igualdad, pensamiento, persona, comunidad y democracia surge una pedagogía encargada de promover la reflexión filosófica. En este capítulo también se problematiza la concepción que se tiene de infancia y su repercusión social, que, al ser de carácter peyorativa se pretende transformar, generando un paradigma de significación contrastante al adultocentrismo. El programa de FpN introduce en *la madre de todas las ciencias* las voces de la niñez desarrollando las capacidades de pensamiento mediante las problemáticas que les son de interés. Este capítulo señala los argumentos que sostienen la necesidad de enseñar filosofía no sólo a la juventud sino iniciar desde los niveles básicos de educación.

Utilizar a la filosofía para el desarrollo del pensamiento complejo trae consigo beneficios en el lenguaje al permitir que el alumnado conciba la relación que existe entre asignaturas. “Lo que queremos es que los estudiantes empiecen, aunque sea de forma embrionaria, a ser capaces de pensar histórica, científica o matemáticamente; pensar en la forma específica que se da aquella área de conocimiento en la que el sujeto está implicado” (Hirst citado en Lipman, 2001,60). Introducir la filosofía como asignatura desde el nivel básico de educación mediante el programa de FpN no pretende encausar al alumnado a profesionalizarse en ésta área, sino que se busca señalar la importancia del filosofar en la construcción de un pensamiento propio; A su vez, permite el desarrollo de las habilidades críticas que le han de dar la posibilidad de poseer la autonomía adecuada, aquella que tiene lugar a partir de la convivencia en comunidad.

Por otro lado, el segundo apartado busca hacer explícita la segunda problemática que se planteó al inicio del presente trabajo, es decir, la violencia de género desde la filosofía de la educación. Empieza por presentar la corriente filosófica que cuestiona a la propia *madre de todas las ciencias* por la orientación androcéntrica que está llevando. Continúa con la denuncia del feminismo ante la violación al derecho humano de la educación en tanto que se niega el acceso a las mujeres. Con la inclusión femenina a la educación aparecen nuevas problemáticas

fruto de la misoginia y el androcentrismo, por lo que tiene lugar los estudios de género. Culmina con la denuncia, desde la academia, como una problemática social para posteriormente impactar en el ámbito político mediante la creación de políticas públicas.

Como una de las principales labores de la filosofía feminista está el dotar de importancia a la memoria histórica por su posibilidad de generar cambios que impacten en el pensamiento de las personas. La visibilización de la violencia hacia las mujeres por razones de género la cual aparece mucho antes que el feminismo ha fomentado la lucha por el derecho humano de la mujer a la educación y con ello trascender al plano político desde donde se ha de efectuar acciones sociales para la eliminación de la violencia de género, es decir, todo inicia a partir de su visibilización como una problemática y el ámbito educativo aparece como un espacio de arranque.

Comienza a ser hora de modificar todo esto, de no transmitir a las jóvenes generaciones mentalidades del pasado, que no les sirven de nada y en cambio les van a perjudicar en su vida. Si repensamos las casas, los coches, las ciudades, los trajes, para hacerlos más cómodos, habitables y adaptados a nuestras necesidades ¿cómo no vamos a repensar los rasgos básicos que transmitimos a los niños y niñas, para adecuar sus comportamientos a una sociedad que ha cambiado tanto? (Subirats, 2010, 6).

Sharp aborda el sexismo desde el programa de FpN poniendo en el centro del diálogo temas como el abuso sexual, la menstruación, los estereotipos de género, los roles de género, las identidades, entre otras. Por lo que el tercer apartado enlaza el primero y el segundo a partir de la figura de Sharp. La filósofa como cofundadora del programa de FpN presenta los criterios que asemejan a FpN con el feminismo y a partir de esto genera materiales que atienden la problemática de la diferencia de género. Su trabajo da la pauta para continuar agregando temáticas de la agenda feminista, tal es el caso del presente trabajo

aludiendo a la violencia de género.

El cuarto apartado comienza por abordar los conceptos de violencia y género desde la comunidad de diálogo. A partir de dicha metodología se realiza una planeación de siete sesiones en donde se establecen los criterios desde los cuales se argumenta el material detonador como el idóneo para ejecutar desde FpN. El capítulo finaliza con la revisión de los resultados obtenidos tomando en cuenta la viabilidad del material y ejercicios planeados. El instrumento de análisis consta de observar las habilidades de discusión y razonamiento que aparecen en las sesiones así como la cantidad de su aparición. A su vez, la perspectiva de género se presenta como categoría de análisis, ésta permite vislumbrar la forma en que se dan y se entienden las relaciones humanas mediante las condiciones de género establecidas por el contexto social al que pertenece la comunidad.

De la aplicación realizada se puede concluir que el tema del machismo y el feminismo resultan controversiales y como tal de gran interés en la cotidianidad de niños y niñas de sexto año. Mediante su cercanía con las redes sociales virtuales han logrado adentrarse en las discusiones de género en que la contemporaneidad está inmersa. Dialogar sobre identidad, roles, estereotipos y prejuicios de género son atractivos desde materiales idóneos a su edad, no obstante, hablar específicamente de la violencia hacia las mujeres no resulta tan prolifero. Al grupo en general le costó encontrar otras formas de violencia a las mujeres que no fuera la física mientras que cualquier tipo de violencia que padecen los hombres por razones de género fue más fácil ubicar y denunciar como problemática social. Esto devela lo intrínseco que puede estar el pensamiento androcéntrico en niños y niñas de apenas 11 y 12 años de edad, por lo que, si se busca cuestionar a profundidad deberá iniciarse a más temprana edad.

Esto no quiere decir que ya no tenga sentido dirigirse al alumnado de este rango de edad, sino que se trata de revertir ideas misóginas que ya poseen y no únicamente de generar un pensamiento propio lejos del androcentrismo. La normalización de la violencia también ha impedido que las niñas sean capaces de

visibilizar su condición de subordinación y en vez de contrastarla la aceptan como algo que no se puede cambiar. Se trata de corregir la educación moral depositada en las niñas, aquella que las convierte en temerosas al participar y silencia su pensamiento. La idea es que la escuela se convierta en el espacio que dote de confianza a todos/as y cada uno/a de sus integrantes.

La comunidad de diálogo como metodología da la pauta para generar confianza en las niñas, puesto que parte de la necesidad de empoderarlas y busca afianzar relaciones interpersonales que no se subsuman en los prejuicios de género. De esa manera la comunidad de diálogo contrasta las enseñanzas informales de inseguridad, fragilidad, ignorancia y vergüenza que la sociedad suele relacionar con la feminidad. FpN pretende crear un lugar donde las niñas tengan la confianza de ser y que a partir de éste construyan una identidad basada en los preceptos de la razonabilidad. Como fruto de un trabajo realizado mediante la comunidad de diálogo, de la Garza comparte la siguiente anécdota:

Recuerdo a una niña pequeña de una escuela pública en la ciudad de México. Cuando la conocí, ella era muy tímida y nunca hablaba. Poco a poco llegué a saber que ella era la hija única de un padre muy autoritario y sexista y una madre tranquila y sumisa. En casa no le permitían participar en las conversaciones, así que aprendió a guardar silencio. Pero también aprendió a escuchar, y cuando finalmente habló, sorprendió al grupo, incluyéndome a mí, con sus comentarios sobre los argumentos de los demás. Con el tiempo, se convirtió en una parte muy importante del grupo, y cuando el curso terminó y tuvo que decir adiós, me dio un regalo que atesoro. Era el dibujo de una flor en una flor (¿ella misma?) Y en la parte inferior ella había escrito: "Gracias a todos por este espacio donde me sentí libre de ser yo misma (2017,133).

Para la erradicación de la violencia de género la filosofía ha de inmiscuirse en la

búsqueda de los fundamentos de dicha problemática. Al ser un conflicto social y cultural, para su visibilización debe adentrarse en aquellos ámbitos que se encargan de legitimarla y difundirla, por ejemplo, la educación. Para cambiar el paradigma desde el cual se educa y que fomenta la violencia de género se debe empezar por hacer visibles dichas enseñanzas en busca de generar cambios, empezando por el aula, al hacer del salón de clase un espacio donde las niñas sientan la confianza de ser ellas mismas y que se construyan otro tipo de masculinidades, de la clase de identidades que no necesitan subordinar a la mitad de la raza humana para ser.

ANEXOS.

Universidad de Querétaro

Facultad de Filosofía

Maestría en Filosofía Contemporánea Aplicada

Plan de trabajo:

Comunidad de diálogo con perspectiva de género.

Imparte:

Licda. En Filosofía Andrea Georgina Castell
Rodríguez. Formadora de formadores en Filosofía para
niños/as y jóvenes.

Dirigido a:

Niños y niñas de 11 y 12 años de edad.

Duración:

Siete sesiones semanales de febrero a abril de 2018.

ÍNDICE

Introducción.....	3
• Objetivos	
Conceptos dentro del material.....	4
Instrumento de análisis.....	8
Contenido temático por sesión.....	11
Cronograma.....	21
Bibliografía.....	22

INTRODUCCIÓN:

El programa de filosofía para niños (FpN) fundado por Matthew Lipman y Ann M. Sharp parte de la necesidad de desarrollar el pensamiento crítico desde temprana edad. Lipman en su papel de profesor en estudios superiores encuentra que las y los jóvenes llegan sin buenas bases lógicas, lo que, le incita a enfocarse en la niñez para atender dicha problemática. A la labor de Lipman se une Sharp y juntos impulsan el proyecto de FpN el cual comprende materiales, herramientas y una metodología. El método creado para el desarrollo de las habilidades de pensamiento se denomina comunidad de diálogo y consta de retomar la mayéutica socrática así como la tesis de Dewey la cual sostiene la necesidad de hacer significativa la educación mediante el abordaje de situaciones cotidianas. Desde ésta concepción se argumenta la posibilidad de visibilizar la violencia de género en la educación recurriendo a la metodología de la comunidad de diálogo.

OBJETIVOS:

- Ampliar el currículum de FpN al introducir la perspectiva de género y crear una planeación que aborde la violencia de género desde la filosofía.
- Fomentar la reflexión filosófica en torno a cuestiones de género.
- Abordar la enseñanza desde una perspectiva no androcéntrica.

CONCEPTOS DENTRO DEL MATERIAL:

El material a presentar dentro de las sesiones evoca conceptos importantes desde la teoría feminista y los estudios de género que de alguna manera han de surgir dentro de la comunidad de diálogo. Por medio de la comunidad de diálogo se pretende iniciar desde un plano anecdótico y vivencial para generar un pensamiento colaborativo mediante el cual tenga lugar la abstracción y conceptualización de términos filosóficos, específicamente, los que abordan el feminismo. Al contemplarse este como un recurso para el profesorado que ejecutará la labor de animar la clase a través de preguntas se presenta un apartado de definiciones de los términos que posiblemente aparezcan en la sesión de clase. Entiéndase pues que son un referente de utilidad para comprender mejor el instrumento educativo y no se pretende imponer la concepción que en primera instancia resulta poco significativa para la niñez.

Roles sexuales: Son las actividades en las que “varones y mujeres desempeñan diferentes tareas y ocupan esferas distintas de la sociedad” (Cobo, 1998,68). Graciela Hierro hace alusión a la vocación por género recurriendo a las palabras de Díaz Mirón “los hombres para el combate, las mujeres para el nido” (Hierro, 2002, 96). Se parte de la constitución biológica para designar diferentes acciones y espacios. Así como las diferencias son valoradas jerárquicamente de manera que lo masculino se concibe como más importante y complejo que lo que hacen las mujeres.

Género: “Construcción sociocultural que se plasma históricamente en forma de dominación masculina y sujeción femenina” (Cobo, 1998,62). Entendiéndose que no se nace en determinado género sino que en la existencia se construye la identidad a partir de la significación que las culturas dan a la biología que le conforma.

Estereotipos de género: Se entienden como un conjunto de ideas simples basadas en la diferencia sexual. Dichos estereotipos varían según la época y la cultura a la que se pertenece, no obstante, no hay registro alguno de que exista

un momento o sociedad en el que la mujer no se encuentre en la subordinación. “han de ser enmarcados en el contexto de las definiciones sociales del sexo” (Cobo, 1998, 66). Se parte del sexo para determinar una figura que servirá para identificar a las personas.

Inferioridad femenina: Desde Poulain de La Barre “es el prejuicio más profundo y antiguo en la historia de la humanidad” (en Puleo, 2008, 22). Parte de la desigualdad social y política y no a la inversa como se ha entendido a través del tiempo, en otras palabras, la mujer es inferior al hombre porque no ha tenido la oportunidad de adentrarse en el espacio público.

Sexismo: Este se define como “Una tendencia a valorar a la persona según el sexo que posee” (Lagarde, 2012,23). El sexo masculino entendido como superior al femenino en vista de que quien posee la fuerza de quien quita la vida tiene mayor rango que quien posee la fuerza de dar vida.

Sororidad: Es una dimensión ética, política y práctica del feminismo contemporáneo. Es una experiencia de las mujeres que conduce a la búsqueda de relaciones positivas y a la alianza existencial y política, cuerpo a cuerpo, subjetividad a subjetividad con otras mujeres, para contribuir con acciones específicas a la eliminación social de todas las formas de opresión y al apoyo mutuo para lograr el poderío genérico de todas y al empoderamiento vital de cada mujer” (Lagarde, 2006,126).

Sistema sexo-género: “Modo esencial en el que la realidad social se organiza, se divide simbólicamente y se vive empíricamente” (Benhabib, 1990,125).

Sesgo androcéntrico: “Mentalidades o ideas que identifican al varón como el género privilegiado” (Cobo, 1998,59). En la medida en que se concibe al humano como sinónimo de masculino se soslaya a la mujer, y lo que ella representa.

Patriarcado: “Conjunto de relaciones sociales entre los varones, relaciones que si bien, son jerárquicas establecen vínculos de interdependencia y solidaridad entre ellos para dominar a las mujeres” (Hartmann, 1980, 24).

Feminismo: “Es una teoría y práctica política articulada por mujeres que tras analizar la realidad en la que viven toman conciencia de las discriminaciones que sufren por la única razón de ser mujeres y deciden organizarse para acabar con ellas, para cambiar la sociedad. Partiendo de esa realidad, el feminismo se articula como filosofía política y, al mismo tiempo, como movimiento social”(Varela, 2008,11).

Techo de cristal: “Es una metáfora que ha sido utilizada para describir las barreras invisibles ("de cristal") a través de las cuales las mujeres pueden ver las posiciones de élite, por ejemplo en el gobierno o el sector privado, pero no las pueden alcanzar (se lo impide el "techo" invisible). Esas barreras impiden que grandes cantidades de mujeres y minorías étnicas consigan y se aseguren los empleos más poderosos, prestigiosos, y mejor pagados del mercado laboral” (ONU Mujeres, 2014). También puede utilizarse la metáfora de “suelo pegajoso” y hace alusión a la misma idea.

Doble jornada: Concepto que surge después de que las mujeres consiguen tener incidencia en el espacio público. Es “el destino de las mujeres que realizan un trabajo extradoméstico en la sociedad occidental” (Cobo, 1998,68). La mujer no se deslinda de su obligación ‘natural’ de las labores domésticas por lo tanto ha de desempeñar, al mismo tiempo, esa y la actividad fuera del hogar.

Oficio Mujeriles: Término que utiliza la filósofa Graciela Hierro para señalar las labores domésticas vinculadas a la mujer¹¹. Es pues un sinónimo de labores domésticas, no obstante, tiene consigo la imposición cultural por razones de género.

Estratificación por género: “Desigualdad de recursos como: bienes materiales, ocio, cuidado de la salud y nutrición y seguridad física, como autonomía personal, papeles que confieren prestigio y oportunidades de educación y

¹¹ Hierro, G. (2002) *De la domesticación a la educación de las mexicanas*. Torres y Asociados: México, p.45.

formación, entre otros” (Cobo, 1998, 69) por razones de género. También se utiliza el término de brecha de género para hacer mención de la misma idea.

Mujer: Desde el pensamiento patriarcal se ha entendido a la mujer como *mamífero de cabellos largos e ideas cortas* -Schopenhauer- *un varón mutilado* según San Agustín o entendida como *el hada del hogar*, término creado por Virginia Woolf el cual describe como: “el hada del hogar es extremadamente comprensiva, tiene un encanto inmenso y carece del menor egoísmo. Descuella en las artes difíciles de la vida familiar. Se sacrifica cotidianamente. Si hay pollo para la comida ella se sirve del muslo. Se instala en el sitio preciso donde atraviesa una corriente de aire. En una palabra, está constituida de tal manera que no tiene nunca un pensamiento o un deseo propio, sino que prefiere ceder a los pensamientos y deseos de los demás. Y, sobre todo -¿es indispensable decirlo?- el hada del hogar es pura. Su pureza es considerada como su más alto mérito, sus rubores como su mayor gracia.”(Castellanos, 1997,14) En palabras de Simone De Beauvoir la mujer es un ser-para-otro. No obstante, la definición que desde este trabajo se considera aceptable para la formación de las niñas y jóvenes es la expuesta por Alaíde Foppa en su poema *Mujer*:

“Un ser que aún no acaba de ser.
No la remota rosa angelical que los poetas cantaron.
No la maldita bruja que los inquisidores quemaron.
No la temida y deseada prostituta.
No la madre bendita.
No la marchita y burlada solterona.
No la obligada a ser buena.
No la que vive porque la dejaron vivir.
No la que debe siempre decir que sí.
Un ser que trata de saber quién es
y empieza a existir” (Hierro, 2002,98).

Hombre: Como ya se hizo mención en anteriores definiciones, al varón se le concibe como sinónimo de humano. Es quien ésta en la cima sobre el resto de los seres. Asimismo, afirma Alicia Puleo, es el género de la violencia (2008, 371); Puesto que desde la cultura patriarcal se exige como características de masculinidad el ejercer violencia sobre el otro. No obstante, buscando eliminar la

hegemonía impuesta Puleo propone fomentar nuevas masculinidades que permitan a los varones relacionarse de manera armónica con la sociedad y con ellos mismos.

Violencia de género: “Es una injusticia social porque no consiste en acciones aisladas explicarles por patologías individuales, se trata de una violencia sistémica pautada, en ocasiones realizada por el grupo de pares, y en mayor o menor medida disculpada por la, sociedad” (Puleo, 2008, 364).

Lenguaje sexista: “una forma de exclusión que refuerza la situación de discriminación hacia las mujeres y promueve la generación de estereotipos” (INMujeres, 2007, 91).

Lenguaje incluyente: “Es un elemento que reconoce a las mujeres y a los hombres tanto en lo hablado como en lo escrito, manifiesta la diversidad social e intenta equilibrar las desigualdades. El lenguaje incluyente contribuye a forjar una sociedad que reconozca e integre la diversidad, la igualdad y la igualdad de género” (CONAPRED, 2009).

INSTRUMENTO DE ANÁLISIS

El programa de filosofía para niños y niñas (FpN) tiene una metodología específica de abordaje. En este caso se recurrirá a ella para el trabajo a realizar, no obstante, se agrega la perspectiva de género que forma parte de la presente propuesta del proyecto de investigación. Comunidad de diálogo es el nombre que Lipman designa a la metodología a seguir dentro de FpN la cual tiene como objetivo el desarrollo del pensamiento complejo –crítico, creativo y ético- por medio del filosofar. Por ello, se habla de un regreso a la mayéutica socrática entendiendo que se parte de la indagación para generar reflexión.

A la comunidad de diálogo se le adjudicará la perspectiva de género como categoría de análisis es decir:

Poner la mirada sobre la posición social de las mujeres y recuperarlas como “sujeto histórico” que debe ser considerado en el análisis e interpretación de los procesos sociales en cualquier tiempo y lugar, provoca una absoluta revolución metodológica en la construcción del conocimiento, al tiempo que permite revisar muchas interpretaciones del pasado y el presente (Fernández, s/f, 4-5).

La perspectiva de género dota de importancia el papel de la mujer y con ello da la pauta para generar cambios en la manera de concebirle así como la posibilidad de crear espacios o incidir en los ya existentes pero concebidos como no aptos para ésta. Epistemológicamente representa un cambio paradigmático que cambia la forma de comprender un acontecimiento. El tomar en cuenta las perspectivas desde las cuales el colectivo femenino analiza un fenómeno denota una actitud incluyente desde la base del proyecto.

Mediante el diálogo con las otras personas se establecen relaciones así como se piensa lo que la comunidad expresa; lo que da lugar a la construcción de un pensamiento propio que se forma con las aportaciones del grupo y la necesidad de argumentar sus ideas. Al escuchar a la comunidad y concebir su manera de ver

el tema en discusión permite que aprenda y conozca otras formas de pensar. La idea de la comunidad de diálogo es que el pensamiento propio no se construye en soledad sino mediante la relación con la sociedad. Desde esta perspectiva, será importante observar la dinámica desde la cual se construye el diálogo, es decir, si es que sus integrantes son capaces de argumentar, cuestionar, dar ejemplos de sus premisas o contra ejemplos, detectar falacias y contradicciones, dar buenas razones, etcétera.

Dentro de la comunidad de diálogo se gesta un ambiente de confianza y respeto con el objetivo de contar con la participación activa de quienes la integran. Es un espacio de igualdad de trato por lo que la diferencia de sexo no es motivo de discriminación ni violencia. En este sentido, se observará la manera en que cada integrante se relaciona con las demás personas en virtud de encontrar algún tipo de violencia por razones de género que pueda dialogarse dentro de la comunidad. El filosofar exige una congruencia entre lo que se piensa y lo que se hace, por lo tanto, se observará si hay una relación causa-efecto en la manera de pensar y actuar del alumnado. La pregunta filosófica es la que encausa la comunidad de diálogo debido a que emprende la indagación hacia su respuesta a obtener, sin embargo, se debe ser consciente de que la comunidad no llega a una única respuesta, sino que incentiva a la investigación y el cuestionamiento de lo dado.

Indicadores de progreso en las sesiones de FpN.¹²

Interacción social y habilidades de discusión:

1	2	3	4	5	1)Nunca 2)Casi nunca 3)A veces 4)Casi siempre 5)Siempre
					1) Hay respeto por las personas de la comunidad.
					2) Hay más reflexión que impulso.
					3) Se escuchan con atención.
					4) Se toleran los diferentes puntos de vista.
					5) Se dan diálogos directos (estudiante-estudiante).
					6) Se puede construir sobre las ideas de los demás.
					7) Se ayuda a los demás a explicarse mejor.
					8) Se expresa entusiasmo, se disfruta la discusión.
					9) Expresan sus ideas cada vez con mayor claridad.

Habilidades de razonamiento:

1	2	3	4	5	1)Nunca 2)Casi nunca 3)A veces 4)Casi siempre 5)Siempre
					1) Se presentan razones para sostener puntos de vista.
					2) Se pregunta a otros y se piden razones y criterios.
					3) Se elaboran inferencias a partir de vivencias.
					4) Se muestra sensibilidad al contexto al hacer juicios.
					5) Se emplean criterios consistentes.
					6) Se dan cuenta de su propio proceso de pensamiento.
					7) Muestran disposición y voluntad para evaluar sus propias ideas.

¹² Indicadores creados por el centro de filosofía para niños y jóvenes “Big Thinkers”.

Perspectiva de género:

1	2	3	4	5	1)Nunca 2)Casi nunca 3)A veces 4)Casi siempre 5)Siempre
					1) Se presentan prejuicios de género. Ejemplos: las niñas son débiles, no son listas, ellas son emocionales. Los niños son fuertes, inteligentes y no lloran.
					2) Se toma en cuenta la participación de las mujeres de la comunidad.
					3) Se corrige o se repite la participación de las mujeres de la comunidad.
					4) Se usa un lenguaje sexista. *Más allá del masculino utilizado como genérico en el discurso, se observará cuando no se nombra a las mujeres de qué manera se hace, así como cuando se da por hecho que el director es hombre y la enfermera mujer.
					5) Se cuestionan los estereotipos de género.
					6) Se presenta distinción de género al hacer equipos o relaciones en la comunidad.
					7) Hay un cuestionamiento de lo naturalizado en la cultura patriarcal. *Se preguntan por qué las diferencias biológicas se traducen en relaciones desiguales.
					8) Hay un interés por replantear su identidad de género lejos de las atribuciones sociales.

Ejemplo: las niñas buscan profesionalizarse más que dedicarse al hogar y los niños no conciben la necesidad de ser violentos con la otra persona.

CONTENIDO TEMÁTICO POR SESIÓN.

1.- Sesión: ¿Qué significa ser una niña? ¿Qué significa ser un niño?

Objetivo general: La visibilización de la construcción socio-cultural que existe en la identidad de género desde la infancia.

Objetivo específico: Pensar y cuestionar las razones que sostengan las identidades impuestas. Roles sexuales, patriarcado, feminismo y estereotipos de género son los temas centrales a trabajar.

Material: Hojas blancas, lápiz y colores.

Actividad:

A manera de presentación cada integrante de la comunidad se dibujará haciendo algo que le guste hacer (pasatiempo) y en su lugar favorito. Con la intención de conocer al grupo, cada estudiante pasará al frente, dirá su nombre y presentará lo que hizo y las razones de su elección. A partir de las obras de arte se plantea la pregunta siguiente: Si en vez de niño –o niña según sea el caso- fueses niña –niño- ¿te seguiría gustando lo que ahora te gusta? Se continuará con el abordaje de la pregunta dentro de la comunidad buscando responderla dando razones, argumentos, ejemplos, contraejemplos, etc. Esta es la parte primordial de la sesión puesto que a partir de la orientación adecuada puede surgir un diálogo fructífero en un sentido filosófico. Para finalizar, se realizará una evaluación analógica de la sesión.

2.- Sesión: Amistad dicotómica.

Objetivo general: Analizar la perspectiva androcéntrica en una situación cotidiana como lo es la amistad.

Objetivo específico: La comunidad reflexionará sobre las distintas formas de relaciones humanas que surgen a partir de la diferencia de género así como la construcción de la idea de amistad y lo que ello representa desde distintas perspectivas.

Actividad:

Leer el siguiente cuento corto y a partir de él crear una pregunta para dialogar en comunidad.

El día de la amistad.

Andrea Georgina Castell Rodríguez.

Hola, mi nombre es Lupita, tengo 11 años, me gusta cantar cuando estoy bajo la regadera, pasar tiempo con mi abuela, tronarme los dedos de los pies y jugar con mi mejor amiga, Teresa.

Teresa y yo vamos juntas a la escuela. Todas las mañanas su mamá la deja en mi casa y de ahí nos vamos caminando. No nos da vergüenza ir tomadas de la mano ¿Por qué habría de incomodarnos? Nos queremos mucho y nos cuidamos.

Llegamos al salón de clase y la maestra María entró después de nosotras.

-Niñas y niños a sus lugares por favor. Hoy dialogaremos sobre la festividad del día. Alguien me puede decir ¿qué se celebra el día de hoy?

Carla, la niña más inteligente de mi salón y con el cabello más bonito, levantó la mano y dijo: hoy es el día del amor y la amistad.

-¿Por qué celebramos el día del amor y la amistad?- Preguntó la maestra María.

En eso, Raúl levantó la mano para participar. Raúl es un niño problemático, siempre está llevando la contraria a todo lo que decimos.

-Yo pienso que es importante celebrar que tenemos amor y amistad todos los días y no un sólo día- Dijo.

Es verdad, comentó mi amiga Teresa. Pero el día de hoy es para hacerlo especial.

¿Cómo podemos celebrar este día? Preguntó la maestra María.

Yo levante la mano, quería con todas mis ganas decir la sorpresa que le tengo preparada a mi amiga Teresa pero me contuve y sólo dije: Yo por ejemplo le tengo un obsequio a mi mejor amiga y juntas planeamos actividades que nos gustan para pasar el día.

Para las niñas es fácil, dijo Raúl. Se dan unos corazoncitos, chocolates, peluches, flores, o alguna cursilería pero entre niños no podemos hacer eso y complica las cosas.

-¿Por qué no pueden? preguntó intrigada Teresa ¿acaso a los niños no les gustan los chocolates o los peluches?

-A mí sí me gustan- dijo Fernando.

-Pero Fernando no cuenta, tú te juntas con las niñas es obvio que te gustan las cosas de niñas- dijo Raúl.

-Es verdad que mis amigas son niñas pero es que creo que ellas si saben ser amigas, dijo Fernando.

-¿Cómo es ser amigo o amiga? preguntó la maestra María.

-Un amigo o amiga sabe escuchar, es alguien que te apoya, te aconseja y te aprecia, dijo Melisa. Y en mi caso prefiero jugar futbol con los niños a juntarme con las niñas. Las niñas no saben ser amigas son chismosas y envidiosas ¡son malvadas!

-Yo estoy de acuerdo con Melisa, afirmó Raúl. Yo creo que las niñas entre ellas no saben ser amigas y los niños si sabemos porque nosotros no criticamos a otro niño.

-¿ah, no? ¡Pero si a todos les ponen apodo! Luis es el sapo, Jorge es el indio, Fernando es la niña ¡Qué horror ser su amigo! dijo Carla.

Pienso que no es lo mismo ser amiga de una niña a ser amiga de un niño.

¿Tú qué piensas?

Material: Hojas blancas, lápiz y colores.

3.- Sesión: Binta y la gran idea.

Objetivo general: Analizar el sistema sexo-género así como la violencia que evoca.

Objetivo específico: Que la comunidad reflexione sobre el sesgo de género mediante la exposición de argumentos y contraargumentos. Los conceptos a tratar serán los de: mujer, hombre, sexismo, género, violencia de género y sistema sexo-género teniendo en cuenta que el tema principal es la exclusión femenina de la educación.

Material: Cortometraje de UNICEF <https://youtu.be/meLXFLI1FE8>

Actividad:

Se proyecta el cortometraje a la comunidad con una duración de 30 minutos, posteriormente se pasa a un diálogo sobre las ideas que el film evoca para la construcción de una pregunta y dar inicio al diálogo en comunidad calculando una hora para esta parte de la actividad. Al final de la discusión han de plasmar en una hoja una pregunta que les surge a partir de lo comentado. Se culmina la sesión con su respectiva evaluación análoga.

4.- Sesión: Hannah capítulo II.

Objetivo general: Identificar la exclusión femenina del mundo de la cultura.

Objetivo específico: Pensar sobre el lugar de la mujer en la historia, en la ciencia, en la filosofía y en la cultura en general. Conceptos a abordar: estratificación por género, género, sesgo androcéntrico, patriarcado y prejuicio de género.

Actividad:

Leer y comentar el pequeño capítulo de Hannah el cual aborda el sesgo de género en ámbitos culturales. Posterior a ello crear una comunidad en la que se problematice la naturalización de este tipo de violencia y sobre todo si es o no un acto violento. Se culmina la actividad con una evaluación análoga.

Material: Lápiz, colores, hojas blancas y el cuento de Hannah.

Hannah capítulo II

Ann Margaret Sharp.

Me gusta Estefanía. Ella nunca tiene miedo de admitir que puede estar equivocada. Quizá es por esto que la he escogido como amiga.

¿O ella me escogió a mí?

Alta para su edad, con su cabello espeso, rizado y oscuro, ella me recuerda a una hermosa planta exótica. Estefanía es judía. Se ha ganado varios concursos sobre las Escrituras. Ayer, cuando estábamos sentadas debajo del árbol en el parquecito que queda cerca de mi casa, me dijo que en enero va a entrar a otro concurso, y que ya comenzó su autoformación.

<< ¿Qué es eso?>>, le pregunté. Estefanía me contó: <<Cada día tomo una sección del Libro de la Sabiduría y trato de entenderlo, leyéndolo una y otra vez, haciéndome preguntas acerca de lo que he leído, y luego tratando de aprenderlo de corazón. Para probar mi comprensión, trato de decir el pasaje con mis propias palabras. En dos años espero entrar a un concurso nacional. Si gano, tendré una beca para la preparatoria Yeshiva>>.

Recuerdo la mirada en sus ojos oscuros cuando se inclinó hacia mí y murmuró: << ¡Pienso ganar!>>. Cuando ella dijo eso, me entró un sentimiento de satisfacción.

Una vez ella me dijo que uno de sus pasajes favoritos en el Antiguo Testamento era "...y él será un portavoz ante el pueblo". <<Sólo pienso cambiar el él por

ella>>, exclamó, <<y cuando pregunten por qué, estoy más que preparada para decírselos. Me enferma la manera en que las mujeres son representadas en las Escrituras. Es tan injusto. Claro, hay algunas excepciones: Ruth y Noemí, y, por supuesto, Hannah>>.

<<Yo no sabía que había una Hannah en el Antiguo Testamento. ¿Quién es ella?>>

<< Era una joven excepcional. Dicen que ella inventó la oración en silencio. Fue la primera persona que entró en un santuario y oró personalmente a Dios, usando sus propias palabras y su propia voz, sin ningún intermediario. Ella sintió que era su derecho. Pensó que si le pedía a Dios un hijo, él la escucharía. Esto fue mucho tiempo antes de que la oración, como nosotros la conocemos, reemplazara al sacrificio como culto público. Yo creo que podríamos decir que parte de nuestro entendimiento de lo que significa ser persona viene de la historia de Hannah>>.

<< ¿No estás tratando de decirme que no había personas antes de que Hannah las pensara, o si?>>.

<< ¡No! Lo que quiero decir es que los individuos no eran pensados como fines en sí mismos. Ellos eran medios, instrumentos a quienes les eran asignados ciertos roles que cumplir. Por ejemplo, se pensaba que las mujeres existían por una razón: para tener hijos. Y si ellas no tenían hijos, no tenían ningún valor>>.

Cuando Hannah entró al santuario la primera vez, el sacerdote a cargo del templo, pensó que ella era una especie de vagabunda que había bebido mucho vino y que sólo estaba hablando entre dientes con ella misma. Le dijo que se controlara y que dejara de beber. Su respuesta fue: “No soy una alcohólica, soy una mujer angustiada>>.

<< ¿Y qué pasó?>>, le pregunté.

<<Finalmente, ella tuvo un hijo. Su nombre fue Samuel y jugó un papel muy importante en la historia judía. Pero más importante que eso, Hannah tuvo la visión de un mundo en donde las mujeres tendrían voz e igualdad de

oportunidades. Si te das cuenta. A su manera, ella estaba buscando un nuevo orden mundial.>>.

No podía dejar de notar cómo los ojos de Estefanía eran tan grandes y claros, y cuando me acerqué más a ella, hasta me pude ver reflejada en los círculos de su iris.

<<¿Es chistoso, no?>>, añadió Estefanía un poco desconcertada, <<tan radical en algunas cosas y tan conformista en otras. A pesar de toda su valentía, ella seguía queriendo tener hijos>>.

<<Oh, yo creo que puedo entender eso. Tener un marido no sustituye el tener un hijo>> dije lentamente. Estefanía me echó una de sus miradas como si dijera <<Hannah, tú eres más lista que eso>>. Conociendo sus firmes ideas feministas, preferí no insistir en el tema. En vez de eso, dije: <<Espero que pueda hacerle honor al nombre>>.

Estefanía se inclinó hacia mí y puso su dedo índice en mis labios. <<No te preocupes, lo harás>>, dijo guiñando el ojo y sonriendo al mismo tiempo. <<Quizá tú nos mostrarás cómo crear un espacio donde al dolor callado se le dé una voz>> Luego se fue. Ella tenía esa chispa para saber cómo ayudar a una persona a sentirse mejor. Estefanía nunca me dijo por qué había escogido venir a esta escuela privada en particular, y yo nunca se lo pregunté. Ella ha estado aquí por dos años. Debe haber tenido buenas razones, pero no quise preguntar.

Estefanía es diferente a la mayoría de los estudiantes de nuestra clase. Ellos son unos bobos, siempre pensando en lo que los otros piensan y haciendo lo que otros hacen. Es como una maldición. Cualquiera que esté con ellos, los marca. Se dejan influenciar completamente: por sus amigos, sus hermanos, sus hermanas, sus padres, sus novios o novias; es como si no pensarán por ellos mismos. Apuesto a que será lo mismo con quien quiera que se casen; se adaptarán a lo que el otro quiera.

5.- Sesión: Roles de género/ lenguaje inclusivo.

Objetivo general: Visibilizar la violencia que surge de la diferencia sexual.

Objetivo específico: Analizar los estereotipos y los roles de género así como las consecuencias que evocan.

Actividad:

1.- Completa el siguiente cuadro respondiendo quién debe realizar (hombre/mujer o ambos) la actividad mencionada y porqué.

Actividad	La debe realizar	¿Por qué?
Cocinar		
Cuidar niños y/o niñas		
Construir un edificio		
Manejar automóviles		
Cuidar personas enfermas		
Resolver un problema matemático		
Apagar un incendio		
Gobernar		
Tejer ropa		
Inventar un artefacto		

2.- Menciona 5 cosas que hace un hombre.

3.- Menciona 5 cosas que hace una mujer.

Material: hoja impresa con el cuadro lápices.

6.- Sesión: El mundo en el que quiero vivir.

Objetivo general: Pensar en las formas en las que se rige el mundo con respecto a la manera en que mujeres y hombres se relacionan y si es deseable vivir en él.

Objetivo específico: Cuestionar el orden establecido y la naturalidad de lo cultural en cuanto a las relaciones sociales. Se plantea la crítica y reflexión sobre el patriarcado y el feminismo.

Material: Hojas blancas, lápiz y colores así como imágenes en donde se muestran los roles de género, la brecha de género, la sororidad, el sexismo, entre otros de los conceptos señalados al inicio de esta planeación.

Actividad:

Exposición de imágenes, las cuales podrán observar a detalle durante 20 minutos. Después de eso pasarán a dialogar en parejas sobre las imágenes y construirán una pregunta para la comunidad, para ello, tendrán 20 minutos. Van a desarrollar la comunidad de diálogo buscando atender una de las preguntas planteadas durante un aproximado de 50 minutos. Realizarán un ejercicio conceptual a partir de lo dialogado en la comunidad, Finaliza con la construcción de un concepto desde lo dialogado y comprendido.

Imágenes:





7.- Sesión: Generando violencia, violentando el género.

Objetivo general: Abordar los argumentos que sostienen la violencia de género.

Objetivo específico: Que la comunidad piense acerca de la solidez y bondad de las razones que llevan a una persona a ser violenta con otra por cuestión de género.

Material: Hojas blancas y lápiz.

Actividad:

Exposición de ideas sobre la violencia de género, crear dos equipos para dialogar sobre inquietudes y construir una pregunta de investigación. Cada equipo creará un performance para explicarle al otro equipo su pregunta y viceversa. Al final tendremos cuatro preguntas, a saber, las dos que crearon los equipos las dos que los equipos contrarios infirieron del performance que les presentaron. Se discutirá la pregunta más votada. Se finaliza con otra pregunta de investigación dando a entender la necesidad de continuar revisando la agenda de violencia de género.

CRONOGRAMA

DIA DE COMUNIDAD	SESIÓN
8 de febrero del 2018	¿Qué significa ser una niña? ¿Qué significa ser un niño?
15 de febrero del 2018	Amistad dicotómica.
22 de febrero del 2018	Binta y la gran idea.
1 de marzo del 2018	Hannah.
15 de marzo del 2018	Roles de género/ Lenguaje inclusivo.
22 de marzo del 2018	El mundo en el que quiero vivir.
12 de abril del 2018	Generando violencia, violentando el género.

BIBLIOGRAFÍA

- Amoros, C. (Direc.) (1998), *10 palabras clave sobre mujer*. España, Estrella.
- Cansino, S. (2000), *El poder del placer en el feminismo de Graciela Hierro*. Tesis para obtener el título de licenciado en filosofía, Universidad Veracruzana, Xalapa.
- Castellanos, R. (1997), *Mujer que sabe latín...* México, FCE.
- CONAPRED (1999), *10 Recomendaciones para el uso no sexista del lenguaje*. Consultado en http://cedoc.inmujeres.gob.mx/documentos_download/101138.pdf 12 de octubre de 2017.
- Hierro, G. (2002), *De la domesticación a la educación de las mexicanas*. México, Torres Asociados.
- Lagarde, M. (2012), *El feminismo en mi vida: hitos, claves y topias*. México, INMujeres D. F.
- Puleo, A. (Ed.) (2008), *El reto de la igualdad de género: nuevas perspectivas en ética y filosofía política*. España, Biblioteca Nueva.
- Sharp, A. M. (1989), *Unheard Voices: Women and Children and the Evolution of Philosophy*. Keynote address delivered at the Philosophy for Children, Conference, San Antonio, Texas.
- Sharp, A. M. (2011), *Hannah*, traducción y adaptación de Eugenio Echeverría, San Cristóbal de Las Casas, Chiapas, México: Centro Latinoamericano de Filosofía para Niños.
- Sharp, A. M. (2014), *Hospital de muñecos Y Sian y Carlota*. 5a. ed, San Cristobal de las Casas, Chiapas, México, Centro Latinoamericano de Filosofía para Niños.
- Splitter, L. y Sharp, A. (1996), *La otra educación*. Buenos Aires, Ediciones Manantial.

Valencia, A. (1990) El otro generalizado y el otro concreto: controversia Kolhberg-Gilligan y la teoría feminista, En Seyla Benhabib y Drucilla Cornell (Eds.) Teoría feminista y teoría crítica. Valencia, Alfons el magnanim.

Hartmann, H. (1980) Un matrimonio mal avenido: hacia una unión más progresiva entre marxismo y feminismo, Zona Abierta, n. 24. Recuperado de <http://www.fcampalans.cat/archivos/papers/88.pdf> el 07 de agosto de 2017.

ONU Mujeres (2011) Glosario igualdad de género. Recuperado en <https://trainingcentre.unwomen.org/mod/glossary/view.php?id=150> consultado el 22 de agosto de 2017.

Varela, N. (2008), *Feminismo para principiantes*. España, Ediciones B., S. A.

08 - Feb - 18
1er Sesión

Indicadores de progreso en las sesiones de FpN y J

Interacción social y habilidades de discusión

1	2	3	4	5	1)Nunca 2)Casi nunca 3)A veces 4)Casi siempre 5)Siempre
		X			1) Hay respeto por las personas de la comunidad.
	X				2) Hay más reflexión que impulso.
	X				3) Se escuchan con atención.
		X			4) Se toleran los diferentes puntos de vista.
	X				5) Se dan diálogos directos (estudiante-estudiante).
		X			6) Se puede construir sobre las ideas de los demás.
X					7) Se ayuda a los demás a explicarse mejor.
			X		8) Se expresa entusiasmo, se disfruta la discusión.
		X			9) Expresan sus ideas cada vez con mayor claridad.

Habilidades de razonamiento

1	2	3	4	5	1)Nunca 2)Casi nunca 3)A veces 4)Casi siempre 5)Siempre
		X			1) Se presentan razones para sostener puntos de vista.
		X			2) Se pregunta a otros y se piden razones y criterios.
			X		3) Se elaboran inferencias a partir de vivencias.
	X				4) Se muestra sensibilidad al contexto al hacer juicios.
	X				5) Se emplean criterios consistentes.
X					6) Se dan cuenta de su propio proceso de pensamiento.
	X				7) Muestran disposición y voluntad para evaluar sus propias ideas.

08-Feb-18
1ª Sesión

Perspectiva de género

1	2	3	4	5
			X	
		X		
			X	
			X	
	X			
	X			
	X			
		X		

1) Nunca 2) Casi nunca 3) A veces 4) Casi siempre 5) Siempre

- 1) Se presentan prejuicios de género.
Ejemplos: las niñas son débiles, no son listas, ellas son emocionales. Los niños son fuertes, inteligentes y no lloran.
- 2) Se toma en cuenta la participación de las mujeres de la comunidad. *Se exige que hablen se menosprecia su opinión*
- 3) Se corrige o se repite la participación de las mujeres de la comunidad.
- 4) Se usa un lenguaje sexista.
*Más allá del masculino utilizado como genérico en el discurso, se observará cuando no se nombra a las mujeres de qué manera se hace, así como cuando se da por hecho que el director es hombre y la enfermera mujer.
- 5) Se cuestionan los estereotipos de género.
- 6) Se presenta distinción de género al hacer equipos o relaciones en la comunidad.
- 7) Hay un cuestionamiento de lo naturalizado en la cultura patriarcal.
*Se preguntan por qué las diferencias biológicas se traducen en relaciones desiguales.
- 8) Hay un interés por replantear su identidad de género lejos de las atribuciones sociales.

Ejemplo: las niñas buscan profesionalizarse más que dedicarse al hogar y los niños no conciben la necesidad de ser violentos con la otra persona.

tema: Estereotipos de género 15-Feb-18
2da Sesión

Indicadores de progreso en las sesiones de FpN y J

Interacción social y habilidades de discusión

1	2	3	4	5	1)Nunca 2)Casi nunca 3)A veces 4)Casi siempre 5)Siempre
		X			1) Hay respeto por las personas de la comunidad.
		X			2) Hay más reflexión que impulso.
			X		3) Se escuchan con atención.
		X			4) Se toleran los diferentes puntos de vista.
		X			5) Se dan diálogos directos (estudiante-estudiante).
		X			6) Se puede construir sobre las ideas de los demás.
		X			7) Se ayuda a los demás a explicarse mejor.
			X		8) Se expresa entusiasmo, se disfruta la discusión.
			X		9) Expresan sus ideas cada vez con mayor claridad.

Habilidades de razonamiento

1	2	3	4	5	1)Nunca 2)Casi nunca 3)A veces 4)Casi siempre 5)Siempre
		X			1) Se presentan razones para sostener puntos de vista.
	X				2) Se pregunta a otros y se piden razones y criterios.
			X		3) Se elaboran inferencias a partir de vivencias.
	X				4) Se muestra sensibilidad al contexto al hacer juicios.
	X				5) Se emplean criterios consistentes.
	X				6) Se dan cuenta de su propio proceso de pensamiento.
			X		7) Muestran disposición y voluntad para evaluar sus propias ideas.

15-Feb-18
2da Sesión

Perspectiva de género

1	2	3	4	5	1)Nunca 2)Casi nunca 3)A veces 4)Casi siempre 5)Siempre
			X		1) Se presentan prejuicios de género. Ejemplos: las niñas son débiles, no son listas, ellas son emocionales. Los niños son fuertes, inteligentes y no lloran.
		X			2) Se toma en cuenta la participación de las mujeres de la comunidad.
		X			3) Se corrige o se repite la participación de las mujeres de la comunidad.
		X			4) Se usa un lenguaje sexista. *Más allá del masculino utilizado como genérico en el discurso, se observará cuando no se nombra a las mujeres de qué manera se hace, así como cuando se da por hecho que el director es hombre y la enfermera mujer.
		X			5) Se cuestionan los estereotipos de género.
			X		6) Se presenta distinción de género al hacer equipos o relaciones en la comunidad.
X					7) Hay un cuestionamiento de lo naturalizado en la cultura patriarcal. *Se preguntan por qué las diferencias biológicas se traducen en relaciones desiguales.
		X			8) Hay un interés por replantear su identidad de género lejos de las atribuciones sociales.

Ejemplo: las niñas buscan profesionalizarse más que dedicarse al hogar y los niños no conciben la necesidad de ser violentos con la otra persona.

3ra Sesión
22/02/18

Indicadores de progreso en las sesiones de FpN y J

Interacción social y habilidades de discusión

1	2	3	4	5	1)Nunca 2)Casi nunca 3)A veces 4)Casi siempre 5)Siempre
			X		1) Hay respeto por las personas de la comunidad.
			X		2) Hay más reflexión que impulso.
		X			3) Se escuchan con atención.
		X			4) Se toleran los diferentes puntos de vista.
		X			5) Se dan diálogos directos (estudiante-estudiante).
			X		6) Se puede construir sobre las ideas de los demás.
X					7) Se ayuda a los demás a explicarse mejor.
		X			8) Se expresa entusiasmo, se disfruta la discusión.
			X		9) Expresan sus ideas cada vez con mayor claridad.

Habilidades de razonamiento

1	2	3	4	5	1)Nunca 2)Casi nunca 3)A veces 4)Casi siempre 5)Siempre
			X		1) Se presentan razones para sostener puntos de vista.
	X				2) Se pregunta a otros y se piden razones y criterios.
			X		3) Se elaboran inferencias a partir de vivencias.
		X			4) Se muestra sensibilidad al contexto al hacer juicios.
		X			5) Se emplean criterios consistentes.
		X			6) Se dan cuenta de su propio proceso de pensamiento.
			X		7) Muestran disposición y voluntad para evaluar sus propias ideas.

3ra Sesión
22/02/18

Perspectiva de género

1	2	3	4	5	1)Nunca 2)Casi nunca 3)A veces 4)Casi siempre 5)Siempre
	X				1) Se presentan prejuicios de género. Ejemplos: las niñas son débiles, no son listas, ellas son emocionales. Los niños son fuertes, inteligentes y no lloran.
		X			2) Se toma en cuenta la participación de las mujeres de la comunidad.
	X				3) Se corrige o se repite la participación de las mujeres de la comunidad.
	X				4) Se usa un lenguaje sexista. *Más allá del masculino utilizado como genérico en el discurso, se observará cuando no se nombra a las mujeres de qué manera se hace, así como cuando se da por hecho que el director es hombre y la enfermera mujer.
				X	5) Se cuestionan los estereotipos de género.
X					6) Se presenta distinción de género al hacer equipos o relaciones en la comunidad. <i>schiza el reto de mezclar</i>
			X		7) Hay un cuestionamiento de lo naturalizado en la cultura patriarcal. *Se preguntan por qué las diferencias biológicas se traducen en relaciones desiguales.
	X				8) Hay un interés por replantear su identidad de género lejos de las atribuciones sociales.

Ejemplo: las niñas buscan profesionalizarse más que dedicarse al hogar y los niños no conciben la necesidad de ser violentos con la otra persona.

4ta Sesión
01/03/18

Indicadores de progreso en las sesiones de FpN y J

Interacción social y habilidades de discusión

1	2	3	4	5	1)Nunca 2)Casi nunca 3)A veces 4)Casi siempre 5)Siempre
		X			1) Hay respeto por las personas de la comunidad.
		X			2) Hay más reflexión que impulso.
		X			3) Se escuchan con atención.
		X			4) Se toleran los diferentes puntos de vista.
			X		5) Se dan diálogos directos (estudiante-estudiante).
			X		6) Se puede construir sobre las ideas de los demás.
			X		7) Se ayuda a los demás a explicarse mejor.
			X		8) Se expresa entusiasmo, se disfruta la discusión.
			X		9) Expresan sus ideas cada vez con mayor claridad.

Habilidades de razonamiento

1	2	3	4	5	1)Nunca 2)Casi nunca 3)A veces 4)Casi siempre 5)Siempre
			X		1) Se presentan razones para sostener puntos de vista.
			X		2) Se pregunta a otros y se piden razones y criterios.
		X			3) Se elaboran inferencias a partir de vivencias.
			X		4) Se muestra sensibilidad al contexto al hacer juicios.
		X			5) Se emplean criterios consistentes.
X					6) Se dan cuenta de su propio proceso de pensamiento.
			X		7) Muestran disposición y voluntad para evaluar sus propias ideas.

4ta Sesión
01/03/18

Perspectiva de género

1	2	3	4	5	1)Nunca 2)Casi nunca 3)A veces 4)Casi siempre 5)Siempre
X					1) Se presentan prejuicios de género. Ejemplos: las niñas son débiles, no son listas, ellas son emocionales. Los niños son fuertes, inteligentes y no lloran.
			X		2) Se toma en cuenta la participación de las mujeres de la comunidad.
	X				3) Se corrige o se repite la participación de las mujeres de la comunidad.
X					4) Se usa un lenguaje sexista. *Más allá del masculino utilizado como genérico en el discurso, se observará cuando no se nombra a las mujeres de qué manera se hace, así como cuando se da por hecho que el director es hombre y la enfermera mujer.
			X		5) Se cuestionan los estereotipos de género.
		X			6) Se presenta distinción de género al hacer equipos o relaciones en la comunidad.
			X		7) Hay un cuestionamiento de lo naturalizado en la cultura patriarcal. *Se preguntan por qué las diferencias biológicas se traducen en relaciones desiguales.
				X	8) Hay un interés por replantear su identidad de género lejos de las atribuciones sociales.

Ejemplo: las niñas buscan profesionalizarse más que dedicarse al hogar y los niños no conciben la necesidad de ser violentos con la otra persona.

Sesión 5^{ta}
 15/03/18

Indicadores de progreso en las sesiones de FpN y J

Interacción social y habilidades de discusión

1	2	3	4	5	1)Nunca 2)Casi nunca 3)A veces 4)Casi siempre 5)Siempre
	X				1) Hay respeto por las personas de la comunidad.
	X				2) Hay más reflexión que impulso.
		X			3) Se escuchan con atención.
			X		4) Se toleran los diferentes puntos de vista.
		X			5) Se dan diálogos directos (estudiante-estudiante).
		X			6) Se puede construir sobre las ideas de los demás.
		X			7) Se ayuda a los demás a explicarse mejor.
			X		8) Se expresa entusiasmo, se disfruta la discusión.
		X			9) Expresan sus ideas cada vez con mayor claridad.

Habilidades de razonamiento

1	2	3	4	5	1)Nunca 2)Casi nunca 3)A veces 4)Casi siempre 5)Siempre
	X				1) Se presentan razones para sostener puntos de vista.
	X				2) Se pregunta a otros y se piden razones y criterios.
			X		3) Se elaboran inferencias a partir de vivencias.
		X			4) Se muestra sensibilidad al contexto al hacer juicios.
	X				5) Se emplean criterios consistentes.
			X		6) Se dan cuenta de su propio proceso de pensamiento.
		X			7) Muestran disposición y voluntad para evaluar sus propias ideas.

Sección 5ta
15/03/18

Perspectiva de género

1	2	3	4	5	1) Nunca 2) Casi nunca 3) A veces 4) Casi siempre 5) Siempre
			X		1) Se presentan prejuicios de género. Ejemplos: las niñas son débiles, no son listas, ellas son emocionales. Los niños son fuertes, inteligentes y no lloran.
		X			2) Se toma en cuenta la participación de las mujeres de la comunidad.
		X			3) Se corrige o se repite la participación de las mujeres de la comunidad.
		X			4) Se usa un lenguaje sexista. *Más allá del masculino utilizado como genérico en el discurso, se observará cuando no se nombra a las mujeres de qué manera se hace, así como cuando se da por hecho que el director es hombre y la enfermera mujer.
X					5) Se cuestionan los estereotipos de género.
		X			6) Se presenta distinción de género al hacer equipos o relaciones en la comunidad.
X					7) Hay un cuestionamiento de lo naturalizado en la cultura patriarcal. *Se preguntan por qué las diferencias biológicas se traducen en relaciones desiguales.
		X			8) Hay un interés por replantear su identidad de género lejos de las atribuciones sociales.

Ejemplo: las niñas buscan profesionalizarse más que dedicarse al hogar y los niños no conciben la necesidad de ser violentos con la otra persona.

6ta Sesión
22/03/18

Indicadores de progreso en las sesiones de FpN y J

Interacción social y habilidades de discusión

1	2	3	4	5	1)Nunca 2)Casi nunca 3)A veces 4)Casi siempre 5)Siempre
			✓		1) Hay respeto por las personas de la comunidad.
			✓		2) Hay más reflexión que impulso.
		✓			3) Se escuchan con atención.
			✓		4) Se toleran los diferentes puntos de vista.
			✓		5) Se dan diálogos directos (estudiante-estudiante).
			✓		6) Se puede construir sobre las ideas de los demás.
			✓		7) Se ayuda a los demás a explicarse mejor.
			✓		8) Se expresa entusiasmo, se disfruta la discusión.
			✓		9) Expresan sus ideas cada vez con mayor claridad.

Habilidades de razonamiento

1	2	3	4	5	1)Nunca 2)Casi nunca 3)A veces 4)Casi siempre 5)Siempre
			✓		1) Se presentan razones para sostener puntos de vista.
			✓		2) Se pregunta a otros y se piden razones y criterios.
			✓		3) Se elaboran inferencias a partir de vivencias.
		✓			4) Se muestra sensibilidad al contexto al hacer juicios.
		✓			5) Se emplean criterios consistentes.
	✓				6) Se dan cuenta de su propio proceso de pensamiento.
			✓		7) Muestran disposición y voluntad para evaluar sus propias ideas.

6^{ta} Sesión
22/03/8

Perspectiva de género

1	2	3	4	5	
					1) Nunca 2) Casi nunca 3) A veces 4) Casi siempre 5) Siempre
		✓			1) Se presentan prejuicios de género. Ejemplos: las niñas son débiles, no son listas, ellas son emocionales. Los niños son fuertes, inteligentes y no lloran.
			✓		2) Se toma en cuenta la participación de las mujeres de la comunidad.
	✓				3) Se corrige o se repite la participación de las mujeres de la comunidad.
	✓				4) Se usa un lenguaje sexista. *Más allá del masculino utilizado como genérico en el discurso, se observará cuando no se nombra a las mujeres de qué manera se hace, así como cuando se da por hecho que el director es hombre y la enfermera mujer.
	✓				5) Se cuestionan los estereotipos de género.
			✓	✓	6) Se presenta distinción de género al hacer equipos o relaciones en la comunidad.
✓				✓	7) Hay un cuestionamiento de lo naturalizado en la cultura patriarcal. *Se preguntan por qué las diferencias biológicas se traducen en relaciones desiguales.
		✓			8) Hay un interés por replantear su identidad de género lejos de las atribuciones sociales.

Ejemplo: las niñas buscan profesionalizarse más que dedicarse al hogar y los niños no conciben la necesidad de ser violentos con la otra persona.

7ma Sesión
12/04/18

Indicadores de progreso en las sesiones de FpN y J

Interacción social y habilidades de discusión

1	2	3	4	5	1)Nunca 2)Casi nunca 3)A veces 4)Casi siempre 5)Siempre
			X		1) Hay respeto por las personas de la comunidad.
			X		2) Hay más reflexión que impulso.
			X		3) Se escuchan con atención.
	X				4) Se toleran los diferentes puntos de vista.
			X		5) Se dan diálogos directos (estudiante-estudiante).
		X			6) Se puede construir sobre las ideas de los demás.
		X			7) Se ayuda a los demás a explicarse mejor.
			X		8) Se expresa entusiasmo, se disfruta la discusión.
		X			9) Expresan sus ideas cada vez con mayor claridad.

Habilidades de razonamiento

1	2	3	4	5	1)Nunca 2)Casi nunca 3)A veces 4)Casi siempre 5)Siempre
			X		1) Se presentan razones para sostener puntos de vista.
		X			2) Se pregunta a otros y se piden razones y criterios.
			X		3) Se elaboran inferencias a partir de vivencias.
		X			4) Se muestra sensibilidad al contexto al hacer juicios.
		X			5) Se emplean criterios consistentes.
				X	6) Se dan cuenta de su propio proceso de pensamiento.
				X	7) Muestran disposición y voluntad para evaluar sus propias ideas.

7ma Sesión
12/09/18

Perspectiva de género

1	2	3	4	5	1)Nunca 2)Casi nunca 3)A veces 4)Casi siempre 5)Siempre
	X				1) Se presentan prejuicios de género. Ejemplos: las niñas son débiles, no son listas, ellas son emocionales. Los niños son fuertes, inteligentes y no lloran.
		X			2) Se toma en cuenta la participación de las mujeres de la comunidad.
X					3) Se corrige o se repite la participación de las mujeres de la comunidad.
			X		4) Se usa un lenguaje sexista. *Más allá del masculino utilizado como genérico en el discurso, se observará cuando no se nombra a las mujeres de qué manera se hace, así como cuando se da por hecho que el director es hombre y la enfermera mujer.
			X		5) Se cuestionan los estereotipos de género.
			X		6) Se presenta distinción de género al hacer equipos o relaciones en la comunidad.
			X		7) Hay un cuestionamiento de lo naturalizado en la cultura patriarcal. *Se preguntan por qué las diferencias biológicas se traducen en relaciones desiguales.
			X		8) Hay un interés por replantear su identidad de género lejos de las atribuciones sociales.

Ejemplo: las niñas buscan profesionalizarse más que dedicarse al hogar y los niños no conciben la necesidad de ser violentos con la otra persona.

Cuento corto

La manera en que es entendida la diferencia se presenta como una de las problemáticas que mayor repercusión provocó en la reflexión filosófica de Sharp. Lo diferente al ser humano -lo animal-, lo diferente al hombre -la mujer-, lo diferente a la persona adulta -la niñez-, lo diferente al estereotipo de hombre anglosajón -las personas de color y las comunidades indígenas-, etcétera, se manifiestan constantemente en el trabajo de Sharp en tanto que persuade a pensar la manera en que se concibe la diferencia. Son estas inquietantes las que también se encuentran en la obra de su discípula mexicana, la filósofa María Teresa de la Garza Camino, quien ha trabajado arduamente problematizando el sesgo que se produce a partir de la concepción peyorativa de la diferencia. A modo de secuencia de dichas pensadoras se presenta a continuación un cuento corto en el que se aborda, específicamente, la diferencia de género en virtud de visibilizar la problemática de la violencia de género a partir de la comunidad de diálogo y el planteamiento filosófico de filosofía para niños y niñas.

El mundo al revés.

Andrea Georgina Castell Rodríguez.

¡Hola! mi nombre es Juanita, me gusta mucho dibujar y recostarme en el pasto del parque e imaginar figuras en las nubes. Mi edad ya no te la puedo decir con sólo usar los dedos de las manos y el día de hoy te voy a contar cómo fue que se me ocurrió la increíble idea de armar una obra de teatro.

Siempre me ha gustado ir a la escuela porque aprendo cosas nuevas y juego con mis amigas pero hoy estoy más emocionada porque presentaremos la obra llamada *En otra dimensión* ¿Te puedes imaginar de qué trata?

La obra la creamos en grupo mis amigas, mis amigos y yo. La idea surgió cuando llegó una niña nueva al salón, su nombre es Marcela y le gusta jugar futbol.

En el recreo se generó un caos cuando Marcela se molestó porque los niños no la dejaban jugar. Ellos decían que no es un juego para niñas y la verdad es que a mis amigas y a mí jamás se nos hubiera ocurrido jugar futbol pero no estamos seguras de que Marcela no deba jugar si a ella le gusta.

Antes de que llegara Marcela, en el recreo los niños ocupan la mayor parte del patio para jugar futbol mientras mis amigas y yo nos poníamos en un rincón a platicar. Pero ahora Marcela dice que ella tiene derecho a jugar futbol.

Al regresar del recreo, mi amiga Teresa le preguntó a la señorita Rodríguez que si los niños y las niñas tenemos los mismos derechos.

¿Por qué me preguntas eso, Teresa?- Preguntó la señorita Rodríguez

Es que dice Marcela que las niñas también tenemos derecho a jugar futbol pero

¿Eso no es cosa de niños? Comentó Teresa.

Veamos, ¿Cómo podemos saber que algo es de niños y algo de niñas? Preguntó la señorita Rodríguez.

Mi mamá dice que es de niñas jugar con muñecas, el color rosa y ser atentas y cariñosas- dije.

¿Qué pasa si a un niño le gusta jugar con muñecas, el color rosa y es cariñoso?

¿Deja de ser niño? Preguntó Marcela.

No lo creo, dijo Juan; pero sí sería muy ridículo.

Entonces ¿Soy ridícula porque me gusta el futbol? Preguntó Marcela.

No, que una niña haga cosas de niños no es mal visto pero que un niño haga cosas de niñas sí- dijo Emanuel.

¿A todas las niñas les gusta lo mismo? Preguntó la profesora Rodríguez.

Esa pregunta nos puso a pensar porque yo sé que aunque Teresa es mi mejor amiga ella prefiere el helado de coco al de chocolate y eso para mí es imperdonable.

¿Por qué no es normal que a las niñas les guste el fútbol y a los niños sí? Preguntó Marcela.

A mí me gusta el fútbol porque desde que era pequeño mi papá me enseñó a jugar, me llevaba a partidos, veíamos también en la tele y pasamos tiempo juntos- dijo Juan.

Yo pienso que está en la genética, opinó Emanuel.

¿Cómo es eso? Pregunté.

Si, cuando estamos en el vientre de nuestra mamá se decide si vamos a ser niños o niñas y cuando nos estamos formando si vamos a ser niños en el ADN viene lo que nos va a gustar- Contestó Emanuel.

Y ¿cómo explicas que a mí me guste el futbol y soy niña? Preguntó Marcela.

Ha de ser igual que cuando una persona nace zurda, un error-dijo Emanuel.

Las niñas pueden jugar fútbol, por eso existe el futbol femenino pero no pueden jugar con los niños porque los niños somos bruscos, afirmó Juan.

¿No hay niñas bruscas? Preguntó Teresa

No, a las niñas les enseñan a tener paciencia y no actuar con violencia por eso sus juguetes son la cocinita y las muñecas, dijo Juan.

¿Entonces a los niños les enseñan a ser violentos? ¿Así podemos diferenciarnos? Pregunté.

No, la diferencia está en que a las niñas les perforan las orejas al nacer y las hacen usar ropa color rosa y a los niños nos visten de azul, contestó Emanuel.

¿Me estás diciendo que no puedo vestir de azul porque me confundirían con un niño? Preguntó Marcela muy alterada.

¡Todas las niñas son iguales! ¡No entienden nada! dijo Juan mientras llevaba sus manos a la cabeza, apoyaba sus codos sobre la mesa y se quedaba mirando al piso.

Eso no es verdad, las niñas también somos inteligentes además yo no soy igual a Teresa ¿cómo voy a ser igual si ella tiene el cabello rizado y frondoso y mi cabello es lacio y corto? Contesté.

¡Tengo una idea! por qué no hacemos una obra de teatro para la escuela en donde presentemos nuestras preguntas, así entre toda la escuela podremos encontrar respuestas.

El grupo estuvo de acuerdo y pusimos manos a la obra. Al mes siguiente...tercera llamada, tercera llamada y comienza: ¡*En la otra dimensión!*

Al abrirse el telón estaba Juan con vestido y una muñeca que representaba un bebé, Emanuel con un traje de bailarina. Mientras que del otro lado Marcela con su uniforme de futbolista, Teresa con atuendo de ingeniero y yo como la narradora de esta increíble historia ¿Qué dimensión será esta?

Plan de discusión.

Diferencia

- ¿Qué significa ser diferente?
- ¿Lo diferente es malo? ¿Cómo saberlo?
- ¿Lo diferente es bueno? ¿Cómo saberlo?
- ¿Diferente es el antónimo de igual?
- ¿Por qué existe la diferencia?

Igualdad

- ¿Qué es la igualdad?
- ¿Cuándo algo es igual?
- ¿Lo que es igual es bueno?
- ¿Lo que es igual es malo?
- ¿Cuál es el antónimo de igual?
- ¿Igual e Idéntico significan lo mismo?

Identidad

- ¿Qué significa tener una identidad?
- ¿Se puede ser idéntico a alguien?
- ¿Sabes cuál es tu identidad? ¿Cómo saberlo?

Género

¿Qué significa ser niño?

¿Qué es ser niña?

¿Todos los niños son iguales?

¿Todas las niñas son iguales?

¿Hay sólo una forma de ser niño?

¿Hay sólo una forma de ser niña?

Violencia

¿Es violento enseñar a los niños a ser violentos?

¿Es violento enseñar a las niñas a ser dóciles?

¿Por qué los niños deben ser violentos?

¿Por qué es más valioso ser fuerte que ser sensible?

¿Sabes qué es la violencia de género?

Ejercicios.

1.-Responde las siguientes tres actividades:

Menciona 5 cosas que caracterizan a un niño.

Menciona 5 cosas que caracterizan a una niña.

Menciona 5 cosas en común en un niño y una niña.

2.- A continuación se presenta una tabla con ocho posibilidades a elegir. Si tuvieras que elegir una de dos opciones ¿cuál elegirías?

1	Rosa	Azul
2	Fútbol	Bailar ballet
3	Saltar la cuerda	Jugar una competencia
4	Consola de videojuegos	Muñecas
5	Bailar	Aprender a tocar la guitarra

6	Cabello largo	Cabello corto
7	Dibujar	Jugar ajedrez
8	Arreglar una computadora	Hacer un pastel

Da las razones por las que elegiste una de las opciones y en comunidad reflexionen de dónde se está partiendo para elegir.

3.-Realicen una obra semejante a la planteada por el cuento corto a partir de las inquietudes que la comunidad mostró.

Bibliografía del cuento corto.

- Amorós, C. (Dir.) (1998), *10 palabras clave sobre mujer*. Navarra, Estrella.
- Hierro, G. (2002), *De la domesticación a la educación de las mexicanas*. México, Torres Asociados.
- Lagarde, M. (2012), *El feminismo en mi vida: hitos, claves y topias*. México, INMujeres, D. F.
- Splitter, L. y Sharp, A. (1996), *La otra educación*. Buenos Aires, Ediciones Manantial.
- Varela, N. (2008), *Feminismo para principiantes*. Barcelona, Ediciones B., S. A.

BIBLIOGRAFIA.

Filosofía para niños y niñas:

Campoy, I. (2006), *La fundamentación de los derechos de los niños. Modelos de reconocimiento y protección*. Madrid, Dykinson.

Cerletti, A. y Kohan, W. (1996), *La filosofía en la escuela: caminos para pensar su sentido*. Buenos Aires, Universidad de Buenos Aires.

Chirino, O. (2007), "Filosofía para niñ@s: contexto para la construcción de la imagen igualitaria entre mujeres y varones" en *EPISTEME*, vol. 27, N°1, Caracas pp.27-40.

De la Garza, M. (1990), "José Ortega y Gasset y Eduardo Nicol: alternativas para la fundamentación de filosofía para niños en América Latina". *Aprender a pensar*, N°1, Madrid, pp. 35-40.

De la Garza, M. (2002), "Política de la memoria: una mirada sobre Occidente desde el margen". Barcelona, Anthropos.

De la Garza, M. (2017) "Education of liberation" en Laverty, M y Rollins, M. (Eds.) *In community of inquiry with Ann Margaret Sharp: Childhood, philosophy and education*. Londres, Routledge.

García, F. (2011), "Filosofía para niños: Genealogía de un proyecto" en *HASER*, Revista Internacional de Filosofía Aplicada, n°2, Madrid, pp. 15-40.

Kohan, W. y Walkman, V. (2000), "Filosofía con niños, aportes para el trabajo en clase". Buenos Aires, Novedades Educativas.

Lago, J. (2006), *Redescribiendo la comunidad de investigación: Pensamiento complejo y exclusión social*. Madrid, Ediciones de la Torre.

Lipman, M., Sharp A. y Oscanyan, F. (1998), *La filosofía en el aula*. Madrid, Ediciones de la Torre.

Lipman, M. (2001), *Pensamiento complejo y educación*, 2da. Ed., 1ra. Reimpresión, Ferrer, V. (Trad.). Madrid, Ediciones de la Torre.

Lipman, M. (2016), *El lugar del pensamiento en la educación*. Gómez, M. (Ed. y Trad.). Barcelona, Ediciones Octaedro S.L.

Mejía, A. (2011), "Filosofía para niños y niñas desde sus novelas", en *Crearmundos*, n°9, pp. 209-233.

Miranda, T. (2007), "M. Lipman: función de la filosofía en la educación de la persona razonable", en Espinosa A., Francisco J., *Ocho pensadores de hoy*, ed. Septem, Oviedo, pp. 173-200.

Puig, I. (2008), "Los derechos de las niñas y los niños (10-11 años)". Barcelona, Octaedro.

Sharp, A. (1989), "Unheard Voices: Women and Children and the Evolution of Philosophy. Keynote address delivered at the Philosophy for Children". Conferencia, San Antonio, Texas.

Sharp, A. (1990), "¿Qué es una comunidad de investigación?" en Lago, J. (Trad.). *Aprender a pensar*, N°2, Madrid, pp. 11-23.

Sharp, A. (1993), "Peirce, Feminism and Philosophy for Children" en *Analytic Teaching*, vol.14, n°1, pp. 51-62.

Sharp, A. y Splitter, L. (1996), *La otra educación*. Buenos Aires, Ediciones Manantial.

Sharp, A. (1997), "The Second Issue of Thinking devoted to the theme or Women, Feminism and Philosophy for Children". *Thinking, The Journal of Philosophy for Children*, vol. 13, n°1, p.1.

Sharp, A. (1998) "Enfoque feminista en la educación moral" en García, F. (Ed.) *Crecimiento moral y filosofía para niños*. Bilbao, Brouwer pp. 247-270.

Sharp, A. (2011), "Hannah", en Echeverría, E. (trad.). México, Centro Latinoamericano de Filosofía para Niños (CELAFIN).

Sharp, A. (2011), "Rompiendo el círculo vicioso", en Echeverría, E. (trad.). México, Centro Latinoamericano de Filosofía para Niños (CELAFIN).

Sharp, A. (2014), "Hospital de muñecos Y Sían y Carlota", en Echeverría, E. (trad.). México, Centro Latinoamericano de Filosofía para Niños (CELAFIN).

Sharp, A. (2014), "Entendiendo mi mundo", en Echeverría, E. (trad.). México, Centro Latinoamericano de Filosofía para Niños (CELAFIN).

Sharp, A., Maughn, G. (2017), "Towards a feminist philosophy of education" en Laverty, M y Rollins, M. (Eds.), *In community of inquiry with Ann Margaret Sharp: Childhood, philosophy and education*. Londres, Routledge.

Feminismo y Estudios de género:

Amorós, C. (1985) *Hacia una razón patriarcal*. Barcelona, Anthropos.

Amorós, C. (1990), "Violencia contra las mujeres y pactos patriarcales", en Maquieira, V. y Sánchez, C. (Comps.) *Violencia y sociedad patriarcal*. Madrid, Pablo Iglesias, pp. 39-54.

Arnot, M. (2009), "Coeducando para la ciudadanía en igualdad". Madrid, Morat.

Benhabib, S. (1992), *Situating the self: Gender, community and postmodernism in contemporary ethics*. NY, Psychology press.

Camps, V. (2007), "Los valores en la educación". Madrid, Anaya.

Cancino, S. (2000), "*El poder del placer en el feminismo de Graciela Hierro*", (Tesis para obtener el grado de licenciatura en filosofía). Universidad de Veracruz, Xalapa Enríquez.

Castellanos, R. (2005), *Sobre cultura femenina*. México, Fondo de Cultura Económica.

Castro, R., Casique, I. (2014), "Expresiones y contextos de la violencia contra las mujeres en México". México, UNAM.

Cobo, R. (1998), "Género", en Amorós, C. (Ed.), *10 palabras sobre mujer*. Navarra, Verbo Divino.

Cobo, R. (2006), "Ellas y nosotras en el diálogo intercultural", en Rosa Cobo (coord.) *Interculturalidad, feminismo y educación*. Madrid, Catarata, pp. 11-34.

Condorcet, De Gouges, De Lambert (1993), *La Ilustración olvidada: La polémica de los sexos en el siglo XVIII*, en Puleo, A. (ed.), Madrid, Anthropos.

De miguel, A. (2008), "La violencia contra las mujeres. Tres momentos en la construcción del marco feminista de interpretación" en ISEGORIA, Revista de filosofía moral y política, N°38, pp. 129-137.

Fernández, A. (2004), "El género como categoría de análisis en la enseñanza de las ciencias sociales". Madrid. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es> el 16 de febrero de 2018.

García, M. (2006), *De filosofas y filosofía*. México: UNAM/BUAP.

García, M. (2008), "Ética y feminismo" en García, M. (Coord.) *Entre nos-Otras*. México, BUAP, pp.163-176.

García, M. (2010), "Feminismo transmoderno: una perspectiva política". México, BUAP.

García, M. (2015), "Acciones y estrategias contra la violencia hacia las mujeres en Puebla" en Aguirre, A. y Nochebuena, A. (Comp.) *Estudios para la no violencia I*. México, Afinita Editorial, pp.167-179.

Gutiérrez, G. (2002), "Feminismo en México, revisión histórico-crítica del siglo". México, UNAM.

Hierro, G., (2002) *De la domesticación a la educación de las mexicanas*. México: Torres asociados.

Hirata, H., Laborie, F., Le Doaré, H., Senotier, D. (Coords.) (2002), "Diccionario crítico del feminismo. Agustín, T. (Trad.), Madrid, Síntesis.

Irigaray, L. (1992), *Yo, tú, nosotras*. Madrid, Cátedra.

Jiménez, A. (1998), "Igualdad", en Amorós, C. (Ed.), *10 palabras sobre mujer*. Navarra, Verbo Divino.

Lagarde, M. (1997), "Género y feminismo, desarrollo humano y democracia. 2da. Ed. Madrid, horas y HORAS.

Lagarde, (2006) *Pacto entre mujeres sororidad*. Madrid, CALEM.

Lamas, M. (2013), "El género: la construcción cultural de la diferencia sexual". 4ta. Reimpresión. México, UNAM.

Lomas, C. (1999), "¿iguales o diferentes? Género, diferencia sexual, lenguaje y educación". Barcelona, Paidós.

Lomas, C. (2004), "Los chicos también lloran: identidades masculinas, igualdad entre los sexos y coeducación". Barcelona, Paidós.

Osborne, R. (1998), "Acción positiva", en Amorós, C. (Ed.), *10 palabras sobre mujer*. Navarra, Verbo Divino.

Porter, E. (1999), "Mujeres y amistades: Pedagogías de la atención personal y las relaciones" en Luke, C. (Comp.) *Feminismo y pedagogías en la vida cotidiana*. Madrid, Morata, pp. 66-86.

Puleo, A. (Coord.) (1996), *La filosofía contemporánea desde una perspectiva no androcéntrica*. Madrid, Centro de Publicaciones de la Secretaria General Técnica.

Puleo, A. (1998), "Patriarcado", en Amorós, C. (Ed.), *10 palabras sobre mujer*. Navarra, Verbo Divino.

Puleo, A. (2008), "Introducción. El concepto de género en filosofía" en Puleo, A. (ed.) *El reto de la igualdad de género: nuevas perspectivas en ética y filosofía política*. Madrid, Biblioteca Nueva.

Puleo, A. (2008), "La violencia de género y el género de la violencia" en Puleo, A. (Ed.) *El reto de la igualdad de género: nuevas perspectivas en ética y filosofía política*. Madrid: Biblioteca Nueva, pp.361-372.

Puleo, A. (2015), "Ese oscuro objeto del deseo: cuerpo y violencia" en *Investigaciones feministas*, vol. 6, pp. 122-138.

Subirats, M. (1994), "Conquistar la igualdad: la coeducación hoy", en *Género y educación*, Revista Iberoamericana de Educación, nº6, pp. 49-78.

Subirats, M. (2010), "La coeducación hoy: los objetivos pendientes". Consultado en http://www.emakunde.euskadi.eus/contenidos/informacion/proyecto_nahiko_formation/es_def/adjuntos/2010.09.21.marina.subirats.pdf el 20 de junio de 2018.

Tapia, A. (2017), "Graciela Hierro: filosofía de la educación en clave de género". *Estudios de género del colegio de México*, vol. 3 (5), México, pp. 1-21.

Tapia, G. (2018), "Educación filosófica para la igualdad de género y la sostenibilidad medioambiental: el pensamiento de Ann Sharp" en *Daimon, Revista Internacional de Filosofía*, nº73, pp. 27-39.

Varela, N. (2008), *Feminismo para principiantes*. Barcelona, Ediciones de B., S. A.

Wollstonecraft, M. ([1792], 1996), *Vindicación de los Derechos de la Mujer*. Madrid, Cátedra.