

Reconstruyamos nuestras identidades de género desde la diversidad: una experiencia desde la pedagogía crítica

Rosmelys Baracaldo Acosta¹
David E. González Sánchez²

Recibido 13-VI-2013
Aceptado 29-VII-2013

Resumen

Este artículo se deriva del trabajo de graduación realizado por los autores para optar por el grado de Licenciatura en la Enseñanza de los Estudios Sociales y Educación Cívica. Se expone la experiencia didáctica en la cual se aplicaron los fundamentos de la pedagogía crítica para abordar el tema “Reconstruyamos nuestras identidades de género” desde un enfoque de diversidad sexual, con la intención de generar un proceso de concientización crítica durante las lecciones de Educación Cívica de octavo año en el Colegio Nacional Virtual Marco Tulio Salazar, Sede Juan Flores, Guadalupe durante el segundo trimestre del 2012.

Abstract

This article derives from the thesis of the authors to opt for the Licenciature degree in the Teaching of Social Studies and Civics. In this work, fundamentals of critical pedagogy were applied to the didactical experience of addressing the topic of “Rebuilding our gender identities”, from a focus on sexual diversity; in order to raise awareness and critical thinking in the 8th grade Civics classes of the National Virtual High School Marco Tulio site in Guadalupe, San José 2012.

Palabras clave

Pedagogía Crítica-Didáctica-Identidades-Género-Diversidad Sexual

Keywords

Critical Pedagogy, Didactics, Identities, Gender, Sexual Diversity.

1. Consideraciones preliminares

La educación es un derecho fundamental, desde ella es posible el desarrollo integral y libre de las personas en la sociedad. Sin embargo, no todos los individuos, por el mero hecho de tener acceso a la educación, tienen la posibilidad de forjar y ejercer con plena libertad su personalidad e identidad especialmente si está de por medio la cuestión sexual. La escuela es un espacio de confluencia de discursos, idearios y valores diversos que se enfrentan constantemente y muchas veces algunos temas quedan por fuera de la clase (Lanaspa, 2006; Werner, 2009).

En ese sentido no es de extrañar que el abordaje de la sexualidad sea casi nulo en las discusiones de aula y más cuando se basa en un enfoque exclusivamente biologista. Es común que en algunas investigaciones educativas sobre sexualidad prime un abordaje eminentemente heteronormativo para explicar las expresiones sexuales en clase, la cual observa la “diferencia” como anomalía o distorsión social estableciendo límites entre lo masculino y lo femenino (véase Barrantes, 2004; Porras, 2006).

Por otra parte, el Ministerio de Educación Pública (MEP, 2009), en el programa Ética, Estética y Ciudadanía planteó la Educación Cívica como un espacio para la “valoración de los Derechos Humanos en relación con la construcción de las identidades de género y el derecho a ser diferente” (87), sugiriendo la inclusión de conceptos como exclusión, homofobia y homosexualidad (por mencionar algunos) dentro de una unidad de estudio llamada “Reconstruyamos nuestras identidades de género para la igualdad y la equidad”. Sin embargo, más allá de lo que parece ser un cambio de paradigma sobre las identidades de género, la presencia del tema sexual y la diversidad, los contenidos y conceptos que acuerpan el lenguaje de la educación cívica son tributarios del discurso heterosexual en el que lo masculino y femenino son referentes inamovibles para cualquier proceso de construcción y comprensión de las identidades de género. Es decir, el programa de estudio persigue la integración de ambos actores sociales, pero con un lenguaje y discurso anclados en la normativa heterosexual, lo cual limita la posibilidad de visualizar otras formas de ser hombre y mujer.

En ese planteamiento las normas de género operan exigiendo la encarnación de ciertos ideales de feminidad y masculinidad, que van casi siempre ligados a la idealización y naturalización de la unión heterosexual como modelo único (Lamas, 1998). Aunado a ello, existe un vacío teórico y metodológico en el trabajo docente que se refleja en un abordaje pedagógico bajo esa dicotomía descrita, haciendo que la diversidad sexual, entendida como la multiplicidad de construcciones identitarias y prácticas (Foucault, 1991), quede relegada o excluida de los contenidos y de la clase.

En la realidad, el problema estriba en que toda ignorancia sobre las identidades de género desde la diversidad alimentan un entramado de prejuicios hacia la diferencia de las personas, sean estas docentes o estudiantes. El rechazo se materializa sistemáticamente en comportamientos que van desde el grado más leve del chiste sobre “el playazo” o “la machona”, hasta el más grave expresado en la agresión física o psicológica y el apoyo a formas institucionales excluyentes. Ahora bien, no significa que la solución se limite al reconocimiento de la pluralidad de identidades de género. El reclamo de legitimización de la diferencia puede entenderse como la solicitud de tolerancia, y no como el encuentro entre sujetos distintos para la construcción de un diálogo horizontal (Rodríguez, 2005; Leif, 2009). La legitimación de esa normalidad obvia lo “distinto”, por tanto, las luchas por el reconocimiento de lo diverso deben provocar una concienciación no exclusivamente de las minorías, sino de la sociedad en conjunto.

Ante ese panorama surgió la pregunta ¿cómo aplicar los fundamentos de la pedagogía crítica al abordaje del tema “identidades de género y diversidad sexual” para desarrollar un proceso de concientización crítica en el nivel de octavo año? La cual se convirtió en proyecto de investigación para obtener el grado de Licenciatura en los Estudios Sociales y la Educación Cívica.

La meta por lograr fue plantear una experiencia de aprendizaje que desde la Pedagogía Crítica que permitiera utilizar los contenidos del tema como vehículos de conocimiento para problematizar situaciones actuales con los y las estudiantes y, emprender un proceso vivencial de las diferencias que constituyen la identidad y la diferencia como una cualidad que permitiera definir al ciudadano a través del diálogo entre el “nosotros” y los “otros” mediante la

deconstrucción de los discursos hegemónicos sobre el género (McLarem, 2003). Para ello, se estableció una investigación cualitativa bajo una concepción epistemológica que resultó congruente con el tipo de pedagogía seleccionada, es decir, la pedagogía crítica. El proceso se dividió en dos etapas: la primera, incluía la elaboración de instrumentos de recolección de información, el trabajo de campo y el procesamiento de la información; la segunda, en la construcción de la unidad didáctica, su respectiva aplicación y las conclusiones sobre la experiencia.

Seleccionó el Colegio Nacional Virtual Marco Tulio Salazar, sede Escuela Juan Flores ubicado en Guadalupe³, porque uno de los investigadores-docentes labora en la institución y existían las condiciones favorables (tiempo, espacio y población) para la aplicación. La unidad didáctica se realizó en el segundo trimestre del año 2012, ya que correspondió con la segunda unidad del temario de octavo año. Se trabajó durante cinco semanas, es decir un total de 15 lecciones, que abarcaron los tres primeros contenidos curriculares del plan de estudios. En este artículo se presenta, a modo de síntesis, el proceso de elaboración, aplicación y las principales conclusiones de la experiencia didáctica implementada como parte del proyecto de investigación.

2. La concientización crítica: un modelo de enseñanza y aprendizaje

Interpretar el modelo de concientización crítica a la luz del contexto educativo formal mediante la organización del proceso educativo para una mediación pedagógica que va más allá de la simple transmisión de contenidos fue el gran reto de la experiencia. Esta mediación “crítica” (si cabe tal denominación) se convierte en el proceso por el cual el docente, a partir de actividades propuestas en secuencia lógica que buscan la apropiación y la construcción del conocimiento colectivamente (Prieto, 1995, 9-12).

Se aclara que la concientización no es una consigna política (Darder, 2009; Giroux, 1983), sino un proceso; mientras que la conciencia se refiere a un estado que se alcanza durante ese proceso (Freire, 2007, 157), de modo que existen tres momentos o tipos de conciencia en los cuales atraviesan las personas y que Freire (1982; 2007) sintetizó de la siguiente manera:

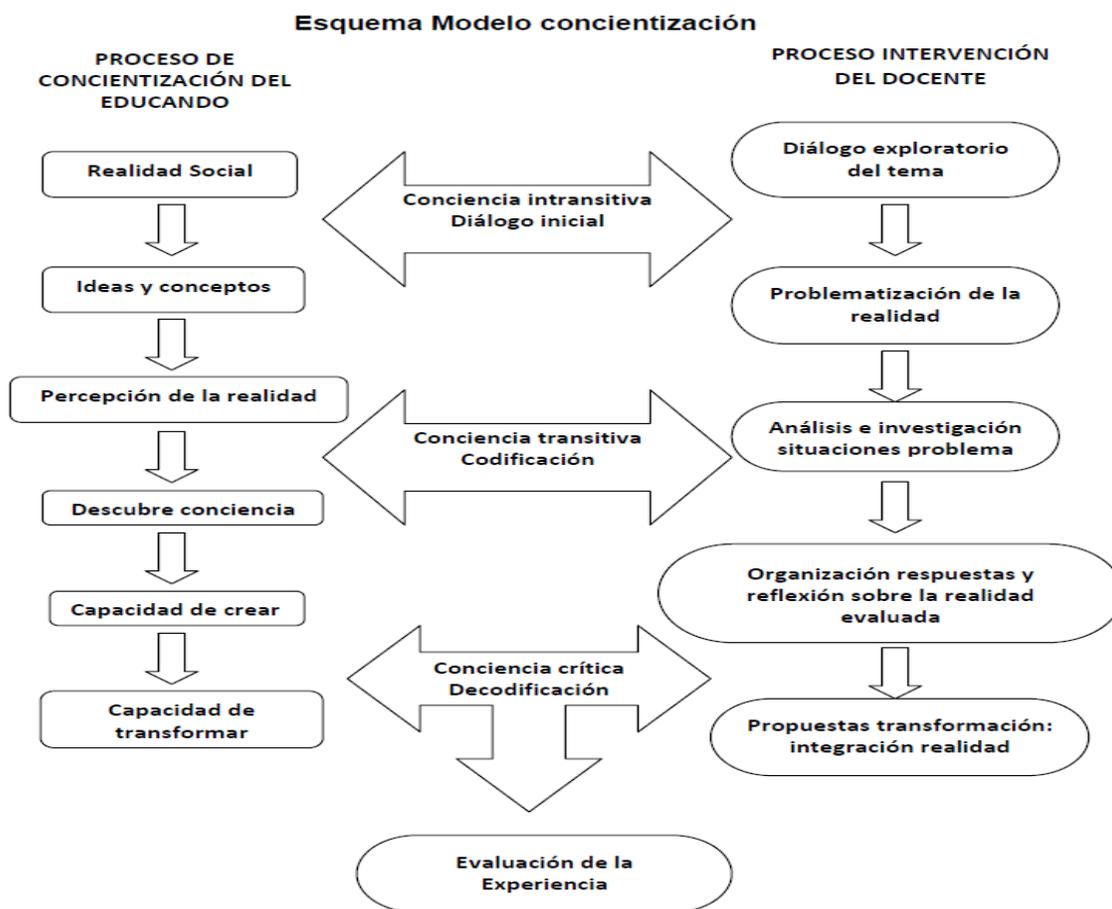
- a) Conciencia intransitiva o mágica: el sujeto asume ideas, valores y prácticas impuestas pues considera que la realidad es algo ajeno y no la puede controlar.
- b) Conciencia transitiva o ingenua: si bien el sujeto ya reconoce e incluso señala la existencia de situaciones problemáticas presentes en la realidad, su reflexión se caracteriza por una simplificación en la interpretación de los problemas, ya que no logra organizar ni interpretar datos para elaborar argumentos.
- c) Conciencia crítica: en este punto el sujeto ha logrado desarrollar cualidades cognitivas que moldean su pensamiento, el cual le permite la práctica del diálogo y no la polémica, la receptividad ante lo nuevo y una responsabilidad personal y social sobre su participación como ciudadano.

Tomando en cuenta los tres estadios de conciencia, fue necesario elaborar un esquema que permitió la decodificación de la teoría freireana sobre el proceso de concientización. En el Esquema 1 se reflejan dos procesos paralelos. En la columna izquierda se establecen los momentos del proceso de concientización del sujeto o del educando, que parte de la premisa de que todas las personas poseen ideas propias mediatizadas por diferentes dispositivos como la familia, la escuela y los medios de comunicación. Esto significa que a una persona siempre le surgen ideas cuando se enfrenta a situaciones nuevas, aunque las aborde con una conciencia mágica o no, esto hace que exprese sus percepciones en cada nivel de conciencia alcanzado. Mientras que, en la columna de la derecha se plantea el proceso de intervención docente. La intervención docente es clave porque establece actividades que organizan los distintos niveles de conciencia que van adquiriendo las personas. Se le denomina intervención el docente propone temas, actividades y diálogos que buscan promover el desarrollo del pensamiento dialéctico. Cada nivel debe proponer actividades o temas más complejos para que se desarrollen las cualidades cognitivas con las cuales se logra una conciencia crítica de la realidad.

Como último elemento, en la columna del medio se presentan los distintos momentos en los que se desarrolla tanto la enseñanza y como el aprendizaje, y los niveles de conciencia. Esta inclusión responde solamente a la necesidad del docente investigador para recordar en cuál

momento (según el planteamiento de Paulo Freire) desarrolla la intervención; es solamente guía, no un determinante rígido.

Esquema 1



Fuente: adaptado de Chernesky, Luis. "Ambiente y concientización". En Revista Terra Nueva Etapa, Año XXIV, N° 36, Universidad Central de Venezuela, p 113-140. Artículo en línea, tomado de <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/721/72103605.pdf>

Ese esquema representa una forma de organizar el proceso de concientización al concebir una praxis educativa que sea coherente con el espíritu dialéctico de la pedagogía crítica, cuyo objetivo reside en desencadenar el proceso de concientización que permite la ejercitación de

las capacidades de pensamiento, generando un aprendizaje que se puede llamar profundo, y que presenta distintas capacidades por desarrollar entre las cuales se pueden especificar las siguientes: capacidad de reflexionar y argumentar a partir de conclusiones propias (pensamiento crítico); la capacidad de proponer y articular ideas o formas de actuación superando las rutas conocidas (pensamiento creativo); la capacidad para encontrar respuestas alternativas y pertinentes aplicándolas en situaciones tanto dentro como fuera del aula (solución de problemas) y la capacidad para optar, entre una variedad de alternativas, por la más coherente, conveniente y oportuna (toma de decisiones) (Beas, 2005, p 14).

3. Contexto, población participante y niveles de conciencia

Las particularidades del contexto y la población participante se determinaron mediante la implementación de técnicas cualitativas como: la observación no participante, la entrevista en profundidad y el grupo focal/taller. Como resultado del trabajo de campo se obtuvo que el contexto institucional, la sede Juan Flores se ubica entre dos distritos de Goicochea: Guadalupe e Ipís. El CNVMTS Juan Flores funciona bajo una modalidad semejante a la de un colegio académico, con la particularidad que recibe estudiantes entre los 15 a los 18 años (primer ingreso) y se imparten lecciones solamente tres veces por semana (de lunes a miércoles) en horario nocturno (Consejo Superior de Educación, 2010). En el caso de los estudiantes, la mayoría provenían de barrios o comunidades del distrito de Ipís, seguidos de Guadalupe y, en un tercer lugar de Purral. Para la elaboración y aplicación de la propuesta didáctica se seleccionó a la sección 8-2, la cual constaba de 9 mujeres y 10 hombres.

En cuanto a la composición etaria de la población, los rangos de edad de este grupo comprendían entre los 16 años a los 22 años. Predominó esencialmente el grupo de jóvenes entre los 18 y los 19 años, seguido por los de 16 y los 17 años. Se puede decir que la población compartía un espacio comunal muy similar, pertenecientes a familias de clase media-baja en la cual las condiciones económicas han provocado un desplazamiento del sistema diurno a esta modalidad. Por otra parte, resultaba fundamental también establecer las percepciones que tenían los estudiantes sobre los conceptos por trabajar en clase y desde ahí

establecer los niveles de conciencia que poseían los educandos. Todo ello se logró mediante la selección de un grupo focal y la implementación de un taller de una sesión de dos horas, donde se recopiló información de primera mano que reflejó las ideas y el manejo que poseen los estudiantes de la sección 8-2 sobre los conceptos de identidad de género, equidad de género, homosexualidad, heterosexualidad, orientación sexual y discriminación. Esa información se resume en el Cuadro 1, el cual sintetiza las categorías establecidas y su posible correlación con los niveles de conciencia que poseían.

Cuadro 1
Síntesis percepciones en torno al género y diversidad sexual

Imaginario	Actitudes	Grado de conciencia	Percepciones de estudiantes
La noción de anormalidad	Rechazo: negación total por su condición “antinatural”.	Mágica (intransitiva)	<i>“Los gays no está bien porque para eso está la mujer y el hombre que no va en contra de lo normal”</i>
Los gays quieren ser o se sienten mujeres y las lesbianas quieren ser o se sienten hombres	Distancia: respeto pero sin relacionamiento <i>directo</i> .	Ingenua (transitiva)	<i>“Donde trabajo está lleno de maes locas y yo los respeto porque solo me saludan pero nada más”</i>
Los falsos paralelismos entre sexo, identidad de género y orientación	Aceptación: aboga por el respeto y tolerancia hacia las personas LGBT en la medida en que estas respeten a los demás; es decir, no ser objeto de deseo.	Ingenua (transitiva)	<i>“Hay que ser tolerante cuando los gays también respetan a los que no son como ellos”. “Son personas confundidas con lo que quieren ser pero no tienen que afectar a otros”.</i>

Fuente: Elaboración propia.

Finalmente, se identificó la existencia de una cultura heterosexista y heteronormativa, la cual asume que ser heterosexual es lo normal y sano. Otra característica de esta cultura es que establece roles de género naturalizados; sin embargo, con la leve idea de que cada cual puede hacer lo que quiera con su vida, de ahí la supuesta “tolerancia” hacia la diversidad. Con esta información se pudo establecer los niveles de conciencia desde los cuales trabajaría el estudiantado, lo que permitió llevar el pulso a los cambios de conciencia durante el proceso.

4. Sobre la evaluación

La unidad elaborada utilizó los primeros tres contenidos curriculares presentes en la segunda unidad de octavo año del programa Ética, estética y ciudadanía (MEP, 2008), el cual corresponde al segundo trimestre. Cada actividad realizada era evaluada tanto formativa como sumativa.

Las estrategias de evaluación implementadas fueron:

- a) El portafolio: técnica que consiste en registrar la experiencia personal de cada estudiante con respecto a una clase o actividad. Esta se realizó en cada sesión mediante la hoja del material didáctico en el cual se especificó: qué opino del tema, qué esperó aprender y cómo vio su papel en clase de Educación Cívica. Al final de la estrategia se entregaron las hojas completas correspondiente a cada sesión, lo que permitió otorgar un porcentaje; pero más importante aún, hacer posible que el estudiantado reflexionara sobre su aprendizaje, además que ofrecían información sobre la propuesta didáctica.
- b) Las hojas de cotejo: se elaboraron tres tipos de hojas de cotejo: una para auto-evaluación, otra para co-evaluación y, finalmente, una para el trabajo cotidiano. Las primeras dos estaban incluidas en el material didáctico y los porcentajes se promediaron junto con la observación del trabajo cotidiano.
- c) La prueba escrita: la naturaleza teórica y conceptual de los contenidos hizo que se optara por no incluir el proyecto como evaluación final, sino realizar la prueba escrita para luego utilizar el proyecto como una forma de profundizar en la práctica del

conocimiento teórico. Para ello, se tomó en cuenta que la flexibilización de la evaluación en educación cívica permitió crear una prueba que contenía estudios de caso, imágenes para la definición de conceptos y un comentario de una noticia nacional.

5. Elaboración de la Unidad Didáctica: técnicas y estrategias.

La unidad didáctica propuesta estuvo centrada en problemas o en situaciones reales tomadas del entorno socio-cultural, que permitieron acoplar los elementos específicos que deben tomarse en cuenta para la elaboración de la misma, como: el diagnóstico, la formulación de objetivos, la selección y la organización de los contenidos, la selección y organización de actividades de mediación y la evaluación (Molina, 2009), con los lineamientos del método expuesto anteriormente. Al mismo tiempo deben permitir el control del desarrollo curricular para efectos de la evaluación del aprendizaje (Torres, 2009).

El planeamiento y la construcción de la unidad didáctica respondieron a toda la información recopilada y procesada en el trabajo de campo. Con esa información, se establecieron las actividades que componen la unidad didáctica. Esta última, se construyó teniendo en cuenta aquellas palabras de Freire (2007) donde afirma que se debe “(...) intentar una educación que fuese capaz de colaborar con él (sujeto) en la indispensable organización reflexiva de su pensamiento” (102).

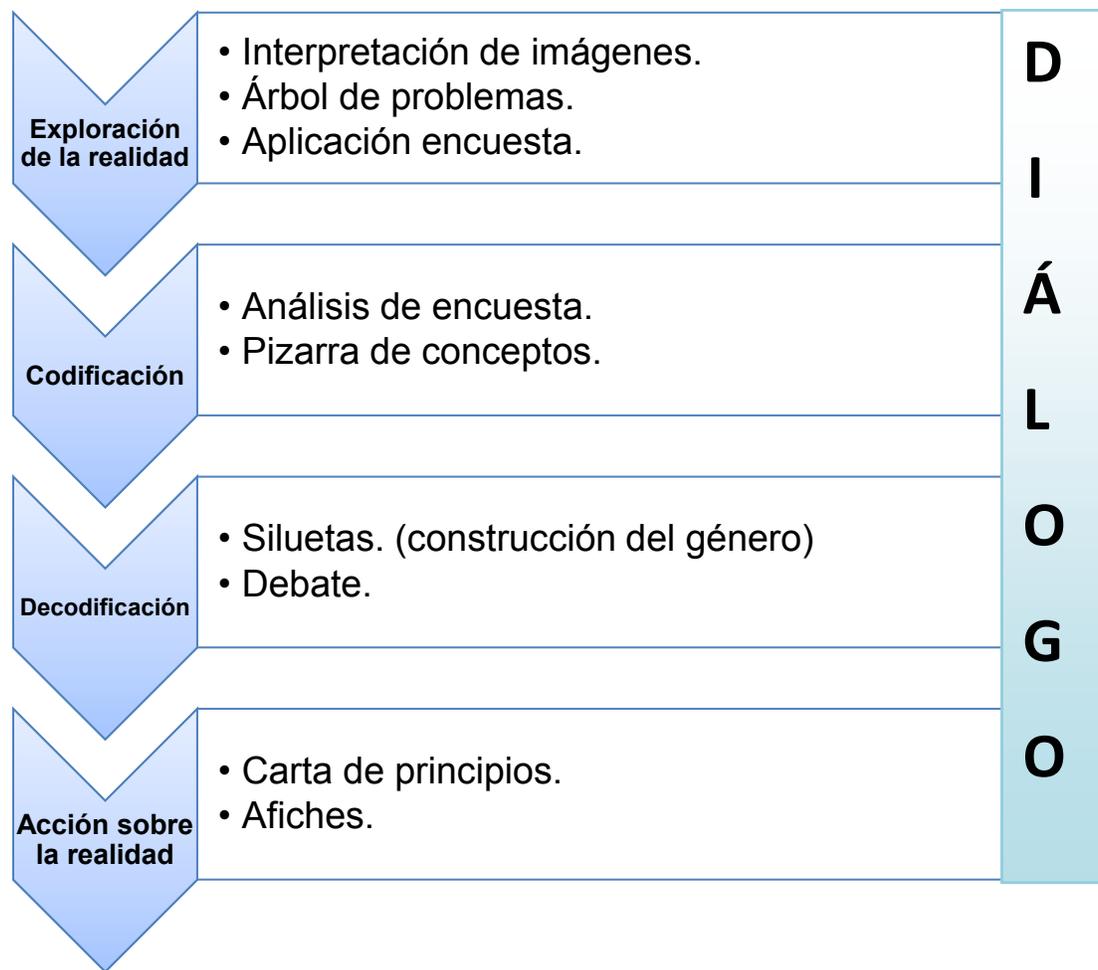
Por esa razón se considera que no basta con fomentar la participación y el activismo, sino que se debe contar con una estructura que potencie las cualidades como la abstracción, la argumentación, la reflexión e inferencia dentro de los procesos codificadores y decodificadores de los discursos que subyacen sobre el tema género y diversidad sexual. Al fomentar cualidades cognitivas desde esos procesos se obtuvieron instrumentos para captar la problemática de la realidad: ahí está el punto de inflexión entre la aplicación de una pedagogía “activista” y la crítica.

Las estrategias por desarrollar en la unidad se encuentran ligadas una a las otras con la finalidad de pasar de una conciencia mágica sobre un determinado tema, hacia una

conciencia crítica⁴. En el Esquema 2 se resume la relación entre el proceso cognitivo y la actividad propuesta.

Esquema 2

Relación proceso concienciación con las actividades mediación de la Unidad Didáctica.



Fuente: Elaboración propia.

Para la exploración de la realidad, se planteó la interpretación de imágenes con intención de activar el diálogo, para luego determinar un problema o problemas en torno a la temática. El árbol de problemas es una técnica que permite organizar las ideas de forma esquemática, en el cual la raíz del árbol son las causas, el tronco el problema y las ramas las consecuencias.

Como señala Freire (2007) “en la captación del problema del fenómeno, capta también sus nexos causales, aprende la causalidad” (101). No se puede pensar en hacer crítica si la realidad es difusa o se desconoce la naturaleza de la discriminación. Por eso, la comprensión de los problemas en la realidad va a ser más profunda en la medida que se visualizan las causas y las consecuencias. Con un problema real aprehendido, la naturaleza de las causas y sus consecuencias está ligada a la codificación de los discursos hegemónicos que justifican el problema. Por ello, se propuso la elaboración de una encuesta creada por los estudiantes y aplicada a las personas que conforman su mundo cultural (padres, madres, amigos y hasta abuelos). La encuesta tuvo como objetivo vincular al sujeto/estudiante con la comunidad y la realidad social, se plantearon preguntas cerradas para conocer qué opinaban las personas sobre los diferentes conceptos por trabajar en clase.

Posteriormente, utilizando la información recopilada en la encuesta se propuso la actividad denominada “pizarra de conceptos” la cual plantea que esos significados sean abstraídos y rebatidos, para establecer resignificaciones conceptuales que promuevan una mejor comprensión de la realidad. Esta actividad consistió en entregar imágenes que ilustren seis conceptos, pero los estudiantes en subgrupos deben dialogar para establecer la definición. Al estar las definiciones elaboradas, cada subgrupo las somete a plenaria para aprobar o modificar la conceptualización realizada, creándose un collage o pizarra de conceptos.

La realidad se constituye en diferentes planos y los sujetos se enfrentan no solo a discursos cotidianos sino también a instituciones o normativas que condicionan la libertad. Para responder a esos discursos es necesario realizar una decodificación de los mismos. La propuesta de la actividad “¿el género se construye?”, planteó visualizar la forma como el medio social condiciona las identidades de género, al generar ideas sobre la brecha entre libertad y derecho. Esta actividad consistió en crear siluetas a las que se les asignó un género y orientación sexual específica que se debían caracterizar utilizando tres cajas que contenían ideas o accesorios.

Ligado a ese proceso, el debate puso sobre la mesa tal cuestión, al trascender el plano individual al plano colectivo, ya que llevó al estudiantado a tomar partido en la realidad

problematizada. Elaborar discursos propios para responder al debate reveló la relación con el proceso decodificador.

Por último, la intervención sobre la realidad se tradujo en un producto que sirvió como testimonio, pues que lo aprendido tiene utilidad más allá de una nota como forma de ejercer una ciudadanía crítica y responsable ante el problema de la discriminación en la sociedad costarricense, como una labor de difusión y de socialización del conocimiento creado en clase. La propuesta resultó en la elaboración de una carta de principios y afiches para compartir la experiencia aprehendida con la comunidad educativa del colegio.

Todo el proceso que planteó la unidad tiene en el diálogo el eje por medio del cual se busca que la conciencia actúe en dos niveles: el individual y colectivo. Como se sabe, para poder criticar los discursos hegemónicos es necesario el desarrollo de subjetividades, pero deben ser cada vez más analíticas y respetuosas de las demás. La intersubjetividad toma parte como dinámica que acerca a los participantes del proceso al construir en la colectividad formas para enfrentar la realidad.

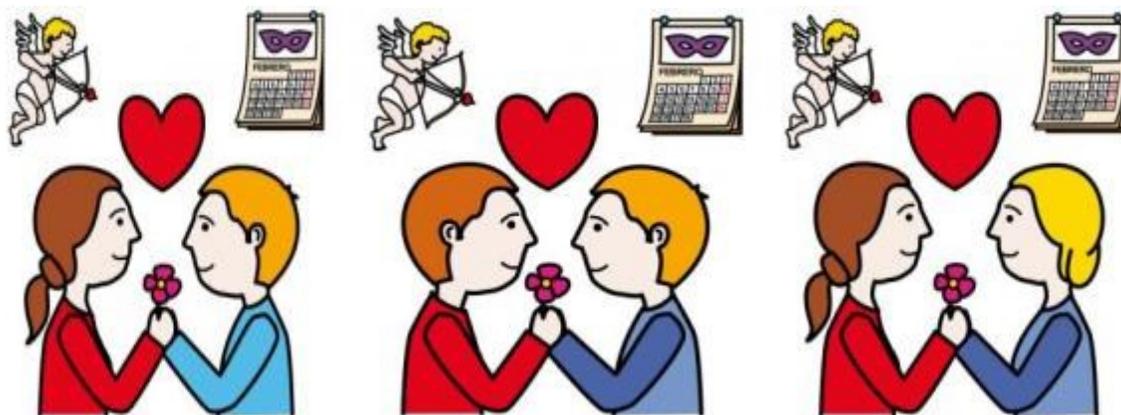
6. Experiencia del proceso

El proceso inició con la valoración que realizaron los estudiantes sobre las imágenes (ver Imagen 1) que representaban situaciones sobre el género y la diversidad, pero sin hacer referencia a un contexto social específico. En este primer acercamiento, se manifestó la interpretación de una situación particular, valiéndose del capital cultural que posee el sujeto como marco de referencia, cuyo valor pedagógico residió en poner de relieve los grados de conciencia que poseían los estudiantes para interpretar las situaciones.

En ese sentido algunos estudiantes se refirieron al componente sentimental diciendo que veían el “amor de parejas normales y otras de gays”; en otro caso un estudiante expresó que percibía “amor y felicidad porque se pueden casar” establecer correlaciones entre amor – felicidad –matrimonio. En otro tono más resistente “lo que está prohibido por Dios porque no es natural”. Por otra parte, también hubo comentarios que parecían menos estereotipados, como el caso de una estudiante que afirmó “diay profe las muchas formas de que alguien

puede vivir, o sea, los que les gustan al mismo sexo y los que no”, reconociendo la pluralidad de formas de vivir el amor o la sexualidad a pesar de que “haigan [sic] personas que los van a rechazar”.

Imagen 1
Imágenes mostradas para iniciar la discusión



Fuente: Elaboración propia.

No obstante, la discusión de las imágenes no es sinónimo de problematización, ya que no está en tela de juicio lo que piensa y cómo lo piensa, sino que la acción se limita a expresar una idea sobre un objeto-situación descontextualizado. Es en ese momento, donde se aplicó el “diálogo” no como una simple conversación sino como la manera de coordinar la acción para lograr el objetivo: problematizar la realidad. La pregunta generadora ¿Cómo creen ustedes que la sociedad costarricense responde ante las situaciones comentadas? se convirtió en una herramienta fundamental para que el diálogo fuese decantando opiniones en la medida que el estudiantado comenzó a comparar sus ideas con las de los demás, lo que dio como resultado la contextualización de las imágenes y, por ende, de los comentarios expresados.

Lo anterior, refleja con claridad cuando un estudiante explica que “la sociedad costarricense responde mal porque no es normal (la homosexualidad)”; mientras que, otro estudiante afirma que “Sí es normal, aquí en el cole hay lesbianas y hay gente que las molesta y otra gente no

le importa”. Ya no es mera abstracción, sino que se hace referencia al espacio social inmediato: el colegio. Con ello, se han contextualizado las situaciones y se hicieron objeto de reflexión.

Con esto se construyó el problema general, al establecer su causalidad y las consecuencias en el que el esquema del “árbol” cumplió su función como organizador del pensamiento, pues permitió que la realidad social pasara a ser objeto de análisis y no algo dado. La percepción de la realidad, o sea, la forma como asumían la sociedad ahora está sometida a duda. La dimensión subjetiva o individual se aumenta ahora con la encuesta. La encuesta realizada llevó el proceso de aprendizaje hacia el espacio cotidiano. Con el problema establecido se

Imagen 2

Confeccionando el árbol de problemas



Fuente: Elaboración propia.

procedió a analizar e investigar las dimensiones del problema, ya que mejor manera que incorporar al proceso a aquellas personas que conviven con los estudiantes día a día para profundizar el análisis sobre la realidad social. Los resultados se sintetizaron en cuatro conclusiones que elaboraron los subgrupos:

- a) La mayoría de personas no pudo definir orientación sexual ni homosexualidad.
- b) Las opiniones eran discriminatorias.
- c) Las personas no les gusta hablar del tema.
- d) La gente está desinformada o no sabe lo que habla.

La riqueza de este ejercicio comprobó que entre más se cuestione la realidad, mayor comprensión y aprehensión de la causalidad logran los sujetos. Los estudiantes ya no cumplían con una tarea que no los interpelaba, sino que hacía de ellos seres situados en el mundo. El comentario de un estudiante muestra como se ha avanzado hacia una comprensión más profunda de las causas cuando afirma que “hay ignorancia, no ve que se imponen cosas y entonces se aceptan pero les da miedo saber más del tema”. Aquí el problema no es la ignorancia, sino el temor a conocer más del tema, a tener una opinión propia.

En este momento empieza a surgir cierta “incomodidad” cognitiva, un despertar de la conciencia porque se empieza a cuestionar cómo los conceptos muchas veces son repetidos sin debatir su contenido o quien los elabora. La percepción de la realidad se hizo más compleja, pues se entendió el problema de la discriminación como una actitud que posee entre sus causas la ignorancia, la cual a su vez es producto de la comodidad o el temor de asumir un papel más crítico sobre lo que dicta la sociedad. Se descubrió el temor a la libertad.

Se puede decir que la percepción de la realidad dejó de ser mera contemplación y descripción para ser acción; lo que se valida en la profundización del análisis sobre la discriminación. No obstante, para decir la palabra, hay que saber reconstruirla. Se esperaba que los estudiantes fuesen capaces de inferir de una imagen un concepto y crear una definición propia que los ayudara y a los demás a comprender el problema. La razón primordial es que se fomentó la abstracción y que la palabra fue utilizada por el estudiantado re-significando los conceptos, pues no se copiaron de un diccionario o les fueron impuestos por los docentes investigadores.

No se les aportó ningún glosario y lo cual significó un riesgo en que no se logra el objetivo. Solamente, dentro de la unidad entregada, en la clase 2 se encontraba un texto sobre la importancia de los conceptos, además de las seis imágenes con sus respectivos espacios, esto con la intención de que al ser aprobado cada concepto por la clase (plenaria), cada estudiante individualmente escribiera el concepto y tuviera así su glosario.

Este momento del proceso resultó crucial, pues lograr que construyeran conceptos propios y útiles del tema, puede equipararse al proceso de codificación, que se desarrolla cuando el sujeto es capaz de convertir una fuente de información (imagen por ejemplo) en signos (mensaje/palabra). La calidad del mensaje o palabra creada depende de la capacidad de interpretar, aprehender y sintetizar las fuentes: entre más crítica sea la percepción de la realidad, mayor profundidad tiene su interpretación y explicación.

En ese sentido, los conceptos no son creaciones nuevas sino reinterpretaciones elaboradas con base en la inferencia de la realidad, el diálogo y otras fuentes como los textos. Por eso, la calidad del concepto elaborado dependió del nivel de conciencia que habían logrado los estudiantes. Entre más ingenua la conciencia, menos útil sería el concepto elaborado, ya que

sería mera reproducción del discurso. Ahí la importancia de esta actividad dentro del proceso de concienciación y de aprendizaje.

Organizada la clase en subgrupos, se les entregó una imagen (6 en total) que debían relacionar con el concepto y definirlo con sus propias palabras. Para guiar mejor la actividad, en la pizarra se anotaron los seis conceptos (sin definición); cada grupo escogió uno según la imagen. Los conceptos y sus definiciones se expusieron en plenaria y al final de cada intervención se les preguntó al resto de los equipos si la imagen seleccionada concordaba con la definición y el concepto elaborado.

Las opiniones del resto de estudiantes permitieron depurar o “corregir” el concepto y reelaborar uno nuevo que todos entendieran y fuese útil. De los seis conceptos creados solamente el referido a diversidad sexual y a estereotipo de género fueron modificados, los demás se aprobaron y se colocaron en la pizarra. Lo anterior, permitió considerar que existía dificultad para algunos estudiantes en interpretar y comprender los conceptos, mientras que para otros era más fácil.

El exponer y someter a consideración los conceptos elaborados hizo que la plenaria fuera algo más que expresar una idea, convirtiéndola en un espacio para que se compartiera el conocimiento, un conocimiento creado por los propios educandos a través de la socialización. Con este resultado, se comprobó que la socialización del conocimiento por medio del diálogo horizontal no es una consigna del discurso de la pedagogía crítica, sino una realidad.

Ya para esta parte del proceso surgió un componente fundamental: el compromiso que asumieron los estudiantes durante toda la actividad haciendo que el diálogo fuere más fluido y respetuoso. Se considera que este compromiso no es gratuito, sino que el espacio educativo fomenta un ambiente que promueve la vinculación de las personas en el proceso. Sus ideas

Imagen 2

Elaborando la Pizarra de Conceptos



Fuente: Elaboración propia.

son consideradas valiosas, pero van acompañadas de la necesaria organización de la actividad y complementada por el material didáctico pertinente para el objetivo propuesto. Además, el compromiso con el proceso también se debe a que han desarrollado una motivación intrínseca y un sentido de curiosidad. Son cada vez más sujetos, actúan sobre y con la realidad, están empezando a crear colectivamente significados nuevos y con ello alcanzan una conciencia menos ingenua y menos dependiente. En palabras de Freire (2007), hay acción cognoscente, hay acción cultural.

Para la actividad “¿el género se construye?” Se está en un momento de cierre del proceso de codificación. El objetivo era comprender cómo el género es una construcción socio-cultural donde intervienen diferentes actores de la sociedad. Esta actividad difiere de las otras porque

Imagen 4
¿El Género se construye?



Fuente: Elaboración propia.

se propuso la creación de siluetas que representaron a hombres y mujeres heterosexuales y homosexuales, pero siguiendo indicaciones que los docentes investigadores establecieron con antelación.

Llegado a este punto, el resultado demostró que el proceso de concientización no es lineal y que según el tipo de actividad planteada el paso de la codificación a la decodificación es bastante complejo y hasta difuso. Los estudiantes

realizaron la actividad de las siluetas siguiendo todas las indicaciones de los docentes, sin que hubiese mayor resistencia crearon las siluetas y les dieron contenido utilizando las cajas y luego realizaron las exposiciones.

Finalmente, cuando se les explicó que cada caja representaba un agente socializador que incide en la construcción del género, reaccionaron sorprendidos porque mientras realizaban la actividad se sintieron incómodos con la forma en que debieron crear la silueta del grupo. En palabras de una estudiante “me sentía como que tenía hacerla (al personaje) por obligación, porque no estaba de acuerdo con poner que una mujer lesbiana tiene que ser machona”.

Efectivamente, la actividad tuvo como truco que la creación de un individuo, es decir, su identidad de género, se construyera con base en la influencia de agentes como la familia, los medios de comunicación y la iglesia. Lo que dio como resultado un sujeto juzgado por sus preferencias, su condición sexual, por prejuicios y por estereotipos que se aceptan. La resistencia ante la imposición de las características reflejó el nivel de criticidad adquirido con respecto a los discursos hegemónicos trabajados hasta el momento. Algunas frases ejemplifican el descubrimiento de esa reflexión, como: “para ser un buen hombre o mujer no hay que comportarse como dicen los anuncios o la iglesia nada más hay que saber respetar a las personas” o “la identidad de cada persona se hace pero si se impone uno pierde lo que lo diferencia”.

Cabe resaltar que el nivel de criticidad fue variado, no todos confrontan de igual manera los significados de los discursos; esto puede interpretarse como la necesidad de profundizar el proceso de codificación para lograr formas más profundas de crítica y reflexión. Dadas las condiciones de tiempo y espacio, esto resulta normal porque la transformación de la conciencia es algo que requiere mucho tiempo, especialmente para someter a reflexión lo que se ha aprendido. Sin embargo, ya se puede hablar de que hay un despertar de la conciencia que se ha logrado y que puede continuar hasta llegar a una conciencia crítica. El debate es un ejemplo claro de que los estudiantes perciben e interpretan la realidad cada vez con más recursos de análisis.

El debate supone llegar a la decodificación. No se interpretan actitudes o ideas cotidianas, sino discursos institucionales y legales que condicionan el pensar y actuar del sujeto. El problema entre la libertad del sujeto y las limitaciones de la ley son un problema para el caso de la identidad de género y la diversidad sexual. Aquí el sujeto entiende que si bien es libre de elegir su identidad y ejercer su sexualidad, esa libertad no le garantiza reconocimiento o respeto jurídico.

Ese proceso requirió que elaboraran argumentos, tanto en favor como en contra. La profundidad y lógica de los argumentos dependió del nivel de conciencia logrado. No se trataba de que alguna de los dos partes ganara; sino por un lado, revelar la necesidad democrática del reconocimiento de las distintas identidades de género y, por el otro, promover

la organización de ideas al evaluar la realidad hasta crear nuevas ideas. Los artículos periodísticos, fragmentos del proyecto de ley y otras opiniones debían ser decodificados para comprender el mensaje y codificar las ideas para argumentar.

Fue un ejercicio complejo que requirió más tiempo del disponible. A pesar de eso, los argumentos se elaboraron a través de la inferencia de los textos y con ideas originales; no eran muy complejos, pero permitieron que el debate se mantuviera en la discusión de los puntos de vista sin caer en actitudes típicas de la conciencia mágica, donde no tiene cabida la idea sino la chota o la burla. Una vez más el compromiso por parte de los estudiantes con el proceso se hace patente, pues se tomó en serio la actividad al participar todos sin excepción.

No hay razón alguna para negar que en esta parte se considere que un proceso de transición de una conciencia mágica a una ingenua (según los distintos ritmos de aprendizaje). La creación de la carta de principios es el producto que mejor ejemplifica tal premisa. La decodificación aún necesita optimizarse, pero la organización de ideas y la creación de propuestas han logrado que sea más fácil tal proceso. De todas formas, ya la realidad dejó de verse como un espacio ajeno, ahora es el escenario donde cada estudiante observa, cuestiona y propone nuevas formas de analizar la libertad y la identidad de género.

La carta de principios surgió como respuesta al debate donde se puso de relieve que para nuestro sistema democrático costarricense es importante el reconocimiento de la pluralidad de identidades de género, ya que no limita otros derechos, además de que toda exclusión va en contra del principio de igualdad y eso solo incentiva actitudes de rechazo entre las personas de nuestra sociedad.

7. Conclusiones generales

Después de cualquier experiencia pedagógica, la gran pregunta que surge es si realmente se logró el objetivo propuesto. En este caso ¿fue posible desarrollar un proceso de concientización crítica? La experiencia nos reveló que la “conciencia crítica” no es un estado absoluto. ¿Qué significa esto? Que en los esquemas planteados que ilustraban el proceso teórico, la conciencia crítica aparece como el estado absoluto. Esta es una concepción

errónea porque reduce la actividad crítica a un momento final y acabado; mientras que, durante la experiencia de clase fue posible constatar que la crítica es un ejercicio constante que se da en cada momento donde hay choques entre el conocimiento anterior y lo aprendido.

Es evidente que cuando un estudiante compartía su opinión antes de realizar la actividad y después de la discusión, él mismo cuestionaba lo que sabía intentando elaborar otra idea con la cual enfrentar una nueva situación. En esa situación es posible ver que se trata de una actitud crítica, porque el estudiante aplicaba la duda sobre su saber para transformarlo en función de encontrar una nueva respuesta más pertinente a lo que se le planteaba.

Por tanto, en la medida que se avanzaba, la actitud crítica está presente cada vez que los educandos someten a reflexión lo que van construyendo. La calidad crítica depende de la forma en cómo se desarrollan los procesos, si la codificación y la decodificación se realizan correctamente. Sobre este argumento se pudo afirmar que durante la aplicación hubo un despertar de conciencia que se reflejó en cuestionar los discursos hegemónicos que explican la identidad de género.

Tal despertar de conciencia fue dando paso a distintos niveles de crítica que pudieron mejorar según las actividades propuestas y que aun después de finalizado el tema se quedaron con los estudiantes cada vez que se enfrentan a la realidad. La carta de principios y el portafolio dieron cuenta de un cambio en las conciencias, la argumentación era menos “ingenua” y más fundamentada; pues si se compara el Cuadro 1 con la carta de principios (Anexo 1). Los conversatorios en clase también demostraron una organización de las ideas y, muy importante, un diálogo fluido basado en el respeto de los puntos de vista contrarios.

Otra consideración fue que la didáctica es fundamental, pues es posible organizar procesos de concientización de forma gradual y con los recursos necesarios. Sin embargo, durante la construcción de la propuesta se fue ocasionando un debate que se encuentra también en otros trabajos comentados en el estado de la cuestión. El debate está en la pérdida del componente dialéctico. El detrimento de la noción dialéctica se observa en el predominio de “técnicas participativas” que peligran en convertir la acción pedagógica en puro activismo y conversatorio sin herramientas para organizar la información y producir nuevos discursos de interpretación de la realidad.

El activismo, así entendido, niega el componente necesariamente político de la conciencia crítica. El problema también se hace visible cuando que se ha malinterpretado todo aquello que parezca organización como autoritario; que la utilización de esquemas y rúbricas desvirtúan un proceso crítico. Desde ciertas visiones más ortodoxas de la pedagogía crítica que consideran toda sistematización como una asimilación del status quo, pero si se está planteando pedagogía crítica en un espacio formal, la necesidad de crear estrategias para problematizar los contenidos programáticos es muy importante para que la educación sea propiamente crítica. Se debe recordar que no existe una metodología propiamente de esta pedagogía; por tanto, debe orientar todo proceso de formación a la reflexión colectiva respecto a los temas del currículo oficial, vinculando dicha reflexión a la consolidación de formas de pensamiento que hagan frente a los discursos o acciones hegemónicas.

En cuanto al tema de identidades de género desde la diversidad sexual representa claramente uno de los síntomas de la época actual: diversidad de temas que fragmentan la realidad, al perder la noción de un “objeto antagónico” específico. Con esa idea, el problema enfrentado era cómo provocar el desarrollo de subjetividades críticas sin caer en una maraña relativista. El proceso concientizador buscó generar modos de lectura sobre la realidad que deslegitimaran los discursos dominantes que niegan la libertad de ser de las personas; por eso, durante la experiencia se prestó atención a este tema en la medida que se empezó a entender la subjetividad, para escapar de un universo simbólico que intenta determinar todo sin que sea cuestionado. Por lo tanto, lo que se pone en cuestión es si las identidades de género están sometidas a ciertas formas de subjetivación preexistentes (prejuicios, desinformación, otras) pues estas niegan la diversidad de las formas de vida que en una sociedad democrática un ciudadano crítico buscaría cambiar.

En definitiva, el proceso de concientización significó exaltar la importancia de construir subjetividades críticas a través del diálogo que permitían las actividades, siempre dentro del proceso. Tomar conciencia es llegar a ser “sujeto” junto con otros, tomando parte en la humanización al reconocer al “otro” sin negarle espacios de expresión solo por ser diferente.

Implementar la pedagogía crítica con el tema elegido es un reto cargado de situaciones que se deben explorar. Por un lado, el tema y sus objetivos permitieron introducir en el enfoque

contenidos que se estructuraron en función de producir concientización crítica. A pesar de ello, sí hay espacio para llevar una propuesta a una clase de secundaria. La dinámica participativa y con espacios de creación resultó muy bien recibida. No obstante, las limitaciones en la estructura curricular salen a relucir. El tiempo para desarrollar un proceso tan complejo no es suficiente, lo que afectó las posibilidades de profundizar en los procesos y dar seguimiento más personalizado a quienes lo requirieron. Cabe señalar que también se corría contra reloj para la entrega del proyecto a revisión de ambos tutores.

También, el papel de la prueba escrita y la cuantificación de aspectos tan cualitativos como las percepciones y opiniones requiere de mucho cuidado en lo que al componente de evaluación se refiere. Esto sigue siendo un tema por resolver en el programa de estudio: la prueba escrita puede afectar negativamente un proceso que perfectamente puede ser exclusivamente el proyecto.

La evaluación puede ser una gran limitante, se debe contar con instrumentos pertinentes para las actividades y el tipo de productos generados. Este es uno de los aspectos que más se debe mejorar en este trabajo, ya que fue difícil categorizar los rubros para valorar los diálogos. Aunado a la preparación de una prueba escrita que debió alternarse con la experiencia de la unidad didáctica.

En definitiva, el resultado de la investigación indica la posibilidad de aplicar los fundamentos de la pedagogía crítica en las lecciones de educación cívica ya que los estudiantes exigen espacios de diálogo, de intervención cultural y social; pero, para ello se requiere de un trabajo bastante complejo y riguroso que involucre la interpretación de la teoría, la contextualización de las estrategias de mediación y sortear las exigencias propias del MEP como lo son los exámenes escritos y trabajos extraclase.

Bibliografía

- BARRANTES, M. **Estrategias metodológicas que contribuyen a la formación integral de los y las estudiantes en relación con la sexualidad humana**. Trabajo de graduación para optar por un grado de licenciatura en las ciencias de la educación con énfasis en I y II ciclo. División de Educación Rural de CIDE. Universidad Nacional, Heredia, Costa Rica. 2004.
- BEAS, J. **Enseñar a pensar para aprender mejor**. México: Alfaomega. 2005.
- BOLAÑOS, G y MOLINA, Z. **Introducción al currículo**. San José: EUNED. 2009.
- Centro de Investigación y Promoción para América Central en Derechos Humanos y Ministerio Educación Pública. **Buenas prácticas para la no discriminación de personas menores de edad insertas en el sistema educativo**. MEP San José, Costa Rica. 2009.
- CHERNESKY, L. *Ambiente y concientización* En **Revista Terra Nueva Etapa**, año XXIV, N. 036. Universidad Central de Venezuela. Disponible en: <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/721/72103605.pdf>
- CONSEJO SUPERIOR DE EDUCACIÓN. Acta ordinaria nº 30-2010, acuerdo 08-38-06. Disponible en: <http://www.cse.go.cr/acuerdos/ACTA30-28-10%20Cambio%20el%20PNOEJ%20al%20Colegio%20Nacional%20Marco%20Tuli.pdf>
- DARDER, A. **The critical pedagogy reader**. New York: Taylor and Francis Editorials. 2009.
- FOUCAULT, M. **HISTORIA DE LA SEXUALIDAD. LA VOLUNTAD DEL SABER**. Tomo 1. México: Siglo XXI editores, 1991.
- FREIRE, P. **La pedagogía del oprimido**. Argentina: Editores Siglo XXI, 1982.
- FREIRE, P. **Educación como práctica de la libertad**. Madrid: Siglo XXI editores, 2007.
- GIROUX, H. **Theory and resistance in education**. South Hadley, MA, U.S.A. 1983.
- LAMAS, M. **Género y diferencia sexual**. México: Editorial Tauros, 1998.
- LANASPA, J (Editor). **Homofobia en el sistema educativo**. Madrid: COGAM, 2006.
- LEIF, MI. **Tackling LGBT issues in schools**. GLENSSEN Connecticut, U.S.A. 2007.

- MCLAREN, P. **Pedagogía, Identidad y Poder. Los educadores frente al multiculturalismo**. Argentina: Ediciones Homosapiens. 2003.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN PÚBLICA. **Programas de Estudio de Educación Cívica Ética, Estética y Ciudadanía**. San José: MEP, 2008.
- PORRAS, M. **Influencias de los factores culturales, familiares, religiosos, legales y medios de comunicación en la educación sexual de los estudiantes de la sección 7-1 del Liceo Potrero Grande de Buenos Aires, Puntarenas, circuito 12 de la Dirección General de Educación , Pérez Zeledón, durante el primer periodo del 2006**. División de Educología, sede regional Brunca, Universidad Nacional. Pérez Zeledón. Licenciatura en orientación. 2006.
- PRIETO, D. **Nuevas tecnologías aplicadas a la educación superior. Mediación pedagógica y nuevas tecnologías**. Bogotá: Editorial arte y fotolito "Afro", 1995.
- RAMÍREZ, J. **Incorporación del tema transversal de Equidad de Género en la Enseñanza de la Educación Cívica: una estrategia metodológica aplicada al contenido programático Derechos y Deberes individuales y sociales de la ciudadanía costarricense en el nivel de octavo año del colegio La Aurora**. Trabajo de graduación para optar por el grado de licenciatura en la Enseñanza de los Estudios Sociales. Universidad Nacional, Escuela de Historia, Heredia Costa Rica. 2007.
- RODRIGUEZ, M. *Identidad de género y contexto escolar: una revisión de los modelos*. En **Revista REIS**, número 112, CEIS, Madrid. 2005.
- TORRES, H. **Didáctica general**. San José: Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana, CECC/SICA, 2009.
- WERNER, E. **Homofobia y convivencia en la escuela**. Bogotá: Promover la ciudadanía, 2008.

Notas de los Autores

¹ Licenciada en Enseñanza de Estudios Sociales y Educación Cívica de la Universidad Nacional de Costa Rica, Bachillerato en Enseñanza de Estudios Sociales por la misma institución. Educadora del Colegio Sagrado Corazón, San José, Costa Rica. Correo electrónico: rosmebaraca90@gmail.com

² Licenciado en Enseñanza de Estudios Sociales y Educación Cívica de la Universidad Nacional de Costa Rica, Bachillerato en Enseñanza de Estudios Sociales por la misma institución; Diplomado en competencias docentes TECMonterrey-Cambridge; Estudiante de Diplomatura Superior en Enseñanza de las Ciencias Sociales y la Historia FLACSO Argentina. Educador del CINDEA San Rafael, CAE Adulto Joven, La Reforma y CNVMTS Sede Juan Flores, Guadalupe. Correo electrónico: degs05@gmail.com

³ Denominado CNVMTS Juan Flores en las siguientes páginas.

⁴ Véase el cuadro 1 “Esquema modelo concientización”.

Anexo 1

Reflexión sobre los siguientes

¿He aprendido durante el estudio del tema “Reconstruyamos nuestra identidad de género”, cosas que me ayudan a ser tolerante ?

-Si ,de echo aprendí a socializar con muchas personas de mi aula con las que no lo hacia antes, aprendí que muchas personas deberían tener los mismos derechos en todo, aprendí que la discriminación no es solo por raza o color ,que los mismos hombres ,mujeres ,o los que gustan del mismo sexo son discriminados solo por gustos diferentes o por que piensan que unos son menos que otros ,cosa que no apoyo y se que deberían cambiar mucho, es el colmo estamos en el 2012 y la gente aun no acepta la realidad.

¿Las actividades propuestas en clase de cívica promueven a que piense por mi mismo?

-Si , bueno al menos yo si soy de esas personas que dan su opinión propia ,tratando de respetar a las personas y creo que en esta clase sirvió a que nos soltáramos mas y habláramos y opináramos mas con el profesor y hasta con nosotros mismos sin miedo a dar nuestra opinión y que no nos escucharan.

¿De que manera la clase de cívica sirven para una mejor convivencia ciudadana ?

-A como lo dije antes en estas clases se hace que todo el grupo converse entre ellos, comparte diferentes opiniones, hasta se hace que el que menos te espere llegue y te dirija la palabra , creo que es mil veces mejor las clases dadas así , a que solo llegue el profesor monte materia ,hojas ,pizarra y listo. Además me parecen muy divertidas las clases con este profesor.

-Ahora lo que nos toca es informar y educar a nuestras familias y comunidades sobre las identidades de género y diversidad sexual

-Practicar en la vida cotidiana el respeto y la inclusión

Carta de principios Por la equidad y el respeto a la diversidad

