



LA OTRAS PEDAGOGÍAS: REPENSANDO LAS MASCULINIDADES PARA EL TRABAJO DE LAS VIOLENCIAS DE GÉNERO EN LOS ESPACIOS EDUCATIVOS

Manuel López Pereyra

Universidad Iberoamericana CDMX

manuel.lopez@ibero.mx

Área temática: A.15) Convivencia, disciplina y violencia en las escuelas

Línea temática: 7. Violencia de género. Violencia por motivos de género y contra las mujeres. Masculinidades y violencia. Diversidad sexogenérica y violencia.

Tipo de ponencia: Aportación teórica



Resumen

Este estudio reflexiona sobre la importancia de las pedagogías críticas para abordar las desigualdades y violencias en los espacios educativos, particularmente las violencias de género. Se reconoce que las prácticas violentas en los espacios educativos están normalizadas y naturalizadas, lo cual explica la presencia habitual de comportamientos agresivos, discriminación y exclusión. Estos comportamientos se derivan de la división de roles y estereotipos de género, así como de la dominación ejercida por hombres. Se enfatiza la importancia de analizar cómo se organizan y configuran las interacciones sociales en los contextos educativos para comprender las violencias estructurales y patriarcales presentes en ellos. Se destaca la importancia de la educación comunitaria propuesta por Freire, la cual fomenta la toma de conciencia y la autonomía crítica. Así como, se enfatiza la necesidad de crear espacios de reflexión crítica dirigidos a los estudiantes hombres, reconociendo el valor de la Pedagogía Comunitaria y Queer en la construcción de identidades libres y en la prevención de comportamientos excluyentes y violentos.

Palabras clave: violencia de género, violencia escolar, pedagogía feminista, estudios de género

Introducción

Este artículo reflexiona sobre los enfoques y posturas de las pedagogías críticas que proponen una mirada transformadora en los espacios educativos. En este sentido, es necesario comprender

como los espacios educativos reproducen desigualdades y violencias, en particular, se busca reconocer como se viven estos espacios como lugares de exclusión, discriminación y violencias de géneros. Es importante mencionar que esta visibilización de los espacios educativos como reproductores de violencias de géneros se ha visibilizado a través de los grupos y movimientos feministas estudiantiles en las Instituciones de Educación Superior (Salazar Mendiola, et al., 2023). De igual manera, estos movimientos como el Paro Nacional de Mujeres, el 9M, han acentuado la necesidad de repensar las acciones que las universidades pueden realizar para reconstruir estos espacios desde un enfoque de corresponsabilidad y de igualdad. Un ejemplo de ello es la creación de comités y protocolos para la atención de las violencias de género en las IES (Varela Guinot, 2019).

Estas prácticas violentas que se encuentran en los espacios educativos se caracterizan por su arbitrariedad, es decir, se encuentran normalizadas o se han naturalizado de alguna forma en los contextos educativos, lo que explica la preocupante normalización de comportamientos agresivos y/o de discriminación o exclusión que se perciben como habituales en nuestras instituciones educativas. Entre estas conductas normalizadas se encuentran aquellas que emergen de la división de roles y estereotipos de género en los grupos sociales y la dominación ejercida por hombres que se concibe como un fenómeno complejo que engloba diversas manifestaciones, así como la validación de conductas y estructuras que imponen restricciones, anulan o afectan directa o indirectamente a personas o grupos sociales específicos, como la comunidad de la diversidad sexual o la diversidad de géneros. Para la reflexión pedagógica se debe entender que las violencias estructurales y patriarcales que se viven en los espacios educativos deben partir de un análisis de cómo se organizan y configuran estas interacciones sociales dentro de la cultura y prácticas escolares determinadas (Ramírez Solórzano, 2003), en este caso, en los espacios educativos entendiéndose como un microcosmos social.

Para comprender y reflexionar sobre cómo abordar las problemáticas de violencias de género, particularmente en relación con los hombres y otras comunidades, es crucial examinar críticamente lo que se ha normalizado o naturalizado como violencia (Connell, 2000; Ramírez Solórzano, 2003). Es necesario cuestionar la noción de violencia como algo intrínseco a la esencia masculina. En este sentido, se reconoce que los comportamientos violentos o agresivos son aprendidos a través de experiencias y factores socioculturales específicos. Por lo tanto, es posible desaprender y reaprender dichos comportamientos, como se ha propuesto en diversos grupos de trabajo que se enfocan en nuevas masculinidades y enfoques de masculinidades alternativas (Salazar Mendiola et al., 2023; Fernández Chagoya, 2018).

En este estudio, partimos de la reflexión de que la mayoría de las violencias de género son realizadas por hombres; esta premisa ha llevado a planteamientos en los que se considera el carácter innato como un elemento que permea nuestra comprensión de esta problemática (Connell, 1996, 2000). Sin embargo, se reconoce que existen prácticas que se originan a través de procesos de aprendizaje, y ciertos comportamientos y prácticas simbólicas, los cuales son los que deben ser cuestionados para comprender el aprendizaje de estas formas de violencia (Bourdieu, 2007; Connell, 1996; Núñez Noriega, 2017). En este sentido, se ha logrado reconocer que las

violencias son un proceso de socialización y adopción de preceptos culturales que se inscriben en los cuerpos, de esta manera, se manifiestan diversas formas de actuación que reproducen dichas violencias (Salazar et al., 2022). Es importante comprender que estas conductas no son inherentes o naturales, sino que se aprenden a través de la internalización de normas, la socialización y valores culturales en contexto histórico, políticos, socioculturales particulares.

Las otras pedagogías

El enfoque en el aprendizaje de las violencias de género nos permite analizar cómo se transmiten y perpetúan estas conductas a través de la socialización y las estructuras culturales. Esto nos invita a reflexionar sobre la necesidad de desaprender y reconfigurar esos patrones de violencia en aras de promover relaciones igualitarias y libres de violencia. Por lo tanto, el proceso de transformación del sistema dominante (aquél que se ejerce sobre la raza, la clase, género, nacionalidad, preferencia sexual y religión como lo plantea hooks, 2003) en sectores como el educativo se ha influenciado de planteamientos como el de Paulo Freire, quien cuestionaba la relación entre los sectores no educados y excluidos y las sociedades autoritarias y patriarcales, que están marcadas por el machismo, racismo y el sexismo (Araujo, 2018, p. ix). Esta forma vertical y jerárquica de establecer un orden fomenta el que hombres y mujeres se juzguen superiores con respecto a otros grupos poblacionales, lo que ha derivado en una lógica heteronormativa en las cuestiones de género, como lo plantea Hanssen (2012, p.239). Esta heteronormatividad plantea una forma del deber ser, lo que se traduce en significados y comportamientos que deben seguirse tanto en el ámbito institucional como en la vida diaria (p. 239).

Paulo Freire encontraba estos procesos de dominación y colonización en los espacios educativos y planteaba a la educación como una práctica de la libertad (Freire, 1997, p. 8). En esta práctica se inscribe la pedagogía del oprimido, la cual involucra un proceso de la toma de conciencia de los individuos en donde dejan de ser objetos para el sistema educativo y se vuelven sujetos de su propia realidad, este cambio implica una transformación que lleva a las personas a liberarse de ser domesticadas y a una búsqueda de la independencia, y a través de ésta formar comunidad por medio de la solidaridad (p. 13-14). En este sentido, en la búsqueda de un enfoque educativo que nos permita entender las reproducciones de las violencias de género es los espacios educativos, se piensa en el trabajo desde la comunidad educativo como eje y punto de partida para un reaprendizaje y deconstrucción de éstas violencias desde procesos de educación transformativas.

hooks (2003) coloca a la esperanza como una manera de encontrar soluciones constructivas, a través de una crítica rigurosa, al problema de reproducir el sistema dominante en los salones de clase, lo que ha llevado a formular la pedagogía de la esperanza (p. xiv). Pérez & Sánchez (2005), señalan que la educación comunitaria propuesta por Freire “constituye una esperanza emancipatoria que se inscribe en una ontología distinta del acto de educarse en los contextos vivenciales” (p. 318). La esperanza radica en que cuando una persona se conoce a sí misma, es

decir, toma conciencia a través del aprendizaje utilizando su experiencia y autonomía, puede entender su relación intercultural y por ende su lugar en el mundo (p. 319). Méndez & Ryszard (2005) remarcan que la autorrealización humana no es posible sin la participación de otros, que es a través de las experiencias transculturales (y sociales) que se abre la posibilidad de una nueva comprensión y realización personal, es decir que aunque el sujeto es responsable de su desarrollo y crecimiento es a través de las relaciones interpersonales que se puede “recobrar la verdadera dignidad de la persona que se manifiesta en la interacción responsable y creativa con todo su medio” (p. 7).

Leal (1998) coincide con hooks al establecer que puede encontrarse la unidad en la diversidad social y cultural, y esto es pensando que el modelo de persona y de relación interpersonal deseable puede cambiar sin dejar de ser beneficioso. En su trabajo propone que el cambio puede darse a través del conocimiento integral de las personas (sus diferencias, características específicas y la riqueza que se puede obtener de las diferencias), esto da como resultado un nuevo modelo tanto del individuo como del colectivo que da espacio a la diversidad en las relaciones, espacios, tiempos y actividades (p. 173). Dentro de los espacios educativos se puede lograr este modelo inclusivo de la diversidad tomando como eje vertebrador a las prácticas pedagógicas ya que “dinamizan los aprendizajes y a través de estas se vinculan docentes, estudiantes, familia y comunidad” (Muñoz, 2018, p. 98), recordando que todo esto ocurre dentro de un contexto escolar. Esta dinamización es la que permite redefinir el enfoque educativo en el trabajo de resignificación de las masculinidades, un trabajo desde una comunidad que es diversa y dónde existe la posibilidad de enriquecerse a partir de la diferencia y la otredad enmarcada en los estereotipos y expectativas por razón de género.

hooks (2003) plantea que para que la enseñanza comunitaria funcione es necesaria la confianza pues sirve como aglutinante de las distintas preocupaciones y como una manera de desafiar el *status quo*. Este desafío del sistema dominante se presenta a través del pensamiento crítico o la conciencia crítica la cual promueve un autocuestionamiento para poder enfrentar los desafíos que se presenten. En este caso, el cuestionamiento de los estudiantes que ejercen violencias de género, este trabajo de reflexión y de conciencia crítica se debe realizar de forma comunitaria y no individual. Por lo tanto, la creación de confianza debe darse al encontrar tanto lo que se tiene en común como lo que es diferente con respecto a las demás personas, pudiendo concluir que la comunidad es mucho más que las diferencias de quienes la componen, que la unidad se encuentra en la diversidad y que se requiere de la solidaridad dentro de una estructura de valores, creencias y anhelos que van más allá de los cuerpos (p. 106-110).

Ahora bien, el pensamiento crítico al que se refiere hooks (2003) es aquél que permite al estudiante resistirse a las injusticias, unirse solidariamente y comprometerse con la democracia. Para esto es necesario escuchar las distintas perspectivas, así como cultivar valores de confianza en las experiencias y afectos que se comparten, combinado con el compromiso hacia la comunidad buscando la unidad en la diversidad (p.112). Leal (1998) pone atención en “hallar marcos de reflexión sobre las diferencias que existen entre las personas con las que se convive, las relaciones que se establecen y [sus]consecuencias...” (p. 172). En su trabajo, llama al sistema

dominante como un “modelo contemplado como positivo” (p. 173) en el cual las personas que lo integran despliegan formas variadas de aceptación y respeto con el fin de convivir en espacios seguros y de inclusión.

Al hablar del contexto escolar es importante comprender que, si bien la inclusión educativa busca una reestructuración de políticas, culturas y prácticas e involucrar a la comunidad en el proceso de aprendizaje, debe tenerse en cuenta la cultura de cada escuela (Flores et al, 2017, p. 40). Flores et al. (2017) hacen notar que las prácticas inclusivas son contextuales por lo que “se implementan en función de las necesidades del grupo” (p. 40). Al cambiar la organización escolar se abre la posibilidad de que se construya la confianza entre las y los estudiantes que les permita expresarse libremente, para esto es necesario diseñar estrategias, materiales y currículo que estimulen al alumnado a evidenciar su aprendizaje. En este sentido, algunas IES han retomado la perspectiva de género no solamente en sus políticas o protocolos del sistema educativo, sino también en sus prácticas docentes. La inclusión educativa, entonces, promueve que todas las personas involucradas sean agentes de cambio en las políticas, cultura y prácticas educativas, pero sin dejar de darle importancia a toda la comunidad educativa como la pieza clave de la transformación social y cultural (López-Pereyra; 2019; Flores et al, 2017).

Dentro de estas alternativas, de transformación transgresión en los espacios escolares, la Teoría Queer “ofrece métodos de crítica que remarcan las repeticiones de la normalidad como estructura y como pedagogía” (Britzman, 2016, p. 18). De acuerdo con Britzman (2016), la Teoría Queer define a la normalidad, coincidiendo con planteamientos como los de Freire, “como una aproximación de límites y dominación, o como un renunciamiento, el rechazo a la diferencia misma” (p. 18). Para esta teoría la normalización es resultado de la cultura y del pensamiento, por lo que establece sus propios términos para reinterpretar la diferencia y establece técnicas educativas para dar sentido a lo que no se desea conocer. En ella tanto la ignorancia como el conocimiento se complementan, una depende de la otra de manera tal que la ignorancia da lugar a un nuevo conocimiento (p. 18).

Por su parte, Carrera et al. (2018), argumenta que la Teoría Queer “problematiza, más que ninguna otra, los límites entre sexo, género y sexualidad” (p. 51), deconstruyendo la noción de identidad pues esta es mutable, provisional, contingente y en continuo cambio. El género es un proceso de construcción y posee un carácter performativo, es decir posee un mecanismo de imitación, repetición, exclusión y violencia, enmarcado en la cultura o matriz heteronormativa la cual crea la ilusión de un individuo anterior a la acción (p. 54). La teoría se enlaza con la educación a través de la Pedagogía Queer que cuestiona las prácticas del sistema dominante en el ámbito académico y “denuncia que la escuela es una eficaz agente de socialización de género” (p. 57). Este proceso se describe como una jerarquización entre hombres y mujeres a partir de sus cuerpos, donde a los primeros le corresponde una masculinidad hegemónica y a ellas una feminidad tradicional, estableciendo para ambos la heterosexualidad. Entonces, la pedagogía queer nos permite desestabilizar estas normativas, y expectativas del patriarcado con nuestros estudiantes, nos permite renunciar a estas dominaciones y normalidades que perpetúan las violencias de género en los espacios educativos (López-Pereyra & Merse, 2023).

En este sentido, la escuela establece estrategias que mantienen esta socialización diferencial, las cuales se pueden identificar a través de un profundo análisis dentro de los programas de estudio. La jerarquización de las identidades y, por lo tanto, la clasificación de grupos del alumnado, conforma la otredad, opuesto al yo normativo, que en el espacio de relaciones interpersonales que es la escuela da lugar a las conductas alimentadas por prejuicios y estereotipos: exclusión, discriminación y daño a lo diferente (Carrera et al., 2018, pp. 58-59). Por ejemplo, repensando otros temas de invisibilización, trabajos como los de Nichols (2018), dan cuenta de la perpetuación de una ideología del colonialismo dentro de los salones de clase en donde se perpetúan los traumas de la colonización de las tierras, los cuerpos, ideas e historias de grupos colonizados históricamente. Por lo que hace un llamado tanto al profesorado como a la academia a cambiar la invisibilidad de las historias e identidades sexuales alternas en los espacios educativos por medio de una pedagogía queer descolonizadora (p. 40).

Reflexionando sobre el trabajo de masculinidades desde un enfoque pedagógico que nos de una conciencia crítica de las experiencias y afectos que viven los estudiantes hombres en las IES, consideramos el argumento de Uribe (2019), que plantea que la comunidad educativa debe “estar en estado de alerta ante cualquier forma de normalización, pues la existencia de lo normal implica que su correlato es lo anormal, lo excluido, lo diferente . . .” (p. 25). Para la autora, la materialización de la Pedagogía Queer en un currículum implica que el estudiantado tenga la posibilidad de pensarse, construirse y deconstruirse, teniendo una visión crítica de sí mismos y de desarrollar su personalidad libremente (p. 25). Esta visión crítica ha sido el eje sobre el que se han construido las teorías y pedagogías aquí discutidas, la cual permite evaluarse y conocerse como individuo frente a una realidad, a partir de las experiencias propias y las relaciones interpersonales e interculturales, con el fin de formar una comunidad estructurada en la confianza, la inclusión y el reconocimiento de la otredad. El planteamiento de Uribe (2019) es pertinente pues ya se han mencionado las conductas de exclusión y violencia en el espacio escolar. Esta última “hace alusión al acoso y agresión entre iguales en la escuela” (Garces-Prettel et al., 2020, p. 77), y las razones por las que sucede son multicausales, pero una de las variables asociadas a la violencia es el género. Garces-Pretell et al. (2020) señalan que la falta de confianza en el ámbito escolar incentiva la falta de denuncias de acoso ejercido entre el alumnado, por lo que recomiendan una mayor comunicación, la promoción del respeto y mejorar la convivencia en los espacios educativos como alternativas frente a los casos de violencia (p. 78).

Conclusiones

Dentro de las contrapropuestas críticas para una educación restaurativa que nos permita entender las reproducciones de violencias de género en los espacios educativos están las que cuestionan lo que se conoce, optan por nuevas posibilidades y plantean que las prácticas pedagógicas se centren en las personas que son las protagonistas de la relación enseñanza-aprendizaje. Para ellas, el cambio empieza en el mismo lenguaje donde no hay un sujeto universal

al que se dirige la educación, sino que contemplan la diversidad y sus diferencias, pasando por los contenidos, prácticas y cultura educativa. Estas alternativas se conocen como “pedagogías queer, feministas, transgresoras, radicales transfeministas, invisibles, emancipadoras, libres, democráticas, participativas, críticas, encarnadas, disidentes, subversivas, transformadoras, de justicia social, trans, de la indignación, mestizas, trastornadas. . .” (Platero, 2018, p, 27).

Las estrategias desde estos enfoques de las “otras pedagogías” o las pedagogías críticas son la sistematización de las experiencias que toman en cuenta las experiencias y afectos que se viven en el microcosmos educativo. Es importante señalar que estos procesos implican tomar conciencia de pertenencia en una sociedad, pero respetando la individualidad (Figueroa et al., 2017, p. 13). En estas estrategias, la comunidad educativa es la responsable de la conciencia crítica con respecto al tema de las violencias de género pues su sensibilización y compromiso hacia la dinámica de la comunidad le permite fungir como gestor, promotor y partícipe de las distintas actividades que se realizan entre estas (Ramírez, 2015, p. 47).

Como se ha visto, la pedagogía comunitaria y la pedagogía queer poseen puntos en común que parte de la crítica a un sistema dominante y reproductor de violencias, ambas se abren a la posibilidad de lograr un individuo realizado, que es autónomo y libre a partir de tomar conciencia de sí mismo y de su realidad, esto significa que se acepta y es aceptado (distintos cuerpos, distintas pieles, distintos géneros, distintas identidades, distintos orígenes). Los procesos de conciencia crítica promueven las estrategias para que la esperanza de formar a este individuo sea una realidad, pues en su derecho está el tener una educación afectiva y no de reproducción de violencia ni de exclusión de ningún tipo. Esto requiere, por parte de toda la comunidad, mantenerse vigilantes al no normalizar una sola forma de pensar, de ser, de vivir o de sentir; poseer una actitud y conciencia crítica que impida que los espacios ganados sean hegemónicos y patriarcales por acciones que repliquen procesos de violencias, discriminación y exclusión por razón de género.

Finalmente, el trabajo comunitario se plantea como una herramienta para encontrar soluciones constructivas a través de la crítica rigurosa. Se resalta la importancia de la educación propuesta por Freire, que promueve la conciencia, la autonomía y la comprensión social y cultural. Se enfatiza la necesidad de crear espacios de reflexión crítica para los estudiantes hombres, reconociendo la importancia de la Pedagogía Queer en la construcción de identidades libres y en la prevención de conductas de exclusión y violencia. En conclusión, se subraya la necesidad de visibilizar y abordar las violencias de género en los espacios educativos, promoviendo la confianza, el respeto y una convivencia mejorada como alternativas frente a la violencia escolar. Estos esfuerzos buscan transformar los espacios educativos en comunidades estructuradas en la inclusión y el reconocimiento de la diversidad.

Referencias

- Barrios, A. & Simón, C. (2019). Las familias en el corazón de la educación inclusiva. *Aula Abierta*. Universidad de Ovidio. Vol. 48. No. 1. pp. 51-58. <https://www.unioviado.es/reunido/index.php/AA/article/view/13027/12018>
- Bourdieu, P. (2007). *La dominación masculina* (J. Jordá, Trad.; 5. ed). Anagrama.
- Britzman, D. (2016). ¿Hay una pedagogía queer? O, no leas tan recto (J. Gómez & L. Calandra, Trans.). *Revista de Educación*. Año 7. No. 9. <http://salutsexual.sidastudi.org/resources/inmagic-img/DD57069.pdf>
- Carrera-Fernández, M. V., Cid-Fernández, X. M., Fernández, N., Lameiras-Fernández (2018). El status queer o la utopía de lo posible: aportaciones de la pedagogía queer para la construcción de nuevos imaginarios identitarios. En: Carrera-Fernández, M. V., Cid-Fernández, X. M., Fernández, N., Lameiras-Fernández, M., Ocampo, A., Penna, M., Peres, L. P., Platero, R. L., Sánchez, M., Santos, W., Sant'Anna, T. & Silva, R. *Pedagogías Queer* (A. Ocampo, Coord., pp. 48-71). Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva. CELEI. Chile. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=735790>
- Dueñas, M. L. (2010). Educación inclusiva. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*. Vol. 21. No. 2. pp. 358-366. <https://www.redalyc.org/pdf/3382/338230785016.pdf>
- Flores, V., García, I., Romero, S. (2017). Prácticas inclusivas en la formación docente en México. *Liberabit*. Vol. 23. No. 1. pp. 39-56. <http://www.scielo.org.pe/pdf/liber/v23n1/a04v23n1.pdf>
- Freire, P. (1997). *La educación como práctica de la libertad*. Siglo XXI (L. Ronzoni, Trad.). ISBN: 978-84-323-1421-6.
- Garcés-Prettel, M., Jiménez-Osorio, J. & Santoya-Montes, Y. (2020). Influencia de la comunicación familiar y pedagógica en la violencia escolar. *Comunicar Revista Científica de Comunicación y Educación*. Vol. 28. No. 63. pp. 77-86. <https://www.revistacomunicar.com/index.php?contenido=detalles&numero=63&articulo=63-2020-07>
- hooks, b. (2003). *Teaching Community. A pedagogy of Hope*. Routledge, New York and London. <https://www.routledge.com/Teaching-Community-A-Pedagogy-of-Hope/hooks/p/book/9780415968188>
- Leal, A. (1998). Diversidad y género en las relaciones interpersonales. *Educación*. No. 22. pp. 171-179. <https://ddd.uab.cat/pub/educar/0211819Xn22-23/0211819Xn22-23p171.pdf>
- Lopez-Pereyra, M. (2019). Ser incluyente: posturas críticas educativas para la diversidad. *DIDAC Nueva Época* No. 73 (p. 50-55). Universidad Iberoamericana. (ISSN-Impreso: 0185-3872) <https://ri.iberomx/handle/ibero/6183>
- López-Pereyra, M., & Merse, T. (2023). Pedagogías queer: práctica educativa crítica y afirmativa. *Revista Latinoamericana De Estudios Educativos*, 53(2), 7-14. <https://doi.org/10.48102/rlee.2023.53.2.562>

- Méndez, I. G. & Ryszard, M. (2005). "El desarrollo de las relaciones interpersonales en las experiencias transculturales: una aportación del enfoque centrado en la persona". Maestría. Universidad Iberoamericana. <http://www.bib.uia.mx/tesis/pdf/014600/014600.pdf>
- Muñoz, C. A. (2018). Prácticas Pedagógicas en el Proceso de Transición hacia la Escuela Inclusiva. Seis Experiencias en El Salvador. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*. Vol. 12. No. 1. <https://scielo.conicyt.cl/pdf/rlei/v12n1/0718-7378-rlei-12-01-00095.pdf>
- Nichols, G. W. (2018). *Queer Settlers in a One-Room Schoolhouse: A decolonial Queerscape Pedagogy*. En: E. McNeil, J. E. Wermers & J. O. Lunn (Eds), *Mapping QuEER Space(s) of praxis and pedagogy* (pp. 39-56). palgrave macmillan, London.
- Platero, R. (2018). Ideas clave de las pedagogías transformadoras. En: Carrera-Fernández, M. V., Cid-Fernández, X. M., Fernández, N., Lameiras-Fernández, M., Ocampo, A., Penna, M., Peres, L. P., Platero, R. L., Sánchez, M., Santos, W., Sant'Anna, T. & Silva, R. *Pedagogías Queer* (A. Ocampo, Coord., pp. 48-71). Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva. CELEI. Chile. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=735790>
- Pérez, E. & Sánchez, S. (2005). La educación comunitaria: Una concepción desde la Pedagogía de la Esperanza de Paulo Freire. *Revista Venezolana de Ciencias Sociales*. Vol. 9. No. 2. pp. 317-329. <https://www.redalyc.org/pdf/309/30990205.pdf>
- Ramírez Solórzano, M. A. (2003). *Hombres violentos: Un estudio antropológico de la violencia masculina*. Plaza y Valdés: Instituto Jalisciense de las Mujeres. Araujo, A. (2018). Foreword: To Begin. En: A. Melling & R. Pilkington (Eds), *Paulo Freire and Transformative Education. Changing Lives and Transforming Communities* (pp. 167-174). palgrave macmillan, London.
- Salazar Mendiola, I., de Santiago Delfín, D., & López-Pereyra, M. (2023). Violencia de género en Instituciones de Educación Superior: experiencias metodológicas en talleres sobre masculinidades. *DIDAC*, (81 ENE-JUN), 26-35. https://doi.org/10.48102/didac.2023.81_ENE-JUN.122
- Uribe, M. (2019). Pedagogía queer en la escuela. *Agenda Cultural Alma Máter*. No. 265. pp. 23-25. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/almamater/article/view/338633>
- Varela Guinot, H. (2019). Las universidades frente a la violencia de género. El alcance limitado de los mecanismos formales. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, 65(238). <https://doi.org/10.22201/fcpys.2448492xe.2020.238.68301>