

Monika Ryndziona

*Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie*

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2942-3309>

## Pedagogika wrażliwa na płeć w edukacji wyższej – od ram teoretycznych do praktyk przeciwdziałania dyskryminacji (studium przypadku)

**ABSTRAKT:** Dyskryminacja ze względu na płeć pozostaje istotną barierą demokratycznego uczestnictwa, ponieważ systematycznie wycisza lub marginalizuje wybrane głosy. Artykuł analizuje, w jaki sposób pedagogika wrażliwa na płeć może ograniczać te mechanizmy w edukacji wyższej, łącząc ramy pedagogiki feministycznej (bell hooks), pedagogiki krytycznej (Paulo Freire) oraz teorii uczenia się transformatywnego (Jack Mezirow). W oparciu o studium przypadku międzynarodowych warsztatów Erasmus Blended Intensive Program (BIP) zrealizowanych w 2025 roku na Uniwersytecie w Sassari przedstawiono i zinterpretowano partycypacyjne praktyki dydaktyczne, w tym ćwiczenie „Gender Box”. Materiał empiryczny obejmuje wytwory wizualne osób uczestniczących w warsztatach, obserwacje pracy grupowej oraz wypowiedzi z dyskusji podsumowujące. Wyniki wskazują na uruchomienie refleksji krytycznej, wzrost świadomości nierówności oraz rozwijanie sprawczości, empatii i solidarności. Artykuł kończy się rekomendacjami dla instytucji edukacyjnych.

**SŁOWA KLUCZOWE:** pedagogika wrażliwa na płeć; pedagogika feministyczna; pedagogika krytyczna; uczenie się transformatywne; upodmiotowienie

---

Kontakt:	Monika Ryndzionek monika.ryndzionek@uwm.edu.pl
Jak cytować:	Ryndzionek, M. (2025). Pedagogika wrażliwa na płeć w edukacji wyższej – od ram teoretycznych do praktyk przeciwdziałania dyskryminacji (studium przypadku). <i>Forum Oświatowe</i> , 38(2), 93–110. <a href="https://doi.org/10.34862/fo.2024.2.6">https://doi.org/10.34862/fo.2024.2.6</a>
How to cite:	Ryndzionek, M. (2025). Pedagogika wrażliwa na płeć w edukacji wyższej – od ram teoretycznych do praktyk przeciwdziałania dyskryminacji (studium przypadku). <i>Forum Oświatowe</i> , 38(2), 93–110. <a href="https://doi.org/10.34862/fo.2024.2.6">https://doi.org/10.34862/fo.2024.2.6</a>

---

Dyskryminacja ze względu na płeć pozostaje zjawiskiem powszechnym w społeczeństwach na całym świecie, systematycznie podważając demokratyczną zasadę równego uczestnictwa. W sytuacji, gdy określone grupy – w szczególności kobiety oraz osoby należące do mniejszości – są marginalizowane lub wykluczane z debaty publicznej, dochodzi do osłabienia samych fundamentów demokracji. Jak wskazuje Reem Judeh (2020), demokracja nie może być w pełni realizowana w warunkach, w których połowa społeczeństwa pozostaje poza procesami politycznymi i obywatelskimi. Autorka podkreśla, że „zapewnienie równych praw wszystkim jest istotą każdego demokratycznego państwa” (Judeh, 2020), a system, który ignoruje aspiracje, potrzeby i potencjał kobiet, nosi znamiona strukturalnej stronniczości.

Pomimo obserwowanych w ostatnich dekadach postępów, kobiety nadal zajmują nieproporcjonalnie niewielką liczbę stanowisk przywódczych oraz pozycji decyzyjnych na poziomie globalnym. Przykładowo, według danych Inter-Parliamentary Union (IPU, 2025), kobiety stanowią jedynie około 27,2% osób zasiadających w parlamentach na świecie. Tego rodzaju nierówności nie są wyłącznie problemem sprawiedliwości społecznej, lecz mają również istotne konsekwencje dla jakości rządzenia demokratycznego. Brak reprezentatywności ogranicza bowiem różnorodność perspektyw w procesach decyzyjnych, które są kluczowe dla tworzenia polityk odpowiadających na złożone i zróżnicowane potrzeby społeczeństwa (Judeh, 2020).

W tym kontekście edukacja jawi się jako kluczowa przestrzeń reprodukcji, ale także potencjalnej transformacji nierówności płciowych, w której praktyki pedagogiczne mogą zarówno utrwalać wykluczenie, jak i aktywnie je przełamywać. Jest to również przestrzeń, w której kształtują się normy i wartości determinujące uczestnictwo społeczne. Jeżeli środowisko edukacyjne utrwała uprzedzenia związane z płcią lub wyklucza głosy niektórych osób, wówczas wzmacnia istniejące wzorce wykluczenia. Z drugiej strony edukacja może stać się potężnym narzędziem przeciwstawiania się dyskryminacji oraz wzmacniania poczucia podmiotowości osób uczących się (Cze-repaniak-Walczak, 2006). Główną tezę niniejszego artykułu jest to, że wdrożenie pedagogiki wrażliwej na płeć – a więc podejścia dydaktycznego świadomie uwzględniającego różnorodność tożsamości płciowe – może pomóc zapobiegać dyskryminacji

i przygotować osoby uczące się<sup>1</sup> do pełnego uczestnictwa w życiu demokratycznym. Poprzez tworzenie inkluzywnych, partycypacyjnych warunków uczenia się osoby prowadzące edukację<sup>2</sup> mogą wzmacniać u osób uczących się umiejętność rozpoznawania i przeciwstawiania się niesprawiedliwościom ze względu na płeć. Takie podejście jest zgodne z globalnymi zobowiązaniami na rzecz równości płci oraz edukacji włączającej jako fundamentów zrównoważonego rozwoju i demokracji (United Nations, 2015). W dalszej części artykułu przedstawiono ramy teoretyczne leżące u podstaw pedagogiki wrażliwej na płeć, następnie opisano praktyczne przykłady działań edukacyjnych ilustrujących te podejścia. Omówiono, w jaki sposób takie praktyki budują sprawczość i solidarność wśród osób uczących się, a na koniec sformułowano rekomendacje dotyczące polityki instytucjonalnej wspierającej tworzenie inkluzywnych, równościowych środowisk edukacyjnych.

Celem artykułu jest analiza wybranej praktyki dydaktycznej z zakresu pedagogiki wrażliwej na płeć, zrealizowanej w edukacji wyższej, osadzona w ramach pedagogiki feministycznej, krytycznej oraz teorii uczenia się transformatywnego. Choć przedstawione studium przypadku dotyczy edukacji wyższej, artykuł odwołuje się do pedagogiki wrażliwej na płeć jako podejścia mającego zastosowanie w całym kontinuum edukacyjnym – od edukacji szkolnej po uczenie się dorosłych – ponieważ mechanizmy reprodukcji nierówności płciowych oraz procesy ich kwestionowania mają charakter strukturalny i przekrojowy.

## RAMY TEORETYCZNE

### **Pedagogika feministyczna**

Pedagogika feministyczna, w ujęciu autorek takich jak bell hooks, traktuje edukację jako drogę do wolności, równości i oddania głosu dotąd wykluczonym. Jej podstawą jest założenie, że proces edukacyjny nie jest aksjologicznie neutralny, a wytwarzanie wiedzy zawsze odbywa się w określonych warunkach społecznych, kulturowych i historycznych. W konsekwencji doświadczenia osób marginalizowanych – w tym kobiet oraz innych grup narażonych na wykluczenie – są traktowane jako pełnoprawne źródła poznania, a nie jako „subiektywne opinie” pozostające poza akademicką legitymizacją. Charakterystyczne dla pedagogiki feministycznej jest także uznanie roli emocji, cielesności i doświadczenia w uczeniu się, nie jako przeszkody, lecz jako integralnych wymiarów refleksji, dialogu i zmiany. Współczesne ujęcia feministyczne podkreślają ponadto interseksjonalność (Crenshaw, 1989), zwracając uwagę na nakładanie się różnych osi nierówności (np. płci, klasy, rasy/etniczności, seksualności) oraz na wagę języka niedyskryminującego i włączającego jako narzędzia budowania

- 1 W niniejszym artykule pojęcie „osoby uczące się” obejmuje wszystkie osoby uczestniczące w procesach edukacyjnych na różnych etapach kształcenia, w tym osoby uczące się w edukacji szkolnej, akademickiej oraz w edukacji dorosłych, niezależnie od ich tożsamości płciowej.
- 2 W niniejszym artykule pojęcie „osoby prowadzące edukację/zajęcia” odnosi się do wszystkich osób pełniących role dydaktyczne i edukacyjne w różnych kontekstach kształcenia, w tym nauczycieli, wykładowców, edukatorów oraz fasilitatorów, niezależnie od ich tożsamości płciowej.

równościowych relacji edukacyjnych. Te założenia są spójne z koncepcją bell hooks, która łączy perspektywę emancypacyjną z krytyką opresyjnych struktur i z troską o podmiotowość osób uczących się (bell hooks, 1994; Akello i Osman, 2015). W swojej klasycznej pracy *Teaching to Transgress* bell hooks opisuje edukację jako „praktykę wolności”, a nie jedynie przekazywanie informacji. Jej zdaniem prawdziwie demokratyczna edukacja musi opierać się na aktywnym uczestnictwie oraz wzajemnym szacunku i trosce o uczących się. Jak pisze bell hooks (1994, s. 13): „nauczanie w sposób szanujący i troszczący się o dusze naszych uczniów jest niezbędne, jeśli chcemy stworzyć warunki, w których nauka może rozpocząć się najgłębiej i najintymniej”. W tym ujęciu klasa staje się przestrzenią możliwości i przemiany, gdzie osoby uczące się są zachęcane do „przekraczania” granic rasowych, płciowych i klasowych ograniczających ich wolność (Akello i Osman, 2015). Pedagogika feministyczna zmierza zatem do demokratyzacji relacji między osobą prowadzącą zajęcia a osobą uczącą się, promowania krytycznego myślenia oraz włączania głosów grup marginalizowanych w proces uczenia się. Charakteryzuje ją podejście holistyczne: koncepcja bell hooks określana jako *engaged pedagogy* (pedagogika zaangażowana) wzywa osoby prowadzące zajęcia do autorefleksji i autentycznego zaangażowania, a także do troski zarówno o własny dobrostan, jak i o dobrostan osób uczących się – jest to warunek wstępny upodmiotowienia (*empowerment*) uczących się. Podejście feministyczne zakłada, że kiedy osoby o zróżnicowanych tożsamościach płciowych czują się w klasie dostrzegane, wysłuchane i szanowane, z większym prawdopodobieństwem rozwiną pewność siebie oraz krytyczną świadomość potrzebną do kwestionowania niesprawiedliwości w szerszym społeczeństwie (bell hooks, 1994).

### **Pedagogika krytyczna**

Blisko spokrewniona z powyższym nurtem jest pedagogika krytyczna Paulo Freire, która postrzega edukację jako praktykę wolności ukierunkowaną na społeczną transformację. Freire (1970) sformułował jedno z najbardziej wpływowych założeń pedagogiki krytycznej, wskazując, że edukacja nie może być neutralna aksjologicznie – zawsze albo reprodukuje relacje ucisku, albo stwarza warunki do wyzwolenia. W *Pedagogice uciśnionych* (1970) autor poddaje krytyce tradycyjny „model bankowy” edukacji, w którym osoby uczące się są traktowane jako bierni odbiorcy wiedzy, i przeciwstawia mu model problemowy, oparty na dialogu, refleksji i wspólnym konstruowaniu znaczeń przez osoby uczące się i osoby nauczające.

Tak rozumiane podejście dialogiczne czyni uczących się aktywnymi podmiotami procesu edukacyjnego, zdolnymi do krytycznego badania własnej rzeczywistości społecznej (Czerepaniak-Walczak, 2006). Centralnym pojęciem pedagogiki krytycznej jest *conscientização*, czyli świadomość krytyczna – proces, w którym osoby uczące się rozpoznają społeczne, polityczne i ekonomiczne sprzeczności, a następnie podejmują działania ukierunkowane na zmianę opresyjnych struktur rzeczywistości (Freire, 1970). W tym sensie pedagogika krytyczna umożliwia osobom uczącym się identyfikowanie nierówności w układach władzy, w tym hierarchii związanych z płcią oraz uświadamia im własną sprawczość w ich kwestionowaniu i przekształcaniu.

Wpływ myśli Freirego na edukację uwzględniającą perspektywę płci jest szczególnie wyraźny. Edukatorzy feministyczne, takie jak bell hooks, wprost wskazują pedagogikę krytyczną jako źródło inspiracji dla podejścia skoncentrowanego na podnoszeniu świadomości w zakresie seksizmu, rasizmu i klasizmu (Akello i Osman, 2015). Pedagogika krytyczna podkreśla bowiem, że edukacja powinna wspierać osoby doświadczające wykluczenia w odzyskiwaniu poczucia własnego człowieczeństwa oraz w stawaniu się podmiotami własnego wyzwolenia.

W praktyce dydaktycznej oznacza to, że osoba prowadząca edukację przyjmująca perspektywę krytyczną zachęca osoby uczące się do analizowania i omawiania przejawów dyskryminacji ze względu na płeć – obecnych zarówno w podręcznikach, przekazach medialnych, jak i w osobistych doświadczeniach – oraz do wyobrażania sobie bardziej sprawiedliwych alternatyw społecznych. Poprzez systematyczne pielęgnowanie dialogu, refleksji oraz *praxis*, rozumianej jako cykliczny proces namysłu i działania, pedagogika krytyczna wyposaża osoby uczące się w narzędzia nie tylko do interpretowania świata, lecz także do jego świadomego przekształcania (Freire, 1970; Shor, 1992). Tak rozumiane wzmocnienie poprzez krytyczne dociekanie odgrywa kluczową rolę w przeciwdziałaniu dyskryminacji oraz w budowaniu bardziej demokratycznej kultury – zarówno w przestrzeni edukacyjnej, jak i poza nią.

### **Uczenie się transformatywne**

Uzupełnieniem przedstawionych podejść jest teoria uczenia się transformatywnego Jacka Mezirowa, która dostarcza narzędzi do wyjaśnienia, w jaki sposób dorośli – a przez analogię także starsze osoby uczące się oraz osoby studiujące – mogą zmieniać swoje sposoby rozumienia świata poprzez proces edukacyjny. W ujęciu Mezirowa (1997, s. 5) uczenie się transformatywne stanowi „proces dokonywania zmiany w ramie odniesienia”, a więc głęboką rewizję utrwalonych schematów interpretacyjnych, za pomocą których jednostka nadaje znaczenie własnym doświadczeniom. Proces ten obejmuje również zakorzenione przekonania dotyczące ról płciowych, norm społecznych oraz relacji władzy.

Mezirow (1991, 1997) wskazuje, że dorośli dysponują względnie ustabilizowanymi światopoglądami, określanymi jako ramy odniesienia, które w znacznym stopniu determinują sposób interpretowania rzeczywistości. Uczenie się nabiera charakteru transformatywnego wówczas, gdy jednostka napotyka tzw. dezorientujący dylemat – doświadczenie, którego nie jest w stanie wyjaśnić w oparciu o dotychczasowe założenia. Sytuacja ta uruchamia proces pogłębionej refleksji krytycznej oraz dialogu, prowadząc w efekcie do rekonfiguracji wcześniejszych przekonań i przyjęcia nowej, bardziej inkluzywnej perspektywy.

W kontekście pedagogiki wrażliwej na płeć teoria uczenia się transformatywnego wskazuje, że odpowiednio zaprojektowane działania edukacyjne mogą skłaniać osoby uczące się do krytycznego namysłu nad tym, w jaki sposób normy płciowe wpływały na ich tożsamość, aspiracje oraz życiowe możliwości. W rezultacie możliwe staje się przekształcenie przekonań o charakterze seksistowskim lub ograniczającym. Przykładowo, osoba studiująca może początkowo postrzegać określone stereotypy

płciowe jako „naturalne” lub oczywiste, jednak w toku ukierunkowanej refleksji bądź dialogu zaczyna rozumieć je jako konstrukty społeczne, które podlegają krytycznej ocenie i zmianie.

Mezirow (1997) podkreśla, że stymulowanie krytycznej refleksji stanowi „nad-rzędny cel” edukacji dorosłych, ponieważ prowadzi do bardziej autonomicznego, świadomego i wzmocnionego myślenia. W tym sensie uczenie się transformatywne pozostaje w ścisłym związku z założeniami pedagogiki feministycznej oraz krytycznej. Podobnie jak one, zachęca do ujawniania wpływu struktur władzy – takich jak patriarchy – na kształtowanie indywidualnych przekonań, a także do rozwijania zdolności ich kwestionowania i przekraczania poprzez działanie.

Stwarzając przestrzeń do krytycznej autorefleksji, osoby prowadzące edukację umożliwiają osobom uczącym się dokonanie osobistej przemiany, polegającej na przejściu od bezrefleksyjnego akceptowania uprzedzeń płciowych do ich świadomego rozpoznawania i aktywnego podważania. Tego rodzaju wewnętrzna transformacja stanowi istotny element zapobiegania dyskryminacji, ponieważ osoby, które zmieniły swoje ramy odniesienia, z większym prawdopodobieństwem angażują się w działania na rzecz sprawiedliwości społecznej oraz wspierają demokratyczne i równościowe relacje (Mezirow, 1991, 1997).

Podsumowując, wszystkie trzy omówione podejścia – zaangażowana pedagogika feministyczna bell hooks, pedagogika krytyczna Freirego oraz teoria uczenia się transformatywnego Mezirowa – tworzą podstawy pedagogiki wrażliwej na płć. Łączy je nacisk na partycypacyjne, inkluzywne i refleksyjne procesy uczenia się, które upodmiotawiają osoby uczące się. Pedagogika wrażliwa na płć buduje na tych ideach, zwracając szczególną uwagę na dynamikę związaną z płcią: stara się dowartościować doświadczenia osób różnorodnych pod względem tożsamości w klasie, zachęca do krytycznej analizy norm płciowych oraz rozwija empatię i wzajemny szacunek (Nabbuye, 2018). Przywołane perspektywy teoretyczne stanowią ramę analityczną dla dalszej części artykułu, w której przedstawiono i poddano analizie konkretną praktykę dydaktyczną realizowaną w kontekście edukacji wyższej.

Tabela 1. Zestawienie kluczowych założeń podejść budujących pedagogikę wrażliwą na płć

Obszar	Wspólne element (hooks / Freire / Mezirow)	Elementy specyficzne
Orientacja epistemologiczna i cele edukacji	Nacisk na refleksję krytyczną i kwestionowanie „oczywistości”; edukacja jako praktyka zmiany (indywidualnej i społecznej).	<b>Pedagogika feministyczna (bell hooks):</b> centralność doświadczeń grup marginalizowanych; holistyczność (emocje i doświadczenie jako zasób). <b>Pedagogika krytyczna (Freire):</b> edukacja jako projekt emancypacyjny; krytyka „modelu bankowego”. <b>Uczenie się transformatywne (Mezirow):</b> „dezorientujący dylemat” jako wyzwacz zmiany; rekonstrukcja ram odniesienia.

Obszar	Wspólne element (hooks / Freire / Mezirow)	Elementy specyficzne
Relacja i komunikacja w procesie uczenia się	Relacyjny, dialogiczny charakter uczenia się; współtworzenie znaczeń w interakcji.	<b>Pedagogika feministyczna:</b> etyka troski i wzajemności; wrażliwość na język i interseksjonalność. <b>Pedagogika krytyczna:</b> conscientização i praxis (cykl refleksji i działania). <b>Uczenie się transformatywne:</b> dialog i refleksja jako mechanizm transformacji przekonań.
Podmiotowość i sprawczość osób uczących się	Upodmiotowienie osób uczących się i przesunięcie od bierności ku aktywnemu uczestnictwu; wzmacnianie sprawczości w rozpoznawaniu i zmianie ograniczających przekonań/norm.	<b>Pedagogika feministyczna:</b> uznanie doświadczeń jako pełnoprawnego źródła wiedzy; wzmacnianie głosu osób marginalizowanych. <b>Pedagogika krytyczna:</b> analiza relacji władzy i opresji jako warunek zmiany; praxis jako przejście od rozpoznania do działania. <b>Uczenie się transformatywne:</b> autonomizacja myślenia poprzez krytyczną refleksję i zmianę ram interpretacyjnych.

Źródło: opracowanie własne.

Zestawienie to stanowi ramę interpretacyjną dla analizy studium przypadku – kolejne etapy ćwiczenia ‘Gender Box’ pokazują, w jaki sposób wskazane mechanizmy uruchamiały się w praktyce dydaktycznej.

#### PRAKTYKA PEDAGOGIKI WRAŻLIWEJ NA PŁEĆ – STUDIUM PRZYPADKU

##### Opis kontekstu i przebiegu praktyki dydaktycznej

Przełożenie przedstawionych powyżej założeń teoretycznych na praktykę dydaktyczną wymaga zastosowania konkretnych strategii pedagogicznych, które w sposób świadomy podejmują kwestie związane z płcią oraz aktywnie angażują osoby uczące się. Praktyka edukacyjna uwzględniająca perspektywę płci opiera się zazwyczaj na interaktywnych, zorientowanych na osobę uczącą się działaniach, których celem jest ujawnianie ukrytych założeń dotyczących ról i norm płciowych oraz inicjowanie krytycznej refleksji i dyskusji.

Ilustracją takiego podejścia mogą być tygodniowe międzynarodowe warsztaty zrealizowane w ramach programu Erasmus Blended Intensive Program (BIP), poświęconego problematyce edukacji antydyskryminacyjnej, który był realizowany w 2025 roku na Uniwersytecie w Sassari (Włochy). Intensywny charakter kursu oraz jego międzynarodowy wymiar stworzyły przestrzeń do wspólnej refleksji osób studiujących i kadry akademickiej z różnych krajów nad edukacją w kontekście różnorodności oraz nad sposobami przeciwdziałania wszelkim formom dyskryminacji.

Jeden z modułów warsztatowych – zaprojektowany i poprowadzony przez autorkę niniejszego artykułu – koncentrował się w szczególności na podnoszeniu świadomości dotyczącej mechanizmów dyskryminacji ze względu na płeć. Wśród zastosowanych metod dydaktycznych szczególne znaczenie miało ćwiczenie znane jako „Gender Box”, które okazało się jedną z najbardziej angażujących aktywności realizowanych podczas warsztatu.

Przedstawiona poniżej analiza ćwiczenia „Gender Box” ma charakter jakościowy i eksploracyjny; opiera się na obserwacji przebiegu pracy grupowej, analizie treści wypowiedzi osób uczestniczących w warsztacie oraz refleksjach formułowanych podczas moderowanej dyskusji podsumowującej. Celem analizy nie jest uogólnianie wyników, lecz uchwycenie mechanizmów uczenia się oraz procesów refleksji krytycznej uruchamianych w określonym kontekście edukacyjnym.

Materiał empiryczny zebrano w trakcie realizacji modułu warsztatowego w ramach Erasmus BIP na Uniwersytecie w Sassari w 2025 roku. Obserwacją objęto przebieg pracy w pięciu grupach, w których uczestniczyły osoby studiujące i osoby prowadzące zajęcia z czterech krajów (łącznie: 30 osób). Dane obejmowały: (1) wytwory wizualne (plakaty) przygotowane w ramach ćwiczenia; (2) notatki z obserwacji pracy grupowej i prezentacji rezultatów; (3) wypowiedzi osób uczestniczących odnotowane podczas moderowanej dyskusji podsumowującej (transkrypcja nagrania audio). Warsztat trwał trzy godziny.

### **Ćwiczenie „Gender Box” jako partycypacyjne narzędzie analizy norm płciowych – pogłębiony opis empiryczny**

Ćwiczenie „Gender Box” stanowi przykład partycypacyjnego narzędzia dydaktycznego służącego analizie społecznie konstruowanych norm płciowych. Jego celem było ujawnienie mechanizmów stereotypizacji oraz społecznych sankcji związanych z przekraczaniem norm przypisywanych kobiecości i męskości, a także zainicjowanie procesu krytycznej refleksji nad konsekwencjami tych norm dla jednostkowej sprawczości oraz relacji społecznych.

#### **Etap 1: Rekonstrukcja norm płciowych (plakaty – cechy, role, zachowania).**

Ćwiczenie przeprowadzono w małych grupach zróżnicowanych pod względem tożsamości płciowej. Osoby uczestniczące opracowywały plakaty ilustrujące społeczne oczekiwania wobec kobiet i mężczyzn, sformułowane jako „zachowuj się jak mężczyzna” oraz „zachowuj się jak kobieta”. Wokół schematycznych sylwetek wypisywano cechy, role i zachowania uznawane za normatywne.

**Interpretacja:** Ten etap działał jako „ujawnienie oczywistości”: to, co bywa traktowane jako naturalne i neutralne, zostaje nazwane i zwizualizowane. W efekcie powstaje materiał do krytycznej refleksji – osoby uczestniczące mogą zobaczyć, że normy są wspólnym konstruktem społecznym, a nie wyłącznie indywidualnymi preferencjami.

#### **Etap 2: Ograniczająca „rama” i sankcje (etykiety, wykluczanie, zawstydzanie).**

Następnie zaznaczano symboliczne „ramy” odzwierciedlające ograniczający charakter oczekiwań oraz identyfikowano negatywne etykiety i określenia kierowane

wobec osób naruszających normy. Pozwalało to na wizualizację mechanizmów społecznego sankcjonowania.

**Interpretacja:** W tym momencie normy płciowe ujawniają się jako narzędzie regulowania zachowań poprzez presję konformizmu, zawstydzanie i ryzyko wykluczenia. Z perspektywy pedagogiki krytycznej jest to punkt, w którym analiza przesuwana się od opisu („jak jest”) ku rozpoznaniu relacji władzy i mechanizmów opresji w codziennym życiu społecznym (Freire, 1970).

### **Etap 3: Konfrontacja międzygrupowa (prezentacja prac i zderzenie perspektyw).**

Kolejnym elementem była prezentacja plakatów i porównanie podobieństw oraz różnic pomiędzy rekonstrukcjami norm kobiecości i męskości. W trakcie tej części osoby uczestniczące odwoływały się zarówno do własnych doświadczeń biograficznych, jak i do obserwowanych wzorców społecznych.

**Interpretacja:** Konfrontacja perspektyw wzmacnia dysonans poznawczy: osoby uczestniczące zaczynają dostrzegać asymetrie norm, sprzeczne wymagania oraz koszty społeczne ich internalizacji. Ten etap sprzyja przejściu od „opisu norm” do ich problematyzowania, co odpowiada logice refleksji krytycznej (Freire, 1970).

### **Etap 4: Dyskusja moderowana (domknięcie refleksyjne i „dezorientujący dylemat”).**

W części podsumowującej przeprowadzono moderowaną dyskusję, w której porządkowano wnioski oraz nazywano napięcia i konsekwencje norm płciowych dla sprawczości, relacji i wyborów edukacyjno-zawodowych.

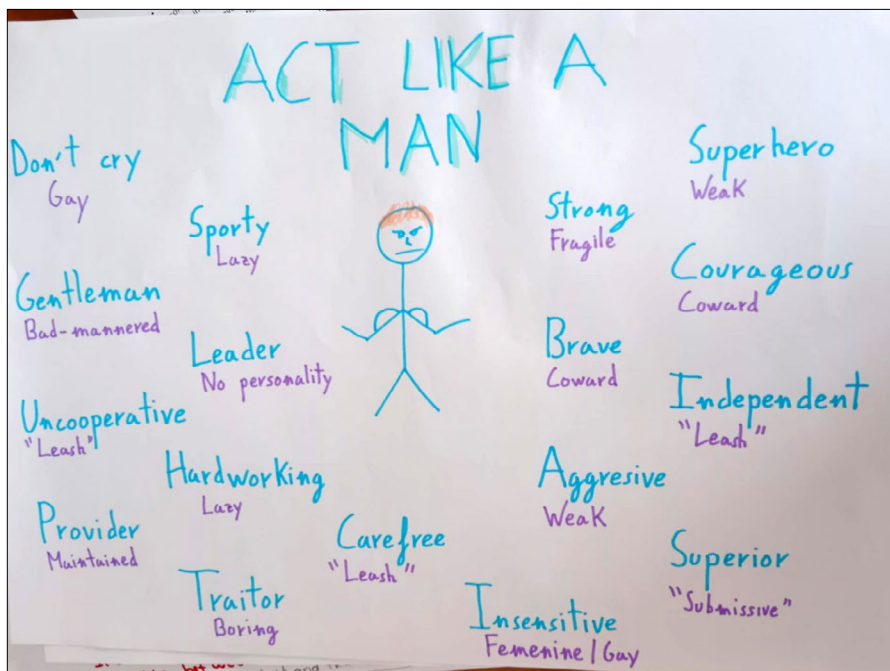
**Interpretacja:** W ujęciu uczenia się transformatywnego ćwiczenie można interpretować jako doświadczenie inicjujące tzw. dezorientujący dylemat: wizualizacja sztywnych norm oraz sankcji podważała wcześniejsze, często nieuświadomiane założenia dotyczące „naturalności” ról płciowych. Dyskusja miała charakter refleksyjny i dialogiczny, umożliwiając przeformułowanie ram odniesienia w kierunku bardziej inkluzywnych interpretacji rzeczywistości społecznej (Mezirow, 1991; 1997).

Analizie poddano zarówno treść powstałych prac, jak i przebieg dyskusji towarzyszącej ich prezentacji.

## **Analiza powstałych materiałów wizualnych**

W dalszej części przedstawiono, jakie konkretne treści norm i sankcji ujawniły wytwory wizualne wypracowane przez osoby uczestniczące.

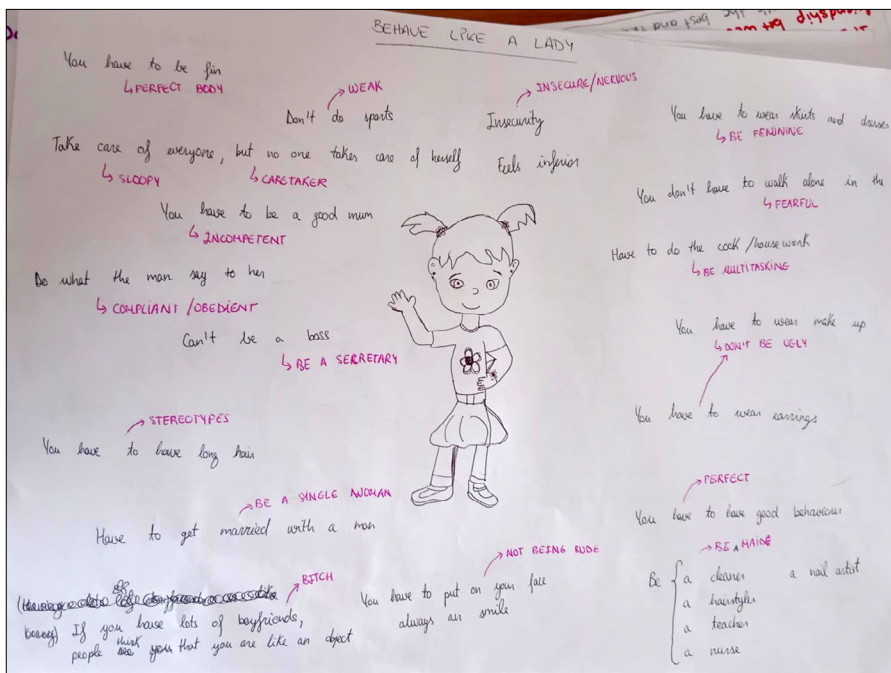
Prace studenckie ujawniły wyraźną asymetrię norm płciowych oraz mechanizmy społecznej kontroli. W przypadku postaci męskich dominowały kategorie takie jak „siła”, „odwaga”, „niezależność”, „przywództwo” czy „kontrola emocji”, którym jednocześnie towarzyszyły negatywne etykiety przypisywane odstępstwom od normy (np. „słaby”, „niemęski”, „zniewieściał”, „tchórzliwy”). Rysunki i opisy wskazywały, że męskość konstruowana jest jako kategoria wąska i restrykcyjna, wymagająca ciągłego potwierdzenia poprzez zachowania agresywne, dominujące lub rywalizacyjne. Osoby uczestniczące zwracały uwagę, że emocjonalność, wrażliwość czy brak zainteresowania sportem były konsekwentnie lokowane poza „akceptowalną” ramą męskości.



Rysunek 1. Przykładowa praca powstała w trakcie warsztatów.

Z kolei w pracach dotyczących kobiecości szczególnie silnie wybrzmiały normy odnoszące się do wyglądu, relacyjności oraz ról opiekuńczych. Postacie kobiece obudowane były komunikatami takimi jak „zachowuj się jak dama”, „dbaj o rodzinę”, „nie bądź zbyt ambitna”, „bądź miła”, „poświęcaj się innym”, przy jednoczesnym wskazywaniu społecznych sankcji za przekraczanie tych oczekiwań (np. „zła matka”, „egoistka”, „niemoralna”, „zbyt męska”). Charakterystyczne było również częste odwoływanie się do sprzecznych wymagań, takich jak oczekiwanie atrakcyjności seksualnej przy jednoczesnym potępianiu autonomii czy sprawczości kobiet.

Wytwory pracy grupowej pokazały, że osoby uczestniczące spontanicznie rekonstruowały normy płciowe jako zestaw nakazów i zakazów podtrzymywanych przez sankcje symboliczne, natomiast w trakcie moderowanej dyskusji podsumowującej osoby uczestniczące odwoływały się zarówno do własnych doświadczeń biograficznych, jak i do obserwowanych wzorców społecznych, co wskazuje na uruchomienie procesu refleksji krytycznej w rozumieniu pedagogiki krytycznej (Freire, 1970).



Rysunek 2. Przykładowa praca powstała w trakcie warsztatów.

### Perspektywa osób uczestniczących – reakcje i interpretacje

Wypowiedzi osób uczestniczących w dyskusji podsumowującej koncentrowały się wokół doświadczenia sprzecznych wymagań oraz odczucia presji, co sugeruje, że już na poziomie języka potocznego rozpoznawano normy płciowe jako mechanizm społecznej kontroli. W trakcie dyskusji osoby uczestniczące zaczęły *explicite* nazywać te napięcia jako przejaw strukturalnej niesprawiedliwości. Pojawiały się refleksje wskazujące, że normy płciowe działają jako mechanizm dyscyplinujący, ograniczający możliwe ścieżki rozwoju jednostek niezależnie od ich indywidualnych predyspozycji. Część uczestniczących podkreślała, że dopiero wizualne zestawienie norm i sankcji pozwoliło im uświadomić sobie skalę presji społecznej oraz stopień jej internalizacji w codziennych wyborach edukacyjnych, zawodowych i relacyjnych. Ich zdaniem „wiele ograniczeń było dotąd traktowanych jako oczywiste”.

Choć analiza ma charakter jakościowy i eksploracyjny, obserwowane reakcje osób uczestniczących oraz treść wytworzonych prac wskazują, że ćwiczenie spełniło swoje cele edukacyjne. Nie tylko identyfikowano stereotypy płciowe, lecz także zaczęto je krytycznie problematyzować, łącząc indywidualne doświadczenia z szerszym kontekstem strukturalnym. W tym sensie „Gender Box” funkcjonowało nie jako ilustracja treści teoretycznych, lecz jako narzędzie umożliwiające realne uruchomienie procesu refleksji krytycznej oraz budowania świadomości nierówności płciowych.

Analiza wypowiedzi i reakcji osób uczestniczących pozwala stwierdzić, że ćwiczenie sprzyjało rozwijaniu empatii oraz wzajemnego rozumienia pomiędzy osobami o zróżnicowanych tożsamościach płciowych. Kobiety zwracały uwagę na społeczne sankcjonowanie asertywności, natomiast mężczyźni identyfikowali presję związaną z normą emocjonalnej powściągliwości. W tym sensie „Gender Box” pełniło funkcję dydaktycznej interwencji, która nie tylko ujawniała strukturalny charakter stereotypów płciowych, lecz także tworzyła warunki do budowania solidarności oraz kwestionowania ich normatywnego statusu (Katz, 1995).

W trakcie dyskusji podsumowującej część osób uczestniczących wskazywała, że ćwiczenie pozwoliło im po raz pierwszy uświadomić sobie zakres społecznych sankcji związanych z przekraczaniem norm płciowych. Pojawiały się również wypowiedzi sugerujące zmianę perspektywy – od postrzegania stereotypów jako „naturalnych” do ich rozumienia jako konstrukcji społecznych możliwych do zakwestionowania. O efektywności ćwiczenia świadczą pojawiające się w wypowiedziach osób uczestniczących elementy krytycznej reinterpretacji norm płciowych, łączenie doświadczeń indywidualnych z kontekstem strukturalnym oraz deklarowana zmiana sposobu postrzegania ról płciowych.

Z perspektywy teorii uczenia się transformatywnego ćwiczenie „Gender Box” może być interpretowane jako doświadczenie inicjujące tzw. dezorientujący dylemat w rozumieniu Mezirowa (1991, 1997). Konfrontacja z wizualizacją sztywnych norm płciowych oraz z listą sankcji społecznych stosowanych wobec osób je przekraczających podważała wcześniejsze, często nieuświadomiane założenia osób uczestniczących w warsztacie dotyczące „naturalności” ról płciowych. W efekcie ćwiczenie uruchamiało proces krytycznej refleksji nad własnymi ramami odniesienia, sprzyjając ich rekonstrukcji w kierunku bardziej inkluzywnych i refleksyjnych interpretacji rzeczywistości społecznej.

W kolejnej części artykułu zostanie podjęta analiza tego, w jaki sposób opisane doświadczenia edukacyjne przekładają się na wzrost sprawczości i poczucia upodmiotowienia osób uczących się.

#### **DYSKUSJA – SPRAWCZOŚĆ I UPODMIOTOWIENIE JAKO EFEKT PRAKTYK PEDAGOGIKI WRAŻLIWEJ NA PŁEĆ**

Kluczowym rezultatem stosowania pedagogiki wrażliwej na płeć jest wzmacnianie u osób uczących się poczucia sprawczości, rozumianego jako zdolność do intencjonalnego działania oraz inicjowania zmian we własnym otoczeniu. W kontekście edukacyjnym sprawczość przejawia się między innymi wzrostem pewności siebie w wyrażaniu opinii, gotowością do kwestionowania niesprawiedliwości oraz podejmowaniem inicjatywy w działaniach zespołowych. Poprzez aktywne włączanie osób uczących się w dialog i proces krytycznej refleksji osoba prowadząca edukację przekształca ich rolę z biernych odbiorców wiedzy w współtwórców procesu uczenia się, co samo w sobie ma charakter upodmiotawiający. Pedagogika krytyczna Freirego zakłada, że edukacja wyzwolenicza „daje siłę poprzez głos, sprawczość i wolność”

umożliwiają uczyć się bycie podmiotami własnych narracji, a nie przedmiotami cudzych opowieści (Freire, 1970, 2005). W odniesieniu do zagadnień płci oznacza to, że osoby uczące się – niezależnie od tożsamości płciowej – zaczynają postrzegać siebie jako równoprawnie uczestniczące w procesie edukacyjnym. Zaczynają też dostrzegać, że ich głos ma znaczenie. W ten sposób przeciwstawiają się zinternalizowanemu milczeniu lub zwątpieniu w siebie, które często stanowią konsekwencję doświadczanej dyskryminacji.

Po pierwsze, metody partycypacyjne stosowane w edukacji wrażliwej na płeć wzmacniają sprawczość poprzez uznanie osobistych doświadczeń za pełnoprawne źródło wiedzy. Gdy osoba ucząca się dzieli się w grupie historią doświadczonego seksizmu, a pozostałe osoby słuchają jej z uwagą i potwierdzają zasadność przeżywanego emocji, otrzymuje ona wyraźny sygnał, że jej perspektywa jest istotna i że nie pozostaje w swoim doświadczeniu odosobniona. Podobnie, gdy inna osoba opowiada o tym, w jaki sposób restrykcyjne normy związane z męskością wpłynęły na jej emocje lub relacje, również może spotkać się z akceptacją i zrozumieniem ze strony grupy. Tego rodzaju walidacja doświadczeń bywa procesem transformującym, ponieważ przelamuje poczucie izolacji i wstydu, często towarzyszące doświadczeniu dyskryminacji. Osoby uczące się zaczynają wówczas dostrzegać, że ich indywidualne historie mają wymiar społeczny i polityczny, co – w ujęciu Mezirowa – oznacza przyjęcie nowej, bardziej krytycznej ramy odniesienia. Innymi słowy, staje się dla nich czytelne, że to, co osobiste, jest jednocześnie polityczne, co może mobilizować do refleksji nad możliwymi formami odpowiedzi i działania na rzecz zmiany.

Po drugie, pedagogika wrażliwa na płeć opiera się na dialogu i współpracy, co sprzyja bardziej równomiernemu rozłożeniu władzy w przestrzeni edukacyjnej. W tradycyjnym modelu nauczania osoby uczące się często doświadczają ograniczonej sprawczości, postrzegając swoją rolę jako sprowadzoną do biernego przyswajania treści przekazywanych przez osobę prowadzącą zajęcia. W klasie inspirowanej pedagogiką krytyczną i feministyczną osoby prowadzące edukację zapraszają natomiast osoby uczące się do współtworzenia procesu uczenia się – zachęcają je do dzielenia się pomysłami, zadawania pytań oraz współdecydowania o kierunku dyskusji. Tego rodzaju praktyki budują to, co bell hooks określa mianem „wyzwalającej wzajemności”, czyli partnerskiej relacji w procesie nauki, w której hierarchie ulegają spłaszczeniu (bell hooks, 1994). Osoby uczące się zdobywają w ten sposób doświadczenie demokratycznej debaty: uczą się uważnego słuchania odmiennych stanowisk, odnoszenia się do wypowiedzi innych oraz formułowania krytyki w sposób oparty na szacunku. Z czasem doświadczenia te przyczyniają się do wzrostu poczucia własnej skuteczności (Bandura, 1977), rozumianej jako wiara we własną zdolność do rozumienia problemów oraz wpływania na ich rozwiązanie. Przykładem mogą być uczestnicy i uczestniczki warsztatu, którzy początkowo wahali się zabrać głos, lecz z czasem zyskali większą pewność siebie, dyskutując kwestie dla nich istotne w atmosferze wzajemnego szacunku. W ankietach poszkoleniowych niektórzy wskazywali, że bycie traktowanym przez grupę i osoby prowadzące jako wartościowy współautor dyskusji przełożyło się na większą gotowość do zabierania głosu również w innych kontekstach, takich jak

miejsce pracy czy działania w społeczności lokalnej. Na tym właśnie polega „edukacja upodmiotawiająca” (Shor, 1992) – pedagogika, która nie tylko przekazuje wiedzę, lecz także przekształca relację osoby uczącej się wobec wiedzy i władzy.

Po trzecie, omawiane podejścia pedagogiczne *explicite* promują solidarność oraz wzmacniają potencjał działania kolektywnego. Ujawnienie wspólnych doświadczeń ograniczeń – jak miało to miejsce w ćwiczeniu „Gender Box” – oraz wzbudzenie empatii sprzyjają budowaniu poczucia wspólnoty i współodpowiedzialności. Podczas warsztatu w Sassari, po zidentyfikowaniu presji społecznych wpisanych w „pu-dełka płci”, uczestnicy i uczestniczki wyrazili gotowość do wzajemnego wspierania się w przeciwstawianiu się szkodliwym normom. Przykładowo, część grupy deklarowała reagowanie na seksistowskie żarty w swoim otoczeniu, inne osoby rozważały działania mentoringowe skierowane do młodszych uczestniczek edukacji, mające na celu zachęcanie ich do podejmowania nietradycyjnych ścieżek rozwoju. Świadczy to o przejściu od indywidualnej świadomości do działania zbiorowego, zbliżając osoby uczące się do tego, co Freire (1970) określa mianem *praxis*, czyli refleksyjnego i świadomego działania podejmowanego przeciw opresji. W tym sensie przestrzeń edukacyjna staje się punktem wyjścia do upodmiotowienia wykraczającego poza jej granice. Osoby uczące się są bardziej skłonne przeciwstawiać się dyskryminacji w realnym świecie, ponieważ miały okazję przeciwżyć takie postawy w toku zajęć oraz doświadczyły wsparcia grupy dzielącej podobne wartości. Co więcej, doświadczenie funkcjonowania w inkluzywnej mikrospołeczności edukacyjnej może skłaniać je do poszukiwania lub tworzenia analogicznych przestrzeni w szerszym kontekście społecznym. Ten efekt przechodzenia od praktyki edukacyjnej do zaangażowania obywatelskiego stanowi istotne ogniwo łączące edukację z demokracją. Jak zauważa Ira Shor (1992), pedagogiki upodmiotawiające przygotowują osoby uczące się do inicjowania zmian społecznych, kształtując ich myślenie krytyczne i sprawiając, że zaczynają one nie tylko dostrzegać niesprawiedliwości, lecz także czują się za nie współodpowiedzialne i zdolne do podejmowania działań.

Na zakończenie należy podkreślić, że budowanie sprawczości ma charakter procesu długofalowego. Upodmiotowienie w edukacji nie dokonuje się jednorazowo ani w wyniku pojedynczego warsztatu, lecz wymaga systematycznej praktyki oraz konsekwentnych wzmocnień. Osoby prowadzące zajęcia powinny regularnie zachęcać osoby uczące się do zabierania głosu, powierzać im realne odpowiedzialności oraz dostrzegać i wzmacniać rozwój ich krytycznego myślenia oraz kompetencji przywódczych. Nawet pozornie drobne zmiany – takie jak objęcie przez wcześniej mało widoczną osobę roli lidera projektu równościowego czy inicjatywa grupy uczących się na rzecz organizacji wydarzenia poświęconego językowi inkluzywnemu – mogą świadczyć o postępującym procesie upodmiotowienia. Przemiany te unaczyniają transformacyjny potencjał pedagogiki wrażliwej na płęć, która nie ogranicza się do przekazywania wiedzy o dyskryminacji, lecz realnie wyposaża i motywuje osoby uczące się do jej rozpoznawania i kwestionowania. Gdy zaś to poczucie sprawczości zostaje przeniesione w dorosłe role – zawodowe, rodzinne i obywatelskie – przyczynia się do kształtowania bardziej sprawiedliwego i demokratycznego społeczeństwa.

W szerszej perspektywie praktykowanie pedagogiki wrażliwej na płeć polega na świadomym kształtowaniu środowiska edukacyjnego, w którym udział wszystkich osób uczących się ma charakter równorzędny. Oznacza to tworzenie warunków sprzyjających aktywnemu uczestnictwu, widzialności i uznaniu różnorodnych głosów obecnych w klasie. W tym celu osoby prowadzące zajęcia mogą stosować proste, a zarazem skuteczne strategie dydaktyczne, takie jak dbanie o zrównoważony podział czasu wypowiedzi – np. poprzez zachęcanie do zabierania głosu osób cichszych lub należących do grup niedoreprezentowanych – stosowanie języka neutralnego pod względem płci oraz organizowanie zróżnicowanych zespołów roboczych, umożliwiających uczenie się w kontakcie z osobami o różnych tożsamościach płciowych.

Podczas warsztatu realizowanego w Sassari celowo wprowadzono pracę w grupach mieszanych pod względem płci, a także rotacyjny podział ról (np. lidera/ki dyskusji czy osoby odpowiedzialnej za notowanie), co pozwalało ograniczać utrwalanie hierarchii i sprzyjało bardziej równomiernemu rozkładowi odpowiedzialności. Na początku zajęć ustalono również reguły bazowe, obejmujące zasady wzajemnego szacunku, zakaz przerywania wypowiedzi oraz poufność w odniesieniu do osobistych doświadczeń przywoływanych w trakcie dyskusji. Tak zdefiniowane ramy interakcji sprzyjały stworzeniu bezpiecznej przestrzeni, w której głos każdej osoby mógł zostać uznany za istotny i wartościowy.

Jak wskazują badania, nieuświadomione uprzedzenia pedagogiczne – np. częstsze wywoływanie chłopców do odpowiedzi na zajęciach z zakresu STEM lub zróżnicowane reagowanie na przejawy asertywności osób uczących się w zależności od ich płci – mogą skutecznie ograniczać udział oraz osiągnięcia dziewcząt (Chapin i Warne, 2020). Choć przykład dotyczy edukacji szkolnej, analogiczne mechanizmy nieuświadomionego różnicowania uwagi i oczekiwań mogą ujawniać się także w dydaktyce akademickiej, wpływając na widzialność i partycypację osób uczących się. Osoba prowadząca edukację uwrażliwiona na kwestie płci podejmuje refleksję nad własnymi praktykami dydaktycznymi i dąży do ich świadomej korekty, m.in. poprzez zadawanie pytań zbliżonej liczbie uczennic i uczniów, czy docenianie wypowiedzi osób, które przełamują stereotypowe oczekiwania płciowe (Morley, 2009; Nabbuye, 2018). W tym sensie pedagogika wrażliwa na płeć sprowadza się do praktyki świadomej inkluzji – zapewnienia, że interakcje w klasie, przekazywane treści oraz panujący klimat nie faworyzują perspektywy jednej płci kosztem innych (FAWE, 2018).

Gdy osoby uczące się obserwują, że osoba prowadząca zajęcia konsekwentnie promuje zasady sprawiedliwości i wzajemnego szacunku, sprzyja to nie tylko wzrostowi ich zaangażowania w proces uczenia się, lecz także stanowi konkretną, doświadczaną w praktyce realizację wartości demokratycznych. Dzięki opisanym działaniom oraz inkluzywnej dynamice pracy dydaktycznej klasa może stać się swoistym mikrokosmosem równości, w którym wszyscy uczą się artykułować własne stanowiska, słuchać innych oraz doceniać różnorodność doświadczeń. Kompetencje te mają fundamentalne znaczenie dla uczestnictwa w życiu demokratycznym.

Opisane strategie współpracy i inkluzywnej dynamiki w klasie stanowią warunek brzegowy dla procesów budowania sprawczości i upodmiotowienia, ponieważ bez bezpiecznej i równościowej przestrzeni dialogu mechanizmy te nie mogłyby się uruchomić.

## ZAKOŃCZENIE

Pedagogika wrażliwa na płeć stanowi istotne narzędzie ograniczania dyskryminacji oraz wzmacniania wartości demokratycznych poprzez edukację. Odwołując się do założeń pedagogiki feministycznej, pedagogiki krytycznej oraz teorii uczenia się transformatywnego, podejście to angażuje osoby uczące się w krytyczne kwestionowanie norm społecznych oraz w refleksję nad możliwością kształtowania bardziej sprawiedliwych i równościowych relacji. Przykład partycypacyjnych warsztatów realizowanych w Sassari, jak również innych podobnych działań edukacyjnych, pokazuje, że gdy osoby uczące się otrzymują narzędzia do analizy stereotypów płciowych oraz wsparcie w artykulacji własnych doświadczeń, uruchamiany jest pogłębiony proces uczenia się. Jego efektem jest wzrost świadomości niesprawiedliwości społecznych, rozwój empatii ponad podziałami oraz umocnienie wiary we własną zdolność do inicjowania zmiany. Rezultaty te wykraczają poza wymiar *stricte* dydaktyczny, obejmując kompetencje obywatelskie i postawy kluczowe dla funkcjonowania demokratycznego społeczeństwa.

Demokracja opiera się na aktywnym uczestnictwie wszystkich osób ją tworzących, co staje się możliwe jedynie wówczas, gdy jednostki doświadczają wzmocnienia i realnego włączenia. Dyskryminacja ze względu na płeć historycznie ograniczała możliwość równoprawnego udziału znacznej części społeczeństwa w sferze przywództwa, rynku pracy oraz debacie publicznej. Edukacja może zarówno reprodukcować te nierówności, jak i przyczyniać się do ich demontażu. Jak wykazano w niniejszym artykule, wdrażanie pedagogiki uwzględniającej perspektywę płci stanowi konkretną strategię przełamywania barier strukturalnych. W przestrzeniach edukacyjnych opartych na inkluzywności i krytycznej refleksji osoby uczące się zaczynają postrzegać dyskryminację nie jako zjawisko nieuchronne, lecz jako problem możliwy do rozpoznania i rozwiązania. Doświadczając w klasie form mikro-demokracji – wspólnot, w których każdy głos jest uznawany za istotny – wynoszą one w dorosłe życie przekonanie o konieczności równego traktowania wszystkich ludzi. Jak zauważa bell hooks, „klasa – mimo wszystkich swoich ograniczeń – pozostaje miejscem możliwości... gdzie wspólnie wyobrażamy sobie, jak przekraczać granice. To jest edukacja jako praktyka wolności” (bell hooks, 1994, s. 207).

Urzeczywistnienie transformacyjnego potencjału edukacji wymaga zaangażowania na wielu poziomach. Osoby prowadzące procesy dydaktyczne muszą być gotowe do krytycznej refleksji nad własną praktyką oraz wdrażania metod sprzyjających włączeniu i sprawczości; osoby uczące się – otwarte na podejmowanie trudnych tematów i autorefleksję; natomiast instytucje edukacyjne – konsekwentnie wspierające równość w swojej kulturze organizacyjnej i politykach. W takich warunkach pedagogika wrażliwa na płeć przestaje pełnić jedynie funkcję interwencji antydyskryminacyjnej, a staje się narzędziem kształtowania osób wrażliwych na kwestie sprawiedliwości, solidarności i równości. Takie osoby chętniej angażują się w procesy demokratyczne i aktywnie stoją na straży praw oraz godności innych. Podsumowując, pedagogika wrażliwa na płeć przywraca głos osobom dotychczas marginalizowanym, wzmac-

niając tym samym fundamenty demokracji. Wpisuje się to w wizję wyrażoną w międzynarodowych dokumentach dotyczących praw człowieka i zrównoważonego rozwoju, zgodnie z którą trwała demokracja jest możliwa jedynie wtedy, gdy usunięte zostaną bariery płciowe ograniczające uczestnictwo (United Nations, 2015). Edukacja – rozumiana jako proces całościowy i społecznie osadzony – pozostaje jednym z najważniejszych narzędzi realizacji tego celu. Implikacje instytucjonalne opisanych praktyk wykraczają poza ramy niniejszego artykułu, jednak wyniki studium przypadku wskazują także na znaczenie systemowego wsparcia dla pedagogiki wrażliwej na płęć. Pewne jest jedno – poprzez konsekwentne wdrażanie pedagogiki wrażliwej na płęć oraz rozwijanie praktyk edukacyjnych ukierunkowanych na przeciwdziałanie dyskryminacji osoby prowadzące edukację i instytucje mogą realnie przyczynić się do budowy bardziej równego i demokratycznego społeczeństwa.

#### BIBLIOGRAFIA

- Akello, S., Osman, A. A. (2015). Education as a practice of freedom: Reflections on bell hooks. *Journal of Education and Practice*, 6(17), 195–200. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1079754.pdf>
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191–215. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191>
- bell hooks. (1994). *Teaching to transgress: Education as the practice of freedom*. Routledge.
- Chapin, J., Skovgaard, M., Warne, V. (2020). *Gender responsive pedagogy in higher education: A framework*. INASP. <https://www.inasp.info/sites/default/files/2021-01/Gender%20responsive%20pedagogy%20Framework%20paper.pdf>
- Crenshaw, K.W. (1989). Demarginalizing the intersection of race and sex: A Black feminist critique of antidiscrimination doctrine, feminist theory and antiracist politics. *University of Chicago Legal Forum*, 1, 139–167.
- Czerepaniak-Walczak, M. (2006). *Pedagogika emancypacyjna*. Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- FAWE. (2018). *Gender responsive pedagogy: A toolkit for teachers and schools* (Wyd. 2.). Forum for African Women Educationalists.
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. Herder and Herder.
- Freire, P. (2005). *Pedagogy of the oppressed* (Wyd. 30.; M. B. Ramos, przekł.; D. Macedo, wstęp). Continuum. [https://files.libcom.org/files/Paulo%20Freire,%20Myra%20Bergman%20Ramos,%20Donaldo%20Macedo%20-%20Pedagogy%20of%20the%20Oppressed,%2030th%20Anniversary%20Edition%20\(2000,%20Bloomsbury%20Academic\).pdf](https://files.libcom.org/files/Paulo%20Freire,%20Myra%20Bergman%20Ramos,%20Donaldo%20Macedo%20-%20Pedagogy%20of%20the%20Oppressed,%2030th%20Anniversary%20Edition%20(2000,%20Bloomsbury%20Academic).pdf)
- IPU. (2025, 1 stycznia). *Monthly ranking of women in national parliaments. Ranking as of 1st January 2025*. Inter-Parliamentary Union. [https://data.ipu.org/women-ranking/?date\\_month=1&date\\_year=2025](https://data.ipu.org/women-ranking/?date_month=1&date_year=2025)

- Judeh, R. (2020, 10 marca). *Why true democracy cannot exist without gender equality*. Netherlands Institute for Multiparty Democracy. <https://nimd.org/why-true-democracy-cannot-exist-without-gender-equality/>
- Katz, J. (1995). Reconstructing masculinity in the locker room: The Mentors in Violence Prevention Project. *Harvard Educational Review*, 65(2), 163–174. <https://doi.org/10.17763/haer.65.2.55533188520136u1>
- Mezirow, J. (1997). Transformative learning: Theory to practice. *New Directions for Adult and Continuing Education*, (74), 5–12. <https://doi.org/10.1002/ace.7401>
- Mezirow, J. (1991). *Transformative Dimensions of Adult Learning*. Jossey-Bass.
- Morley, L. (2009). Momentum and melancholia: Women in higher education internationally. W: M. W. Apple, S. J. Ball, L. A. Gandin (red.), *The Routledge international handbook of the sociology of education* (s. 384–395). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203863701>
- Nabbuye, H. (2018, listopad). *Gender-sensitive pedagogy: The bridge to girls' quality education in Uganda*. Center for Universal Education at Brookings. <https://www.brookings.edu/wp-content/uploads/2018/11/Hawah-Nabbuye-FOR-WEBSITE.pdf>
- Shor, I. (1992). *Empowering education: Critical teaching for social change*. University of Chicago Press.
- United Nations. (2015). *Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development*. Department of Economic and Social Affairs. <https://sdgs.un.org/2030agenda>

**GENDER-SENSITIVE PEDAGOGY IN HIGHER EDUCATION: FROM  
THEORETICAL FRAMEWORKS TO ANTI-DISCRIMINATION PRACTICES  
(A CASE STUDY)**

**ABSTRACT:** Gender discrimination remains a major barrier to democratic participation, as it systematically silences or marginalizes certain voices. This article examines how gender-sensitive pedagogy can counteract such mechanisms in higher education by integrating bell hooks' feminist pedagogy, Paulo Freire's critical pedagogy, and Jack Mezirow's transformative learning theory. Using a case study of an international Erasmus Blended Intensive Program (BIP) workshop delivered in 2025 at the University of Sassari (Italy), the paper describes and interprets participatory teaching practices, with a particular focus on the "Gender Box" activity. The empirical material includes students' visual outputs, observations of group work, and statements made during the facilitated debriefing discussion. The analysis indicates the activation of critical reflection, increased awareness of gendered power relations, and the development of students' agency, empathy, and solidarity. The article concludes with institutional recommendations for more inclusive learning environments.

**KEYWORDS:** gender-sensitive pedagogy; feminist pedagogy; critical pedagogy; transformative learning; empowerment