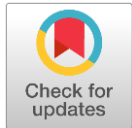


Formación docente en Colombia: descolonizar la diferencia de género desde una pedagogía crítica decolonial

Teacher training in Colombia: decolonizing the gender difference from a critical decolonial pedagogy



Daniela Montaña Correa

Universidad de los Andes, Bogotá D.C., Colombia.

d.montanac@uniandes.edu.co |  <https://orcid.org/0000-0001-8942-5950>

Recibido: 03 de septiembre de 2024 | **Aprobado:** 11 de diciembre de 2024 | **Publicado:** 30 de julio de 2025

DOI: [10.25100/lamanzanadeladiscordia.v18i02.14408](https://doi.org/10.25100/lamanzanadeladiscordia.v18i02.14408)

Artículo de reflexión

¿Cómo citar este artículo? | How to quote this article?

Montaña Correa, Daniela. (2025). Formación docente en Colombia: Descolonizar la diferencia de género desde una pedagogía crítica decolonial. *La Manzana de la Discordia*, 18(2), e20114408.

<https://www.doi.org/10.25100/lamanzanadeladiscordia.v18i02.14408>

Financiación o proveniencia del artículo: Doctorado en Educación, Beca Impacto País de la Universidad de los Andes.



Resumen

Este artículo aborda la equidad de género en la formación inicial docente, proponiendo una perspectiva decolonial que cuestiona las lógicas jerárquicas y dicotómicas que perpetúan desigualdades y discriminaciones sexistas, y además promueva la construcción de relaciones pedagógicas y socioculturales más equitativas y humanas. A partir de una revisión teórica y de literatura en este campo, primero, analiza las desigualdades y estereotipos de género en la formación docente y el ámbito universitario. Luego, presenta conceptos de las pedagogías queer y decolonial para descolonizar la diferencia. Finalmente, sugiere un enfoque histórico-narrativo de género para el currículo y la práctica pedagógica. Concluye con reflexiones sobre los alcances y limitaciones de esta propuesta en la educación superior.

Palabras-clave: formación docente, género, decolonial, diferencia, pedagogía.

Abstract

This article tackles gender equity in teacher training, proposes a decolonial perspective that challenges the hierarchical and dichotomous logics that perpetuate inequalities and sexist discrimination, and promotes the construction of more equitable and humane pedagogical and sociocultural relations. Based on a theoretical and literature review in this field, first, it analyzes gender inequalities and stereotypes in teacher training and the university environment. Then, it presents concepts of queer and decolonial pedagogies to decolonize difference. Finally, it suggests a gender historical-narrative approach to curriculum and pedagogical practice. It concludes with reflections on the scope and limitations of this proposal in university-level education.

Key words: teacher training, gender, decolonial, difference, pedagogy.

“Porque recordar puede significar renunciar a cualquier privilegio que hayamos conseguido exprimir de esta sociedad en virtud de nuestro género, raza, clase o sexualidad”. (Moraga, 2015, p. 25)

Introducción

Si bien la relación entre género y educación ha tenido un desarrollo conceptual importante en el ámbito académico y práctico en los movimientos sociales feministas y queer, las desigualdades de género en el ámbito profesional y laboral siguen siendo un fenómeno que produce desigualdad económica y discriminación sexista en diferentes campos del conocimiento y, en particular, en el ámbito universitario. Sumado a esto, hay una perpetuación del lugar de la mujer en el ámbito doméstico, en la que sigue estando relegada de los espacios de poder y decisión, y especialmente las mujeres que no son blancas o mestizas y de clases altas. Por ello, en Colombia el Ministerio de Educación Nacional ([MEN], 2020) en los *Lineamientos para política de educación superior inclusiva*, invita a incluir un enfoque de género en

planes de estudio y contenidos de cursos universitarios que hagan visibles y transformen las visiones heteropatriarcales. También plantea la necesidad de promover la innovación, divulgación y uso de pedagogías con enfoque de género y diferencial.

Este texto se plantea la pregunta sobre ¿cómo formar docentes que tengan una perspectiva crítica y transformadora acerca de la diferencia de género, a partir de cambios curriculares y pedagógicos en la formación inicial, que se desliguen de discursos y acciones afirmativas caracterizadas por una lógica excluyente y binaria de la diferencia? Para responder a esta cuestión, se realizó una revisión de literatura, a partir de una búsqueda de documentos en cuatro bases de datos diferentes: Scopus, Google Scholar, Web of Science y EBSCO. Para la búsqueda se usaron los siguientes términos en inglés: gender, education, teacher training, higher education, critical pedagogy, pedagogical practice, gender equality. También se usaron los siguientes filtros: artículos y libros escritos en inglés, español y portugués; revisados por pares académicos; y que fueran publicaciones de los últimos cinco años. Luego se amplió el periodo para incluir estudios y libros de teorías relevantes sobre estos tópicos en las últimas tres décadas.

El propósito del texto es exponer la necesidad y pertinencia de la incorporación de una perspectiva histórica decolonial de las ciencias, así como el uso de narrativas enmarcadas en una pedagogía crítica para el currículo oficial de la formación docente en Colombia. De este modo, se argumenta que una perspectiva decolonial sobre la diferencia del género y la identidad permite cuestionar la lógica categórica, dicotómica y jerárquica que sustenta desigualdades y discriminaciones sexistas, además favorece la construcción de relaciones pedagógicas y socioculturales más equitativas y humanas.

Para desarrollar esta tesis, el texto se organiza en cuatro partes. La parte inicial presenta un contexto de política pública regional y local sobre la incorporación de la perspectiva de género en la educación superior. En el segundo apartado se presenta el primer argumento, *Educación superior y formación docente: desigualdades y estereotipos*, en el que se identifican las inequidades de género existentes en la educación superior y en la docencia universitaria, así como los estereotipos sexistas que sustentan dichas desigualdades. *Descolonizar la diferencia: una pedagogía queer y decolonial*, presenta los planteamientos conceptuales y pedagógicos de las teorías queer y decoloniales que permiten deconstruir la lógica binaria del género en el ámbito educativo, como una herramienta para comprender la concepción que sustenta desigualdades y mantiene las brechas de género actuales. El siguiente apartado, *Una propuesta histórico-narrativa de género para el currículo oficial*, plantea dos elementos para introducir en la formación inicial docente, que son: i) una deconstrucción histórica de la diferencia de

género en diversas disciplinas; y ii) el uso de herramientas narrativas alrededor de la identidad docente como práctica pedagógica, para deconstruir las relaciones y concepciones de género, transformarlas desde la formación docente y en el ejercicio pedagógico posterior. Por último, se exponen las reflexiones finales sobre el campo de estudios de género en la educación superior.

El género y la educación superior: contexto regional y colombiano

El género como constructo conceptual y fenómeno social ha estado presente en las discusiones de educación superior desde los años setenta y ochenta en países latinoamericanos, a partir de organizaciones no gubernamentales que buscaban sensibilización mediante talleres y líneas de investigación en los denominados “Estudios de la mujer”. En los años noventa se consolidaron cursos y programas bajo el nombre “Estudios de género”. El crecimiento del movimiento feminista permitió consolidar líneas de investigación en campos sociales con mayores desigualdades, especialmente en humanidades y ciencias sociales (Bonder, 2022).

Desde inicios del presente siglo, uno de los objetivos en la educación superior es revertir la desigual participación en carreras asociadas con lo “masculino”. Además, se identifican sesgos de género que influyen en la investigación, formación profesional y carrera docente en el ámbito universitario (Bonder, 2022). Este campo de estudio busca comprender cómo funcionan las relaciones de poder en las dinámicas institucionales y perpetúan las desigualdades de género. En 2010 en América Latina proliferaron iniciativas y programas para promover la equidad de género y visibilizar formas de violencia contra las mujeres en universidades (Bonder, 2022).

En 2020, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) desarrolló el proyecto ACT on Gender en el que diseñaron una metodología para crear e implementar comunidades de práctica en universidades y centros de investigación. Este estudio identificó la reproducción de creencias, prejuicios y estereotipos de género; así como, la necesidad de cambiar representaciones, actitudes y valores en el currículo y prácticas pedagógicas para contribuir a la equidad de género. Estos cambios generan resistencia en universidades, especialmente en algunas áreas del conocimiento (Bonder, 2022).

Estudios en países latinoamericanos identifican esta problemática y propuestas de acción en la educación superior. Se plantea la necesidad de un espacio curricular sistemático donde se discutan

conceptos de estudios de género en diferentes disciplinas (Barrientos et al., 2018). Se reconoce que el currículo puede potenciar cambios profundos que cuestionen concepciones tradicionales de género en la formación docente (Jiménez Ruiz y González Perdomo, 2019). En Colombia se identifica la ausencia de la perspectiva de género en los planes de estudio y currículos de formación docente, incluso en licenciaturas de ciencias sociales y humanas (Sandoval y Hoyos, 2023). Los investigadores exponen la necesidad de transversalizar la perspectiva de género en los currículos universitarios para impactar en las relaciones sociales, profesionales y culturales (Buquet, 2011).

Colombia ha incorporado políticas públicas para la inclusión y reconocimiento de la diversidad sexual y de género en la educación básica y media (MEN, 2016). Recientemente se plantearon los *Lineamientos de política de educación superior inclusiva* (MEN, 2020), que identifican fenómenos de desigualdad de género en las universidades, como segregación por sexo de profesiones y oficios, y una cultura androcéntrica y heterosexista que excluye a mujeres y personas con identidades sexuales divergentes (MEN, 2020). Entre las recomendaciones se menciona la capacitación de docentes para abordar estereotipos de género, la incorporación de una perspectiva de género y diversidad sexual, la valorización de áreas con mayor participación femenina, y la reconstrucción de culturas académicas no androcéntricas (MEN, 2020).

Aunque se reconocen inequidades en la política pública, es evidente el vacío sobre cómo abordar pedagógicamente estos temas en el aula, y especialmente, cómo vivir la diferencia en las relaciones pedagógicas y sociales en el espacio educativo. Los siguientes apartados buscan comprender nuestra relación con la diferencia para proponer una pedagogía de género en la formación inicial docente.

Educación superior y formación docente: desigualdades y estereotipos

A pesar de los grandes avances de las últimas décadas en la actuación y participación de la mujer en la vida pública y profesional, sigue existiendo desigualdad de género en los ámbitos educativo, económico y laboral. A continuación, se ilustra este fenómeno en la educación superior y en el ámbito laboral docente de las universidades.

Desigualdad laboral y económica para las mujeres

Aunque en Colombia existe una mayor paridad de género en el acceso a la educación básica y secundaria, en la educación superior es evidente la segregación horizontal, que se refiere a la sobrerrepresentación de mujeres en carreras tradicionalmente femeninas que se asocian al cuidado, pero que no son valoradas social ni económicamente, aunque sean fundamentales para el desarrollo social. “En este grupo se encuentran formaciones como nutrición y dietética, terapias, enfermería, bacteriología, instrumentación quirúrgica, sociología, trabajo social y afines, psicología, bibliotecología y otros de ciencias sociales y humanas, odontología, salud pública, con más del 70 % de participación femenina en la matrícula” (MEN, 2020, p. 24). De igual manera, las carreras con mayor prestigio social y remuneración económica, como las ingenierías, física, sistemas y telecomunicaciones, tienen más del 70 % de hombres matriculados (MEN, 2020).

Como efecto de los estereotipos y de la asignación cultural de roles de género, se identifica un fenómeno de feminización o masculinización de profesiones y áreas de conocimiento. Si bien esta elección de ocupación es reforzada desde la primera infancia (González Barea y Rodríguez Marín, 2020), se materializa en las decisiones y posibilidades de las mujeres en la educación superior y en el trabajo (Departamento Administrativo Nacional de Estadística [DANE] et al., 2020; Martínez Labrín y Bivort, 2013). De acuerdo con la Gran Encuesta Integrada de Hogares en Colombia (2018, como se citó en DANE, 2020), los sesgos de género en las últimas dos décadas son evidentes con respecto a la elección de carreras vinculadas a los roles tradicionales, donde las mujeres, en su gran mayoría, hacen parte de las ciencias de la educación y la salud. Asimismo, para los hombres es más común la elección de carreras como ingenierías, arquitectura y ciencias naturales (DANE, 2020).

Dicha segregación tiene repercusiones en el ámbito laboral, donde las brechas salariales de recién graduados, a favor de los hombres, se producen en todos los niveles de formación y se amplían a mayor nivel educativo en posgrados (MEN, 2020). Una de las más importantes inequidades en el tránsito de las mujeres del campo educativo al laboral, es que a pesar de ser ellas quienes tienen mejores resultados académicos, sus condiciones laborales y de remuneración económica son más precarizadas (DANE, 2020; Ocio y Romero, 2021). Si bien en Colombia son más las mujeres, con respecto a los hombres, quienes terminan estudios universitarios, “la inserción de las mujeres en los mercados laborales es menor que la de los hombres y cuando logran incorporarse son segregadas a ciertas ocupaciones y sectores económicos. Además, reciben un pago menor por su trabajo y los ascensos en las jerarquías organizacionales no son frecuentes” (DANE, 2020, p. 24).

Algunos elementos de ese fenómeno de desigualdad se reconocen a nivel global, como el “suelo pegajoso” o “techo de cristal” en la carrera profesional de las mujeres, que encuentran barreras para su liderazgo, asignación de roles de género tradicionales y feminización de disciplinas, entre las que también se encuentra la educación (Eddy y Ward, 2017). En organizaciones e instituciones se produce una distribución inequitativa del poder que desfavorece a las mujeres en el bajo acceso a lugares de toma de decisión, segregación y conflicto con los tiempos de cuidado (Ocio y Romero, 2021). En el caso de la educación superior, estas condiciones de desigualdad se expresan en una subrepresentación de las mujeres en los niveles de posgrado, investigación, producción académica de altos estándares y en cargos directivos (UNESCO, 2020).

En el sector educativo se identifica de manera clara esta desigualdad. Si bien existe una feminización del personal docente alrededor del mundo, hay una evidente inequidad en cuanto a los cargos directivos de las instituciones educativas en todos los niveles de educación. Así lo presenta el informe de la UNESCO (2018): “en los países de la OCDE, las mujeres representan el 57 % del personal estatal, lo que comprendía en 2010 un 65 % de puestos de secretaría, 35 % de mandos intermedios y 27 % de altos directivos” (p. 24). En la educación superior es común que las mujeres estén subrepresentadas en comités de gestión y dirección educativa, y si hacen parte de lugares de poder, con frecuencia se ven limitadas a no tener una participación plena en los debates que allí se generan (UNESCO, 2018).

Estereotipos sexistas que sustentan las desigualdades

La desigualdad, que se produce estructuralmente y forma parte de la cultura y dinámicas organizacionales de la educación superior, se explica en gran parte por la reproducción de estereotipos sexistas y roles tradicionales de género en el sistema educativo y en la formación docente. Se trata de una forma de injusticia sociocultural en la que hay una falta de reconocimiento y representación de una población, en este caso hacia las mujeres, que se refleja en discriminación, segregación y poca visibilidad. La carencia de reconocimiento y representación está vinculada con la redistribución, en donde la ausencia de valoración social se materializa en inequidad económica (MEN et al., 2022).

Una explicación histórica de este fenómeno en el ámbito educativo la hace Morgade (2010), quien cuestiona el término “cuerpo docente” para destacar el carácter sexuado de la profesión, en tanto los cuerpos de maestros y maestras se diferencian y construyen a partir de expectativas y significados del

sistema heteropatriarcal del que hacen parte la escuela y la universidad como formadoras de subjetividades. Se establece entonces un continuo del “rol de la madre” para los niveles primarios de la educación y se predetermina una relación pedagógica como saber “naturalizado” en la estructura laboral de las instituciones educativas (Morgade, 2010). También se resalta que, si bien hubo una conquista liberal de la autonomía de las mujeres en el espacio público desde su rol como docentes, a la vez se restringió dicha libertad a partir de dinámicas burocráticas, división sexual del trabajo y del conocimiento académico (Morgade, 2010).

Varias investigaciones han identificado que las estructuras organizacionales de las universidades asumen elementos sobre cómo se interpreta el género y se percibe el poder, de manera que se privilegia al hombre heterosexual como norma (Eddy y Ward, 2017). El sexismo es definido por Eddy y Ward (2017) como prácticas y actitudes que producen discriminación, desigualdad o formas de violencia de acuerdo con las expectativas y normas que se le han asignado a cada sexo. En espacios educativos, el sexismo reproduce una lógica desigual de género y configura identidades, cuerpos, autopercepciones y proyectos de vida determinados por el sistema heteropatriarcal (Flores, 2018). En su estudio, Espinoza y Albornoz (2023) identifican que cuando los actores educativos asumen una concepción esencialista del género y se naturalizan las diferencias entre hombres y mujeres, son más frecuentes las prácticas sexistas de docentes o estudiantes en las aulas de clase.

Si bien se reconoce que los ámbitos culturales de socialización que configuran el género son diversos y se encuentran en los espacios sociales, las instituciones educativas influyen en gran medida a través de valores y concepciones, el currículo, los libros de texto, las prácticas pedagógicas y las relaciones entre docentes y estudiantes (Bello Ramírez, 2018; Pérez y Moya, 2020; Puerta et al., 2015; UNESCO, 2020). En el caso del ámbito universitario, el sexismo se identifica en los planes de estudio, en la bibliografía de los cursos que privilegia a los autores hombres y donde hay una ausencia de temáticas sobre género, así como estereotipos sexistas sobre las capacidades (Espinoza y Albornoz, 2023). Este fenómeno tiene lugar tanto en el currículo oficial, como en el currículo oculto, del que hacen parte prácticas, discursos y relaciones que reproducen dichos estereotipos (Posner, 2005).

Por una parte, estos sesgos se hacen evidentes en el currículo oficial. Algunas investigaciones han elaborado análisis de contenido de los libros de texto que permiten reconocer la existencia de estereotipos sexistas relacionados con características de personalidad, del cuerpo y de roles, que justifican y reproducen la desigualdad de género, al igual que prejuicios sobre orientaciones sexuales que

transgreden la heteronorma (Pérez y Moya, 2020). Asimismo, sucede en currículos de licenciaturas en ciencias sociales en Colombia (Sandoval y Hoyos, 2023). En este sentido, Watts (2007) afirma que la estructura curricular no es neutral en cuanto al género y otras características identitarias, como la clase social o la etnia.

Cabe señalar que, si bien las instituciones de educación superior configuran y reproducen sesgos y desigualdades, también son uno de los principales espacios de transformación del conocimiento y aprendizaje cultural (Ocio y Romero, 2021). Por ello, es fundamental considerar la formación inicial docente que se da en la educación superior, en tanto los futuros docentes pueden reproducir de manera no consciente los estereotipos sexistas de género que han interiorizado a lo largo de su experiencia educativa (Martínez Labrín y Bivort, 2013).

La lógica discursiva de la diferencia y el enfoque de género

Aunque en las últimas décadas se han desarrollado programas educativos con enfoque de género para la formación docente, se han basado en una lógica binaria que no ha cambiado las condiciones de desigualdad estructural y cultural. A pesar del avance en la equidad en el acceso de las mujeres a la educación, la sexualización de la formación profesional y la “feminización vertical” de la docencia persisten, manteniendo un bajo prestigio social y económico para esta profesión en Latinoamérica (Sánchez, 2015).

La permanencia de estas desigualdades se debe a la concepción del género y la diferencia en los sistemas educativos. El Ministerio de Educación Nacional de Colombia reconoce la problemática y aboga por un enfoque interseccional y diferencial en las políticas públicas, pero se mantiene una postura desde “el respeto, valoración y atención a las diversidades” (MEN et al., 2022, p. 31), esta perspectiva representa la otredad según normas heteropatriarcales (Flores, 2018; Skliar, 2002). Es común observar en documentos oficiales de educación de organizaciones intergubernamentales y gobiernos la intención de eliminar la exclusión y discriminación social por diversidad de raza, clase, religión, género, etc. (MEN et al., 2022; UNESCO, 2020). No obstante, al categorizar la diferencia, se establece una relación de poder y control que perpetua desigualdades (Skliar, 2002).

Por ejemplo, en el ámbito internacional, existen iniciativas de formación docente como *One size fits all?* (TWIST, 2016), que busca concienciar sobre estereotipos y exponer modelos femeninos en

ciencia. Sin embargo, dentro de sus referentes y concepciones de género se destacan diferencias sexuales y una lógica binaria y biológica de la construcción del género, lo que termina reafirmando la creencia de que la ciencia puede ser masculina o femenina bajo términos de oposición y categorización dicotómica. Esta misma perspectiva se evidencia en diferentes investigaciones o programas de intervención en las que se plantea una formación de ciudadanía liberal para los docentes, que promueve la inclusión de la diversidad de género (Barba Rincón et al., 2020; Buquet, 2011; Jiménez Ruiz y González Perdomo, 2019; Osorio Cardona, 2016).

Por otro lado, investigaciones desde perspectivas postfeministas y decoloniales, como *Gender-Sensitive Teacher Training* (Saldivias y Kaliwo, 2021), implementan cambios estructurales del currículo considerando las necesidades del contexto, como la propuesta desarrollada en Perú y Malawi. Aunque se enmarcan en derechos universales, se basan en un proceso colaborativo y participativo enfocado en contextos locales (Saldivias y Kaliwo, 2021).

En el documento *La institucionalización del enfoque de igualdad de género en universidades de América Latina* (Bonder, 2022) se destaca que, aunque se han incorporado estudios de género desde los años noventa, la transformación curricular sigue siendo un reto. Aún hay resistencias y falta de compromiso teórico, político y administrativo para institucionalizar estos cambios en las universidades. Las instituciones adoptan un discurso de aceptación del enfoque de género con limitada formalización y cambio institucional (Bonder, 2022). Es crucial cuestionar patrones sexistas en la educación para revelar sesgos de género en pedagogía, evaluación e investigación (Bonder, 2022). El ámbito curricular, especialmente en programas de formación inicial docente, sigue invisibilizando sesgos de género (Bonder, 2022; Patiño et al., 2018). Las licenciaturas en ciencias sociales abordan temas relacionados con identidad y colonialismo, pero no se enfocan suficientemente en género y teorías feministas. Esto refleja una injusticia epistémica androcéntrica en la academia (Bonder, 2022; Patiño et al., 2018).

Se identifican entonces dos dimensiones de la formación docente relevantes para abordar las concepciones de género: la deconstrucción de ideas previas sobre diferencias sexuales y de género, y la construcción de relaciones pedagógicas y sociales más equitativas. Este texto subraya la necesidad de una transformación educativa desde la formación docente, promoviendo un cambio cualitativo del currículo con una perspectiva crítica del género en las disciplinas. Un cambio que se complemente en la práctica, desde un enfoque pedagógico decolonial.

Este apartado permitió reconocer que la formación docente y la educación superior, a partir de las dinámicas organizacionales y permanencia de estereotipos sexistas de género, han contribuido a la desigualdad de género en el ámbito educativo, académico y profesional. Incluso cuando se usan perspectivas de igualdad de género, predominantemente en el ámbito discursivo, se hace desde una lógica binaria del género y de la diferencia, que reproduce las inequidades que pretende mitigar.

Descolonizar¹ la diferencia: una pedagogía queer y decolonial²

¿Qué elementos conceptuales y pedagógicos podemos usar para develar y deconstruir la lógica binaria del género en el ámbito educativo? A continuación, se presentan tres elementos que permiten afirmar que descolonizar la diferencia identitaria y de género en el campo educativo es un cambio necesario para comprender la lógica colonial que sustenta desigualdades y mantiene las brechas de género actuales.

La diferencia desde el pensamiento decolonial

Descolonizar la diferencia implica comprender la construcción dualista, dicotómica y jerárquica de las identidades, entre ellas, el género (Lugones, 2011). La corriente de pensamiento decolonial, permite comprender y desaprender las oposiciones binarias que el norte global ha impuesto a lo largo de la historia (Curiel y Falconí, 2021). Además, la decolonialidad reconsidera saberes que han sido destituidos, pero que habitan nuestros territorios, memorias e identidades en Latinoamérica y el sur global (Mignolo y Walsh, 2018).

María Lugones (2011) explica que el pensamiento dualista y jerárquico es un eje central del capitalismo y colonialismo modernos, que configura su identidad a partir de la otredad de la raza, el género

¹ La descolonización se plantea como un proceso de puesta en práctica del pensamiento decolonial que implica, por una parte, (des)aprender las representaciones coloniales del mundo y de nuestras sociedades, y por otra, reconfigurar saberes que han sido deslegitimados (Walsh, 2013; Mignolo y Walsh, 2018; Segato, 2018). Este es un esfuerzo individual y colectivo de acoger el pensamiento decolonial, a partir de imaginar otras epistemologías y ontologías. Además, es un esfuerzo por no universalizar o hegemonizar estos saberes y formas de ser y estar en el mundo (Mignolo y Walsh, 2018). Además, Catherine Walsh (2013) sugiere que este sea el vínculo entre lo decolonial y lo pedagógico, que es llevado a la praxis.

² Decolonial se entiende como las diferentes corrientes de pensamiento que enlazan diversas perspectivas de las vivencias de la colonialidad y del pensamiento y praxis decolonial en contextos locales alrededor del mundo. Busca darle un marco de comprensión y sanación de las heridas e imposiciones coloniales en las sociedades y subjetividades (Mignolo y Walsh, 2018). Desde esta perspectiva, la masculinidad está en la base del poder eurocéntrico colonial, político e histórico que amplía las disimetrías entre hombres y mujeres (Segato, 2018).

y la sexualidad. Lo colonizado hace referencia al uso instrumental de la naturaleza, que se extiende para definir la otredad y los colonizados como “no-humanos” (Skliar, 2002). Así, la cartografía del territorio colonizado traspasa lo físico y llega al campo simbólico y discursivo, donde todos los territorios extranjeros y quienes lo habitan deben ser colonizados y normalizados: quienes no son hombres blancos heterosexuales, de origen anglosajón, de clase media y alta, hacen parte de *La Diferencia*³. En este sentido, occidente ha configurado un discurso hegemónico donde la diferencia se representa como una cartografía liminal del otro que puede ser “tolerado e incluido”, pero que es vulnerable y que resulta siendo excluido (Skliar, 2002). En palabras del autor: “El otro de la oposición binaria, entonces, no existe fuera del primer término sino dentro de él, como su imagen velada, como su expresión negativa, como necesitada de corrección normalizadora” (Skliar, 2002, p. 95).

Se puede considerar que la construcción histórica de la diferencia ha sido una forma de legitimar la violencia directa, estructural, y especialmente cultural, y dos de los ámbitos de expresión de este tipo de violencia son la ciencia y la historia (Galtung, 2003). Uno de los mecanismos que se usan en la violencia simbólica es la marginación de los que no hacen parte de esa mismidad y su fragmentación. Así, se identifica de manera clara el carácter político de esta construcción simbólica, en la que quienes ostentan el poder configuran el discurso sobre lo que es diferente, lo estudian, escriben su historia y lo normalizan (Lopes Louro, 2003; Lugones, 2011).

Ahora bien, el género es una de las categorías que hace parte de la configuración de la diferencia, como lo explica Scott (1986): “El núcleo de la definición [del género] reposa sobre una conexión integral entre dos proposiciones: el género es un elemento constitutivo de las relaciones sociales basadas en las diferencias que distinguen los sexos y el género es una forma primaria de relaciones significantes de poder” (p. 23). Algunos autores plantean que existe un mito fundador universal de la mujer como sujeto subalterno del hombre, que se busca legitimar en la historia y la cultura, simultáneamente con la discriminación racial, en términos de inferioridad o debilidad (Enrico y Castro, 2021). La perspectiva de la diferencia sexual del género, tal como la propusieron corrientes teóricas feministas en los años sesenta y setenta, y su relación con la colonización, es explicada de manera clara por Haraway (1995):

³ Decolonial se entiende como las diferentes corrientes de pensamiento que enlazan diversas perspectivas de las vivencias de la colonialidad y del pensamiento y praxis decolonial en contextos locales alrededor del mundo. Busca darle un marco de comprensión y sanación de las heridas e imposiciones coloniales en las sociedades y subjetividades (Mignolo y Walsh, 2018). Desde esta perspectiva, la masculinidad está en la base del poder eurocéntrico colonial, político e histórico que amplía las disimetrías entre hombres y mujeres (Segato, 2018).

La naturaleza es sólo materia prima de la cultura, apropiada, reservada, esclavizada, exaltada o hecha flexible para su utilización por parte de la cultura en la lógica del colonialismo capitalista. De manera similar, el sexo es únicamente la materia del acto del género. La lógica produccionista parece inevitable en las tradiciones binarias occidentales. A esta lógica narrativa analítica e histórica se debe mi nerviosismo sobre la distinción del sexo/género en la historia reciente de la teoría feminista (p. 341).

Buena parte del espacio del poder simbólico y discursivo se puede rastrear en la historia de la ciencia, en la que las relaciones del género se establecen a partir del lenguaje y la práctica fenómenos asociados con lo “natural y racional”, que se caracterizan en dominios de lo “masculino” o “femenino”. En este sentido, la ciencia, que asume lo “natural” como “normal” e incuestionable, también se ha usado para legitimar desigualdades por razón de género, clase y raza (Watts, 2007). Incluso, dentro de los movimientos feministas desde los años sesenta, las diferencias sexuales y biológicas se han usado para justificar y explicar la desigualdad social (Lopes Louro, 2003). Por ello, es fundamental comprender y deconstruir los procesos y condiciones que establecieron las dicotomías. También es necesario historizar la lógica binaria y jerárquica, así como cuestionar las disciplinas y una tradición andro y etnocéntrica de producción de conocimiento, que legitima modelos de identidad universales y homogeneizadores (Lopes Louro, 2003).

Es así como se propone comprender la complejidad y pluralidad de la identidad como construcción sociocultural que está en constante transformación y que puede ser contradictoria. Por ello, las identidades no pueden comprenderse como variables independientes, sino en la experiencia única de cada sujeto y en su interdependencia (Melero, 2011). En este punto es relevante reconocer que entre los espacios e instituciones modernas de formación de subjetividades se encuentra la educación formal, que busca aislar al otro de su territorio, lengua, sexualidad o etnia. Se pretende reducir y normalizar porque la mismidad y la otredad no pueden cohabitar el mismo tiempo y espacio. Como lo explica Skliar (2002), la escolarización prohíbe la diferencia porque ella se configura como mismidad, niega la diferencia del otro, por eso la disciplina y normatividad son tan importantes. Es desde este plano discursivo y simbólico que la educación tiene un papel fundamental como reproductora o emancipadora (Freire, 1970).

La diferencia se naturaliza y se enseña. El género y la sexualidad se aprenden a vivir en las relaciones culturales, por medio de los discursos mediáticos, tecnológicos, científicos y normativos (Lopes Louro, 2008). Las narrativas que se transmiten en espacios educativos en sus relaciones y contenidos

parten de la desigualdad de la diferencia, y acudir a su historia permite hacer evidente la lógica que la determina.

Desde el feminismo decolonial se hace un llamado a la “intersubjetividad historizada”, que permita comprender la opresión de género y reconstruir comprensiones y relaciones que desmitifiquen la diferencia (Lugones, 2011). Como constructo político e histórico que se configura a través del lenguaje, podemos deconstruir las identidades en un ejercicio político de agencia (Fonseca y Quintero, 2009). En consecuencia, las políticas que buscan eliminar la exclusión, deberían partir de reconsiderar la diferencia como una construcción sociocultural y como estrategia pedagógica para mejorar la enseñanza y el aprendizaje (Melero, 2011).

El género y las teorías queer

Desde la década de los noventa surgieron diferentes corrientes críticas y anticoloniales, que se plantearon una manera de repensar las inequidades como relaciones de poder o injusticias de género en las que las únicas afectadas no son solo las mujeres, sino en general cuerpos que no son blancos y heterosexuales (Ramallo et al., 2018). Por ello, lo queer es una herramienta conceptual que cuestiona la concepción tradicional de identidad sexual y de género, a través de la deconstrucción de la lógica binaria y biologicista de las categorías preestablecidas del género y la sexualidad humana (Morgade, 2010).

Desde las teorías queer y posfeministas, el género no puede ser entendido sin el cuerpo como su primer territorio de construcción. Siguiendo a Judith Butler, el género es una *performatividad* que se construye en la práctica o acción repetitiva de un discurso que configura los efectos que representa, y en dicha representación se configuran relaciones de poder (Butler, 2007). El género abarca la continuidad de identidades preestablecidas, en particular por el sistema heteropatriarcal, y la forma en que esos significados se reconfiguran a través de su reiteración (Fonseca y Quintero, 2009; Morgade, 2010). Como lo planteó Foucault, ese *performance* produce efectos en los cuerpos y en las subjetividades y, en este sentido, la teoría queer intenta desestabilizar las categorías socioculturales y políticas que buscan normalizar y homogeneizar las identidades (Whitlock, 2010).

Las relaciones de poder que se producen entre la política y la sexualidad son reconocidas por el postfeminismo y las teorías queer, a la vez que destacan relaciones entre el género y la sexualidad (Lauretis, 2015). Desde esta perspectiva, se considera que las diversas y posibles formas de la sexualidad

y del género son interdependientes, inacabadas, heterogéneas, contradictorias y que escapan a una explicación universal (Lopes Louro, 2003). Por ello, cuestionan y se distancian de las explicaciones esencialistas, basadas en las diferencias biológicas del sistema sexo/género que asumen una lógica binaria del hombre y la mujer (Alegre Benítez, 2013). Lo que procura la teoría queer es subvertir la estructura del sistema heterosexista e intenta dar voces a identidades silenciadas y atravesadas por otras discriminaciones como la homofobia, el androcentrismo, el racismo y el capacitismo (Fonseca y Quintero, 2009).

Uno de los principales aportes de las teorías queer es una comprensión más compleja e interdependiente de las diferencias de género y sexuales, bajo la cual se busca deconstruir sus significados, reconocer las resistencias y repensar otras posibilidades identitarias que sean igualmente reconocidas. Además, tiene en cuenta la articulación de la sexualidad y el género con identidades de clase, raza y nacionalidad, de manera que se vincula con la teoría feminista y otros movimientos sociales. Lo “cuir”, retomado desde América Latina, explica lo que se encuentra en la frontera de las clasificaciones discriminatorias y marginadas; sin embargo, es un lugar en el que se configuran agencias y resistencias (Bello Ramírez, 2018). Como práctica política, intenta establecer diálogos que generen comunidad y que subviertan las violencias identitarias homogéneas (Bello Ramírez, 2018).

La diferencia y una pedagogía queer

Desde el ámbito educativo, esta teoría permite cuestionar la reproducción de las normas de género, comprender su construcción y posibilitar cambios en las relaciones sociales desde la ampliación de las formas de expresión e identidad (Ramallo et al., 2018). La pluralidad y polifonía que fundamenta lo queer entra en contradicción con los universalismos y la concepción de una identidad heteronormativa. En esta se han elaborado diferentes propuestas para generar una acción realmente transformadora desde la pedagogía crítica, definiendo una pedagogía queer (Bello Ramírez, 2018).

La pedagogía queer reconoce que la pedagogía, como disciplina educativa, se ha configurado en su construcción histórica desde un vínculo estrecho con la normalidad, el poder y el control del cuerpo. Se plantea que ejerce un esencialismo en el que se busca un aprendizaje, pero no un cambio en la subjetividad, es decir, se busca que los sujetos hombres y mujeres tengan identidades homogéneas, que favorezcan la ciudadanía liberal y la producción capitalista (Bello Ramírez, 2018). El espacio físico de las

instituciones, sus normas, los rituales, el uniforme, las relaciones y los discursos, hacen parte del currículo oculto, que enseña de manera no explícita las normas del sistema sexo/género (Bello Ramírez, 2018).

De otro lado, la pedagogía queer cuestiona los discursos pedagógicos androcéntricos y patriarcales, y promueve la apertura de múltiples experiencias de enseñanza-aprendizaje que transgreden lo normativo y se vuelven significativas para quienes han sido excluidos por la lógica binaria (Alegre Benítez, 2013). Esta pedagogía invita a desacomodar y deconstruir certezas categóricas de pensamiento, a abrirse a diferentes perspectivas y posibilidades, y plantea una ética para conectar con el otro, basada en el amor, la reparación y la comunidad (Bello Ramírez, 2018). También es importante destacar que, una visión heteronormada del sexogénero hace parte de una política del conocimiento legítimo y hegemónico. Lo que es diferente, “raro” o “abyecto” pasa por el *currículo nulo*; de esto no se habla porque incomoda (Bello Ramírez, 2018).

En complemento, algunos académicos (Pinar, 2003; Skliar, 2019) han propuesto una *pedagogía de la diferencia*, que reconoce al otro en su esencia concreta y voluntaria, que puede ser expresada y valorada por una diversidad de “yoes”, como identidades que no están determinadas. Busca entonces que estas identidades, que asumen un mismo sujeto o varios sujetos en convivencia, se relacionen dialógicamente, que aprecien la contradicción, la tensión y el conflicto, que establezcan relaciones horizontales y no jerárquicas (Pinar, 2003). En palabras de Skliar (2019): “Educar implica la posibilidad de quitarnos de nosotros mismos como centro de la existencia para enfrentarse a lo desconocido” (p. 44).

En esta pedagogía es fundamental la formación social y dialógica de los sujetos, en tanto la construcción subjetiva del yo se produce *a través y en* contraposición del otro. Por esto, es necesario generar consciencia sobre las implicaciones de la normalización y disciplina de los cuerpos y del ser en las instituciones educativas. Así como, reconocer los límites de las prácticas de enseñanza-aprendizaje, para encontrar en esos límites otras formas de subversión y deconstrucción (Whitlock, 2010). En este sentido, el currículo debe ser cada vez más abierto y cambiante, aceptar lo inestable y la polifonía de identidades, no solo de género, sino también raciales, nacionales, de clase y todas las necesarias para imaginar lo humano amplia y profundamente (Alegre Benítez, 2013).

Por último, es necesario destacar que esta pedagogía debe cuestionarse a sí misma y a su objeto de conocimiento, partiendo de la necesidad de deconstruir las concepciones de *identidad, disciplina y educación*. Algunos de sus principios, tanto de abordaje del conocimiento, como de la práctica pedagógica, son la inestabilidad, ambigüedad, multiplicidad y lo desconocido del saber y del espacio-tiempo (Bello

Ramírez, 2018). Esto también implica, de una parte, emprender una práctica crítica que desvincule al yo de lo “normal”, no solo tolerando la diferencia, sino desmontando privilegios y discriminaciones, para permitir ser transformados por el otro que habita en cada sujeto. De otra parte, es necesario reconocer las violencias que produce el espacio educativo en su sistema heteronormativo, que han dejado huellas en las subjetividades que no hacen parte de la norma, una pedagogía que reflexione sane y repare (Bello Ramírez, 2018).

Una propuesta histórico-narrativa de género para el currículo oficial

Aunque ¿Cómo incorporar una perspectiva decolonial del género en el currículo oficial y la práctica pedagógica para la formación inicial docente? En este apartado se plantean dos acciones desde una pedagogía crítica decolonial, que propone hacer uso de una perspectiva histórica de la diferencia en la ciencia y de narrativas de identidad, como maneras de deconstruir las relaciones de género y transformarlas desde la formación docente.

Una pedagogía decolonial para descolonizar la historia de las ciencias y su relación con el género

Uno de los propósitos del pensamiento decolonial es visibilizar el alcance limitado de las teorías y conceptos occidentales, haciendo referencia a su producción situada histórica y geográficamente, además de reconocer formas de conocimiento que han sido negadas y limitadas (Mignolo y Walsh, 2018). En palabras de Walsh (2013): “Lo decolonial denota, entonces, un camino de lucha continuo en el cual se puede identificar, visibilizar y alentar 'lugares' de exterioridad y construcciones alter-(n)ativas” (p. 25).

En este sentido, las pedagogías decoloniales promueven no solo formas de pensar, sino sobre todo de *ser*, *sentir*, *hacer* y *saber* distintas de la racionalidad occidental, que se vinculan con procesos e intentos decoloniales. Además, implican salir del espacio-tiempo escolarizado para sumarse a los procesos sociopolíticos y epistémicos locales y comunitarios (Walsh, 2013). En ese proceso, uno de los primeros pasos implica la descolonización cultural que, según Fanon (2009), requiere desaprender todo lo impuesto por la colonización, asumir una posición crítica y distanciarse de lo que, en términos identitarios, se establece como definitivo y unívoco. Asimismo, implica reconocernos individual y colectivamente en las

historias subalternas que nos ubican en categorías identitarias, y en este proceso de desaprendizaje y reaprendizaje es fundamental el rol del docente como agente de la historia (Walsh, 2013).

Esta primera acción que se ha venido dando desde el siglo XX, se basa en develar el carácter colonizador, racista y sexista de la historia, la filosofía y las ciencias occidentales, como los cimientos de las sociedades, reconociendo que hay una forma histórica de poder patriarcal y heterosexual, que hace parte de la violencia colonizadora y del proyecto eurocéntrico (Segato, 2018). A la vez, se hace necesario reconceptualizar la ciencia y usarla para reapropiar pensamientos y saberes *otros* sobre la naturaleza, la sociedad y sus relaciones (Walsh, 2013). Por ejemplo, uno de los elementos de análisis de la relación entre colonialismo, dualismo y capitalismo tiene que ver con la cosificación de los cuerpos y las categorías de raza y género, en tanto son formas de fijación y naturalización de características biológicas, que justifican el orden y poder sociopolítico, que son por definición desiguales y conflictivas (Segato, 2018). Como lo plantean Segato et al. (2021), en toda historia y narrativa de identidad hay un otro a partir del cual nos referenciamos, hay una lógica de enunciación para autodefinirse y definir lo que no es propio, donde la afirmación y la negación son dos elementos fundamentales. En el caso de la historia de Occidente, la estratificación, colonización, racialización y normalización son parte de los mecanismos y lógicas de la identidad y la diferencia (Segato et al., 2021).

Los elementos del currículo académico, tanto del oficial como del oculto, hacen parte de la producción y reproducción de estas lógicas categóricas y de los lugares de la *diferencia*. Por ello, es necesario hacer una lectura decolonial del currículo, los contenidos, la bibliografía, el lenguaje, los recursos, procesos pedagógicos y la evaluación, a partir de la identificación de las narrativas de desigualdad que justifican las divisiones y categorías identitarias (Lopes Louro, 2003). Varias autoras reconocen que la historia es una herramienta fundamental que permite comprender, explicar y deconstruir la lógica hegemónica de la diferencia (Lopes Louro, 2003; Lugones, 2011; Scott, 1986).

El poder selectivo del currículo establece una exclusión y legitimación social de la diferencia *per se* en la medida en que lo que se considera conocimiento entra en él, y lo que no, queda fuera. Igualmente sucede con la narrativa histórica y la producción de conocimiento en la ciencia, que establece divisiones entre sujetos y grupos (Lopes Louro, 2003). Por esto, es fundamental asumir la participación política del docente en el aula, donde no solo se re/produce conocimiento, sino también se configuran identidades que se basan en un sistema de relación desigual (Lopes Louro, 2003). La práctica pedagógica es productora de las subjetividades de una sociedad dividida y los docentes pueden reconocer su participación o

resistencia hacia la naturalización de la lógica binaria de género, sus estereotipos, prejuicios y exclusiones (Lugones, 2011).

En este sentido, Bello (2018) invita a cuestionar lo que se ha establecido como diferente, e incluso el discurso mismo de *diversidad* como un asunto histórico y político. Implica repensar constantemente lo que enseñamos, reconocer que el conocimiento que consideramos objetivo es una forma de eliminar historias, saberes, posibilidades y deseos de los estudiantes (Bello Ramírez, 2018). La historia dominante de las sociedades y de la ciencia contiene grietas, huellas, imbricaciones, posibilidades de ser y de relacionarse; el trabajo intelectual implica rastrearlas y reconstruir lo que no ha sido como posibilidad de ser (Flores, 2018). Como lo plantea Haraway (1995), el yo dividido y contradictorio de la mujer permite imaginar y repensar una ciencia diferente. Así se evidenció durante las décadas de los setenta y ochenta, cuando más mujeres entraron a diferentes áreas científicas en las que predominaban hombres y se produjo una reformulación de diferentes teorías que tenían importantes sesgos androcéntricos (Haraway, 1995).

Una propuesta histórica para atender las injusticias de género implica redefinir y ampliar las nociones de lo histórico como universal, como progreso ilimitado y exclusión de la diferencia. Además, requiere incluir otras formas de experiencia que no estén determinadas por lo masculino ni por relaciones dicotómicas, sino orientadas por lo humano y la conexión del tiempo pasado con el presente (Scott, 1986). Así, se reconoce que el género en la enseñanza de la historia y en la historia de las disciplinas es una manera de deconstruir las representaciones que legitiman las desigualdades identitarias que se han instaurado en la cultura (Ribeiro et al., 2021). Por ejemplo, para el caso de las ciencias naturales, Haraway (1995) propone un distanciamiento de la dicotomía racional moderna, que busque entonces “las conexiones y aperturas inesperadas que los conocimientos situados hacen posible, la única manera de encontrar una visión más amplia es estar en algún sitio en particular” (p. 339).

Se trata de construir contranarrativas que subviertan la *diferencia* y el sistema heteropatriarcal de las ciencias, las disciplinas y de la pedagogía misma, a través de las prácticas propias, experiencias, saberes y cotidianidades (Eddy y Ward, 2017; Flores, 2018). La perspectiva histórico-narrativa permite reconocer que tanto el género, como la educación y las teorías de conocimiento, son construcciones sociales que pueden cambiar y reelaborarse (Watts, 2007). También, permite comprender que la performatividad del género hace parte de los procesos de enseñanza y de construcción de la ciencia (Eddy y Ward, 2017).

En el caso de la historia de la ciencia, se plantea que no solo se trata de incluir nombres de mujeres, sino de reescribir la historia a la luz de cómo sus vidas contribuyen a configurar las prácticas de

la ciencia en momentos históricos particulares (Mulero y San Martín, 2020). Se identifica la necesidad de enseñar en la educación básica, media y superior, la influencia y papel de las mujeres en la ciencia de antes y ahora. Al respecto, Watts (2007) señala que la historiografía de las mujeres en la ciencia ha mostrado las condiciones sociales, económicas y de poder que influyeron en su incorporación a ese ámbito; incluso la historia de la ciencia ha interpretado nuevos descubrimientos para evidenciar la desigualdad y abrir más campo de acción y participación para ellas. Si bien se han alcanzado importantes avances al respecto durante este siglo, las brechas de género en las áreas STEM aún son amplias, varios estudios han demostrado el papel de la educación básica y superior en esta desigualdad (Mulero y San Martín, 2020).

Reescribir la historia de las disciplinas desde la formación docente puede contribuir, en gran medida, a contrarrestar la narrativa hegemónica de la historia oficial y hacer visibles no solo a grandes personajes, también la acción colectiva de poblaciones, sus prácticas locales, luchas y saberes que inciden y entran en diálogo con la ciencia. Un ejemplo son las historias de docentes que tienen presencia y agencia en regiones excluidas de Colombia (Caicedo Ortiz, 2008).

Desde las facultades de educación y en cada uno de los programas de licenciaturas de diversas disciplinas, se pueden conformar semilleros de investigación y equipos de docentes que incluyan esta perspectiva histórica del género en las ciencias. Esta propuesta implica un compromiso institucional y estructural desde el currículo oficial, que respondería a varias de las acciones de reconocimiento establecidas en los *Lineamientos de política para una educación superior inclusiva* (MEN, 2020), en donde las comunidades académicas reconstruyan y reconozcan la participación de las mujeres en la historia de diferentes profesiones y oficios, hacer visibles los saberes y experticia de profesiones tradicionalmente femeninas, y también, se promueva la actuación de mujeres en áreas de conocimiento predominantemente masculinas. Si se tiene en cuenta una formación docente que busque eliminar los estereotipos de género, a largo plazo, los docentes de diferentes niveles educativos pueden contribuir al cierre de brechas de género en diferentes disciplinas, tanto en la educación superior, como en el ámbito laboral.

Narrativas de identidad de género para la práctica pedagógica

Una forma adicional que permite generar cambios curriculares para la formación docente se puede lograr con el uso de herramientas pedagógicas, como los métodos narrativos que, desde una perspectiva crítica decolonial, interpelan la noción de diferencia e identidad de los docentes. Se trata de considerar una forma de enseñar y aprender a partir del reconocimiento de la propia historia, comprendiendo que los contenidos no son realidades externas, sino que parten de la experiencia de vida del sujeto que aprende de sus luchas, resistencias y modos de ser. También se trata de desarrollar una mirada del mundo textual, visual y audiovisual (Liao et al., 2022), que permitan reconocer posiciones, violencias, injusticias, conflictos, cosmovisiones propias y de otros (Walsh, 2013).

El reconocimiento de narrativas propias y ajenas permite plantear problemas desde la perspectiva freiriana, hacer consciencia crítica del lugar que se ocupa en las dinámicas sociales, del contexto sociohistórico de teorías y conceptos, e identificar posibles formas de acción colectiva (Freire, 1970). Como lo propone Skliar (2002), cada proceso de enseñanza-aprendizaje se puede abordar desde la discontinuidad, la perplejidad, la finitud y el extrañamiento de lo que se asume como verdad incuestionable. En coherencia con Haraway (1995), se trata de un conocimiento que reconozca la complejidad de lo diverso y del conocimiento situado, que no puede ser aplicado universalmente. Esta es una de las características de las narrativas, que permite reconocer la particularidad y el proceso de elaboración detrás de la ciencia y de la construcción de conocimiento, para cuestionarlos y reconsiderarlos.

Además, considerar la profesión docente y su formación como una experiencia en la que se configuran subjetividades, permite hacer consciencia de su particularidad e historicidad. La noción de *experiencia docente* supone su configuración identitaria pedagógica que está en reconstrucción y cambio permanente (Morgade, 2010). Se trata de elaborar y enseñar prácticas contraculturales, indagar las narrativas del espacio social y enunciar múltiples autonarrativas que permitan hacer visibles las subjetividades de los actores educativos (Enrico y Castro, 2021).

Igualmente, se reconoce que el currículo es un espacio de configuración de identidad y de poder del conocimiento, por ello es tan importante que se convierta en una herramienta de deconstrucción y reconstrucción identitaria. El currículo no puede escindirse de la pedagogía, de manera que una pedagogía crítica decolonial feminista debe ofrecer, no solo contenidos descolonizadores, sino también prácticas y relaciones. Esto tiene especial importancia en la formación docente, pues las prácticas pedagógicas son su medio de acción y transformación; contar otras historias y enseñar a contarlas tiene un potencial democrático y emancipador (Enrico y Castro, 2021). Estas pedagogías se pueden materializan a través de,

por ejemplo, la recopilación y elaboración crítica de textos orales, visuales y digitales con fines narrativos y autobiográficos, que permiten construir subjetividades plurales (Liao et al., 2022).

Este ejercicio también le ofrece al docente la desacomodación de su lugar de poder con el conocimiento y con sus estudiantes. Como lo propone Flores (2018), implica “salir de la silla”, un cambio afectivo y cognitivo que le da lugar a la incertidumbre de su propia identidad y su rol, para conectar de una manera diferente con sus prácticas y sus estudiantes. Esta propuesta retoma las bases de lo que Hooks (1994) plantea como el acto de enseñar con amor, cuidado, responsabilidad y confianza. El sistema heteropatriarcal de Occidente, con su esquema binario y categórico propicia la discriminación y desigualdad, así como odios que se heredan por causas identitarias. La diferencia es producida desde una relación de oposición con el otro. Por lo anterior, surge la necesidad de restituir lo comunal y comunitario, que corresponde a los lazos colectivos que atraviesan nuestras historias (Flores, 2018).

El reconocimiento de la propia historia docente desde, por ejemplo, una *auto etnografía* o *cartografía corporal* son herramientas poderosas de su práctica para la identificación de la construcción de roles, concepciones y estereotipos de género en su propia historia y la de otros en una sociedad como la nuestra (Barrientos et al., 2018). También, les permite a los docentes abordar el conocimiento disciplinar de las ciencias a partir de un *conocimiento situado* (Haraway, 1995) de su propia historia de vida y la de sus estudiantes; les da la posibilidad de comprender su implicación con el género y su intersección con el mundo como se ha construido hasta ahora.

Así, se propone hacer uso de la construcción de narrativas como parte de una formación docente, que tenga como eje central la identidad, el autoconocimiento y reconocimiento del sí mismo y de los otros, que lleve a los docentes en formación a cuestionar y reflexionar acerca de por qué, para qué y cómo ser maestros y maestras. Asimismo, se considera potencialmente útil y constructivo el uso de narrativas como metodologías e instrumentos pedagógicos para los docentes en formación, que pueden utilizar en sus prácticas a futuro, como una forma de identificar estos conocimientos situados y resignificar los aportes que pueden hacer sus disciplinas en contextos, comunidades y realidades diversas.

Implicaciones de una perspectiva decolonial de la diferencia de género para la formación docente

Las relaciones de género construidas en el espacio educativo tienen un impacto en el ámbito cultural (Lugones, 2011; Ocio y Romero, 2021). Por ello, se plantea que la formación docente posibilita un cambio profundo de las relaciones socioculturales más arraigadas, como una primera apuesta por un cambio cultural que impactará a más largo plazo a otras generaciones (Aragonés et al., 2020; Liao et al., 2022; Morgade, 2010). Con este objetivo, se reconoce que no solo se trata de modificar el currículo y los contenidos, sino las visiones, actitudes y relaciones de los docentes para que su rol sea realmente transformador y transgresor (Hooks, 1994).

Una formación inicial docente que incluya el pensamiento y la pedagogía decolonial, busca trascender el colonialismo para no reproducir soluciones que contengan la misma lógica de relación con el otro. La perspectiva decolonial implica darle cabida a las potencialidades y capacidades de los sujetos que han sido colonizados científica y culturalmente, para desligarse del control hegemónico y encontrar nuevas visiones culturales y conceptuales o recuperar las olvidadas (Mignolo y Walsh, 2018).

Para lograr este salto cualitativo, es necesario trabajar desde las barreras que el sistema educativo impone, que son políticas, normativas, culturales, conceptuales y pedagógicas (Melero, 2011). Si los docentes reconocen y dan lugar a la naturaleza pluridimensional e interseccional de las subjetividades etiquetadas en identidades, pueden generar procesos pedagógicos orientados por la justicia social (Eddy y Ward, 2017). También es relevante que los docentes se posicionen desde una perspectiva que no equipara el género con “lo otro” diferente, sino que lo comprendan como una experiencia que atraviesa y se interrelaciona con todo lo que implica ser humano (Henderson, 2015).

Se propone entonces una transformación que busque erradicar desde la educación la discriminación identitaria por cuestiones de género de manera más profunda, estructural y cultural. Por ello, el trabajo en la formación docente es fundamental para emprender acciones educativas transformadoras en cuanto al género (Ortega y Pagès, 2018). Además, producir cambios estructurales en la formación docente es un avance que puede replicarse curricularmente en otras disciplinas y ciencias en la formación profesional.

En Colombia, estos cambios son viables institucionalmente teniendo en cuenta los dos documentos recientes de política educativa sobre educación superior inclusiva (MEN, 2020) y formación docente (MEN et al., 2022) que plantean, por una parte, formar docentes que comprendan y reflexionen sobre los conocimientos disciplinares y pedagógicos a partir del reconocimiento de las diferencias; y por otra, diseñar y mejorar los proyectos institucionales y currículos desde una perspectiva incluyente, de

género y que fomente una cultura no androcéntrica de la academia y los conocimientos científicos (MEN, 2020; MEN et al., 2022).

Reflexiones finales

En la educación superior y en la formación docente persisten importantes desigualdades de género sobre las que hay que generar acciones educativas que impacten profundamente, tanto a las instituciones y sus formas de organización, como a los sujetos y sus relaciones. Los estereotipos y sesgos sexistas de género son evidentes en la formación docente y se expresan, por ejemplo, en la segregación horizontal y vertical de las mujeres en el ámbito educativo. Si bien se han generado algunos cambios a nivel macro en las políticas públicas de educación superior y en las instituciones mismas, siguen existiendo currículos y prácticas pedagógicas que perpetúan las inequidades y lógicas heteropatriarcales. Aun cuando se incorporan perspectivas de igualdad de género, se hace de manera afirmativa y discursiva, desde una lógica binaria del género que termina por reproducir sesgos sexistas y desigualdades profesionales, económicas y salariales.

Así, se afirma que un modo profundo y pertinente para construir relaciones pedagógicas equitativas y transformadoras sobre el género se puede lograr desde la formación inicial docente. Esto a partir del currículo oficial de diferentes disciplinas que incluyan una perspectiva crítica decolonial del género, tanto en el contenido historiográfico de la ciencia, como por medio de herramientas narrativas, para analizar la construcción sociohistórica del género en las disciplinas y cuestionar las propias concepciones y relaciones identitarias. Se busca una formación crítica del ejercicio pedagógico que fomente que los docentes sean constructores de conocimiento con sus estudiantes, y que deconstruyan sus relaciones con la otredad y el género.

Ese propósito se lograría en buena medida a partir de dos acciones. La primera tiene que ver con la deconstrucción y visibilización de la *diferencia* como una categoría que atraviesa la ciencia y la historia, y que define la identidad de las sociedades occidentales en los procesos de colonización. Uno de los elementos identitarios de la diferencia es el género, normalizado en la historia de la ciencia, en su ejercicio y en la profesión docente. Por ello, se plantea incluir, como parte del currículo oficial de las diferentes disciplinas, una perspectiva de género que haga visibles actores, acciones, perspectivas, conceptos y

metodologías en la historia y la actualidad de las disciplinas, que hasta ahora han sido invisibilizados o no reconocidos.

La segunda acción implica para los docentes universitarios y los estudiantes en formación apropiarse de una pedagogía crítica que permita deconstruir, no solo los conceptos, sino también las relaciones en el ámbito académico, escolar y social. De esta manera, se propone hacer uso de herramientas narrativas como parte de la construcción de una *identidad docente*, también como estrategias metodológicas en diferentes disciplinas para deconstruir la diferencia, el género y la identidad en las ciencias y en la práctica pedagógica. Asimismo, es importante reestablecer la relación del género con la ciencia en el ejercicio investigativo, académico y pedagógico de las universidades.

En la sistematización de las prácticas e iniciativas universitarias que buscan eliminar la inequidad de género, se reconoce que algunas de las limitaciones de la implementación de esta propuesta tienen que ver con asumir un compromiso y una voluntad real de cambio curricular en las universidades (Bonder, 2022). Por esto, surge la pregunta sobre ¿cómo transformar la política educativa y la organización institucional si sus actores no consideran relevante la perspectiva de género, especialmente en las disciplinas STEM? Si bien este cuestionamiento no se abordó en este texto, es fundamental considerar su implementación real en las facultades de educación. Este y otros asuntos siguen siendo pertinentes para el campo del género en la educación superior, ¿cómo incidir en los lugares de poder patriarcal para producir cambios estructurales en las universidades?, ¿podrían los docentes desde sus aulas iniciar los cambios curriculares en un mecanismo de abajo hacia arriba?, ¿cómo hacer que estos cambios no sean prácticas aisladas de un docente, sino que lleguen de manera más amplia a la formación inicial docente en nuestro país? Estas y otras cuestiones quedan por identificar en la investigación y sistematización de experiencias e iniciativas en facultades de educación o en otras áreas de conocimiento en la educación superior.

Se considera entonces que, abordar el género desde una perspectiva crítica decolonial y narrativa, contribuye a una educación más pertinente que responda a desafíos y necesidades que están surgiendo actualmente en nuestras sociedades. Los aportes de una mirada decolonial de la ciencia y la historia abren posibilidades para redefinir prácticas en la formación docente, de modo que se transforme la concepción de la diferencia de género en las relaciones sociales desde el espacio educativo.

Referencias bibliográficas

- Alegre Benítez, Carolina. (2013). La perspectiva postfeminista en educación. Resistir en la escuela. *Revista Internacional de Investigación en Ciencias Sociales*, 9(1), 145-161.
- Aragónés, María., Rosser-Limiñana, Ana. y Gil González, Diana. (2020). Coeducation and gender equality in education systems: A scoping review. *Children and Youth Services Review*, 111. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2020.104837>
- Barba Rincón, Ángel., Gutiérrez Quintero, Beatriz., Moreno Echavarría, Graciliana. y Oróstegui Durán, Sandra. (2020). Prácticas políticas y formación ciudadana con perspectiva de género. Análisis de algunas Universidades de Bucaramanga, Colombia. *Investigación y Desarrollo*, 28(1), 185-226. <https://doi.org/10.14482/indes.28.1.305.3>
- Barrientos, Pablo., Andrade, Danitza. y Montenegro, Catalina. (2018). La formación docente en género y diversidad sexual: Tareas pendientes. *Cuaderno de Educación N.º 81*. Universidad Alberto Hurtado.
- Bello Ramírez, Alanis. (2018). Hacia una trans-pedagogía: Reflexiones educativas para incomodar, sanar y construir comunidad. *Debate Feminista*, 55, 104-128. <https://doi.org/10.22201/cieg.01889478p.2018.55.05>
- Bonder, Gloria. (2022). Del margen al centro: antecedentes, avances y propuestas para la igualdad de género en los futuros de la educación superior en América Latina. En Gloria Bonder (Comp.), *La institucionalización del enfoque de igualdad de género en universidades de América Latina* (pp. 4-34). FLACSO Argentina.
- Buquet Corleto, Ana. (2011). Transversalización de la perspectiva de género en la educación superior Problemas conceptuales y prácticos. *Perfiles Educativos*, 33, 211-225.
- Butler, Judith. (2007). *El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad*. Ediciones Páidos Ibérica.
- Caicedo Ortiz, José. (2008). Historia oral como opción política y memoria política como posibilidad histórica para la visibilización étnica por otra escuela. *Revista Educación y Pedagogía*, 20(52), 27-42.
- Curiel, Ochi. y Falconí, Diego. (2021). *Feminismos decoloniales y transformación social*. (1ª ed.). Editorial Icaria.
- Departamento Administrativo Nacional de Estadística, Consejería Presidencial para la Equidad de la Mujer y Entidad de las Naciones Unidas para la Igualdad de Género y el Empoderamiento de las Mujeres. (2020). *Mujeres y hombres: Brechas de género en Colombia*. Gobierno de Colombia. <https://www.dane.gov.co/files/investigaciones/genero/publicaciones/mujeres-y-hombre-brechas-de-genero-colombia-informe.pdf>
- Eddy, Pamela. y Ward, Kelly. (2017). Problematizing Gender in Higher Education: Why Leaning In Isn't Enough. En Pamela Eddy, Kelly Ward, y Themine Khwaja (Eds.), *Critical Approaches to Women and Gender in Higher Education* (1a ed., pp. 13-39). Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1057/978-1-137-59285-9_2

- Enrico, Juliana. y Castro, Alejandra. (2021). Género, feminismos y pedagogías de frontera: Aportes críticos al espacio educativo. *Pedagogía y Saberes*, (54), 155-170. <https://doi.org/10.17227/pys.num54-10636>
- Espinoza, Ana. y Albornoz, Natalia. (2023). Sexismo en Educación Superior: ¿Cómo se Reproduce la Inequidad de Género en el contexto Universitario? *Psykhé*, 32(1), 1-37. <https://doi.org/10.7764/psykhe.2021.35613>
- Fanon, Frantz. (2009). *Piel negra, máscaras blancas* (Paloma Moleón, y Alonso Álvarez Moren, Trads.). Ediciones Akal. (Obra original publicada en 1952)
- Flores, Val. (2018). Esporas de indisciplina. Pedagogías trastornadas y metodologías queer. En Val Flores, Gabi Herczef, Deborah Britzman, Susanne Luhmann, Guacira Lopes, Mary Bryson, y Suzanne Castell (Eds.), *Pedagogías transgresoras II* (pp. 138-208). Ediciones Bocavulvaria.
- Fonseca Hernández, Carlos. y Quintero Soto, María. (2009). La Teoría Queer: La de-construcción de las sexualidades periféricas. *Sociológica*, 24(69), 43-60.
- Freire, Paulo. (1970). *Pedagogía del Oprimido*. (2ª ed.). Tierra Nueva.
- Galtung, John. (2003). *Violencia cultural* (Teresa Toda, Trad.). Gernika Gogoratz. (Obra original publicada en 1989)
- González Barea, Eva. y Rodríguez Marín, Yolanda. (2020). Estereotipos de género en la infancia. *Pedagogía social Revista Universitaria*, (35), 125-138. https://doi.org/10.7179/PSRI_2020.36.08
- Haraway, Donna. (1995). *Ciencia, cyborgs y mujeres. La reinención de la naturaleza* (Manuel Talens, Tard.). Ediciones Cátedra. (Obra original publicada en 1991)
- Henderson, Emily. (2015). *Gender Pedagogy: Teaching, Learning and Tracing Gender in Higher Education*. (1a ed.). Palgrave Pivot London. <https://doi.org/10.1057/9781137428493>
- Hooks, Bell. (1994). *Teaching to transgress. Education as the Practice of Freedom*. (1a ed.). Routledge.
- Jiménez Ruiz, María. y González Perdomo, Adriana. (2019). Reflexiones en torno al currículo educativo y la perspectiva de género. *Lumen Gentium*, 3(1), 53-62. <https://doi.org/10.52525/lg.v3n1a3>
- Lauretis, Teresa. (2015). Género y teoría queer. *Mora*, (21), 107-118.
- Liao, Wei., Wang, Chonggao., Zhou, Jingtian., Cui, Zhaodi., Sun, Xiaohong., Bo, Yanling., Xu, Miao. y Dang, Qian. (2022). Effects of equity-oriented teacher education on preservice teachers: A systematic review. *Teaching and Teacher Education*, 119, 1-12. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103844>
- Lopes Louro, Guacira. (2003). *Gênero, sexualidade e educação*. (6ª ed.). Editora Vozes.
- Lopes Louro, Guacira. (2008). Gênero e sexualidade: Pedagogias contemporâneas. *Pro-Posições*, 19(2), 17-23. <https://doi.org/10.1590/S0103-73072008000200003>

- Lugones, María. (2011). Hacia un feminismo descolonial. *La Manzana De La Discordia*, 6(2), 105–117. <https://doi.org/10.25100/lamanzanadeladiscordia.v6i2.1504>
- Martínez Labrín, Soledad. y Bivort, Bruno. (2013). Los estereotipos en la comprensión de las desigualdades de género en educación, desde la psicología feminista. *Psicología & Sociedad*, 25(3), 549-558. <https://doi.org/10.1590/S0102-71822013000300009>
- Melero, Miguel. (2011). Barreras que impiden la escuela inclusiva y algunas estrategias para construir una escuela sin exclusiones. *Innovación educativa*, (21), 37-54.
- Ministerio de Educación Nacional. (2016). *Ambientes escolares libres de discriminación*. Mineducación. Fondo de Población de las Naciones Unidas. https://isbn.cloud/9789588735986/ambientes-escolares-libres-de-discriminacion/#google_vignette
- Ministerio de Educación Nacional. (2020). *Enfoque e identidades de género. Para los lineamientos política de Educación Superior inclusiva*. Mineducación, Gobierno de Colombia. https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-357277_recurso_3.pdf
- Ministerio de Educación Nacional, Coalición Latinoamericana para la Excelencia Docente, Universidad de los Andes y Universidad de La Sabana. (2022). *La Formación docente en Colombia. Nota técnica*. Mineducación. https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-363488_recurso_18.pdf
- Mignolo, Walter. y Walsh, Catherine. (2018). *On Decoloniality. Concepts, Analytics, Praxis*. Duke University Press. <https://doi.org/10.1215/9780822371779>
- Moraga, Cherrie. y Anzaldúa, Gloria. (2015). *This Bridge Called My Back*. (4a ed.). State University of New York Press.
- Morgade, Graciela. (2010). Formación docente y relaciones de género: Aportes de la investigación en torno a la construcción social del cuerpo sexuado. *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, (28), 117-133.
- Mulero, María L. y San Martín, Ángel. (2020). Reversión de los estereotipos de género en torno a la ciencia. Innovación en la enseñanza frente a los estereotipos de género sobre la ciencia. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, (38), 81-96. <https://doi.org/10.7203/dces.38.15000>
- Ocio, Ainhoa R. y Romero, Teresa R. (2021). Organizaciones y políticas supranacionales: una mirada desde la educación superior y la igualdad de género. *Revista Española de Educación Comparada*, (37), 281-298. <https://doi.org/10.5944/reec.37.2021.27793>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2018). *Resumen sobre género del informe de seguimiento de la educación en el mundo. Cumplir nuestros compromisos de igualdad de género en la educación* (1ª ed.). UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000261945>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2020). *Informe de seguimiento de la educación en el mundo. Inclusión y educación: Todas y todos sin excepción* (1ª ed.). UNESCO. <https://sid-inico.usal.es/wp-content/uploads/2022/05/inclusion-y-educacion.pdf>

- Ortega, Delfín. y Pagès, Joan B. (2018). Género y formación del profesorado: Análisis de las Guías Docentes del área de Didáctica de las Ciencias Sociales. Contextos Educativos. *Revista de Educación*, (21), 53-66. <https://doi.org/10.18172/con.3315>
- Osorio Cardona, Ana C. (2016). Perspectiva de género en la educación y el perfil del docente del siglo XXI. *Revista de Educación*, 7(9), 135-146.
- Patiño Gómez, Zaida., Naranjo Villa, Laura. y Serna Felipe, Marggie. (2018). Perspectiva de género en las carreras de Licenciatura en Ciencias Sociales y Geografía en cuatro universidades públicas de Colombia. *Revista Perspectiva Geográfica*, 23(2), 149-169. <https://doi.org/10.19053/01233769.8390>
- Pérez Enseñat, Aida. y Moya Mata, Irene. (2020). Diversidad en la identidad y expresión de género en Educación Física: Una revisión de la literatura. *Retos*, (38), 818-823. <https://doi.org/10.47197/retos.v38i38.54076>
- Pinar, William F. (2003). Queer Theory in Education. *Journal of Homosexuality*, 45(2-4), 357-360. https://doi.org/10.1300/J082v45n02_21
- Posner, George J. (2005). *Análisis del currículo* (Miguel. Martínez Sarmiento, Trad.). (3ª ed.). Mc Graw Hill. (Obra original publicada en 1992)
- Puerta Lopera, Isabel., Builes Builes, L. Fernando. y Sepúlveda Alzate, M. Cecilia. (2015). *Convivir pacíficamente: Oportunidades que ofrece la ley 1620*. Editorial L.Vieco S.A.S.
- Ramallo, Francisco., Ariel Gómez, Juan. y Porta, Luis. (2018). Pedagogías queer y poligonías del sur: Transgresiones y afecciones en la educación en el profesorado. *Revista de Ciências Humanas, Florianópolis*, 52, 1-14. <https://doi.org/10.5007/2178-4582.2018.e58548>
- Ribeiro, Alcides M., Bueno, José. y Isobe, Rogeira R. (2021). O processo de inserção do conceito gênero no ensino de história no final do século xx. *Nucleus*, 18(2), 15-31.
- Saldivias, Paola. y Kaliwo, Takondwa. (2021). *Gender-Sensitive Teacher Training. A guide to the journey of the creation process*. Visionaria Perú. Womenstrong International.
- Sánchez Bello, Ana. (2015). Perspectivas teóricas de género: Status questionis del impacto en el sistema educativo. Convergencia. *Revista de Ciencias Sociales*, (67), 111-127. <https://doi.org/10.29101/crcs.v0i67.2184>
- Sandoval Galindez, Leidy E. y Hoyos, Nelson E. (2023). Concepciones sobre las ciencias desde la perspectiva de género en formadoras de profesores. *Revista Bio-grafía*, 16.
- Scott, Joan W. (1986). Gender: A useful category of historical analysis. *The American Historical Review*, 91(5), 1053-1075. <https://doi.org/10.1086/ahr/91.5.1053>
- Segato, Rita L. (2018). *Contra-pedagogías de la crueldad*. (1ª ed.). Prometeo libros.
- Segato, Rita., Mignolo, Walter. y Tasat, José A. (2021) Avatares de la interculturalidad. En Clara E. Pedraza, y José A. Tasat (Eds.), *Pedagogías críticas americanas* (pp. 7-26). Sello Editorial UNAD.

- Skliar, Carlos. (2002). Alteridades y pedagogías. o... ¿y si el otro no estuviera ahí? *Educação & Sociedade*, 23(79), 85-123. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302002000300007>
- Skliar, Carlos (2019). *Pedagogías de las diferencias*. (1ª ed.). Editorial Noveduc.
- TWIST. (2016). *One size fits all? Enhancing gender awareness in teaching*. Science Learning Center of Science Center NEMO.
- Walsh, Catherine. (2013). *Pedagogías Decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re) existir y (re)vivir. Serie de pensamiento decolonial*. (1a ed.). Ediciones Abya-Yala.
- Watts, Ruth. (2007). Whose knowledge? Gender, education, science and history. *History of Education*, 36(3), 283-302. <https://doi.org/10.1080/00467600701279088>
- Whitlock, Reta U. (2010). Getting Queer: Teacher Education, Gender Studies, and the Cross-Disciplinary Quest for Queer Pedagogies. *Issues in Teacher Education*, 19(2), 81-104.