

ESTUDIOS

Representaciones sociales de género, interseccionalidad y la cátedra de estudios afrocolombianos

Dora Lilia Vargas Saldarriaga¹, Jesús Marolla Gajardo²

Resumen: Una educación democrática debe ser inclusiva en todas las dimensiones de la vida humana. Esta investigación pretende analizar e interpretar las representaciones sociales de género desde una perspectiva interseccional, así como el papel de la cátedra de estudios afrocolombianos en la enseñanza de la historia y las ciencias sociales escolares. El estudio se desarrolla bajo un enfoque cualitativo y crítico, mediante un estudio de caso con cinco docentes. Los resultados parciales revelan cómo las categorías de género, clase y etnia se entrecruzan en las prácticas de enseñanza. Estas dinámicas se ven condicionadas por factores como el currículo oficial, la escasez de tiempo, el desarrollo de actividades aisladas, la falta de formación en género, el desconocimiento de la cátedra de estudios afrocolombianos y las resistencias propias de sus representaciones sociales. La integración de estas categorías interseccionales en el ámbito educativo permite avanzar hacia una comprensión y enseñanza más inclusiva del género.

Palabras claves: *género; interseccionalidad; prácticas de enseñanza; cátedra de estudios afrocolombianos.*

Fecha de recepción: 28 de octubre de 2024.

Fecha de admisión definitiva: 23 de abril de 2025.

¹ Universidad Tecnológica de Pereira, <https://orcid.org/0000-0002-6563-2733>, dolivargas@utp.edu.co.

² Universidad Santo Tomás, <https://orcid.org/0000-0001-6215-0010>, jesusmarolla@gmail.com.

Social representations of gender, intersectionality, and the chair of Afro-Colombian studies

Abstract: A democratic education must be inclusive in all dimensions of human life. This research aims to analyze and interpret social representations of gender from an intersectional perspective, as well as the role of Afro-Colombian Studies in the teaching of history and social studies at school. The study is conducted using a qualitative and critical approach, through a case study with five teachers. The partial results reveal how the categories of gender, class, and ethnicity intersect in teaching practices. These dynamics are conditioned by factors such as the official curriculum, limited time, the development of isolated activities, a lack of training in gender, a lack of familiarity with the Afro-Colombian Studies program, and the resistance inherent to its social representations. The integration of these intersectional categories in education allows for progress toward a more inclusive understanding and teaching of gender.

Keywords: *gender; intersectionality; teaching practices; Afro-Colombian Studies Chair.*

Représentations sociales du genre, intersectionnalité et chaire d'études afro-colombiennes

Résumé : Une éducation démocratique doit être inclusive dans toutes les dimensions de la vie humaine. Cette recherche vise à analyser et interpréter les représentations sociales du genre dans une perspective intersectionnelle, ainsi que le rôle du département d'études afro-colombiennes dans l'enseignement de l'histoire et des sciences sociales scolaires. L'étude est développée selon une approche qualitative et critique, à travers une étude de cas auprès de cinq enseignants. Des résultats partiels révèlent comment les catégories de genre, de classe sociale et d'origine ethnique se croisent dans les pratiques pédagogiques. Ces dynamiques sont conditionnées par des facteurs tels que le curriculum officiel, le manque de temps, le développement d'activités isolées, le manque de formation en genre, le manque de connaissance du département d'études afro-colombiennes et la résistance inhérente à ses représentations sociales. L'intégration de ces catégories intersectionnelles dans le domaine éducatif permet de progresser vers une compréhension et un enseignement plus inclusifs du genre.

Mots clés : *genre; intersectionnalité; pratiques pédagogiques; chaire d'études afro-colombiennes.*

I. Introducción

En Iberoamérica los estudios de género en la didáctica de las ciencias sociales plantearon la categoría de los *invisibles*: personas o colectivos marginados por una historia dominada por hombres blancos con poder. Esta investigación busca visibilizar comunidades que han quedado al margen del reconocimiento social en la enseñanza de la historia y las ciencias sociales escolares (Sanhueza, Cartes y Maya, 2022); entre ellas, las comunidades afrocolombianas y otros grupos marginados, promoviendo la reflexión y la acción para una educación inclusiva y equitativa. Al analizar las

prácticas docentes, se busca transformar la educación para que se convierta en un motor de cambio social.

2. Marco teórico

La didáctica de las ciencias sociales busca formar una ciudadanía democrática capaz de transformar las prácticas identitarias, sexistas y discriminatorias, por razones de género que han invisibilizado algunos sectores de la sociedad (Pagés y Sant, 2012; Santisteban, 2015). Sin embargo, las categorías de género, clase y la etnia han sido tratadas de manera aislada en los relatos oficiales de la historia, perpetuando jerarquías raciales y patriarcales (Marolla, 2019).

La escuela y la didáctica son espacios clave para problematizar la presencia/ausencia de diversos colectivos sociales como las comunidades afrodescendientes en Colombia (Castillo, 2011). En este contexto, el presente estudio se enmarca dentro de la didáctica de las ciencias sociales, enfocándose en la formación del profesorado en ejercicio y las prácticas de enseñanza que influyen en sus creencias y decisiones en el aula (Pagés, 1997).

2.1. Representaciones sociales

Las representaciones sociales son construcciones simbólicas que otorgan sentido a las creencias, experiencias e interpretaciones de la realidad, orientando así las acciones colectivas (Moscovici, 1979). Según Jodelet (1986), constituyen una forma de conocimiento socialmente construido y compartido, basado en un pensamiento práctico que guía el comportamiento. Estas representaciones permiten comprender cómo las personas o los colectivos interpretan su entorno y atribuyen significados socialmente elaborados, los cuales influyen directamente en sus prácticas sociales.

2.2. El género y la interseccionalidad

Desde una perspectiva crítica, el género se comprende como una categoría analítica que permite visibilizar las desigualdades estructurales que afectan a grupos e identidades subordinadas, históricamente excluidas de los relatos dominantes y de los marcos normativos hegemónicos (Giroux, 2003; De Sousa Santos, 2009; Scott, 1988). En esta línea, el género no debe entenderse como una categoría homogénea o estática, sino como una construcción relacional, situada y atravesada por múltiples ejes de poder.

Para autores como Butler (2007) y Foucault (1979), el género opera como un sistema de regulaciones normativas que produce jerarquías de dominación y subordinación, especialmente a través de la heterosexualidad obligatoria. Desde esta mirada, se cuestiona el carácter universalista de la categoría “mujer”, ya que oculta la diversidad de sujetos y experiencias que existen en contextos interseccionales de género, clase, etnia, sexualidad y territorio (Lugones, 2008; Spivak, 1988).

Reconocer la pluralidad de las identidades femeninas implica asumir el género como una construcción histórica, política, ideológica y social que debe ser problematizada a través de procesos de deconstrucción de las relaciones de poder y saber que la constituyen (Wittig, 1992; Fraser, 1997).

En esta línea, la interseccionalidad —conceptualizada inicialmente desde el feminismo negro— emerge como una herramienta teórica y política fundamental para comprender la articulación simultánea de múltiples formas de discriminación y privilegio. Crenshaw (1991) acuñó el término para evidenciar cómo las mujeres negras se enfrentaban a una doble opresión, racial y de género, que no podía ser explicada desde categorías aisladas. Esta crítica fue profundizada por autoras como bell hooks (2017), Davis (2008) y Collins (2000), quienes señalaron los límites del feminismo blanco y propusieron la necesidad de considerar las experiencias situadas de mujeres racializadas y de sectores subalternos.

Desde este enfoque, Hill Collins y Bilge (2016) proponen la interseccionalidad como una categoría de análisis que permite identificar cómo las estructuras de poder —racismo, sexismo, clasismo, entre otras— se entrecruzan y producen efectos concretos en contextos específicos. De este modo, la interseccionalidad no solo es una herramienta teórica, sino una práctica contra-hegemónica que posibilita la construcción de nuevos sujetos políticos con voces, memorias y trayectorias propias (Nash, 2008). En el caso de las comunidades afrocolombianas, la interseccionalidad permite comprender cómo el entrecruzamiento de variables como el género, la clase, la etnia y el territorio contribuye a reproducir desigualdades históricas en el ámbito educativo, cultural y social (Viveros Vigoya, 2016; 2022).

2.3. La cátedra de estudios afrocolombianos

En el contexto educativo colombiano, la cátedra de estudios afrocolombianos constituye un instrumento clave para el reconocimiento de la diversidad y heterogeneidad de las comunidades afrodescendientes, así como para la reivindicación de sus memorias históricas y saberes ancestrales (Viveros Vigoya, 2022). Estas comunidades han

transitado por distintas etapas de incorporación al Estado, pasando de ser concebidas como parte de un mestizaje subordinado y con derechos limitados, a ser reconocidas formalmente en un país que se define como pluriétnico y multicultural. No obstante, esta proclamación constitucional —consagrada en la Carta Política de 1991— no ha sido suficiente para eliminar las profundas desigualdades estructurales y las prácticas racializadas que aún persisten (Quijano, 2000; Walsh, 2011).

Instrumentos jurídicos como la Ley 70 de 1993 y el Decreto 1122 de 1998 han buscado garantizar los derechos culturales, territoriales y educativos de estas comunidades, promoviendo su participación y el reconocimiento de su identidad. Sin embargo, la implementación efectiva de estas normativas enfrenta múltiples barreras, en el ámbito escolar, donde se siguen reproduciendo lógicas de exclusión, silenciamiento y estigmatización. En este sentido, la escuela emerge como un espacio estratégico para disputar y transformar las matrices de desigualdad y racismo estructural. La cátedra, en consecuencia, no solo debe ser entendida como un contenido curricular, sino como una apuesta pedagógica y política que impulse procesos de justicia epistémica, reconocimiento y equidad.

3. Antecedentes y problema de investigación

3.1. Investigaciones sobre representaciones sociales y género en la enseñanza de las ciencias sociales

Diversas investigaciones en el campo de las ciencias sociales han evidenciado la persistente invisibilización de mujeres, pueblos indígenas, personas LGBTQ+, comunidades afrodescendientes y otros grupos históricamente marginados en la enseñanza de la historia y las ciencias sociales (Apple, 2012; Barton, 2002). En particular, el enfoque de género continúa siendo tratado de forma superficial o meramente transversal, sin un análisis crítico que permita comprender sus implicaciones estructurales, ni su incorporación sustantiva en los procesos de formación docente (Díez-Bedmar & Fernández, 2019; Rausell & Valls, 2021).

Las representaciones sociales que posee el profesorado sobre el género reflejan la reproducción de relaciones de poder patriarcales en múltiples niveles: desde los discursos hasta el currículo formal y oculto, pasando por los materiales escolares y las prácticas pedagógicas (Marolla, 2014). Así, el aula se convierte en un espacio donde se refuerzan normas de género dominantes, lo que dificulta una educación inclusiva y equitativa (Skelton et al., 2007).

Marolla y Pagés (2015) demostraron que, incluso cuando las mujeres son incorporadas en los contenidos escolares, su presencia responde a una lógica compensatoria desde una perspectiva androcéntrica, que las incluye como excepción a la norma masculina. Esta práctica, lejos de subvertir la narrativa hegemónica, la refuerza. Ortega y Pagés (2016) advierten que esta forma de inclusión reproduce la invisibilización estructural al no cuestionar los fundamentos epistemológicos del relato histórico tradicional.

Desde la perspectiva crítica de Crocco (2008) y Woynshner (2002), los relatos escolares refuerzan roles de género tradicionales y visiones etnocéntricas, mientras que autores como Pagés y Sant (2012) insisten en que la escuela continúa reproduciendo relaciones de dominación, al no cuestionar las propias prácticas docentes ni promover procesos reflexivos sobre las desigualdades estructurales. En este sentido, la incorporación efectiva de la perspectiva de género y la interseccionalidad en la didáctica sigue siendo una deuda pendiente (Pagés & Santisteban, 2014).

3.2. Investigaciones sobre formación permanente del profesorado y sus prácticas de enseñanza

Según Marolla (2017), uno de los principales desafíos del profesorado radica en la incorporación de las mujeres como sujetos históricos en el aula, lo cual exige una formación específica y una reflexión profunda sobre los discursos y prácticas pedagógicas. Este proceso resulta fundamental para avanzar hacia una mayor coherencia educativa que contribuya a la transformación social desde la perspectiva de la justicia de género.

En esta línea, Gómez y Sánchez (2017) advierten que la ausencia de formación docente en temas de género ha derivado en abordajes superficiales, en los que el género se trata como un eje transversal sin una problematización crítica. Como señalan Ortega y Pagés (2018), esta deficiencia contribuye a la reproducción del statu quo, al perpetuar estructuras patriarcales que privilegian a los hombres dentro del sistema educativo. Por su parte, Cid (2019) sostiene que la carencia de formación intercultural en el profesorado visibiliza la hegemonía cultural en los enfoques educativos, limitando la inclusión real de identidades étnicas y racializadas. En concordancia, Marolla (2019) advierte que los currículos oficiales suelen tener un carácter prescriptivo y homogéneo, dejando de lado los aportes, saberes y narrativas de los pueblos afrodescendientes y otros grupos subalternizados.

Ante esta situación, Rausell y Valls (2021) subrayan la urgencia de una formación específica en género dirigida al profesorado de secundaria, particularmente dentro de su disciplina, como medida clave para evitar la reproducción de prácticas discriminatorias

en su campo de saber. Esta propuesta es coherente con los planteamientos de Marolla (2017), Ortega y Pagés (2018) y Rausell (2020), quienes coinciden en señalar que la lenta incorporación de la perspectiva de género se debe, en gran medida, a resistencias ideológicas, académicas e institucionales, que han generado vacíos epistémicos en la didáctica de las ciencias sociales, impidiendo la construcción de marcos pedagógicos más inclusivos y críticos. En términos de Giroux (2003) estas resistencias están íntimamente ligadas a las políticas hegemónicas del poder, que operan como mecanismos de reproducción ideológica en los espacios educativos. De manera complementaria, Barton (2002) sostiene que la escuela, lejos de ser un espacio neutral, cumple un rol activo en la producción y reproducción del statu quo, consolidando las desigualdades sociales a través de contenidos, prácticas y relaciones jerárquicas.

3.3. Investigaciones desde una categoría interseccional en la enseñanza

Taylor y Fernández-Bergersen (2015) analizaron las experiencias de racismo vividas por cinco mujeres en una escuela secundaria pública, revelando cómo el profesorado tiende a naturalizar y reproducir estereotipos y creencias discriminatorias en su práctica cotidiana. Estos hallazgos ponen de relieve la necesidad urgente de transformar las representaciones docentes que perpetúan sistemas de exclusión y jerarquías identitarias. En el contexto colombiano, Estrada y Castro (2016) subrayan la importancia de que el profesorado en formación reconozca y cuestione los imaginarios raciales y de género que influyen en su labor pedagógica.

En esa misma línea, Massip y Pagés (2016) advierten sobre la necesidad de humanizar la enseñanza de la historia en el aula. Su investigación evidencia una clara tendencia a privilegiar figuras históricas pertenecientes a las élites sociales, mientras se excluye a las minorías étnicas y culturales, tanto en términos de protagonismo como de representación narrativa. Asimismo, Díez-Bedmar (2022) documenta cómo el profesorado reproduce modelos culturales centrados en una hegemonía eurocéntrica, patriarcal y sexista, lo que limita su capacidad para identificar sus propios roles de género y cuestionar las estructuras que los sostienen.

Desde esta perspectiva crítica, Vázquez (2020) destaca que la interseccionalidad constituye una herramienta analítica fundamental para comprender las múltiples causas que generan desigualdades estructurales y privilegios en el ámbito escolar. Finalmente, otras investigaciones han abordado la interseccionalidad desde diversas perspectivas, incluyendo la participación de las mujeres en contextos de conflicto, su representación en políticas públicas, y las desigualdades vinculadas al territorio y al espacio geográfico. Estos estudios concluyen que la escuela debe asumir una

reflexión crítica sobre estas problemáticas para contribuir a la construcción de una ciudadanía democrática e inclusiva (Suárez, 2014; Miranda, Anctil & Hankivsky, 2020; Baquero, 2017).

Preguntas y objetivos de la investigación

Dentro de este estudio surgieron las siguientes preguntas de investigación:

- ¿Cuáles son las representaciones sociales del profesorado de historia y ciencias sociales de la básica media con respecto a la inclusión de la perspectiva de género dentro de sus prácticas?
- ¿Cómo se refleja las representaciones sociales en las prácticas y /o discursos de enseñanza del profesorado en ejercicio?
- ¿Cuál es la relación entre los discursos y las prácticas del profesorado de ciencias sociales desde una perspectiva de género bajo categorías interseccionales?

A partir de los anteriores interrogantes se formulan los siguientes objetivos:

- Comprender, caracterizar y contrastar las representaciones sociales de género desde categorías interseccionales en los discursos y prácticas enseñanza del profesorado de básica y media a través de un estudio de caso en una escuela de Colombia.

4. Metodología

4.1. Enfoque de investigación

Este estudio se sustenta en un enfoque cualitativo, orientado a la comprensión profunda de fenómenos complejos que configuran la realidad social, otorgando relevancia a los significados que los sujetos construyen en torno a sus experiencias, acciones, intenciones y contextos subjetivos (Flick, 2007; Denzin & Lincoln, 2012). El enfoque cualitativo permite acceder a las interpretaciones que las personas elaboran sobre el mundo que habitan, destacando la dimensión simbólica, situada y relacional del conocimiento. En consonancia con estos postulados, la investigación se inscribe en el marco de la teoría crítica, la cual no solo busca interpretar las dinámicas sociales, sino también transformarlas, especialmente aquellas que perpetúan desigualdades estructurales y relaciones asimétricas de poder. Su finalidad es emancipadora, en tanto promueve el

cuestionamiento de las condiciones que benefician a ciertos grupos en detrimento de otros (Cohen, Manion & Morrison, 2018).

Asimismo, el estudio se orienta desde la teoría queer, que problematiza la construcción social de las identidades, cuestionando los regímenes de normalización que sustentan las discriminaciones por razones de género, orientación sexual, clase y etnia. Esta perspectiva implica la deconstrucción de categorías binarias y esencialistas, así como la exploración de las múltiples intersecciones entre formas de opresión y privilegio (Butler, 2007). Ambas teorías convergen en su potencial transformador, al visibilizar las voces de colectivos históricamente marginados y abrir espacios para la resignificación política y pedagógica de la diferencia. En cuanto al diseño metodológico, se adopta el estudio de caso exploratorio e interpretativo. Este permite realizar un análisis profundo y contextualizado de sujetos, prácticas y procesos en situaciones concretas, priorizando su particularidad y complejidad (Stake, 2007). De acuerdo con Yin (2009), el estudio de caso posibilita observar fenómenos en su contexto natural, favoreciendo su comprensión lo que habilita un abordaje sensible y detallado de una población específica, aportando insumos relevantes para la toma de decisiones frente a problemáticas sociales (Simons, 2011).

4.2. *Diseño de la investigación*

El diseño de investigación retoma los modelos de Wolcott (1994) y Smith (1989) planteados en tres fases:

- 1) *La descripción*: permite el acercamiento a la realidad tal como es el fenómeno, define el contexto y la manera como se abordará el estudio.
- 2) *El análisis*: Favorece reconocer las relaciones o diferencias, ausencias y silencios existentes entre los datos y analizar los contenidos que no son evidentes a simple vista del observador, lo cual implica una codificación de lo que aporta la información.
- 3) *La interpretación* desde un enfoque crítico, permite la deconstrucción, reflexividad y reconstrucción (Habermas, 1988). Igualmente, la emancipación de las diversas identidades (Finlay, 2002).

4.3. *Muestra de la investigación*

El contexto de la investigación se sitúa en una escuela pública del Municipio de Dosquebradas, Departamento de Risaralda, Colombia. Los participantes: tres profesores y dos profesoras del área de ciencias sociales. Entre los criterios para la elección de

la muestra, acorde con Simons (2011) se encuentran: la participación voluntaria del profesorado, la apertura con el informante, la calidad del estudio y la disposición institucional y de las personas para participar.

Acorde con Stake (2007) la intención de la muestra no supone generalizar información, sino que busca la comprensión de diversas perspectivas relacionadas con el problema, producir conocimiento y que sea relevante para las prácticas (Flick, 2007).

La tabla sintetiza la muestra y los nombres son ficticios para proteger la identidad del informante.

TABLA I. Contextualización de la muestra

Nombre	Estudios de base	Edad	Años de práctica pedagógica
Marcos	Licenciado en ciencias sociales	59	33
Carlos	Licenciado en ciencias sociales	59	35
Betty	Licenciado en ciencias sociales	55	35
Ema	Licenciada en artes plásticas y magíster en historia	46	31
Luis	Licenciado en Historia y magíster en historia	37	15

Fuente: Elaboración propia.

4.4. Recolección de información

La presente investigación emplea un conjunto de técnicas e instrumentos metodológicamente rigurosos para la recolección de datos. Se utilizaron entrevistas semiestructuradas y un grupo focal con el propósito de explorar las representaciones sociales sobre el género desde una perspectiva interseccional, así como las prácticas de enseñanza desarrolladas por el profesorado. Complementariamente, se realizaron observaciones de clases en contexto natural, lo que permitió analizar de manera directa las dinámicas pedagógicas y sus implicaciones en la reproducción o transformación de dichas representaciones. El análisis documental se centró en el currículo de ciencias sociales escolares y los materiales relacionados con la cátedra de estudios afrocolombianos, utilizados por el profesorado. Todos los instrumentos empleados fueron validados por expertos en el área, garantizando su pertinencia y coherencia con los objetivos del estudio.

Para el análisis de la información se recurrió a la teoría fundamentada (*grounded theory*), siguiendo una lógica inductiva que permitió generar categorías emergentes a partir de los datos. Se aplicaron procedimientos de codificación abierta, axial y selectiva sobre las entrevistas, el grupo focal, las observaciones y los documentos analizados, hasta alcanzar la saturación teórica. Este proceso permitió identificar patrones interpretativos en torno a las representaciones sociales respecto al género. El tratamiento y organización de los datos se realizó mediante el software *Atlas. Ti*, lo que favoreció una triangulación sistemática y profunda de la información obtenida (Yin, 2009).

5. Resultados

La investigación, aunque aún en proceso de culminación, presenta hallazgos parciales significativos sobre:

5.1. Representaciones sociales de género desde diversos ejes identitarios

El profesorado, generalmente, asocia el género con una perspectiva hegemónica de la heterosexualidad, lo que invisibiliza a las comunidades LGBTQ+ y sus subjetividades. Por ejemplo, para Luis, el género se relaciona con lo biológico y heteronormativo al expresar:

apenas se viene organizando ese tema de ser un colegio mixto, que haya varios géneros y escuchar varias voces.

El profesorado no nombra explícitamente a las personas de diversas identidades, pero, consideran que deben apoyarlas por estar en una posición de desventaja, tal como lo expresa Luis: “Nadie es ajeno que en nuestra familia sucedan muchos casos a diario y en nuestra aula mucho más, y hay que darle mucho apoyo a este tipo de personas”, aspecto que es corroborado por Carlos al plantear:

hay que darle mucho apoyo a este tipo de personas, porque a veces se sienten discriminadas y hacen parte de nuestra sociedad y que aportan muchísimo.

Lo anterior denota los prejuicios que se han construido hacia las diversas identidades entre los géneros. Por su lado, Betty comenta la importancia de la inclusión y el reconocimiento desde los derechos de otras identidades alternativas al afirmar:

que realmente son seres humanos y que tienen igualdad de derechos y que deben de participar en todas las actividades de la vida, entonces creo que es muy importante.

5.1.1. Inclusión de las mujeres como sujetos históricos

En cuanto a las representaciones sociales de género relacionadas a la inclusión de las mujeres como sujetos históricos, el profesorado reconoce carecer de formación sobre la diversidad y la historia de las mujeres, quienes, a menudo, son asociadas a roles y estereotipos tradicionales. Al respecto, Betty expresa: "Realmente ahí sí me considero que, de pronto, me falta más conocimiento sobre este tema", aspecto que corrobora Marcos, al decir:

No he hecho cursos sobre ninguno de los dos ámbitos, sin embargo he tratado en las clases de interactuar positivamente en el sentido de destacar básicamente el papel de las mujeres; por ello, yo realicé una guía que se llamaba las mujeres en la historia y la historia de las mujeres, donde resaltaba el papel de las heroínas durante la época de la libertad de nuestro país, y cómo las mujeres fueron fundamentales para dar el apoyo al ejército libertador.

Igualmente, Marcos relaciona el género con el machismo, que ubica en un puesto de inferioridad a las mujeres, a través de la historia, como lo expresa:

Porque si nosotros nos acogemos a la historia sabemos que por ser conquistados, una de las facetas de la conquista fue eso, dejarnos a nosotros los hombres como unos conquistadores.

Para Luis, la invisibilización hacia las mujeres no solo es por género, sino por clase, como lo evidenció al opinar:

Cómo se ha discriminado a muchas personas desde la política, desde lo laboral, desde lo investigativo por el simple hecho de ser de abajo, de ser de clase o por el simple hecho de ser mujer, no se le presta atención y solo queda en los anaqueles de la historia, sus investigaciones se invisibilizan o las desaparecen por el simple hecho de ser mujer, o de otro tipo de clase no perteneciente.

5.1.2. Interseccionalidad de género, clase y etnia

El profesorado ha relacionado el género con la clase social y la categoría étnico-racial. El entrecruzamiento de estas categorías demuestran la discriminación a la que se ven expuestas las diversas identidades. Betty, argumenta las razones que no permiten a las mujeres afrocolombianas de clase baja alcanzar espacios de poder, por ende, las luchas de estas para superar la discriminación debido a su género, clase y raza, y lo confirma al plantear:

nuestra vicepresidenta, una persona que, con tantas dificultades de discriminación, y cómo ha salido adelante, entonces lo mismo, es un ejemplo palpable que nos sirve para sacar adelante todas las demás personas afrocolombianas.

Emma dice: “la mujer históricamente ha sido maltratada, y mucho más, en este país que es machista y a nivel étnico, pues mucho más”. Por su parte, Marcos confirma cómo el color de piel es un factor de discriminación que reproduce jerarquías de discriminación racial en la historia pasada y presente, al decir:

la comunidad afro ha sido invisibilizada, sin tener en cuenta los aportes que ellos han hecho. Hay muchas personas representantes de la comunidad afro, que pertenecen a nuestro país y no son relevantes, y no tienen un papel relevante porque su color los invisibiliza.

Las representaciones sociales desde categorías interseccionales se evidencian sobre las personas afrocolombianas relacionadas con el hecho histórico de la esclavitud. De esta manera, la escuela reproduce en sus contenidos y prácticas, jerarquías étnico-raciales que confirman la inferiorización, como lo plantea Betty al afirmar:

las personas negras, que a veces son tan discriminadas, porque descendientes de África, entonces vinieron aquí como esclavos, entonces siempre los esclavos los dejamos es como por fuera, siempre vemos la clase social, como la blanca, la importante, la aristocracia.

Igualmente, se justifica y normaliza la discriminación con el pretexto de la heterogeneidad de personas y culturas, como lo plantea Emma:

Como a Dosquebradas llega tanta gente y constantemente la población está, en vaya y venga, entonces eso hace que aquí haya de todo, problemas de género, hay problemas de racismo, hay problemas de clases sociales, dentro de una misma aula usted encuentra de todo, son grupos muy heterogéneos.

Para Luis, la discriminación étnica/racial por el color de piel debería ser subvertida del currículo y los contenidos que se dan en el aula, al argumentar:

Entonces pensamos que sólo un tipo de piel, un tipo de género, un tipo de las mujeres de etnia puede gobernar o puede crear leyes, puede educar o puede estar en las aulas de clase, y no es así.

Aspecto que reafirma Betty, al decir:

Yo enseño en sextos y séptimos, que yo enseño culturas digamos antiguas y cómo lo vamos a relacionar con el presente y miremos, cómo vienen de esas culturas antiguas esa clase tan arraigada, siempre la aristocracia y por últimos fue los esclavos y vemos con menos importancia los esclavos. No, hoy en día es tiempo de cambiar esos conceptos de ver esas realidades desde otro punto de vista.

5.2. Prácticas de enseñanza y decisiones en el aula

Las clases observadas abordaron temas históricos, políticos, culturales, siendo mayoritariamente magistrales, dirigidas por el profesorado, con participación estudiantil

limitada a preguntas puntuales. Los contenidos se centraron en protagonistas masculinos, blancos, de clase alta y heterosexuales. En algunos casos se hizo uso de videos que fueron retroalimentados de manera descriptiva.

5.2.1. Clase de Carlos: Culturas Precolombinas

La clase se centró en la utilización de un video que destacó liderazgos masculinos de cada cultura, los protagonistas eran hombres, pertenecientes a una jerarquía social. Las mujeres, solo aparecieron en una cultura precolombina, pero el profesor no retomó este hecho en su retroalimentación, lo que invisibilizó su protagonismo:

Entonces en cuanto a la cultura Zenú, estos se ubicaron en los actuales departamentos de Córdoba, Sucre, cerca del Río Sinú, San Jorge y Nechí... Ellos se organizaron en diversos cacicazgos que estaban bajo la autoridad de tres caciques...y en esta organización social también, la mujer tenía una posición muy especial, lo que se demuestra en la figura de la cacica Pinzinú.

Durante el resto de la clase, no se evidenció un espacio reflexivo en torno al protagonismo de la mujer en la historia precolombina.

5.2.2. Clase de Marcos: Conflicto árabe – israelí

Marcos abordó la clase de manera magistral, a través de la formulación de preguntas sobre hitos históricos en distintos espacios geográficos, de forma descriptiva. Durante la clase, los protagonistas a quienes se hizo alusión fueron: los campesinos, las mujeres, los niños, los negros, homosexuales y los judíos:

Marcos: ¿Como yo soy un capitalista y estoy metido en la revolución industrial y necesito material para poder tener y desarrollar el sector textil, entonces yo qué hago? ¿Voy a desplazar a quiénes?

Estudiante: ¡A los campesinos!

Marcos: ¿Y uno de los que más trabajó en los talleres quiénes fueron? Las mujeres y los niños, porque es mano de obra barata ¡Listo! Miren hemos visto cómo la mujer y los niños, siempre han sido explotados y lo mismo que se explotan a los campesinos.

Igualmente retomó las primeras colonias de EE. UU, donde nombró a las mujeres:

Marcos: Entonces formaron 13 colonias... Pero aquí vamos a empezar a mirar que las mujeres han jugado un papel muy determinante en los procesos históricos, sin embargo, las mujeres siempre han sido invisibilizadas, ¿quién me puede explicar eso?

Estudiantes: murmullos...

Marcos: Que no las toman en cuenta...miren que hasta en la forma de uno hablar: ¿a veces nosotros llegamos y decimos, detrás de un hombre hay una qué?

Estudiante: ¡mujer!

Marcos: ¿qué quiere decir? ¿que la mujer siempre esta qué?

Estudiante: ¡detrás!

Marcos: Detrás, osea que está opacada, porque siempre tenemos la concepción de que el hombre es el que ha hecho el proceso histórico.

Más adelante retoma el ku klux klan.

Marcos: ¿María José, recuérdanos que es el Kuklux klan?

Estudiante: Es un grupo de odio supremacista blanco, conocido porque promueve actos violentos homofóbicos, también como antisemitismo y anticomunismo.

Marcos: A los negros, después a los judíos, homosexuales... cuando eso no existían como tal. ¿Bueno cómo se llamó cuando los nazis acabaron con esa cultura, cuando intentaron acabar con ellos? Eso se llama genocidio. A ver, pregunto, el conflicto que hay actualmente entre Israel y Palestina, ¿podemos estar hablando de un genocidio?

En el transcurso de la clase, Marcos visibilizó distintos protagonistas, relacionados con hitos históricos que justifican la discriminación interseccional de género, clase, etnia/ racialidad y cuya reflexión no trascendió críticamente a la transformación de los imaginarios respecto a estos grupos invisibilizados.

5.2.3. Clase de Luis: Plan de ordenamiento territorial

Luis problematizó las desigualdades y discriminación en el plan de ordenamiento territorial. Propuso varios videos e imágenes que retroalimentó mediante preguntas actualizadas al contexto de la región y al municipio de Dosquebradas, abordó las desigualdades, de los grupos humanos que son más vulnerables, al no haber un plan de ordenamiento territorial adecuado expuso:

Esto son invasiones en Dosquebradas y Pereira. Resulta que esos desplazados por la violencia que llegan a las ciudades como se los había indicado, indígenas, afros, de pronto también mujeres desplazadas de esas zonas de violencia vienen a las ciudades y pues como no tienen esos recursos suficientes para arrendar entonces qué hacen, invaden...el peso de la lluvia hizo que se diera un derrumbe, tapó el río Otún, se desbordó y se llevó las casas que quedaron allí mal construidas, y quiénes estaban allí, pues víctimas de la violencia, desplazados, mujeres cabeza de hogar que construyeron o compraron ilegalmente

5.2.4. Clase de Emma: Diversidad y Pluralidad

Emma centró su interés en la diversidad cultural y la pluralidad, a través de la realización de exposiciones del estudiantado sobre distintas celebraciones culturales y religiosas en Colombia. Durante la clase, la profesora se limitó a hacer preguntas o ampliar los contenidos de manera descriptiva. No hubo abordaje de los hechos del pasado en el presente, los protagonistas fueron en su mayoría hombres del pasado, y no se dió relevancia a la diversidad y pluralidad por género, clase, etnia/ racialidad como se evidenció con una fiesta religiosa y cultural de las comunidades afrocolombianas en el Chocó:

Estudiante: Festival de San Pacho. Cada tres años desde el 3 de septiembre hasta el 5 de octubre se celebra esta fiesta en honor a San Francisco en Quibdó, Colombia. Fiesta de origen africano y fiesta religiosa.

Ema: muy bien, fiesta religiosa, ¿quién fue san Pacho?

Estudiante: no sé

Ema: San Francisco de Asís. Bueno, ¡síéntese pues! ¿Quién sigue?

5.2.5. Clase de Betty: Renacimiento Urbano

Betty trató el renacimiento urbano en la época medieval, enfocándose en aspectos como las clases sociales, la ruralización. La profesora planteó preguntas para que el estudiantado respondiera sobre conceptos claves de la época. Utilizó un video para profundizar y un grupo de estudiantes, expusieron el tema siguiendo el libro de texto de manera memorística. No aparecieron las mujeres, solo se hizo alusión a las clases sociales y su importancia en el renacimiento urbano. La profesora realizó, en algunos momentos, comparaciones del pasado con el presente, pero no se realizó una reflexión de manera crítica sino anecdótica:

Betty: Acá en la diapositiva pueden observar una estructura medieval, lo que ella decía, la plaza central o mercado, el ayuntamiento, que hoy en día es como decir la gobernación, donde está la parte administrativa, siempre se destaca en toda ciudad, la parroquia, las catedrales... A ver, esta pequeña burguesía de mercaderes y artesanos formaron gremios. Los gremios es una asociación por profesiones, está el gremio de los panaderos, el gremio de los zapateros, el gremio de los sastres y por lo regular en este siglo, XII y XIII formaban como calles, en las ciudades medievales formaban como calles: calles de los panaderos, calles de los sastres y esos siempre se dedicaban a una actividad, entonces estos artesanos y mercaderes empezaron funcionando con los gremios, en esos gremios empezaron a ver normas, fijaban los precios de la venta de los productos, la calidad, la ubicación. Entonces esta fue una de las primeras actividades de esta clase de la burguesía, de los gremios. Les pregunto, hoy en día todavía existen gremios?

5.3. El currículo de ciencias sociales escolares y la cátedra de estudios Afrocolombianos

La cátedra de estudios afrocolombianos es reconocida por el profesorado como crucial para abordar las desigualdades históricas y culturales de las comunidades afrodescendientes. Sin embargo, a pesar de su importancia, las prácticas docentes a menudo perpetúan estereotipos discriminatorios por género, clase y etnia.

5.3.1. Importancia de la cátedra

Betty destaca la importancia para visibilizar a las personas afrocolombianas, quienes han sido históricamente discriminadas y marginadas:

Claro, mucho porque en esa cátedra pues uno ve la importancia de esa personita negra que a veces está rezagada y entonces nosotros tenemos que ayudar para que salga a flote...Es muy importante la cátedra de la afrocolombianidad porque es aceptar también las personas negras que a veces son tan discriminadas, porque descendientes de África, entonces vinieron aquí como esclavos...los dejamos es como por fuera, siempre vemos la clase social, como la blanca, la importante, la aristocracia y a veces dejamos por fuera la importancia realmente de estas personas afrocolombianas, entonces es demasiado importante esta cátedra, claro que sí.

Luis coincide en que la Cátedra es esencial, en el marco de los derechos, promoviendo el respeto y reconocimiento de los aportes que las comunidades afrodescendientes han realizado, al opinar que:

En la enseñanza debería de ser enriquecedora, deberíamos de aprender mucho de la cultura afrocolombiana porque es un gran porcentaje de la población colombiana ... Sí sería importante que se aplicara esa cátedra como debería de ser y ayudaría mucho a que el estudiantado conozca, respete y se haga parte también de la cultura afrocolombiana, de su vida porque somos un país pluriétnico.

5.3.2. Limitaciones en la implementación

Luis reconoce que la Cátedra se asume de manera transversal, con lo cual puede quedar diluida al opinar:

Hoy en la institución no hay una cátedra de la afrocolombianidad. Deberían de darse algunas clases pero se transversaliza hablando simplemente de algunos próceres, o de algunos participantes, o en el tiempo de la esclavitud o en el tiempo de la emancipación, digamos que, no se le ha dado el lugar que ellos deberían de tener sí, y no se ha hecho la reivindicación cultural que ellos merecen, ósea es algo que estamos en deuda todos.

Por su parte, Betty destaca la importancia de realizar cambios en sus prácticas de enseñanza al opinar que:

En clases de sociales y en cátedra de paz y de constitución también, porque si uno va a explicarles un artículo, entonces mirar los conceptos y mirar que la clase, la etnia, la afrocolombianidad y el género son realmente son personas. Yo enseño sextos y séptimos que yo enseño culturas digamos antiguas y cómo lo vamos a relacionar con el presente y miremos cómo vienen de esas culturas antiguas esa clase tan arraigada, siempre la aristocracia y por últimos fue los esclavos y vemos con menos importancia los esclavos. No, hoy en día es tiempo de cambiar esos conceptos de ver esas realidades desde otro punto de vista.

El profesorado identifica otras limitaciones para implementar efectivamente la cátedra:

La falta de tiempo, como lo expresa Carlos:

En este momento son dos horas, constitución política y cátedra de la paz, no sé, si cabe otra hora más ahí.

El cumplimiento de un currículo oficial, que desconoce la cátedra de estudios afrocolombianos y los problemas socialmente relevantes, como lo afirma Luis:

Esos problemas socialmente relevantes que a diario surgen en los hogares de los estudiantes, sin embargo, el docente muchas veces prioriza el contenido sobre la solución de estos problemas.

Por su parte Marcos dice:

lamentablemente nosotros venimos supeditados a un plan de estudios en el cual nosotros cumplimos con unos cronogramas, un temario.

Falta de formación en género y diversidad cultural, como lo plantea Marcos:

Una de las fallas es que nosotros no conocemos nada de los dialectos, de las costumbres de nuestras culturas, creo que nos falta mucha profundidad en conocer nuestras raíces y conocer el legado que ha dejado la cultura africana porque en Colombia hay mucha descendencia afrodescendiente.

Las propias resistencias y representaciones sociales, como lo afirma Marcos:

Lamentablemente nosotros somos difusores de esa idea de que, lo más importante es la raza blanca o la raza aria y lo que no venga de ahí no es significativo.

O como lo plantea Ema

la mujer, históricamente ha sido maltratada y mucho más en este país que es machista y a nivel étnico pues mucho más.

Por su parte Betty declara la superioridad que se puede tener ante otros por su color de piel:

Entonces uno mismo como docente a veces discrimina a ciertos estudiantes, porque son, digamos, afrocolombianos.

5.3.3. Ventajas y reflexión

A pesar de las limitaciones, el profesorado ve en la cátedra de estudios afrocolombianos, una oportunidad para transformar contenidos y prácticas educativas desde el

abordaje de problemas socialmente relevantes a través de la reflexión de las propias prácticas (Santisteban, 2015) como lo plantea Luis:

El tema es como trabajar todos estos temas aterrizados al contexto y a las situaciones problemáticas, esos problemas socialmente relevantes.

Ema considera la importancia de visibilizar la afrocolombianidad, evitando que sean actividades aisladas y permitan ver distintas perspectivas:

La actividad que hubo en una izada de bandera de la afrocolombianidad fue muy interesante, pero hubo mucha información el mismo día, entonces eso se puede como de a poco... es muy bueno todo, pero no en un mismo día todo, sino que más, que se dé más frecuente.

6. Discusión de los resultados

Los hallazgos de esta investigación evidencian que el profesorado en ejercicio tiende a reproducir jerarquías de poder en sus prácticas pedagógicas, lo que contribuye a la profundización de las desigualdades sociales en el ámbito escolar (Butler, 2004). Esta reproducción se manifiesta en el currículo, contenidos y materiales utilizados en el aula, donde se privilegia la figura del hombre blanco como sujeto histórico central. Las mujeres, por su parte, suelen ser incluidas de manera marginal y compensatoria, reforzando una narrativa androcéntrica que invisibiliza sus aportes y experiencias (Pagés & Sant, 2012; Marolla & Pagés, 2015).

Asimismo, el profesorado reconoce la existencia de jerarquías de desigualdad que se entrelazan de forma interseccional en sus contextos de enseñanza, que se hace especialmente visible en comunidades históricamente excluidas, como las afrocolombianas, donde los distintos ejes de identidad se combinan para situar a los sujetos en posiciones diferenciales de opresión o privilegio (Viveros Vigoya, 2022; Brah & Phoenix, 2004). En este sentido, el reconocimiento de estas desigualdades interseccionales constituye un punto de partida esencial para transformar las prácticas educativas tradicionales (Marolla, 2017).

Desde una perspectiva intercultural crítica, el profesorado valora la inclusión de la cátedra de estudios afrocolombianos como una herramienta pedagógica que permite cuestionar la homogeneización, posibilita una reflexión sobre la diversidad cultural y la necesidad de replantear los discursos históricos hegemónicos que excluyen a sujetos subalternizados.

Estos hallazgos se convierten en un imperativo para la didáctica (Pagés, 1997) y un reto para el profesorado, quien debe resignificar el currículo y transformar su enseñan-

za tradicional por una que valore los problemas socialmente relevantes. (Santisteban, 2015; Marolla, 2017). Esto implica que los colegios y el profesorado deben promover prácticas inclusivas que aborden las desigualdades interseccionales y fomenten una educación más justa y equitativa.

7. Conclusiones

Esta investigación ha puesto en evidencia cómo las representaciones sociales de género del profesorado se reflejan en sus prácticas, manifestando una inclusión superficial o pasiva de grupos históricamente marginados, como las mujeres, las comunidades LGBTIQ+ y las poblaciones afrocolombianas. Aunque existe un reconocimiento discursivo de la necesidad de incluir y resignificar estas identidades en el proceso educativo, su presencia en el aula continúa siendo periférica, limitada por lógicas coloniales que aún perviven en los currículos y en los marcos normativos de la educación escolar (Quijano, 2000).

Las categorías interseccionales de género, clase y etnia siguen actuando como mecanismos de reproducción de desigualdades, especialmente en contextos donde el color de piel y la posición socioeconómica definen el acceso a derechos, visibilidad y reconocimiento (Viveros Vigoya, 2022). El profesorado identifica como principales obstáculos para una inclusión efectiva sus propias resistencias y representaciones sociales, así como limitaciones estructurales, entre ellas: la falta de tiempo, la rigidez del currículo oficial, la ausencia de formación en género y diversidad. No obstante, pese a estas barreras, los hallazgos de este estudio ofrecen aportes significativos para transformar la enseñanza:

- Reflexividad docente: Fomentar procesos de reflexión crítica sobre las propias prácticas pedagógicas, orientados a identificar y cuestionar las jerarquías de poder y las desigualdades interseccionales presentes en el aula (Marolla, 2017).
- Reconocimiento e inclusión activa de identidades diversas: Incorporar de manera transversal las categorías de género, clase y etnia en el currículo y en las estrategias de enseñanza, favoreciendo la visibilización y valoración de colectivos históricamente excluidos (Viveros Vigoya, 2022).
- Transversalización de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos: Integrar esta cátedra como un eje articulador para problematizar la diversidad cultural, desnaturalizar los discursos hegemónicos y repensar el protagonismo en los relatos históricos escolares (Santisteban, 2015).

La promoción del reconocimiento de múltiples identidades en las decisiones pedagógicas del profesorado resulta esencial para avanzar hacia una ciudadanía global democrática, basada en principios de equidad, justicia social y respeto por la diferencia (Marolla, 2019).

En el contexto colombiano, estos hallazgos cobran especial relevancia frente a las persistentes desigualdades históricas y culturales que afectan a las comunidades afrocolombianas. La inclusión efectiva y crítica de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos representa un paso fundamental hacia la transformación del sistema educativo (Viveros Vigoya, 2022).

Además, los resultados de este estudio pueden aportar insumos valiosos para el diseño de políticas públicas y programas de formación docente, orientados a fortalecer la equidad, la inclusión y la diversidad en los entornos escolares. La difusión de estas evidencias puede enriquecer el debate nacional e internacional sobre las prácticas educativas inclusivas. En definitiva, al promover una educación más crítica, reflexiva e interseccional, se abren caminos hacia una sociedad más equitativa, en la que todas las identidades sean valoradas, reconocidas y respetadas en su diferencia.

8. Referencias bibliográficas

- APPLE, M. W. (2012). *Education and Power* (2nd ed.). Routledge.
- BAQUERO, J. (2017). "Desigualdades superpuestas, capas de desigualdad e interseccionalidad: Consideraciones analíticas y aplicación al caso colombiano". *Análisis Político*, 30(89), 59-75. <https://doi.org/10.15446/apol.v30n89.66217>
- BARTON, K. (2002). "Masculinity and schooling". *Theory and Research in Social Education*, 30(2), 306-312. <https://doi.org/10.1080/00933104.2002.10473202>
- BRAH, A., y PHOENIX, A. (2004). "Ain't Woman? Revisiting intersectionality". *Journal of International Women's Studies*. Vol 5, 3pp.75-86.
- BUTLER, J. (2004). *Deshacer el género*. Barcelona: Paidós.
- (2007). *El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad*. España: Paidós.
- CASTILLO, E. (2011). "La letra con raza, entre. Racismo, textos escolares y escritura pedagógica afrocolombiana". *Pedagogía y Saberes*, 34, 61-73.

CID, R. (2019). "El profesorado de Historia y Ciencias Sociales ante los retos de la diversidad cultural: un estudio de casos en la comuna de Santiago de Chile". *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22(2), 101-116. <https://doi.org/10.6018/reifop.22.2.360711>

COHEN, L.; MANION, L. y MORRISON, K. (2018). *Research Methods in Education*. 8ª ed. Routledge Group.

COLLINS, P. H. (2000). *Black feminist thought: Knowledge, consciousness, and the politics of empowerment*. 2ª ed. Routledge.

CRENSHAW, K. (1991). "Mapping the margins: Intersectionality, identity politics, and violence against women of color". *Stanford Law Review*, 43(6), 1241-1299. <https://doi.org/10.2307/1229039>

CROCCO, M. (2008). "Gender and sexuality in the social studies". En L. S. LEVSTIK y C.A. TYSON (Eds.), *Handbook of Research in Social Studies Education*, 172-196. New York: Routledge Taylor & Francis Group.

DAVIS, A. (2008). *Women, race, & class*. Vintage Books.

DE SOUSA SANTOS, B. (2009). *Una epistemología del Sur: La reinención del conocimiento y la emancipación social*. CLACSO - Siglo XXI.

DENZIN, N. y LINCOLN, Y. (2012). *Manual de investigación cualitativa. El campo de la investigación cualitativa*. Vol. 1. Barcelona: Gedisa.

DÍEZ-BEDMAR, M., y FERNÁNDEZ, A. (2019). "Enseñanza de las ciencias sociales con perspectiva de género". *Clío & Asociados*, 45, 1-10.

DÍEZ-BEDMAR, M. (2022). "Feminism, intersectionality, and gender category: Essential contributions for historical thinking development". *Frontiers in Education*, 7, 842580. <https://doi.org/10.3389/educ.2022.842580>

ESTRADA, J., y CASTRO, T. (2016). "Imaginario social de género en interseccionalidad sexo/etnia/clase: el caso de los maestros y maestras en formación de la Universidad de Antioquia". *Revista Educación y Desarrollo Social*, 10(2), 102-117. <https://revistas.unimilitar.edu.co/index.php/reds/article/view/1959>

FINLAY, L. (2002). "Negotiating the swamp: the opportunity and challenge of reflexivity in research practice". *Qualitative Research*, 2 (2), 209-230.

- FLICK, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*, 2ª ed. Madrid: Ediciones Morata.
- FOUCAULT, M. (1979). *Microfísica del poder*. Madrid: La Piqueta.
- FRASER, N. (1997). *Iustitia Interrupta: Reflexiones críticas desde la posición "post-socialista"*. Siglo XXI.
- GIROUX, H. A. (2003). *Pedagogía y política de la esperanza: Teoría, cultura y enseñanza*. Amorrortu Editores.
- GÓMEZ, I.; y SÁNCHEZ, P. (2017). "Formación del profesorado en cuestiones de género". *Revista de la SEECI*, (43), 53-68.
- HABERMAS, J. (1988). *La lógica de las Ciencias Sociales*. Madrid: Tecnos.
- HILL COLLINS, P., y BILGE, S. (2016). *Intersectionality*. Polity Press.
- HOOKS, b. (2017). *El feminismo es para todo el mundo*. Traficantes de Sueños.
- JODELET, D. (1986). "La representación social: fenómenos, concepto y teoría". En MOSCOVICI, S. (comp.), *Psicología Social II*. Barcelona: Paidós.
- LUGONES, M. (2008). "Colonialidad y género". *Tabula Rasa*, 9, 73-101. <https://doi.org/10.25058/20112742.130>
- MAROLLA, J. (2014). "¿Aún son invisibles las mujeres? Análisis de la presencia de la historia de las mujeres en los libros de texto de secundaria chilenos". En J. PAGÉS y A. SANTISTEBAN (Eds.), *Una mirada al pasado y un proyecto de futuro* (pp. 305-314). UAB Servei de Publicacions.
- (2017). "El profesorado Chileno frente a la enseñanza del papel de las mujeres en la historia. Desafíos y ventajas de la transformación de las prácticas". *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 2017.16, 81-90. ISSN:2014-7694. Doi: 10.1344/ECCSS2017.16.7
- (2019). "La difícil tarea de la interculturalidad desde la didáctica de las ciencias Sociales: Análisis comparativo de los programas de Argentina, Colombia y Chile". *Clío & Asociados*, 28, 136-153.
- MAROLLA y PAGÉS (2015). "Ellas sí tienen historia. Las representaciones del profesorado chileno de secundaria sobre la enseñanza de la historia de las mujeres". *Clío & Asociados*. 20-21, 223-236. Universidad Nacional del Litoral, Universidad Nacional de la Plata.

MASSIP, M., y PAGÉS, J. (2016). "Humanos frente a humanos. La necesidad de humanizar la historia escolar". En *Deconstruir la alteridad desde la Didáctica de las Ciencias Sociales. Educar para una ciudadanía global*, 447–457. Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica en las Ciencias Sociales (AUPDCS).

MEN. MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. (s. f. b). *Serie Lineamientos Curriculares Ciencias Sociales*. Bogotá: MEN

MIRANDA, Y., ANCTIL, P., y HANKIVSKY, O. (2020). "Transversalización de género: Un acercamiento al caso de Colombia y una propuesta interseccional". *CS. Revista de Ciencias Sociales*, (32), 191–219. <https://doi.org/10.18046/recs.i32.3530>

MOSCOVICI, S. (1979). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Buenos Aires: Huemul.

NASH, J. C. (2008). "Re-thinking intersectionality". *Feminist Review*, 89(1), 1–15. <https://doi.org/10.1057/fr.2008.4>

ORTEGA, D. y PAGÉS, J. (2016). "Deconstruyendo la alteridad femenina en la enseñanza de la historia escolar: Representaciones sociales del profesorado de educación primaria en formación". En *Deconstruir la alteridad desde la Didáctica de las Ciencias Sociales. Educar para una ciudadanía global*, 184–193. Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica en las Ciencias Sociales (AUPDCS).

– (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.3664>

PAGÉS, J. (1997). Líneas de investigación en la didáctica de las Ciencias Sociales. In P. BENEJAM, y J. PAGÉS (Eds.), *Enseñar y aprender ciencias sociales, geografía e historia en la Educación Secundaria*, 1º ed., 209–232.

PAGÉS, J., y SANT, E. (2012). "Las mujeres en la enseñanza de la historia: ¿Hasta cuándo serán invisibles?", *Cadernos de Pesquisa do CDHIS*, 25(1), 91–117.

PAGÉS, J., y SANTISTEBAN, A. (2014). "Una mirada del pasado al futuro en la didáctica de las ciencias sociales". En J. PAGÉS y A. SANTISTEBAN (Eds.), *Una mirada al pasado y un proyecto de futuro*, 17–39. UAB Servei de Publicacions.

QUIJANO, A. (2000). "Colonialidad del poder, eurocentrismo y américa Latina". En E. LANDER, (Ed), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*, 201–245. Buenos Aires, FLACSO.

RAUSELL, H. (2020). "¿Qué aporta el género a la formación de docentes de historia? La valoración de la perspectiva de género entre los estudiantes del Máster de Profesorado en Educación Secundaria". *Panta Rei. Revista Digital de Historia y Didáctica de la Historia*, 12, 185–203. <https://doi.org/10.6018/pantarei.415631>

RAUSELL, H., y VALLS, R. (2021). "Género y formación del profesorado: Propuestas del profesorado en formación para introducir a las mujeres en el currículo de ciencias sociales". *Revista de Investigación en Educación*, 19(3), 210–225. <https://doi.org/10.35869/reined.v19i3.3085>

SANHUEZA, A., CARTES, D., y MAYA, A. (2022). "Las invisibilidades sociales en la Didáctica de las Ciencias Sociales. Una interpretación crítica". *REIDICS. Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, (10), 228–247. <https://doi.org/10.17398/2531-0968.10.228>

SANTISTEBAN, A. (2015). "La formación del profesorado para hacer visible lo invisible". En HERNÁNDEZ, A.; GARCÍA, C.; DE LA MONTAÑA, J. (Eds.). *Una enseñanza de las ciencias sociales para el futuro: recursos para trabajar la invisibilidad de las personas, lugares y temáticas*, Cáceres: Universidad de Extremadura/ AUPDCS, 383–393.

SCOTT, J. W. (1988). "Gender: A useful category of historical analysis", en *Gender and the politics of history*, 28–50. Columbia University Press.

SIMONS, H. (2011). *El estudio de caso: Teoría y práctica*. Madrid: Morata.

SMITH, R. (1989). "Developing and sustaining critical reflection in teacher education". *Journal of Teacher Education*, 4(2), 2–9.

SPIVAK, G. C. (1988). "Can the subaltern speak?", en C. NELSON y L. GROSSBERG (Eds.), *Marxism and the Interpretation of Culture*, 271–313. University of Illinois Press.

SKELTON, C., FRANCIS, B., y SMULYAN, L. (Eds.). (2007). *The SAGE Handbook of Gender and Education*. SAGE Publications.

STAKE, R. (2007). *Investigación con estudio de casos*. 4ª ed. Madrid: Morata.

TAYLOR, K. A., y FERNANDEZ-BERGERSEN, S. L. (2015). "Mexican American women's reflections from public high school". *Journal of Latinos and Education*, 14(1), 6–24. <https://doi.org/10.1080/15348431.2014.944701>

SUÁREZ, J. (2014). "En busca de la interseccionalidad: Un viaje por algunos estudios feministas y de género en el Caribe colombiano". *Cuadernos del Caribe*, (18), 51-63.

VÁZQUEZ, R. (2020). "La interseccionalidad como herramienta de análisis del fracaso escolar y del abandono educativo: Claves para la equidad". *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(2), 363-379. <https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.2.013>

VIVEROS VIGOYA, M. (2016). "La interseccionalidad: Una aproximación situada a la dominación". *Debate Feminista*, 52, 1-17. <https://doi.org/10.1016/j.df.2016.09.001>

– (2022). *El oxímoron de las clases medias negras: Movilidad social e interseccionalidad en Colombia*, 224. Bielefeld University Press.

WALSH, C. (2011). *Etnoeducación e interculturalidad en perspectiva y decolonial*. Lima: Bellido.

WITTIG, M. (1992). *El pensamiento heterosexual y otros ensayos*. Egales.

WOLCOTT, H. (1994). *Transforming Qualitative Data: Description, Analysis, and Interpretation*. London: Sage.

WOYSHNER, C. (2002). "Political History as Women's History: Toward a More Inclusive Curriculum", *Theory & Research in Social Education*, 30, 354-380, DOI: 10.1080/00933104.2002.10473201

YIN, R. (2009). *Case Study Research: Design and Methods*. Vol. 5. Sage.