

Capítulo 4

Género, interseccionalidad y triple colonialidad: Desafíos para la enseñanza de la historia

Humberto Andrés Álvarez Sepúlveda, Claudine Glenda Benoit Ríos

Resumen

En este capítulo se examinan los beneficios y desafíos de incorporar las perspectivas de género, interseccionalidad y triple colonialidad en la enseñanza de la historia, subrayando cómo estas categorías permiten cuestionar los relatos hegemónicos que invisibilizan a sujetos subalternos y reproducen estructuras patriarcales y coloniales. Metodológicamente, se sustenta en una revisión de alcance de bibliografía especializada, bajo un enfoque cualitativo, humanista, de carácter interpretativo y con diseño narrativo de tópico. Los hallazgos muestran que la integración de estos enfoques contribuye a democratizar la memoria, visibilizar voces históricamente silenciadas y formar conciencia histórica crítica. Se concluye que una didáctica de la historia interseccional y decolonial tiene el potencial de construir ciudadanías inclusivas y transformadoras, capaces de enfrentar las desigualdades estructurales que persisten en la sociedad actual.

Palabras clave:
Género;
Interseccionalidad;
Colonialidad;
Enseñanza de la historia;
Decolonialidad.

Álvarez Sepúlveda, H. A., & Benoit Ríos, C. G. (2025). Género, interseccionalidad y triple colonialidad: Desafíos para la enseñanza de la historia. En A. Belén Benalcázar (Coord). *Humanidades y Ciencias Sociales frente a los Retos de Latinoamérica (Volumen I)*. (pp. 93-110). Religación Press. <http://doi.org/10.46652/religacionpress.359.c640>



Introducción

La enseñanza de la historia ha estado históricamente marcada por la reproducción de relatos hegemónicos que privilegian experiencias masculinas, eurocéntricas y elitistas, lo que ha derivado en la construcción de una memoria oficial que invisibiliza a los sujetos subalternos y reduce la complejidad de la experiencia humana a un relato lineal y monocultural (Scott, 1986; Burke, 2000; Álvarez, 2022). En este sentido, los currículos escolares han reforzado visiones heroicas, androcéntricas y nacionalistas que, más que problematizar el pasado, lo presentan como un legado cerrado y consensuado, sin dar espacio a la pluralidad de memorias e interpretaciones.

La narrativa histórica escolar, al centrarse en élites políticas, batallas y grandes acontecimientos, ha tendido a reforzar un canon patriarcal y colonial que no solo silencia las voces de mujeres, pueblos indígenas y sectores populares, sino que además legitima estructuras de poder profundamente arraigadas en la modernidad occidental. Este sesgo no es fortuito, sino que responde a la persistencia de lo que Quijano (2000), denominó colonialidad del poder: una matriz de dominación que articula la explotación económica, la clasificación racial y la subordinación cultural, extendiéndose más allá de la experiencia colonial formal. En este marco, la escuela y la enseñanza de la historia funcionan como dispositivos que reproducen simbólicamente la colonialidad del saber y la colonialidad del ser (Lugones, 2008; Walsh, 2009; Mignolo, 2011).

En este marco, los aportes de la teoría de la interseccionalidad (Crenshaw, 1989; Collins, 2000) y la teoría de la triple colonialidad (Quijano, 2000; Lugones, 2008; Walsh, 2009; Mignolo, 2011), resultan indispensables para repensar las prácticas pedagógicas. La interseccionalidad muestra cómo las categorías de género, clase, raza, etnicidad y sexualidad se entrecruzan en la configuración de opresiones múltiples y simultáneas, lo que exige una lectura histórica más compleja y situada (Hooks, 2000; Fraser, 2008). Por ejemplo,

la historia de las mujeres afrodescendientes en América Latina no puede entenderse únicamente desde la categoría “mujer”, sino en la intersección con raza, esclavitud y marginalización social, cuestiones que habitualmente quedan invisibilizadas en los manuales escolares.

Por su parte, la teoría de la triple colonialidad advierte que las estructuras de dominación modernas no solo se sostienen en la explotación económica y la imposición epistémica, sino también en la instauración de un orden de género heteronormativo que desarticuló formas previas de organización comunitaria (Lugones, 2008). Walsh (2009), subraya que este entramado colonial se mantiene vivo en los currículos y pedagogías, reproduciendo jerarquías que marginan saberes indígenas, afrodescendientes y populares, al tiempo que promueven un modelo homogéneo de ciudadanía y modernidad.

Si la historia escolar contribuye a la construcción de ciudadanía, resulta fundamental interrogar: ¿qué significa enseñar historia desde una mirada interseccional y decolonial?, ¿cómo superar los sesgos de género y colonialidad que configuran tanto los contenidos como las metodologías?, ¿qué papel tienen los futuros docentes en este proceso de transformación? Estas preguntas invitan a concebir la enseñanza de la historia como un ejercicio de crítica epistemológica y de justicia cognitiva, donde la recuperación de memorias silenciadas, la incorporación de saberes subalternos y la problematización de los relatos dominantes se conviertan en condiciones necesarias para la formación de ciudadanías democráticas, inclusivas y plurales. De este modo, la enseñanza de la historia deja de ser únicamente una transmisión de contenidos para transformarse en una práctica emancipadora orientada a cuestionar las bases coloniales y patriarcales del presente.

El presente ensayo tiene como objetivo examinar críticamente los aportes de la perspectiva de género, la interseccionalidad y la teoría de la triple colonialidad en la enseñanza de la historia, destacando su relevancia para desarticular los relatos hegemónicos que perpetúan exclusiones y desigualdades. La importancia de este

trabajo radica en que ofrece claves conceptuales y pedagógicas para repensar el currículo y las prácticas docentes desde un horizonte de justicia cognitiva y social.

Metodología

Se llevó a cabo una revisión de alcance de la literatura especializada con el objetivo de obtener una visión integral y crítica sobre la relevancia de incorporar las perspectivas de género, interseccionalidad y triple colonialidad en la enseñanza de la historia. Se adoptó un enfoque cualitativo enmarcado en un paradigma humanista, empleando un método inductivo, un diseño narrativo de tópico y un enfoque interpretativo.

La revisión contempló la búsqueda, selección y análisis de publicaciones en bases de datos académicas como Wos, Scopus, Scielo, Dialnet y ProQuest, incluyendo artículos de investigación, libros de autores clásicos y estudios de caso vinculados a la didáctica de la historia, las pedagogías críticas y los enfoques decoloniales. El procedimiento se inspiró en el marco metodológico de Arksey y O'Malley (2005), que se estructura en cinco etapas: 1) formulación de la pregunta de investigación; 2) identificación de estudios relevantes; 3) selección de documentos conforme a criterios de inclusión y exclusión; 4) extracción y categorización de información clave; y 5) síntesis y reporte de resultados.

En esta revisión se privilegiaron los estudios que exploran propuestas didácticas innovadoras, experiencias de incorporación de la perspectiva de género en el ámbito escolar y análisis críticos sobre la interseccionalidad y la colonialidad en la enseñanza de la historia. La selección se sustentó en criterios de pertinencia temática, rigor metodológico y vigencia de los aportes, lo que permitió trazar un panorama de los avances teóricos y prácticos en el campo, identificar vacíos persistentes en la producción académica y delinear posibles líneas de investigación futura. Al mismo tiempo, este ejercicio ofreció

un andamiaje conceptual y pedagógico sólido para sustentar el diseño de estrategias didácticas orientadas a una enseñanza de la historia que se conciba como inclusiva, crítica y con vocación transformadora.

Género y enseñanza de la historia

El género, entendido como categoría de análisis histórico y social, ha permitido desestabilizar la aparente neutralidad de los relatos tradicionales y visibilizar cómo las relaciones de poder configuran no solo la experiencia histórica, sino también la producción misma del conocimiento (Scott, 1986; Álvarez y Ríos, 2025). Desde esta perspectiva, se reconoce que la historia no es un campo neutro ni objetivo, sino un espacio atravesado por disputas epistemológicas y políticas donde los sujetos masculinos y hegemónicos han sido privilegiados en detrimento de otros actores sociales (Burke, 2000; Álvarez, 2022; Rocha, 2023).

En el aula, esta desigualdad se traduce en la persistente ausencia de mujeres y disidencias sexuales en los relatos oficiales, lo que perpetúa un currículo oculto que transmite desigualdad simbólica. Cuando las mujeres aparecen, suelen ser presentadas como figuras excepcionales, desligadas de los procesos colectivos, lo que refuerza la idea de que su participación en la historia ha sido marginal o secundaria (Offen, 2000; Parada y Beroíza, 2023; Álvarez y Ríos, 2025). Esta invisibilización reproduce un canon histórico que legitima el orden patriarcal y deja sin problematizar cómo las relaciones de género han sido constitutivas de la organización social a lo largo del tiempo (Pateman, 1988; Ortega, 2022).

Incorporar la perspectiva de género en la enseñanza de la historia, entonces, no puede reducirse a la simple “inclusión” de mujeres en los contenidos curriculares, como si se tratara de un gesto compensatorio o anecdótico. Implica, más bien, cuestionar las lógicas patriarcales y androcéntricas que estructuran la narrativa histórica, interpelando los marcos conceptuales desde los cuales se seleccionan, interpretan

y transmiten los acontecimientos. Esta premisa supone, como plantea Hooks (2000), desarrollar una pedagogía crítica feminista que confronte las estructuras de dominación y ofrezca herramientas para pensar la historia desde la pluralidad de experiencias humanas.

Además, el análisis de género abre la posibilidad de integrar perspectivas interseccionales en el currículo. Como advierten Crenshaw (1989) y Collins (2000), no es posible comprender la experiencia de las mujeres sin considerar cómo clase, etnia, raza o sexualidad se entrelazan en la producción de desigualdades. De este modo, enseñar historia con perspectiva de género implica plantear preguntas clave: ¿qué procesos se transforman si analizamos el papel de las mujeres y las disidencias en ellos?, ¿qué estructuras de poder se vuelven visibles cuando se examinan las relaciones de género?, ¿cómo cambia nuestra interpretación del pasado cuando incorporamos las voces que han sido silenciadas por la narrativa hegemónica?

Finalmente, en el plano pedagógico, incorporar la categoría de género implica repensar las metodologías de enseñanza (Bedmar, 2022; Álvarez, 2023; Álvarez y Benoit, 2025). Las prácticas basadas en la narrativa histórica, el análisis crítico de fuentes primarias y la revisión de manuales escolares permiten cuestionar la ausencia y la representación estereotipada de las mujeres. Así, la enseñanza de la historia puede convertirse en un espacio de transformación, donde el alumnado aprenda no solo a reconocer las desigualdades pasadas y presentes, sino también a imaginar futuros más justos e inclusivos.

Interseccionalidad como clave interpretativa

La propuesta de Crenshaw (1989), sobre la interseccionalidad surge como una crítica al reduccionismo presente en los discursos jurídicos y feministas de los años ochenta, que tendían a analizar la discriminación de forma unidimensional. Su planteamiento evidenció que las opresiones no actúan de manera aislada, sino entrelazadas, configurando experiencias específicas de desigualdad que no pueden

ser comprendidas si se analizan las categorías de forma separada. En este sentido, la interseccionalidad constituye una herramienta analítica que permite visibilizar cómo los sistemas de poder — racismo, sexismo, clasismo, heteronormatividad y colonialismo— se entrecruzan en la vida de los sujetos (Collins, 2000; Jiménez, 2022).

La experiencia de una mujer indígena en contextos coloniales o republicanos, por ejemplo, no puede entenderse únicamente desde la categoría de género, sino en la articulación con raza, clase y territorialidad. Lugones (2008), ha mostrado cómo la dominación colonial impuso un régimen de género patriarcal y binario que se entrelazó con la explotación económica y el racismo, generando formas particulares de subordinación que persisten en la actualidad. Así, las mujeres afrodescendientes, indígenas y campesinas no solo enfrentaron opresión por ser mujeres, sino también por pertenecer a comunidades racializadas y despojadas de sus territorios.

En la enseñanza de la historia, esta perspectiva implica un desafío pedagógico profundo: ¿cómo transmitir que la desigualdad se produce en la interacción de múltiples ejes de poder?, ¿qué estrategias didácticas permiten mostrar que los procesos históricos han sido vividos de manera diferenciada según el cruce de género, raza, clase o sexualidad? Este reto supone superar los relatos monocausales y lineales que caracterizan gran parte de la narrativa escolar, apostando por una enseñanza que promueva el análisis de la complejidad social y el reconocimiento de identidades históricamente marginadas.

La interseccionalidad, además, no debe entenderse únicamente como un marco teórico, sino como un enfoque pedagógico que interpela las prácticas en el aula. Hooks (1994), sostiene que una pedagogía crítica y feminista debe considerar cómo las múltiples formas de opresión atraviesan tanto a los sujetos que se estudian como al propio estudiantado, generando oportunidades para la autorreflexión y la conciencia histórica. En este sentido, trabajar con fuentes históricas diversas —testimonios de mujeres, documentos comunitarios y producciones culturales de pueblos originarios— no

solo enriquece la comprensión del pasado, sino que también permite cuestionar qué memorias han sido silenciadas y cuáles se legitiman en el presente (Fraser, 2008; Álvarez y Benoit, 2025).

De este modo, incorporar la interseccionalidad en la enseñanza de la historia no significa añadir “capas de discriminación” a los contenidos, sino problematizar cómo las estructuras sociales se configuran en la interdependencia de múltiples sistemas de dominación. Este principio abre la posibilidad de formar una conciencia histórica más crítica y compleja, capaz de identificar cómo los procesos de exclusión del pasado siguen teniendo repercusiones en la construcción de ciudadanía en la actualidad (Walsh, 2009; Jiménez, 2022; Chamorro y Rifà, 2023).

Teoría de la triple colonialidad

La teoría de la colonialidad propuesta por Quijano (2000), constituye uno de los pilares del pensamiento decolonial latinoamericano. Su aporte principal radica en mostrar que la modernidad no puede comprenderse sin la colonialidad, es decir, sin una matriz de poder que articula la explotación económica, la dominación política y la imposición epistémica. Esta “colonialidad del poder” se estructura a partir de la clasificación social de la población en términos raciales, imponiendo jerarquías que aún persisten en las sociedades contemporáneas (Mignolo, 2011).

Quijano (2000), distingue al menos tres dimensiones de esta matriz: la colonialidad del poder, vinculada a la economía y la política; la colonialidad del saber, asociada a la imposición de epistemologías eurocéntricas como únicas formas legítimas de conocimiento; y la colonialidad del ser, que afecta la subjetividad, la identidad y la humanidad misma de los sujetos colonizados. En este marco, el proyecto moderno occidental no solo organizó el mundo desde una perspectiva eurocéntrica, sino que además configuró formas de subjetividad y conocimiento que han sido universalizadas como norma.

Lugones (2008), amplía este marco al introducir la noción de colonialidad de género, señalando cómo la dominación moderna impuso un sistema patriarcal heteronormativo que desestructuró las formas comunitarias y diversas de organización de los pueblos originarios. Por tanto, bajo esta mirada, el régimen moderno/colonial de género instauró una visión binaria y jerárquica (hombre/mujer) que subordinó las experiencias femeninas, al tiempo que racializó los cuerpos, situando a las mujeres indígenas y afrodescendientes en un lugar de doble subalternidad. Este planteamiento estipula que las categorías de opresión en el marco colonial no pueden analizarse separadamente, sino en su entrecruzamiento.

En el campo educativo, Walsh (2009), advierte que estas formas de colonialidad se reproducen en los currículos, en la selección de contenidos y en las epistemologías legitimadas. Los manuales de historia, por ejemplo, privilegian narrativas nacionales basadas en “héroes fundacionales” varones, mestizos y criollos, mientras excluyen memorias indígenas, afrodescendientes, campesinas y femeninas (Álvarez, 2022; Álvarez y Benoit, 2025). De este modo, la escuela contribuye a naturalizar la modernidad/colonialidad como marco único de interpretación histórica, invisibilizando saberes y experiencias alternativas.

Frente a esta realidad, emerge una pregunta central: ¿puede la enseñanza de la historia contribuir a desarticular estas formas de colonialidad? Y, en consecuencia, ¿qué estrategias didácticas permiten democratizar la memoria y abrir paso a voces históricamente silenciadas? La respuesta apunta hacia la construcción de una pedagogía decolonial que, en lugar de reproducir jerarquías epistémicas, promueva el diálogo de saberes, la problematización del canon y la incorporación de memorias colectivas excluidas.

Por ejemplo, el análisis de procesos históricos como la independencia latinoamericana podría realizarse no solo desde la mirada de élites criollas, sino también incorporando la participación de mujeres, comunidades indígenas y esclavos que lucharon por su

libertad. De igual modo, enseñar la historia reciente de América Latina a través de fuentes orales, testimonios de movimientos sociales y producciones culturales subalternas puede abrir caminos hacia una didáctica más inclusiva, crítica y transformadora.

Así, la teoría de la triple colonialidad invita a repensar la enseñanza de la historia como un campo de disputa y resistencia, en el que no basta con transmitir conocimientos, sino que es necesario cuestionar las lógicas coloniales que estructuran los relatos escolares y habilitar horizontes de justicia cognitiva y social.

Implicaciones didácticas

Una didáctica de la historia con perspectiva interseccional y decolonial no se limita a añadir nuevos contenidos al currículo, sino que propone una transformación radical en las formas de enseñar, interpretar y valorar el conocimiento histórico (Cabrera y Corbera, 2021; Álvarez y Benoit, 2025). Este enfoque parte de la premisa de que la historia no es un relato neutral, sino una construcción cultural que refleja disputas de poder, silencios, exclusiones y legitimaciones. Por ello, el profesorado debe asumir un rol activo como mediador crítico y capaz de problematizar las narrativas dominantes y abrir espacio a la pluralidad de voces, memorias y experiencias (Seixas & Morton, 2013; Álvarez, 2023). En este marco, enseñar historia deja de ser una práctica de transmisión de hechos cerrados y se convierte en un ejercicio reflexivo orientado a la construcción de conciencia histórica, entendida como la capacidad de articular pasado, presente y futuro en clave crítica y democrática (Rüsen, 2005; 2010).

Uno de los primeros pasos en esta dirección es revisar de manera crítica las fuentes históricas que se emplean en el aula. Trabajar con testimonios orales, archivos comunitarios, producciones culturales, memorias locales y narrativas alternativas permite visibilizar a actores históricamente marginados —mujeres, pueblos originarios, afrodescendientes, sujetos populares o disidencias sexuales— y

desestabilizar el monopolio del conocimiento académico y oficial (Portelli, 1991; Barton & Levstik, 2004; Ortega, 2022). De este modo, el aula se transforma en un espacio de diálogo entre diversas formas de conocimiento, donde los ámbitos local y comunitario adquieren el mismo valor que las fuentes tradicionales. Esta apertura tiene un doble efecto: enriquece la comprensión de los procesos históricos y, al mismo tiempo, fortalece el vínculo del estudiantado con su entorno social y cultural.

En segundo lugar, es necesario problematizar el canon histórico. Los manuales escolares suelen reproducir relatos eurocéntricos, patriarcales y nacionalistas, centrados en héroes masculinos, blancos o mestizos, y en grandes acontecimientos militares o políticos. Frente a ello, una didáctica interseccional y decolonial debe cuestionar estas selecciones y proponer una lectura plural que visibilice conflictos de interpretación, memorias disonantes y procesos colectivos. Esta problematización revela que la historia no es un bloque uniforme, sino una construcción social e interpretativa que responde a intereses ideológicos y políticos. En esta línea, el alumnado, al interrogar qué voces se legitiman y cuáles se silencian en los relatos escolares, aprende a comprender la historia como un campo de disputa y no como un conjunto de verdades inmutables (Apple, 2008; Álvarez, 2023).

La formación de ciudadanía crítica constituye otro eje fundamental. La enseñanza de la historia debe dotar al estudiantado de herramientas para reconocer cómo las desigualdades actuales hunden sus raíces en estructuras coloniales y de género, y cómo esas estructuras siguen operando en las sociedades vigentes (Walsh, 2009; Ortega, 2022; Palacios et al., 2024). Ello implica cultivar la capacidad de establecer conexiones entre los procesos del pasado y los desafíos del presente, tales como la discriminación racial, la violencia de género o el extractivismo en territorios indígenas. La interseccionalidad, en este sentido, ofrece un marco potente para mostrar cómo múltiples sistemas de opresión se entrecruzan,

permitiendo al estudiantado comprender que las desigualdades no son naturales ni inevitables, sino construcciones históricas que pueden ser transformadas (Crenshaw, 1989; Collins, 2000).

En el plano metodológico, esta orientación exige el uso de estrategias coherentes con un enfoque crítico y decolonial. La narrativa histórica favorece la construcción de relatos propios por parte de los estudiantes a partir de fuentes diversas, lo que fomenta la empatía histórica y el pensamiento crítico. El análisis crítico del discurso (Fairclough, 1992; Van Leeuwen, 2013; Van Dijk, 2019), permite identificar ideologías, silencios y representaciones de poder presentes en textos, imágenes y materiales didácticos, mostrando que el lenguaje es un campo de disputa cultural. Las pedagogías decoloniales (Lugones, 2008; Walsh, 2009; Mignolo, 2011) apuestan por el diálogo de saberes y la problematización de la hegemonía epistémica, situando en el centro del proceso educativo las experiencias y memorias marginadas. Asimismo, metodologías activas como el role-playing, la simulación histórica o el aprendizaje basado en proyectos ofrecen experiencias inmersivas que permiten al alumnado ponerse en el lugar de sujetos del pasado y comprender la complejidad de los procesos históricos desde múltiples perspectivas.

En definitiva, una didáctica de la historia que incorpore género, interseccionalidad y crítica a la colonialidad busca que el estudiantado no solo conozca el pasado, sino que también se reconozca como sujeto activo en la construcción de memorias y futuros más justos. Se trata de un proyecto educativo emancipador, que entiende la enseñanza de la historia como práctica política y ética orientada a desestabilizar jerarquías coloniales y patriarcales, democratizar la memoria y promover ciudadanías críticas, inclusivas y comprometidas con la justicia social.

Conclusión

Repensar la enseñanza de la historia desde la perspectiva de género, la interseccionalidad y la teoría de la triple colonialidad supone un desafío epistemológico, pedagógico y político. No se trata únicamente de incluir nuevos contenidos en el currículo, sino de transformar las formas de interpretar y transmitir el pasado, cuestionando los marcos patriarcales, eurocéntricos y coloniales que han configurado la narrativa histórica escolar. El género, entendido como categoría de análisis, permite visibilizar las relaciones de poder que han estructurado tanto las experiencias históricas como la producción del conocimiento; la interseccionalidad revela que dichas relaciones no se dan de manera aislada, sino en la interdependencia de múltiples sistemas de opresión; y la teoría de la triple colonialidad muestra que estas dinámicas se inscriben en una matriz histórica que articula poder, saber, ser y género.

Desde esta perspectiva, la enseñanza de la historia debe orientarse hacia la construcción de una conciencia histórica crítica y situada, que permita al estudiantado comprender cómo las desigualdades actuales hunden sus raíces en procesos históricos de larga duración. Ello implica democratizar la memoria, abrir espacio a voces históricamente silenciadas y formar sujetos capaces de analizar, cuestionar y transformar la realidad. En este sentido, el aula se convierte en un espacio privilegiado para disputar las hegemonías del relato histórico y habilitar la emergencia de otras narrativas que expresen la diversidad de experiencias humanas.

Las implicancias didácticas de este enfoque apuntan a revisar críticamente las fuentes, problematizar el canon, integrar metodologías activas y decoloniales, y promover el diálogo de saberes como estrategia pedagógica. De esta manera, la enseñanza de la historia en la escuela deja de concebirse como una cronología de datos inmóviles y se transforma en un ejercicio crítico y liberador,

capaz de articular las memorias del pasado con las demandas del presente y las proyecciones hacia el futuro.

El desafío para los y las docentes es enorme: se requiere una formación sólida en teoría crítica, sensibilidad para abordar memorias complejas y creatividad para diseñar estrategias de enseñanza que movilicen al alumnado. Sin embargo, este esfuerzo abre posibilidades de transformación. Al preguntarnos qué memorias se transmiten, cuáles se silencian y de qué manera esas selecciones inciden en la construcción de ciudadanía, la enseñanza de la historia se proyecta como una herramienta central para imaginar futuros más democráticos, inclusivos y equitativos.

En consecuencia, futuras líneas de investigación y práctica pedagógica podrían explorar cómo se articulan las perspectivas interseccionales y decoloniales en el aula, de qué modo influyen en el desarrollo de la conciencia histórica del alumnado y qué estrategias metodológicas permiten avanzar hacia una didáctica verdaderamente transformadora. La tarea no es menor, pues implica disputar no solo el sentido del pasado, sino también el derecho a construir memorias que nos orienten hacia un futuro compartido, plural y justo.

Agradecimientos

Los autores agradecen a «ANID InES Género INGE220011», a la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo (ANID) y la Universidad Católica de la Santísima Concepción (UCSC), por el financiamiento otorgado para la realización de esta investigación. Este trabajo se enmarca en el proyecto «Voces silenciadas: Redescubriendo la participación femenina en la Historia Republicana de Chile».

Referencias

- Álvarez, H. (2022). Los libros de texto y sus discursos: Representaciones de las mujeres en la historia escolar chilena (13.000 a. C.-1810). *História da Historiografia: International Journal of Theory and History of Historiography*, 15(38), 97-136. <https://doi.org/10.15848/hh.v15i38.1817>
- Álvarez, H. (2023). El laboratorio histórico como estrategia de indagación para desarrollar el pensamiento histórico en la formación del profesorado de Historia. *Interciencia*, 48(5), 245-251.
- Álvarez, H., y Ríos, C. (2025). Voces silenciadas: La incorporación de la perspectiva de género en los textos escolares de Historia en Chile. *Desde el Sur*, 17(3). <https://doi.org/10.21142/DES-1703-2025-0068>
- Apple, M. (2008). *Ideología y currículo*. Akal.
- Arksey, H., & O'Malley, L. (2005). Scoping studies: Towards a methodological framework. *International Journal of Social Research Methodology*, 8(1), 19-32. <https://doi.org/10.1080/1364557032000119616>
- Barton, K., & Levstik, L. (2004). *Teaching history for the common good*. Routledge.
- Bedmar, M. (2022). Género: Una categoría de análisis clave para desarrollar competencias para una cultura democrática. *REIDICS. Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, (11), 6-19. <https://doi.org/10.17398/2531-0968.11.6>
- Burke, P. (2000). *Formas de hacer historia*. Alianza Editorial.
- Cabrera, L., y Corbera, M. (2021). Las otras historias del arte que el currículo no contempla: Enseñar desde una perspectiva de género. *Iber: Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, (104), 21-27.
- Chamorro, C., y Rifà, M. (2023). Las múltiples grafías de la investigación feminista en educación: Hacia metodologías reflexivas, interseccionales y situadas. *Diálogos sobre Educación. Temas actuales en investigación educativa*, 14(26). <https://doi.org/10.32870/dse.voi26.1217>
- Collins, P. H. (2000). *Black feminist thought: Knowledge, consciousness, and the politics of empowerment*. Routledge.
- Crenshaw, K. (1989). Demarginalizing the intersection of race and sex: A Black feminist critique of antidiscrimination doctrine, feminist theory and antiracist politics. *University of Chicago Legal Forum*, (1), 139-167.
- Fairclough, N. (1992). *Discourse and social change*. Polity Press.

- Fraser, N. (2008). *Escalas de justicia*. Herder.
- hooks, b. (1994). *Teaching to transgress: Education as the practice of freedom*. Routledge.
- hooks, b. (2000). *Feminist theory: From margin to center*. Pluto Press.
- Jiménez, M. (2022). Políticas de igualdad de género e interseccionalidad: Estrategias y claves de articulación. *Convergencia*, (29). <https://doi.org/10.29101/crcs.v29i0.17792>
- Lugones, M. (2008). Colonialidad y género. *Tabula Rasa*, (9), 73-102. <https://doi.org/10.25058/20112742.340>
- Mignolo, W. (2011). *The darker side of Western modernity: Global futures, decolonial options*. Duke University Press.
- Offen, K. (2000). *European feminisms, 1700-1950: A political history*. Stanford University Press.
- Ortega, D. (2022). ¿Las mujeres fueron importantes en la historia? Roles y escenarios de acción social en las narrativas del alumnado de educación primaria. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 11(1), 293-312. <https://doi.org/10.15366/riejs2022.11.1.016>
- Palacios, N., Acuña, O., Díaz, J., y Martínez, S. (2024). El futuro de la enseñanza de la historia: Nuevas perspectivas para una nueva sociedad. *Educación y Humanismo*, 26(46), 248-254. <https://doi.org/10.17081/edu-hum.26.46.7196>
- Parada, A., y Beroíza, F. (2023). Educación chilena: La identidad de género en disputa. *Revista Enfoques Educativos*, 20(2), 202-218. <http://dx.doi.org/10.5354/2735-7279.2023.70604>
- Pateman, C. (1988). *The sexual contract*. Stanford University Press.
- Portelli, A. (1991). *The death of Luigi Trastulli and other stories: Form and meaning in oral history*. State University of New York Press.
- Quijano, A. (2000). Coloniality of power, eurocentrism, and Latin America. *Nepantla: Views from the South*, 1(3), 533-580.
- Rocha, M. (2023). Género y currículo. Acerca de la historia de la enseñanza y la enseñanza de la historia. *Revista Colombiana de Educación*, (87), 187-206. <https://doi.org/10.17227/rce.num87-13127>
- Rüsen, J. (2005). *History: Narration, interpretation, orientation*. Berghahn Books.
- Rüsen, J. (2010). *Jörn Rüsen e o ensino de história*. Editora UFPR.

- Scott, J. W. (1986). Gender: A useful category of historical analysis. *The American Historical Review*, 91(5), 1053-1075. <https://doi.org/10.2307/1864376>
- Seixas, P., & Morton, T. (2013). *The big six historical thinking concepts*. Nelson Education.
- Van Dijk, T. (2019). *Racismo y discurso en América Latina*. Gedisa.
- Van Leeuwen, T. (2013). The representation of social actors. En C. Caldas-Coulthard, & M. Coulthard, (eds.). *Texts and practices: Readings in critical discourse analysis* (pp. 32-70). Routledge.
- Walsh, C. (2009). *Interculturalidad, Estado, Sociedad. Luchas (de) coloniales de nuestra época*. Abya-Yala.

Gender, intersectionality and triple coloniality: Challenges for teaching history **Gênero, Interseccionalidade e Tripla Colonialidade: Desafios para o Ensino de História**

Humberto Andrés Álvarez Sepúlveda

Universidad Católica de la Santísima Concepción | Concepción | Chile

<https://orcid.org/0000-0001-5729-3404>

halvarez@ucsc.cl

Académico de la Universidad Católica de la Santísima Concepción (Chile). Doctor en Sociedad y Cultura por la Universidad de Barcelona (España). Autor de diversos capítulos de libros y artículos sobre educación histórica publicados en revistas científicas indexadas a Wos, Scopus y Scielo.

Claudine Glenda Benoit Ríos

Universidad Católica de la Santísima Concepción | Concepción | Chile

<https://orcid.org/0000-0002-1791-2212>

cbenoit@ucsc.cl

Académica del Departamento de Didáctica de la Universidad Católica de la Santísima Concepción, Concepción (Chile). Doctora en Lingüística, por la Universidad de Concepción. Investigadora en didáctica de la comprensión y producción del lenguaje, y estrategias colaborativas durante el procesamiento.

Abstract

This chapter examines the benefits and challenges of incorporating gender, intersectionality, and triple coloniality perspectives into history teaching, highlighting how these categories allow us to challenge hegemonic narratives that render subaltern subjects invisible and reproduce patriarchal and colonial structures. Methodologically, the chapter is based on a scoping review of specialized literature, using a qualitative, humanistic, interpretive approach with a topical narrative design. The findings show that the integration of these approaches contributes to democratizing memory, making historically silenced voices visible, and forming critical historical consciousness. It concludes that intersectional and decolonial history teaching has the potential to build inclusive and transformative citizenships capable of addressing the structural inequalities that persist in today's society.

Keywords: Gender; Intersectionality; Coloniality; Teaching history; Decoloniality.

Resumo

Neste capítulo, examinam-se os benefícios e os desafios de incorporar as perspectivas de gênero, interseccionalidade e tripla colonialidade no ensino de história, salientando como essas categorias permitem questionar os relatos hegemônicos que invisibilizam sujeitos subalternos e reproduzem estruturas patriarcais e coloniais. Metodologicamente, sustenta-se em uma revisão de escopo de bibliografia especializada, sob uma abordagem qualitativa, humanista, de caráter interpretativo e com delineamento narrativo de tópico. Os achados mostram que a integração dessas abordagens contribui para democratizar a memória, visibilizar vozes historicamente silenciadas e formar consciência histórica crítica. Conclui-se que uma didática da história interseccional e decolonial tem o potencial de construir cidadanias inclusivas e transformadoras, capazes de enfrentar as desigualdades estruturais que persistem na sociedade atual.

Palavras-chave: Gênero; Interseccionalidade; Colonialidade; Ensino de História; Decolonialidade.