Sophia

Volumen 22, número 1, 2026, p: e1421 | págs. 1-16
DOI: https://doi.org/10.18634/sophiaj.22v.1i.1421

ARTÍCULO DE REFLEXIÓN

Androcentrismo curricular: reflexiones propositivas desde la investigación, epistemología y la metodología feminista

Curricular androcentrism: purposeful reflections from research, epistemology and feminist methodology

Mara Karidy Polanco-Zuleta[1*], Rosalinda Cazañas-Palacios[2], Gisela Castillo-Serrano[2]
[1]Universidad Federal de Santa Catarina. Brasil.
[2]Universidad Autónoma de Tlaxcala. Tlaxcala de Xicohténcatl, México.
*Autor para la correspondencia: marakaridy@gmail.com

Resumen

Introducción: el artículo aborda la persistencia de sesgos de género en la educación superior. **Objetivo**: proponer reflexiones críticas desde la epistemología y metodología feminista para transformar el currículo androcentrista actual. **Materiales y métodos**: la metodología consistió en una revisión teórica y analítica de las estructuras de poder que han invisibilizado históricamente los aportes de las mujeres en la ciencia y la academia. **Resultados**: destacan la necesidad de descolonizar el saber y adoptar enfoques que reconozcan la pluralidad de sujetos en la construcción del conocimiento. **Conclusión**: que la integración de la perspectiva de género es un imperativo ético y metodológico para lograr una educación verdaderamente inclusiva y democrática.

Palabras clave: currículo, epistemología feminista, metodología feminista, investigación. feminista.

Abstract

Introduction: This article addresses the persistence of gender bias in higher education. **Objective**: To propose critical reflections from a feminist epistemology and methodology to transform the current androcentric curriculum. **Materials and methods**: The methodology consisted of a theoretical and analytical review of the power structures that have historically rendered women's contributions to science and academia invisible. **Results**: These highlight the need to decolonize knowledge and adopt approaches that recognize the plurality of subjects in the construction of knowledge. **Conclusion**: Integrating a gender perspective is an ethical and methodological imperative to achieve a truly inclusive and democratic education.

Keywords: curriculum, feminist epistemology, feminist methodology, feminist research.

Introducción Una ciencia androcéntrica y heteronormativa

A lo largo de la historia, se han formulado ideas absurdas y limitadas acerca de las mujeres y su capacidad intelectual. Schiebinger (2004) señala diversas creencias que han circulado en torno a este tema, entre ellas la afirmación de Margaret Caven en el siglo XVII, quien sostuvo que la inteligencia de la mujer es demasiado fría y suave para albergar un pensamiento riguroso. Igualmente, a finales del siglo XVIII se creía que la cavidad craneana de la mujer era demasiado pequeña para tener una inteligencia poderosa, y también, a finales del siglo XIX, se mencionaba que el hemisferio derecho hace que las mujeres sean incapaces de visualizar relaciones espaciales. Si estas han sido las creencias "científicas" que han influido en la participación de las mujeres en las ciencias, se puede comprender por qué en

Recibido: 01/05/2025-Aceptado: 01/02/2026-Publicado: 30/03/2026.

Como citar:
Polanco-Zuleta, M. K., Cazañas-Palacios, R., Castillo-Serrano, G. (2026). Androcentrismo curricular: reflexiones propositivas desde la investigación, epistemología y la metodología feminista. *Sophia*, 22(1). https://revistas.ugca.edu.co/index.php/sophia/article/view/1421

Esta obra está bajo una Licencia Atribución/ Reconocimiento 4.0 Internacional.
Sophia Educación. Copyright 2026. Universidad La Gran Colombia.

la actualidad se observa una feminización y masculinización de profesiones y áreas de conocimiento. Las ocupaciones de las mujeres a menudo se perciben como una extensión del trabajo doméstico y de cuidados no remunerados en el ámbito privado, centradas en la reproducción de la vida y asociadas al instinto maternal. En contraste, se tiende a situar a los hombres en el ámbito público, vinculado a la producción económica, la legislación y el conocimiento.

Siguiendo con la idea, es válido preguntarse sí las mujeres no se interesan de manera genuina por la ciencia o por descubrir o comprender los misterios de las realidades y de la naturaleza, para lo que Schiebinger (2004) menciona que seguramente sí ha habido mujeres científicas desde que inició la ciencia, pero no han sido registradas en la historia de los grandes hombres científicos, una de estas mujeres invisibilizadas fue la matemática y física Mileva Maric-Einstein (Moreno, 2006), la primera esposa de Albert Einstein de la cual se piensa que contribuyó de manera significativa a la teoría de la relatividad, pues fue durante su matrimonio cuando Einstein tuvo su mayor productividad científica.

Mercedes Moreno (2006) destacó las evidencias que señalan las limitaciones de Albert Einstein en matemáticas, siendo asistido constantemente por científicos como Marcel Grossman, lo que se reflejaba en coautorías. A pesar de las contribuciones matemáticas significativas de Mileva Maric-Eisten a los trabajos de Einstein, no se le reconoció oficialmente como coautora, atribuyéndose esto al contexto de discriminación hacia las mujeres en la ciencia en esa época. La falta de reconocimiento se considera un desafío al mito de Einstein, y la comprensión total de su contribución se ha visto limitada por la falta de acceso a documentos y obstáculos legales.

Respecto a esto, Schiebinger (2004) menciona que la ciencia no es estática ni acumulativa; ella expone que esta "no es un empeño acumulativo; la historia de la ciencia tiene tanto que ver con la pérdida de tradiciones como con la creación de otras nuevas". (p. 13), si se piensa en sus inicios en el siglo XVII, era una empresa joven y en medio de su surgimiento, pudo "abolir las tradiciones del pasado medieval y recibir a las mujeres como plenas participantes, o reafirmar los prejuicios del pasado y seguir excluyendo a las mujeres de la ciencia" (p. 13). Sin embargo, con el método científico moderno se instauró el androcentrismo cis-heteronormado, es decir, los hombres cis-heterosexuales blancos y burgueses como sujetos en el centro de la producción de conocimientos (Ciccia, 2021), y además en toda esfera pública: la política, la economía, etc. Toda persona que no tuviera estas características quedaba en la periferia de la sociedad.

Teniendo en cuenta lo anterior, es válido mencionar dos ideas de Sandra Harding, la primera "que la historia se ha escrito desde el punto de vista de los hombres (de los que pertenecen a la clase o a la raza dominantes)" (1987, p.14), y la segunda que la ciencia tradicional basada en epistemologías tradicionales excluyen sistemáticamente de manera consciente o no, la posibilidad de que las mujeres sean productoras o creadoras de conocimiento, por lo cual se puede decir que la voz de la ciencia es una voz masculina (Harding, 1987). En palabras de Martha Patricia Castañeda (2008), "la ciencia ha hecho aportes sustantivos al sostenimiento de la desigualdad entre los géneros" (p.14).

Cabe preguntarse si la ciencia ha sido producida únicamente por personas cis-heterosexuales, o si, más bien, las contribuciones de personas pertenecientes a la comunidad LGBTIQ+ han sido sistemáticamente invisibilizadas dentro de los relatos científicos hegemónicos. Un ejemplo paradigmático es el de Alan Turing, matemático británico y pionero de la informática, cuyo trabajo fue clave para descifrar el código nazi *Enigma* durante la Segunda Guerra Mundial. No obstante, su contribución científica suele disociarse de las violencias que sufrió debido a su orientación sexual: en 1952 fue condenado por "indecencia grave", homosexualidad, y sometido a castración química como alternativa a la prisión, lo que tuvo severas consecuencias físicas y psicológicas (Barbato, 2017). Dos años después, Turing se suicidó, y solo décadas más tarde, en 2013, fue indultado póstumamente por la Corona británica.

Visibilizar estas trayectorias no solo permite reconocer los aportes fundamentales de personas LGBTIQ+ a la ciencia, sino también humanizar sus experiencias, denunciar las violencias estructurales que las atravesaron y contribuir a la normalización de su presencia en los campos de la Ciencia, la Tecnología, la Ingeniería y las Matemáticas (CTIM en español; STEAM en inglés), como parte de una

apuesta por prevenir y cuestionar las violencias de género y sexuales en estos ámbitos.

Como se puede observar, la actividad científica ha estado protagonizada por hombres cis-heterosexuales, y aquellas personas que no cumplan con esta condición son relegadas o invisibilizadas en la producción y comunicación de las ciencias. Se demuestra que la práctica científica corresponde a una ciencia androcéntrica y heteronormativa. De acuerdo con De la Garza y Derbez (2020), el androcentrismo define a lo masculino como "medida de todas las cosas y como representación global de la humanidad, por lo que todo se crea a partir de las experiencias y la visión masculina" (p. 181). Desde una perspectiva crítica, Castañeda (2008) plantea que el androcentrismo no se manifiesta únicamente a través de enunciados abiertamente excluyentes, sino también mediante formas más sutiles de naturalización. Así, categorías y nociones presentadas como universales, como "la ciencia" o "el conocimiento", terminan por erigir la experiencia masculina como referente normativo de lo humano. Estas operaciones simbólicas inciden en la producción de saberes científicos y educativos, al mismo tiempo que deslegitiman y marginan modos alternativos de conocer, de sentir y de encarnar la experiencia, particularmente aquellos que se sitúan fuera de los marcos hegemónicos.

Asimismo, este sesgo puede caracterizarse como heteronormativo, en la medida en que solo visibiliza como conocimiento científico aquello que ha sido históricamente definido desde las experiencias y marcos de referencia de hombres heterosexuales. La heteronormatividad refiere al conjunto de prácticas, discursos e instituciones que hacen que la heterosexualidad sea asumida como natural, normal y privilegiada, organizando la vida social de tal modo que otras sexualidades resultan marginalizadas, invisibilizadas o consideradas desviadas.

En este sentido, Michael Warner (1991) conceptualiza la heteronormatividad como un orden cultural ampliamente extendido y frecuentemente invisible, mediante el cual la heterosexualidad se erige como marco normativo de interpretación de la vida social, dotándose del privilegio de representarse a sí misma como sinónimo de sociedad. Desde una perspectiva feminista crítica, Monique Wittig (2006) aporta un fundamento clave al comprender la heterosexualidad como un régimen sociopolítico que se presenta como natural y universal, y que organiza la sociedad a partir de la diferencia sexual y del binarismo sexo-genérico. Este carácter normativo y totalizante produce jerarquías entre cuerpos e identidades, al establecer la heterosexualidad como norma legítima de organización social, volviendo impensables y subordinadas otras formas de existencia sexual

Además, no solo la práctica científica, es decir, quien hace ciencia, está permeada por estos sesgos, sino la misma construcción de conocimientos científicos. Lucia Ciccia, neurocientífica, menciona que el orden social justificó la interpretación sexual dimórfica, en sus palabras:

> La proyección del orden social dicotómico y jerárquico que comenzó a gestarse en la modernidad se justificó en una interpretación sexual dimórfica de las diferencias biológicas. Es decir, esta interpretación fue producto de los sesgos androcéntricos que impregnaron el discurso científico acerca de la diferencia sexual (Ciccia, 2021, p. 67).

Estos sesgos permitieron construir ideas científicas que validaron, por ejemplo, un cerebro masculino y el cerebro femenino. Un ejemplo de esto, lo analizó Ciccia (2021, 2022), la cual expone que la teoría organización/activacional (A/O) instauró la idea de que "la exposición a los andrógenos durante el estadio prenatal organizaba de forma sexualmente dimórfica los tejidos neuronales involucrados en el apareamiento" (Ciccia, 2022, p. 86), es decir, "la teoría A/O instaló una idea hasta entonces ausente en el pensamiento científico: las hormonas podían organizar el sistema nervioso" (Ciccia, 2022, p. 86). Para esta autora, "esta teoría, aplicada a la especie humana, asume la 'masculinización' como causa explicativa de las diferencias cerebrales debidas al 'sexo'". (Ciccia, 2021, p. 68), con lo cual, dentro de un sistema de valores androcéntricos, el cerebro masculino sería óptimo para habilidades y conductas como las visoespaciales, más valoradas, y el cerebro femenino para habilidades de fluidez verbal, menos valoradas (Ciccia, 2021).

Dando consideración a lo mencionado previamente, resulta imperativo destacar y analizar que las instituciones, como la ciencia, perpetúan discursos androcéntricos, sexistas y misóginos. Por ende,

es esencial explorar cómo esta perspectiva androcéntrica en la ciencia se filtra en otras instituciones, como la educación. Dado que la educación actúa como una entidad que valida y replica las normas sociales, termina reproduciendo los mismos prejuicios androcéntricos. En otras palabras, al interior de las escuelas y aulas de clase, de manera consciente o inconsciente, legitima y reproduce ideas y prácticas machistas que sustentan y propician violencia, desigualdades, brechas e inequidad dirigida hacia las mujeres y la comunidad LGBTIQ+.

De aquí la importancia de realizar investigaciones feministas y de género en el campo educativo que permitan transformar los espacios educativos, los currículos, las pedagogías y las didácticas para la enseñanza de la biología, la historia, las matemáticas, las ciencias sociales, etc., transformar la educación y los currículos es fundamental para posibilitar una enseñanza-aprendizaje que desde la justicia social evidencie las diversas desigualdades que han sufrido las mujeres y las comunidades LGBTIQ+ y posibilite otras formas de convivencia entre las diversidades de todos los espacios educativos, y que permita espacios más igualitarios y pacíficos. Con el fin de dar cuenta del enfoque y del recorrido analítico que orientan esta reflexión, a continuación, se presentan algunas consideraciones metodológicas del artículo.

A partir de lo anterior, este artículo se pregunta cómo el androcentrismo presente en la ciencia se traduce y reproduce en el currículo escolar, y de qué manera los aportes de la investigación, la epistemología y la metodología feminista permiten problematizar y transformar dichas dinámicas. En este sentido, el objetivo del artículo es analizar el androcentrismo curricular (Morgade, 2017) en sus dimensiones formal, oculta y omitida, y proponer orientaciones para la construcción de currículos con perspectiva feminista y de género en contextos escolares.

Consideraciones metodológicas del artículo

El presente trabajo corresponde a un artículo de reflexión teórica de carácter crítico, desarrollado desde los aportes de las investigaciones, metodologías y epistemologías feministas y los estudios de género. No se trata de una revisión sistemática de literatura, sino de una reflexión analítica orientada a problematizar el androcentrismo presente en la ciencia y su traducción en el currículo escolar.

La selección de los referentes teóricos se realizó de manera intencional, priorizando autoras feministas que han contribuido a la crítica del androcentrismo en la producción del conocimiento científico, en la investigación educativa y en los estudios curriculares. Asimismo, el análisis dialoga con aportes del análisis del discurso, particularmente con la noción de silencio desarrollada por Eni Orlandi (1995), entendida como una herramienta conceptual para profundizar en la comprensión de los procesos de naturalización, silenciamiento y producción de sentido que atraviesan el currículo escolar.

Desde esta perspectiva discursiva, el silencio no constituye una ausencia de sentido, sino una forma específica de significación que organiza lo decible y lo indecible en los discursos. En el ámbito curricular, esta noción permite comprender que aquello que no se nombra, saberes, experiencias y sujetos históricamente excluidos (Orlandi, 1995), no queda fuera del proceso educativo, sino que opera activamente en la constitución de subjetividades, reforzando jerarquías y desigualdades de género.

A partir de estos aportes, el análisis se desarrolla desde la investigación educativa feminista y las epistemologías y metodologías feministas, lo que permite esbozar líneas revisitorias y orientaciones propositivas para el análisis y el desarrollo del currículo escolar en sus dimensiones formal, oculta y omitida, así como para futuras investigaciones en el campo educativo.

Desarrollo El currículo escolar como reproductor del androcentrismo y de los estereotipos de género

Como se conoce, el currículo juega un papel importante y fundamental en la educación; es la estrategia a través de la cual se aterriza y materializa en las aulas de clases la apuesta política pedagógica que

escuelas y gobiernos instauran en cierto periodo de tiempo para la formación de sus ciudadanías. La definición de Alicia de Alba (1991) aclara un poco esto:

> La síntesis de elementos culturales (conocimientos, valores, costumbres, creencias, hábitos) que conforman una propuesta político-educativa pensada e impulsada por diversos grupos y sectores sociales cuyos intereses son diversos y contradictorios, aunque algunos tiendan a ser dominantes o hegemónicos, y otros tiendan a oponerse y resistir a tal dominación o hegemonía (p. 3).

De igual manera, se puede analizar qué conocimientos reproducen estos intereses y discursos, y cómo se instauran en el aula de clases. Siguiendo con la idea, entonces es importante analizar cómo el currículo formal y oculto, al ser la síntesis de elementos culturales, reproduce aspectos axiológicos de las sociedades regularmente de corte androcéntrico, legitimando el estatus heteropatriarcal y los estereotipos de género, y que la epistemología feminista (Castañeda, 2012; Fernández Rius, 2012; Maffía, 2012, 2007; Blazquez, 2010; Haraway, 1995;) y los estudios de género han venido a cuestionar y desmontar.

Comprendiendo esto, se hará una reflexión en torno a tres dimensiones del currículo escolar, el formal, el oculto y el omitido, para analizar que existe un currículo de género que permea estas dimensiones y reproduce desigualdad y violencias sociales para las mujeres y la comunidad LGBTIQ+.

Respecto al currículo formal o explícito (Rodino, 2012; Flores, 2005; Torres & Torres, 2005; Eisner, 1979), este se estructura a partir de los conocimientos y saberes que socialmente se validan como científicos. En el ámbito educativo, dichos saberes se traducen en áreas escolares como las ciencias naturales, las ciencias sociales, los lenguajes, las artes, los deportes, entre otros. En este sentido, las propuestas curriculares reproducen y enseñan tales conocimientos; no obstante, dado que la ciencia opera también como una institución que legitima sesgos de género y perspectivas androcéntricas, estos sesgos terminan permeando el currículo. Como resultado, se reproducen prácticas dominantes cuyas consecuencias, subjetivamente engañosas, permanecen ocultas bajo la apariencia de una supuesta objetividad masculina. De ahí la importancia de articular los conocimientos (biología, matemáticas, ciencias sociales y demás) así como su enseñanza con las teorías feministas y los estudios de género. En este sentido, el currículo formal, es decir, los contenidos definidos para enseñar en cada área o asignatura, también deben ser cuestionados, es decir, analizados en carácter revisitorio, para repasar, releer, revisar los conocimientos que se enseñan en clave feminista y de perspectiva de género, pues, si bien es un avance, tener espacios de formación en perspectiva de género en los espacios escolares estas perspectivas deben permear la enseñanza de los contenidos científicos, sociales, artísticos, etc., y no solamente los espacios "extracurriculares" o en los espacios no explícitos del currículo oculto, ya que, como menciona Graciela Morgade (2017), "la transversalización [...] apela también a las formas en que cada disciplina en particular se ha hecho cargo de la crítica desde la perspectiva de género, sin que se haya producido de manera equivalente en cada campo la crítica epistemológica al androcentrismo de las ciencias." (Morgade, 2017, p. 53).

Desentronizarlos conocimientos exige un ejercicio epistémico revisitorio, fundamental para que, desde la enseñanza de las ciencias, se puedan construir currículos con perspectivas feministas y de género. Además de ello, revisar y cuestionar dentro del currículo formal quiénes son los referentes teóricos que se leen, que se exploran; la experiencia marca que los referentes son masculinos, por lo tanto, es imperante realizar un esfuerzo por buscar y apropiarse de los referentes femeninos que también hay en las diferentes disciplinas y ciencias, porque de no hacer este ejercicio se seguirá institucionalizando y legitimando la voz masculina sobre la femenina.

Comprendiendo la importancia de un ejercicio revisitorio en términos epistémicos de los conocimientos científicos que se enseñan en clave feminista y de género, se puede pasar al *currículo oculto* (Araya, 2004; Subirats, 1998), el cual no está explícito en las estrategias institucionales de las escuelas, pero igualmente permea el ambiente escolar, haciendo un ejercicio de formación y de educación a las y los estudiantes. Para Luz Maceira Ochoa (2005), este currículo:

> Consiste en aprendizajes (valores, actitudes, conocimientos, destrezas, significados, habilidades, supuestos) no explícitos y/o no intencionales que se dan en el contexto escolar, no sólo en el aula

> o en el proceso de enseñanza mismo, sino que se reproducen y/o expresan tanto en elementos vinculados exclusivamente a este proceso [...], como en las relaciones de poder y con la autoridad, códigos y formas de comunicación, lenguaje verbal y no verbal, interacciones escolares y sociales, ambiente escolar y de trabajo, actividades extraescolares, discursos, normas y políticas institucionales, la organización y gestión de la institución/sistema escolar y, por supuesto, en los criterios y supuestos con los que se eligieron y conformaron todos esos componentes del contexto escolar (p. 195).

Este currículo oculto, se recordará todas y todos los que se pasa por la escuela, se puede observar cuando alientan a las niñas a tomar asignaturas o elegir carrera relacionadas con las humanidades y, en cambio, a los niños asignaturas relacionadas con las ciencias y las tecnologías, cuando se utilizan ejemplos sexistas en el aula o en los materiales didácticos que se usan, cuando en términos de disciplina, comportamiento y lenguaje se castiga a menudo a las niñas y adolescentes por comportamientos que se pasan por alto en los niños y adolescentes con lo cual la disciplina es desigual según el género, entre otras situaciones que lo único que hacen es reforzar los estereotipos y la desigualdad de género, que el estudiantado ya aprende en sus hogares y comunidades donde viven.

Se podría decir, entonces, que el currículo formal y oculto enseña la heteronorma, empujando a la periferia a quienes no se ubican en esta, invisibilizándolos, silenciándolos y omitiéndolos en la dinámica escolar. En este sentido, se ha propuesto entender un *currículo omitido* (Azúa, 2016; Contreras, 2007), que para Claudia Marinsalta (2010) "alude a aquellos contenidos que están ausentes del currículo formal, instaurando una cultura del silencio entre docentes y alumnos en la labor pedagógica" (p. 11), también se ha mencionado como currículo evadido o nulo, sin embargo, como menciona Elsa Meinardi a pesar de sus diferentes nombres, "estos conceptos aluden a una cuestión común: aquello que no se nombra, o se nombra desde el silencio, la ausencia que, una vez desvelada, aparece como omnipresente" (Meinardi, 2008, p. 11).

Se entiende el *currículo omitido* como aquellos aspectos, situaciones o temas que, de alguna manera, han sido excluidos, silenciados o no se han abordado de manera explícita en el currículo formal o en la planificación educativa, y que el currículo oculto no alcanza a colocarlos de manera suficiente en el ambiente escolar, aunque sea de manera no explícita, con lo cual tampoco se enseñan ni se aprenden desde este, y quedan omitidos. Los temas relacionados con los movimientos feministas y de género comúnmente son ignorados o minimizados, lo que lleva a la omisión de perspectivas y experiencias relacionadas con el género, que las, les y los estudiantes ya están viviendo y que necesitan comprender.

En este sentido, es necesario analizar el currículo desde una perspectiva de género; para Elida Giraldo-Gil (2014), el currículo es un texto de género, pues las identidades del estudiantado se configuran por medio de los significados que en la escuela circulan todos los días, en sus palabras:

> Entender el currículo como un texto de género, entonces, significa analizar las conexiones y relaciones entre currículo y género y someter los discursos curriculares a un análisis feminista que revele los significados de género no dichos y dados por sentado que circulan en la vida diaria de la escuela. Entender el currículo como un texto de género, como un conjunto de prácticas educativas mediadas por seres humanos que participan de un sistema de género, es central para el proyecto contemporáneo de entender el currículo escolar desde una perspectiva amplia y comprensiva (Giraldo-Gil, 2014, p. 214).

Para evidenciar lo anterior, se observará que en la organización escolar se reproducen los estereotipos de género. Se analizarán los uniformes escolares, los espacios físicos de juego en los descansos, el lenguaje que usan utilizan las y los estudiantes, entre ellas y ellos, y entre maestras y maestros, así como las frases estereotipas que dicen la comunidad docente y directiva, así como las y los directivos en el espacio escolar, los juegos deportivos y artísticos, entre otras actividades escolares que son normalmente aceptadas o para varones (cis-heterosexuales) o para mujeres (cis heterosexuales), sin apertura a otras identidades sexo-genéricas lo que ha generado que los estudiantes desde la niñez aprenda a fungir cierto rol. Para esta autora, el currículo da mensajes de género a las y los estudiantes, quienes aprenden

lo que significa actuar el género de acuerdo con lo normalmente aceptado (Giraldo-Gil, 2014; Biland y Hersant, 2025); en otras palabras, aprenden la heteronorma.

Estas prácticas cotidianas no son hechos aislados ni neutrales, sino que forman parte de una organización curricular más amplia que estructura la experiencia escolar y la producción de significados de sexo-género. Desde una perspectiva crítica, feminista y de género, el androcentrismo curricular se entiende aquí como la traducción, en el ámbito escolar, de una matriz de poder androcéntrica y heteronormativa que organiza, tanto en el diseño como en la implementación del currículo, qué conocimientos se enseñan, cómo se enseñan y qué experiencias, sujetos y saberes son sistemáticamente omitidos o desvalorizados en los procesos educativos, favoreciendo históricamente a los varones. De este modo, el currículo reproduce y legitima los sesgos androcéntricos y heteronormativos de la ciencia y de la organización social, influyendo no solo en los procesos de enseñanza y aprendizaje, sino también en la constitución de las subjetividades e intersubjetividades, las personalidades, los proyectos de vida, los gustos y los deseos de las, les y los estudiantes. Comprendiendo lo anterior, el androcentrismo curricular constituye una de las bases desde las cuales la escuela, en tanto institución social, sostiene y reproduce formas de discriminación que se consolidan en las subjetividades y que pueden convertirse en fundamento para la legitimación de distintos tipos de violencias.

Reconocer el carácter estructural del androcentrismo curricular permite comprender la urgencia de revisar críticamente los planes de estudio y de interrogar sus supuestos, contenidos y prácticas. Entonces, ¿cómo deberían configurarse los planes de estudio para fomentar el pensamiento crítico capaz de cuestionar el androcentrismo y los estereotipos de género? ¿Cómo se puede proponer y desarrollar currículos con enfoque feminista y perspectiva de género? ¿Cuáles son los elementos curriculares, en sus tres dimensiones (formal, oculto y omitido), que deben incluirse en los planes de estudio inclusivos e igualitarios desde una perspectiva feminista y de género? Estas preguntas resaltan la necesidad de articular las contribuciones de la investigación feminista en el ámbito del diseño curricular, para que puedan influir en la creación de planes de estudio inclusivos y equitativos.

Investigación educativa feminista como camino para superar el androcentrismo y los estereotipos de género

A la luz de lo expuesto anteriormente, se entiende que la investigación feminista adopta una posición ético-política y, por ende, social. Esta se centra en la reivindicación de los aportes de las mujeres a lo largo de la historia de la ciencia. A diferencia de otras corrientes epistemológicas emancipadoras, Patricia Castañeda (2008) menciona que el feminismo se distingue al proponer la producción de conocimientos relevantes y pertinentes para las mujeres. Es crucial destacar que este tipo de estudios no solo tiene méritos académicos, sino que también aborda cuestiones de justicia social y de género, con lo cual no solo incluye a las mujeres, sino también a la comunidad LGBTIQ+.

En este contexto, la ciencia es un espacio impregnado por la lógica patriarcal, en donde a través de androcentrismo, sexismo y misoginia, legitima y reproduce sesgos y violencia asociada a ellos, convirtiéndose así en un problema complejo de abordar por la diversidad de las experiencias de las mujeres y de la comunidad LGBTIQ+, dentro de la ciencia y fuera de ella, que van más allá de límites disciplinarios específicos y que necesita teorías propias que sirvan de referentes para su transformación. Por lo tanto, según Rosa Cobo (1998), la investigación feminista abarca y se alimenta de las teorías y discursos feministas, posibilitando así la revelación y el cuestionamiento de los mecanismos patriarcales que procuran legitimar este dominio, demandando así una perspectiva interdisciplinaria, ya que el discurso patriarcal evoluciona, se transforma y ejerce influencia en todos los espacios públicos, incluyendo las ciencias, la educación y la academia.

Para Patricia Castañeda (2008), la orientación interdisciplinaria en la investigación feminista se sustenta en "la pluralidad, la diversidad y la multiplicidad de las experiencias de las mujeres" (p.18), transformándose en un campo extenso y complejo que surge de las vivencias y contextos particulares de estas mujeres. Este enfoque posibilita la combinación crítica de metodologías, métodos, técnicas

e instrumentos de investigación, así como diversas perspectivas de análisis. De acuerdo con Patricia Castañeda (2008), la investigación feminista es inherentemente contextual en tres sentidos:

a) Porque intenta responder a las necesidades de conocimiento que plantea la vida de las mujeres en una circunstancia específica; b) Porque plantea problemas de investigación que solo pueden ser abordados en sus mutuas y múltiples determinaciones, y c) Porque coloca a quien investiga en un contexto compartido con el/la sujeto/a u objeto de estudio, de tal manera que, aun cuando en otras esferas de la vida no se desempeñen en el mismo ámbito, para los fines de la indagación el contexto se delimita como un espacio común de interacción (p. 15).

Lo anterior destaca la orientación hacia la satisfacción de las necesidades de conocimiento específicas de las mujeres en contextos particulares, reflejando un compromiso con la comprensión y abordaje de las experiencias femeninas en su diversidad, y no solo de las mujeres, sino de la comunidad LGBTIQ+. Asimismo, la investigación feminista constituye la revolución epistemológica del siglo XX, pues el surgimiento de la teoría feminista provocó una crisis de los paradigmas patriarcales, tal como lo señaló Seyla Benhabib (1992):

> Cuando las mujeres entran a formar parte del cuadro, ya sea como objetos de investigación en las ciencias sociales o como investigadoras, se tambalean los paradigmas establecidos. Se cuestiona la definición del ámbito de objetos del paradigma de investigación, así como sus unidades de medida, sus métodos de verificación, la supuesta neutralidad de su terminología teórica o las pretensiones de universalidades de sus modelos y metáforas (p. 38).

En consecuencia, la investigación feminista y con perspectiva de género, desde sus fundamentos epistemológicos, debe someter a revisión los enfoques metodológicos, métodos, técnicas, instrumentos y perspectivas de análisis tradicionales. Este proceso es esencial para garantizar una apertura que permita la emergencia de resultados y datos relevantes, contribuyendo así a abordar las necesidades, intereses y problemáticas específicas de mujeres y de la comunidad LGBTIQ+. Pues, como mencionan Pablo Paramo y Gabriel Otálvaro (2007), la investigación radica en sus supuestos epistemológicos y señalan que:

> La postura epistemológica que se adopte es la que debe entrar a determinar el uso que se haga de las técnicas y la interpretación que se haga de la información recogida, y éstas son las que determinen el enfoque epistemológico: no es la técnica de recolección de información la que define el carácter de la práctica investigativa, sino la postura desde la cual se problematiza el objeto de investigación, la manera como se recoja la información y la subsiguiente interpretación que se haga de los datos (p. 14).

En el campo educativo, la investigación educativa de corte feminista y con perspectiva de género debe cuestionar, revisitar, reformular las formas en que se investiga actualmente; para ello, Pilar Colás (2001) propone visibilizar los siguientes sesgos androcéntricos, que retoma y ajusta de Sandra Harding (1995) a la investigación educativa:

a) Algunos enfoques teóricos educativos descartan la consideración de la emoción en la educación, priorizando la racionalidad y pasando por alto la importancia de los sentimientos en las creencias y conductas personales y sociales. Este sesgo ha influido en modelos de investigación sobre el fracaso y éxito escolar, que han descuidado la dimensión emocional y privada en favor de variables externas y visibles, limitando la comprensión integral de estos fenómenos educativos.

b) El interés científico-educativo a menudo excluye ámbitos privados y personales, enfocándose en lo público e institucional. Esta perspectiva limitada impide reconocer la importancia de espacios privados e invisibles asignados a las mujeres socialmente, en la comprensión de fenómenos educativos, perpetuando la invisibilidad de los logros de las mujeres y contribuyendo a la percepción histórica de los hombres como los principales creadores de la vida comunitaria.

c) Aunque el sexo-género y las diversas identidades son importantes, con frecuencia no se toman en cuenta como un elemento explicativo en numerosas áreas de investigación educativa, pues, a

menudo, se parte de la suposición de una sociedad única, lo que lleva a generalizaciones que no consideran las diferencias entre hombres y mujeres en sus distintos mundos sociales.

d) La falta de reconocimiento de las relaciones de género afecta la calidad de los datos científicos. Metodologías cuantitativas y situaciones donde investigadores masculinos estudian contextos femeninos pueden sesgar sistemáticamente los resultados al ocultar información crucial. Estos sesgos androcéntricos cuestionan la pretendida neutralidad de la ciencia realizada mayormente por hombres.

Estos sesgos se reproducen e intensifican cuando las investigaciones que se llevan a cabo en el ámbito educativo son de carácter "neutro", ya que omiten un mundo socialmente construido a partir de la diferencia sexo-genérica. Superar esto implica una responsabilidad política y pedagógica de promover la igualdad y la inclusión en las aulas y espacios escolares; para esto debe tener claros sus referentes epistemológicos y metodológicos. En última instancia, la investigación en el ámbito educativo con enfoque feminista y de género, teniendo en cuenta sus exigencias epistemológicas y metodológicas, se convierte en una herramienta poderosa para la construcción de una educación inclusiva, igualitaria y transformadora, tanto para las niñas, niños, adolescentes y jóvenes, como para las maestras y maestros, directoras y directores, es decir, para toda la comunidad académica.

La epistemología y metodología feminista como herramientas para la construcción de currículos feministas y con perspectiva de género

Entonces, para realizar investigación de corte feminista y con perspectiva de género, es necesario reconocer los aportes de la epistemología feminista que, según Daniela Suárez (2018), visibilizan la negación de la agencia epistémica de las mujeres, que estuvo bajo el escrutinio de discursos biologicistas y esencialistas que posicionaban como incapaces de realizar ciencia por la "naturaleza emocional", indicando que, tanto teorías, como metodologías y conceptos se encuentran impregnados desde el punto de vista de la cultura masculina, representada por hombres, blancos, occidentales, heterosexuales y burgueses.

Por lo cual, se hace necesario hablar de epistemología. Marcela Lagarde (2017) señala que la epistemología "es el campo del pensamiento que contiene formas de aproximación filosófica, teórica y metodológica a procesos, problemáticas, hechos y temáticas sociales y culturales, políticos y jurídico sustantivos" (p. 27); por lo tanto, desde aquí es posible entender, comprender, analizar e interpretar el mundo que rodea. En este sentido, Norma Blazquez (2011) menciona que la epistemología feminista se centra en abordar "la manera en que el género influye en las concepciones del conocimiento, en la persona que conoce y en las prácticas de investigar, preguntar y justificar" (p. 22); se puede entonces afirmar que el género ha influido en la producción del conocimiento, en teorías, métodos y metodologías. Para ilustrar, Teresita de Barbieri (1992), citando a Fox Keller (1989), dice:

> En la filosofía, por ejemplo, las mujeres dedicadas a la epistemología se preguntan acerca de la neutralidad de género de las ciencias físico-naturales y en particular de las biológicas, no sólo por el lugar marginal que las mujeres ocupan en la investigación y en las burocracias respectivas, sino porque el sesgo de algunos de los resultados de las investigaciones es consecuencia de la construcción de dos objetos de estudio, la manipulación de los datos y de las interpretaciones de los mismos (p. 162).

El anterior punto es de gran importancia, pues si los hombres y las mujeres han estado marcados por diferentes sesgos y estereotipos en donde los primeros gozan de privilegios en comparación con las segundas, considerados naturales, esenciales y hasta divinos, significa que su rol en la sociedad influye de manera diferenciada en la comprensión y creación del mundo y, por lo tanto, en la manera de construir y divulgar conocimiento. Comprendiendo esto, la ciencia tiende a inclinarse hacia el modelo masculino dominante, es decir, hacia la reproducción del androcentrismo como sesgo epistemológico. Patricia Castañeda (2008) comenta:

> Desde la perspectiva feminista, el androcentrismo constituye, sin duda, el mecanismo por excelencia de la segregación de las mujeres de la ciencia y del conocimiento científico. Cimentado en la diferenciación social basada en el género, el androcentrismo coloca a los hombres y lo masculino en el centro de la elaboración conceptual, de la investigación y de la presentación de resultados. En ocasiones lo hace de manera explícita, a través de afirmaciones como: "la antropología es la ciencia del hombre", "la racionalidad masculina" o "entre los individuos entrevistados" (generalizando los resultados, aunque la muestra haya sido mixta o, más aún, conformada solo por mujeres). En otras ocasiones, en cambio, lo hace a través del uso de expresiones con pretensiones de neutralidad que, en los hechos, homologan toda la experiencia humana a la experiencia masculina: "el modelo cazador-recolector", "la condición humana", "la ciencia" (p. 20-21).

Por consiguiente, la epistemología feminista, según esta autora, busca expandirse y transformar las prácticas investigativas androcéntricas y patriarcales, enfocándose en desmantelar los conocimientos que han respaldado el androcentrismo en la ciencia. Castañeda destaca que cuestionar los paradigmas científicos androcéntricos en relación con la presencia de las mujeres y lo femenino (y que ellas agregarían con las diversas identidades sexo genéricas) es fundamental, generando no solo nuevos problemas de investigación y enfoques innovadores, sino también estimulando la reconsideración de categorías epistemológicas incluyentes e igualitarias y la reflexión sobre la conexión entre filosofía, ciencia y política.

Eli Bartra (2012) menciona que a esta línea se le ha llamado deconstrucción, la cual desarticula las diversas disciplinas por su marco androcéntrico para construir unas nuevas, no sexistas y no androcéntricas. Así, la elección de la investigación feminista, que visibilice a las mujeres y a la comunidad LGBTIQ+, posibilitará explorar y resaltar la rutina de sus vidas, con el propósito de señalar aquellos elementos que perpetúan las desigualdades y la discriminación que enfrentan en todos los ámbitos, especialmente el educativo.

Comprendiendo lo anterior, es imprescindible que se realicen investigaciones educativas feministas que se posicionen desde posturas epistemológicas feministas y de género, en donde se pregunte si el sexo, el género y la cis-heterosexualidad han sido categorías de influencia a lo largo de la investigación. Para ello, es importante tener claros los métodos y técnicas que se van a usar, de tal manera que dichos sesgos epistemológicos no influyan ni en la recopilación de los datos ni en el análisis de estos, pues, como menciona, Eli Bartra (2012), la metodología feminista es necesariamente no sexista y no androcéntrica y tiene el compromiso de mejorar las condiciones de las mujeres dentro de la sociedad, y a su vez de la comunidad LGBTIQ+.

Por lo cual es necesario tener clara la diferencia entre epistemología, metodología y métodos, pues, como menciona Sandra Harding (1987), una de las grandes confusiones en los estudios sociales, y que alcanza a permear los estudios en educación, es que se ha mezclado y confundido el método, la metodología y la epistemología. Para aclarar estos términos, Sandra Harding señala que

> Las discusiones sobre métodos (es decir, sobre las técnicas de recopilación de información) y sobre metodologías (esto es, sobre teoría y análisis de los procedimientos de investigación) han estado mezcladas y han incorporado, además, problemas epistemológicos (es decir, cuestiones relacionadas con la teoría del conocimiento adecuado o con estrategias de justificación del conocimiento) (p. 10).

Considerando esto, se hará un ejercicio aterrizado a la investigación educativa de algunas claves epistemológicas que plantea Patricia Castañeda (2008), siguiendo las aportaciones de Marcela Lagarde (2000). Para la construcción de metodologías y métodos de investigación educativa feminista, es necesario tener en cuenta:

- Es necesario el ejercicio *revisitorio* feminista, es decir, *re*visitar, volver a estudiar y a analizar las elaboraciones conceptuales, educativas, escolares, curriculares, pedagógicas y didácticas para *identificar* las implicaciones del sexo-género en sus formulaciones teóricas y metodológicas, evidenciando estos sesgos y mostrando en qué se fundamentan.

- Una vez identificadas, es necesario *desmontar* el androcentrismo, el sexismo, la misoginia y la heteronorma de sus comprensiones y prácticas, para lo cual, con ayuda de las epistemologías y teorías feministas, se *resignifique* y *reconstruyan* tales elaboraciones conceptuales con signos de vindicación de las mujeres y de la comunidad LGBTIQ+.
- Investigaciones educativas feministas puestas en marcha con lo anterior, podrán caminar hacia la *elaboración* de nuevos conocimientos y análisis educativos, que tengan explicaciones conceptuales complejas, novedosas y pertinentes para las mujeres y de la comunidad LGBTIQ+.

Estas claves epistemológicas aterrizadas a metodologías y métodos de investigación educativa feministas y con perspectiva de género en el campo educativo y con una perspectiva feminista y de género, contemplan también un ejercicio de visibilización, desnaturalización e historización (Castañeda, 2008):

- Las metodologías y métodos de investigación deben *visibilizar* la existencia de las mujeres y de la comunidad LGBTIQ+ y sus condiciones en los espacios escolares y académicos, así como visibilizar la reproducción del sexismo, la misoginia, la heteronorma y el androcentrismo en estos. Con lo cual se puede documentar y, por ende, *develar* las exclusiones, discriminaciones, violencias e injusticias que permanecen invisibilizadas, silenciadas, ignoradas y omitidas.
- Las metodologías y métodos de investigación deben *desnaturalizar* la idea de que "mujeres y hombres se conciban a sí mismos como resultado de procesos ajenos y externos para los cuales la autorreflexión es innecesaria, puesto que siendo la existencia un imponderable, no se requiere conciencia de sí" (Castañeda, 2008, p. 104), por lo cual es necesario desconfiar de todo lo que este etiquetado de "natural", innato o inherente a mujeres u hombres, como los estereotipos de sexo-género, con lo cual se *historiza* no solo la experiencia humana, sino también el poder.
- Las metodologías y métodos de investigación deben *historizar* la subordinación de las mujeres y la exclusión de las identidades diversas en los diferentes momentos históricos de cada contexto, adheridos al poder patriarcal heteronormado; de esta manera, los análisis permitirán revelar los mecanismos históricos y actuales con los cuales se mantiene la diferencia subordinada de los sexos-géneros, y que se reproducen en la educación.

Como se observa, los feminismos han atravesado las ciencias y la educación, al producir epistemologías, teorías y metodologías que cada vez hacen un ejercicio revisitorio para despatriarcalizar la educación (Martínez y Ramírez, 2017), y producen conocimientos capaces de comprender y trascender las desigualdades, discriminaciones y violencias a causa del orden social del sexo-género. Con ella, la educación no puede ser ajena a estas exigencias y retos sociales, por lo cual se hace fundamental hacer investigación educativa que permita nuevas formas de enseñanza más igualitarias, justas y pacíficas, para toda la comunidad académica. Con esto, y debido al interés de este artículo, es fundamental que este tipo de investigaciones atraviese el currículo, por lo cual a continuación se enuncian algunas ideas para tener en cuenta.

Currículos con perspectiva feminista y de género

Se considera fundamental es impostergable que los feminismos y la perspectiva de género atraviesen los diferentes currículos, desde primaria hasta posgrados, presenta a continuación algunas ideas que la comunidad educativa, especialmente las y los maestros, los y las directivas docentes en proceso de construcción colectiva, pedagógica, participativa y representativa, podrían llevar a cabo en sus escuelas para reflexionar sobre sus currículos actuales y posteriormente, modificar o construir propuestas curriculares, pedagógicas y didácticas con perspectivas feministas y de género.

Para lo anterior, y teniendo en cuenta todo lo discutido anteriormente, en el currículo formal es necesario revisar cada uno de los contenidos curriculares para:

- Identificar y visibilizar que la historia de las ciencias ha sido androcéntrica y heteronormativa,
- Encontrar y visibilizar a las mujeres y las personas de la comunidad LGBTIQ+ que han hecho ciencias en la historia de esta u otras áreas,

● Revisar y adaptar a la enseñanza los avances que las investigaciones feministas y de género han hecho en términos de los conceptos científicos con sesgos androcéntricos, como el caso de los cerebros rosas y los cerebros celestes,

● Identificar y no reproducir ideas sobre la masculinización de áreas duras como las matemáticas, las ciencias, etc., o la feminización de áreas como español y las artes.

En el currículo oculto, debe revisar cada una de las interacciones escolares que se dan en el ambiente escolar para:

● Formar a docentes, directivas y directivos docentes, y madres y padres de familia sobre las perspectivas feministas y de género para superar los estereotipos de género.

● Realizar talleres con las, les y los estudiantes, las perspectivas feministas y de género.

● Identificar los valores, actitudes, conocimientos, destrezas, significados, habilidades y supuestos que, a través de las actividades y proyectos escolares, reproducen los estereotipos de género.

● Proponer nuevos valores, actitudes, conocimientos, destrezas, significados, habilidades y supuestos que superen los estereotipos de género a través de actividades y proyectos incluyentes e igualitarios.

Y para visibilizar los temas, situaciones y problemáticas del currículo omitido, aquellos conocimientos y situaciones de los que no se habla, se podría:

● Revisar qué temas nunca se han desarrollado conceptualmente en alguna área y que tienen que ver con las necesidades de las mujeres y la comunidad LGBTIQ+.

● Visibilizar y discutir en el currículo formal los temas identificados en el anterior punto, para que se integren a este desde una construcción curricular incluyente y diversa.

● Revisar los valores, actitudes, conocimientos, destrezas, significados, habilidades y supuestos que reproducen la heteronorma y que omiten por completo las necesidades de las mujeres y de la comunidad LGBTIQ+.

● Visibilizar y discutir en el currículo oculto los temas omitidos, silenciados e invisibilizados por completo para integrarlos a las interacciones escolares de este currículo de manera incluyente y diversa.

Si bien son tres dimensiones curriculares complejas, es importante cuestionarlas, identificarlas, revisarlas y reconstruirlas con enfoques de los diversos feminismos y de las perspectivas de género. Es fundamental desarrollar y poner en práctica propuestas curriculares innovadoras basadas en epistemologías feministas y con enfoque de género. Esto asegurará que todos los planes de estudio promuevan la igualdad y la inclusión, no desde una perspectiva hegemónica, sino desde la diversidad. En este contexto, las epistemologías y metodologías feministas representan una oportunidad para realizar investigaciones educativas con un enfoque feminista y de género, contribuyendo así al avance en esta dirección.

La reflexión analítica desarrollada a lo largo de este artículo establece un diálogo entre los aportes de la investigación, la epistemología y la metodología feminista y el currículo escolar. En este sentido, la noción de androcentrismo curricular permite profundizar en la comprensión de cómo las desigualdades de sexo-género no solo se reproducen a través de contenidos explícitos, sino también mediante prácticas pedagógicas, omisiones y formas de organización escolar que configuran el currículo formal, oculto y omitido.

Desde esta perspectiva, resulta pertinente retomar la concepción de currículo propuesta por Alicia de Alba (1991), quien permite comprender el currículo escolar como un espacio de disputa político-pedagógica, en el cual se reproducen relaciones de poder, pero también se abren posibilidades para su cuestionamiento y transformación. Así, el androcentrismo curricular puede leerse como parte de esas hegemonías que se consolidan históricamente en los procesos de selección, organización y legitimación del conocimiento escolar.

En este punto, los aportes de Tomaz Tadeu da Silva permiten reforzar esta lectura, al concebir el currículo como un texto y un discurso que produce significados, regula identidades y delimita lo pensable en el espacio escolar (da Silva, 1999). Desde esta mirada, el currículo no solo transmite conocimientos, sino que construye subjetividades, normaliza ciertas identidades y margina otras, operando

como un dispositivo central en la producción de desigualdades.

Desde esta lectura, el currículo escolar no puede entenderse como un espacio neutral ni meramente técnico, sino como un entramado discursivo en el que se ponen en juego relaciones de poder, procesos de normalización y disputas por el sentido. Analizar el androcentrismo expresado en el currículo escolar permite profundizar en estas dinámicas desde una perspectiva discursiva, particularmente a partir de los aportes de Eni Orlandi (1995), quien plantea que los silencios estructuran los discursos y delimitan aquello que puede ser dicho, pensado y legitimado en un determinado contexto histórico.

Trasladada al ámbito curricular, esta perspectiva permite comprender que el currículo de género sí existe en el currículo escolar, y se expresa de manera transversal en sus dimensiones formal, oculta y omitida. Sin embargo, su presencia ha sido históricamente naturalizada, despolitizada o invisibilizada, a través de distintos regímenes de silenciamiento que han producido la idea de que tales saberes, experiencias y sujetos no forman parte del conocimiento escolar legítimo. Desde esta lectura, los silencios curriculares no remiten a una ausencia, sino a formas específicas de producción simbólica que delimitan qué puede ser reconocido, enseñado y problematizado en la escuela. Esta operación discursiva participa activamente en la constitución de subjetividades, al excluir o subordinar determinados saberes, experiencias y sujetos, produciendo efectos persistentes en las trayectorias escolares y reforzando jerarquías y desigualdades de sexo-género.

En este sentido, la lectura del androcentrismo curricular desde una perspectiva feminista y discursiva permite desplazar la idea de un currículo neutral o carente de género, para reconocer la existencia de un currículo de género históricamente configurado y atravesado por silencios. Comprender el currículo como un espacio de disputa simbólica y política posibilita no solo visibilizar estas operaciones, sino también abrir interrogantes críticos sobre las formas en que el conocimiento escolar puede ser resignificado, tensionado y transformado desde perspectivas feministas y de género.

Conclusiones

Aunque múltiples investigaciones han destacado la importancia de incluir los estudios feministas y la perspectiva de género en los sistemas educativos, este trabajo plantea que tales esfuerzos resultan limitados si no se acompañan de una revisión integral y crítica del currículo. La epistemología feminista ofrece herramientas clave para cuestionar los sesgos androcéntricos presentes en la ciencia y en su traducción pedagógica, además de problematizar las jerarquías de conocimiento que históricamente han privilegiado a ciertos sujetos y experiencias sobre otros.

Desde esta mirada, el artículo no busca presentar un modelo curricular definitivo, sino proponer líneas de análisis que orienten futuras investigaciones y procesos de construcción curricular escolar con enfoque feminista y de género. Estas propuestas cobran especial relevancia en la formación docente, pues invitan a reconsiderar las prácticas de enseñanza, los materiales didácticos y las relaciones pedagógicas bajo principios de justicia social, igualdad y reconocimiento de las diversidades.

En conclusión, se subraya la necesidad de impulsar investigaciones educativas que empleen epistemologías y metodologías feministas con perspectiva de género en el ámbito escolar y curricular. Esto permitiría transformar los planes de estudio y, en consecuencia, las estrategias pedagógicas y didácticas, promoviendo la igualdad sexo-género y reduciendo las formas de discriminación y violencia asociadas. Para lograrlo, se requiere un ejercicio colectivo, crítico y autocrítico de revisión y reconstrucción curricular que supere el androcentrismo y los estereotipos de género legitimados en los espacios escolares. Asimismo, estas prácticas deben extenderse a toda la comunidad académica, garantizando entornos educativos libres de violencias y sesgos de género.

Reseña de los autores:

Mara Karidy Polanco-Zuleta: Doctorado en Educación, Tlaxcala, México. 2019-2023 Universidad Autónoma de Tlaxcala. Beca CONACyT Tesis: Fundamentos para una educación ambiental decolonial

y feminista: Anuncios y denuncias para superar sesgos androcéntricos desde la coteorización de cuatro mujeres feministas. Tesis con mención honorífica. Mestrado em Educação Ambiental, Rio Grande, Brasil. 2014 - 2016. Universidade Federal do Rio Grande. Beca OE Teses: Construção coletiva de uma proposta interdisciplinar de educação ambiental desde um processo de pesquisa-ação participante. Correo electrónico: mara.polanco@cinvestav.mx

Rosalinda Cazañas-Palacios: Doctora en Educación por la Universidad Autónoma de Tlaxcala, Maestra en Políticas Públicas y Género por la FLACSO-México, Licenciada en Pedagogía por la Facultad de Estudios Superiores Acatlán. Actualmente, se encuentra realizando una estancia posdoctoral en el Colegio de Postgraduados, Campus Puebla, con financiamiento de CONAHCyT. Sus líneas de investigación son: maternidades, paternidades, masculinidades, violencia escolar entre varones y pedagogías feministas. Correo electrónico: rolicapa@gmail.com

Gisela Castillo-Serrano: Maestra en Análisis Regional por el Centro de Investigaciones Interdisciplinarias sobre Desarrollo Regional (CIISDER). Doctoranda en Educación por la Universidad Autónoma de Tlaxcala, México. Su principal línea de investigación es sobre género, educación superior y epistemologías feministas. Ha participado en diferentes congresos nacionales e internacionales como ponente. Correo electrónico: castillosg1012@gmail.com

Conflicto de intereses:

Los autores declaran no tener conflictos de intereses.

Contribución de los autores:

Los autores han participado en la redacción del trabajo y análisis de los documentos.

Fuente de financiamiento:

La investigación fue financiada con recursos propios de la Universidad La Gran Colombia.

Referencias bibliográficas

Alba, A. de. (1991). *Currículum: Crisis, mito y perspectivas*. Universidad Nacional Autónoma de México, Coordinación de Humanidades*, Centro de Estudios sobre la Universidad*. https://books.google.com.cu/books/about/Curr%C3%ADculum.html?id=AmQQAAAAYAAJ&source=kp_book_description&redir_esc=y

Araya U.S. (2011). Hacia una educación no sexista. *Actualidades Investigativas en Educación*, *4*(2). https://doi.org/10.15517/aie.v4i2.9088

Azúa, X. (2016). *Aprender a ser maprender a se mujer, aprender a ser hombre. La escuela como reproductora de estereotipos*. Educación No Sexista. Hacia una Real Transformación. https://www.academia.edu/28103231/Aprender_a_ser_maprender_a_se_mujer_aprender_a_ser_hombre_La_escuela_como_reproductora_de_estereotipos

Barbato, C. E. (2017). *El psicoanálisis y la diversidad sexual. Perspectiva de género, DDHH, y los posfreudianos*. IX Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XXIV Jornadas de Investigación XIII Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. https://www.aacademica.org/000-067/814.pdf

Bartra, E. (2012). *Acerca de la investigación y la metodología feminista. En Investigación feminista epistemología, metodología y representaciones sociales*. Blazquez Graf, Norma - Compilador/a o Editor/. Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades. Universidad Nacional Autónoma de México https://biblioteca.clacso.edu.ar/Mexico/ceiich-unam/20170428032751/pdf_1307.pdf

Benhabib, S. (1992). Una revisión del debate sobre las mujeres y la teoría moral. *Isegoría*, (6), 37-63. https://doi.org/10.3989/isegoria.1992.i6.323

Bernal, R. F. (2005). Violencia de género en la escuela: Sus efectos en la identidad, en la autoestima y en el proyecto de vids. *Revista Iberoamericana de Educación*, *38*, 67-86. https://doi.org/10.35362/rie380831

Biland, É., & Hersant, J. (2025). El activismo LGBT+ para el matrimonio igualitario en Chile: Visibilidad pública, movilización legal y tenacidad legislativa. *Revista Chilena de Derecho y Ciencia Política*, *16*(1), 1-32. https://doi.org/10.7770/rchdcp-v16n1-art416

Blazquez G. N. (2010). *Epistemología feminista: Temas centrales*. En Investigación Feminista. Epistemología, Metodología y Representaciones Sociales (pp. 21-38). CEIICH-UNAM. https://biblioteca.clacso.edu.ar/Mexico/

ceiich-unam/20170428032751/pdf_1307.pdf

Blazquez G. N. (2011). El retorno de las brujas. Incorporación, aportaciones y críticas de las mujeres a la ciencia. *Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades, UNAM*. https://ru.ceiich.unam.mx/handle/123456789/2889

Bravo, P. C. (2001). Educación e investigación en la sociedad del conocimiento: Enfoques emergentes. *Revista de Investigación Educativa*, *19*(2). https://revistas.um.es/rie/article/view/96571

Castañeda, M. P. (2008). *Metodología de la investigación feminista*. Guatemala, Centro de Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades (CEIIHC). Universidad Autónoma de México-Fundación Guatemala.

Castañeda, M. P. (2012). *Etnografía Feminista. En Investigación feminista: Epistemología, metodología y representaciones sociales* (21-38). Centro de Investigaciones Interdisciplinares en Ciencias y Humanidades. Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias, Universidad Nacional Autónoma de México. https://biblioteca.clacso.edu.ar/Mexico/ceiich-unam/20170428032751/pdf_1307.pdf

Ciccia, L. (2021). Dimorfismo sexual, ¿natural? Una reinterpretación crítica de las diferencias biológicas. *Revista Bioética*, *29*, 66-75. https://doi.org/10.1590/1983-80422021291447

Ciccia, L. (2022). *La invención de los sexos: Cómo la ciencia puso el binarismo en nuestros cerebros y cómo los feminismos pueden ayudarnos a salir de ahí*. Siglo XXI Editores. https://books.google.com.cu/books/about/La_invenci%C3%B3n_de_los_sexos.html?id=5Cp-

EAAAQBAJ&source=kp_book_description&redir_esc=y

Cobo B. R. (1998). *Género.* En C. Amorós (Ed.), 10 palabras clave sobre mujer (55-83). Pamplona: Editorial Verbo Divino. https://books.google.com.cu/books/about/10_palabras_clave_sobre_mujer.html?id=CqLP0AEACAAJ&source=kp_book_description&redir_esc=y

Contreras, G. (2007). *Sexismo en educación*. En Diccionario de estudio de género y feminismo (293-296). *Bs. As.:* Edit. Biblos. https://books.google.com.cu/books/about/Nuevo_diccionario_de_estudios_de_g%C3%A9nero.html?id=zIJDEAAAQBAJ&source=kp_book_description&redir_esc=y

Da Silva, T. T. (1999). *Documentos de identidad: Una introducción a las teorías del currículo* (Trad. I. Cappellacci). Belo Horizonte, Brasil: Autêntica.

De Barbieri, T. (1993). Sobre la categoría género: Una introducción teórico-metodológica. Debates en Sociología, (18), 145-169. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9340894

Diana, M. (2012). Género y políticas públicas en ciencia y tecnología.; Fátima, Flores y. En Investigación feminista: Epistemología, metodología y representaciones sociales*, 21-38. Centro de Investigaciones Interdisciplinares en Ciencias y Humanidades. Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias, Universidad Nacional Autónoma de México*. https://biblioteca.clacso.edu.ar/Mexico/ceiich-unam/20170428032751/pdf_1307.pdf

Eisner, E. W. (1979). *The Educational Imagination: On the Design and Evaluation of School Programs*. Macmillan. https://books.google.com.cu/books/about/The_Educational_Imagination.html?id=dkWSzQEACAAJ&redir_esc=y

Fernández R. L. (2012). *Género y ciencia: Entre la tradición y la transgresión. En Investigación feminista: Epistemología, metodología y representaciones sociales, 21-38*. Centro de Investigaciones Interdisciplinares en Ciencias y Humanidades. Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias, Universidad Nacional Autónoma de México. https://biblioteca.clacso.edu.ar/Mexico/ceiich-unam/20170428032751/pdf_1307.pdf

Garza, C. D. L., & Derbez, E. (2020). *No son micro. Machismos cotidianos*. DEBOLSILLO. https://www.academia.edu/71073796/No_son_micro_Machismos_cotidianos_Claudia_de_la_Garza_y_Er%C3%A9ndira_Derbez

Giraldo-Gil, E. (2014). Revisando las Prácticas Educativas: Una Mirada Posmoderna a la Relación Género-Currículo. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, *12*(1). https://doi.org/10.11600/rlcsnj.12.1.1122

González M. M. (2006). Mileva Einstein-Maric: La madre "olvidada" de la teoría de la relatividad. *Clepsydra: Revista de Estudios de Género y Teoría Feminista*, (5), 95-102. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2194330

Haraway, D. (1995). *Conocimientos situados: La cuestión científica en el feminismo y el privilegio de la perspectiva parcial*. En Ciencia, cyborgs y mujeres. La reivindicación de la naturaleza (313-346). Cátedra. https://reader.digitalbooks.pro/book/preview/143914/id_Conocimientos_situados_la_cuestion_cientifica_en_el_feminismo_y_el_privilegio_de_la_perspectiva_par_0005_0000

Harding, S. (1987). *Existe um método feminista?* (G. Elena Bernal, Trad.). En *Feminism and methodology, Bloomington. Indianápolis: Indiana* University Press. https://apps.utel.edu.mx/recursos/files/r161r/w24787w/Existe_un_metodo_feminista.pdf

Harding, S. (1996). *Ciencia y feminismo*. Ediciones Morata. https://books.google.es/books?id=4p7XzP7l0ngC&printsec=frontcover&hl=es&source=gbs_atb#v=onepage&q&f=false

Lagarde, M. (2000). *Seminario "Temas selectos de antropología social: Tendencias actuales de género y antropología.*

Lagarde, M. (2017). *Feminist Methodologies. En The Cambridge Handbook of Sociology: Specialty and Interdisciplinary*

Studies (pp. 82-92). Cambridge University Press. https://www.cambridge.org/core/books/cambridge-handbook-of-sociology/7E1FA1A4C902C5211E96307D6A1C7CE3

Maceira O. L. (2005a). Investigación del currículo oculto en la educación superior: Alternativa para superar el sexismo en la escuela. *La ventana. Revista de estudios de género*, *3*(21), 187-227. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1405-94362005000100187&lng=es&nrm=iso&tlng=es

Maffia, D. (2007). Epistemología feminista: La subversión semiótica de las mujeres en la ciencia. *Revista Venezolana de Estudios de la Mujer*, *12*(28), 63-98. http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1316-37012007000100005&lng=es&nrm=iso&tlng=es

Marinsalta, C. (2010). *Cuestionando las ausencias en el currículo universitario*. Congreso Internacional: Las políticas de equidad de género en prospectiva: nuevos escenarios, actores y articulaciones. https://iknowpolitics.org/es/2010/05/congreso-internacional-%E2%80%9Clas-pol%C3%ADticas-de-equidad-de-g%C3%A9nero-en-prospectiva-nuevos-escenarios

Martínez M. I., & Ramírez Artiaga, G. (2017). Des-patriarcalizar y des-colonizar la educación. Experiencias para una formación feminista del profesorado. *Revista internacional de educación para la justicia social (RIEJS)*, *6*(2), 81-95. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6211376

Morgade, G. (2017). Contra el Androcentrismo Curricular y por una Educación Sexuada Justa. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, *6*(2). https://doi.org/10.15366/riejs2017.6.2.003

Orlandi, E. P. (1995). *As formas do silêncio: No movimento dos sentidos*. Editora da UNICAMP. https://presencial.moodle.ufsc.br/pluginfile.php/518762/mod_resource/content/1/As%20formas%20do%20sil%C3%AAncio%20-%20Eni%20Orlandi.pdf

Páramo, P., & Otálvaro., G. (2007). *Investigación alternativa: Por una distinción entre posturas epistemológicas y no entre métodos*. En F. Osorio (Ed.), *Epistemología de las ciencias sociales. Breve manual* (pp. 13-23). *Editorial: Ediciones UCSH:* Universidad de Chile, Facultad de Ciencias Sociales. https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/1996988.pdf

Rodino, A. M. (2012). Educación en derechos humanos para una ciudadanía democrática e inclusiva: Trabajar en la escuela y desde la Educación Física. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 20, 207-227. https://doi.org/10.1590/S0104-40362012000100011

Schiebinger, L. L. (2004). *¿Tiene sexo la mente?: Las mujeres en los orígenes de la ciencia moderna*. Universitat de València. https://ww3.lectulandia.com/book/tiene-sexo-la-mente/

Subirats, M. (2006). *La educación de las mujeres: De la marginalidad a la coeducación. Propuestas para una metodología de cambio educativo. Género y currículo: aportaciones del género al estudio y práctica del currículo*. Ediciones Akal. ISBN 84-460-2058-0, (pp .229-255). https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2149281

Tomé, D. S. (2018). Introducción al Dossier sobre Epistemología Feminista. *Avatares Filosóficos*, (5), 96-102. https://revistas.filo.uba.ar/index.php/avatares/article/view/3417

Warner, M. (1991). Introduction: Fear of a Queer Planet. *Social Text*, (29), 3-17. https://www.jstor.org/stable/466295

Wittig, M., Á., J. S. del, & V. P. (2024). *El pensamiento heterosexual y otros ensayos*. Paidós Ibérica. https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=971401