

## **Educación en y para la libertad. Apuntes para repensar las identidades educadoras desde la pedagogía interseccional y decolonial**

### **Educating in and for freedom. Notes to rethink educational identities from an intersectional and decolonial pedagogy perspective**

Irene Martínez Martín  
Profesora Contratada Doctora  
Universidad Complutense de Madrid

Ester Caparrós Martín  
Profesora Permanente Laboral  
Universidad de Málaga

María Victoria Martos-Pérez  
Docente e Investigadora en formación  
Universidad de Málaga

#### **Resumen**

En este artículo tratamos de reflexionar sobre los elementos esenciales implicados en los procesos de formación docente para repensar la visión eminentemente técnica y profesionalizadora, fruto de una universidad capitalista, patriarcal y neoliberal. Entendemos que esa visión restringe la formación, pues deja de lado la propia experiencia de aprender a ser docente. Así, nos planteamos: ¿Cómo generar espacios formativos para favorecer identidades profesionales diversas en educación? ¿Cómo contribuimos a transformar las lógicas hegemónicas en la identidad docente desde el aporte que las pedagogías críticas, decoloniales, interseccionales y feministas nos ofrecen? ¿Qué elementos son esenciales en la educación para descolonizar las prácticas en la docencia universitaria? Partimos de un pensamiento interseccional, siguiendo un doble objetivo: analizar cómo educamos en pensamiento crítico en la universidad; y proponer acciones transformadoras para descolonizar-nos y despatriarcalizar-nos en educación.

**Palabras clave:** pedagogía interseccional, decolonial, formación docente, identidades profesionales diversas.

#### **Abstract**

In this article, we aim to reflect on the essential elements involved in teacher training processes in order to rethink the predominantly technical and professionalizing vision, which stems from a capitalist, patriarchal, and neoliberal university. We understand that this vision restricts education, as it overlooks the actual experience of learning to be a teacher. Thus, we ask ourselves: How can we create educational spaces that promote diverse professional identities in education? How can we contribute to transforming hegemonic logics in teacher identity through the contributions of critical, decolonial, intersectional, and feminist pedagogies? What elements are essential in education to decolonize practices in university teaching? We start from an intersectional perspective, pursuing a dual objective: to analyze how we educate critical thinking in the university, and to propose transformative actions to decolonize and depatriarchalize education.

**Keywords:** intersectional pedagogy, decolonial, teacher training, diverse professional identities.

#### **Introducción**

Dice bell hooks<sup>1</sup> (2022) que «hablar con franqueza no es un gesto de libertad sencillo en una cultura de dominación» (p. 37), haciendo referencia a cómo este mundo que parece democrático y libre que, apuesta por un clima de apertura, comunicación y diálogo globalizado, aún sigue habiendo ciertos «mecanismos opresivos que silencian,

reprimen y censuran» (*ibidem*) sobre todo, a quienes no se encuentran en el centro de la lógica hegemónica. Sin diferentes lugares para las voces con distintos matices y sin su reconocimiento, el mundo nunca puede proporcionar libertad a quienes lo habitan desde su variabilidad humana, cultural, social y de género; aunque así es como parece venderse en los idearios políticos.

Queremos abrir este texto con la postura radicalmente política de una de las feministas más reconocidas de nuestro tiempo, pues alude a la cuestión de la *libertad* – que va más allá de la libertad de expresión – y que nosotras, dado el campo al que nos dedicamos, queremos retomar para situarlo en el plano de la educación. Partimos de la idea de que la educación es un acto relacional que posibilita la libertad de quien, subjetivamente, va transitando el mundo de lo común – y que habitamos todas y todos – dándole sentido propio. Por eso, en nuestras aulas universitarias, donde formamos a diferentes profesionales de la educación, no podemos dejar pasar cómo la formación inicial debe cuidar los espacios, los tiempos y los contenidos de estudio – más allá de ofrecer dispositivos técnicos a aplicar y reproducir – para que cada quien pueda ir repensando *quién es, qué trae y qué quiere poner en el mundo* durante el desarrollo de su oficio educativo. En este sentido, consideramos que el pensamiento del feminismo interseccional y decolonial nos permite comprender la educación como posibilidad para la creación de identidades profesionales libres que pongan en cuestión lo hegemónico con la intención de comprender los códigos habituales con los que está constituida la educación y no caer en la re-producción sin más.

En esta línea, consideramos importante, también, las aportaciones que el pensamiento del feminismo y la pedagogía de la diferencia sexual (Muraro, 2007; Piussi, 1997, 2005) ha ido realizando a la educación, permitiendo situar la cuestión fundamental de las relaciones con la *alteridad* en un plano de reconocimiento y autoridad; y posibilitando, a quienes se inician en el mundo de lo educativo, poder pensarse en relación con la historia y la *genealogía*. En este sentido, Anna María Piussi (2013) nos aclara como prefiere hablar de genealogía, más que de tradiciones, en el hecho mismo de acompañar a quienes se educan.

Hablamos de genealogías, precisamente por su carácter abierto y naciente, y por el elemento de puesta en juego subjetiva y afectiva en el acto de reconocerlas, de crearlas y re-crearlas, dándoles un nuevo inicio también a través de nuestra mediación política y nuestro hacer educativo en las escuelas, en las universidades, en muchos de los lugares en los que estamos (p. 23).

Este diálogo entre feminismos nos permite situarnos en una posición que consideramos eminentemente política ante la cuestión de despatriarcalizar la educación, dado que *nos* implica, es decir, solicita nuestra presencia. Decimos que es una postura *política* porque tratamos de practicar en la formación aquello que enseñamos, de modo que la relación educativa no sea constreñida a la mera enseñanza de contenidos actualizados y la puesta en marcha de metodologías diversas. Se trata, en definitiva, de una forma de vivir y de entender la educación en la formación universitaria que es encarnada desde la libertad y para la libertad, así como, situada desde el reconocimiento de la diversidad.

## **1. Descolonizar y despatriarcalizar los espacios de formación en educación**

Observamos – desde hace tiempo – que se hace cada vez más necesario en los escenarios de educación superior, *descolonizar* las formas en las que construimos las identidades profesionales de educadores y educadoras; sobre todo porque estas están

amparadas bajo un tipo de formación universitaria que se sostiene desde una visión fundamentalmente academicista, patriarcal y neoliberal. Esto limita otras formas en la que las mujeres – y también hombre – han ejercido y ejercen el oficio de lo educativo fundado en relaciones solícitas y respetuosas con la alteridad y la diversidad y sostenidas desde la *genealogía*, lo que ha permitido pensar de otros modos lo educativo y lo que la propia relación educativa produce en cada quien – no de un modo productivo, sino fértil –, tal y como sostiene Piussi (2013). Estas limitaciones en la formación universitaria han sido (y aún continúan siendo) veladas, pues la cultura institucional y académica, marcada por los códigos de poder hegemónicos, triunfan gracias a su carácter persuasivo y fagocitador; y, como todos sabemos, lo que está de moda, se repite, se reproduce y crea fuertes estados de opinión, muchos de ellos sin que sean pensados fuera de lo limítrofe.

Deconstruir un pensamiento único y normalizador, fuertemente anclado en cada una de las instancias sociales, culturales y políticas de nuestro mundo, es difícil. Por eso, sentimos que nuestro reto es pararnos a pensar los modos en los que posibilitamos, dentro de los escenarios en los que trabajamos, nuevas formas de mirar este mundo que no es único, totalizador e inamovible. Para ello, situamos nuestro foco en repensar las *identidades educadoras*, en cómo se construyen para proponer cómo podemos contribuir a formar profesionales de la educación que sean críticos, a la vez que comprometidos con las diferencias. Para el análisis, ponemos en cuestión la construcción de dos identidades profesionales en educación que, por su naturaleza, están siendo conformadas bajo esta lógica del mercado neoliberal y patriarcal, que se desarrollan bajo una mirada fundamentalmente técnica e intervencionista, y también, salvadora y paternalista. Ante estos tipos de identidades, nos proponemos el reto de repensar otras formas de ser educador o educadora que permitan reconstituir las relaciones con la alteridad de un modo reflexivo y crítico, a la vez que comprometido y solícito. Nuestro planteamiento parte de pensar en tres dimensiones que nos ayudan a resituar los elementos esenciales de la formación:

- el *espacio y ambiente del aula*: cómo contribuimos a habitar los espacios para que cada quien se sienta reconocido desde su subjetividad;
- *las metodologías*, entendidas como *gestos docentes* (Larrosa y Rechia, 2018): cómo favorecemos con nuestros diseños y planteamientos a cuidar que la diversidad tenga cabida y sea respetada;
- *los contenidos*: cómo trabajamos con el conocimiento y desde qué visión se lo ofrecemos.

Algunas de las preguntas que nos guían en nuestros análisis son: ¿Cómo organizar esos tres elementos de la formación para posibilitar la construcción de identidades docentes respetuosas con la alteridad en las y los estudiantes? ¿Cómo contribuimos a que transformen las visiones epistemológicas hegemónicas desde las que se asume la formación, desde las pedagogías críticas, decoloniales, interseccionales y feministas? Preguntas, que nos lleva a formular otras más concretas: ¿De qué naturaleza han de ser esos escenarios formativos?, ¿Qué tipo de metodologías favorecen el pensar desde la propia experiencia? y ¿Qué tipo de relación con el conocimiento que les planteamos en las clases, favorece la elaboración de un pensamiento propio, libre y reflexivo?

Las reflexiones que realizamos están sustentadas en el marco de la pedagogía feminista interseccional y decolonial, donde abordamos dos ejes de debate: un contexto general sobre la epistemología interseccional a partir de un recorrido expositivo de este concepto y su interpelación a la idea de educación inclusiva; en un plano de mayor concreción, donde se presentan las ideas clave de las pedagogías decoloniales y feministas que nos ayudan a repensar las visiones epistemológicas. Este escenario de reflexión teórica nos da pie para plantear un análisis sobre las identidades educadoras que se conforman dentro

de una lógica fundamentalmente neoliberal, patriarcal y academicista; para después proponer cómo posibilitar la conformación de identidades respetuosas y libres de prejuicios, a fin de llevar a cabo una educación inclusiva con las diferencias.

## **2. Una pedagogía interseccional y decolonial para una educación en y para la libertad**

Empezamos este escrito recordando a bell hooks (2020, 2022) y cómo en su diálogo constante con las pedagogías críticas y con el propio Paulo Freire (2014), apuesta por una educación como búsqueda del pensamiento libre. La propia hooks considera que la educación crítica es el espacio privilegiado para defender y construir ciudadanías democráticas, diversas y en igualdad. Estamos de acuerdo con la autora al afirmar que la educación y la enseñanza debe ser el espacio donde poder desarrollar el pensamiento crítico. Giroux (2018) cuestiona cómo «el feminismo ha sostenido, en clave de género, una pregunta fundamental frente al saber instituido: ¿Quién habla en esa teoría, bajo qué condiciones sociales, económicas y políticas formula ese discurso; para quién y cómo ese conocimiento circula y es usado en el marco de las relaciones asimétricas de poder?» (p. 30). En palabras de Davis (2004) se cuestiona que no se puede plantear simplemente la igualdad en una institución que no cambia. Así, las pedagogías feministas como espacio de *pensamiento libre* tienen una exigencia básica, la transformación de las estructuras educativas y de la transmisión de los conocimientos tradicionales (legislación, profesorado, currículum...). En este artículo, esta *exigencia* se aborda desde miradas feministas, críticas y decoloniales que dan respuesta a los retos más urgentes en materia de educación o, parafraseando el título del libro de bell hooks (2020) a: cómo transgredir la educación. Estas miradas se van a centrar en problematizar el concepto de diversidad; las identidades docentes y sus saberes; y las estrategias para educar en un pensamiento crítico desde una educación como acto de libertad. Todo ello desde el pensamiento interseccional.

### *Problematizar el concepto de diversidad desde el pensamiento interseccional*

Contar historias, que diría Chimamanda Ngozi (2009), importa. Lo verdaderamente importante es cómo contamos dichas historias, quiénes son los y las protagonistas, quiénes se silencian, a través de qué medios, con qué finalidad contamos las historias y quiénes leen e interpretan dichos relatos. De esto trata el pensamiento interseccional que se sitúa, bien en los movimientos feministas de las mujeres negras en EEUU, bien en los feminismos africanos y latinoamericanos. Desde que Kimberlé Crenshaw en 1991 hablara de la diferencia que supone ser hombre y mujer, pero también ser hombre negro o mujer negra en EEUU, se ha seguido teorizando y construyendo este pensamiento que visibiliza el cruce de privilegios y opresiones en función del lugar que ocupemos en la cadena de poder/desigualdad. Previamente, Sojourne Truth lanzaba esta pregunta: *¿Acaso no soy yo una mujer?*, pregunta que recuperaría bell hooks en otro de sus famosos libros:

¿Acaso no soy una mujer? ¡Mírenme! ¡Miren mi brazo! He arado y cultivado, y he recolectado todo en el granero, y nunca ningún hombre lo ha hecho mejor que yo! ¿Y acaso no soy una mujer? Podría trabajar tanto y comer tanto como un hombre, cuando puedo conseguir comida, ¡y también soportar los latigazos! ¿Y acaso no soy una mujer? Tuve trece hijos y vi cómo todos ellos fueron vendidos como esclavos y cuando chillé junto al dolor de mi madre, ¡nadie, excepto Jesús, me escuchó! ¿Acaso no soy una mujer? (Truth, 2018, párr. 3)<sup>2</sup>.

Patricia Hill Collins (2019) señala las diferentes formas de opresión y privilegio que nos atraviesan y que se hacen imprescindibles para entender la construcción global de nuestro mundo, que es patriarcal, pero también racista, capacitista, clasista, adultocéntrico, lgtbifóbico, entre otros y que, además, se construye en términos binarios y jerarquizados (blanco vs negro; rico vs pobre; hombre vs mujer, etc.). La interseccionalidad en este marco politiza las identidades y las opresiones otorgando una mirada de complejidad a las realidades de desigualdad y violencias. Así, se entiende la interseccionalidad desde su componente estructural; lo que significa que, más allá de ser un concepto que ayuda a nombrar la serie de opresiones/privilegios que pueden vivenciar las personas o colectivos (ser mujer, racializada, sin permisos legales, con menores a cargo, sin estudios, con empleo precario, etc.), supone una mirada al mundo atendiendo a las raíces estructurales que sostienen dichos privilegios/opresiones y que hacen posible esas categorizaciones.

Al categorizar sin asignar significados políticos dentro de la estructura que genera las desigualdades y las violencias, corremos el riesgo de reproducir dicho sistema, sin problematizarlo y sin cuestionarlo. En este caso, y volviendo a las enseñanzas de Freire (2014), estaremos llevando a cabo esa enseñanza bancaria o hegemónica en base a los estereotipos jerárquicos y binarios clásicos en los que nos socializamos y que, por tanto, *aprehendemos*. Asumir esta construcción del mundo jerarquizada como natural y cultural supone, además, no ser capaces de explicar y entender la complejidad social, aprendizaje fundamental, si lo que queremos es abordar formas de enseñanza, como decimos desde un pensamiento crítico. Autores como Platero (2012), llevan años planteando la construcción de estas categorías desde una pedagogía interseccional. También, Sánchez (2019) o Trujillo (2021) desde las teorías y las pedagogías *queer* ponen el foco en la sobre-producción de ciertos saberes o contenidos que invisibilizan personas, cuerpos e identidades lo que provoca un robo de sus derechos como seres humanos. En esta pedagogía interseccional uno de los principales focos de acción es la ausencia de formación entre el profesorado y la consecuente ausencia de ciertos contenidos y saberes en los currículos. Se da la sobre-representación de lo masculino-blanco-hegemónico en las ciencias, artes, historia, etc., y una infra-representación de todas aquellas realidades, saberes, familias, infancias, juventudes, docentes que quedan definidos como los y las *otros*, como racializados, como del colectivo LGTBIQ, como *trans*, con diversidad funcional, como migrantes. Esto no define la complejidad de la realidad, sino más bien señala una *marca* que está asociada a la categoría identitaria que se les asigna, quedando como *colectivos* sin poder para decidir y para reconocerse en su agencia dentro de dichas identidades, más allá del victimismo o la marcada violencia.

Dicha cultura de la violencia es aprendida y tiene su espacio y soporte en los espacios educativos, tal y como reflejan las autoras citadas. Existe una cultura educativa hegemónica que genera y reproduce violencias que no aborda las diversidades, ni las identidades, ni los afectos o sexualidades; violencias, muchas de ellas, silenciosas y silenciadas. Es una cultura de lo normativo que enseña que es mejor no saber, no nombrar y no existir; que premia a quiénes encajan en la norma y que sanciona, castiga, silencia y agrede a aquellas personas, diversidades y disidencias que quedan en los márgenes de dicha norma. Pero, si lo pensamos bien ¿En qué otros ámbitos científicos es positivo no saber, no nombrar e invisibilizar? Esta epistemología y pedagogía interseccional, por lo tanto, no solo apuesta por visibilizar el componente estructural de las opresiones y privilegios problematizando el propio concepto de diversidad y de *otredad* como aquello situado en los márgenes del privilegio; es, según afirma Martínez (2016), descolonizar y despatriarcalizar la educación. Es educar rompiendo la idea de lo normal y asumiendo

que en las aulas y en los espacios educativos existe la diversidad como norma. Alba (2022) reivindica que aprendemos de diferentes maneras, nos interesan y motivan cosas distintas y que, por ello, es inclusivo y positivo proponer múltiples formas de acceder al conocimiento, de representar el mismo y de expresarlo, bajo esta misma propuesta de ruptura con lo hegemónico.

Así, respetar el enfoque de derechos en educación es hacer pedagogía interseccional al proponer re-construir la educación como un proceso colectivo de acompañamiento, de interdependencia, de cuidados corresponsables, de autonomía, de emancipación, de participación, de diálogos y escuchas horizontales, de contextos situados y, en definitiva, de la libertad que reclamaba Freire (2014). Pero, es también poner el foco en deconstruir las raíces estructurales que generan desigualdades y violencias porque aprendemos a reproducirlas en lugar de a transformarlas. Convirtiéndose, esto último, en el objetivo principal de las pedagogías feministas e interseccionales.

### *Descolonizar y Despatriarcalizar el saber*

«Ni las mujeres ni la tierra son territorios de conquista». Esta frase es un lema y un llamado a la transformación social. Es un grito contra el reduccionismo científico, racional, eficiente y productivo. Dentro de este reduccionismo no caben las experiencias de vida, los *sentipensares*, ni los procesos ligados a la tierra, ni a las ancestras. En este reclamo, dice María Galindo (2014) – desde el colectivo boliviano *Mujeres Creando* – que no se puede despatriarcalizar sin descolonizar las acciones y los saberes; de modo que esta propuesta se convierte en un objetivo concreto dentro de la epistemología interseccional feminista que venimos señalando.

Whals (2013) y Ramos *et al.* (2019) parten del concepto de descolonización propuesto por Dussel (1999), Quijano (2000) y Lugones (2008) al poner el foco en el reconocimiento de los saberes diversos y en la infrarrepresentación de muchos de ellos en el marco androcéntrico y colonial occidental. El pensamiento decolonial se basa en el poder que se define desde la reproducción del patrón mundial capitalista, patriarcal y colonial desde la mirada jerarquizada del mundo. Es decir, en la naturalización y normalización de una construcción de saberes hegemónicos en base al androcentrismo globalizado que además es racista, clasista y que incluye lo señalado anteriormente. Es importante reconocer que todas estas líneas de pensamiento decolonial ponen el foco en la construcción y reproducción del poder, quien ostenta el poder construye, difunde y controla los canales de producción de conocimiento. Así, encontramos ejemplos clásicos en la historia universal, al asumir que las mujeres no han sido sujetos protagonistas de la misma; en las prioridades de la ciencia al pensar en el hombre-masculino-blanco-jóven, como sujeto normativo en cuestiones de salud; en la industria de las revistas científicas, que marcan la difusión de los avances científicos pero sin canales de distribución libres y accesibles; en la ética investigadora al plantearse al servicio de quiénes estarán las investigaciones: del bien común, de la sostenibilidad, de las personas, de la cultura democrática, o de la industria que financia; entre otros tantos ejemplos.

Dentro del pensamiento decolonial, nosotras hablamos de la pedagogía decolonial, la cual supone, por un lado, una deconstrucción de estas construcciones de poder en base a los saberes jerárquicos que, tal y como hemos comentado, son racistas, machistas o clasistas; por otro, una revisión de los imaginarios y mecanismos que los sustentan y que han sido creados y exportados durante siglos de ciencia androcéntrica y colonial/occidental. Estos procesos de descolonización son, además, de despatriarcalización (Martínez y Ramírez, 2017). Frente a las tendencias homogeneizadoras algunas de las autoras feministas decoloniales como Ángela Davis

(2004), Yuderkys Espinosa (2014), Ochy Curiel (2015), Chandra Mohanty (2008), Rita Laura Segato (2016), Oyewumi Oyèrónké (2010) o Chimamanda Ngozi (2009), reivindican que no se trata de educar para el acceso al poder dominante, sino educar para la toma de conciencia y en el uso crítico de dicho poder. Supone, por lo tanto, una pedagogía de resistencias para desmontar todo un sistema social, político, económico, cultural y educativo que excluye y violenta. Bejarano *et al.* (2019, 2021) desde las pedagogías feministas, señalan como los lenguajes crean pensamientos y contenidos que pueden reproducir esquemas estereotipados, idearios y verbalizaciones de un mundo simbólico de desigualdades y violencias. Pero también es posibilidad de transformación y de reflexión para problematizar desde las propias subjetividades, narrativas e historias de vida, relatos o genealogías, las situaciones de opresión y privilegio para su transformación.

### 3. Identidades del oficio educativo

Como un modo de repensar y deconstruir los elementos educativos relacionados con la formación y las identidades docentes, situamos la mirada en la necesidad descolonizadora y despatriarcalizadora diferenciando entre dos identidades que identificamos en los y las profesionales de la educación: *técnicas* o *intervencionistas*; y *salvadoras* o *paternalistas*.

En cuanto, a las *identidades técnicas* o *intervencionistas*, diremos que son bastante extendidas dado que se construyen y se desarrollan bajo la lógica hegemónica de la formación, es decir, la que forma parte del sistema neoliberal y academicista (Pérez-Gómez, 1998). Así, esta se vive como espacios técnicos, habilitados para tratar de responder a qué y cómo hacer para intervenir en las relaciones educativas. En este caso, observamos cómo la demanda habitual de estudiantes en formación suele ser *dime lo que tengo que hacer*. Este perfil es el mayor reproductor de desigualdades y violencias, pues no se cuestiona el *statu quo* y se encuentra a gusto en sus privilegios. Asimismo, se corresponde con un paradigma técnico y positivista del conocimiento al servicio de las élites y, habitualmente, están vinculadas a las ideas de emprendimiento, al empoderamiento vertical, el éxito individual y la meritocracia. Es habitual en el desarrollo de estas identidades intervencionistas un *yo puedo con todo a nivel individual*, pero olvidando la mirada colectiva. Suelen ser profesionales con altos niveles de frustración y ansiedad al entender todo el trabajo desde posturas competitivas. Corresponde a un paradigma hegemónico que conlleva una pérdida de análisis estructural y situado de las realidades educativas. En cuanto a las *identidades salvadoras* o *paternalistas*, estas suelen ser conformadas en procesos abiertos de diálogo, que aprenden a problematizar el concepto de desarrollo hegemónico y el saber como algo universal y colonial, por eso su idea es *salvar el mundo*. Estas identidades, se identifican en un *dame herramientas y metodologías*. Asumen un paradigma crítico y un aprendizaje del mundo complejo, aunque tienden a caer en el *complejo paternalista*, en creer que *yo tengo la verdad* y *sé lo que las otras y los otros tienen que hacer para mejorar*. En este perfil se reproducen, igualmente, discriminaciones y abusos de poder pues, aunque hay un conocimiento sobre la alteridad, esta siempre es mirada desde la carencia, *el pobre, el excluido, el que tiene problemas*. En este caso, suelen aflorar sentimientos de injusticia, ira y soledad, pues perciben el mundo a través un prisma dicotómico *bien y mal*, y consideran que es su responsabilidad cambiar el mundo.

Si analizamos el orden social, cultural desde el que ambas identidades educadoras se conforman y se desarrollan, observamos que estas tienen un sentido de la educación ligado a modelos mercantilistas (patriarcales y coloniales) de formación, cuyos elementos

se centran en favorecer la preparación del estudiantado para el mercado laboral. Un mercado que demanda profesionales que se adecuen a un perfil preconfigurado. Este perfil suele estar definido por una serie de competencias que determinan las habilidades, los conocimientos y los talentos requeridos por el mercado laboral.

Esto implica ofrecer programas académicos que preparen al estudiantado para desarrollar una serie de tareas y funciones que se consideran predecibles, cuantificables y controlables. Convirtiendo la formación en un entrenamiento que habilita para el desarrollo de un oficio. En este sentido, asistimos al poder progresivo del *saber-hacer*, que se define como conocimientos operativos, eficaces y de resultados rápidos (Núñez, 2013), y corresponde con las exigencias del mundo financiero. Esto, traducido en prácticas, es observable en la apertura de modalidades online, en diferido, de fácil acceso, flexibles, entretenidas e innovadoras. Que consideran satisfacer una carencia de competencias y se proclaman como una oportunidad de mejora para la profesión. Sin embargo, lo que vivimos desde nuestras aulas universitarias es que éstas modalidades responden, efectivamente, a la lógica del mercado: *reducen la educación a una mercancía* (matriculación masiva, retención de estudiantes y generación de ingresos), *conducen a una pérdida de vocación docente* (presión para publicar y competir por financiamiento, puede llevar a la disminución del tiempo y la atención a la enseñanza y la tutorización), *sostienen una homogeneización de la educación* (estandarización de los programas académicos y falta de diversidad) y *una falta de reflexión ética* (pues reproducen un entrenamiento para la vida laboral, no una enseñanza para preguntarse sobre cuestiones éticas y sociales).

El debate pedagógico actual, queda así, dice Marina Garcés (2020, p. 19), «deliberadamente neutralizado como una rivalidad entre metodologías. Pueden ser más o menos efectivas, más o menos seductoras, más o menos acertadas..., pero, en definitiva, ganadoras o perdedoras dentro del mercado de futuros de la educación». Siguiendo a la autora, es obvio que la educación en un mundo globalizado es un gran negocio, pero su interés va más allá de la mercantilización. Lo que está en juego, es quién puede forjar las capacidades que decidirán los futuros de unas sociedades que no se reconocen en las instituciones vigentes. El principal problema que reconoce es el de cómo nos adaptamos a aquello que no sabemos cómo será y cómo hacerlo de la forma más efectiva posible.

### *Posibilitar identidades profesionales libres*

Ante este panorama, la apuesta estaría en avanzar hacia la posibilidad de formar identidades educadoras que cultiven un pensamiento crítico como práctica de libertades dentro de las epistemologías feministas y decoloniales que desuniversalizan y desencarnizan a los sujetos (y objetos), protagonistas de dichos procesos formativos. Esto significa aceptar y acoger las diferentes aportaciones, experiencias, referentes, materiales, contenidos y lenguajes, en cuanto que cada sujeto – o grupo humano – en sus singularidades son reconocidos como productores de conocimiento capaces de crear teoría, conocimientos y prácticas desde la subalternidad y los márgenes. Y también, cuestionar la relación sujeto-objeto y las relaciones saber-poder en la educación. Desde nuestra postura – y reconociendo lo que hemos recibido en relación con otros y otras a lo largo de nuestras trayectorias como docentes y, también, como estudiantes – consideramos que, para salirnos de los marcos predefinidos, necesitamos volver a la pregunta básica: *¿Cómo educar?*; como sostiene Garcés (2020), «un *cómo* que no se resuelve solamente con respuestas de procedimiento. Es el *cómo* de la ética, de la política y de la poética. Interroga y cuestiona los modos de hacer y las formas de vida. Preguntar como educar es preguntarnos cómo queremos vivir» (p. 20).

Así, las propuestas formativas – feministas y decoloniales – deben estar orientadas a ofrecer espacios, tiempos de trabajo y contenidos que inviten a pensar un poco más allá de lo que las y los estudiantes – por el hecho de vivir en este mundo – pueden alcanzar a pensar por sí solos (Garcés, 2020). No solo cambios puntuales en las metodologías, o modificación de temarios, requiere encontrar otros modos de formar a profesionales de la educación que ayuden a situarse en ese otro orden de las cosas. Algunos apuntes clave en torno a cómo contribuimos en los escenarios universitarios para su despatriarcalización y su descolonización – concretamente en educación – son *abrir la posibilidad al saber de la experiencia, hacernos cargo de lo que hacemos en clase y nutrir los espacios y los tiempos*.

*Abrir la posibilidad al saber de la experiencia*, significa reconocer que nuestros estudiantes son (alguien) con una historia, un bagaje y una visión del mundo particular. Partir de la experiencia de saber significa aprender a pensar con el conocimiento sin desvincularlo de las experiencias personales, de lo que *nos* pasa (Contreras, 2013). Como sostienen Caparrós, Quiles y Arbiol (2020) «atender al saber es, también, hacernos cargo, hacer espacio a las pérdidas, los miedos, porque eso, ahora está presente en nuestra relación con el mundo, ésa que aspiramos a representar en la clase» (p. 42). Los contenidos, no son pues, meros temarios a aplicar; son la fuente para pensar-nos: *qué me dice tal autor o autora, o tal texto y qué puedo aportar yo al ponerme en relación con su pensamiento*. El contenido nunca es objetivo ni imparcial, siempre está seleccionado acorde con un paradigma de pensamiento que tratamos de movilizar; por eso no es un objeto para consumir o que reproducir, sino motor para la reflexión, para el cuestionamiento de ideas y la proposición de pensamiento propio. Las preguntas que se hacen las estudiantes, en torno a los contenidos que trabajamos, son muy importantes; son indicativo de que hay un movimiento en la relación con el conocimiento que traspasa su instrumentalización. Así como también, es muy importante la selección de contenidos a ofrecer: partir de experiencias singulares de educadoras, de situaciones educativas que traspasen nuestras fronteras para analizar la profesión, lo que posibilita una mirada más amplia a la hora de establecer relaciones con las otras y los otros respetuosas, donde pueda haber reconocimiento de las diferencias, de lo que no *nos es igual*; también ayuda a percibir la complejidad de las realidades educativas como oportunidad para mantener una aptitud reflexiva e indagadora con las tareas asociadas al propio oficio.

*Hacernos cargo de lo que hacemos en clase*, o lo que es lo mismo, ir más allá de la aplicación de metodologías. La metodología, dentro de los elementos de formación, se entiende como las pautas que nos guían en la forma de realizar y pensar la práctica, los recursos a utilizar y las actividades a llevar a cabo, generalmente elegidos en función de un paradigma educativo. En nuestro caso, también es considerada como una preparación cuidadosa y estudiada para disponernos adecuadamente en el camino de formación, que nos involucra. Como decíamos más arriba, entendemos la formación como un proceso realizado, fundamentalmente, en *presencia viva* (Blanco *et al.*, 2016); lo que significa que tratamos de enseñar practicando eso mismo que enseñamos. La metodología se hace y se gesta en las decisiones que vamos tomando para con nuestro alumnado, pues entendemos que es en la relación educativa que cuidamos en el aula, basada en el respeto, el reconocimiento y la autoridad, lo que posibilita que cada quien pueda hacerse sus propias preguntas: *quién soy, qué traigo y qué estoy dispuesta a poner en el mundo*. Así, trabajamos de modos diversos según los propósitos que nos planteemos, siempre orientadas por eso que tratamos de conseguir en nuestras/os estudiantes: que puedan pensar de otras formas el mundo a partir de otros relatos y narraciones marginales o subalternas que no se encuentran en el orden reconocido hegemónicamente. En este sentido, tratamos de propiciar espacios para el diálogo, la conversación; la lectura

sosegada y la escritura sobre su experiencia de leer con autoras y autores que no conocen; apoyar sus reflexiones con actividades y tareas que ayuden a conocer qué piensan los demás, a fin de compartir y trascender el pensamiento individualista y único.

*Nutrir los espacios y los tiempos*, para cuidarnos, para cuidar que lo que se produzca en clase sea de todas y todos. El aula se convierte así en un espacio para ser y no solo para estar; un aula donde los y las estudiantes puedan tomar la palabra, reconociendo sus subjetividades. La pluralidad forma parte del mundo, de modo que trasladamos esa premisa al aula: allí cada uno es quien es, no hay dos iguales (Contreras, 2002). Y eso, se practica ofreciendo tiempos variados, suficientemente flexibles para que cada quien pueda pensar, según sus ritmos, necesidades e intereses; tiempos para degustar lecturas y para escuchar(nos). Y también, ofreciendo otros espacios, rompiendo la barrera de estar *atados a la silla*; movilizándolo en otros escenarios de aprendizaje. Trabajar en espacios culturales diversos, ayuda mucho: traer los museos, las escuelas, el cine y la literatura al aula, y viceversa, trasladar los escenarios de formación al mundo en sus más diversas formas.

Desde los espacios universitarios que habitamos como docentes, tratamos de cuidar que en nuestras clases se tenga en cuenta la diversidad como un hecho consustancial a los seres humanos; y que esto sea el propósito central en cada uno de los elementos formativos que diseñamos y desarrollamos, a fin de que nuestros estudiantes aprendan - desde la coherencia de su propia vivencia de formación- a pensarse en relación con las otras y los otros como un valor educativo central. Desde ahí, que entendamos la universidad como un lugar para ser y para aprehender a pensar(nos) en colectividad, pero desde nuestra subjetividad; y no solo para formar en profesiones. Nuestra práctica trata de ser una práctica viva, convirtiendo nuestras aulas en escenarios reales, donde lo que nos ocurre es fundamental, es el motor que da inicio a la libertad.

### **Conclusiones: la educación como acto de libertad**

Para analizar cómo educamos el pensamiento crítico en la universidad; y proponer acciones transformadoras para descolonizar-nos y despatriarcalizar-nos en educación, en este artículo venimos sosteniendo que enseñar a pensar de un modo propio tiene que ver con la vivencia de una educación democrática y una pedagogía del cuidado, que a su vez es descolonizadora y despatriarcalizadora. Marina Garcés (2020) propone enseñar con vocación, con cuidados y contactos, con humor, con pasión, hablando de lo que no se habla y nombrando lo que no existe, en definitiva, enseñar con sabiduría práctica de personas que saben estar en el mundo. La propia bell hooks (2020) dijo que «para educar en y para la libertad, entonces, tenemos que poner en cuestión y cambiar la manera en que todo el mundo piensa sobre el proceso pedagógico. Esto se aplica en particular a las y los estudiantes y los y las docentes» (p. 35). Este paraguas de enseñanza de un pensamiento crítico exige reflexión, teoría y práctica, participación, implicación, compromiso y corresponsabilidad.

Hemos hablado de la construcción de espacios y ambientes educativos, de metodologías y del clima del aula para favorecer el pensamiento crítico donde se pone de relevancia la necesidad de construir desde el cuidado y la confianza dichos elementos. Enseñar pensamiento crítico es enseñar a participar y para ello se necesita enseñar el compromiso. La pedagogía del compromiso establece una relación horizontal entre docentes y estudiantes que fomenta la construcción de espacios de confianza e implicación por ambas partes. Que, además, apuesta por explorar juntas las prácticas del saber y por entender la inteligencia colectiva como un recurso que favorece el Bien Común (Martínez y Sanz, 2023).

bell hooks (2022) sostiene que el acto más emocionante del pensamiento crítico en el aula es que todas las personas (estudiantes y docentes) puedan tener iniciativa. Es decir, se crean las posibilidades para estar, para participar de manera activa en el aula, para pensar con pasión, para cuestionar lo aprendido, para compartir dudas y posibilidades creativas de resolución de problemas, de forma flexible y abierta. Cuando todas las personas del aula se reconocen como corresponsables y cocreadoras del saber, el conocimiento se transforma en una construcción colectiva, accesible y aplicada. Si se consigue construir estos espacios de aprendizaje colectivos y cuidados seremos capaces de salir del aula afirmando que el pensamiento crítico genera agencia transformadora. En contraposición a las propuestas aquí defendidas, en el estudio de Martínez y Sanz (2023) nos encontramos con una mayoría de estudiantes (y docentes) universitarios que se resisten a asumir este rol de pensadores y pensadoras críticas. Esto se debe, entre otras razones, al esfuerzo que supone salir de una posición pasiva, de ese perfil docente técnico, como consumidores-clientes del conocimiento dado. Pensar de manera crítica (decolonial y feminista) exige compromiso, implicación y participación en el proceso pedagógico que se lleva a cabo en las aulas.

Es el modo, culturalmente hablando, en el que se ha enseñado a muchos estudiantes sobre su estar en un aula. Romper con este aprendizaje supone crear espacios donde las y los estudiantes puedan ir conformando una identidad educadora solícita y crítica, que sepan flexibilizar sus acciones, crear ambientes y espacios de aprendizaje participativos y desarrollar un estar que favorezca la implicación, la colaboración y la responsabilidad colectiva. Volviendo a bell hooks (2022), no deberíamos educar nunca en la conformidad inconsciente, deberíamos educar en formas que estimulen la resistencia.

### Notas

<sup>1</sup> Gloria Jean Watkins, cambió su nombre por bell hooks (su bisabuela materna) y decidió ponerlo siempre en minúsculas. Sus principales razones consistían en llamar la atención acerca de que no es tan importante el nombre propio o la persona individual, sino los mensajes que se transmiten y el sentido político y colectivo de su lucha y de su trabajo (Sáez del Álamo, 2021).

<sup>2</sup> El texto se extrae del célebre discurso que Truth profirió en la Convención de los Derechos de la Mujer en Akron, Ohio y que está considerado como icono del feminismo negro.

### Bibliografía

- Alba C. (a cargo de) (2022), *Enseñar pensando en todos los estudiantes*, Madrid, SM.
- Bejarano Franco M.T., Martínez Martín I. y Blanco García M. (2019), *Coeducar hoy. Reflexiones desde las pedagogías feministas para la despatriarcalización del currículum*. In «Tendencias Pedagógicas», Vol. 34, pp. 37-50.
- Bejarano Franco M.T., Martínez-Martín I. y Téllez Delgado V. (2021), *Narrativas del profesorado universitario en sexualidad e igualdad*. In «Athenea Digital», Vol. 21, n. 3, p. 1-21.
- Blanco N., Molina D. y Arbiol C. (2016), *Explorar las tensiones para transitar el abismo: buscando el sentido del oficio docente*. In J. Contreras (a cargo de), *Tensiones fructíferas: explorando el saber pedagógico en la formación del profesorado*, Barcelona, Octaedro, pp. 223-257.
- Caparrós E., Quiles E. y Arbiol C. (2020), *De la universidad del derecho y la calidad a una universidad del cuidado*. In «ARGONÁUTAS. Revista de Educación y de Ciencias Sociales», Vol. 2, pp. 31-35.
- Contreras J. (2002), *Educar la mirada... y el oído. Percibir la singularidad, pero también las posibilidades*. In «Cuadernos de pedagogía», Vol. 311, pp. 61-65.
- Contreras J. (2013), *El saber de la experiencia en la formación inicial del profesorado*. In «Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado», Vol. 78, n. 27/3, pp. 125-136.

- Crenshaw K.W. (1991), *Mapping the Margins: Intersectionality, Identity Politics, and Violence against Women of Color*. In «Stanford Law Review», Vol. 43, n. 6, pp. 1.241-1.299.
- Curiel O. (2015), *Descolonización y despatriarcalización de y desde los feminismos de Abya Yala*, Madrid, Acsur-Las Segovias.
- Davis A. (2004), *Mujeres, raza y clase*, Madrid, Akal.
- Dussel E. (1999), *Más allá del eurocentrismo: el sistema-mundo y los límites de la modernidad*. In S. Castro-Gómez, Ó. Guardiola-Rivera y C. Millán (a cargo de), *Pensar (en) los intersticios. Teoría y práctica de la crítica poscolonial*, Bogotá, Instituto de Estudios Pensar-Universidad Javeriana, pp. 147-161.
- Espinosa Miñoso E. (a cargo de) (2014), *Tejiendo de otro modo: Feminismo, epistemología y apuestas descoloniales en Abya Yala*, Popayán, Editorial Universidad del Cauca.
- Freire P. (2014), *Por una pedagogía de la pregunta*, Ciudad de México, Siglo XXI.
- Galindo M. (2014), *A despatriarcar*, La Paz, Colectivo Mujeres Creando.
- Garcés M. (2020), *Escuela de aprendices*, Barcelona, Galaxia Gutenberg.
- Giroux H. (2018), *Pedagogía crítica para tiempos difíciles*, España, Mapas Colectivos.
- Hills Collins P. (2019), *Interseccionalidad*, Madrid, Morata.
- hooks b. (2020), *Enseñar a Transgredir*, Madrid, Capitán Swing.
- hooks b. (2022), *Enseñar pensamiento crítico*, Barcelona, Rayo Verde.
- Larrosa J. y Rechia, K. (2018), *P de profesor*, Argentina, Noveduc.
- Lugones M. (2008), *Colonialidad y Género: hacia un feminismo descolonial*. In W. Mignolo (a cargo de) *Género y Descolonialidad*, Madrid, Del signo, pp. 11-32.
- Martínez I. y Sanz J. (2023), *Miradas a la participación y al género en las aulas universitarias*, Madrid, La Catarata.
- Martínez Martín I. (2016), *Construcción de una pedagogía feminista para una ciudadanía transformadora y contra-hegemónica*. In «Foro de Educación», Vol. 14, n. 20, pp. 129-151.
- Martínez Martín I. y Ramírez G. (2017), *Despatriarcalizar y descolonizar la educación: Experiencias para una formación feminista del profesorado*. In «Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)», Vol. 6, n. 2, pp. 81-95.
- Mohanty C. (2008), *Bajo los ojos de occidente. Academia feminista y discursos coloniales*. In L. Suárez Navaz y R.A. Hernández Castillo (a cargo de) *Descolonizando el Feminismo: teorías y prácticas desde los márgenes*, Madrid, Cátedra, pp. 117-164.
- Muraro L. (2007), *El pensamiento de la experiencia*. In «DUODA. Estudios de la Diferencia Sexual», Vol. 33, pp. 41-46.
- Ngozi C. (2009), *Conferencia, El peligro de una sola historia*. In [http://www.ted.com/speakers/chimamanda\\_ngozi\\_adichie.html](http://www.ted.com/speakers/chimamanda_ngozi_adichie.html) (consultado el 19/11/2023).
- Núñez Pérez V. (2013), *Pedagogía Social, del imperativo de homogenización al espacio de la pluralidad*. In «Educación siglo XXII: Revista de la Facultad de Educación», Vol. 31, n. 2, pp. 57-72.
- Oyèróké O. (2010), *Conceptualizando el género: Los fundamentos eurocéntricos de los conceptos feministas y el reto de la epistemología africana*. In «Africaneando: Revista de actualidad y experiencias», Vol. 4, pp. 25-35.
- Pérez-Gómez A.I. (1998), *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*, Madrid, Morata.
- Piussi A.M. (1997), *Enseñar ciencia. Autoridad femeninas y relaciones en la educación*, Barcelona, Icaria.
- Piussi A.M. (2005), *Il senso libero della differenza sessuale: un altro ordine di rapporti*. In M.G. Contini (a cargo de), *Tra Impegno e utopia. Ricordando Giovanni M. Bertin*, Bologna, CLUEB, pp. 185-196.
- Piussi A. M. (2013), *Volver a empezar. Entre vida, política y educación: prácticas de libertad y conflictos fecundos*. In «DUODA Estudios de la Diferencia Sexual / Estudios de la Diferencia Sexual», Vol. 45, pp. 22-35.
- Platero R.L. (2012), *Intersecciones. Cuerpos y sexualidad en la encrucijada*, Barcelona, Bellaterra.
- Quijano A. (2000), *Colonialidad del Poder, Eurocentrismo y América latina*. In Lander E. (a cargo de), *La Colonialidad del Saber: Eurocentrismo y Ciencias Sociales*, Buenos Aires, CLACSO, pp. 201-246.

- Ramos F.J., Martínez I. y Blanco M. (2019), *Sentido de la educación para la ciudadanía desde pedagogías feministas, críticas y decoloniales. Una propuesta para la formación del profesorado*. In «Revista Izquierdas», Vol. 49, pp. 2103-2126.
- Sáez del Álamo J. (2021), *bell hooks: una lengua en minúsculas*. En <https://www.elsaltodiario.com/el-rumor-de-las-multitudes/bell-hooks-una-lengua-en-minusculas> (consultado el 19/11/2023).
- Sánchez M. (2019), *Pedagogías Queer*, Madrid, La Catarata.
- Segato R. (2016), *La guerra contra las mujeres*, Madrid, Traficantes de sueños.
- Trujillo G. (2021), *La teoría queer es para todo el mundo*, Madrid, La Catarata.
- Truth S. (2018), *El discurso fundador del feminismo negro: “¿Acaso no soy una mujer?”*. In <https://cidafucm.es/el-discurso-fundador-del-feminismo-negro-acaso-no-soy-una-mujer-de-sojourner-truth-por-afribuku> (consultado el 19/11/2023).
- Whals (2013), *Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, reexistir y re-vivir*, Quito, Abya Yala.