



Universidad Abierta Interamericana

Facultad de Ciencias de la Educación y Psicopedagogía

Didáctica de la Filosofía en el Nivel Secundario: Abordaje desde la perspectiva de género en relación a la ESI y Diseño Curricular ¿Cómo se definen o presentan las referentes filosóficas mujeres?

María de la Paz Fernández

A obtener título de Licenciada en Ciencias de la Educación

Licenciatura en Ciencias de la Educación

Marzo 2021

Resumen:

Los avances en torno a la implementación de la Ley 26.150 de Educación Sexual Integral generan controversias, dado que existen diferentes posturas a favor o en contra de determinados contenidos que se presentan en los lineamientos curriculares de dicha ley, como ser la perspectiva de género desde la cual se posiciona. En este trabajo se describe tanto la ley como su implementación; la perspectiva de género desde los aportes de Judith Butler; la descripción de los términos que aluden al colectivo – movimiento LGTBIQ+; y el currículum androcéntrico desde Graciela Morgade. Enmarcado dentro de la investigación cualitativa, se hace referencia a un trabajo exploratorio descriptivo que analiza el abordaje de la Ley de Educación Sexual Integral desde una perspectiva de género en la asignatura Filosofía en el Nivel Secundario de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Teniendo como objetivo analizar la enseñanza de la asignatura a partir del Diseño Curricular del Ciclo Orientado de la Nueva Escuela Secundaria, desde una perspectiva de género en relación a los contenidos y el modo en que se define o presentan referentes filosóficas mujeres, tal como propone la Ley de Educación Sexual Integral. La técnica de recolección de datos que se utiliza es la entrevista semiestructurada individual a docentes de Filosofía de secundaria en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Se concluye, a partir de las percepciones de lxs docentes entrevistadxs, que el diseño curricular es escaso en cuanto al abordaje de los contenidos de la asignatura desde la perspectiva de género y en la inclusión de referentes filosóficas mujeres. Este abordaje se ve afectado a un nivel micro por la decisión de cada docente, y a un nivel macro por los saberes de referencia que establecen las ciencias y también por los recortes que cada jurisdicción realiza de ellos en el diseño curricular.

Palabras claves: Perspectiva de género, Educación Sexual Integral, Didáctica de la Filosofía, Referentes filosóficas mujeres, Currículum androcéntrico.

Índice:

Estado del Arte	5
Capítulo I Educación Sexual Integral	8
I.I Ley de Educación Sexual Integral	8
I.II ESI y sociedad	9
I.III ESI en el nivel secundario de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires	12
Capítulo II Perspectiva de género	13
II.I Concepciones	13
II.II Perspectiva de género y nivel secundario en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires	17
Capítulo III Filosofía: ESI y Diseño Curricular de la NES.....	20
III.I Didáctica de la Filosofía y Diseño Curricular.....	20
III.II Didáctica de la Filosofía y Diseño Curricular desde la perspectiva de género ..	21
Encuadre Metodológico	24
Análisis e interpretación de datos	25
Conclusiones.....	29
Referencias bibliográficas:	32
Anexos:	34

Aclaración sobre la escritura

Desde el marco de este trabajo se torna la necesaria modificación del lenguaje que se utiliza en el mismo, esto no significa que se estén transgrediendo los significados de los términos sino que se los considera desde la inclusión de aquellas personas que se supone que se encuentran dentro de los términos genéricos. Teniendo en cuenta que el tema principal es la perspectiva de género, que tiene como uno de sus ejes principales la aceptación de la diversidad, se considera oportuno utilizar los términos género(s) y sexo(s) en plural, dejando abierta justamente la posibilidad de incluir a las personas que no se encuentra dentro del sistema binario sexo/género. Además se utilizará la letra “X” en aquellos términos que estén escritos en masculino como por ejemplo “lxs profesorxs” para incluir no sólo al género femenino sino a todas aquellas identidades de género que se encuentran censuradas por el lenguaje mismo.

Introducción

El Programa Nacional de Educación Sexual Integral (Ley 26.150) establece que todxs los educandxs tienen derecho a recibir educación sexual integral en los establecimientos educativos públicos, de gestión estatal y privada de las jurisdicciones nacional, provincial, de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y municipal. A su vez la Ley 26.206 de Educación Nacional, sancionada el mismo año, en su artículo 11° determina el asegurar condiciones de igualdad, respetando las diferencias entre las personas, sin admitir discriminación de género ni de ningún otro tipo.

Basándose en esa normativa nacional, es fundamental aclarar que la implementación de la ESI es un tema de agenda política a nivel mundial y en la Argentina específicamente, controversial. Se debe a que existen diferentes posturas argumentando a favor o en contra de determinados contenidos que se presentan en los lineamientos curriculares de dicha ley como ser, precisamente, la perspectiva de género desde la cual se posiciona. Es por ello que se torna importante realizar un análisis que confronte tanto los contenidos como la enseñanza de la asignatura Filosofía en el nivel secundario y lo que se espera de la misma en relación a la ESI y el Diseño Curricular del Ciclo Orientado de la Nueva Escuela Secundaria de la Ciudad de Buenos Aires (2015) para poder explorar el campo y abrir nuevos interrogantes.

Dicho diseño presenta la asignatura Filosofía para efectuarse en quinto año, es decir el último del nivel. La propuesta constituye un diseño abierto a base de orientaciones, quedando a criterio de cada autoridad jurisdiccional, cada institución y de cada docente el cómo llevarlo a cabo.

En la propuesta curricular se especifican los propósitos de la enseñanza de la asignatura, dentro de los cuales se encuentra el promover un abordaje filosófico de los contenidos de Educación Sexual Integral y sugiere como contenido cuestiones vinculadas a las diferentes relaciones de poder que estructuran los vínculos sociales, incluidos la desigualdad o discriminación por géneros.

Si bien la Ley de Educación Sexual Integral y la perspectiva de género en el secundario son temas que han sido investigados y que se encuentran en auge en la actualidad, el presente trabajo es exploratorio descriptivo debido a que analiza específicamente el abordaje de los mismos en la asignatura Filosofía. Es por ello, que como objetivo se pretende, entonces, analizar la enseñanza de la asignatura desde una perspectiva de

género tal como propone la Ley de Educación Sexual Integral, teniendo en cuenta el Diseño Curricular del Ciclo Orientado de la NES en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires para responder así de qué modo se enseña desde una perspectiva de género y cómo se definen o presenta las referentes filosóficas mujeres en el tratamiento de los contenidos curriculares de la asignatura Filosofía.

Para ello, se lleva a cabo un trabajo de campo basado en entrevistas semiestructuradas individuales a docentes de Filosofía de secundaria de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Estado del Arte

Dada la búsqueda de investigaciones, artículos, tesis y conferencias vinculadas con la situación de abordaje de la enseñanza de la Filosofía en el nivel secundario desde una perspectiva de género, surge la afirmación de que el alcance de este trabajo es exploratorio descriptivo debido a que, como se aclaró en la introducción, si bien la Ley de Educación Sexual Integral y la perspectiva de género en el secundario son temas que han sido investigados y que se encuentran en auge en la actualidad, este trabajo analiza específicamente el abordaje de los mismos en la asignatura Filosofía.

Los múltiples artículos encontrados que aluden a la temática de la ley de Educación Sexual Integral y la perspectiva de género en el secundario, evidencian una tendencia de la enseñanza de lo reproductivo y en cuanto a lo que compete en este estudio, priman los que hacen una crítica epistemológica a los saberes de referencia y los que tratan sobre un currículum androcéntrico (Morgade, 2019; Morgade, 1995; Bolla, L. y Rocha, M., 2018; Severino, M. y Dappello, V., 2019). La mayoría describen o analizan el abordaje desde una perspectiva de género en el nivel secundario pero diferenciando las asignaturas, por un lado las exactas y por el otro las Ciencias Sociales (Morgade, 2019; Bolla, L. y Rocha, M., 2018), no se habla específicamente de la Filosofía y es por ello que este trabajo se propone hacerlo o por lo menos aproximarse.

El primer trabajo se titula “Educación Sexual Integral, por un mundo más justo y una escuela más interesante” (2019) y pertenece a Graciela Morgade, en donde se propone como objetivo responder al interrogante “¿hay ESI en las escuelas?” y esto lo realiza a partir de una perspectiva en el sentido epistemológico de la Educación Sexual Integral.

Se relaciona al movimiento feminista desde lo histórico, atravesando las diferentes olas, con la Ley de Educación Sexual Integral desde una perspectiva de género. Además de las leyes que conformaron el plexo normativo de la sanción de la ley y la producción pedagógica en el campo educativo desde la perspectiva de género, para lo cual describe y fundamenta la importancia del abordaje de la misma.

En este trabajo se concluye en primer lugar que ya sea por acción u omisión en las aulas se transmiten, construyen y reconstruyen sentidos vinculados a los cuerpos sexuados. Entendiendo a estos como una construcción social que se basa en la normativa heterosexual hegemónica es decir en un sistema binario de sexos y géneros que concibe solamente a lo femenino y masculino, dejando por fuera orientaciones sexuales y otros géneros.

Por su parte, tanto los conceptos como las metáforas que con frecuencia se emplean para construir o transmitir los conocimientos son construcciones atravesadas por relaciones de poder, es por ello que los saberes de referencia son uno de los factores más poderosos que tiene la escuela.

Por último se concluye que la Ley de Educación Sexual Integral (2006) apunta a superar la tradición moralizante y biomédica en relación a lo meramente reproductivo y la prevención desde la negación y no de una manera integral abarcando todos los aspectos de la vida.

A partir de este trabajo se abre el interrogante de ¿cuáles son los saberes que se legitiman y cuáles no? y de allí la relación con la pregunta problema sobre cómo se definen o presentan las referentes filosóficas mujeres para aproximarse a un entendimiento sobre su abordaje en la asignatura Filosofía.

El segundo artículo seleccionado, también de Graciela Morgade, es “Mujeres y Educación Formal: de la lucha por el acceso a la lucha por el currículum” (1995) donde se propone describir un sexismo educativo existente en las escuelas. Se concluye en primer lugar que el patriarcado está presente en todos los ámbitos de la institución educativa, desde lo normativo, el currículum y lo vincular para lo cual plantea una transformación del saber androcéntrico desde una pedagogía feminista en base a la perspectiva de género. Estas concepciones serán luego trabajadas, a lo largo del presente trabajo, para poder relacionarlas específicamente con la asignatura Filosofía.

En segundo lugar se concluye en la existencia de un currículum androcéntrico y omitido que excluye a las mujeres desde la formación, la transmisión y la apropiación de los saberes. Entendiendo a la visibilización de las mismas como una enorme tarea en el camino de la reconstrucción de la cultura.

Todas estas conclusiones que convergen en cuanto al androcentrismo, se relacionan también con un estudio titulado “Notas para una formación docente en Letras desde una perspectiva de género” (2019) de Moira Severino y Victoria Dappello Su objetivo es dar cuenta de la controversia y desafíos relacionados con la incorporación de la perspectiva de género al sistema educativo para lo cual se realiza un análisis desde un abordaje por un lado feminista y por el otro descolonizador, denunciando el androcentrismo y el eurocentrismo en los saberes de referencia del currículum. Es un recorrido a través de conceptualizaciones sobre los sexos – géneros, la perspectiva de género y la relación entre la implementación de la Ley de Educación Sexual Integral y la lucha feminista. Las conclusiones están ligadas a la importancia de una revisión constante de lo que plantea dicha ley, además de comprender que la ESI traspasó los límites de la escuela en cuanto a la lucha por los derechos de las mujeres y disidencias sexuales, entrando en juego aquí los movimientos - colectivos sociales que pretenden desnaturalizar el sistema binario de sexos/géneros. Para lo cual y al igual que los estudios nombrados anteriormente, se cuestiona los saberes de referencia y se concluye en la importancia de redefinirlos y reconstruirlos desde la perspectiva de género basada en el respeto por la diversidad siendo coherente con estas luchas.

Respecto de la búsqueda relacionada específicamente con la Ley de Educación Sexual y la perspectiva de género en la asignatura Filosofía del nivel secundario, no se encontraron gran variedad de trabajos relacionados con el nivel. Uno de los seleccionados es “Des-pensar para seguir pensando: saberes-¿otros? Mujeres y feminismo en los Programas universitarios de Historia y Filosofía” (2018) de Luisina Bolla y Milagros Rocha. Si bien este trabajo no se centra en el nivel secundario, sirve de referencia para entender la situación de la asignatura a un nivel más general. El objetivo del mismo es constatar la ausencia de mujeres en la enseñanza de la Historia, en la Filosofía y en la historia de la Filosofía en universidades argentinas a través de un análisis de los programas de cátedras correspondientes a ambas carreras. El análisis se hace desde una perspectiva feminista y descolonizadora, denunciando el androcentrismo y el eurocentrismo que son transversales a los planes de estudio. Como resultado se da

un número reducido de textos escritos por mujeres como parte de la bibliografía obligatoria y como conclusión se invita al cuestionamiento tanto de los contenidos como de las formas de producir conocimiento.

Sintetizando a modo de cierre, en los antecedentes mencionados se puede observar una fuerte tendencia a remarcar el androcentrismo que existe no solo a nivel curricular sino también en lo normativo, en lo vincular y en cada uno de los ámbitos y aspectos de cada escuela/colegio/institución. Se coincide en los estudios que cada uno de esos ámbitos y aspectos están atravesados por relaciones de poder dado por las desigualdades específicamente entre géneros. Es por ello que llegamos hasta aquí con la conclusión de que los saberes de referencia son uno de los factores más poderosos que tiene una escuela/colegio/institución. No solo como contenidos sino también, y teniendo en cuenta lo vincular y el currículum oculto, la manera en la que se construyen o transmiten dichos conocimientos. Y es por ello que surge entonces la necesidad de indagar cómo se definen o se presentan las referentes filosóficas mujeres en base justamente a una crítica epistemológica a los saberes de referencia dominantes.

En los trabajos mencionados se incluye como parte fundamental de esa crítica epistemológica, la perspectiva de género desde la cual se aborde cualquiera que sea la asignatura y la importancia de la lucha de los movimientos – colectivos sociales en la conquista de derechos, lo cual se describe en este trabajo.

Capítulo I Educación Sexual Integral

I.I Ley de Educación Sexual Integral

El Programa Nacional de Educación Sexual Integral (Ley 26.150), más conocido como Ley de Educación Sexual Integral (ESI) fue sancionada y promulgada con la finalidad de crear y establecer los objetivos de dicho programa en octubre del año 2006, coincidiendo con la sanción y promulgación de la Ley 26.206 de Educación Nacional. Es importante aclarar que el plexo normativo en el que se encuadraba el accionar del programa abarcaba antecedentes como la Convención Universal sobre los Derechos

Humanos (1948); el Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos (1966); la Convención Americana sobre Derechos Humanos (1976); la Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer (1985); la Convención sobre los Derechos del Niño (1989); la Ley Nacional 23.798 de SIDA (1990); la Ley Nacional 25.273 de Régimen de inasistencias para Alumnas Embarazadas (2000); la Ley 25.673 de Salud Sexual y Procreación Responsable (2003); la Ley Nacional 26.061 de Protección Integral de los Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes (2005); y la Convención sobre los Derechos de las personas con discapacidad (2006). Todos coincidiendo en la incorporación de temáticas relacionadas con la sexualidad en el sistema educativo.

La Ley de Educación Sexual Integral (2006) establece en su artículo 1° lo siguiente:

Todos los educandos tienen derecho a recibir educación sexual integral en los establecimientos educativos públicos, de gestión estatal y privada de las jurisdicciones nacional, provincial, de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y municipal. A los efectos de esta ley, entiéndase como educación sexual integral la que articula aspectos biológicos, psicológicos, sociales, afectivos y éticos.

En el año 2008 con la Resolución CFE n° 340 – 18 se acordaron y aprobaron los lineamientos curriculares de Educación Sexual Integral, siendo los contenidos básicos comunes obligatorios para todas las jurisdicciones, además de contenidos para cursos de capacitación docente y materiales técnico-pedagógicos para docentes, familias y estudiantes.

I.II ESI y sociedad

La implementación de la ley fue y es un tema de agenda política a nivel mundial y en la Argentina específicamente, controversial y esto se debe a que desde su origen, existen diferentes posturas en la población argumentando a favor o en contra de determinados contenidos que se presentan en los lineamientos curriculares de dicha ley como ser, precisamente, la perspectiva de género desde la cual se posiciona.

Es importante aclarar que la discusión en torno a la inclusión de la perspectiva de género, que según la ley, la misma debe darse desde un abordaje transversal, es decir como eje en todas las materias y espacios en los que sea posible introducir temáticas

relacionadas en los diferentes niveles educativos y en la formación docente; se vio potenciada también a partir de los controversiales debates, sanciones y promulgaciones de leyes vinculadas al tema como ser: la Ley 26.485 de Protección Integral para prevenir, sancionar y erradicar la violencia contra las mujeres en los ámbitos en que desarrolle sus relaciones interpersonales (2009); la Ley 26.618 de Matrimonio Igualitario (2010); la Ley 26.743 de Identidad de género (2012); la Ley 26.904 de Incorporación al Código Penal de la figura de grooming como delito contra la integridad sexual (2013); la Ley 27.234 de Educar en Igualdad: Prevención y Erradicación de la Violencia de Género; la actual adhesión de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires al Protocolo para la atención integral de las personas con derecho a la interrupción legal del embarazo (ILE) según la Resolución 1/2019 y el artículo 86 del Código Penal de la Nación Argentina; y el Proyecto de Ley de Interrupción Voluntaria del Embarazo. La Ley de Identidad de Género (2012) establece en su artículo 2° lo siguiente:

Definición. Se entiende por identidad de género a la vivencia interna e individual del género tal como cada persona la siente, la cual puede corresponder o no con el sexo asignado al momento del nacimiento, incluyendo la vivencia personal del cuerpo. Esto puede involucrar la modificación de la apariencia o la función corporal a través de medios farmacológicos, quirúrgicos o de otra índole, siempre que ello sea libremente escogido. También incluye otras expresiones de género, como la vestimenta, el modo de hablar y los modales. (Ley N° 26743, 2012)

Entendiéndose que a partir de estas leyes se produjeron cambios radicales en conceptualizaciones vinculadas por ejemplo a la división sexos/géneros y una plena introducción de las teorías que los afirman como construcciones sociales, además de la violencia y discriminación de cualquier tipo pero sobre todo las de géneros como centro de la escena. La ESI comenzó a ser entendida y vinculada exclusivamente con la lucha - movimiento feminista y el colectivo - movimiento LGTB (lésbico, gay, bisexual, transgénero), actualmente llamado LGTBIQ+ (lésbico, gay, bisexual, transgénero o transexual, intersexual, queer y el signo más que alude al resto de diversidades sexuales y de géneros. Todas estas definiciones son explicadas en el capítulo 2 del presente trabajo.

Si bien la sanción y promulgación de la ley significó un gran avance para estos movimientos sociales, su implementación sigue viéndose limitada por una parte de la población que se opone a la inclusión de ciertos contenidos en el sistema educativo, entre ellos la decisión de jurisdicciones que se niegan completamente a incluir los lineamientos curriculares básicos establecidos por la Ley de Educación Sexual Integral. Abundan motivos con respecto a lo dicho que van desde autoridades y provincias enteras que mantienen un fuerte vínculo con la institución iglesia y en donde sus principios religiosos no coinciden con los lineamientos curriculares por ejemplo en relación a la identidad de género o al matrimonio igualitario.

Se da la existencia de un movimiento social en varios países como Perú, España y Argentina denominado “Con mis hijos no te metas” (Conmishijosnotemetas, s.f.), el cual representa una oposición específicamente a aquellas políticas que involucran la perspectiva de género. En Argentina esta oposición es muy evidente en el campo de la educación y se definen como “un movimiento ciudadano que nace como reacción a la imposición de la ideología de género en nuestros hijos mediante el sector educativo” (Conmishijosnotemetas, s.f.). Concibiendo a la perspectiva de género como una ideología, es decir como un “conjunto e ideas fundamentales que caracterizan el pensamiento de una persona, colectividad o época, de un movimiento cultural, religioso o político, etc.” (Real Academia Española, 2019, 23° ed.). Para este movimiento esta ideología de género propone una nueva concepción antropológica y filosófica del ser humanx que no es objetiva ni verificable. Específicamente en relación a la Ley de Educación Sexual afirman lo siguiente:

En el área de la educación sexual, buscamos que el Estado sea agente preventor y no promotor del desarrollo temprano de la sexualidad. Con medidas de educación sexual, nos proponemos a luchar por la prevención del abuso sexual infantil, los embarazos no deseados, la transmisión de enfermedades venéreas, la violencia, etc. Nosotros creemos que la familia tiene un rol fundamental en la educación sexual de nuestros hijos, por lo que exigimos poder ejercer la responsabilidad parental al encausar a nuestros hijos de acuerdo a nuestra visión social de la sexualidad. (Conmishijosnotemetas, s.f.)

Es evidente que el movimiento no se opone a la ESI sino que hace una crítica epistemológica de la perspectiva de género desde la que se posiciona la misma.

I.III ESI en el nivel secundario de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires

El Diseño Curricular del Ciclo Orientado de la Nueva Escuela Secundaria de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (2015) presenta un apartado, al igual que con cada una de las disciplinas, sobre la Ley de Educación Sexual Integral y señala que a partir de la misma, “se requiere una enseñanza sistemática para todos los niveles obligatorios y todas las modalidades del sistema educativo público de gestión estatal y gestión privada y en todas las carreras de Formación docente dependientes de la CABA” (P.469).

Según este diseño “el enfoque adoptado para la educación sexual en la escuela secundaria se enmarca en: una concepción integral de la sexualidad; el cuidado y la promoción de la salud; y los derechos humanos” (p. 470). Se entiende a la escuela como un ámbito en donde se da el proceso de crecimiento y desarrollo de lxs jóvenxs incluyendo las dimensiones recién nombradas y es por ello que se la considera como una institución con una gran responsabilidad, apostando a una educación sexual integral que supere reduccionismos en la temática de la sexualidad y lo afirma de la siguiente manera:

El enfoque integral que se propone supera los reduccionismos mediante la inclusión de contenidos curriculares de diferentes dimensiones de la sexualidad que se vinculan con: lo psicológico, la ética, lo biológico, lo jurídico/derechos, lo sociocultural e histórico, la salud. Estas dimensiones configuran un sistema complejo, ya que cada una de ellas se interrelaciona con las otras e intervienen en la construcción de la subjetividad. (Diseño Curricular del Ciclo Orientado de la NES, 2015, P. 469)

Dentro de esta concepción integral se plantea la importancia de las dimensiones recién nombradas y se “reconoce la importancia de la información y el conocimiento, los sentimientos, las actitudes, los valores y las habilidades que se ponen en juego a partir del vínculo con uno mismo y con el otro” (p. 470). En ese vínculo y en cuanto a lo que compete a la temática de este trabajo, se incluye el trabajo reflexivo sobre los géneros, lo cual se desarrollará en el capítulo siguiente.

¿Cómo es la implementación de la ley en el nivel secundario? Según el Diseño Curricular del Ciclo Orientado la NES (2015) existen diferentes modalidades de abordaje y espacios de intervención e inclusión de la ESI, las cuales se distinguen por ser en relación con lxs alumnxs; en relación con lxs docentes y la institución educativa; en relación con otras instituciones; y en relación con las familias. El diseño establece: “el trabajo en ESI con los alumnos amerita distintas posibilidades de abordaje complementarias: Abordaje de situaciones cotidianas, incidentales, disruptivas; Abordaje transversal de los contenidos de ESI; Y abordaje de contenidos de ESI en espacios curriculares específicos y obligatorios (ECEO)” (p. 476 – 477).

Con el primer abordaje se refuerza la concepción integral de la ESI, ya que se apunta no solo a contenidos curriculares sino también a situaciones de la vida cotidiana en donde se juegan vínculos, roles, estereotipos, lenguaje, discursos, normativas, valores, sentimientos, entre otros. El abordaje transversal, por su parte, refiere a desarrollar los contenidos propuestos por el diseño curricular en las diversas asignaturas para lo cual es necesaria la inclusión de la ESI en el Proyecto Curricular Institucional. Y por último el abordaje de contenidos de ESI en los ECEO.

Implica el desarrollo de tres talleres u otros formatos pedagógicos participativos, por año lectivo. Los mismos tienen carácter obligatorio de 1º a 5º año (...) Se propone el desarrollo de un ECEO por trimestre, de modo de garantizar continuidad y sistematicidad en el tratamiento de los temas a lo largo del año. (Diseño Curricular del Ciclo Orientado de la NES, 2015, P. 477)

Una aclaración importante es que en el lenguaje cotidiano esto es lo que conoce como las jornadas ESI, las cuales son obligatorias en casa escuela/colegio/institución.

Capítulo II Perspectiva de género

II.I Concepciones

Si se quiere proceder a conceptualizar el término perspectiva de género es necesario realizar una separación de las palabras. En primer lugar cuando se habla de perspectiva se está haciendo referencia al “punto de vista desde el cual se considera o se analiza un

asunto” (Real Academia Española, 2019, 23º ed.) entonces, se puede decir que se está haciendo referencia a un punto de vista desde el cual se considera y se analiza los géneros y todo lo que se vincula a ellos. Ahora bien ¿qué son los géneros? ¿Cuál es su relación con los sexos? Butler (2018) afirma:

(...) con independencia de la inmanejabilidad biológica que tenga aparentemente el sexo, el género se construye culturalmente: por esa razón, el género no es el resultado causal del sexo ni tampoco es tan aparentemente rígido como el sexo. Por tanto, la unidad del sujeto ya está potencialmente refutada por la diferenciación que posibilita que el género sea una interpretación múltiple del sexo. Si el género es los significados culturales que acepta el cuerpo sexuado, entonces no puede afirmarse que un género únicamente sea producto de un sexo. (p. 54)

Resulta necesario citar en cantidad a la autora debido a que si bien plantea una teoría en la que el género es considerado como una construcción social y no está atado al sexo como un destino, es una teoría de difícil comprensión ya que abunda un pensamiento filosófico que pone en duda hasta la propia teoría es decir, que al mismo tiempo que se afirma, se duda de esa misma conceptualización debido a que se pone en tela de juicio también la manera en la que se construye y se designan los sexos. En tal caso lo biológico dejaría de considerarse como destino y pasaría a adentrarse en la cultura y en cómo ésta actúa sobre los cuerpos. Este marco coincide entonces con la teoría de la autora en la medida en que no existen dos sexos biológicos y dos géneros contruidos, entendiendo que hay una multiplicidad de géneros y diversidades sexuales que se construyen mediante la cultura y el lenguaje.

El sistema binario de géneros, al cual se opone este pensamiento, determina una relación entre sexos y géneros en donde los segundos se encuentran limitados por los primeros. Así, Butler (2018) afirma: “no está claro que la construcción de “hombres” dará como resultado únicamente cuerpos masculinos o que las “mujeres” interpreten sólo cuerpos femeninos” (p. 54). Se defiende, entonces, la idea de que la convicción en cuanto a que este sistema binario siga en pie en la actualidad queda cada vez más en el pasado.

No hay ningún motivo para creer que los géneros seguirán siendo sólo dos y se tendrá que poner cada vez más en duda que los sexos sean binarios en su morfología y constitución (Butler, 2018).

Teniendo en cuenta este punto de partida, se considera oportuno utilizar los términos género(s) y sexo(s) en plural, dejando abierta justamente la posibilidad de incluir todo aquello que no se encuentra dentro de ese sistema binario como “destino”. Y en tal caso ¿Qué ocurre entonces con lxs que quedan por fuera de ese sistema? Se retoma del capítulo 1 el colectivo - movimiento LGTBIQ+ (lésbico, gay, bisexual, transgénero o transexual, intersexual, queer y el signo más que alude al resto de diversidades sexuales y de géneros) para dar par paso a definir cada uno y así visualizar mejor la inestabilidad del sistema binario que desde un pensamiento opuesto a esta teoría, establece que el hombre será masculino y la mujer femenina.

El colectivo – movimiento LGTB, ahora LGTBIQ+, está regido por su propia federación que en su presentación dice lo siguiente:

La Federación Argentina LGBT se formó el 28 de junio de 2005, Día Internacional del Orgullo LGBT, como una organización federal, con el compromiso de trabajar para lograr los mismos derechos con los mismos nombres. Nacimos para aunar el esfuerzo desde todas las organizaciones que a lo largo a lo ancho del país conforman la institución para aumentar la capacidad de incidencia social y política del movimiento LGBT. (Federación Argentina LGTB [FALGTB], s.f.)

Con “derechos con los mismos nombres” hacen referencia a los derechos de las personas que se identifican con alguno de los términos que forman parte del colectivo – movimiento. Es por ello que fueron parte del impulso de muchas de las leyes nombradas anteriormente en el subtítulo ESI y sociedad del capítulo 1.

Si bien este marco se posiciona desde el paradigma de la diversidad, haciendo referencia al reconocimiento de la heterogeneidad, es necesario definir y categorizar los términos, ya que estas definiciones pueden llegar a constituirse en una base teórica significativa para la consolidación de objetivos por ejemplo relacionados con los derechos del movimiento.

Se distinguen diversas categorías dentro de las cuales se incluyen los términos recién mencionados. En primer lugar dentro de la identidad de géneros se encuentran el género femenino, el género masculino y el intergénero. En cuanto a la orientación sexual, heterosexual, bisexual y homosexual. Y en relación al sexo, mujer, hombre e intersexual.

Lesbianas: mujeres que se reconocen como tales, que se sienten permanentemente atraídas de forma erótico/afectiva hacia otras mujeres y que viven su sexualidad en ese sentido. Gays: hombres que se reconocen como tales, que sienten exclusivamente atracción erótico/afectiva por otros hombres y desarrollan su vida sexual en ese sentido (...) Bisexuales: hombres y mujeres que se sienten atraídos/as erótico/afectivamente tanto por personas del mismo sexo como del sexo opuesto. Transgeneristas: esta categoría tiene que ver con la identidad sexual y de género más que con la orientación sexual. Incluye travestis, transexuales y transformistas. Aquí se encuentran personas que transitan por su identidad sexual, con o sin intervención quirúrgica. Transexuales: personas que se sienten y se conciben a sí mismas como pertenecientes al género opuesto y que optan por una intervención médica (hormonal y/o quirúrgica) para adecuar su apariencia física (biológica) a su realidad psíquica, espiritual y social. Travestis: personas que expresan su identidad de género, de manera permanente o transitoria, a través de la utilización de prendas de vestir y actitudes del otro género. Intersexuales o hermafroditas: personas que biológicamente desarrollan las características físicas y genitales de los dos sexos. (Colombia Diversa, 2005, p. 1)

Vale aclarar que en relación al sistema binario al que se opone Butler y este marco teórico, se hace necesario dejar de afirmar y nombrar al “otro género” como único destino si una persona no se autopercibe de alguno. Por otro lado, las orientaciones sexuales no solo refieren al hecho que exista una atracción afectiva/erótica con personas de mismo o diferente sexo, sino que también de mismo o de diferente género.

El término queer en el idioma Inglés significa raro/a y tiene como trasfondo ser el nombre de teorías que refieren a la deconstrucción de los géneros y las orientaciones sexuales. Específicamente se utiliza como una manera de afirmar que tanto los géneros

como las orientaciones sexuales no son estables, sino que son dinámicos y pueden variar constantemente.

La Teoría *Queer* es la elaboración teórica de la disidencia sexual y la deconstrucción de las identidades estigmatizadas, que a través de la resignificación del insulto consigue reafirmar que la opción sexual distinta es un derecho humano. Las sexualidades periféricas son todas aquellas que se alejan del círculo imaginario de la sexualidad "normal" y que ejercen su derecho a proclamar su existencia. (Fonseca Hernández C. y Quintero Soto M., 2009, p. 43)

Se entiende que las sexualidades periféricas son las que están por afuera de lo socialmente aceptado, transgreden lo que es naturalizado en tanto maneras de vincularse afectiva y eróticamente, en las maneras de identificarse y expresarse en relación a los géneros y sexos.

II.II Perspectiva de género y nivel secundario en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires

Para establecer una relación entre la perspectiva de género y el nivel secundario, es necesario citar nuevamente al Diseño Curricular del Ciclo Orientado de la Nueva Escuela Secundaria (2015) que afirma:

Incluir la perspectiva de género como parte de la propuesta de trabajo en educación sexual implica poder reducir los grados de vulnerabilidad por sometimiento a patrones culturales que no respetan la igualdad de trato y de oportunidades para varones y mujeres. La posibilidad de generar modificaciones en los patrones socioculturales estereotipados y eliminar prácticas basadas en el prejuicio de superioridad de cualquiera de los géneros constituye una premisa necesaria para trabajar en la prevención y la promoción de la salud, en el cuidado de nuestro cuerpo, en el ejercicio de prácticas sexuales protegidas y en la construcción de vínculos afectivos más saludables, basados en relaciones interpersonales recíprocas. (Diseño Curricular del Ciclo Orientado de la NES, 2015, P. 472- 473)

Claro está que el diseño curricular apunta a explicar cómo la perspectiva de género atraviesa contenidos de la Educación Sexual Integral, sin necesidad de involucrar ideologías, sino como mero rechazo a la desigualdad entre géneros, es decir promoviendo los mismos derechos y posibilidades para cualquiera sea la identidad de género de la persona y desde este marco se agrega, sin caer en el binarismo de lo masculino y lo femenino. Morgade (2006) lo describe de la siguiente manera:

La coerción sexual, los mitos con respecto a la sexualidad, los temores a concurrir a los servicios de salud, el desconocimiento del propio cuerpo, y tantas otras limitaciones que sufren las personas a lo largo de su vida, tienen sus raíces en la sociedad y no solamente en la constitución subjetiva individual (Morgade, 2006, p. 6)

Es por ello que en el nivel secundario se torna vital el abordaje de los contenidos de Educación Sexual Integral a partir de la perspectiva de género, teniendo en cuenta que en este nivel lxs alumnxs atraviesan un periodo en donde reconstruyen su identidad personal. Crecen y se desarrollan física, cognitiva, emocional, afectiva y sexualmente. Si se entiende que “La sexualidad es un factor fundamental de la vida humana. Forma parte de la identidad de las personas (...)” (Diseño Curricular del Ciclo Orientado de la NES, 2015, P. 459) entonces es necesario promover la aceptación de la diversidad, entendiendo que: “ (...) existen diversas formas de vivir el propio cuerpo y de construir relaciones afectivas, formas y relaciones que deben enmarcarse en el respeto por sí mismo/a y por los/as demás y que merecen –todas– el mismo respeto” (Morgade, 2006, p. 6).

Esas diversas formas de vivir el propio cuerpo y de relacionarse refieren a como una persona se autopercibe, se identifica en cuanto a los géneros y a su orientación sexual o no. Puede no identificarse porque puede ser intergénero es decir, que no se sienta identificadx con el sistema binario de géneros que son socialmente aceptados y también puede no orientarse sexualmente de una sola manera.

Si bien el Diseño Curricular del Ciclo Orientado de la NES (2015) no especifica en sus contenidos, el abordaje específicamente de los términos que forman parte del colectivo – movimiento LGTBIQ+, al hablar de perspectiva de género se torna interesante presentarlos para entender la crítica hacia el sistema binario de sexos/géneros y a la

promoción de la diversidad. Estas temáticas interpelan a la escuela, hablando en término de institución escuela. Morgade (2017) manifiesta:

Las formas institucionales en que se organiza la escuela argentina dificultan pensar al carácter integral de la sexualidad y a las formas pedagógicas inclusivas de los diversos cuerpos sexuados presentes en la escuela (...) Es evidente que las diferentes áreas del curriculum escolar tienen aportes específicos para el proyecto de la Educación Sexual Integral con enfoque de géneros y derechos humanos. Sin embargo, la investigación va mostrando cuestiones comunes a todas las asignaturas: la crítica epistemológica interpela tanto a los objetos y enfoques teóricos con que las ciencias investigan (contenidos constitutivos de los saberes de referencia) como al recorte que las diferentes oficinas de la administración educativa realizan de esos desarrollos para conforman el curriculum escolar. La sustentabilidad de estas políticas parece estar aún asentada en la militancia. (Morgade, 2017, p. 59)

En base a los resultados de una investigación, la autora afirma que más allá de que existan una orientación de cómo trabajar los contenidos de la ESI desde la perspectiva de género y los derechos humanxs, el panorama de abordaje de los mismos se ve afectado por un lado y a un nivel micro, por la decisión de cada docente. Y por el otro y a un nivel macro por los enfoques desde los que las ciencias investigan, estableciendo determinados saberes de referencia y también por los recortes que cada jurisdicción realiza de ellos para incluirlos en el diseño curricular.

Que la sustentabilidad de la Educación Sexual Integral esté todavía relacionada con la militancia, específicamente de colectivos – movimientos como lo son el feminismo o el LGTBIQ+, denota que sea necesaria la incorporación de teorías relacionadas con los aspectos que intenta promover la ESI, ya que se relacionan determinados contenidos con ideologías propias de los colectivos - movimientos, cuando en realidad se está apuntando a lograr una educación sexual justa e integral.

La lucha dentro de la academia y dentro del sistema educativo se nutre, se inspira, se alimenta, de los debates sociales que los movimientos colocan; pero esos debates sociales necesitan su incorporación epistemológica estructural en los saberes y en el sistema educativo. (Morgade, 2017, p.60)

Capítulo III Filosofía: ESI y Diseño Curricular de la NES.

III.I Didáctica de la Filosofía y Diseño Curricular

El Diseño Curricular del Ciclo Orientado de la Nueva Escuela Secundaria de la Ciudad de Buenos Aires (2015) presenta la asignatura Filosofía para efectuarse en quinto año, es decir el último del nivel. Es importante aclarar que la propuesta constituye un diseño abierto a base de orientaciones, quedando a criterio de cada autoridad jurisdiccional, cada institución y de cada docente el cómo llevarlo a cabo.

En la propuesta curricular se especifican los propósitos de la enseñanza de la asignatura, dentro de los cuales se encuentra el promover un abordaje filosófico de los contenidos de Educación Sexual Integral y sugiere como contenido cuestiones vinculadas a las diferentes relaciones de poder que estructuran los vínculos sociales.

El Diseño Curricular del Ciclo Orientado de la NES (2015) propone que la asignatura asuma un enfoque de desarrollo problematizador, entendiéndose con ello, la importancia de los vínculos entre los planteos filosóficos y la realidad. Propone lo siguiente:

(...) se buscará mostrar el carácter cuestionador de la filosofía sobre los modos de pensar las prácticas, los valores y las instituciones. Por ello, para que la reflexión filosófica pueda hacer surgir los modos de interpretación resultará conveniente entablar diálogos con pensadores y escuelas que a lo largo de las distintas épocas han construido y mantenido viva la filosofía como ejercicio de pensamiento reflexivo y crítico. (Diseño Curricular del Ciclo Orientado de la NES, 2015, p. 188)

Si bien el diseño curricular presenta contenidos mínimos, objetivos de aprendizaje, alcances y sugerencias para la enseñanza de la filosofía, es la relación que establezca la escuela, el equipo directivo y los docentes con la asignatura lo que determine si la enseñanza se adecua o no a la propuesta curricular. Para entender mejor la idea Cerletti (2008) sujeta:

El hecho de que las autoridades educativas implementen diseños curriculares que encuadran la enseñanza o definen ciertos “contenidos mínimos” a desarrollar en los establecimientos oficiales, no constituye, de por sí, ni un impedimento ni una garantía de que haya enseñanza filosófica. Para el caso de la filosofía, cualquier contenido prescripto va a tener que ser actualizado

filosóficamente por el profesor, para que su aula se convierta en un espacio para el pensamiento (Cerletti, 2008, p.74).

Dependiendo del sentido que se le otorgue a la filosofía, sobre todo en relación a contenidos relacionados con la Educación Sexual Integral, puede darse una reproducción de los saberes establecidos por ejemplo a través de la presentación de corrientes filosóficas y pensadorxs de manera segmentada o como ejercicio de pensamiento reflexivo y crítico, que es lo que establece el diseño.

La filosofía es práctica ya que enseñarla justamente es practicarla. Esta práctica es guiada por esas corrientes o pensadorxs y a su vez transformada en la acción es decir, que se enseña a través de la propia actividad de filosofar.

El profesor – filósofo y sus alumnos – filósofos – potenciales conforman un espacio común de recreación en el que las preguntas se convierten en problemas que miran en dos direcciones: hacia la singularidad de cada uno en el preguntarse (y la búsqueda personal de respuestas) y hacia la universalidad del preguntar filosófico (y las respuestas que los filósofos se han dado a lo largo del tiempo). (Cerletti, 2008, p.32)

En esta afirmación se entiende justamente a la enseñanza de la filosofía como ejercicio del pensamiento reflexivo ya que se da una conexión entre la reflexión sobre la propia experiencia y la reflexión sobre los contenidos. En cuanto a la función crítica, la cual es propia de la filosofía refiere al hecho de problematizar lo establecido, de allí la importancia de la pregunta como principal recurso didáctico.

III.II Didáctica de la Filosofía y Diseño Curricular desde la perspectiva de género

Teniendo en cuenta el título de esta sección se torna necesario preguntarse ¿Cuál es la relación del pensamiento reflexivo y crítico, propio de la Filosofía, con la perspectiva de género? Se retoma a Morgade (2017), quien propone la incorporación de la Educación Sexual Integral en la escuela desde la construcción de una mirada crítica que permita desnaturalizar las posiciones que ocupan las personas en tanto sujetxs sexuadx en el campo social. Es decir, por un lado que la sexualidad atraviesa todos los aspectos de la

vida humana y no solamente los relacionados con la genitalidad y lo sexual, justamente lo que se intenta promover con el término integral de la educación sexual. Y por el otro, entender la materialidad de los cuerpos atravesada por las condiciones históricas y culturales que son las que determinan sus propios significados.

El Diseño Curricular del Ciclo Orientado de la NES (2015) presenta como uno de los contenidos a abordar en el último año del nivel secundario, la existencia humana. En ella se incluye lx humanx y las distintas concepciones; la dimensión corpórea de la existencia; lxs seres humans y su entorno; el ser humanx como ser histórico; la reflexión sobre la propia existencia; y construcción de sí mismx e identidad.

Por su parte también se presenta como contenido poder, discurso y sociedad. En donde se abarca la noción de poder y las distintas concepciones; tener y/o ejercer el poder; las relaciones de poder; el individux, las relaciones humanas, sociedad y cultura.

Teniendo en cuenta lo nombrado se torna necesario el abordaje de una perspectiva de género que problematice lo establecido en relación a cada uno de los contenidos. Un ejemplo claro es entender a la construcción de sí mismx y de la identidad, partiendo de la base de cómo esas construcciones se encuentran atravesadas directa e indirectamente por la sociedad, lo que es socialmente aceptado y lo que no, los estereotipos, los mandatos, los prejuicios, entre otros y resaltando la importancia específicamente de la aceptación de la diversidad, una diversidad que no quede en el discurso del diseño curricular sino que involucre contenidos que permitan visualizar la desigualdad, la discriminación y estigmatización en esa búsqueda de la identidad propia y en la aceptación de la de lxs demás.

En cuanto a los contenidos relacionados con las relaciones de poder, las relaciones humanas, la sociedad y la cultura, desde una perspectiva de género, llevarían a comprender, en todas esas dimensiones, las desigualdades que aún existen. Se hace inevitable pensar en la pregunta que se pretende responder en este trabajo sobre el abordaje de referentes filosóficas mujeres en la filosofía. Lo cual surge a partir de justamente afirmar la existencia de desigualdades entre los géneros.

Una de esas desigualdades refiere a los contenidos curriculares y a los saberes de referencia, para lo cual Morgade (s.f.) afirma:

Los contenidos del currículum formal se caracterizan, entre otros, por un marcado “androcentrismo”. No es difícil comprender por qué. Cómo hemos visto, el saber “experto”, fuente sustantiva del currículum, ha sido creado por siglos en instituciones pobladas solo por varones, quienes han determinado los problemas significativos a investigar y las metodologías apropiadas para hacerlo. Sin embargo, las mujeres han hecho historia aunque se les haya impedido conocer su historia e interpretar tanto la suya propia como la de los hombres. Se la ha excluido sistemáticamente de la tarea de elaborar sistemas de símbolos, filosofías, ciencias y leyes (...). (Morgade, s.f., p.29)

El androcentrismo entendido como la “visión del mundo y de las relaciones sociales centrada en el punto de vista masculino” (Real Academia Española, 2019, 23° ed.).

Avanzando en el razonamiento del androcentrismo se retoma el Diseño Curricular del Ciclo Orientado de la NES (2015) donde se encuentra como propósito de la enseñanza de la Filosofía promover un abordaje filosófico de los contenidos de Educación Sexual Integral. Específicamente en la asignatura no hay contenidos relacionados con filósofas mujeres y en qué temáticas incluirlas. Se comprende por lo tanto que la manera en que se definan o presenten estas referentes filosóficas queda a decisión de cada docente.

En el mismo diseño y en la sección de Educación Sexual Integral se presenta un eje que trata sobre sexualidad, historia y derechos humanxs, en donde se encuentran temáticas relacionadas con los géneros y la historia, específicamente los cambios en los roles de los géneros a lo largo de la historia como organizadores sociales, abarcando contenidos como la igualdad de derechos, la participación en la esfera pública y privada, cívica y política de hombres y mujeres a través del tiempo. Además de los movimientos de mujeres y feminismo, incluyendo por ejemplo las distintas perspectivas acerca del aborto.

Sin duda los contenidos de este eje son coherentes con la definición o presentación de filósofas mujeres ya sea como referentes de dichos temas o justamente para demostrar la desigualdad de la participación de las mismas en cualquier ámbito, al igual que lo que se propone este trabajo.

Encuadre Metodológico

Situación problemática:

Vinculado al hecho de que la Ley de Educación Sexual Integral, avalada por las orientaciones del Diseño Curricular del Ciclo Orientado de la NES, propone abordar transversalmente los contenidos de las asignaturas en el nivel secundario desde una perspectiva de género, se presenta como pregunta problema lo siguiente:

En relación a la asignatura Filosofía del nivel secundario en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires ¿de qué modo se enseña desde una perspectiva de género y cómo se definen o presenta las referentes filosóficas mujeres en el tratamiento de los contenidos curriculares en esta asignatura?

El objetivo de este trabajo es, entonces, analizar la enseñanza de la asignatura Filosofía a partir del Diseño Curricular del Ciclo Orientado de la NES en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires desde una perspectiva de género en relación a los contenidos y el modo en que se define o presentan referentes filosóficas mujeres, tal como propone la Ley de Educación Sexual Integral.

Por su parte, los objetivos específicos son los siguientes:

Analizar los contenidos curriculares de la asignatura Filosofía en el nivel secundario de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, en relación a la Educación Sexual Integral y lo que establece el Diseño Curricular del Ciclo Orientado de la Nueva Escuela Secundaria de la Ciudad de Buenos Aires.

Identificar las percepciones de docentes de Filosofía del nivel secundario en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, sobre el vínculo entre la enseñanza de la asignatura y el enfoque de género que propone la Ley de Educación Sexual Integral, poniendo énfasis en el abordaje de referentes mujeres.

Justificar teóricamente la necesidad de explorar y describir la situación del abordaje de referentes mujeres en la asignatura Filosofía del nivel secundario en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Enmarcado dentro de la investigación cualitativa, se hace referencia a un trabajo exploratorio descriptivo en donde la técnica de recolección de datos seleccionada es la

entrevista semiestructurada individual (de adjunta guion en los anexos), que sirve para identificar las percepciones de lxs docentes de Filosofía del nivel secundario en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, sobre el vínculo entre la enseñanza de la asignatura y el enfoque de género que propone la Ley de Educación Sexual Integral, poniendo énfasis en el abordaje de referentes mujeres.

Se hace necesario aclarar que debido a las disposiciones de ASPO (Aislamiento Social, Preventivo y Obligatorio) en el marco de la emergencia sanitaria decretada a partir de la pandemia por Coronavirus COVID-19, a través de lo cual se procedió y procede a nivel nacional a la educación de todos los niveles en una modalidad virtual, se tornó imposible la realización de un trabajo de campo de manera presencial por lo que las entrevistas fueron realizadas mediante canales de comunicación informal con la profesionalidad y la confidencialidad correspondiente.

Muestra:

Docentes de Filosofía del Ciclo Orientado de la Nueva Escuela Secundaria de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, pertenecientes a la Gestión Privada y a la Gestión Estatal, que se encuentren ejerciendo la docencia en la actualidad y con pocos años de ejercicio.

Respecto a los criterios de selección de lxs participantes, se procedió de manera intencional y no probabilística. Se hizo necesario seleccionar lxs de una manera en la que se presenten diversas miradas sobre la perspectiva de género en la enseñanza de la Filosofía en el nivel secundario, por lo que se procuró incluir docentes tanto de la Gestión Privada religiosa o no y de la Gestión Estatal.

Análisis e interpretación de datos

El trabajo de campo consta de 3 entrevistas semiestructuradas individuales realizadas a docentes de Filosofía del Ciclo Orientado de la Nueva Escuela Secundaria de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires que se encuentran actualmente ejerciendo.

Las categorías seleccionadas para realizar el análisis e interpretación de los datos son:

1. Percepción docente sobre el abordaje de la ESI y la perspectiva de género a nivel institucional.
2. Abordaje de la ESI en la asignatura Filosofía.

3. Abordaje de la perspectiva de género en la asignatura Filosofía.
4. Referentes filosóficas mujeres en la asignatura Filosofía.
5. Abordaje de teorías feministas en la asignatura Filosofía.

En la primera categoría que hace referencia a la “percepción docente sobre el abordaje de la ESI y la perspectiva de género a nivel institucional” se coincide en las entrevistas en que hay un abordaje de la ESI a nivel institucional pero que no existe una transversalidad o una continuidad del proyecto más allá de las jornadas o de lo que cada docente proponga trabajar en su asignatura. En cuanto a la perspectiva de género también se aborda pero dos respuestas coinciden con lo dicho en el capítulo I sobre ESI y sociedad, en cuanto a la controversia que gira en torno a la implementación de la Ley 26.150 de Educación Sexual Integral (2006), específicamente con el abordaje de contenidos relacionados con la perspectiva de género.

Por otro lado, según lxs entrevistadxs, la transversalidad que propone el Diseño Curricular del Ciclo Orientado de la NES (2015) para la Educación Sexual Integral, se intenta realizar pero los resultados demuestran que es muy difícil de lograr. Tal como se puede observar en la siguiente cita: *No creo que exista una transversalidad real pero sí que cada materia genere un espacio para hablar de estos temas, independientemente de los contenidos del área (...) (Entrevistadx 2)*. Recae nuevamente, entonces, la responsabilidad de cada escuela de llevar a cabo un proyecto institucional curricular de Educación Sexual Integral que rija esa transversalidad y que no quede en manos de la responsabilidad de cada docente.

A nivel institucional se aborda pero existe, lo que pasa en muchos colegios, que es la semana de la ESI o las semanas de la ESI que son 15 días y después se deja un poco de lado (Entrevistadx 1). Queda en evidencia que se abordan los contenidos de ESI en los espacios curriculares específicos y obligatorios (ECEO) nombrados en el capítulo I sobre la implementación de la ley en el nivel secundario. Es por ello que desde la misma se promueven diferentes tipos de abordajes.

Teniendo en cuenta la segunda categoría sobre el “abordaje de la ESI en la asignatura filosofía” se identifica en diversas respuestas que el abordaje de la ESI en la asignatura se hace sobre todo en relación al autoconocimiento, el conocimiento del otrx, el respeto por la diversidad, los roles, entre otrxs. También se resalta el carácter cuestionador de la filosofía, siendo coherente con lo que propone el Diseño Curricular del Ciclo

Orientado de la NES (2015) al proponer que se muestre el carácter cuestionador de la filosofía sobre los modos de pensar las prácticas, los valores y las instituciones. Entrando aquí la importancia del pensamiento crítico y reflexivo del que se habló a lo largo del trabajo. “Resultará conveniente entablar diálogos con pensadores y escuelas que a lo largo de las distintas épocas han construido y mantenido viva la filosofía como ejercicio de pensamiento reflexivo y crítico” (Diseño Curricular del Ciclo Orientado de la NES, 2015, p. 188). Se reiteró la anterior cita con la finalidad de agregar a las pensadoras o mejor dicho pensadorxs, incluyendo así a las identidades de género que se encuentren por fuera del sistema binario, tal como se conceptualizó en el marco teórico.

Resulta contradictorio problematizar las prácticas, los valores y las instituciones sin pensar en la inclusión de referentes filosóficas mujeres y de referentes mujeres en general, sin importar de qué asignatura se esté hablando, sobre todo si el diseño curricular establece deben abordarse contenidos de la Educación Sexual Integral desde una perspectiva de género.

Siguiendo con la tercer categoría “abordaje de la perspectiva de género en la asignatura filosofía” respuestas relacionadas con la temática apuntaron a través de que contenidos realizan el abordaje de la perspectiva de género, como la aceptación del otrx, la sexualidad y la genitalidad atravesados por la perspectiva de género; las relaciones desde el poder, la desigualdad y la discriminación; y con el aporte de mujeres.

Por su parte la cuarta categoría “referentes filosóficas mujeres en la asignatura filosofía” da como resultado diferentes nombres de referentes filosóficas mujeres como Hipatia, Hiparquía, Simone de Beauvoir y María Zambrano.

Tenemos contenidos relacionados con el tema que el colegio en acuerdo con la comunidad, dispone que no podemos trabajar específicamente los relacionados con el género. Trabajamos sí las relaciones desde el poder, la desigualdad y la discriminación (...) Aún no trabajamos filósofas mujeres en la materia pero deberíamos (Entrevistadx 3).

Se puede afirmar que las entrevistas dan como resultado que se realiza un abordaje de la perspectiva de género en la asignatura y que se incluyen referentes filosóficas mujeres en los contenidos, excepto la recién citada en la que se puede observar una contradicción en cuanto a que se trabajan contenidos como las relaciones desde el

poder, la desigualdad y la discriminación pero no se presentan referentes filosóficas mujeres, lo que denota una clara censura teniendo en cuenta que es el colegio y su comunidad quienes disponen esto. Una censura con respecto a tal y como se dijo en el marco teórico, se relacionan determinados contenidos con ideologías propias de los colectivos - movimientos, cuando en realidad se está apuntando a lograr una educación sexual justa e integral.

La enseñanza de la filosofía se propone la presentar corrientes o pensadorxs que permitan comprender cómo fue evolucionando el pensamiento de las personas y de las sociedades a lo largo del tiempo, por lo que la ausencia de referentes filosóficas mujeres no solo en los contenidos curriculares sino en la producción de las ciencias propias, hace entender que una parte de esa historia está oculta. “Añadir mujeres ha sido la respuesta frente a los primeros señalamientos. Así nació la historia compensatoria (...) ese enorme esfuerzo de visibilizar al sector de la sociedad, supuestamente incluido en el genérico masculino (el Hombre, la Humanidad)” (Morgade, s.f. p. 29). Lo cual sigue aun considerándose un proceso que tiene mucho camino que recorrer.

Si bien las entrevistas arrojaron como resultado el abordaje de una perspectiva de género incluyendo referentes mujeres en la filosofía, las respuestas coinciden en que el diseño curricular es escaso en cuanto a la temática y que aunque lo tengan en cuenta a la hora de planificar, son lxs docentes lxs que tienen que apostar a la inclusión de otros contenidos por cuenta propia. Coincidiendo con Cerletti (2008) en tanto que cualquier contenido prescripto en los diseños curriculares va a tener que ser actualizado filosóficamente por lxs docentes. A continuación se puede observar dicha afirmación:

Si vos quieres basarte en el diseño curricular (...) para enseñar perspectiva de género dentro de la filosofía, no hay. Es uno el que tiene que romper un poco y a veces, muchas veces desestimar muchos de los contenidos del diseño curricular como para meter la ESI o transformarlos (Entrevistadx 1).

Por último en la categoría de “abordaje de teorías feministas en la asignatura” se entiende que aunque no se lleve a cabo el abordaje de esas teorías, se observa un interés por parte de lxs docentes en cuanto a abordarlas de manera objetiva y como una ruptura a lo establecido.

“Se presentan desde la asignatura como referentes de una ruptura con ideas y preceptos establecidos, haciendo referencia a sus biografías y a puntos centrales de su obra en el caso de Beauvoir (...) Creo que es necesario el abordaje desde la perspectiva femenina, dando lugar al desarrollo también de mujeres referentes, y no solo de hombres” (Entrevistadx 2).

Se refiere justamente a la desigualdad que se da en los contenidos curriculares y en los saberes de referencia como se ha venido desarrollando con Morgade (s.f.) el currículum seguirá caracterizado por ese “androcentrismo” si no se procede a visualizar la historia en su totalidad, es decir incluyendo a las referentes filosóficas mujeres que han sido ocultas en el curriculum y por ende en las aulas.

Está claro y coincidiendo con la autora que se confunde el abordaje de teorías feministas con meramente la ideología del movimiento y la militancia, cuando en realidad la inclusión de estas teorías alude principalmente a problematizar todo aquello que atraviesa a la persona para entender cómo están construidas las identidades a lo largo de la historia. No pudiendo así, omitir la lucha por la igualdad como base de una corriente filosófica que apuesta, pensándola dentro los contenidos curriculares, a repensar la Educación Sexual Integral desde los derechos humanxs.

Conclusiones

A partir del análisis realizado en el presente trabajo sobre la enseñanza de la filosofía en relación al Diseño Curricular del Ciclo Orientado de la Nueva Escuela Secundaria en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y la Ley de Educación Sexual Integral. Así también como de los datos relevados e interpretados sobre las percepciones de lxs docentes en cuanto al abordaje de la Educación Sexual Integral, desde una perspectiva de género y la inclusión de referentes filosóficas mujeres en los contenidos de la asignatura, se desprenden las siguientes conclusiones:

Si bien en las entrevistas se observa el abordaje de una perspectiva de género incluyendo referentes filosóficas mujeres en la filosofía, coinciden en que el diseño curricular es escaso en cuanto a la temática y que aunque lo tengan en cuenta a la hora de planificar, son lxs docentes mismos lxs que tienen que apostar a la inclusión de otros contenidos por cuenta propia. Se entiende, por lo tanto, que más allá de que exista una orientación de cómo trabajar los contenidos de la ESI desde la perspectiva de género y

los derechos humanxs, el panorama de abordaje de los mismos se ve afectado por un lado y a un nivel micro, por la decisión de cada docente, y por el otro y a un nivel macro por los enfoques desde los que las ciencias investigan, estableciendo determinados saberes de referencia y también por los recortes que cada jurisdicción realiza de ellos para incluirlos en el diseño curricular.

Si bien y como dice Morgade se está procediendo a compensar la historia, aún existe una desigualdad en los contenidos curriculares y en los saberes de referencia. El currículum seguirá caracterizado por un “androcentrismo” si no se procede a visualizar la historia en su totalidad, es decir incluyendo a las referentes filosóficas mujeres que han sido ocultas en el currículum y por ende en las aulas.

Los datos coinciden con la autora en medida de que se relaciona al abordaje de teorías feministas con meramente la ideología del movimiento y la militancia, cuando en realidad la inclusión de estas teorías alude principalmente a problematizar todo aquello que atraviesa a la persona para entender cómo están construidas las identidades a lo largo de la historia. No pudiendo así, omitir la lucha por la igualdad como base de una corriente filosófica que apuesta, pensándola dentro los contenidos curriculares, a repensar la Educación Sexual Integral desde los derechos humanxs.

Se torna necesario el abordaje de una perspectiva de género que problematice desde el pensamiento crítico y reflexivo, lo establecido en relación a cada uno de los contenidos. Un ejemplo claro es entender a la construcción de la identidad, partiendo de la base de cómo esas construcciones se encuentran atravesadas directa e indirectamente por la sociedad, lo que es socialmente aceptado y lo que no, los estereotipos, los mandatos, los prejuicios, entre otrxs y resaltando la importancia específicamente de la aceptación de la diversidad, una diversidad que no quede en el discurso del diseño curricular sino que involucre contenidos que permitan visualizar la desigualdad, la discriminación y estigmatización en esa búsqueda de la identidad propia y en la aceptación de la de lxs demás como ser la presentación de las teorías que plantean una crítica al sistema binario de sexos/géneros.

Una de esas teorías es justamente la desarrollada por Judith Butler, desde las que nos posicionamos en este trabajo para definir la perspectiva de género como una construcción social. Claro está que esta temática se encuentra todavía en un proceso de aceptación por parte de la sociedad, por lo que su inclusión en los contenidos

curriculares es aún un objetivo al cual se debe apuntar si se quiere lograr una educación sexual integral justa y posicionada desde el paradigma de la diversidad. Se considera por lo tanto, que todavía queda mucho camino por recorrer.

Desde el diseño curricular se especifica que uno de los abordajes de la Educación Sexual Integral es a través de la transversalidad de la misma en las diferentes asignaturas, lo cual queda en evidencia que esa transversalidad no existe o que es muy difícil de lograr una continuidad del proyecto más allá de las jornadas o de lo que cada docente proponga trabajar en su asignatura. Con jornadas se hace referencia a una de las maneras de llevar a cabo los espacios curriculares específicos y obligatorios (ECEO).

Este trabajo se centra en la perspectiva de género desde la cual se deberían trabajar los contenidos de la ESI pero si no existe una transversalidad que rija su implementación, quedando solamente a criterio de cada docente, es difícil que se cumpla con la propuesta del diseño curricular. Surge aquí la importancia que cada escuela/colegio/institución incluya los contenidos de la misma en su Proyecto Curricular Institucional para impulsar la implementación de la Educación Sexual Integral desde un trabajo interdisciplinario y con el compromiso y la responsabilidad que se merece.

Referencias bibliográficas:

Bolla, L.; Rocha, M. (2018). Des-pensar para seguir pensando: saberes-¿otros? Mujeres y feminismo en los Programas universitarios de Historia y Filosofía. *X Jornadas de Sociología de la UNLP* (p. paginas utilizadas). Ensenada: Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Departamento de Sociología. En Memoria Académica. Recuperado de http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.11387/ev.11387.pdf

Butler J. (2018). *El género en disputa*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Paidós.

Cerletti, A. (2008). *La enseñanza de la filosofía como problema filosófico*. Buenos Aires: Libro del Zorzal.

Colombia Diversa (2005) *Voces excluidas, legislación y derechos de lesbianas, gays, bisexuales y transgeneritas en Colombia*. Bogotá: Colombia Diversa.

Fonseca Hernández, C. y Quintero Soto, M. I. (2009). La Teoría Queer: la de-construcción de las sexualidades periféricas. *Sociología México* (nº 69), 43 – 60.

Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Ministerio de Educación (2015). *El Diseño Curricular para la Nueva Escuela Secundaria. Ciclo Orientado del Bachillerato*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Dirección General de Planeamiento e Innovación Educativa.

Ley N° 26.206 (2006). Ley de Educación Nacional.

Ley N° 26.150 (2006). Programa Nacional de Educación Sexual Integral.

Morgade, G. (2017). Contra el Androcentrismo Curricular y por una Educación Sexuada Justa. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJ)* (nº 6 (2)), 49 - 62.

Morgade, G. (2019). Educación Sexual Integral, por un mundo más justo y una escuela más interesante. En C. Balagué. (Ed.), *Desafíos para una Educación Emancipadora* (pp. 51-69). Santa Fe, Argentina: Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe.

Morgade, G. (2006) Educación en la sexualidad desde el enfoque de género. Una antigua deuda de la escuela. *Novedades Educativas* (nº 184).

Morgade, G. (1995). Mujeres y educación formal: de la lucha por el acceso a la lucha por el currículum. *Revista del Instituto de investigaciones en Ciencias de la Educación* (nº 6), 26 -34.

Severino, M. y Dappello, V. (2019) Notas para una formación docente en Letras desde una perspectiva de género. Saberes y prácticas. *Revista de Filosofía y Educación*. Volumen 4. (ISSN 2525 – 2089), 1 – 15.

Anexos:

Guión entrevista:

Información personal/laboral.	¿Cuál es tu puesto? ¿Hace cuánto tiempo (antigüedad)? ¿Qué modalidad tiene la escuela/colegio/institución? ¿Cómo describiría su lugar de trabajo?
Información específica sobre Filosofía, ESI y el Diseño Curricular de la NES.	¿Cómo se aborda la ESI a nivel institucional? ¿Crees que existe una transversalidad de la ESI en todas las asignaturas? ¿Y específicamente en la enseñanza de la Filosofía? ¿Cómo es el abordaje de la ESI en la asignatura? ¿Se tienen en cuenta las orientaciones del diseño curricular a la hora de planificar?
Información específica sobre Filosofía y perspectiva de género.	¿Cuál es tu mirada sobre la perspectiva de género (a nivel personal)? ¿Se aborda la perspectiva de género a nivel institucional? ¿Y específicamente en la enseñanza de la Filosofía? ¿De qué manera? ¿Cómo se definen o presentan referentes filosóficas mujeres en la asignatura? (ejemplos) Dependiendo la respuesta ¿Crees que es necesario el abordaje de teorías feministas en la enseñanza de la Filosofía? ¿Esto es coherente con lo que propone la escuela/colegio/institución?

	Si no ocurre ¿podría llevarse a cabo? ¿De qué manera?
--	---

Matriz de datos:

Categorías	Citas	Interpretación
Nivel institucional		
Percepción docente sobre el abordaje de la ESI y la perspectiva de género a nivel institucional.	E1: “A nivel institucional se aborda pero existe, lo que pasa en muchos colegios, que es la semana de la ESI o las semanas de la ESI que son 15 días y después se deja un poco de lado. Entonces eso me parece que todavía tiene olor a poco (...) La perspectiva de género, en este colegio donde yo doy filosofía, se aborda pero es un tema hoy en día muy complejo”. E2: “Institucionalmente la ESI se aborda de forma transversal en todas las materias, se pide a los profesores que las incluyan en todas las planificaciones anuales, se hacen talleres durante el año y clases	Se coincide en que hay un abordaje de la ESI a nivel institucional pero que no existe una transversalidad o una continuidad del proyecto más allá de las jornadas o de lo que cada docente proponga trabajar en su asignatura. En cuanto a la perspectiva de género también se aborda pero dos respuestas aluden a la controversia que gira en torno a la temática y una a que no hay un proyecto institucional que lo rija.

	especiales donde se comparte el trabajo realizado (...) No creo que exista una transversalidad real pero sí que cada materia genere un espacio para hablar de estos temas, independientemente de los contenidos del área (...) A nivel institucional se aborda la perspectiva de género desde la ESI, pero no hay un proyecto institucional específico”. E3: “Más allá de que las jornadas ESI ahora sean obligatorias, nuestro colegio viene trabajando hace muchos años en un proyecto institucional de educación sexual integral que abarca todos los niveles desde inicial hasta el secundario. No existe una transversalidad como tal. Se intenta que haya una transversalidad pero no se incluyen a todas las materias (...) Se aborda en el sentido del respeto a la diversidad y el rechazo a	
--	--	--

	las distintas formas de discriminación pero no en profundidad en cuanto al género, hay una bajada de línea, se deja bien en claro que podemos trabajar con los alumnos y que no podemos trabajar”.	
Filosofía, ESI y Perspectiva de género.		
Abordaje de la ESI en la asignatura.	E1: “Específicamente en Filosofía, yo doy ESI teniendo en cuenta todas las facetas del ser humano, hablo mucho del amor propio, hablo mucho del autoconocimiento, hablo mucho de conocer al otro en cuerpo y en alma y en espíritu, con distintos filósofos que van abordando todos esos temas”. E2: “Desde la materia filosofía se aborda en relación a contenidos trabajados desde conceptualizaciones y cuestionamientos filosóficos, a saber: el cambio, la racionalización de la sexualidad a partir de	Lxs entrevistados señalan que el abordaje de la ESI en la asignatura se hace sobre todo en relación al autoconocimiento, el conocimiento del otro/otra, el respeto por la diversidad, los roles, entre otros. E2 y E3 asemejan sus respuestas en cuanto a resaltar el carácter cuestionador de la filosofía.

	la educación sexual, las cuestiones éticas asociadas, los roles y competencias de género, etc.”. E3: “Trabajamos la ESI con los contenidos del diseño curricular (...) desde la filosofía se hace necesario replantearse y cuestionar la realidad por lo que trabajamos sobre todo con el conocimiento de uno mismo y del otro, el respeto a la diversidad, los estereotipos. El proyecto institucional de ESI no nos incluye como una de las materias que se encuentran atravesadas por el proyecto, pero como docente de filosofía es inevitable que abarque la ESI”.	
Abordaje de la perspectiva de género en la asignatura.	E1: “Dentro de lo que es la Filosofía, si tengo que ser sincero la verdad es que hay muy poco (...) Sí esto del aceptarse, de empezar a verse, de empezar a que la sexualidad, la genitalidad y todo lo que podamos hablar desde la perspectiva	En esta categoría las tres respuestas apuntan a aspectos diferentes. E1 aborda distintos contenidos como la aceptación del otro/otra, la sexualidad y la genitalidad atravesados por la perspectiva de género. E2 con el aporte de

	de género, de la aceptación de un otro, de una otra”. E2: “En mi caso, en la enseñanza de la filosofía lo abordo con el aporte de diferentes mujeres a la disciplina”. E3: “Tenemos contenidos relacionados con el tema que el colegio en acuerdo con la comunidad, dispone que no podemos trabajar específicamente los relacionados con el género (...) En filosofía si lo trabajamos pero respetando la decisión de los directivos y las familias. Trabajamos sí las relaciones desde el poder, la desigualdad y la discriminación”.	mujeres y E3 las relaciones desde el poder, la desigualdad y la discriminación, respetando contenidos específicos que son censurados por los directivos.
Referentes filosóficas mujeres en la asignatura.	E1: “Si vos quieres basarte en el diseño curricular (...) para enseñar perspectiva de género dentro de la filosofía, no hay. Es uno el que tiene que romper un poco y a veces, muchas veces desestimar muchos de los contenidos del	Dos entrevistas dan como respuesta diferentes nombres de referentes filosóficas mujeres como Hipatia, Hiparquía, Simone de Beauvoir y María Zambrano. E3 no las aborda en la asignatura.

	diseño curricular como para meter la ESI o transformarlos (...) Dos filosofas que a mí me encanta ver es Hiparquía y María Zambrano”. E2: “Todos los años trabajo a Hipatia y a Simone de Beauvoir, y algunos años incluyo a otras autoras, dependiendo de los tiempos”. E3: “Aún no trabajamos filósofas mujeres en la materia pero deberíamos”.	
Abordaje de teorías feministas en la asignatura.	E1: “Yo creo que es como todo, se tendría que enseñar lo más objetivo posible. Todo lo que es ismo ¿no? feminismo, nacismo, peronismo, macrismo, creo que puede ser algo muy dañino si no se explica de una manera lo más parcial y objetiva posible y que se puedan ver las dos aristas ¿no? de un lado y del otro”. E2: “Se presentan desde la	No hay coincidencia en las respuestas, E1 no las aborda pero alude a la objetividad y parcialidad de abordarlas. E2 aborda las teorías desde una ruptura de ideas y preceptos establecidos, dando lugar también a referentes mujeres y no solo hombres. Y E3 relata la importancia de su abordaje a nivel personal pero no tienen coherencia con lo que propone el

	asignatura como referentes de una ruptura con ideas y preceptos establecidos, haciendo referencia a sus biografías y a puntos centrales de su obra en el caso de Beauvoir (...) Creo que es necesario el abordaje desde la perspectiva femenina, dando lugar al desarrollo también de mujeres referentes, y no solo de hombres”. E3: “Creo en la importancia de que se aborden teorías feministas en la materia porque creo que constituye un avance sumamente importante como sociedad pero claramente no existe una coherencia con lo que propone el colegio”.	colegio.
--	--	----------