

Reflexión crítica en torno a la inserción de las problemáticas de género en el diseño curricular del Profesorado de Educación Secundaria en Física de la provincia de Santa Fe

REVISTA
DE
ENSEÑANZA
DE LA
FÍSICA

Critical reflection about gender issues in the training of secondary education physics teachers of the province of Santa Fe

Lucas Niell¹, Lucía Koch¹, Manuel Bertoldi¹, Rodrigo Menchón^{1,2}, Andrea Fourty^{1,2}, Hugo D. Navone^{1,2}

¹Facultad de Ciencias Exactas, Ingeniería y Agrimensura, Universidad Nacional de Rosario, Av. Pellegrini 250, CP 2000, Rosario, Argentina.

²Instituto de Física Rosario (CONICET-UNR), Bv. 27 de Febrero 210Bis, CP 2000, Rosario, Argentina.

E-mail: navone@ifir-conicet.gov.ar

Resumen

Las problemáticas de género ingresan fuertemente en el campo educativo a partir de la sanción de la Ley Nacional N° 26.150/06 y su tratamiento es requerido en la formación docente de todas las disciplinas. Esta norma se inscribe en el contexto de las diversas demandas que los movimientos socio-sexuales vienen expresando sostenidamente desde hace muchos años en nuestro país. Teniendo en cuenta todo esto, en este trabajo de reflexión crítica presentamos los resultados de un estudio de caso único basado en un análisis temático de contenido acerca de cómo se inscriben las problemáticas de género en el Diseño Curricular Jurisdiccional del Profesorado de Educación Secundaria en Física de la Provincia de Santa Fe. Los resultados obtenidos indican que estas temáticas se concentran en una unidad curricular especial y que su presencia se diluye en el resto del documento, no estando explícitamente presentes en los espacios que constituyen el Campo de la Formación Específica. Finalmente, se concluye que el diseño analizado es un importante avance en el tratamiento curricular de las problemáticas de género, pero que su ausencia en las unidades del Campo de Formación Específica dificulta el tratamiento integral de las mismas.

Palabras clave: Problemáticas de género; Formación docente en Física; Currículum; Física Educativa.

Abstract

Gender issues in educational areas have strongly emerged after the enactment of the National Law No. 26.150/06. The treatment of gender issues is required in all disciplines of teacher training and is consistent with the multiple demands that sexual diversity movements have been expressing for many years in Argentina. In this work, we present a critical analysis based on a single case study on how the thematic content addresses gender issues in the jurisdictional curricular design of Secondary Education Physics Teachers training in the province of Santa Fe. Our results point out that these topics are concentrated only in a special curricular unit, being almost absent in the rest of the document. In particular, gender issues are not explicitly addressed in the grounds that constitute the specific training of Physics. Finally, it is concluded that the analyzed curricular design constitutes a significant advance in the treatment of gender issues, however, absence of such important content in the specific training field of Physics hinders the integral treatment of gender problems.

Keywords: Gender issues; Teacher training in Physics; Curriculum; Physics Education.

I. INTRODUCCIÓN

En palabras de Diego Rotemberg (2015),

NI MATEMÁTICA, NI HISTORIA, ni lengua, ni geografía, ni ciencias. La sexualidad es el único tema que debe enseñarse en todas las escuelas argentinas por mandato de una ley específica del Congreso nacional. Tal vez este dato solo baste para comprender la trascendencia que tiene esta cuestión en la formación de niños, niñas, adolescentes y jóvenes.

Se trata de la Ley Nacional N° 26.150, sancionada en el año 2006, que establece que:

... la sexualidad, con una perspectiva de derecho y de género, debe ser abordada desde el jardín de infantes hasta el nivel superior de formación docente y de educación técnica no universitaria. (Rotemberg, 2015).

De esta manera, el tratamiento de las problemáticas de sexualidad y de género, con un enfoque de derechos humanos, constituyen actualmente un campo de trabajo educativo cuyo abordaje involucra a todas las disciplinas. Además, la propia dinámica de las luchas feministas y de los diversos colectivos socio-sexuales ha ido estableciendo una agenda de demandas sobre las cuales todo el sistema educativo necesariamente debe trabajar. Para ello, resulta imprescindible promover la construcción crítica de competencias docentes que permitan el cuestionamiento de las prácticas sociales en donde el androcentrismo y el sexismo subyacen, imperan o se imponen. Se trata de promover, entonces, la desarticulación de las múltiples formas que adquiere el control de las subjetividades que hacen posible el refuerzo y la reproducción de diversas subordinaciones (Travaini, 2016). Haciendo propias las palabras de Graciela Morgade (2016):

... si las cosas “están así” por una determinada configuración de poder, pero generan desigualdad social y padecimiento subjetivo, entonces habrá que cambiarlas.

En este contexto, las carreras de formación docente inicial se encuentran ante desafíos que exigen la construcción y la adecuación de nuevos y diversos enfoques y perspectivas. La formación del Profesorado en Física también se halla inmersa en esta problemática y, por lo tanto, los diseños curriculares que se proponen para el mismo deben dar cuenta de ello. En nuestro caso, siendo estudiantes y docentes del Profesorado en Física de la Universidad Nacional de Rosario, estamos preocupados por la no presencia explícita de estas temáticas en el diseño curricular de nuestra carrera, por lo que nos interesa analizar cómo se incluyen en otros profesorados con el propósito de incorporar su abordaje en el nuestro.

Teniendo en cuenta todo esto, hemos configurado un programa de investigación-acción educativa, planteando y haciendo propios una serie de interrogantes: ¿Qué características adquiere actualmente el tratamiento de las problemáticas de género en los diseños curriculares jurisdiccionales para la formación docente inicial en Física? ¿Qué enfoques, dispositivos y estrategias educativas se proponen? ¿Cómo interviene en estos diseños la legislación vigente en materia de Educación Sexual Integral?

En una primera instancia, y para poder acercarnos a dar algunas respuestas a los interrogantes planteados, en este trabajo tomamos como estudio de caso único al Diseño Curricular Jurisdiccional del Profesorado de Educación Secundaria en Física de la provincia de Santa Fe (DCJ-PESF-SFE, 2015) y realizamos un análisis temático de contenido de carácter exploratorio, cualitativo y crítico a los efectos de caracterizar la inserción curricular de las problemáticas de género en el mismo.

II. REFERENTES TEÓRICOS DE ANÁLISIS

En primer lugar, asumimos que la educación es una práctica social y política, compleja y situada, que involucra a múltiples relaciones de poder. Además, el carácter social y sexuado del sujeto pedagógico permite afirmar que:

... toda educación es sexual ya que en todos los procesos educativos se producen, transmiten y negocian sentidos y saberes respecto de la sexualidad y las relaciones de género. (Morgade y otros, 2011a).

En este trabajo asumiremos que la categoría “género” es una categoría de carácter social que se impone sobre cuerpos sexuados y que establece un sistema de relaciones de poder que, si bien incluye al sexo y a la sexualidad, no está directamente determinado por estos aspectos (Scott, 1990; Tejero Coni, 2015). Mientras que sexo es una categoría que remite al orden biológico, sexualidad refiere al sentimiento subjetivo que orienta prácticas en la búsqueda de placer; búsqueda que la cultura ha independizado del hecho reproductivo (Tejero Coni, 2015). Ahora bien, puesto que la materialidad del cuerpo resulta inescindible del sistema de relaciones de poder y de significado en el que se inscribe –en donde sexo, sexualidad y género se hallan totalmente imbricados–, resulta apropiado trabajar también con el concepto de “sistema sexo-género” (Morgade y otros, 2011b). Los desarrollos teóricos en esta línea contribuyen a

enriquecer y complejizar el mapa de las identidades sexuales e incluyen a diversidad de sujetos y colectivos políticos: gays, lesbianas, travestis, transexuales, transgéneros, bisexuales e intersexuales, entre otros (Morgade y otros, 2011b). Se trata de identidades, prácticas y colectivos que agrupan a sexualidades disidentes; es decir, que no responden a la hegemonía heterosexual y heteronormativa de género.

A su vez, asumiendo que la vida en sociedad está conformada por una serie de actos –constitutivos y constituyentes– que desarrollan lxs agentes sociales a través del lenguaje, los gestos y otros signos simbólicos, resulta importante destacar que:

... el género no es, de ninguna manera, una identidad estable; tampoco es el locus operativo de donde procederían los diferentes actos; más bien es una identidad débilmente constituida en el tiempo: una identidad instituida por una repetición estilizada de actos. (Butler, 1990).

Y, en este mismo sentido,

Decir que el género es performativo significa decir que posee una determinada expresión y manifestación; ya que la “apariencia” del género a menudo se confunde con un signo de su verdad interna o inherente. El género está condicionado por normas obligatorias que lo hacen definirse en un sentido u otro (generalmente dentro de un marco binario) y por tanto la reproducción del género es siempre una negociación de poder. (Butler, 2009).

También, en relación a los actos y las normas, Butler (2009) nos dice que:

La teoría de la performatividad de género presupone que las normas están actuando sobre nosotros antes de que tengamos la ocasión de actuar, y que cuando actuamos, remarcamos las normas que actúan sobre nosotros, tal vez de una manera nueva o de maneras no esperadas, pero de cualquier forma en relación con las normas que nos preceden y que nos exceden. En otras palabras, las normas actúan sobre nosotros, trabajan sobre nosotros, y debido a esta manera en la que nosotros “estamos siendo trabajados” se abren camino en nuestra propia acción.

Teniendo en cuenta todo esto e independientemente de la disciplina educativa de referencia, nuestra acción docente, nuestros actos, inevitablemente llevan marcas de género y están sujetos a la reproducción de normas; reproducción que a su vez pone en riesgo su cumplimiento o incumplimiento, por lo que se abren posibilidades de reelaboración de las realidades de género a través de nuevas formas de vivirlo (Butler, 2009; 2017). Para ello, resulta imprescindible el desarrollo de prácticas educativas de carácter reflexivo y crítico dirigidas a poner en evidencia las relaciones de poder que han sido y están siendo naturalizadas en acto de diversas maneras y a través de distintos dispositivos: géneros estereotipados; jerarquías de género; división sexo-genérica del trabajo, en general, y del trabajo doméstico, en particular; vocaciones sexo-genéricamente estereotipadas; homo-lesbo-transfobias; lenguaje sexista; visión androcéntrica; heterosexualidad hegemónica; violencia simbólica; ideales de masculinidad, de femineidad y de familia, entre otros. Desde esta perspectiva de análisis, quienes no viven su género de una manera que sea socialmente inteligible son vulnerables, están en una situación precaria, y corren el riesgo de sufrir acosos y violencia (Butler, 2009).

Pero no solo la condición de género da lugar a situaciones de precariedad. En términos más generales, entendemos por “precariedad” a

... una condición política de vulnerabilidad maximizada, es una exposición que sufren las poblaciones que están arbitrariamente sujetas a la violencia de estado, así como a otras formas de agresión no provocadas por los estados pero contra las cuales estos no ofrecen una protección adecuada. Por eso, al mencionar la precariedad podemos estar hablando de poblaciones hambrientas o cercanas a una situación de hambruna, pero también podemos estar hablando de personas dedicadas al trabajo sexual y que tienen que defenderse tanto de la violencia callejera como del acoso policial. (Butler, 2009).

Por lo tanto, en el abordaje de las problemáticas de género, o de cualquier otra, surge la necesidad de incorporar una nueva categoría de análisis para dar cuenta de las múltiples interrelaciones entre estados de precariedad. En palabras de Bach (2015), y haciendo foco en género, se introduce el concepto de “interseccionalidad”, cuyo propósito es abordar en profundidad

... la situación en la que un tipo de discriminación interactúa con dos o más grupos de discriminación y crea una situación única. Es una herramienta analítica útil para estudiar y comprender cómo la categoría de género se cruza con otras identidades y cómo los distintos cruces contribuyen a experiencias únicas de opresión y privilegio, tal como lo es estar en los márgenes o en el centro.

En el caso particular de la formación docente inicial para la enseñanza de la Física, nos interesa también considerar aquellas perspectivas de trabajo que pueden dar lugar al tratamiento de las problemáticas de género en este campo disciplinar. En este sentido, desde nuestro punto de vista y en coincidencia con otros autores, consideramos que el enfoque Ciencia, Tecnología y Sociedad (CTS) tan mencionado en el campo de la enseñanza de las ciencias debe necesariamente contener al tratamiento de las cuestiones de género en todas sus dimensiones (González García y Pérez Sedeño, 2002).

Hasta aquí, hemos expuesto las exigencias que, en materia de política educativa, se establecen en relación a la práctica y a la formación docente en Educación Sexual Integral. También, mencionamos la existencia de un contexto de demandas sociales provenientes de diversos colectivos sexo-genéricos que emergen y actúan en esta materia desde hace tiempo. Y, en correspondencia, también hemos descripto brevemente las principales categorías teóricas y herramientas de análisis que consideramos relevantes y constitutivas de las problemáticas de género. Por lo tanto, el interrogante que se instala inmediatamente es cómo abordar todo esto desde el diseño curricular a los efectos de promover y posibilitar la puesta en práctica de acciones destinadas a la formación docente en estas problemáticas.

En términos de diseño, la inserción curricular de las problemáticas de género puede hacerse a través de una unidad curricular específica bajo diferentes formatos pedagógicos (asignatura, taller o seminario, por ejemplo) y/o mediante un enfoque transversal de las temáticas de interés que atraviese todo el currículum o gran parte del mismo. En términos generales, una decisión estratégica adecuada parece consistir en establecer espacios de trabajo educativo específicos para tratar las problemáticas, evitando así el riesgo de que no se aborden por asumir que ya están presentes en todos lados (Rotemberg, 2015).

Si bien son temas conocidos en el campo educativo, consideramos pertinente recordar aquí algunas conceptualizaciones teóricas que utilizamos en nuestro trabajo. En relación a la noción de currículum, coincidimos con Morelli (2010) cuando expresa:

El currículum es una síntesis político-ideológica en articulación con las cuestiones culturales donde están representadas las preocupaciones educativas teñidas por el tono de la época. Como rasgo importante, la relación currículum-sociedad representa no sólo las demandas sociales hacia la educación sino también los aportes que el currículum, con sentido crítico, puede realizar a los contextos sociales. Cabe destacar que la confluencia de los distintos intereses de los grupos sociales que participan en las decisiones curriculares es una instancia considerable en la determinación curricular.

Y, profundizando sobre esta definición, necesitamos como categoría operativa de análisis recuperar la noción de “currículum explícito”, que es aquel que abarca a todos los contenidos –ya sean mínimos o completos– que son establecidos para ser impartidos. Y, la de su opuesto, el “currículum nulo”, constituido por todo aquello que ha quedado excluido o por fuera del currículum explícito (da Cunha, 2015), o bien, que aún estando incluido, no es trabajado. Las tensiones entre lo dicho –currículum explícito– y lo no dicho –currículum nulo– dan cuenta, retomando la definición de Morelli (2010), de los distintos intereses de orden social que participan en las decisiones curriculares.

La organización curricular de las carreras de formación docente se realiza en función de políticas y lineamientos establecidos a nivel nacional, disponiendo la agrupación de las unidades que componen el currículum explícito en los siguientes campos de conocimiento: (1) Formación General; (2) Formación Específica y (3) Formación en la Práctica Profesional (INFD-CFE, 2007).

Los referentes teóricos que hemos seleccionado y expuesto anteriormente constituyen categorías operativas de análisis que orientan nuestro estudio acerca de cómo las problemáticas de género se inscriben en los diseños curriculares. En nuestro caso, estamos interesados en indagar acerca de cómo estas se integran en los diseños curriculares de profesorado en Física. Nuestro propósito es realizar una reflexión crítica al respecto y comunicarla a los efectos de enriquecer futuros diseños y desarrollos curriculares, en general, y el de nuestro Profesorado en Física, en particular. Para ello, en este trabajo, tomamos como estudio de caso único al Diseño Curricular del Profesorado de Educación Secundaria en Física de la Provincia de Santa Fe (DCJ-PESF-SFE, 2015), entendiendo que un currículum es

... una tentativa para comunicar los principios y rasgos esenciales de un propósito educativo, de forma tal que permanezca abierto a discusión crítica y pueda ser trasladado efectivamente a la práctica. (Stenhouse, 1998).

Por lo tanto, asumimos que los diseños curriculares –tensionados por lo que dicen y por lo que no dicen– impactan directamente en la práctica, reforzando en algunos casos la manera en que siempre se hicieron las cosas y, en otros, promoviendo reformas, cambios e innovaciones (Morelli, 2010). Es justamente por esto que nos interesa analizar cómo las problemáticas de género intervienen en un diseño curricular de un Profesorado en Física en particular, tomándolo como ejemplar de otros tantos posibles.

III. REFERENTES METODOLÓGICOS

El objetivo general de nuestro estudio fue realizar una reflexión crítica acerca de cómo las problemáticas de género son representadas discursivamente en el Diseño Curricular del Profesorado de Educación Secundaria en Física de la Provincia de Santa Fe (DCJ-PESF-SFE, 2015). Se trata de un análisis de orden cualitativo, puesto que pone en juego la revisión de las motivaciones, orientaciones, significados, aspiraciones, conceptualizaciones y valores que, en relación a las problemáticas de género, se inscriben en este documento de política educativa (Minayo, 2012). También, es una indagación de carácter exploratorio, dado que su propósito central es construir y/o refinar hipótesis de trabajo sobre esta temática (Ynoub, 2007) y, en esta línea, elaborar conclusiones que posibiliten el enriquecimiento de diseños curriculares institucionales de los Profesorados en Física, en general, y para el de la Universidad Nacional de Rosario, en particular. Este trabajo se presenta como un estudio de caso único, puesto que el documento analizado es políticamente relevante (Mendizábal, 2006), ya que está destinado a dirigir y orientar las acciones educativas en los profesorados en Física de nuestra provincia.

Metodológicamente, nuestro objeto de reflexión está ya predefinido –se trata de un programa o documento de política educativa– que se toma o que se construye como caso de análisis a partir de los objetivos y propósitos ya mencionados (Vieytes, 2009).

En este trabajo, utilizamos el análisis temático de contenido como técnica de indagación para caracterizar la presencia de las problemáticas de género en el diseño curricular analizado y detectar, así, sus posibles núcleos de sentido. Las categorías temáticas de análisis que hemos definido a partir de los referentes teóricos expuestos anteriormente son las siguientes: (1) modalidad de inserción curricular; (2) impacto del marco legal vigente en relación a Educación Sexual Integral desde una perspectiva de género y de derecho; (3) dimensiones de las problemáticas sexo-genéricas: relaciones de poder y jerarquías de género, sexualidades disidentes, construcción del cuerpo sexuado, lenguaje inclusivo, estereotipos de género, sexismo, androcentrismo, heteronormatividad y violencia simbólica, entre otros descriptores posibles; (4) performatividad, precariedad e interseccionalidad; (5) enfoque Ciencia, Tecnología y Género (CTG) y roles de género en la construcción del conocimiento científico y tecnológico, y (6) estrategias y dispositivos didácticos específicamente orientados a tratar estas problemáticas en las prácticas de aula.

Se toma como unidad de análisis a los distintos espacios curriculares que conforman el diseño. A los efectos de verificar la validez o credibilidad de los resultados alcanzados, se realiza una auditoría interna llevada a cabo independientemente por cada integrante del equipo de trabajo (Mendizábal, 2006). La auditabilidad de los resultados se desprende del examen de la fuente documental guiado por los hallazgos que se consignan en este estudio, los que se obtienen luego de realizar un procedimiento exhaustivo de lectura, re-lectura y análisis del texto para detectar presencias, ausencias y contradicciones, así como para establecer posibles relaciones e interpretaciones.

IV. RESULTADOS

El diseño curricular jurisdiccional propuesto para el Profesorado de Educación Secundaria en Física en la provincia de Santa Fe establece una unidad específica –denominada “Educación Sexual Integral”– para el tratamiento de esta temática, desde un enfoque de género y de derecho. Se ubica en el tercer año de la carrera, el formato pedagógico elegido es el de seminario y la carga horaria total asignada es de 64 horas anuales. En correspondencia con la Ley Nacional N° 26.150/06, en las finalidades formativas de este espacio se establece que:

Su abordaje contempla una concepción integral de la sexualidad, atravesada por la perspectiva de género y la diversidad sexual y el enfoque de derecho. (DCJ-PESF-SFE, 2015).

Por lo tanto, la modalidad de inserción curricular –primer categoría de análisis– para el desarrollo de estas problemáticas se basa en la presencia de una unidad específica y, además, este espacio se encuentra en total correspondencia con lo establecido en el marco legal vigente –segunda categoría de análisis–, tal como se desprende de su propia denominación y de lo propuesto en sus finalidades formativas.

En relación a la presencia explícita en este espacio curricular de las diversas dimensiones que caracterizan a las problemáticas sexo-genéricas –nuestra tercer categoría analítica–, se verifica que se encuentran presentes muchas de ellas y que están convenientemente articuladas, tanto en las finalidades formativas como en los ejes de contenidos, así como también, en las orientaciones metodológicas de la unidad. No obstante, es importante observar que en la redacción predomina un lenguaje inclusivo de carácter binario, puesto que solo se hace mención en reiteradas ocasiones “los/las” en referencia a:

docentes, estudiantes, adolescentes, jóvenes y adultos. Esto es, en la representación discursiva no se incluye explícitamente a los demás colectivos de género, hecho que podría contribuir a reforzar su invisibilización. También, en el texto de la unidad se menciona la necesidad de trabajar sobre la “transversalización curricular” de estas temáticas y lo hace enfatizando que:

... constituye un desafío fundamental que debe ser atendido a fin de que cada profesorado pueda elaborar propuestas de transversalización de su propio campo disciplinar. (DCJ-PESF-SFE, 2015).

Sin embargo, considerando que la transversalización se debe dar en ambos sentidos, en la misma unidad curricular no se contempla explícitamente el trabajo con las problemáticas de género que están específicamente relacionadas con la disciplina de referencia del profesorado en el que se inscribe –Física; es decir, no hay una transversalización explícita del campo de formación específica hacia el interior de esta unidad. En este sentido, consideramos que el discurso que acompaña a esta unidad puede ser válido para cualquier profesorado, independientemente de la disciplina de referencia, y esto es, por supuesto, muy valioso. No obstante, destacamos que esto también refuerza el aislamiento de las problemáticas que se abordan en este espacio curricular en relación al campo de formación específica y que contribuye a reafirmar implícitamente una pretendida “neutralidad” y “asepsia” del conocimiento en este campo.

Si consideramos ahora las demás categorías analíticas que hemos elaborado, del análisis temático de esta unidad surge que: (1) la cuarta categoría temática –performatividad, precariedad e interseccionalidad– no se encuentra explícitamente presente; (2) no se menciona al enfoque CTG –quinta categoría analítica–, que bien podría establecerse como parte del enfoque Ciencia, Tecnología y Sociedad (CTS), de particular importancia para la formación docente inicial en Física y (3) si bien se menciona que la propuesta pedagógica contempla el trabajo participativo y cooperativo, así como la necesidad del diálogo colectivo, en la construcción de saberes en este campo problemático, consideramos que no se establecen explícitamente estrategias y dispositivos específicos orientados a trabajar con las problemáticas de género en enseñanza de la Física, por lo tanto constatamos que no se presenta en el currículum explícito de esta unidad la sexta categoría de análisis que hemos elaborado.

El enfoque CTS se encuentra explícitamente presente en el diseño a través de una unidad curricular específica denominada: “Ciencia, Tecnología, Sociedad y Ambiente” en el cuarto año de la carrera. Tiene el formato de seminario y posee una carga horaria total de 64 horas anuales. Si bien esta unidad es de particular importancia para la formación de docentes en Física y especialmente adecuada para abordar las cuestiones de género en ciencia a través del enfoque CTG, en esta no se despliega explícitamente ninguna de las categorías que hemos elaborado. Además, si bien en su redacción se intenta utilizar un lenguaje inclusivo, este es de carácter binario, en correspondencia con lo ya observado en la unidad curricular “Educación Sexual Integral”. Más aún, la representación discursiva de género pierde coherencia, puesto que en el mismo texto se recurre al uso del universal masculino haciendo referencia a “científicos” y “ciudadanos”, por ejemplo. Sumado a todo esto, si bien la inclusión de esta unidad es de relevancia educativa, es a la vez preocupante que no se destaque el análisis del rol de las mujeres en la producción del conocimiento científico y tecnológico, así como el estudio de su invisibilización y desvalorización en términos socio-históricos y socio-culturales.

A partir del análisis exhaustivo de todo el documento, se registra que “género” y “problemáticas de género” aparecen como temas en algunas unidades curriculares, tales como: Pedagogía; Psicología y Educación; Práctica Docente I: Escenarios Educativos; Didáctica y Currículum; Instituciones Educativas; Sujetos de la Educación Secundaria y Práctica Docente II: La Institución Escolar y en Ética y Trabajo Docente. También, en la unidad Historia y Política de la Educación Argentina se hace mención explícita a “Educación Sexual Integral” como categoría temática.

Se verifica que sólo en la unidad Filosofía se menciona el tema “performatividad”, y se lo presenta relacionado con “lenguaje” y “actos de habla”; esto nos permite evidenciar que existe una presencia muy débilmente explícita de uno de los elementos temáticos pertenecientes a nuestra cuarta categoría analítica.

Las unidades curriculares Física I, II, III y IV, Taller I y II de Física, Taller III de Física y Química, Mecánica Analítica, Modelización Físico-Matemática, Física Biológica y Fisicoquímica, Astrofísica y Geofísica, Álgebra y Geometría, Análisis Matemático I y II, Química I y II, Taller Integrador de Primer Año y de Segundo Año, no incluyen explícitamente al enfoque CTS ni tampoco hacen mención alguna al tratamiento de cuestiones de género.

El caso de la unidad curricular Biología es muy interesante de analizar, puesto que en esta disciplina se inscribieron históricamente temáticas que han sido relacionadas con los paradigmas dominantes en cuanto a visiones relacionadas con sexo, sexualidad y género, yendo desde una mirada estrictamente biologicista hasta una perspectiva de carácter preventivo y biomédico, evitando, en general, el abordaje de las cuestiones de género. Al respecto, es interesante notar que en los ejes de contenido se menciona al

tema reproducción, junto con ambiente, salud y educación ambiental y para la salud, considerados estos como temáticas transversales, pero no se menciona nada en relación a sexo, sexualidad y género, perdiéndose la oportunidad de problematizar todas estas cuestiones.

En la unidad curricular “Práctica Docente III: La clase, los procesos del aprender y del enseñar” se habla de la importancia del reconocimiento del propio cuerpo y de la voz, y se mencionan dispositivos como “análisis de clases” y “dinámicas grupales”, cuestiones que facilitarían el trabajo con las problemáticas de género –lenguaje inclusivo, estereotipos y sesgos de género, por ejemplo–, pero sin embargo estas no se mencionan en términos explícitos. La misma situación se presenta en el espacio curricular “Práctica Docente IV: Residencia: El Rol Docente y su Práctica” en donde se mencionan temas como intersubjetividad, vínculos y análisis crítico de producciones editoriales, temáticas sobre las que se podría incluir explícitamente el trabajo sobre problemáticas de género.

El enfoque CTS se menciona explícitamente en los espacios curriculares Didáctica Específica I y II; sin embargo, no se registra la presencia explícita del enfoque Ciencia, Tecnología y Género, aún cuando en ambas unidades se presentan claras oportunidades para hacerlo. En cuando a la unidad Taller de Producción de Recursos Didácticos, allí se menciona explícitamente el trabajo en redacción de consignas y enunciados de problemas, pero tampoco se habla de la necesidad de incluir cuestiones de género en este importante dispositivo para la formación y práctica docente. Una situación similar también se registra en la unidad curricular denominada Introducción al Lenguaje Científico.

También consideramos importante observar que en Metodología de la Investigación y en Prácticas de Investigación tampoco se mencionan cuestiones relacionadas con sesgos de género en el análisis y en la propuesta de diseños de investigación, así como tampoco en la comunicación de producciones y de resultados.

La unidad curricular Historia y Epistemología de la Física nos plantea un caso paradigmático de análisis, puesto que aquí se podría incluir cuál fue el rol asignado a la mujer en la historia social y política del desarrollo científico y tecnológico, trabajando, por ejemplo, con estudios de caso para problematizar las cuestiones de género en este campo a lo largo de la historia; sin embargo, esto no se hace explícitamente. Se llega, incluso, a plantear diversos recursos para promover la reflexión en torno a condicionantes socio-políticos en el desarrollo de la disciplina, pero las problemáticas de género no se mencionan, perdiendo la oportunidad de ganar materialidad y concreción en su tratamiento.

Finalmente, consideramos importante destacar que en casi todo el documento se utiliza un lenguaje inclusivo, pero siempre se lo hace en términos binarios, registrándose algunas contradicciones cuando se verifica la presencia del universal masculino.

V. CONCLUSIONES

En primer lugar, queremos destacar que el análisis crítico que hemos realizado sobre el Diseño Curricular establecido para las carreras de Profesorado de Educación Secundaria en Física de la Provincia de Santa Fe, cuyos resultados presentamos en este trabajo, nos permite afirmar que este documento constituye un promisorio avance en el tratamiento de la sexualidad y de las problemáticas de género en este campo de formación docente.

Ahora bien, con el propósito explícito de contribuir mediante la reflexión crítica al enriquecimiento del tratamiento de estas temáticas en los diseños curriculares y en las prácticas docentes, el análisis temático de contenido realizado también nos permite concluir que: (1) la inclusión de una unidad específica es la modalidad dominante de inserción curricular de las problemáticas de género; (2) si bien se propone la transversalización de estas temáticas, esto no ocurre en la mayoría de las unidades curriculares; (3) el campo de la formación específica no integra explícitamente el abordaje de estas problemáticas; (4) el enfoque Ciencia, Tecnología y Sociedad parece no incluir, o al menos no lo hace explícitamente, al enfoque Ciencia, Tecnología y Género; (5) en el documento se utiliza mayormente un lenguaje inclusivo, pero se lo propone en términos binarios, registrándose, además, algunas contradicciones en el texto cuando se utiliza el universal masculino y (6) algunas categorías temáticas constitutivas de las problemáticas de género y de importancia para la formación docente en términos de herramientas analíticas y operativas –como performatividad, precariedad e interseccionalidad–, aunque pueden subyacer implícitamente en el documento, no están ampliamente presentes.

Finalmente, esperamos que este trabajo contribuya al enriquecimiento de futuros diseños curriculares de formación docente, así como al fortalecimiento de estas temáticas en el desarrollo curricular de los Profesorados en Física y de otras carreras del campo científico-tecnológico. En particular, consideramos que este estudio puede ayudar a transformar progresivamente nuestras propias prácticas docentes y, también, a enriquecer las dinámicas de trabajo en las instituciones educativas y científico-tecnológicas en donde nos desempeñamos.

REFERENCIAS

- Bach, A.M. (2015). Género, estereotipos y otras discriminaciones como puntos ciegos. En Bach, A.M. (coord.), *Para una didáctica con perspectiva de género*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Butler, J. (1990). Actos performativos y constitución del género: un ensayo sobre fenomenología y teoría feminista. En Sue-Hellen Case (Ed.), *Performing Feminisms: Feminist Critical Theory and Theatre*. Londres: Johns Hopkins University Press.
- Butler, J. (2009). Performatividad, precariedad y políticas sexuales. *AIBR, Revista de Antropología Iberoamericana*, 4(3), pp. 321-336.
- Butler, J. (2017). *Cuerpos aliados y lucha política*. Buenos Aires: Paidós.
- da Cunha, M. (2015). El currículum como speculum. En Bach, A.M. (coord.), *Para una didáctica con perspectiva de género*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- DCJ-PESF-SFE (2015). *Diseño Curricular del Profesorado de Educación Secundaria en Física de la provincia de Santa Fe* (Anexo V). Santa Fe: Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe.
- González García, M.I. y Pérez-Sedeño, E. (2002). Ciencia, Tecnología y Género. *Revista Iberoamericana de CTS+I*, 2. <https://www.oei.es/historico/revistactsi/numero2/varios2.htm>. Sitio consultado en junio de 2019.
- INFD-CFE. 2007. Resolución N° 24/07: Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial. *Instituto Nacional de Formación Docente – Consejo Federal de Educación*. https://cedoc.infed.edu.ar/upload/lineamientos_curriculares_formacion_docente.pdf. Sitio consultado en junio de 2019.
- Mendizábal, N. (2006). Los componentes del diseño flexible en la investigación cualitativa. En Vasilachis, I. (coord.), *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa.
- Minayo, M.C.S. (2012). *Investigación social: teoría, método y creatividad*. Buenos Aires: Lugar.
- Morelli, S. (2010). *El currículum universitario*. Rosario: Laborde.
- Morgade, G., Baez, J., Díaz Villa, G. y Zattara, S. (2011a). Algunas pistas... En Morgade, G. (comp.), *Toda educación es sexual: hacia una educación sexuada justa*. Buenos Aires: La Crujía.
- Morgade, G., Baez, J., Zattara, S. y Díaz Villa, G. (2011b). Pedagogías, teorías de género y tradiciones en “educación sexual”. En Morgade, G. (comp.), *Toda educación es sexual: hacia una educación sexuada justa*. Buenos Aires: La Crujía.
- Morgade, G. (2016). *Educación Sexual Integral con perspectiva de género: La lupa de la ESI en el aula*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.
- Rotemberg, D. (2015). El desafío de la educación sexual. En Rotemberg, D. y otros, *La educación en debate*. Gonnet: UNIPE.
- Scott, J. (1990). El género: una categoría útil para el análisis histórico. En Amelang, J.S. y Nasch, M., *Historia y Género: Las mujeres en Europa Moderna y Contemporánea*. Valencia: Alfons el Magnanim.
- Stenhouse, L. (1998). *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Morata.
- Tejero Coni, G. (2015). Aspectos histórico-antropológicos de la sexualidad. En Bach, A.M. (coord.), *Para una didáctica con perspectiva de género*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Travaini, A. (2016). *La oportunidad de educar con inclusión: propuestas para trabajar con jóvenes en Educación Sexual Integral*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.

Vieytes, R. (2009). Campos de aplicación y decisiones de diseño en la investigación cualitativa. En Merlino, A. (coord.), *Investigación cualitativa en ciencias sociales: temas, problemas y aplicaciones*. Buenos Aires: Cengage Learning.

Ynoub, R.C. (2007). *El proyecto y la metodología de la investigación*. Buenos Aires: Cengage Learning.