

Contar las historias desde las mujeres: apuesta para enseñar la filosofía con perspectiva de género *

[Versión en español]

Telling History from Women's Standpoints: A Proposal for
Teaching Philosophy through a Gender Perspective

Contar as histórias a partir das mulheres: Uma aposta
para ensinar filosofia com perspectiva de gênero

Recibido el 21/04/2025. Aceptado el 19/08/2025

› Cómo citar:

Arbeláez, D. C. y Lince-Salazar, S. M.

(2026). Contar las historias desde
las mujeres: apuesta para enseñar la
filosofía con perspectiva de género.

Ánfora, 33(61), 105-125.

<https://doi.org/10.30854/anf.1239>

Universidad Autónoma de

Manizales. L-ISSN 0121-6538.

E-ISSN 2248-6941.

CC BY-NC-SA 4.0

Diana Carolina Arbeláez Echeverri**

<https://orcid.org/0000-0002-1937-1501>

CvLAC [https://scienti.minciencias.gov.co/cvlac/
visualizador/generarCurriculoCv.do?cod_](https://scienti.minciencias.gov.co/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod_)

rh=0001357864

Colombia

Sandra Milena Lince Salazar***

<https://orcid.org/0000-0002-8401-2214>

CvLAC [https://scienti.minciencias.gov.co/cvlac/
visualizador/generarCurriculoCv.do?cod_rh=0000796590](https://scienti.minciencias.gov.co/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod_rh=0000796590)

Colombia

* Este artículo forma parte de los productos resultado del proyecto de investigación *El otro canon de la filosofía. Reconstrucción de la historia de la filosofía hecha por mujeres* inscrito en la Vicerrectoría de Investigaciones y Posgrados de la Universidad de Caldas con código PRY-44. Su elaboración fue posible gracias al trabajo realizado por todo el equipo investigador dentro del cual destacamos la participación de todas las profesoras del Departamento de Filosofía y de las demás integrantes de *Las Hijas de Lilith*, que de diferentes maneras se vincularon y participaron del proyecto. Muy especialmente expresamos nuestros agradecimientos a los colegios que, durante la primera etapa de la investigación, nos permitieron conocer sus planes de estudio para el área de filosofía. Finalmente, agradecemos a las estudiantes del Semillero *Las Hijas de Lilith*, quienes contribuyeron con la recolección y tabulación de la información suministrada por los colegios, la que finalmente fue analizada en el presente artículo. Financiación: Vicerrectoría de Investigaciones y Posgrados, Universidad de Caldas. Declaración de intereses: las autoras declaran que no existe conflicto de intereses. Disponibilidad de datos: Los datos que sustentan los resultados de este estudio están disponibles bajo solicitud razonable dirigida a la autora de correspondencia.

** Doctora en Filosofía (C). Universidad de Caldas. Correo electrónico: dianac.arbelaez@ucaldas.edu.co

*** Doctora en Educación. Universidad de Caldas. Correo electrónico: sandra.lince@ucaldas.edu.co (autora de correspondencia).

Resumen

Objetivo: el propósito con este artículo es mostrar la necesidad de recuperar los aportes de las mujeres filósofas en la educación secundaria y media vocacional. **Metodología:** se parte de una revisión de estudios que han indagado qué tanto se ha incluido el trabajo de las mujeres filósofas en estos niveles, y, además, se realiza una revisión de planes curriculares en el departamento de Caldas, así como de los libros de texto más usados para la enseñanza de la filosofía. **Resultados:** los resultados son concluyentes: en la formación en filosofía en el departamento de Caldas no se incluye a las mujeres y tampoco se hacen reflexiones frente a la equidad de género que se presenta como un objetivo general en las legislaciones en educación de distintos países, incluido Colombia. **Conclusiones:** se sostiene la necesidad de incluir a las mujeres filósofas en la enseñanza secundaria y media para proporcionar al estudiantado una visión más amplia de la historia del pensamiento. Además, se defiende que enseñar la filosofía con perspectiva de género contribuye al cierre de brechas y a un cambio profundo en la manera como nos educamos para estar en el mundo. En últimas, a corregir las estructuras injustas en las que nos ha instalado una educación y una historia que desconoce el aporte de la mitad de la humanidad.

Palabras clave: Mujeres; filosofía; educación; equidad de género; enseñanza de la filosofía (obtenidos del tesoro de la UNESCO).

Abstract

Objective: This article seeks to demonstrate the need to recover the contributions of women philosophers in secondary and upper-secondary education. **Methodology:** The article begins with a review of studies that have examined the extent to which the work of women philosophers has been included at these levels and, in addition, reviews curricular plans in the department of Caldas, as well as the textbooks most commonly used to teach philosophy. **Results:** The findings are conclusive: philosophy education in the department of Caldas does not include women, nor does it promote reflection on gender equity, despite the fact that this is established as a general objective in educational legislation in various countries, including Colombia. **Conclusions:** The article argues for the need to include women philosophers in secondary and upper-secondary education to provide students with a broader view of the history of thought. It further contends that teaching philosophy with a gender perspective helps close gaps and foster a profound change in the way we educate ourselves to inhabit the world. Ultimately, the proposed educational modality will contribute to correcting the

unjust structures produced by an education and a history that ignore the contribution of half of humanity.

Keywords: Women; philosophy; education; gender equity; philosophy teaching (obtained from the UNESCO Thesaurus).

Resumo

Objetivo: o propósito deste artigo é mostrar a necessidade de recuperar as contribuições das mulheres filósofas no ensino secundário e médio vocacional. **Metodologia:** parte-se de uma revisão de estudos que investigaram quanto tem sido incluído o trabalho das mulheres filósofas nesses níveis, e, além disso, realiza-se uma revisão dos planos curriculares no departamento de Caldas, assim como dos livros de texto mais usados para o ensino da filosofia. **Resultados:** os resultados são contundentes: na formação em filosofia não se incluem as mulheres e tampouco se fazem reflexões sobre a equidade de gênero que se apresenta como um objetivo geral nas legislações educacionais de diferentes países, incluindo a Colômbia. **Conclusões:** sustenta-se a necessidade de incluir as mulheres filósofas no ensino secundário e médio para proporcionar aos estudantes uma visão mais ampla da história do pensamento. Além disso, defende-se que ensinar filosofia com perspectiva de gênero contribui para o fechamento de lacunas e para uma mudança profunda na maneira como nos educamos para estar no mundo. Por fim, visa corrigir as estruturas injustas nas quais nos instalou uma educação e uma história que desconhece a contribuição de metade da humanidade.

Palavras chaves: Mulheres; filosofia; educação; equidade de gênero; ensino de filosofia (obtidos do tesouro da UNESCO).

Introducción

La pregunta incómoda con la que podemos empezar la reflexión es ¿las y los docentes que forman en filosofía incluyen mujeres filósofas en sus currículos? En el siglo XXI, encontramos que una de las mayores preocupaciones en torno a la formación impartida en filosofía se vincula con la injusticia epistémica de género (Fricker, 2017) sostenida durante siglos. La ausencia de mujeres tanto en la enseñanza de la historia de la filosofía como del tratamiento mismo de problemas filosóficos se ha convertido en un asunto de importante atención. Los trabajos que se ocupan de los aportes hechos por mujeres en la filosofía a lo largo de la historia y de evidenciar su descuido en los currículos educativos se pueden rastrear en diferentes continentes, lo cual nos deja ver que se trata de una urgencia mundial.

Diversas investigaciones han mostrado la exclusión de las mujeres en el canon filosófico y la consecuente brecha de género en los planes de estudio.

Cuando se fija la mirada en la inclusión de mujeres en los currículos de filosofía, el panorama resulta bastante desalentador. Rodríguez y Roldán (2015), en España, analizaron la presencia de profesoras en diferentes niveles de enseñanza y la presencia de filósofas en los libros de texto. Los resultados muestran que, aunque las docentes ocupan el 57% de las plazas en bachillerato y formación profesional, esta representación no es consecuente en los libros de texto; en estos, la autoría femenina representa en promedio el 12%. Además, el número de obras citadas revela una brecha significativa, se registran en promedio 5,25 obras de filósofas frente a 120,25 de filósofos. Uno de los textos no citó ninguna filósofa, de 345 obras referenciadas, sólo 12 corresponden a filósofas, que representan el 2,98% del total.

Por su parte, Alonso (2019) pone de manifiesto que uno de los objetivos generales de la enseñanza secundaria, decretado en el Artículo 25 del Real Decreto 1105/2014, consiste en «[...] fomentar la igualdad de derechos y oportunidades entre hombres y mujeres» y, además, «[...] analizar y valorar críticamente las desigualdades y discriminaciones existentes». Sin embargo, aunque en los lineamientos de la materia *Historia de la filosofía* para segundo bachillerato presenta en su introducción coherencia con este objetivo, en el temario no se presenta a ninguna filósofa.

Se manifiesta un anacronismo educativo que conlleva la normalización de «[...] estereotipos, ideologías y prejuicios que rondan acerca de la idea [del] ejercicio del pensamiento» (p. 35). Propone un currículo que complemente los aportes de filósofas y filósofos, para mostrar la presencia de las mujeres en la historia del pensamiento, y con ello desnaturalizar los imaginarios sobre las capacidades intelectuales de las mujeres.

Por su parte, Morillo (2020) afirma que, a juzgar por la lista de nombres que configura la historia de la filosofía en los libros de texto, «[...] cualquiera puede tener la impresión de que el saber filosófico, lejos de presentarse como una capacidad y una necesidad específicamente humana, es más bien un privilegio masculino» (pp. 36-37). A partir de ello cuestiona el sentido y la pertinencia de incluir mujeres filósofas en la formación filosófica; destacando la necesidad de revisar discriminaciones positivas y de construir currículos en perspectiva crítica, que no se agoten en reemplazar la lista de nombres masculinos por otra de filósofas.

Pinto (2021) en su tesis *La asignatura de Filosofía desde una perspectiva de género. Una revisión a los planes y programas de estudio del 2002 y 2020* examina la aplicación del modelo PTD en dos planes de estudio de la educación básica en Chile con dieciocho años de diferencia. Señala que el ocultamiento de las mujeres no sólo está en la ausencia de filósofas en los contenidos curriculares, también se manifiesta en el lenguaje, pues los discursos están dirigidos principalmente a un público masculino. No solo se supone que las mujeres no hacen filosofía, sino que también se supone que no reciben formación filosófica. Aunque se observa que, con el paso de los años, la brecha disminuye en el uso del lenguaje, la diferencia sigue siendo significativa. En 2002 el lenguaje masculino representaba el 80%, mientras que el femenino solo el 10%, y el otro 10% con un uso del neutro. En contraste, en 2020, el lenguaje masculino disminuyó al 56%, mientras que el femenino aumentó al 20%; sin embargo, es importante destacar que el uso del neutro supera al femenino, el 23% del total. Estos cambios favorecen significativamente la inclusión de mujeres y la visibilización de sus aportes.

La preocupación por el olvido de las mujeres en los currículos escolares no es exclusiva de la filosofía, López (2014) referencia un estudio de 115 libros de todas las asignaturas y de tres editoriales diferentes, donde la presencia de mujeres es del 12,8%.

Todos estos señalamientos resaltan la urgencia de abordar la ausencia de mujeres en los contenidos que guían la formación académica.

Metodología

Buscando indagar sobre la inclusión de las mujeres en la formación filosófica en Caldas, entre agosto de 2022 y abril de 2023 se desarrolló el proyecto de investigación *El otro canon de la filosofía: reconstrucción de la historia de la filosofía hecha por mujeres*, cuyo propósito fue identificar el estado de esta cuestión en la educación secundaria. El equipo analizó la presencia de mujeres en los planes

de estudio del área de filosofía en instituciones del departamento, a partir de documentos proporcionados por la Secretaría de Educación de Caldas y las propias instituciones. Asimismo, revisó los libros de texto más utilizados por diferentes docentes. Finalmente, como ejercicio de «justicia hermenéutica de género» se realizó una propuesta de reparación a través de la producción de un libro de texto sobre mujeres filósofas. Se habla de las Pitagóricas, Hildegarda de Bingen, Sor Juana Inés de la Cruz, Marie de Gournay, Isabel de Bohemia y Nell Noddings, solo por nombrar algunas (Hoyos *et al.*, 2025).

Resultados

Con respecto a esta revisión cabe aclarar que en Colombia la educación se rige por la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994), la cual en su capítulo segundo *Currículos y plan de estudios* consagra el principio de autonomía escolar (art. 76), y particularmente, sobre los *fines de la educación* en el artículo 5 del Título 1 encontramos:

- La formación en el respeto a la vida y a los demás derechos humanos, a la paz, a los principios democráticos, de convivencia, pluralismo, justicia, solidaridad y equidad, así como en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad.
- La formación para facilitar la participación de todos en las decisiones que los afectan en la vida económica, política, administrativa y cultural de la Nación.

Lo que da libertad institucional para priorizar los contenidos temáticos de las asignaturas fundamentales en cada nivel. Esto hace la diferencia con países como España o Argentina, donde dichos contenidos temáticos vienen definidos previamente. Sin embargo, se espera que esta autonomía sea coherente con los fines de la educación, en este caso, con la justicia, la equidad y la participación de todas las personas en todas las decisiones.

Teniendo en cuenta este marco general, y buscando cumplir con el objetivo de identificar la presencia de las mujeres en los planes de estudio, se hizo la solicitud de dichos documentos a la Secretaría de Educación de Caldas y a las distintas instituciones mediante correo electrónico. Con este ejercicio se lograron recabar 27 planes de estudio que fueron revisados mediante cuatro categorías de análisis: contenidos, metodologías y recursos, bibliografía y presencia de mujeres. En cuanto a los contenidos, se encontró que la mayoría abordaba temas o problemas generales. En cinco planes de estudio se hacía referencia a pensadores específicos,

sin embargo, ninguna de estas referencias incluía mujeres. Además, tampoco se identificó el uso de un lenguaje inclusivo que reflejara un interés por el estudio tanto de filósofos como de filósofas.

En lo que respecta a las referencias bibliográficas, solo se encontró una de una mujer en uno de los planes de estudio del área de filosofía. No obstante, aquí debe aclararse que los modelos de citación de APA y otras normas editoriales no facilitan la identificación de los nombres de las autoras, lo que podría servir como filtro (aunque no del todo confiable) para saber si estamos ante publicaciones de hombres o mujeres.

En ocho planes de estudio del área de filosofía se pudo identificar el nombre de las personas que los elaboraron, para un total de doce nombres, de los cuales seis corresponden a nombres utilizados para mujeres.

En conclusión, se encuentra que evidentemente en la formación filosófica ofrecida en la enseñanza básica de las instituciones educativas de Caldas no hay una preocupación por el aporte que han hecho las mujeres a la construcción de la filosofía. Dado que, comúnmente, la enseñanza de la filosofía se divide en historia y problemas, puede considerarse la posibilidad de complementar estos planes de estudio del área de filosofía con el aporte que las mujeres han hecho.

Frente al análisis de los libros de texto utilizados para la enseñanza de la filosofía en Caldas, se encontró que, incluso en los lineamientos del MEN para la educación media (MEN, 2010), solo se menciona explícitamente a la filósofa Agnes Heller. Aunque se citan obras de Hannah Arendt y Adriana Arpini, sus nombres no aparecen desarrollados en el texto; además, las normas de citación APA no ayudan con su visibilización. Esta tendencia se mantiene en los libros de texto más utilizados en la región, particularmente los de Editorial Santillana, que en su versión más reciente (*Philosophia 10 y 11*) no incluyen mujeres filósofas ni autoras en el equipo editorial. En contraste, en versiones anteriores (*Pensamiento filosófico 1 y 2*) sí se registra la participación de autoras.

Discusión

El desocultamiento de las mujeres en la historia de las ideas como reconocimiento de saberes para el crecimiento humano

No deberíamos ocuparnos de revisar la presencia de las mujeres en la formación filosófica, sin embargo, su justificación está en el abandono al pensamiento femenino. Sabemos que esta tarea no es exclusiva del siglo XXI ni se inaugura como eco de los movimientos feministas contemporáneos. En el siglo XIV encontramos a Cristina de Pizan (2015), quien advirtió la necesidad de combatir las posturas misóginas y mostrar que las mujeres han hecho muchos aportes importantes a la humanidad. Su obra, *La ciudad de las damas*, logra reivindicar el trabajo físico, científico, artístico, literario, filosófico, cultural y social de cientos de mujeres; de esta manera, se convierte en la primera filósofa capaz de mostrar que el aporte de las mujeres no es poco ni insignificante. Nos hace reconocer que cualquier saber que desconozca estos aportes será un saber incompleto en su historia. En esta misma línea, Marie de Gournay (2014) en la *Igualdad de los hombres y las mujeres*, publicado por primera vez en 1622, presenta un catálogo de mujeres ilustres como estrategia argumentativa para evidenciar la igualdad entre géneros, además de argumentar que la naturaleza de Dios al ser perfecta no es ni masculina ni femenina.

En clave de la «perspectiva crítica» propuesta por Morillo (2020) y como herederas de estas filósofas, a quienes reconocemos como las primeras feministas por decisión, encontramos que la ausencia de las mujeres en los cánones de formación filosófica debe ser superada, no solo porque necesitamos incluir nombres que utilizamos para mujeres, sino porque probablemente debemos poner en evidencia la capacidad femenina de ocuparse de asuntos diferentes a los tratados por los hombres o asuntos tratados por los hombres con perspectivas y propuestas visionarias, que nos permite volver sobre problemas filosóficos antiguos que hoy se presentan como emergentes. Desde esta perspectiva, es importante entender la importancia de defender los espacios que luchan por el reconocimiento de las mujeres en la academia. Por ejemplo, filósofas como Sally Haslanger (2008), Louise Antony (2012) y Arantza Etxeberria Agiriano (2018) señalan que una de las razones que explican una menor presencia de las mujeres tiene que ver con que las estudiantes no se ven representadas en los libros de texto, en los currículos o en los eventos académicos. De este modo, lograr que las mujeres se vean representadas en distintas áreas de estudio desde etapas tempranas de la formación puede contribuir al cierre de brechas.

El desconocimiento de la contribución de las mujeres implica que solo hemos explorado una parte de la historia y que esta otra parte que está por explorar no es simplemente nominal y cuantitativa, sino también sustancial, aunque nos ha sido negada. Janina Ramírez (2023) nos cuenta que una de las motivaciones de su trabajo fue el hecho de haber encontrado que en distintos depósitos y archivos en los que se conserva el pensamiento humano hay una tendencia a despreciar, tachar y pasar por alto lo que se considera producido por mujeres. En las últimas líneas de *Fémima* escribe: «Este puñado de mujeres que he presentado forman parte de una mayoría silenciosa, y muchas más voces están a la espera de ser escuchadas» (p. 359).

Desocultar mujeres filósofas y destacar su papel en la formación filosófica no se agota en ampliar y completar la historia del pensamiento, pues al ofrecer esta formación con perspectiva de género, se contribuye con una transformación cultural desde la búsqueda de la igualdad de género, definida por la ONU para 2030 como una de las metas más urgentes, que trae consigo la lucha por la justicia social, la igualdad y equidad en las oportunidades y la participación.

Con relación a los discursos, dentro de la formación filosófica con perspectiva de género, es importante destacar que el ocultamiento de las mujeres en la filosofía es el derivado del uso del lenguaje bajo la estructura del masculino genérico. La investigación desarrollada por Pinto (2021) aborda esta preocupación, y optimistamente muestra que el reconocimiento a las mujeres ha ido ganando terreno en los planes de estudio enfocados a la formación filosófica. En clave del mismo optimismo conviene revisar la disminución del uso del lenguaje masculino y el aumento del lenguaje genérico (neutro). Una de las grandes discusiones hoy respecto al reconocimiento de las mujeres está en los usos del lenguaje, ya que el masculino genérico que ha predominado en el español y otras lenguas no es justo con el reconocimiento de la presencia de las mujeres. Algunas personas han decidido plenamente el uso del lenguaje desdoblado en sus discursos para hacer evidente la referencia tanto a hombres como a mujeres, no obstante, otras han preferido el uso del lenguaje neutro, argumentando que este cumple con el principio de economía del lenguaje y garantiza la inclusión por igual de hombres y de mujeres.

Alonso (2019) mostraba que en España las declaratorias gubernamentales no son suficientes ni son garantía para hacer las transformaciones requeridas en la educación. Del mismo modo podemos identificarlo en Caldas, a pesar de que hay normativas enfocadas a educar para la igualdad, es común encontrar que no hay mujeres en los planes de estudio para la enseñanza de la filosofía. Incluso cuando se hacen con pretensiones de formar en historia, se niega completamente la presencia del pensamiento femenino. Notar esta distancia entre lo que proclama el deber ser de la educación y lo que se ofrece como educación no es una novedad;

sin embargo, cuando se advierten estos baches, es más fácil corregir las prácticas educativas. Es muy probable que se crea que la formación por la igualdad de género poco tiene que ver con los contenidos temáticos comprometidos con la enseñanza de los saberes. No obstante, una educación que incluya mujeres en sus planes de estudio se convierte en la mejor aliada para alcanzar los propósitos de formación con perspectiva de género, y para cerrar las brechas en distintas áreas del conocimiento, incluida la filosofía.

Al respecto, cabe destacar la investigación realizada por Dougherty *et al.* (2015), quienes bajo la pregunta *¿Por qué las mujeres abandonan la filosofía?* realizaron un estudio en la Universidad de Sídney. Trataron de establecer si la causa de deserción provenía de experiencias anteriores a la universidad (educación primaria y secundaria) o estaba en las dinámicas de clase. El trabajo lo realizaron con una muestra de 123 estudiantes del curso introductorio de filosofía que incluía temas de ética, metafísica y estética. Se llevó a cabo la observación durante 13 semanas y se aplicó una encuesta de calificación tipo Likert con la afirmación: «Puedo imaginar que me convierto en filósofo/a». Los autores encontraron diferencias significativas en las respuestas de la primera encuesta que evidenciaban el influjo de factores preuniversitarios y quisieron comparar estos resultados con los de una última encuesta, al final de la formación, para validar si había diferencias que pudieran corroborar el influjo de las dinámicas de clase en la capacidad que tienen varones y mujeres para imaginarse como profesionales de la filosofía. Entre los resultados encontraron que, después de la primera clase, pese a que dos tercios de los estudiantes eran mujeres, menos de la mitad tenían la intención de especializarse en filosofía. Frente a la pregunta sobre si se podían imaginarse como filósofos/as, las mujeres tendieron a responder con puntuaciones más bajas, también afirmaron que probablemente no se sentirían cómodas en discusiones de carácter filosófico, aunque no encontraron que las mujeres pensaran que la filosofía fuese especialmente inútil para alcanzar sus metas. Paradójicamente, los autores no encontraron diferencias significativas en la segunda encuesta, lo que apoyaría la idea de que probablemente los factores preuniversitarios influyen en mayor medida para la permanencia de las mujeres en esta profesión.

Debe entenderse, entonces, que la relación entre los contenidos curriculares y los acontecimientos cotidianos mediados por la cultura y la sociedad conviene pensarlos en una correlación en la que constantemente hay una construcción, un reconocimiento y una determinación del yo con relación a las demás personas. Así nos lo muestra Sonia Reverter (2003),

El potencial constructivista del concepto de «género» será de enorme envergadura para la filosofía feminista, pues supondrá que podemos introducir cambios en la estructura epistemológica, que podemos finalmente repensar cómo construir la

feminidad y también la masculinidad. Cómo en definitiva se construye el otro y, en consecuencia, las bases de su exclusión. Podemos así resumir de momento que la teoría feminista es la teorización de la construcción del «otro» (en este caso «otra») como sujeto dominado. (p. 40).

Entender que los cambios en las estructuras epistemológicas tienen efectos sobre la construcción del yo permite defender la importancia de vincular a los contenidos curriculares los cambios que se esperan en las estructuras sociales. En otras palabras, para que la educación contribuya a que haya reconocimiento de las mujeres en la sociedad, es necesario que las mujeres sean reconocidas en la historia y la producción del conocimiento que se está enseñando. Se trata de una práctica que puede ayudar a que la tarea de formar en perspectiva de género sea más sencilla, sin embargo, la mayoría de los saberes científicos, artísticos, literarios y filosóficos parece que estuvieran negados a las mujeres, siendo común encontrar que quienes realizan los planes de estudio no cuentan con conocimiento sobre referentes femeninos para incluir en sus propuestas. Al respecto, se ha definido la necesidad de una modificación del currículo en la educación superior para que así las nuevas generaciones suplan tal carencia. Sin embargo, también es necesario buscar estrategias para formar a quienes ya han terminado su formación profesional sin saber de la existencia de mujeres en el desarrollo de sus disciplinas, para que prontamente las incluyan en sus contenidos y así se logre una contribución a la formación en perspectiva de género.

Una de las angustias más comunes al intentar una educación con perspectiva de género nos la expone Rebeca Caballero Álvarez (2011):

Incluir la perspectiva de género mediante el diseño curricular es, sin duda, un gran reto para la elaboración de planes y programas de estudio de las instituciones de educación superior (IES), ya que complica una tarea de por sí compleja, pues las y los diseñadores curriculares deben satisfacer —además de la demanda de conocimientos particulares de cada profesión o disciplina— la inclusión de prácticas y contenidos encaminados a erradicar la inequidad entre los sexos en la cotidianidad de la vida escolar. (p. 45).

Es de notar que ante la posibilidad de incluir dichas «prácticas y contenidos encaminados a erradicar la inequidad entre los sexos en la cotidianidad de la vida escolar» se asoma la falsa amenaza de sacrificar los contenidos propios de la disciplina. Sin embargo, adquirir el hábito de incluir el trabajo de mujeres dentro de la enseñanza-aprendizaje es un gran coadyuvante para ofrecer una educación con perspectiva de género.

En conclusión, incluir a las mujeres en los planes de estudio destinados a la formación filosófica no solo permite una formación más completa de la filosofía, su historia y sus problemas, sino que también contribuye con el propósito de la educación de formarnos para estar en el mundo y, en particular, para responder a las necesidades de justicia, igualdad y equidad de género.

Educación con perspectiva de género para construir realidad con principios de igualdad

La filósofa italiana Wanda Tomasi (2002) en *Filósofos y mujeres* parte de la idea, extraña y contraintuitiva a primera vista, de que el ser no es neutro. Con esta sentencia inicia un recorrido por la historia de la filosofía occidental en el cual muestra cómo a partir de las reflexiones de los filósofos se va configurando un mundo en el cual las mujeres ocupan un lugar de subordinación.

El problema que Wanda Tomasi (2002) encuentra en el fondo de la tradición filosófica canónica es que, sin considerar de forma directa el asunto de la diferencia sexual, ha puesto como modelo de humanidad a los hombres. Esto ha tenido notables consecuencias en la forma como nos hemos organizado socialmente a lo largo de la historia y en el papel que se ha asignado a las mujeres en esta organización. La primera consecuencia es que se ha considerado a las mujeres como seres defectuosos, imperfectos o incapaces para ciertas tareas. La segunda es que se han excluido de múltiples espacios. La tercera es que los aportes de las pensadoras han sido prácticamente borrados de la historia, lo cual refuerza la necesidad de evaluar los cánones de pensamiento heredados.

Para comprender estas consecuencias basta con revisar los aportes de filósofos como Platón y Aristóteles, quienes en ocasiones para referirse a los seres humanos utilizan la palabra «aner» (varón) de manera indistinta con «anthropos», lo cual pone de manifiesto que la medida de la identidad humana son los varones. Esto es mucho más claro, por ejemplo, cuando Aristóteles en el libro IV de la *Reproducción de los animales*, afirma que la mujer es un varón fallido. Al respecto afirma Wanda Tomasi (2002), «[...] cuando hay debilidad en el varón y la materia no está dominada, prevalece la animalidad, es decir, se da paso al monstruo del cual la mujer es el primer grado» (p. 55). Esta idea de la mujer como varón fallido pervive en toda la historia de la filosofía y, por lo mismo, en toda la historia de la educación. Esto se refleja en los estereotipos de género que determinan la participación o no de las mujeres en espacios académicos, laborales y políticos.

Teniendo presente la cuestión ¿qué podemos hacer para corregir esta tradición androcéntrica y generar entornos de conocimiento y de organización social más incluyentes y diversos?, reconocemos que desde la primera mitad

del siglo XX se han venido haciendo esfuerzos consistentes y sistemáticos por rescatar los aportes de las mujeres en la historia del pensamiento, entre ellos, los cuatro tomos de *Historia de las mujeres filósofas* (Waithe *et al.*, 1987, 1989, 1991, 1995), *Las filósofas. Las mujeres protagonistas en la historia del pensamiento* (Martino y Bruzesse 2000), *Sabias. La otra cara de la ciencia* (Muñoz, 2017), *Ellas lo pensaron antes. Filósofas excluidas de la memoria* (Femenías, 2019). Son esfuerzos que llenan el vacío que ha dejado la exclusión del pensamiento femenino y que ponen sobre la mesa las preguntas acerca del silenciamiento de las mujeres en la historia y sus consecuencias, que constituyen una forma distinta de ver el canon filosófico y los problemas que cuentan como relevantes. Esto, como lo plantean Hutton (2021) y Birulés (2015), requiere evaluar cómo hemos abordado el pasado y la memoria; implicando abrir caminos para que, desde las épocas tempranas de la formación académica, las y los estudiantes aborden inquietudes sobre el papel de las mujeres en la historia y aprendan a rastrear los indicios de estos aportes.

Además, como lo propone Del Río (2022), esta reconsideración sobre cómo se ha concebido el canon filosófico constituye una responsabilidad moral para las personas que se dedican a la profesión. En su estudio sobre las distintas historias de la filosofía en México y, ante la constatación de una casi nula presencia de autoras, se pregunta si esta omisión constituye un defecto en la calidad de las historias o si representa un acto de injusticia del que seríamos responsables. Para responder, recurre a los planteamientos de Fricker (2010, 2017), Calhoun (1989) y Moody-Adams (1994), concluyendo que, lo que se incluye en el canon o en la historia implica siempre un grado de responsabilidad. Plantea que los esfuerzos que se realizan en función de recuperar la historia de las mujeres filósofas incluyan la perspectiva de una crítica ética, orientada al concepto de «justicia epistémica de género».

Este concepto puede entenderse como una versión positiva de «injusticia epistémica» planteada por Fricker (2017), que es un daño a la capacidad de alguien como sujeto epistémico en virtud de algún prejuicio identitario, por ejemplo, ser mujer. Este daño se presenta como afectación de su credibilidad (injusticia testimonial) o como afectación a su capacidad para dar sentido a sus experiencias (injusticia hermenéutica). Este tipo de injusticia tiene implicaciones para la calidad del conocimiento, pero también para la responsabilidad ética que tenemos como conocedoras de prácticas que perpetúan la injusticia. Por oposición, la búsqueda de la justicia epistémica de género implica reconocer la responsabilidad y tomar acción para reparar los daños producidos por los comportamientos injustos (daños epistémicos y morales).

De este modo, los planteamientos del Río (2022) y Fina Birulés (2015), nos llevan a considerar que la presencia de sesgos en la construcción de los planes de estudio implica que se nos está negando acceso a una parte del conocimiento

y que nuestro saber es incompleto. Sin embargo, este problema es más complejo, ya que no solo implica limitaciones a nuestro conocimiento, sino que también afecta nuestra construcción de la realidad y la valoración de las prácticas que consideramos justas.

La construcción que alcanzamos de la realidad, así como la creación de nosotras mismas está influenciada tanto por nuestras experiencias vivenciales como por las estructuras del saber con las que nos han educado. Junto a esto conviene pensar que cuando la educación se preocupa por formarnos para responder a las necesidades del mundo, y no por rebozar nuestras mentes de contenidos, entonces educamos y nos educamos para estar en el mundo.

Incluir mujeres en la formación filosófica implica encontrar asuntos de preocupación que no han hecho parte de la historia o del canon de la filosofía. Por ejemplo, en el pensamiento de las pitagóricas encontramos que para ellas las matemáticas no constituían un saber aislado de los asuntos cotidianos y domésticos, insistieron en una armonía como una característica numérica, pero también como una virtud que debe perseguirse en el comportamiento humano. Teano de Crotona afirmaba que

El mundo y el ser humano viven por naturaleza en armonía y deberíamos tener cuidado de no perturbar esa armonía. Se requiere ascesis y trabajo espiritual. Se atribuye un efecto positivo sobre todo a las matemáticas y a la música, ya que el número cuenta con un papel importante en estas dos disciplinas. (Gleichauf, 2010, p. 10).

La relación alcanzada entre los planteamientos filosóficos y las acciones propias de la vida también se reflejaba en la formación ofrecida por esta escuela, dirigida al cuidado de sí mismo y los demás, expresada en términos de la armonía del ser humano. Esta perspectiva sugiere la búsqueda de una educación no solo para la abstracción epistémica, también la educación para estar en el mundo. Así podemos estar de acuerdo con que

el interés de los textos de Teano (ca. 600 a. C.) desarrollan lo que actualmente denominaríamos una «filosofía de la educación»; una psicología del desarrollo moral y una teoría de las obligaciones familiares y de la responsabilidad respecto de las generaciones más jóvenes. (Femenías, 2020, p. 33).

Aunque estemos frente a una escuela antigua de la que hemos aprendido concepciones abstractas con altas pretensiones de universalidad y alejadas del mundo sensible y vivencial, se trata de una concepción de la educación que resulta vigente para nuestros días y que, si la estudiamos con detenimiento, tal

vez nos resulte bastante útil para comprender y dar tratamiento a problemas que consideramos emergentes.

Integrar la formación filosófica a la vida cotidiana constituye los primeros pines para entender que nos educamos para estar en el mundo. Cuando pensamos en la educación en el antiguo mundo griego nos resulta muy común la idea de que se ofrecía una formación integral; en la que además de gimnasia, música, matemáticas y poesía, también había lugar para la magia y el mito. Esta forma de la educación se debía principalmente a que el modo de estar en el mundo griego se entrelazaba con las narraciones y los personajes míticos. Un ejemplo lo encontramos en el discurso de triunfo de Pericles, en el que lo primero que hace es reconocer que los dioses han estado de su lado; también en otras historias de la cultura griega en la que se narra que, previo a un enfrentamiento, se hacía un consejo de guerra, en el cual en gran medida se concentraban en encomendar a los dioses los hechos por ocurrir.

Ofrecer una formación filosófica con perspectiva de género conlleva dos beneficios altamente significativos. En primer lugar, se contribuye a la búsqueda de justicia epistémica de género, que asegura una representación equitativa en el conocimiento impartido en los ámbitos escolares. En segundo lugar, se fomenta el hábito de incluir y reconocer a las mujeres en todas nuestras actividades de la experiencia vivencial, para promover así una educación para estar en el mundo, que sea equitativa, incluyente y que refleje los valores de la sociedad que buscamos construir. Vargas (2016), en *La querrela de las mujeres*, expone que la lucha por el reconocimiento de la mujer tanto en el mundo intelectual como en la sociedad se remonta hasta el medioevo¹, cuando las mujeres buscaron dar a conocer sus opiniones sobre las falsas ideas que se propagaban del pensamiento femenino.

Lo que está en juego es crucial para ellas: el reconocimiento de su capacidad intelectual y su acceso a la educación y la cultura. Esta forma de participación política, de poner en circulación pensamiento favorable a los intereses de su propio sexo, está estrechamente ligada con el creciente interés de las mujeres de la época por la lectura y con la apertura de espacios de tertulia y debate — cultural, político—, auspiciados también por mujeres. (Vargas, 2016, p. 108).

Traer a colación estas reflexiones sobre las mujeres del siglo XV nos sirve para mostrar que la lucha por el reconocimiento de las mujeres se remonta muchos siglos atrás; así como para rastrear la educación que recibieron las mujeres medievales y cuáles eran las pretensiones que guiaban los principios

1. Ya nos habíamos referido a *La ciudad de las damas*, obra en la que Cristina de Pizan (Italia 1364 - Francia 1431) hace un gran esfuerzo por reivindicar acciones sociales y contribuciones intelectuales de cientos de mujeres desde la antigüedad clásica hasta sus días.

didácticos de la época. La educación que recibían las mujeres estaba guiada a prepararlas para estar en el mundo como esposas, madres o religiosas, y nunca se les preparaba para funciones públicas o para el gobierno, tanto así que se les negaba la formación en retórica. Los planes de estudio para las mujeres variaban según fuera su condición social y los proyectos de vida que se tuviera para ellas: «Lógicamente, no es lo mismo ser la esposa de un noble que de un artesano; por consiguiente, las diferencias educativas en cuanto a contenidos, duración de la formación o personas implicadas» (Vargas, 2016, p. 269). Nos damos cuenta de que educarnos para estar en el mundo ha acompañado la educación que han recibido las mujeres a lo largo de la historia. Tal vez, aun a riesgo del contrafáctico que esto implica; si la mujer no se hubiera relegado de lo público y lo político y se le hubiera permitido una participación más activa en las decisiones que guían a la sociedad, hoy tendríamos claro que la educación tiene como propósito último guiar nuestros comportamientos.

Asumir la educación desde la perspectiva de nuestros comportamientos y acciones dentro de la sociedad es un planteamiento bastante cercano a las posturas del pragmatismo norteamericano. Tal como lo plantea Barrena (2012, p. 2), la educación pragmatista busca el crecimiento personal, así como un conocimiento arraigado a la vida cotidiana, capaz de promover una comprensión más profunda del mundo y de nosotras mismas. En este sentido, el pragmatismo plantea que los programas educativos deben impactar tanto nuestra comprensión del mundo como nuestra experiencia vivencial y la construcción constante de nosotros mismos y de la realidad, ambos inacabados. Pensar la educación como crecimiento de sí mismo conlleva cultivar el pensamiento reflexivo y reconocer que nuestras acciones y decisiones tienen continuidad en nuestras experiencias futuras.

El crecimiento debe darse en la dirección que permita continuar creciendo, lograr mejor esclarecimiento de las ideas sobre el mundo. El crecimiento, la educación, no puede considerarse nunca como acabado y es un claro ejemplo del principio de continuidad que sostiene el pragmatismo (Barrena, 2015, p. 69).

Desde esta perspectiva de entender la educación como crecimiento, ofrecer una que incluya activamente a las mujeres dentro de sus contenidos curriculares adquiere una relevancia aún mayor. Al adoptar un enfoque pragmatista, reconocemos que la inclusión de mujeres no solo es una cuestión de justicia epistémica, sino también una estrategia efectiva para fomentar el crecimiento social. Al incluir a las mujeres en el currículo educativo, estamos enriqueciendo la experiencia de aprendizaje de nuestras y nuestros estudiantes, a la vez que fomentamos conductas encaminadas a la equidad de género. El pragmatismo insiste en la importancia de cultivar el hábito de valorar las consecuencias prácticas de nuestras acciones y decisiones, nos enseña a cultivar nuestras actitudes estando alerta a las sensaciones que esperamos en nuestro encuentro con el mundo; a preparar las reacciones a

estas sensaciones, así como a poner a trabajar las ideas dentro de la continuidad de las experiencias en intención a modificar la realidad (Dewey, 2000, p. 85).

De esta manera, podemos notar que pensar una educación con perspectiva de género en clave pragmatista no solo permite promover el reconocimiento de las mujeres de un modo meramente discursivo, sino como potencial activo dentro de una formación orientada hacia la acción y el cambio social. Esto, a su vez, contribuye a la construcción de un mundo más justo y equitativo para todas las personas, independientemente de su género.

Conclusión

Partir de la pregunta acerca de si se incluye a las mujeres en la enseñanza de la filosofía y de la historia de la filosofía nos pone en la posición incómoda del argumento *ad antiquitatem*, que si no están ni han estado y la educación ha funcionado es porque tal vez no hace falta incluirlas. No obstante, una reflexión más consciente del asunto nos hace pensar en el ¿qué hubiera pasado si se hubiera incluido el aporte de las mujeres desde el principio?, ¿sería nuestra sociedad igual?, ¿tendríamos las mismas ideas acerca de la justicia y la igualdad? No podemos responder estas preguntas, sin embargo, el trabajo de reconocimiento y rescate del pensamiento femenino ha puesto de manifiesto que la exclusión de las mujeres de ciertas actividades y campos del conocimiento ha consolidado la configuración de un mundo en el que se ha naturalizado la idea de que el ideal de ser humano es masculino. Con ello, se han perpetuado estructuras injustas que subordinan lo femenino.

Como hemos mostrado, la forma para corregir estas estructuras y alcanzar los ideales de equidad pasa por reeducarnos para estar en el mundo. Es vital reconocer los aportes de las mujeres a la historia del pensamiento y también considerar dicha historia desde otra perspectiva. Como afirma Fina Birulés (2015), no basta solo con recuperar las voces que han sido silenciadas ni con establecer las razones de este silenciamiento, es necesario pensar de nuevo la historia y la manera como la hemos abordado. Reconocer que no siempre todo lo importante o todos los problemas relevantes para una época quedaron registrados en el canon, y que es posible encontrar respuestas a algunas preguntas que aún hoy nos siguen acompañando en las pistas que nos dejaron las filósofas. Finalmente, es fundamental el papel que las educadoras y los educadores pueden hacer en la formación secundaria y media vocacional, puesto que propiciar espacios de reflexión sobre estos asuntos y hacerlo con perspectiva de género permitirá

consolidar ciudadanías más conscientes y sensibles. Esto redundará no solo en el cierre de brechas, sino también en la consolidación de un cambio social necesario.

Referencias

- Alonso, M. (2019). La inclusión de las pensadoras en el currículo de Secundaria. Una propuesta feminista de «Historia de la Filosofía» de segundo de bachillerato. En M. Méndez, M. Granada, , Miras, N. y S. Turró (eds.), *III Congreso Internacional sobre Innovación Educativa en Filosofía 23, 24 y 25 de enero de 2019, Facultad de Filosofía, Universidad de Barcelona* (pp. 32-39). Editorial Comares.
- Antony, L. (2012). Different Voices or Perfect Storm: Why Are There So Few Women in Philosophy? *Journal of Social Philosophy*, 43(3), 227-255. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9833.2012.01567.x>
- Barrena, S. (2012). *La educación como crecimiento: el pragmatismo en las aulas*. Ponencia presentada en la V Jornadas «Peirce en Argentina», Academia Nacional de Ciencia de Buenos Aires, 23-24 de agosto de 2012.
- Barrena, S. (2015). *Pragmatismo y educación: Charles S. Peirce y John Dewey en las aulas* (Vol. 7). Antonio Machado Libros.
- Birulés, F. (2015). *Entreactos. En torno a la política, el feminismo y el pensamiento*. Katz.
- Calhoun, C. (1989). Responsibility and Reproach. *Ethics*, 99(2), 389-406. <https://doi.org/10.1086/293071>
- Caballero, R. (2011). El diseño curricular como estrategia para la incorporación de la perspectiva de género en la educación superior. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 16(3-4), 45-64. <https://doi.org/10.48102/rlee.2011.41.3-4.316>
- De Gournay, M. (2014). *Escritos sobre la igualdad y en defensa de las mujeres*. Consejo de Investigaciones Científicas de Madrid.
- De Pizan, C. (2015). *La ciudad de las damas*. Siruela.

- Del Río, F. (2022). *Hacia una crítica ética de la historia de la filosofía en México desde una perspectiva de género*. Sapientia.
- Dewey, J. (2000). *Miseria de la epistemología*. Biblioteca Nueva.
- Di Martino, J. y Bruzesse, M. (2000). *Las filósofas. Las mujeres protagonistas en la historia del pensamiento*. Cátedra.
- Dougherty, T., Baron, S., & Miller, K. (2015). Why do Female Students Leave Philosophy? The Story from Sydney. *Hypatia*, 30(2), 467-474. <https://doi.org/10.1111/hypa.12150>
- Etxeberria, A. (2018). Por qué hay menos mujeres en filosofía: un punto ciego y sus explicaciones. *Dilemata*, (27), 333-345. <https://www.dilemata.net/revista/index.php/dilemata/article/view/412000228>
- Femenías, M. (2020). *Ellas lo pensaron antes: filósofas excluidas de la memoria*. Ediciones Lea.
- Fricker, M. (2010). The Relativism of Blame and William's Relativism of Distance. *Proceedings of the Aristotelian Society*, 84, 151-177. <https://www.jstor.org/stable/40927015>
- Fricker, M. (2017). *Injusticia epistémica*. Herder.
- Gleichauf, I. (2010). *Mujeres filósofas en la historia: desde la Antigüedad hasta el siglo XXI*. Icaria.
- Haslanger, S. (2008). Changing the Ideology and Culture of Philosophy: Not by Reason (alone). *Hypatia*, 23(2), 210-223. <https://doi.org/10.1111/j.1527-2001.2008.tb01195.x>
- Hoyos, D., Lince, S., Castillo, M., López, M., Arbeláez, D. y Acosta, J. (2025). *Mujeres filósofas: Otro canon*. Editorial Universidad de Caldas.
- Hutton, S. (2021). El Renacimiento de las mujeres filósofas. *Revista Horizonte Independiente*, 2(1), 19-33. <https://horizonteindependiente.com/ojs/index.php/horizontes-de-pensamientos/article/view/8>

- Ley 115 de 1994. *Por la cual se expide la ley general de educación*. Febrero 8 de 1994.
DO: 41214.
- López-Navajas, A. (2014). *Análisis de la ausencia de las mujeres en los manuales de la ESO: una genealogía de conocimiento ocultada*. Ministerio de Educación de España.
- Ministerio de Educación Nacional. (2010). *Orientaciones pedagógicas para la filosofía en la Educación Media*, (Documento n.º 14). Revolución Educativa Colombia Aprende, Ministerio de Educación Nacional, República de Colombia.
https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-340033_archivo_pdf_Orientaciones_Pedagogicas_Filosofia_en_Educacion_Media.pdf
- Morillo, I. (2020). Las mujeres filósofas en el currículo: Razones para su inclusión. *Paideia*, 40(115), 33-48. https://sepfi.es/wp-content/uploads/2020/11/000_Paideia_completo.pdf
- Moody-Adams, M. (1994). Culture, Responsibility, and Affected Ignorance. *Ethics*, 104(2), 291-309. <https://www.jstor.org/stable/2381578>
- Muñoz, A. (2017). *Sabias. La cara oculta de la ciencia*. Debate.
- Pinto, F. (2021). *La asignatura de Filosofía desde una perspectiva de género. Una revisión a los planes y programas de estudio del 2002 y 2020* [tesis de pregrado]. Universidad de Valparaíso, Chile. <https://repositoriobibliotecas.uv.cl/items/f209a434-5773-4d3f-abfe-87f797e1b7e5>
- Pulido, M., Figueroa, J., Marabolí, O., Bejarano, C. y Ojeda, D. (2018). *Philosophia - Historia de la filosofía 10*. Editorial Santillana.
- Pulido, M., Figueroa, J., Bejarano, C., Marabolí, O. y Ojeda, D. (2018). *Philosophia - Historia de la filosofía 11*. Editorial Santillana.
- Ramírez, J. (2023). *Fémína. Una nueva historia de la Edad Media a través de las mujeres*. Ático de los libros.
- Real Decreto 1105 de 2014 [Ministerio de Educación, Cultura y Deporte]. Por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato. 26 de diciembre de 2014.

- Reverter, S. (2003). La perspectiva de género en la filosofía. *Feminismo/s*, (1), 33-50. <https://doi.org/10.14198/fem.2003.1.04>
- Rodríguez, E. y Roldán, C. (2015). *El papel de las mujeres en la docencia y en la investigación de la filosofía*. *Revista Tehura*, (8), 47-72.
- Sánchez, M. y Ordóñez, C. (2011). *Pensamiento filosófico 1*. Editorial Santillana.
- Sánchez, M., Ordóñez, C., Muñoz, Y., Obando, A. y Prieto, Ó. (2012). *Pensamiento filosófico 2*. Editorial Santillana.
- Tomasi, W. (2002). *Filósofos y mujeres. La diferencia sexual en la Historia de la Filosofía*. Narcea.
- Vargas, A. (2016). *La querrela de las mujeres: tratados hispánicos en defensa de las mujeres (siglo XV)*. Editorial Fundamentos.
- Waithe, M. (Ed). (1987). *A History of Women Philosophers* (Volume I: Ancient Women Philosophers, 600 b. C. - 500 a. D.). Springer.
- Waithe, M. (Ed.). (1989). *A History of Women Philosophers* (Volume II: Medieval, Renaissance and Enlightenment Women Philosophers). Kluwer Academic Publishers.
- Waithe, M. (Ed.). (1991). *A History of Women Philosophers* (Volume III: Modern Women Philosophers, 1600-1900). Springer.
- Waithe, M. (Ed.). (1995). *A History of Women Philosophers* (Volume IV: Contemporary Women Philosophers, 1900-today). Springer.
- Waithe, M., & Boos, T. (Eds) (2023). *Women Philosophers from Non-Western Traditions: The First Four Thousand Years* (Women in the History of Philosophy and Sciences, vol 19). Springer.