

Educación sexual integral y formación docente en el campo de la filosofía. Reflexiones sobre la propuesta curricular de "Ética" en la Universidad de Buenos Aires*

<https://doi.org/10.22395/csye.v12n23a6>

Malena Nijensohn

Instituto de Investigaciones en Estudios de Género (FFyL, UBA), Buenos Aires, Argentina
malenanijensohn@gmail.com

Paula Fainsod

Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, Argentina
fainsodpau@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0003-4306-7881>

José Ignacio Scasserra

Instituto de Investigaciones en Estudios de Género (FFyL, UBA), Buenos Aires, Argentina
scasserrajose@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0003-4864-748X>

RESUMEN

El objetivo principal de este artículo es presentar los resultados parciales de la investigación realizada sobre la materia Ética (cátedra Cano/D'Iorio, FFyL, UBA), específicamente los modos en que allí se ponen en acción ciertos lineamientos solidarios con aquellos consignados en la Ley de Educación Sexual Integral argentina. Para ello, la metodología utilizada ha sido la investigación acción-participante, rompiendo con la dicotomía sujeto-objeto de la investigación y resaltando los saberes y accionares locales que se abordan. Los resultados encontrados han mostrado que en esta materia se ofrece una articulación novedosa entre los lineamientos de la educación sexual integral (ESI) y las especificidades de la disciplina que se enseña. Por lo tanto, a modo de conclusión, veremos que los cruces entre la materia y la ESI elaborables en una instancia pedagógica enriquecen tanto la formación docente como la formación filosófica de los y las estudiantes.

Palabras clave: ética; filosofía; educación sexual integral; formación docente; pedagogía.

* Cómo citar: Nijensohn, M., Fainsod, P. y Scasserra, J. I. (2023). Educación sexual integral y formación docente en el campo de la filosofía. Reflexiones sobre la propuesta curricular de "Ética" en la Universidad de Buenos Aires. *Ciencias Sociales y Educación*, 12(23), 115-144. <https://doi.org/10.22395/csye.v12n23a6>

Recibido: 8 de mayo de 2022.

Aprobado: 11 de julio de 2022.

Comprehensive Sex Education and Teacher Training in the Field of Philosophy. Reflections on the Curricular Proposal of "Ethics" at the Universidad de Buenos Aires

ABSTRACT

The purpose of this article is to present partial results of the research undertaken on the subject Ethics (professors Cano/ D'Iorio, Faculty for Philosophy and Literature, University of Buenos Aires), focusing on how some features in accordance with those allocated in Argentinian Law of Comprehensive Sexual Education (CSE). The methodology used has been the participant action investigation, breaking away with the dichotomy subject – object of study and underlying the addressed local knowledges and actions. The results have shown that this subject (Ethics) offers an original articulation between CSE and the specific contents of the program. Therefore, to conclude, we will see the crossed lines between the subject and CSE, that can be worked in a pedagogical dimension to enrich teaching formation as well as philosophical formation for philosophy students.

Keywords: ethics; philosophy; comprehensive sexual education; teaching formation; pedagogy.

Educação sexual integral e formação docente no campo da filosofia. Reflexões sobre a proposta curricular de Ética na Universidade de Buenos Aires

RESUMO

O Objetivo principal deste artigo é apresentar os resultados parciais da pesquisa realizada sobre a disciplina Ética (Professorxs Cano y D'iorio, FFyL, UBA), especificamente nas formas em que lá se põem em ação alguns princípios solidários com os consignados na lei Argentina de Educação Sexual Integral (ESI). Para isso, a metodologia utilizada foi a pesquisa-ação-participante, abandonando a dicotomia sujeito-objeto da pesquisa e destacando os saberes e as ações locais que são abordadas. Os resultados encontrados mostraram que esta disciplina oferece uma articulação entre as diretrizes da ESI e as especificidades da disciplina. Assim, a modo de conclusão veremos que as interseções entre a disciplina e a ESI podem ser elaboradas em uma instancia pedagógica, o que enriquece tanto a formação em tanto professores quanto a formação filosófica dxs estudantes.

Palavras-chave: ética; filosofia; educação sexual integral; formação de professores; pedagogia.

Introducción¹

En 2006 se sanciona en Argentina la Ley Nacional 26150 (2006) de Educación Sexual Integral (ESI), que estipula en su primer artículo que “todos los educandos tienen derecho a recibir educación sexual integral en los establecimientos educativos” (art. 1). La ley establece como “integral” una perspectiva que entiende los aspectos biológicos, sociales, psicológicos y culturales como dimensiones constitutivas de la sexualidad. Esa integralidad se explicita en los ejes principales que buscan promover en sus destinatarixs²: (1) el cuidado del cuerpo y de la salud, (2) el valor de la afectividad, (3) la equidad de género³, (4) el respeto de la diversidad, (5) el ejercicio de los derechos.

De esta forma, la perspectiva de la sexualidad que la ley propone resulta novedosa respecto de los abordajes que tradicionalmente se presentaron sobre ella. Por ejemplo, amplía las nociones biomédicas imperantes en la educación sexual hasta su sanción (Morgade, 2011). Asimismo, pone en jaque ciertas perspectivas alarmistas que tradicionalmente se habían impuesto en las escuelas argentinas: lejos de comprender la sexualidad solo como una experiencia de peligrosidad o únicamente como un posible foco de infecciones, enfermedades y riesgos, propone entenderla como una experiencia en la cual se atraviesan placeres y displaceres, que requiere conocimientos que propicien prácticas de cuidados y prevención. De esta manera, la sexualidad en su perspectiva integral pasa a ser entendida como una expresión de nuestras vidas vinculada con la posibilidad del disfrute, el autocuidado y cuidado de lxs demás.

Como modo de hacer efectiva esta política educativa, la ley establece la responsabilidad del Estado de garantizar la formación docente en ESI, tanto en su etapa inicial como en instancias de capacitación. Ahora bien, el texto resulta ambiguo, en tanto fija como niveles de su injerencia el inicial, el primario, el secundario y la educación superior no universitaria. Esto deja en un plano gris

¹ Resultados preliminares de esta investigación fueron presentados en el VIII Coloquio Interdisciplinario Internacional “Educación, Sexualidades y Relaciones de Género” y en las II Jornadas “Educación, Género y Sexualidades” de la Universidad Nacional de Rosario. En esta ocasión, disponible en: Scasserra, J. I., Nijensohn, M. y Fainsod, P. (2021). Filosofía, Educación sexual integral y Formación Docente. Reflexiones desde y hacia la enseñanza en una cátedra de Ética. En N. Cocciarini y A. Malizia (comps.), *Libro de actas. VIII Coloquio Interdisciplinario Internacional “Educación, Sexualidades y Relaciones de Género”. II. Jornadas “Educación, Género y Sexualidades”* (pp.58-65). HyA ediciones.

² Optamos por el uso de la “x” a lo largo del artículo para no determinar la declinación sexo-genérica de aquellxs a quienes nombramos sin conocer ni reducir la pluralidad de identidades a un pretendido universal masculino que acarrearía sesgos androcéntricos.

³ Este enfoque ha recibido críticas en los últimos años por arrastrar cierto binarismo de género que, ocasionalmente, puede decantar en perspectivas transfóbicas que entran en conflicto con el enfoque de ejercicio de derechos que la ESI promueve (Radi y Pagani, 2019).

la formación docente que tiene lugar en el nivel universitario, tema de la presente investigación.

Consideramos que la incorporación de la ESI allí implica un doble desafío. En primer lugar, porque no se suele reconocer este nivel como formador de docentes. La investigación se lleva el foco de la atención en la universidad, y “la docencia se concibe en forma devaluada” (Gomez, 2020, p. 79), comprendiéndola como una carga, algo que distrae a la universidad de su verdadera tarea. En segundo lugar, porque en estas instituciones se presentan resistencias —algunas compartidas con otros niveles educativos— vinculadas a los modos de construcción de los conocimientos. El argumento utilizado para sostener este tipo de posturas suele apelar a la autonomía universitaria para blindarse de cualquier posibilidad de implementar contenidos propuestos por una ley educativa a nivel nacional. De este modo, el valor de la autonomía universitaria, una conquista histórica de las luchas contra el elitismo y el autoritarismo de las instituciones académicas, que hoy constituye un derecho democrático en términos del gobierno de las instituciones universitarias, se utiliza contradictoriamente para desligar a la institución de garantizar derechos⁴ de lxs estudiantes, muchxs de ellxs futurxs docentes.

Ante estos desafíos, desde el año 2018 y en continuidad con toda una línea investigativa centrada en el cruce educación-género-sexualidades iniciada hace ya más de veinte años, el equipo Mariposas Mirabal (FFyL, UBA)⁵ ha puesto el foco en la “formación docente”. Esto, en la medida en que considera que lxs sujetxs educativxs que se forman para ser futurxs docentes están incluidxs dentro de la expresión “todos los educandos” mencionados en el artículo primero de la Ley de Educación Sexual Integral (Ley Nacional 26150, 2006).

En el campo de la filosofía, la investigación se centró en las presencias, ausencias e insistencias vinculadas a la ESI en la formación docente en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. Como parte de esta indagación, por un lado, se estudió la composición de su plan de estudios y los elementos relacionables con los lineamientos de la ESI y, por el otro, se abordó el “currículum en acción”⁶ al indagar el modo en que esos lineamientos toman

⁴ Este problema fue abordado por el equipo en Morgade y González del Cerro (2021), específicamente en el capítulo 3: “La ESI, las didácticas y la formación docente en la universidad: reflexiones y escenas del currículum en acción”.

⁵ El grupo Ubacyt “Formación docente, androcentrismo científico y educación sexual integral con enfoque de género en Filosofía y Ciencias Jurídicas, Biología y Educación para la Salud e Informática” investiga sobre las posibilidades de inclusión de la educación sexual integral en la formación de docentes en materias de la Universidad de Buenos Aires y de Institutos Superiores de Formación Docente de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

⁶ Expresión utilizada por el Equipo de Investigación Mariposas Mirabal para dar cuenta del campo de problemas que se pretende indagar, remitiendo a una de las posibles líneas de desarrollo curricular vinculada con lo que en la literatura especializada refiere al “currículum real”. Según Gimeno Sacristán (2010), “[e]l currículum

cuerpo en los contextos y prácticas de enseñanza en dos de sus materias: Ética y Didáctica Especial de la Filosofía. Como señala Gimeno Sacristán (1991), el *currículum* en acción es:

[La] última expresión de su valor, pues, en definitiva, es en la práctica donde todo proyecto, toda idea, toda intención, se hace realidad de una forma u otra; se manifiesta, adquiere significación y valor, independientemente de declaraciones y propósitos de partida. (p. 240)

En este sentido, se trata de indagar no solo cuáles son las definiciones o las formas que va tomando lo que se enseña en un contexto específico sino fundamentalmente —y es esta la principal dimensión de interés en nuestro estudio— cómo lo que se enseña se resitúa en el intercambio con lxs estudiantes, dando nuevas pistas para revisar desde su análisis crítico el desarrollo curricular, en nuestro caso con un horizonte de inclusión de la perspectiva de género y sexualidades.

El objetivo del presente artículo es presentar los resultados de esta investigación, específicamente aquellos que resultan del análisis del *currículum* de la materia Ética. Es nuestra hipótesis que la propuesta de esta materia adoptada en la cátedra dirigida por Vir Cano y Gabriel D'Iorio ofrece un modo en que los lineamientos de la ESI pueden articularse con las especificidades de la disciplina que se enseña. Nuestro desarrollo se detiene, en primer lugar, en los lineamientos generales de nuestra propuesta de investigación, detallando cuestiones metodológicas que orientaron nuestro trabajo de campo. En segundo lugar, indagamos las relaciones entre la educación sexual integral y la filosofía desde dos aspectos: uno conceptual y otro institucional, anclado en la Universidad de Buenos Aires. Por último, analizamos el *currículum* en acción de la materia Ética, focalizándonos en cuatro aspectos de lo observado que queremos destacar: la propuesta de la cátedra, el posicionamiento docente, las intervenciones en el canon hegemónico y los ejemplos utilizados para elaborar conceptos. Creemos que, de esta manera, pueden observarse contrapuntos interesantes a ponderar entre el *currículum* escrito y el *currículum* en acción que permiten profundizar la forma en que se articulan los contenidos de la materia y ciertos lineamientos estipulados por la ESI.

es un texto que representa y presenta aspiraciones, intereses, ideales y formas de entender su misión en un contexto histórico muy concreto, desde donde se toman decisiones y se eligen caminos que están afectados por las opciones políticas generales, las económicas, la pertenencia a diferentes medios culturales, etc" (p. 35). Es decir, las formas que toma el *currículum* en las prácticas de enseñanza resulta un interesante espacio de análisis en tanto allí se indagan lo que insiste y a la vez emerge como novedoso en el inter juego entre lo que se enseña, las formas que toma el contenido, cómo se enseña incorporando también las reacciones de los sujetos que se encuentran en ese espacio.

1. Lineamientos generales de una propuesta de investigación

1.1. Formación docente, educación sexual integral y universidad

Este equipo de investigación sostiene que las instituciones educativas indefectiblemente, por acción u omisión, desarrollan contenidos y mensajes relativos a los cuerpos sexuados. Es decir, que la educación siempre es sexual (Morgade, 2011). Sobre este punto de partida se monta el proyecto político-epistemológico que indaga qué educación sexual es la que circula en cada establecimiento educativo. Para ello, se busca explicitar cuáles son sus supuestos, qué concepción de sexualidad se pone en juego, qué lugar ocupan los cuerpos en ella, qué espacio se da a las diversas voces que componen el concierto de identidades sexuadas, entre otros, con el horizonte de producir/potenciar propuestas educativas que tiendan a incorporar la ESI como un modo de estimular una educación sexuada justa.

Nos posicionamos en una perspectiva crítica desde la cual analizamos los modos en que se presenta la educación sexual: ¿se dirige hacia proyectos de justicia social, igualdad de derechos y diversidad de voces y perspectivas?, ¿o reitera, por el contrario, posiciones propias de proyectos hetero-cis-patriarcales? (Morgade, 2011; Connell, 1997), ¿cuáles son los alcances, las insistencias, las omisiones que recorren estas formas de concebir la educación sexual? Dado que entendemos la ESI como un proyecto de justicia social —que también es sexual—, nuestras investigaciones se dirigen a indagar y acompañar procesos que profundicen su efectivización y transversalización curricular en las instituciones.

Puntualmente, en los espacios de formación docente, el sentido propuesto de que “toda educación es sexual” se encuentra obturado por la formación erudita que considera las casas del saber como lugares donde el cuerpo, el deseo y la singularidad de cada individuo son postergables en nombre de la excelencia académica aparentemente desencarnada en su pretendida universalidad⁷. De esta manera, los espacios de formación docente, precisamente en la medida en que forcluye el problema de los cuerpos sexuados como aquello que queda por fuera de sus fronteras, termina reproduciendo la matriz hetero-cis-patriarcal.

Las críticas teórico-políticas que se han desarrollado en las últimas décadas respecto a la forma dominante de la construcción de conocimientos (por caso, desde las pedagogías y epistemologías críticas) no necesariamente han conjugado sus ritmos con los de las transformaciones curriculares ni en el sistema

⁷ Un ejemplo que se puede señalar es la feminización del trabajo docente, que parece tener que recibir pasivamente las formulaciones que la universidad produce para ella. Otro, la invisibilización lesbiana y la ínfima participación de personas de la comunidad TTTNB (travesti, transexual, transgénero, no binarie). En estos y otros casos se puede apreciar cómo se cuelan numerosos supuestos institucionales que tienen raíces filosóficas a las que vamos a referir en el siguiente apartado.

educativo ni en la formación del profesorado. Hemos encontrado que los así llamados “estudios de género” son marginales aún en muchos planes de estudio en los ámbitos de formación de docentes. Si bien puede observarse una inclusión de esta perspectiva en algunos pocos espacios curriculares, estos en general ocupan un lugar reducido o subalterno como materias optativas, seminarios finales de la carrera, entre otros.

Ahora bien, si esto es señaladle en la mayoría de los espacios de formación docente, creemos que en la universidad encuentra su punto culminante. Resulta significativo aquí señalar algunas distinciones —específicamente respecto de la ESI en los planes de estudio— entre los institutos de formación docentes no universitarios y de las universidades. Como se ha mencionado en un artículo de integrantes del equipo que investiga y que remite a estos procesos, las universidades estuvieron más caracterizadas por la dinámica de la autonomía de la educación superior y se vincularon contradictoriamente con las normativas ministeriales e inclusive legislativas. En cambio, los institutos superiores están plenamente alcanzados por la Ley 26150 (2006) incorporando en sus planes desde el año 2010 la ESI como espacio curricular. Aun con estas diferencias, es notable la escasa presencia en todas las clases institucionales de los desarrollos de los estudios de géneros, estudios de la disidencia sexual y, en particular, de la crítica epistemológica que estos movimientos vienen desarrollando (Morgade y Fainsod, 2015).

Anteriormente hemos abordado esta cuestión en modo general (Scasserra et al., 2022) y hemos señalado la oposición entre la erudición ilustrada de la producción de saber de la universidad contra la reproducción acrítica que se espera que hagan lxs docentes, quienes reciben pasivamente los saberes que se producen en el centro del saber legítimo. Asimismo, hemos analizado las problemáticas específicas que presenta pensar la implementación de la ESI en la formación docente en el contexto de las universidades nacionales: debido al valor (defendible y atendible) de la autonomía universitaria, pareciera que una ley nacional no puede, *a priori*, dictaminar qué debe enseñar ni cómo debe hacerlo. Ahora bien, teniendo en cuenta estas complejidades, desarrollamos nuestra investigación bajo la certeza de que, cuando se trata de procesos de ampliación de más y mejores derechos, la universidad pública no debería permanecer indiferente.

1.2. Principios metodológicos

Como ya señalamos, los resultados de la investigación que aquí se comparten se inscriben en un proyecto más amplio que indaga el cruce entre formación docente y ESI en diferentes campos disciplinares. En los últimos años, colocamos

el foco en la formación docente en institutos de formación superior y en las universidades:

En donde la ausencia o presencia de la perspectiva de género y derechos humanos demarcan también las posibilidades de revisión sistemática y crítica de los sesgos patriarcales y cisheteronormativos en la propia práctica (y en la propia biografía escolar) así como las posibilidades de construir una pedagogía para la emancipación. (Morgade y González del Cerro, 2021)

Para ello, a partir de una propuesta de investigación acción-participante, trabajamos conjuntamente en los campos disciplinares seleccionados, en este caso del campo de la filosofía, a fin de propiciar una indagación colectiva, conjunta y crítica respecto de propuestas de enseñanza que en un espacio curricular abordan o pretenden abordar sus contenidos desde la perspectiva de la ESI.

En este caso trabajamos en Ética, una asignatura de la carrera de filosofía en la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA, que, aunque no forma parte del ciclo pedagógico, está incluida en el Ciclo de Formación General y, por ende, debe ser aprobada por todos los aspirantes a profesoras de filosofía. Nos detuvimos en esta asignatura porque deliberadamente incorpora la perspectiva de género y derechos humanos en su propuesta pedagógica.

La metodología utilizada es la investigación acción-participante enmarcada en los estudios culturales y de género, orientada a develar las relaciones sociales en las que se enmarcan las experiencias educativas de construcción del cuerpo sexuado. El enfoque metodológico de esta investigación pretende producir conocimientos de situaciones y procesos en profundidad desde una indagación participativa donde el proceso sea mediado por un colectivo formado entre este equipo de investigación y docentes-investigadoras. Se propone romper con la dicotomía sujeto-objeto de la investigación, resaltando los saberes y actores locales que se abordan; allí, el o la investigadora adopta un rol de dinamizador, pero nunca de determinador (Malo, 2004). Se nutre, a su vez, de la tradición del interpretativismo en la etnografía. En este sentido, se apunta a desplegar teórica y empíricamente el problema de investigación, tendiendo a reconstruir la perspectiva de los actores sociales procurando ampliar su inteligibilidad en tensión con los procesos histórico-culturales más amplios.

La definición metodológica se fundamenta en tres cuestiones. Por un lado, en tanto equipo de una universidad pública entendemos que resulta prioritario construir procesos de investigación colectivos, situados, comprometidos con la transformación de las instituciones y dirigidos a promover procesos emancipatorios. Por otro lado, en esta metodología cobran centralidad los conceptos de experiencias y voces, estimulando desde el encuentro genuino y no ingenuo la posibilidad de construcción colectiva de nuevos saberes que potencien la

ESI en los espacios micro pero que a la vez aporten a un campo de conocimientos que incida en otros ámbitos y niveles de definición y transversalización curricular. Por último, intenta construir un modo de investigar que desde y en la universidad pública tensione los sesgos/insistencias/omisiones propios de perspectivas patriarcales, blancas, cissexistas, heterosexistas, burguesas y euro centradas. De esta manera, proponemos estimular la vinculación no jerárquica de lo que consideramos los tres pilares constitutivos de la vida universitaria: la producción de saber (investigación), la docencia y los modos de concebir las relaciones sociedad-universidad (transferencia-extensión).

En tal sentido, como hemos mencionado anteriormente (Díaz Villa y Fainsod, 2021), buscamos construir saberes más allá de los dominios unidisciplinarios, acercándonos al conocimiento pluriuniversitario, el cual no solo cuestiona las lógicas de producción del saber, sino también qué es lo que constituye conocimiento significativo, para qué, para quiénes, al servicio de quiénes.

Como se ha señalado en la introducción, la investigación se dirige principalmente a analizar instancias de puesta en acción del *currículum*. Se trata, como invitación metodológica, no solo de propiciar instancias colectivas de producción de desarrollo curriculares tendientes a incidir en la formación docente para el área disciplinar en cuestión, sino también de generar, a partir de la observación participante y del análisis crítico del corpus producido, la posibilidad de indagar las formas que toma aquello planificado en un contexto determinado y en el juego con lxs actorxs implicadxs allí. Esta definición metodológica se enfoca en poder incorporar en el análisis de lo planificado y de las propuestas de enseñanza las insistencias y reinvenções que colaboran en una reflexión continua que invite a profundizar acerca de las posibilidades y desafíos de la inclusión de la perspectiva de género y su transversalización en espacios de enseñanza específicos. Se trata de una indagación que no solo toma en cuenta el contexto de la práctica de enseñanza, sino que también produce y analiza situadamente aquello que en la puesta en acción incide en la propuesta curricular para repensarla, reflexionar sobre ella y transformarla hacia su transversalización.

Resta solo señalar que los datos y escenas recolectados que pueden verse sistematizados en el tercer apartado de este artículo fueron recogidos mediante observaciones realizadas bajo el enfoque acción-participativa a lo largo del primer cuatrimestre del año 2019 en la cátedra de Ética de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. De esta manera, buscamos construir una imagen que contemple la complejidad del "*currículum* en acción" desarrollado por la cátedra. Mediada por conversaciones con lxs docentes a cargo, el registro exhaustivo y la conversación con estudiantes pudimos bosquejar una imagen determinada de la propuesta de la cátedra que aquí nos permite pensar

los modos en que la ESI, o las perspectivas críticas con respecto a los géneros y las sexualidades, pueden abordarse desde la universidad y articularse con las especificidades disciplinarias de las asignaturas.

2. Educación sexual integral y filosofía

Desarrollados los principios metodológicos de nuestro equipo, a continuación, nos proponemos encontrar cruces y diálogos posibles entre la disciplina filosófica y las perspectivas críticas con respecto a los géneros y las sexualidades que promueve la ESI, tanto desde un punto de vista institucional en el caso de la Universidad de Buenos Aires, como de un punto de vista conceptual. El desarrollo conceptual traza una genealogía de los conceptos afines a las perspectivas críticas con respecto a los géneros a partir del pensamiento de Friedrich Nietzsche, Michel Foucault y Judith Butler. Tomamos esta decisión porque servirá más adelante, a la hora de abordar los contenidos de ética. Con respecto a las relaciones institucionales, usamos parte de nuestro trabajo de campo hecho en la Facultad de Filosofía de la UBA.

2.1. Relaciones institucionales

En la Universidad de Buenos Aires, el plan de estudio de filosofía (2017) posee un ciclo básico de catorce materias, un ciclo de especialización y un tramo pedagógico compuesto por un total de cinco materias. Dos de ellas son materias optativas (de la carrera de Ciencias de la Educación) que se consideran parte del ciclo básico de la carrera. Las otras tres componen el ciclo didáctico, donde se hallan Didáctica General (materia anual común a todas las carreras de la facultad) y dos materias específicas de la disciplina: Teoría y práctica de la enseñanza filosófica (cuatrimestral) y Didáctica especial de la filosofía (anual).

A partir del relevo general que hemos hecho de los planes de estudio de la carrera, hemos notado que son pocas las materias que incluyen referencias directas a las perspectivas de género o a la ESI. Sobre esto último, el único plan de estudios que hace una mención explícita es el de Didáctica Especial de la Filosofía.

Ahora bien, es posible destacar algunos puntos del plan de estudios que sí incluyen temáticas afines a las perspectivas críticas que la ESI viene a colocar sobre la mesa. Al respecto, nos gustaría señalar, dentro del tramo obligatorio, la materia Ética a cargo de Vir Cano y Gabriel D'Iorio, como un primer exponente que analizaremos en detalle en el apartado siguiente. Pero también es posible incluir Historia de la Filosofía Moderna (a cargo de Marcelo Mendoza Hurtado), donde encontramos una última unidad dedicada especialmente a los sesgos de la ilustración: "La Ilustración ante los problemas de la esclavitud, el género y la

alteridad". Esto implica una novedad en la carrera, ya que Historia de la Filosofía Moderna ha sido tradicionalmente considerada una materia troncal en la cual el estudiante debe memorizar los tecnicismos de obras monumentales como *Crítica de la razón pura*, dejando poco lugar para las reflexiones críticas acerca de la modernidad, su historia y sus violencias.

Sucede algo análogo con la materia Metafísica, a cargo de Mónica Cragolini. La perspectiva de la docente busca separar la disciplina de la abstracción que tradicionalmente se le ha atribuido para dar cuenta de numerosos problemas concretos que se formulan desde su lenguaje, como puede ser el androcen-trismo, el especismo o el colonialismo. Por último, es posible destacar la materia optativa Filosofía Feminista, a cargo de Diana Maffia. Todos estos casos son ocasión para desmontar la razón única a la que hicimos referencia en el apartado anterior, para dar cuenta de perspectivas precarias y locales que construyen un pensamiento crítico y situado, sin pretensiones de universalidad.

Como ya señalamos, es de destacar que Didáctica Especial de la Filosofía es la única materia que menciona explícitamente a la ESI entre sus contenidos. En continuidad con lo mencionado en un artículo anterior "el enfoque que la ley y los documentos establecen, es decir desde la perspectiva de género y derechos humanos, se está incorporando de una manera sumativa, propia de una fase muy inicial en el cambio curricular" (Morgade y Fainsod, 2015).

Como puede verse, existen numerosas "puertas de entrada" dentro de los programas actuales para que las perspectivas de género circulen por la carrera de Filosofía. Por lo pronto, es posible señalar que si bien las perspectivas críticas que la ESI defiende circulan en la carrera de Filosofía y se han abierto espacio en lugares tanto instituyentes como instituidos, no pareciera haber una consideración institucional en torno a la necesidad de lxs estudiantes de filosofía de recibir educación sexual integral. Sin embargo, que Didáctica Especial de la filosofía sea el único programa que incluye a la ESI entre sus contenidos obligatorios habilita a pensar que sí se considera que futurxs docentes deben saber "cómo implementarla". Por lo pronto, parece que la ESI queda reservada a un saber que necesita incorporarse para poder desempeñar la tarea de enseñar, siendo a su vez esta materia como una de las únicas visualizada como espacio donde se forman docentes en todo el trayecto de la carrera de Filosofía.

2.2. Relaciones conceptuales

Siguiendo a Nietzsche (2006a), en "[l]a 'razón' en la filosofía" (p. 51) destacan dos idiosincrasias constitutivas de todos los filósofos de la historia tradicional occidental: en primer lugar, la falta de sentido histórico y, en segundo lugar, la confusión de lo último con lo primero. La falta de sentido histórico indica la

pretendida universalidad de las creaciones filosóficas, el borramiento de su origen humano, demasiado humano. Así, siguiendo su caracterización, al trazar una dicotomía excluyente entre el ser y el devenir, los filósofos han jerarquizado lo eterno e inmutable por sobre lo perecedero y cambiante. Este “egipticismo” obsesionado con la construcción de monumentos cree que honrar algo es deshistorizarlo: “[t]odo lo que los filósofos han venido manejando desde hace milenios fueron momias conceptuales; de sus manos no salió vivo nada real” (Nietzsche, 2006a, p. 51).

Sin embargo, al no poder apoderarse de lo que es, estos filósofos se preguntan extrañados si no habrá allí alguna ilusión o algún engaño, y hallan al responsable de la traición en la sensibilidad: los sentidos se convierten en creadores de ilusiones, la razón adquiere su lugar supremo y la tarea de la filosofía pasa a consistir en deshacerse de las trampas de la sensibilidad. Así surge el monótono-teísmo, un pensamiento monótono respecto del *theós*, es decir, un *theós* que se piensa como idéntico a sí mismo, que representa la mismidad y la identidad (Cragolini, 2003).

La segunda idiosincrasia, la confusión de lo último con lo primero, señala el olvido de que han sido precisamente los filósofos quienes han inventado este modo de ser de las cosas y la pretensión de que éstas tengan un origen en sí mismas. Los conceptos supremos no pueden tener una historia, razonan estos filósofos; con esto, lo último (aquello inventado por los *tejedores de telarañas*) tiene que ser lo primero, tiene que ser *causa sui*.

Sin embargo, Nietzsche señala que los filósofos han remplazado un error por otro: para contrarrestar el error al que inducen los sentidos, han asignado la unidad de la razón, pero este no es sino otro error. La metafísica de la antítesis de los valores instaura una perspectiva binaria que todo lo clasifica en pares opuestos jerarquizados. Bajo este prejuicio, no pueden concebir cómo podría una cosa surgir de su antítesis y consideran que las cosas de valor deben tener un origen propio.

Así, a los ojos de Nietzsche (2006a), la historia de la filosofía (occidental) de Platón en adelante es la historia de un error, a saber: el error de la creencia en un “mundo verdadero” (la razón) en contraposición a un “mundo aparente” (la sensibilidad), es decir, el binario y su concomitante jerarquización de lo racional por sobre lo corporal.

A lo largo de la tradición occidental, la razón ha sido considerada como el “mundo verdadero”, en tanto que se la ha pensado como unitaria y universal, mientras que los cuerpos, por ser plurales y múltiples, han sido estimados como parte del “mundo aparente”. El cuerpo, lugar de la finitud, el devenir y la

caducidad, ha sido siempre pensado como el *locus* donde radica nuestra heteronomía y nuestra falta de libertad. La tradición ha deslegitimado y desestimado las voces de los cuerpos y su multiplicidad, al subsumirlas bajo la voz unitaria de la conciencia.

Ahora bien, desde esta perspectiva crítica, puede señalarse que la razón no es sino una razón erigida en “mundo verdadero”, fundamento pretendidamente universal, aunque histórico, creado y situado: razón cis, hetero, masculina, blanca y europea, entre tantísimas otras marcas de inscripción.

Acaso de la filosofía pudiera decirse lo que tantas veces desde los feminismos se dice del Estado: constitutivamente patriarcal, cissexista, heteronormativa, racista, clasista. Y, sin embargo, como señalara Nietzsche, lleva en sí misma el germen de su disolución: una fuerza que acaba volviéndose contra sí misma al desenmascarar su modo interesado de ver las cosas. La tarea genealógica que el propio Nietzsche emprende signa un primer golpe de martillo contra aquella moral cristiana que, solidaria con la filosofía tradicional, se instaure en occidente. No olvidemos que, a los ojos del filósofo alemán, “el cristianismo es platonismo para el pueblo” (Nietzsche, 2000, p. 21).

Un siglo más tarde, Michel Foucault retomará la senda genealógica para desandar los mecanismos de saber-poder que constituyen subjetividad. Así, en sus análisis de las tecnologías de poder se puede observar un desplazamiento de las tecnologías meramente represivas a un paradigma en el que estas son concebidas como eminentemente productivas y estratégicas, fechado en el siglo XVIII. En contraposición a la idea de que a partir del siglo XVII habría comenzado una edad de represión propia de las sociedades burguesas que habría censurado el sexo, Foucault (2005) sostiene que hubo una explosión discursiva en torno a él, que “los discursos sobre el sexo [...] no han cesado de proliferar” (p. 26). De esta manera, habría habido un rechazo fundamental al reconocimiento del sexo, sino más bien una puesta en acción de todo un aparato para producir discursos verdaderos sobre él.

De esta manera, los nuevos procedimientos de poder que surgen a partir del siglo XVIII

funcionan no ya por el derecho sino por la técnica, no por la ley sino por la normalización, no por el castigo sino por el control y [...] se ejercen en niveles y formas que rebasan el Estado y sus aparatos. (Foucault, 2005, p. 109)

Así, el poder no remite tanto a una estructura o a una institución, sino al nombre que se le da a una situación estratégica compleja en una situación dada.

A partir de estos nuevos mecanismos emerge una concepción positiva del poder según la cual nadie deviene sujeto sin estar atravesado por las relaciones de poder. Esto es lo que Foucault llama la paradoja del *assujettissement*, a saber, que para convertirse en sujeto (*sujet*) es menester estar sometidx (*assujetti*, literalmente “sujetadx”) o, en otras palabras, que el proceso de devenir subordinadx al poder es a un tiempo el proceso de devenir sujeto. Sujetadxs a las relaciones de poder, sin por eso estar completamente dominadxs por ellas —pues donde hay dominación no hay poder (Foucault, 1984, p. 135)—, estamos, como dirá Butler (2010a), condicionadxs mas no determinadxs.

Foucault planteará la filosofía como una ontología crítica de nosotrxs mismxs. Así, no sería ni una teoría, ni una doctrina, ni un cuerpo de saber, sino una actitud, un *ethos*, una vida filosófica en la que la crítica de lo que somos es a la vez un análisis histórico de los límites que nos han establecido y un examen de su franqueamiento posible. Acaso en la tensión entre la filosofía como gramática hegemónica occidental y como ontología crítica se hallen los intersticios a través de los cuales poder indagar su relación con la sexualidad y, específicamente, con la educación sexual integral.

En ese sentido, la genealogía emprendida por Judith Butler (2007) en *El género en disputa* en torno a las categorías de sexo, género y deseo es una tarea deconstructiva que busca horadar sus instituciones concomitantes: el falogocentrismo y la heterosexualidad compulsiva. La sexualidad, cuya historia Foucault se había propuesto trazar, específicamente en su dimensión generizada (De Lauretis, 1996), es analizada como una tecnología de *assujettissement*.

La matriz de inteligibilidad heterosexual presupone una distinción entre sexo, género, deseo y prácticas sexuales, y establece una relación causal y una relación expresiva entre estas dimensiones. Así, por un lado, el sexo causaría el género, el género causaría el deseo y el deseo causaría las prácticas sexuales; por otro lado, las prácticas sexuales expresarían el deseo, el deseo expresaría el género y el género expresaría el sexo. Bajo una perspectiva binaria y dicotómica (que siempre implica una jerarquía), el sexo aparece como el dato biológico macho o hembra, el género como la construcción cultural varón o mujer (masculino o femenino) y, finalmente, el deseo y las prácticas sexuales se determinan bajo el régimen de la heterosexualidad obligatoria, según el cual los varones se relacionan sexual y afectivamente con mujeres, y las mujeres, con varones. Así, se presupone que nacer con el sexo biológico “hembra” implica una subjetivación bajo el género “mujer”, una subjetivación “femenina” y prácticas (hetero)sexuales con varones. Por su parte, el sexo biológico “macho” dará una subjetivación de género “masculino” o “varón”, cuyas prácticas (hetero)sexuales serán llevadas a cabo con mujeres. En la dirección contraria, el deseo hacia varones o las prácticas

sexuales con ellos expresan que se es una “mujer” y que, por tanto, el sexo biológico es “hembra”. Y el deseo hacia mujeres y las prácticas sexuales con ellas expresan que se es un “varón” y, por tanto, que el sexo biológico es “macho”.

Así, bajo la atribución de un “ser” a los géneros y a las sexualidades, se concibe una identidad estanca: “se ‘es’ aquello que se ‘es’”. Se comprende así el género como la identidad y, además, se considera que el sexo es el causante de dicha identidad genérica, como un sustrato biológico inmovible y necesario. Así, se consideran “inteligibles” los géneros en los que hay continuidad y coherencia entre sexo, género, deseo y prácticas sexuales o, en otras palabras, las subjetividades que responden al paradigma de la heterosexualidad obligatoria. Esta matriz cultural impide o dificulta la “existencia” (inteligible) de las (no) identidades en las que no se encuentra la supuesta continuidad y coherencia entre sexo, género, deseo y prácticas sexuales, es decir, allí donde el género no es consecuencia del sexo o donde las prácticas del deseo no son consecuencia ni del sexo ni del género.

En este sentido, las identidades “discontinuas” o “incoherentes” que no pueden existir o, mejor dicho, que no pueden ser inteligibles bajo esta matriz, son, sin embargo, producidas por aquellas leyes que las prohíben. La matriz de inteligibilidad heterosexual define y, por lo tanto, produce tanto la continuidad y la coherencia (inteligibilidad) como la discontinuidad y la incoherencia (ininteligibilidad) donde los cuerpos que quedan en los márgenes de esta normativa son excluidos o patologizados, aunque eso no significa que estén por fuera de las relaciones de poder, más bien todo lo contrario. Esos cuerpos están asimismo saturados de relaciones de poder; en efecto, solo se pueden concebir en relación con las reglas de continuidad y coherencia.

Las vidas que quedan por fuera de este ideal regulativo resultan ininteligibles (o menos inteligibles) y son consideradas como “no humanas” o “deshumanizadas” (o “menos humanas”) en contraposición a las “vidas humanas”, es decir, a aquellas que responden a los ideales regulatorios. De este modo, la norma produce tanto su adentro como su afuera, y el afuera es constitutivo del adentro: el campo de lo deshumanizado es aquello contra lo cual se conforma lo humano.

Este recorrido genealógico permite destacar la propia tarea filosófica como aquella que indaga la permeabilidad y, por lo tanto, el franqueamiento posible, de sus propios límites. En ese sentido, su tarea crítica en torno a los supuestos acerca de la subjetividad, la corporalidad, la sexualidad, el deseo, entre otros, permite desenmascarar aquellas relaciones de poder que cimientan tales relaciones, sus centros hegemónicos, sus márgenes, jerarquizaciones y expulsiones.

De esta manera, podemos destacar que las perspectivas situadas y no universalistas promovidas y valoradas por la educación sexual integral están en línea con el pensamiento genealógico crítico representado por figuras como Friedrich Nietzsche, Michel Foucault y Judith Butler. Esta genealogía traza el recorrido teórico del currículo de la materia Ética. Por lo tanto, en coherencia con los lineamientos metodológicos desarrollados en el apartado anterior, se observa una sintonía entre los contenidos de la materia y los principios de la ESI. Estas premisas son fundamentales para el desarrollo de nuestro proyecto de investigación, educación y pedagogía.

3. Ética: currículum en acción

La materia Ética de la carrera de Filosofía (tanto profesorado como licenciatura) forma parte del tramo básico (obligatorio) del Ciclo de Formación General. Cabe destacar que es una de las pocas asignaturas del tramo obligatorio de la carrera que asume explícitamente una perspectiva crítica con respecto a los supuestos que gobiernan las concepciones filosóficas tradicionales sobre el cuerpo, la identidad, el sexo, el género, entre otras. En ella se puede observar una multiplicidad de aspectos que se encuentran en consonancia con los lineamientos de la ESI a pesar de no contener explícitas referencias a dicha ley. A continuación, ordenamos la exposición de los elementos más relevantes a partir de: (1) una descripción general de la propuesta de la cátedra, (2) el posicionamiento docente y, ligado a esto, la concepción que la cátedra ofrece acerca de qué es la filosofía, (3) las intervenciones que la materia realizan en el canon filosófico y (4) el tipo de ejemplos que se usan para abordar aspectos en consonancia con los lineamientos de la ESI.

3.1. La propuesta curricular de Ética

Según contaron lxs docentes a cargo de la materia, Ética cuenta con la participación de entre ciento cincuenta y doscientos inscriptxs por cursada. Normalmente se dicta los dos cuatrimestres, aunque ha habido excepciones (2021). Suele contar con una parte importante (un tercio, aproximadamente) de alumnxs de otras carreras de la facultad. Lxs estudiantes que se inscriben suelen estar en el primer o segundo año de sus carreras, ya que la materia se presenta a sí misma como introductoria. Esto se debe a que se asume que lxs estudiantes a futuro tendrán la oportunidad de cursar su continuación, "Problemas especiales de Ética", caso de que deseen seguir la orientación en "Filosofía Práctica". Si bien no cuenta con correlatividades obligatorias, está pensada para estudiantes que ya tengan un mínimo recorrido en la carrera: en el programa se recomienda haber cursado previamente al menos Historia de la filosofía antigua e Historia de la filosofía medieval.

Puntualmente, en el primer cuatrimestre del año 2019, la materia contó con ciento setenta y seis inscriptxs. El número llama la atención si se lo compara con materias que no tienen desdoblamiento horario (es decir, que solo se dictan en el turno mañana o en el turno tarde): por ejemplo, Historia de la filosofía medieval (ciento catorce), Metafísica (ciento ochenta y ocho), Gnoseología (doscientos seis). Como puede verse, Ética superaba la cantidad de inscriptxs o tenía cantidades similares, a pesar de ofertar en paralelo otra opción por la tarde en su otra cátedra, con noventa y un inscriptxs. Los números son comparables con materias introductorias a la carrera, como Historia de la filosofía antigua, que contó con ciento setenta y ocho estudiantes en el turno mañana y ciento cuarenta y tres en el turno tarde. Quizás este flujo grande de estudiantes pueda deberse a lxs inscriptxs de otras carreras, como Educación, elemento legado de la presencia de Carlos Cullen en la cátedra; aunque también puede deberse al creciente entusiasmo del estudiantado, al que vamos a referir en breve.

La materia cuenta con cinco unidades temáticas y se divide entre una parte introductoria y tres momentos: 1) la “Gran Tradición”, 2) la “herencia en discusión” y 3) la “Ética como ontología de nosotrxs mismxs”.

La introducción, compuesta por la “Unidad 1”, da cuenta de las distinciones filosóficas relativas a los modos de significación teórica de los fenómenos morales. Tomando como punto de partida la lectura del cuento “Ante la ley” de Franz Kafka, se ordenan concepciones como ética, moral, práctica, entre otras. En este comienzo, la cátedra toma partido en la historia de la filosofía y propone comprender la ética en el marco reflexivo y crítico de una ontología de nosotrxs mismxs, es decir, como un modo de intervención transformadora a partir de evidenciar las contingencias y arbitrariedades que nos han hecho ser lo que somos. De esta manera se explicita el enfoque que va a recorrer por debajo todos los contenidos.

La primera parte, “La gran Tradición”, comprende la “Unidad 2” y aborda simultáneamente dos autores principales de la tradición del pensamiento ético: Aristóteles, que es trabajado en las comisiones de trabajo práctico, y Kant, que es abordado en el espacio de teóricos. De esta manera, lxs estudiantxs tienen un primer contacto con la ética clásica de las virtudes y la felicidad (eudemonista y comunitarista) y la moral moderna del deber y la buena voluntad (deontológica y universalista). Según la propuesta curricular, estas dos tradiciones “constituyen las bases de nuestro lenguaje ético y el punto de partida de todas las discusiones posteriores” (Cano y D’Iorio, comunicación personal, 2019).

La segunda parte, “La herencia en discusión”, se propone afrontar la interrogación sistemática a la “gran tradición” desarrollada previamente. Esto se realiza a partir de dos propuestas filosóficas: en la “Unidad 3” se desarrolla el

pensamiento de Friedrich Nietzsche, en su carácter bicéfalo (Cano, 2015, p. 12): por un lado, su crítica genealógica a la razón monótono-teísta y, por otro lado, la propuesta positiva de la transvaloración de todos los valores.

El siguiente punto por abordar, en la “Unidad 4”, es la dialéctica del Iluminismo y el análisis histórico y filosófico del concepto de ilustración propuestos por Theodor Adorno y Max Horkheimer.

Finalmente, la “Unidad 5” se propone como el tercer eje problemático donde se recupera la “ontología de nosotrxs mismxs” ya planteada en la introducción. Allí se estudia sistemáticamente el pensamiento de Michel Foucault, Judith Butler y Paul Preciado. El problema que lxs tres pensadorxs hacen surgir es la relación entre el poder, el saber y las tecnologías del sí mismx. El sujeto se plantea como un horizonte problemático desde las prácticas micropolíticas que lo constituyen y los horizontes posibles de resistencia y cuidado de sí. De esta manera, se busca construir una perspectiva contemporánea donde la ética se entienda como ejercicio de la libertad.

Esta propuesta curricular implicó tanto rupturas como continuidades con la cátedra tal y como estaba conformada antes de que Cano y D’Iorio se hicieran cargo de ella. Buscaron rescatar las perspectivas promovidas por Carlos Cullen (que trabajó en articulación con Alcira Bonilla y Graciela Vidiella), pero también introducir lecturas contemporáneas que estaban descuidadas, como las perspectivas críticas con respecto a los géneros y las sexualidades.

Sobre las innovaciones realizadas, cuando fueron entrevistados, lxs docentes afirmaron:

Tuvimos acompañamiento de muchxs estudiantes y de algunxs colegas de nuestra y otras materias entusiasmadx con la nueva perspectiva. Aunque también cabe señalar que hubo mucha indiferencia por parte de muchxs profesorxs, como suele ocurrir en el *ethos* académico, donde falta ahondar en lazos de intercambio y comunicación entre colegas. Si cabe mencionar que, de hecho, al presentar el primer programa y escribir nuestros primeros apuntes de teóricos, no teníamos antecedentes en el grado que respaldaran una propuesta de este estilo. (Cano y D’Iorio, comunicación personal, 2 de junio de 2020)

Más allá de estos problemas, destacaron tener el aval del Departamento de Filosofía y, con los años, han visto mayor interés por parte de colegas.

Respecto al estudiantado, la predisposición a la propuesta de la cátedra está más asociada con un creciente entusiasmo:

La ajenidad y extrañeza que producía en les alumnes la perspectiva de género en los primeros años que dictamos la materia ha cambiado radicalmente. Es notorio como, fundamentalmente a partir del 2015, las temáticas, y también la terminología,

procedente de los estudios de género y de los movimientos socio-sexuales es parte del acervo de muchos de nuestros estudiantes. Además, con el correr de los años, la materia se ha hecho 'conocida' por su propuesta, de modo que muchas veces les alumnos vienen expresamente a cursarla por la perspectiva situada y contemporánea que propone la materia. (Cano y D'iorio, comunicación personal, 2 de junio de 2020).

Asimismo, a lo largo de las observaciones realizadas se pudo ver en numerosas oportunidades cómo lxs propixs estudiantes traían vocablos como "patriarcado", "machismo", "heteronorma" para abonar a las discusiones en curso. Por lo pronto, es posible señalar que la cátedra de Ética ha podido allanarse camino en la institución, nutriendo sus vínculos con colegas, estudiantes y con la institución misma.

Específicamente sobre la propuesta curricular, a primera vista, el plan de estudios pareciera relegar las cuestiones afines a la ESI a la última unidad, lo cual constituye una preocupación recurrente en los espacios que se proponen garantizar la implementación de la ESI: los contenidos críticos sobre los géneros y las sexualidades quedan "para el final" y a veces son omitidos por demoras o contratiempos en el desarrollo de la cursada. Sin embargo, el estudio del "*currículum en acción*" de la propuesta de ética permite ver algo completamente diferente.

3.2. Concepción del filosofar y posicionamiento docente

En el apartado anterior adelantamos que uno de los primeros contenidos a abordar es la propia concepción de qué es filosofar sostenida por lxs docentes de la cátedra. Esto se pone en marcha a partir de la lectura y el comentario de *¿Qué es la ilustración?* de Michel Foucault (2002). Ahí, Foucault realiza una lectura de Kant en la que señala que, desde el texto kantiano que lleva el mismo título, puede verse una doble vertiente de cómo hacer filosofía: una analítica de la verdad que busca dar con las condiciones de posibilidad del conocimiento objetivo o una "ontología de nosotrxs mismxs" como un pensamiento situado en la actualidad que busca criticar los límites de lo que somos.

La "analítica de la verdad" sería la tradición imperante en las perspectivas universalistas que, sabemos, abundan en todo curso de filosofía. Dar con las condiciones de posibilidad de un conocimiento libre de ambigüedades parece ser el objetivo central de gran parte de los proyectos filosóficos que heredamos de la modernidad. Ahora bien, la ontología crítica de nosotrxs mismxs propone poner en valor la perspectiva situada y precaria, considerando que "desprender, de la contingencia que nos hizo ser lo que somos, la posibilidad de ya no ser, hacer o pensar lo que somos, hacemos o pensamos" (Foucault, 2002, p. 102). La actividad crítica adopta coordenadas tanto éticas como políticas: su tarea

consiste en diagnosticar el presente bajo sus especificidades históricas, para buscar los puntos donde el franqueamiento de los límites se vuelve posible.

De esta manera, la filosofía no solo pierde sus pretensiones de universalidad, sino que se vuelve una actividad transformadora de unx mismx y de lxs otrxs. Así, la materia se enmarca en una “política del ser como interpretación” (Cano, 2011, entendida como las coordenadas político-metafísicas para una labor genealógica de los conceptos pretendidamente universales. Como declararon lxs docentes al ser entrevistados: “partimos de una concepción situada del pensamiento, tan característico de ciertas epistemologías (entre ellas la feminista), a la vez que intenta hacer un aporte en la reflexión y desnaturalización de las jerarquías e ideales sexo-generizados que limitan nuestro presente” (Cano y D’iorio, comunicación personal, 2 de junio de 2020).

Esta perspectiva lleva a lxs docentes a poder colocar sobre la mesa sus preocupaciones críticas en numerosas oportunidades. Específicamente respecto a las cuestiones de sexualidades y géneros, estas se hacen presentes desde las primeras clases, sin importar si lxs docentes se encuentran abordando la teoría de Immanuel Kant, Friedrich Nietzsche o Theodor Adorno. Al respecto, resulta sumamente significativo que el o la docente a cargo, refiriéndose a las perspectivas críticas con respecto a los géneros y las sexualidades, se manifieste de la siguiente manera: “soy una persona que piensa en esa matriz, no va a quedar relegado a la quinta unidad” (¿Quién lo dijo?, comunicación personal, marzo de 2019). De este modo, ya desde el comienzo puede verse cierta distancia con el *currículum* escrito. En efecto, la presencia de las perspectivas críticas con respecto a los géneros y las sexualidades atraviesa toda la cursada.

Esta concepción de la filosofía que propone la cátedra produce un posicionamiento docente específico. La perspectiva situada permite desarticular cierta concepción hegemónica en la que el o la docente y filósofx aparece como una figura universal portadora de un saber objetivo, en la medida en que pone en escena a unx docente y filósofx singular, su corporalidad y su subjetividad, por caso al declarar explícitamente una inscripción identitaria. Al respecto, Vir Cano sostiene: “yo soy una lesbiana feminista” (comunicación personal, junio de 2019), dislocando la frontera rígida entre los ámbitos público y privado.

Sin embargo, en la misma clase agrega: “pero necesariamente me inserto en una línea hetero-cis-patriarcal; no por estar de acuerdo, sino porque hace que esté en tiempo y espacio” (Vir Cano, comunicación personal, junio de 2019). Así se sitúa la propia posición en una red de relaciones de poder con la cual se tiene una relación ambivalente. A partir de allí, lx docente infringe un tajo en el edificio de la metafísica occidental: “entonces yo... Bueno, yo no podría porque

soy mujer, pero yo, Platón, soy la verdad” (Vir Cano, comunicación personal, mayo de 2019).

Este posicionamiento también implica decisiones pedagógicas en el interior de la cátedra:

Ambxs arrancamos y desarrollamos la tarea como una pareja pedagógica. Esto quiere decir que el armado del programa, la planificación de las clases y del dictado de la materia, el acompañamiento a lxs alumnxs y las instancias de evaluación y coordinación de las comisiones de trabajos prácticos las realizamos de manera conjunta. Lo mismo ocurre con la producción de material pedagógico para la materia. (Cano y D'Iorio, Comunicación personal, 2 de junio de 2020)

De esta manera, la cátedra desanda el lugar frecuente de las universidades de poseer unx docente cuya figura de autoridad intelectual impone jerárquicamente el conocimiento hacia abajo, sea tanto a docentes auxiliares como a estudiantes, para apostar a un modelo más colectivo que, sin embargo, debe insertarse en las jerarquías de la institución.

Es importante también destacar que ambxs docentes sostuvieron que su formación académica necesitó completarse con espacios no formales, militantes y activistas. Consideramos que este carácter híbrido en la formación pudo ponerse en juego a lo largo de las clases observadas. Se vio en las múltiples referencias a problemas de actualidad, que no solo se restringen a las perspectivas críticas sobre los géneros y las sexualidades:

Los movimientos sociales, antirracistas, de pueblos originarios, emancipatorios siempre son intempestivos. Siempre están en un momento, en un diagnóstico. Trabajan una ontología de nosotrxs mismxs. Se preguntan por el aquí y ahora. Es de contraste y de antagonismo. Con suerte dan a una organización social distinta. (¿quién lo dijo?, comunicación personal, mayo de 2019)

Esta perspectiva arrastra ciertas concepciones formales del modo de llevar adelante la propuesta de la cátedra. Por un lado, el uso de lenguaje inclusivo en el aula era explicitado e incluso explicado por lx docente. De esta manera, se desandaba una vez más el lugar de universalidad a la hora de enunciar, en este caso, del universal masculino como vocero de los sujetos en juego.

El uso de la E intenta de alguna manera interrumpir la lógica binaria de nuestra gramática en el español. Parte del activismo LGBT ha intentado hacer esta intervención. Es incómodo de escuchar, y quizás alguien haya pensado que hablo mal; justamente esa interrupción es parte de la intervención que el activismo quiere hacer. Quizás a algunxs les guste más, a otrxs menos, a otrxs les parecerá más o menos idiota, pero por lo menos así conocen la fundamentación que tiene. (¿quién lo dijo?, comunicación personal, mayo de 2019)

Asimismo, se sostiene cierta perspectiva crítica pero estratégica respecto a los aspectos formales de la academia. Se invita a lxs estudiantes a aprender a escribir textos académicos para sobrevivir al espacio universitario y se supervisa la redacción de estos. Ahora bien, respecto a instancias más creativas o ensayísticas, se propone dirigirse a ellas ulteriormente, una vez que se pueda manejar el registro académico que la universidad exige. Esto mismo se ve en la decisión docente sobre los exámenes: el primero es de corte más riguroso, proponiendo consignas sobre la bibliografía estudiada, y el segundo incluye, entre los temas posibles, una propuesta literaria. Lxs docentes fundamentan esto de la siguiente manera:

Cuando veamos Foucault van a ver como esto es parte del disciplinamiento académico; es lo que la institución le pide. Pero es importante que sepan ajustarse a las pautas formales para que puedan sobrevivir. Luego unx aprende a deconstruir, ser más original, y poder ver cuándo hacerlo. Pero primero lxs invitamos a que sepan hacerlo. (¿quién lo dijo?, comunicación personal, mayo de 2019)

Finalmente, hay un aspecto que queremos destacar sobre este posicionamiento docente. A lo largo del cuatrimestre, se registraron un total de ciento noventa y tres intervenciones por parte de lxs estudiantes para plantear inquietudes, desarrollar perspectivas y hacer preguntas. A pesar de la gran disposición de la cátedra a abrir una diferencia con respecto a las lógicas institucionales, si consideramos que la cantidad de inscriptes fue de ciento setenta y seis, en promedio cada estudiante habló una sola vez en todo el recorrido; esto sin contar que muchas veces las participaciones se dan por lxs mismxs vocerxs.

Es importante destacar también que ciento veintisiete de esas intervenciones fueron realizadas por personas que podrían leerse como varones, mientras que sesenta y siete, por mujeres. Estos números deben tenerse en cuenta considerando que, si se mira el listado, en ese cuatrimestre la materia contó con noventa y siete inscripciones de nombres masculinos y setenta y nueve inscripciones de nombres femeninos. Es llamativo evidenciar que, aunque la cátedra lleve adelante una perspectiva crítica con respecto a los géneros y las sexualidades, las intervenciones y la toma de la palabra se distribuye diferencialmente en términos de sexo-género (Radi, 2014). Evidentemente, aún queda camino por recorrer, y es menester vincular lo que sucede en el interior de la cátedra con la accesibilidad universitaria en términos más generales.

3.3. Intervenciones en el Canon

Antes de comenzar a reflexionar sobre las intervenciones en el canon realizadas por la cátedra de Ética, es importante destacar que, desde una perspectiva crítica de las instancias de la universalidad que la filosofía intenta construir, siempre se está ya interviniendo en el canon. Cualquier docente de filosofía, al realizar

su selección de problemas y autores, por más de que repita lo que usualmente se escucha en una clase de filosofía, siempre está operando un recorte en donde su subjetividad y las tradiciones que la moldearon se ponen en juego.

Sin embargo, esto no implica desconocer que existen cánones filosóficos hegemónicos y otros que resultan más extraños a los “centrismos” de la academia. En definitiva, la construcción misma del canon es una discusión o un problema filosófico (Cerletti, 2008). Puntualmente, en la cátedra de Ética podemos destacar algunos elementos que nos llamaron la atención y que operaron como puertas de entrada para que temas y problemas afines a los que la ESI propone trabajar aparezcan en el aula.

Nos gustaría referirnos, en primer lugar, al modo en que el docente Gabriel D’Iorio expone el “magisterio de la sospecha”. A partir del célebre texto de Paul Ricoeur (1990), desarrolla las líneas generales de Marx, Freud y Nietzsche, pero decide incorporar allí a Simone de Beauvoir como una cuarta maestra de la sospecha filosófica en el siglo XX. El docente da sus motivos: “¿por qué la colocamos en el cuarto lugar? Porque lo que hace Beauvoir es decirles a los maestros de la sospecha que no han sospechado lo suficiente” (D’Iorio, comunicación personal, mayo de 2019).

Con respecto a los “maestros de la sospecha”, se los desarrolla a partir del hilo común que permite dar cuenta de que la conciencia es siempre falsa conciencia y que la misma siempre oculta algo que la excede. Al exponer esto luego de haber estudiado Kant, lo que se pone en juego es la concepción de la razón como fundamento último de la especulación filosófica. El inconsciente (Freud), la condición material de existencia (Marx) y la voluntad de poder (Nietzsche) aparecerán por debajo de aquello que la conciencia occidental coloca como instancia última y universal del pensar.

La introducción de Simone De Beauvoir dentro de la tríada de la sospecha convierte el mote de “maestros de la sospecha” en “magisterio de la sospecha” y viene a señalar la alteridad de la conciencia filosófica occidental:

La mujer ha sido sucesivamente negada en su propia posición y en sus propias posibilidades. Este argumento se ha desplegado contra los negros, los colonizados. Esto es propio del pensamiento blanco europeo: atribuir una incapacidad al otro que es construida por aquél que denuncia una incapacidad en el otro. (D’Iorio, comunicación personal, mayo de 2019)

De esta manera, se muestra algo más que seguía permaneciendo enmascarado, incluso después del pensamiento de Nietzsche, Freud y Marx, esto es, la alteridad que propone la razón occidental para poder segmentarse en tanto tal.

Por otro lado, hay toda una labor interpretativa en el modo de construir el pensamiento de Nietzsche que atraviesa todo el plan de estudios. Se critica la lectura heideggeriana, donde se introduce a Nietzsche en la metafísica de la sustancia moderna, al convertirlo en el mayor exponente del sujeto moderno y no en su radical alteridad (Heidegger, 1995). Cano y D'Iorio se insertan en la línea francesa de las interpretaciones nietzscheanas: el ultra hombre es pura alteridad, otro lugar, la horadación, lo otro de lo humano y no su exacerbación. Es importante mencionar que esta línea de lectura, en la Facultad de Filosofía de la Universidad de Buenos Aires, encuentra en Mónica Cragolini, docente a cargo de la asignatura Metafísica, un antecedente crucial.

En algún punto, esta lectura de Nietzsche es la puerta de entrada para las perspectivas críticas respecto a los géneros y las sexualidades, ya que, como se señaló en el apartado anterior, demuestra que por debajo de las ficciones útiles construidas no existe sustrato último sobre el que éstas se impriman. De esta manera, el devenir y la transformación pueden ser comprendidas en un sentido no devaluado.

Por último, los docentes hacen una propuesta interesante a la hora de abordar el pensamiento de Michel Foucault con rostros y espacios de funcionamiento específicos. Para ello apelan a los trabajos de Paul B. Preciado y de Judith Butler, queriéndole dar coordenadas sexo-generizadas a los problemas que el autor francés enunciara sobre las alianzas históricas entre regímenes de saber y poder. Allí, el concepto de biopolítica propuesto por Foucault es trabajado en clase desde el análisis de los baños públicos realizado por Paul B. Preciado (2017). Se trabaja la distribución de roles sociales por género, el modo en que la arquitectura lo regula, la maternidad obligatoria, la perspectiva del varón "peligroso" para la niñez y el refuerzo del binario. Dice que "es falso que las mujeres no puedan mear paradas, o que las mujeres no tengan pene. Pero no olvidemos que los baños son el dispositivo cultural donde más se desarrollan los pánicos sexuales" (comunicación personal, junio 2019). Por otro lado, la idea de "normalización" también propuesta por el filósofo francés se aborda a partir de *Las tenientes corruptas* de Virgine Despentes (2018), con el cual el docente intentó mostrar la imposibilidad de cada individualidad de parecerse al ideal de feminidad que es construido desde las matrices históricas de poder.

Pero, asimismo, es interesante destacar que Judith Butler es estudiada como una filósofa con voz propia en el concierto de pensamientos sobre la ética. No se la aborda como aquélla que habla solamente de géneros y sexualidades, sino que se estudia su pensamiento ético en toda su complejidad, como, por ejemplo, a partir de las categorías de precariedad y precaridad. Esto construye una trinchera interesante a la hora de pensarnos como docentes que queremos

abordar temáticas afines a la ESI: la de evitar el lugar común de que disidencias y minorías sexo-generizadas solo pueden participar del concierto filosófico para señalar las violencias de las matrices hetero-cis-patriarcales. En contraposición a eso, retomar los aportes de Judith Butler para pensar cuestiones que vayan más allá de los géneros y las sexualidades, como de hecho hace lx autorx en *Marcos de guerra. Las vidas lloradas* (2010b), nos permite integrar sus propuestas en tanto filósofxs y no como parte de un “cupo” que buscamos llenar para que nuestras planificaciones sean “diversas”, gesto que ha sido denunciado como “tokenismo”.

3.4. Ejemplos: ética en acción

Además de las intervenciones en el canon, en cada oportunidad lxs docentes muestran capacidad para poner a jugar los conceptos que se encuentran discutiendo en problemáticas y situaciones específicas que hacen a las perspectivas críticas con respecto a los géneros y las sexualidades. De esta manera, en nuestro “currículum en acción” encontramos una “ética en acción”, es decir, un pensamiento reflexivo sobre la moral que, a pesar de muchas veces gozar de la universalidad propia del orden especulativo, no se restringe solamente a ello, sino que muestra las fundamentaciones de este orden que se hacen carne en dilemas y problemas éticos y morales actuales.

Sería inviable listar la cantidad de oportunidades en que esto sucede a lo largo de nuestras observaciones. Por, eso nos restringimos al menos a cuatro que resultan significativas por enmarcarse en el foco de ampliación de derechos que la ESI promueve y defiende. Es decir, en los ejemplos que seleccionamos puede verse cómo pueden movilizarse filosóficamente los debates en torno a los derechos sexuales y reproductivos, la violencia de género o incluso los modos en los cuáles construimos nuestros vínculos sexoafectivos. Asimismo, estos ejemplos se enmarcan en, al menos, tres de los ejes de la ESI propuestos desde el marco legislativo: el “ejercicio de derechos”, la “equidad de género” y el “valor de la afectividad”.

1) Al estudiar el “imperativo categórico” de Immanuel Kant, lx docente Vir Cano propone pensarlo a partir del problema del aborto. El caso muestra hasta qué punto es posible problematizar la idea de “máxima universalizable” desde las perspectivas críticas, ya que, a partir de una indagación colectiva con lxs estudiantes, se construyeron dos máximas universales de las cuales desprender acciones posibles. Por un lado, “matar a un ser humano está mal / Un feto es una persona / El aborto es un asesinato”, y, por otro lado, “el Estado debe priorizar la autonomía de la mujer / no se puede ser autónoma sin decidir por

el propio cuerpo / el aborto debe ser legal” (Vir Cano, comunicación personal, marzo de 2019).

Lo que el ejemplo demuestra sobre la conceptualización del imperativo categórico es que la “razón universal” postulada por Kant, cuyos límites comunes a todos los sujetos racionales deberían proveernos de los criterios para desprender un sentido pragmático, no es tal, y que responde a ciertos sesgos propios de un sujeto ubicado en determinada coordenada. Se retoma, desde la problemática del aborto, el eco de la gran disyuntiva filosófica que colocamos sobre la mesa en el segundo apartado de este artículo.

2) Quizás la lección principal de *La genealogía de la moral* de Nietzsche (2006b) sea la de afirmar que un sujeto, un “animal al que le sea lícito hacer promesas” (p. 75) se forma por medio de violencia y de crueldad, lo cual se trabaja en clase desde distintas aristas. Pero lx docente señala, específicamente que “hoy en día se está pensando mucho esta cuestión, se habla, por ejemplo, de ‘pedagogías de la crueldad’, como dice Rita Segato” (Vir Cano, comunicación personal, mayo de 2019). La construcción del varón y la mujer a partir del atravesamiento de violencias puede verse desde la óptica nietzscheana, de este modo, la problemática del femicidio, tan puesta sobre la mesa en nuestros días, encuentra un arco de largo alcance dentro de la reflexión filosófica.

3) A la hora de abordar los “modos de vida” en Nietzsche se pone sobre la mesa el debate de lxs legisladorxs sobre el aborto. Se señala cómo en el debate del congreso se encuentran argumentos de todo tipo de ambos lados.

¿Qué se jugaba?, ¿quién tenía razón, o modos de vida? Lo que está en juego, más allá de los argumentos, son modos de vida. Lo que está en el centro son los modos de vida legítimos o no, no argumentos racionales. Lo que está por detrás no es una razón pura, es una lucha por la vida. De lo que me es útil o inútil para la vida. (Vir Cano, comunicación personal, mayo de 2019)

Si tenemos en cuenta el contexto en el que se lleva a cabo la cursada (recientemente se había rechazado el proyecto de Ley de Interrupción Voluntaria del Embarazo en la Cámara de Senadorxs de Argentina), es de destacar que se muestren los alcances de la especulación filosófica para aprehender nuestra actualidad. Nuevamente, el desempeño docente hace sistema con la perspectiva de la ontología crítica de nosotrxs mismxs señalada desde un comienzo.

4) Por último, a la hora de abordar las críticas de Foucault a la “hipótesis represiva”, lx docente decide adoptar otra arista que hace al campo semántico de las perspectivas críticas con respecto a los géneros y las sexualidades. Reponemos una cita extensa:

Pensemos el ideal de la monogamia obligatoria y su vinculación con el amor romántico. Se montan sobre la idea de encontrar una pareja única que sostenga un vínculo afectivo, sexual y económico. Eso está avalado por una serie de leyes. ¿Se explica la monogamia solamente por las leyes que prohíben las triejas o el poliamor? Claramente no; se explica más aún por el deseo que tenemos de realizar el amor romántico, configurado cada vez que me preguntaron si tengo novio, me dijeron 'cuando te cases'. La monogamia obligatoria es eficaz porque es parte de lo que deseamos, no porque se reprima la poligamia. (Vir Cano, comunicación personal, junio de 2019)

De esta manera, la crítica foucaultiana a las retóricas de liberación sexual propias de su época regresan en la actualidad en interlocución con disputas que hoy en día son recuperadas por los movimientos socio sexuales.

Así, la propuesta de Ética demuestra no solo un caso donde se asume la tarea de implementar los lineamientos o las temáticas afines a la ESI con estudiantes de nivel superior, que asimismo se están formando como docentes, sino también que estos lineamientos pueden ser transversalizados sin renunciar a ciertos contenidos fundamentales que hacen a las problemáticas a estudiar. Esto lo señalamos para reforzar que la implementación de la ESI o el hecho de adoptar unos lentes sensibles a las problemáticas de géneros y sexualidades no debe entenderse como parte de una opción binaria donde, si se elige ese camino, se debe renunciar a numerosas temáticas o problemas valiosos que también hacen a nuestra disciplina. El modo de estudiar Kant es testimonio de ello. Lo mismo con Nietzsche. De esta forma, lo que se dibujan son horizontes problemáticos y reflexivos que son ocasión para promover perspectivas críticas, habilitando puntos de encuentro y conversaciones posibles.

Conclusiones

A lo largo de nuestro recorrido hemos podido desarrollar los principales lineamientos de nuestro equipo y ver las consecuencias políticas y epistemológicas que traen la ESI y las perspectivas críticas con respecto a los géneros y las sexualidades en el marco de la disciplina filosófica, específicamente en el caso de la materia Ética (catedra de Vir Cano y Gabriel D'Íorio). El estudio del "*currículum* en acción" nos permitió dar rostro e instancia a aquellos cruces que, en primer lugar, habíamos considerado teóricamente. Nos mostró que es posible asumir las perspectivas críticas con respecto a géneros y sexualidades de un modo transversal, dejándoles atravesar todos los contenidos y no relegándolo al final de un plan de estudios. Asimismo, demuestra que estos cruces son elaborables en una instancia pedagógica que enriquece tanto la formación docente como la formación filosófica de lxs estudiantes.

En tal sentido, encontramos cierta continuidad entre la propuesta desarrollada en Ética y algunos de los giros político-epistemológico-pedagógicos a los que invita la ESI. Potenciada por las pedagogías feministas, la ESI empuja las fronteras respecto de lo que se enseña, cómo se lo enseña y quiénes enseñan en una búsqueda por un programa crítico, estimulante y significativo para quienes se encuentren en un espacio educativo. Esto conlleva problematizar los objetivos, los posicionamientos docentes y de estudiantes, abrir reflexión e incomodar la propuesta curricular en todas sus dimensiones. La experiencia transitada en el proceso de investigación en esta materia y la observación del *currículum* en acción permiten advertir movimientos, insistencias, fugas y tensiones que dejan pistas para el despliegue de una educación sexuada justa en la formación de profesores en el campo de la filosofía.

Sin embargo, considerando el lugar estratégico, aunque aislado que la cátedra de Ética tiene en la carrera de filosofía, es importante tener en cuenta que los desarrollos que aquí colocamos sobre la mesa presentan tanto alcances como límites, tensiones que nos llevan a la pregunta por las insistencias y las omisiones. Por supuesto, encontrar instancias donde la ESI se abre camino no implica que podamos darla por sentada en la totalidad de la institución educativa en la que nos encontramos trabajando.

Vinculado al *currículum* oculto, pero también a un modo de revuelta epistémico-pedagógica, la ESI muestra su poder de intervención sobre aquello que se da por instituido en la formación superior. En el caso de filosofía, no solo afecta los vínculos entre docentes y estudiantes, sino que también pone en jaque ciertos binarismos propios de la disciplina: racionalidad-emoividad, conocimiento-experiencia, conocimiento académico-vida cotidiana.

Quizás por los contenidos de la materia o por decisiones pedagógicas, lxs docentes de Ética muestran la posibilidad de dejar atravesar su *currículum*, su práctica docente y, en última instancia, su constitución subjetiva, por los lineamientos de la ESI. De esta manera, cualquier postura que plantea que se debe “optar” por implementar ESI o ceñirse a las especificidades de la disciplina, se muestra difícil de sostener. En efecto, la propuesta de la cátedra muestra una articulación que fluye y permite explorar los campos problemáticos de la ética desde una perspectiva crítica con respecto a los géneros y las sexualidades. Esperamos que, poco a poco, sean más las instancias institucionales y no institucionales que se sumen a este tipo de iniciativas, para construir una formación docente más plural, comprensiva, y en línea con la perspectiva defensora de los Derechos Humanos que la ESI promueve.

Referencias

- Butler, J. (2007). *El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad*. Ediciones Paidós.
- Butler, J. (2010a). *Mecanismos psíquicos del poder. Teorías sobre la sujeción*. Cátedra.
- Butler, J. (2010b). *Marcos de guerra. Las vidas lloradas*. Ediciones Paidós.
- Cano, V. (2015). No se nace lesbiana, se llega a serlo: (Re)escrituras del contrato social. *Labrys. Estudios feministas*, (19). <https://www.labrys.net.br/labrys19/lesb/virginia.htm>
- Cerletti, A. (2008). *La enseñanza de la filosofía como problema filosófico*. El del Zorzal.
- Cragolini, M. (2003). *Nietzsche. Camino y demora*. Editorial Biblos.
- De Lauretis, T. (1996). La tecnología del género. *Mora*, (2), 6-34.
- Díaz Villa, G. y Fainsod, P. (2021). Las diplomaturas de ESI en la universidad. En G. Morgade (comp.), *ESI y formación docente. Mariposas Mirabal. Experiencias en foco* (pp. 236-258). Ediciones Homo Sapiens.
- Foucault, M. (1984). La ética del cuidado de sí como práctica de la libertad. Diálogo con H. Becker, R. Fornet-Betancourt, A. Gomez-Müller. *Concordia. Revista internacional de filosofía*, (6), 99-116.
- Foucault, M. (2002). *¿Qué es la ilustración?* Alción Editora.
- Foucault, M. (2005). *Historia de la Sexualidad I: La voluntad de Saber*. Siglo XXI Editores.
- Gomez, D. (2020). "Enseñanza en filosofía e investigación filosófica. Un lazo problemático: de la exclusión a la complementariedad". En A. Cerletti y A. Couló (orgs.), *La filosofía en la universidad. Entre investigadores y profesores*. Noveduc.
- Gimeno Sacristán, J. (1991). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Ediciones Morata.
- Gimeno Sacristán, J. (2010). ¿Qué significa el currículum? *Sinéctica. Revista Electrónica de Educación*, (34), 21-44. <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/144>
- Heidegger, M. (1995). La época de la imagen del mundo. En *Caminos de Bosque* (pp. 75-109). Alianza Editorial.
- Honorable Congreso de la Nación Argentina. (2006, 4 de octubre). Ley 26150 de 2006. *Programa Nacional de Educación Sexual Integral*. Boletín Nacional del 24-Oct-2006. <https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-26150-121222>
- Malo, M. (2004). Algunas fuentes de inspiración. En M. Malo (ed.), *Nociones Comunes. Experiencias y ensayos de investigación y militancia* (pp. 16-33). Traficantes de Sueños. <https://traficantes.net/libros/nociones-comunes>
- Morgade, G. (comp.). (2011). *Toda educación es sexual*. La Crujía.
- Morgade, G. y Fainsod, P. (2015). Convergencias y divergencias de sentido en los talleres de Educación Sexual Integral de la formación docente. *Revista del IICE*, (38), 39-62. <http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/iice/article/view/3460>
- Morgade, G. y González del Cerro, C. (2021). ESI en la formación docente. Contra el androcentrismo académico, la pedagogía bancaria y el paradigma tutelar. En G. Morgade (comp.), *ESI y formación docente. Mariposas Mirabal. Experiencias en foco* (pp. 17-64). Ediciones Homo Sapiens.

Nietzsche, F. (2000). *Más allá del bien y del mal. Preludio de una filosofía del futuro* (A. Sánchez Pascual, trad.). Alianza Editorial.

Nietzsche, F. (2006). *Crepúsculo de los ídolos o Cómo se filosofa con el martillo*. Alianza Editorial.

Radi, B. (2014). *Sobre la perspectiva de géneros en la universidad* [ponencia]. Jornadas Interdisciplinarias de género "Degenerando Buenos Aires", Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, Argentina. <https://www.aacademica.org/blas.radi/2>

Radi, B. y Pagani, C. (2019). La Educación Sexual integral como tecnología Cisnormativa. *Avatares Filosóficos*, (6), 137-143. <http://revistas.filo.uba.ar/index.php/avatares/article/view/3684>

Ricoeur, P. (1990). *Freud: una interpretación de la cultura*. Siglo XXI Editores.

Scasserra J., Grotzs E. y Maliza A., (2022). La ESI, las didácticas y la formación docente en la universidad: reflexiones y escenas del currículum en acción. En G. Morgade, (comp.), *ESI y formación docente. Mariposas Mirabal. Experiencias en foco* (pp. 74-160). Ediciones Homo Sapiens.