

La ESI, la práctica docente y la filosofía entre Harvard y La Matanza

Macarena Marey / Universidad de Buenos Aires - Universidad Nacional de Lanús - Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas
Julia Rabanal / Universidad de Buenos Aires

Recibido el 24 de agosto de 2020. Aceptado el 9 de diciembre de 2020.

> Resumen

Este texto tiene dos partes. En la primera, Macarena Marey plantea algunas preguntas que el proyecto de introducir la ley de ESI en nuestra carrera de Filosofía hace pensar, con especial énfasis en la cuestión del *quién*. En la segunda, Julia Rabanal cuenta y analiza su experiencia con la ausencia de la ESI en los programas y prácticas docentes de nuestra carrera.

» *Palabras clave:* Interseccionalidad, desigualdad, leyes transformativas, buenas intenciones, práctica docente

ESI, teaching practice and philosophy between Harvard and La Matanza

> Abstract

This text has two parts. In the first one, Macarena Marey poses some questions the implementation of the Law of Comprehensive Sexual Education in our Philosophy Bachelor's and Teacher's Degrees raises. She focuses mainly on the question of the "who". In the second one, Julia Rabanal narrates and analyzes her experience with the absence of the implementation of this Law in the syllabi and teaching practices of our Philosophy Program.

» *Keywords:* Intersectionality, Inequality, Transformative Laws, Good Intentions, Teaching practice

> La apertura a la equidad y la justicia social de las leyes transformativas [Macarena Marey]

A fines de 2019, José Ignacio Scasserra nos invitó a un grupo de colegas docentes de la carrera de Filosofía a hablar sobre la posible introducción de la ESI en nuestra carrera, en un evento titulado "Conversaciones hacia la aplicación de la ley de Educación Sexual Integral en el Profesorado de Filosofía" que fue organizado por el grupo de investigación "Mariposas Mirabal",

radicado institucionalmente en nuestra facultad (la FFyL, UBA) y auspiciado por ella. La jornada tuvo lugar en una de las aulas magnas de la Facultad y contó con un apoyo institucional pleno. Estos datos significan mucho para lo que quiero decir aquí, pues quiero enfocarme en las cuestiones institucionales y políticas que plantea la ley de Educación Sexual Integral, sobre todo respecto de los roles que encarnamos las y los docentes de la carrera (que no somos un “todxs” homogéneo e inclusivo; por el contrario, en la academia el ejercicio de la docencia universitaria está atravesado por relaciones asimétricas que privilegian a unas pocas personas y perjudican a la mayoría). En la primera parte de este texto, voy a volcar algunas reflexiones que esboqué ese día en las Jornadas. En la segunda parte, le cedo la palabra a Julia Rabanal, quien nos comparte sus reflexiones sobre la aplicación de la ESI a partir de su propia práctica como egresada de la carrera de Profesorado en Filosofía de nuestra Facultad y filósofa docente en espacios de educación terciaria.

Me interesa preguntarme por el aspecto legislativo (no simplemente legal) de la cuestión, específicamente acerca de quiénes hacen y aplican las leyes, con qué objetivo las hacen y cuál es la relación de la ley en cuestión con la transformación social y cultural a la que podemos suponer que apunta. Juntando estas tres preguntas, se nos plantea cuál es la sensibilidad de la ley y del ethos que la ley genera en su aplicación concreta (*más allá de sus intenciones y a la vez teniendo en cuenta sus intenciones*) respecto de las injusticias estructurales que persisten a pesar de su legislación y aplicación y también las que pueden generar y promover su legislación y aplicación, incluyendo aquellas que no se conocían en el momento de la elaboración de la norma. Por supuesto, las iniciativas parlamentarias que tienen intenciones inclusivas y emancipatorias son celebrables. La Ley de Educación Sexual Integral es una ley que muchas personas valoramos y apoyamos. De hecho, ha ayudado a muchas infancias a denunciar abusos sexuales y consigue evitar situaciones de violencia y discriminación. Precisamente por ello no deseo señalar aspectos negativos del Programa que ella crea sino aplicar su dirección transformativa a una posible implementación en nuestra carrera.

En la medida en que la Ley 26.150 que crea el Plan Nacional de Educación Sexual Integral (PNESI) es una ley *de educación*, su elaboración y aplicación son inseparables de una cuestión filosófica, ética y política central que quienes filosofamos tenemos que verter una y otra vez sobre nuestra propia práctica, i. e., la cuestión de las condiciones materiales en las que hacemos y transmitimos conocimiento y cómo ese conocimiento moldea nuestras subjetividades y nuestras vidas concretas en la disciplina filosófica y la tarea docente. Una de las consignas con las que José Ignacio Scasserra nos convocó fue preguntarnos por el aporte que puede hacer la filosofía a la ESI y la ESI a la filosofía. Esta cuestión es el tema del trabajo “Patriarcado: sexismo, racismo y especismo”,¹ de Mónica Cragolini, en este volumen. Cragolini nos recuerda de qué manera el estudio de la metafísica, acaso la disciplina filosófica más criticada por estar “alejada de la realidad” y orientada a preocupaciones que las personas humanas no tendríamos en nuestras vidas cotidianas (el sexo de los ángeles, la existencia de las sillas, qué viene primero, si esencia o existencia, y así), no está desligado de nuestras prácticas concretas. Por el contrario, sostiene Mónica, “aquellos conceptos con los que se organizan los sistemas metafísicos son los que

¹ Otras dos interesantes propuestas que señalan las relaciones entre especismo y filosofía y proponen perspectivas críticas y situadas para pensar modos más hospitalarios de nuestras maneras de ser en relación con lxs otrxs son: Gabriela Balcarce (2020), y Anahí Gabriela González, (2016)

atravesan el sentido de nuestras instituciones y prácticas éticas, sociales, culturales, políticas y económicas”. Conuerdo plenamente con esta tesis y aquí la tomo como punto de partida. Las metafísicas pueden ser racionalizaciones que consagran estados de las cosas muy injustos o, por el contrario, la rueda para hilar el ovillo del ejercicio de la crítica. Lo mismo vale para los usos que podemos hacer de las teorías filosóficas del pasado. Jamás podemos dar por sentado que las metafísicas no tienen nada que ver con nuestras vidas: incluso la percepción de que no tienen nada que ver con una misma es efecto de una teoría excluyente.

El punto es que no hay metafísicas, lógicas ni epistemologías que no estén hechas por personas concretas con cuerpos que existen en entramados normativos determinados y en condiciones materiales determinadas. Como no hay filosofía sin personas que la hagan y las personas no son idealizaciones imaginadas por más experimentos mentales que hagamos, una de las preguntas críticas más importantes es la pregunta por el quién. Esta pregunta es anterior a la pregunta por el ser:² ¿quién filosofa? A su vez, ella se declina en estas otras: ¿con qué cuerpo concreto, con qué historia, con qué clase, con qué “raza”, con qué género?

Graciela Morgade defiende el enfoque de género como el más adecuado para una educación sexual integral, en la medida en que supera los enfoques tradicionales centrados en modelos biologicistas, biomédicos, moralizantes, sexológicos y judiciales, respectivamente, de la educación en la sexualidad (2006: 40–44). En nuestra Facultad tenemos un número importante de colegas que se dedican a los estudios de género, campo en el que la producción de conocimiento argentina en general es sólida, profusa y ya establecida desde hace años, e incluso la carrera tiene una materia llamada “Filosofía feminista”.³ En su trabajo en este mismo volumen “La educación sexual integral como tecnología cisnormativa”, Blas Radi y Constanza Pagani problematizan los compromisos ontológicos, epistémicos y normativos de la apelación a la perspectiva de género, pero no para impugnar las políticas y proyectos de investigación que la adoptan sino para extraer conclusiones programáticas, a partir de las experiencias de las personas trans*,⁴ para quienes “con demasiada frecuencia la perspectiva de género es parte de los problemas a resolver y no la solución”.

Desde la pedagogía queer,⁵ Eduardo Mattio explora qué es específicamente educar en la sexualidad y cuestiona la lectura de la ESI desde una visión del cuidado:

la educación en tanto promoción del cuidado supone defender a los niños, niñas y adolescentes de diversos riesgos: ¿cuáles son esos riesgos? ¿Los embarazos indeseados y las ITS? ¿Las situaciones de abuso? ¿La sexualidad misma, como algo que en algún sentido resulta amenazante o está vinculado con lo riesgoso? Insisto, ¿‘educar en sexualidad’ conlleva necesariamente cuidar a los alumnos y

² La pregunta por el ser tiene una formulación previa: ¿quién dice qué es el ser?, ¿quién se pregunta por el ser?, ¿quién se está preguntando por el ser? La respuesta no es la biografía de El Filósofo sino una pregunta por el lugar de una teoría producida desde un cierto sitio en los entramados de opresión y para determinadas subjetividades que ejercen opresiones *incluso aunque* también vivan otras opresiones.

³ En las Jornadas, las colegas Rocío Pérez, Danila Suárez Tomé y Diana Maffia tomaron como eje diferentes aspectos de la epistemología feminista y la historia de los estudios de género en nuestra casa de estudios. Natalia Cantarelli, Laura Galazzi y Sabrina Coscione Seid se concentraron en el aspecto educativo de la ESI. Marcelo Mendoza Hurtado exploró la cuestión aplicándola al armado del programa de su materia, Historia de la Filosofía Moderna. Por mi parte, la tarea que me encomendó Pepe fue la de pensar la relación de ida y vuelta entre filosofía política y ESI y, por ello, quiero concentrarme en “ley” y “educación integral”, por lo que no haré foco privilegiado en la perspectiva de género —aunque en rigor no podemos separar estos aspectos con un bisturí de la imparcialidad e inspeccionarlos aisladamente en condiciones de asepsia.

⁴ Para el uso del asterisco en “trans*”, véase Radi (2020)

⁵ Para una compilación de estudios recientes de pedagogías queer, véase Moira Pérez y Gracia Trujillo-Barbadillo, (eds., 2020).

alumnas de algo? ¿La ESI no ha de ser otra cosa que la promoción del cuidado de sí y del otro/a? (Mattio: 2014).⁶

Me sumo a las objeciones que plantea Mattio a un enfoque de la ESI como una cuestión fundamentalmente de cuidado, que tiende a des-agenciar a niños, niñas y adolescentes, y quiero agregar: *¿quién cuida*, a quién se le encarga este cuidado, a las personas que legislan, a quienes ejercen tareas docentes, a las personas que trabajan en el Ministerio de Educación, a las y los “especialistas en la temática”,⁷ al Estado? Si la respuesta es sí, ¿cómo se garantiza que estas personas y el Estado cumplan con los requisitos que demanda esa visión del cuidado? Por ejemplo, ¿están y se sienten seguras frente a docentes, autoridades y estudiantes las infancias trans* en las escuelas, a catorce años de la legislación y promulgación de la ley que crea el Programa Nacional de Educación Sexual Integral? ¿Las infancias racializadas son cuidadas del racismo estructural que también atraviesa la Escuela? ¿Las autoridades de las escuelas y sus docentes están por fuera de las relaciones sociales? Para evitar que esas personas concretas que ocupan el rol de autoridades educativas ejerzan racismo, xenofobia, sexismo, clasismo, capacitismo, ¿alcanza hacer capacitaciones con “especialistas en la temática” convocadxs por el Estado? ¿Quiénes son lxs especialistas en la temática, cuáles son los roles que encarnan en las relaciones sociales y los entramados interseccionales de opresión?⁸ Seguramente, estas preguntas fueron formuladas al elaborar la ley, son formuladas en la aplicación del PNEI y son preocupaciones constantes de los estudios sobre el tema y de las prácticas cotidianas de su aplicación. No estoy planteando interrogantes novedosos, sólo quiero resaltar que es fundamental, dado el propio propósito transformativo del PNEI, tener constantemente presente la cuestión de quiénes son las personas que legislan y quiénes son las personas especialistas en sociedades racistas, clasistas, sexistas, xenófobas y capacitistas como lo son las sociedades de las democracias capitalistas.⁹ ¿Quiénes son las autoridades y las personas autorizadas para aplicar la ESI y para hablar de la ESI? ¿Cuál fue el criterio que se aplicó para invitarnos a estas y no a otras personas a las Jornadas que motivaron esta publicación?

Políticamente, “¿quién filosofa?” se puede traducir como “¿quiénes están autorizadxs a filosofar?”. Así, enfocando la relación ESI-filosofía desde la filosofía política, podemos agregar más preguntas

6 Mattio propone asimismo una “ética de la singularidad” para la aplicación de la ESI: “asumiendo que un abordaje apropiado para la educación sexual es aquel que promueve el desarrollo de la agencia crítica de los niños, niñas y adolescentes, i.e., la gestión creativa y emancipadora de su ‘propia’ identidad, de su ‘propia’ corporalidad y de su ‘propia’ manera de vivir los afectos, puede pensarse la educación sexual como la elaboración de una ética de la singularidad. Es decir, pueden gestarse en los niños, niñas y adolescentes los mejores medios para producir, en medio de las regulaciones sexogenéricas que nos constriñen, una manera personal de encarnar aquella forma-de-vida que se ‘elige’ como propia”, siempre en relación con las otras personas y no de manera recortada de las relaciones sociales (Mattio: 2014, 10).

7 Uso el giro del artículo 7° de la Ley 26.150.

8 La acuñación del término “interseccionalidad” se la debemos, como es sabido, a Kimberlé Crenshaw, (1991) “Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics”, *University of Chicago Legal Forum*, 1989, 1, Article 8. Véase también su “Mapping the Margins: Intersectionality, Identity Politics, and Violence against Women of Color”, *Stanford Law Review*, 43, 6, pp. 1241-1299.

Recomiendo también la entrada “Interseccionalidad” que Moira Pérez escribió en Gamba, S. y Diz, T. (eds.), para un análisis riguroso del término y su interacción con diferentes perspectivas teóricas de los estudios críticos.

9 Durante el ASPO, las autoridades de la UBA informaron que era obligatorio hacer un curso de temática de género en cumplimiento de la Ley Micaela, sin consideración por la sobrecarga de tareas que esto implica para, por ejemplo, docentes mujeres que durante el ASPO continuamos trabajando en más de un trabajo y realizando sin ayuda externa tareas reproductivas, de cuidado y de docencia de infancias en el hogar en el caso de tener hijas e hijos en edad escolar. Aquí vemos un caso en que una ley que tiene una intención de promover la igualdad y la no-discriminación por género es ejercida y aplicada de un modo que tiene el efecto contrario al que quiere promover. Que durante una situación en la que las desigualdades se agudizan una institución empleadora obligue a trabajadoras mal pagadas, con puestos de estabilidad precaria y sobrecargadas de tareas productivas y reproductivas a hacer un curso cuya temática es el mismo sexismo que están padeciendo no promueve la igualdad de género, sino que agudiza esa desigualdad. Las buenas intenciones aquí se materializan generando un daño del tipo que pensaban evitar: la sobrecarga innecesaria a personas que ya están a cargo de tareas injusta y socialmente generificadas e institucionalmente precarizadas.

que brotan de la cuestión del quién. ¿En qué lugar del planeta se filosofa,¹⁰ en Harvard o en La Matanza?¹¹ ¿Se filosofa principalmente en las aulas de Puán 480, en los papers, en las calles de la protesta social, en los barrios? ¿Se filosofa en qué escalafón de la jerarquía de la estructura de cátedra? Aquí me interesa sobre todo resaltar la necesidad de plantearnos continuamente la pregunta: ¿cuáles son los sitios que quien filosofa ocupa en las relaciones interseccionales de dominación y opresión y cuál es la conciencia que esa persona tiene de sus ubicaciones dinámicas en esos entramados? Al tomar esta pregunta como principio metodológico y ético-político de la filosofía no pretendo aquí (ni en ningún otro lado) adoptar la posición del filósofo que considera que él sí, a diferencia de la mayoría de los seres humanos, pudo salir de la mitológica caverna sobre la que se funda mucho de la filosofía que aprendimos y leemos (lo que no quiere decir que yo vaya a tener éxito en evitar asumir esa posición, porque en definitiva es la que generalmente se asume en el quehacer filosófico).¹² Esta pregunta compleja no está volcada solamente sobre los lugares de enunciación sino que demanda reflexionar, citando a Alejandro De Oto, también sobre “la tensión entre las regularidades de un saber específico, largamente normado en sus procedimientos, y un modo de subjetivación política y cultural que de alguna manera constituye la agenda de investigación pero también el rumbo que toman determinadas teorías” (2020, 251).¹³

Como sugerí, la ESI tiene una intención transformativa. Con esto quiero decir que no busca solamente proclamar y satisfacer un derecho de estudiantes a recibir una educación sexual integral y que entonces su asunto sea una cuestión de especialistas en didáctica que dictaminen cuál es la mejor manera de enseñar sobre sexualidades, sino que quiere, además, transformar de alguna manera los sistemas de injusticias e inequidades que estructuran nuestra sociedad para volverla un hábitat más vivible de maneras dignas y protagónicas para todas las personas que históricamente fueron excluidas de la participación política efectiva. Esta intención transformativa nos conduce necesariamente a tener en cuenta, al momento de pensar y aplicar el PNEI, dos cuestiones políticas ulteriores. Una es qué hacer frente al posible fracaso de su aplicación y los daños ulteriores que pueda causar ese fracaso para las personas que fueron excluidas de su elaboración y aplicación. La otra es cómo abordar democráticamente la reacción contra la intención transformativa de la ESI por parte de aquellos contramovimientos¹⁴ que se oponen a la ampliación de los derechos y la inclusión en la participación política.

10 En su exposición en las jornadas de la ESI en la carrera, Marcelo Mendoza Hurtado subrayó la necesidad de incluir en el programa de Historia de la Filosofía Moderna textos no solamente de mujeres que escribieron en la modernidad filosófica europea, sino también textos escritos en la América bajo el dominio colonial en los siglos XVII y XVIII.

11 ¿Es el edificio de Puán 480 un punto intermedio entre Harvard y La Matanza?

12 Blas Radi y Moira Pérez han reflexionado sobre los riesgos de la declaración de las buenas intenciones de quien investiga y sus pretensiones éticas de performatividad en Blas Radi y Moira Pérez (2002). Véase nuevamente el trabajo de Radi y Pagani en este número para un llamado de atención sobre estos riesgos.

13 Para un estudio del lugar de enunciación en relación con el espacio en el que ocurre el conocimiento desde la crítica poscolonial, véase Alejandro De Oto (2020).

14 Uso el término en el sentido en que lo usa Elizabeth S. Corredor: “la teoría del contramovimiento es un marco convincente para estudiar los movimientos y estrategias antigénero nacionales y transnacionales porque muestra que la actividad antigénero reciente trasciende instancias de resistencia aisladas y no coordinadas y opera, por el contrario, dentro de contramovimientos específicos y coordinados para vencer políticas feministas y LGBTQ+. Este marco revela además cómo el antigénero y su adopción de la retórica de la ideología de género es antes que nada una respuesta epistemológica a los reclamos emancipatorios sobre sexo, género y sexualidad y, en segundo lugar, un mecanismo político empleado para contener desarrollos de políticas asociados con agendas feministas y queer” (2019, 614). Para un lúcido análisis de la revitalización política de las iglesias anti-derechos, véase (Vaggione J. C. 2005, 233-255). Traté este tema en conexión con el secularismo en Macarena Marey (2020, 45-69).

La cuestión no es menor porque no solamente asistimos a una rehabilitación de los movimientos eclesiásticos y religiosos conservadores que instrumentalizan la religiosidad popular para fines antiigualitarios sino también porque dentro del campo feminista se percibe un preocupante crecimiento de las posturas transodiantes y transexcluyentes.

Pienso que frente al fracaso y la frustración que puede suscitar la aplicación de la Ley 26.150 en contextos de desigualdades estructurales y frente a la reacción de los actores políticos antiderechos existe una manera de evitar caer en el nihilismo que retrae lo público a lo privado. Se trata de un modo de pensar la ley que nos alerta sobre las ignorancias voluntarias de quienes hacen y aplican leyes a partir de la conciencia de la condición de apertura de la justicia en un mundo en el que las opresiones y, por lo tanto, los privilegios, se ejercen de manera interseccional. Asumirnos como vulnerables y *a la vez como ignorantes voluntarios* nos permite aceptar que las leyes no son garantías ya perentorias de la inclusión digna y la extensión del goce de derechos, sino que siempre es posible que operen injusticias, opresiones y exclusiones. Las leyes son mejorables. Las leyes transformativas son especialmente mejorables precisamente porque los mismos efectos transformadores de la ley modifican el campo sobre el que legislan. Una inclusión en efecto emancipatoria modifica el campo político y por lo tanto las relaciones dentro de él. En resumen, nadie supera del todo y para siempre la ignorancia voluntaria y saber esto es una condición necesaria para legislar, aplicar y estudiar leyes con propósitos de igualdad, equidad, inclusión y emancipación. Los riesgos de creer que al proclamarnos públicamente como instituciones inclusivas nos convertimos *eo ipso* a la inclusión consisten en que ponemos en el campo de la ignorancia voluntaria todas las exclusiones que operamos.

Una cuestión que podemos pensar a la hora de implementar la formación en ESI en la carrera es la cuestión bibliográfica. La bibliografía de un programa no es una simple lista de textos, es un dispositivo de autorización y exclusión. Pero incluir textos escritos por personas que no son varones cissexuales que produjeron en el Norte Global no alcanza a desactivar ese dispositivo excluyente si las y los docentes no nos leemos entre nosotras y nosotros. No somos cuotas ni cupos, queremos que nos reconozcan como autoras y autores de buena filosofía, no importa a qué ámbito de la filosofía nos dediquemos. Respecto de los programas de las materias recordemos que la mayor parte de quienes ejercemos la docencia universitaria en la UBA no tenemos ninguna injerencia en su armado. El claustro de profesores es el más pequeño pero el que mayor capacidad política tiene en la estructura institucional del gobierno de la UBA y en el ejercicio mismo de la práctica docente. La mayoría no decidimos ni en el armado de los contenidos de la carrera, los programas y los métodos de evaluación. Pensarnos desde el quién nos podría servir para ver que los métodos de evaluación no son imparciales sino que privilegian algunas subjetividades por sobre otras y que eso es injusto.

Por último, una breve reflexión acerca de las preguntas que llevamos a los textos clásicos del canon. Se suele insistir en la necesidad de incorporar autoras mujeres (cis) al canon y, en menor medida, autores varones (cis) que no sean europeos y que no hayan producido en las universidades prestigiosas de Europa y EE. UU. En mi propia práctica docente en la facultad (y aquí hablo de mi experiencia) mi acción filosófica sobre el canon cuando doy clases sobre Hobbes y Locke es llevar preguntas que surgen de las prácticas concretas del territorio que habito. Por ejemplo, leer a Locke desde la puesta en cuestión del extractivismo, sin menospreciar los aspectos filológicos e históricos, es muy diferente a leer a Locke con el objetivo imposible de buscar al Verdadero Locke siguiendo un manual escrito en el siglo XX por algún señor europeo. Al igual que la metafísica, la historia de filosofía política no está desligada de nuestras prácticas; por el contrario, buena parte de los vocabularios y gramáticas que usamos en nuestros discursos políticos provienen

de estos textos. *Hacer teoría desde la práctica* es una gran forma de hacer filosofía y nos enseña la importancia de autorizarnos recíprocamente en la lectura, en la escritura y en la transmisión de conocimiento filosófico. Ni Bobbio, ni Agamben, ni Foucault, ni Butler, ni De Beauvoir, ni Schmitt (la lista es larguísima) necesitan que sigamos sobre-autorizando sus obras, pero muchas de nosotras (y algunos de ellos) somos continuamente des-autorizadas como filósofas (salvo cuando hablamos de género). Esto no está bien, está mal, pues ¿cómo se supone que vamos a producir conocimiento de manera soberana si no estamos autorizadas?

La pregunta central no es qué tipo de profesionales queremos producir en términos de un mercado del conocimiento, i. e., si queremos producir docentes secundarios, divulgadores, *influencers* de la filosofía en las redes sociales o investigadoras e investigadores con carreras internacionalizadas y *papers* en revistas Q1. La pregunta central no puede ser la salida laboral frente a un mundo sobre el que no tendríamos ningún efecto más que el de fabricar profesionales en líneas de montaje para encajar graduadas y graduados en cajitas hechas, puestas y etiquetadas con independencia de lo que suceda en las aulas de la carrera. Para qué hacemos y enseñamos filosofía es la respuesta a desde dónde hacemos y enseñamos filosofía.

La orientación transformativa de la ESI nos estimula a preguntarnos sobre nuestras propias condiciones de producción y transmisión de conocimiento. La crítica que se vuelca reflexivamente sobre una misma en estas condiciones compartidas no nos conduce a una abstención neutralista frente al hecho de que existen muchas vidas para las que esas condiciones y relaciones son inhospitalarias. En vez de los antiguos ideales mitológicos de la imparcialidad del conocimiento, podemos proponer maneras de tramar formas alternativas de relacionarnos. La crítica vale aquí porque señala ignorancias voluntarias. Saber que tenemos ignorancias voluntarias persistentes es un paso en la dirección de la transformación.

La filosofía, nos cuentan, empezó con la certeza de no saber nada. Yo creo que sabemos más de lo que nos quieren hacer creer que sabemos, pero que esos saberes no son siempre lo que pensamos que son. Sabemos de aquello que no sabemos que sabemos y no sabemos, generalmente, de mucho de lo que creemos saber. Aquí la primera persona plural se refiere a las y los docentes investigadores de filosofía. Si asumimos que la producción hegemónica de conocimiento hace, entre otras, una operación extractivista, entonces en ese conocimiento producido de esa manera están también las voces no hegemónicas, solo que desautorizadas y expropiadas. Aprender a escuchar esas voces a las que se les borró el nombre, a leer entre líneas las autorías anonimizadas en las tapas de los libros y las listas de bibliografía es una de las tareas éticas que un método filosófico riguroso y comprometido tiene que emprender.

Por último, si no *tramamos otra eticidad* a partir de la transformación de los modos en los que nos relacionamos y desde esos modos de relacionarnos, ninguna política pública legislada en un Estado que dista mucho de hacer de los territorios que habitamos lugares habitables para todas las personas que los pueblan y visitan tendrá efectos transformativos profundos. El riesgo de soslayar que las leyes no son soluciones mágicas ni completas y que las buenas intenciones pueden causar daño es dejar de ser sensibles a las voces que reclaman equidad. El riesgo legalista es caer en la ilusión de haber arribado a la justicia perentoria en un mundo en el que

las inequidades, violencias y opresiones son estructurales. El peligro al hacer filosofía no es ser refutada, tampoco incomprendida: el mayor riesgo epistémico-ético-político en la práctica universitaria de la filosofía es la ignorancia voluntaria ejercida como violencia en los textos y en las aulas. La ESI no es una varita mágica que descorra velos de ignorancia, pero sí es una invitación a desaprender las ignorancias clasistas, sexistas, racistas, especistas que nos educaron, es un señalamiento de que nuestro lugar en las aulas no es un no-lugar sino uno de los sitios más espaciotemporalizados.

> Deconstruyendo la ignorancia voluntaria: la ausencia de la ESI en la educación superior [Julia Rabanal]

Retomo algunas cuestiones pronunciadas anteriormente por Macarena que sirven de hilo conductor para mi exposición. Antes de hablar sobre mi experiencia docente, quisiera hablar de las apreciaciones que he tenido al respecto como alumna de la carrera de Filosofía de la Universidad de Buenos Aires.

Tomando como eje la pregunta por el aporte que puede hacer la filosofía a la ESI y la ESI a la filosofía, situándonos en el edificio de Púan 480, dos experiencias se encuentran para oponerse. La primera de ellas remite a contestar la primera parte de esta pregunta: el aporte de la filosofía a la ESI. A fin de obtener el título de “Profesor”, la institución exige cursar tres materias obligatorias (antiguo programa de estudios), las cuales brindarían las herramientas y conocimientos con los que debe contar un formador de formadores: *Psicología General*, *Didáctica General* y *Didáctica Especial*. Podría desestimar las dos primeras ya que son materias compartidas con otras carreras y no específicas para la filosofía (aunque esto no justifica el hecho de que cuando las cursé no abordaron la ESI de ningún modo). Durante mi cursada de la *Didáctica Especial* (2015) no se mencionó a la ESI como algo de importancia, como algo que debía asumirse responsablemente, con el compromiso ético que se clama muchas veces desde los medios de comunicación y de las organizaciones políticas que ven a la ESI como un medio de conquista para otros fines. Tampoco vi a estudiantes lamentarse de que no se hablase de la ESI durante la cursada, porque si algo nos sucede a los alumnos de la carrera de Filosofía al abordar estas materias pedagógicas y didácticas es que no tenemos reacción alguna ante lo que desconocemos. Somos meros reproductores pasivos de los conocimientos de otros. Así que ¿cómo se nos ocurriría interpelar la clase de esa manera? Sin embargo, por debajo de nuestro paso por la institución hay mecanismos que nos dan a entender que aquello que nos ofrecen como conocimiento solo es una capa, una superficie y esto es para mí la demostración contundente de que fui alumna de la UBA. Queda en una aceptar eso y usar esa capa de refugio o, por el contrario, correr ese “velo de Maia” y mirar de frente la verdad, esa suerte de Idea del Bien, ese dios platónico que nos ciega en cuanto posamos nuestros ojos en él. Con esto me refiero a que una debe aprender a hacerse de las herramientas y conocimientos que desea adquirir, es algo que una debe aprender a gestar por sí misma. Sí, esa palabra que nos gusta a todos: autogestión. No les pertenece a los docentes nada más, a pesar de ser quienes más la padecen.

Salir de la caverna fue un movimiento que, como toda revolución, sucedió en su interior. Y con esto abordaré la segunda parte de la pregunta, lo referido al aporte de la ESI a la filosofía.

En 2017 recibí noticias de una actividad realizada por el grupo “Encuentro de Jóvenes en Filo”, proyecto enmarcado tanto en la Secretaria de Extensión Universitaria y Bienestar Estudiantil como en el Departamento de Filosofía de la Universidad de Buenos Aires. Se trata de una jornada de reflexión filosofía abocada al intercambio entre alumnos de escuelas secundarias públicas y privadas alrededor de una temática específica. Ese año fue la “Cuestión de Género”. Meses antes, el equipo de proyecto elabora material que entregan a los docentes que se inscriben junto con sus cursos a fin de que, llegado el día del evento, estén en condiciones de poder participar de las discusiones que se llevan a cabo en cada una de las comisiones en las que se divide la totalidad de concurrentes. Para llevar adelante dicha tarea, se invita a estudiantes avanzados y graduados de la carrera de Filosofía y afines a que también participen del evento bajo el rol de “coordinador”, el cual, lejos de bajar conceptos, líneas de lectura o plantear un curso ideológico, funciona como una suerte de moderador que media el intercambio de los alumnos, buscando darle fluidez con sus intervenciones y preguntas. Dentro de estas comisiones, y guiados por el coordinador, los alumnos deben, en el trascurso de una hora, compartir ideas y volcarlas en un texto que luego sería expuesto al finalizar la jornada, en el plenario de cierre, coordinado por un especialista en el área. Ese año la especialista convocada fue Alba Rueda.

En busca de subsanar mi falta de conocimiento al respecto de conceptos como “cis”, “trans”, “identidad de género”, entre otros (y así salir de mi caverna), decidí inscribirme como coordinadora. Así como sucede con las escuelas, el equipo brinda materiales a los coordinadores y una pequeña capacitación compuesta de *DOs and DONTs* para poder trabajar con los alumnos en las comisiones, además de bibliografía, una guía de preguntas y un diccionario mínimo de términos. A modo de apreciación personal, en el contexto de la comisión que me tocó coordinar, más allá de haber logrado romper el hielo y que todos compartiéramos de manera equitativa lo que pensábamos, me llamaba la atención pensar que los participantes estaban compartiendo no solo sus ideas sino tal vez cuestiones de una intimidad increíble con un grupo de extraños. Con el plenario, aquella confianza se convirtió en algarabía y un desborde representado por la larga fila que se formaba para acceder al micrófono del aula 108 para transmitir ideas y seguir compartiendo opiniones, algo que irónicamente no sucede con frecuencia en esas aulas. La mayoría hemos pasado por la vida universitaria de forma silenciosa, con el temor de que juzguen nuestras ideas. Tener voz no es garantía de ser escuchada o de poder expresarse. No existe gratuidad en la apertura y de ahí, muchas veces, las injusticias y desigualdades avaladas por la violencia epistémica. Lo que se dio ese día, desde mi perspectiva, fue un verdadero diálogo filosófico al mejor estilo socrático, donde el “solo sé que no se nada” nos incluyó a todos, con o sin título universitario, siendo alumno o profesor, adolescente o adulto. Fue grato mezclarnos de esa forma y olvidar por un momento esas dinámicas de poder que se dan dentro del aula, que siguen reproduciéndose hasta el hartazgo sin lógica alguna, salvo la del neoliberalismo, que ha hecho de la educación un mercado bajo leyes de una oferta y demanda que no cuadran con el principio de la integración, sino que buscar revitalizar la exclusión y discriminación con nuevos ropajes.

Quizá es extrema mi conclusión al respecto, pero a fin de darle cauce, me remito ahora a mi actual situación como profesora dentro del ámbito de la educación superior terciario o no universitaria. Para esto, evocaré como premisa lo remarcado por Macarena anteriormente en este texto al respecto de la importancia de las condiciones materiales en las que hacemos y transmitimos conocimiento y cómo ese conocimiento moldea nuestras subjetividades y nuestras vidas concretas en la disciplina filosófica y la tarea docente.

El contrato pedagógico que los docentes suelen redactar, lo que se conoce como programa de la materia, fija una serie de normativas que los alumnos deben aceptar a fin de poder cursar y continuar con la carrera o terminarla. En el nivel terciario no existe la compleja jerarquía de una institución universitaria como la UBA y no hay una división entre comisiones de prácticos, clases teóricas y clases teórico-prácticas (como se viene implementando ya en algunas materias de la carrera de Filosofía). Por esto, se podría decir que se cuenta con la libertad de diseñar los contenidos de la materia a gusto, así como la modalidad en que estos serán trabajados por los alumnos. A la hora de redactar los programas de las materias o proyectos de cátedra para poder concursar, las personas con más experiencia en estas cuestiones recomiendan deslizar alguna que otra cuestión en relación con la ESI “porque te da más puntos” o “porque van a pensar que te importa”. Por supuesto que también existen casos en los que ocurre lo contrario y en los que hablar de ESI va en detrimento de la aspiración a un puesto de trabajo. Depende, en todo caso, de cada institución. Con estos diagnósticos, la ESI termina siendo en algunos casos un trampolín de acceso, es instrumentalizada y, así, vaciada de toda responsabilidad ética. En el peor de los casos, termina confinada dentro del famoso currículo oculto.

Sea como fuere, el hecho es que en mi experiencia como graduada del Profesorado en Filosofía de la UBA y como concursante y docente terciaria, la ESI no ocupa un espacio real dentro de los contenidos que implican la formación docente. Para ilustrar esta situación, expondré lo que acontece en las carreras de Inicial y Primaria del instituto terciario donde actualmente ejerzo la docencia. En estas carreras, así como en otras, existen los denominados Espacios de Definición Institucional (EDI), cuyos contenidos no son dictaminados por el Ministerio de Educación sino que se ajustan a las necesidades de cada institución. Estos espacios funcionan bajo la modalidad taller y apuntan no tanto a lo teórico como a que los alumnos realicen producciones en torno a los contenidos vistos. Hacia fines del año pasado, se había planteado rediseñar estos EDI, dado que tienen un periodo de duración de 4 años. Se habían propuesto como temáticas la exclusión, la inclusión y el género, entre otras similares. Dada la situación con la pandemia y el ASPO, estas actualizaciones se suspendieron. Si bien es loable que se aborden correctamente estos contenidos, no puedo dejar de pensar, desde lo institucional, que estos talleres solo durarán 4 años. ¿Qué pasará después? ¿Seguiremos esperando que algún docente tenga la piedad de hablar sobre ESI en su cursada?

Sabemos de la reacción de padres, entidades eclesiósticas y hasta representantes políticos que se han manifestado en contra de la Ley de Educación Sexual Integral. Yo misma, siendo preceptora de una institución privada del barrio de Belgrano hace algunos años atrás, viví la experiencia de que, si las alumnas me preguntaban por mi opinión al respecto de la ESI y del aborto, tenía que mantener una “opinión neutral” o directamente desestimar la cuestión, como una medida

para contener la curiosidad de las alumnas (como si mi verdadera opinión fuera a encender la antorcha de una revolución que no debía suceder). Pero, como relata la historia, condenada a su repetición, las revoluciones no solo pueden entenderse como estallido social, sino como un proceso prolongado en el tiempo, que a modo de efecto dominó, penetra en todos los aspectos de nuestra vida, no en vistas a la destrucción del pasado sino releyéndolo en una clave que permita entender qué es lo que queremos y habitamos como presente. El sol se oculta en ningún otro lugar más que en la palma de nuestras manos.

> Bibliografía

- » Balcarce, Gabriela (2020), "Animales, humanos o no: Hacia un pensamiento posthumano deconstructivo", *Revista Latinoamericana de Estudios Críticos Animales*, VII, 1, pp. 36-47.
- » Corredor, Elizabeth S. (2019), "Unpacking "Gender Ideology" and the Global Right's Antigender Countermovement", *Signs: Journal of Women in Culture and Society*, 44, 3, pp. 613-638
- » Cragolini, Mónica (2020), "Patriarcado: sexismo, racismo y especismo", este volumen.
- » Crenshaw, Kimberlé (1989), "Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics", *University of Chicago Legal Forum*, 1, Article 8.
- » Crenshaw, Kimberlé (1991), "Mapping the Margins: Intersectionality, Identity Politics, and Violence against Women of Color", *Stanford Law Review*, 43, 6, pp. 1241-1299.
- » De Oto, Alejandro, (2020), "Modulaciones poscoloniales y conocimiento. Notas", *Revista Intersticios de la política y la cultura. Intervenciones latinoamericanas*, 17, pp. 249-273
- » Gabriela González, Anahí, (2016), "Una lectura deconstructiva del régimen carnofalocéntrico. Hacia una ética animal de la diferencia", *Daimon*, 69, pp. 125-139.
- » Marey, Macarena (2020), "No tan distintos. El secularismo estatal, la politización eclesiástica y el imperativo del consenso", *Revista Argentina de Ciencia Política*, 1, 24, 2020, pp. 45-69.
- » Mattio, Eduardo (2014), "Educación sexual y ética de la singularidad: algunos desafíos y complejidades", *Cuadernos de Educación*, XII, 12, pp. 1-12.
- » Morgade, Graciela, /2006), "Educación en la sexualidad desde el enfoque de género. Una antigua deuda de la escuela", *Novedades educativas*, 184, pp. 40-44.
- » Pérez, Moira, "Interseccionalidad", en Gamba, S. y Diz, T. (eds.), *Diccionario de estudios de género y feminismos*. Buenos Aires: Biblos, en prensa.
- » Pérez, Moira y Trujillo-Barbadillo, Gracia, (eds, 2020), *Queer Epistemologies in Education. Luso-Hispanic Dialogues and Shared Horizons*, Londres, Palgrave Macmillan.
- » Radi, Blas y Pagani, Constanza (2020) "¿Qué perspectiva? ¿Cuál género? De la educación sexual integral al estrés de minorías", este volumen.
- » Radi, Blas y Pérez, Moira (2020) "Investigación socialmente comprometida: ¿lo que vale es la intención?", trabajo presentado en panel *Diálogos transdisciplinarios y desafíos metodológicos en los estudios de Género*, Instituto de Investigaciones Jurídicas y Sociales "Ambrosio Lucas Gioja", Facultad de Derecho, Universidad de Buenos Aires.

- » Radi, Blas (2020), “Epistemología del asterisco”, en Maffía, Moreno Sardà, Espinosa Miñoso, Radi, *Apuntes epistemológicos*, Rosario: UNR Editora, pp. 107-121.
- » Vaggione, Juan Marco (2005) “Reactive Politicization and Religious Dissidence: The Political Mutations of the Religious”, *Social Theory and Practice*, 31, 2, 233-255.