



*DEPARTAMENTO DE HUMANIDADES
UNIVERSIDAD NACIONAL DEL SUR*

Tesina de Licenciatura en Filosofía

Didáctica de la filosofía y Educación Sexual Integral: aportes para la formación de profesores/as de filosofía a partir de la problematización de la dicotomía naturaleza/cultura

Rocío Villar

BAHÍA BLANCA

2022

ARGENTINA

Esta Tesina se presenta como trabajo final para obtener el título de Licenciada en Filosofía en la Universidad Nacional del Sur. Contiene el resultado de la investigación desarrollada por Rocío Villar, en la orientación Filosofía Teórico-Práctica, bajo la Dirección de la Prof. Belén Bedetti y la Co-dirección de la Dra. Rebeca Canclini.

Índice

Introducción.....	1
Planteo del problema.....	1
Objetivo principal	2
Objetivos particulares.....	2
Hipótesis de trabajo.....	2
Estado del arte.....	3
Marco teórico-conceptual.....	4
Metodología.....	6
Capítulo 1: Educación Sexual Integral y formación docente	7
1. 1. El marco normativo de la ESI.....	7
1. 2. La ESI como política pública.....	9
1. 3. La ESI: posicionamientos pedagógicos y didácticos para la formación docente	11
Capítulo 2: La formación docente en el Profesorado en Filosofía.....	16
2. 1. Aportes desde las didácticas para pensar la formación docente.....	16
2. 2. Aportes para la construcción de una didáctica de la filosofía	19
2. 3. La formación docente en filosofía y su relación con la ESI	23
Capítulo 3: Aportes teóricos para la formación docente en filosofía en ESI.....	32
3. 1. Naturaleza y contrahegemonía.....	33
3. 2. El problema de la tensión naturaleza/cultura	35
3. 3. Esencialismo/antiesencialismo e interseccionalidad	38
Capítulo 4: Dicotomía naturaleza/cultura, ESI y didáctica específica de la filosofía	42
Consideraciones finales.....	49
Bibliografía.....	52
Documentos.....	56

Introducción

Planteo del problema

La ley de Educación Nacional N° 26.206, en Argentina, establece una concepción de educación de carácter integral en vistas a propiciar valores de sostenimiento de proyectos de vida de los alumnos y las alumnas basados en el respeto por la diversidad, la no discriminación en torno al género, ni de ningún otro tipo y la formación en torno a una sexualidad responsable, entre otros aspectos. Así, se concibe a la educación como un derecho humano fundamental que propiciaría a la construcción de sociedades más justas (Pineau, 2008). En este sentido, la formación docente ocupa un rol preponderante en cuanto a las condiciones de posibilidad acerca de la concreción efectiva de esos lineamientos en el sistema educativo argentino.

La sanción de la Ley N° 26.150, correspondiente al *Programa Nacional de Educación Sexual Integral* (ESI) del año 2006 en Argentina establece que todos los sujetos partícipes del sistema educativo de todos sus niveles, tanto en instituciones de gestión pública como privada, tienen el derecho a recibir una formación vertebrada por la educación sexual integral. Por lo tanto, concebir a la educación sexual desde la perspectiva del derecho convoca a la formación docente en la responsabilidad de propiciar saberes pedagógicos y didácticos que favorezcan su cumplimiento (Tamargo, 2007).

Consideramos que el campo disciplinar de la filosofía es especialmente potente para desnaturalizar las configuraciones sobre la sexualidad y los roles de género arraigados en el entramado social que son la base de distintos tipos de discriminación sexo-genérica. Esta problemática invita a las instituciones de formación docente, a repensar tanto una formación docente vinculada a la sexualidad en su carácter integral, como la vieja tensión entre el vínculo de los saberes filosóficos y la *praxis* docente.

La formación de docentes de filosofía en ESI se da en el contexto de la cuarta ola del movimiento feminista llevada adelante por agrupaciones de mujeres y disidencias sexuales contra las distintas formas de violencia patriarcal (Aguilar, 2020). Las experiencias en estas luchas colectivas son el punto de partida para la construcción de la filosofía feminista como un intento de comprensión, explicación y justificación de las demandas de igualdad (De

Miguel y Cobo, 2002). Comprendemos que los/as futuros/as docentes de filosofía se encontrarán en su ejercicio profesional con la exigencia legal de abordar la ESI en sus propuestas didácticas y es, por ello, que consideramos pertinente problematizar su formación en torno a este tema en particular. En esta investigación, se recuperarán algunos lineamientos filosóficos relativos a la dicotomía entre naturaleza y cultura ya que los consideramos un aporte fundamental para la enseñanza de la filosofía en relación con la ESI. Entendemos que estos contenidos pueden abordarse como propiciadores de procesos de desnaturalización de las jerarquías sexuales y genéricas características del sentido común vigente. La pregunta que guía nuestra investigación es: ¿cómo construir una didáctica de la filosofía del nivel superior crítica y situada que posibilite el abordaje de la ESI en clave de derechos a partir del análisis del problema filosófico naturaleza/cultura en el marco de la formación de futuros/as docentes de filosofía?

Objetivo principal

- Contribuir a una didáctica específica crítica y situada de la filosofía en el marco de la enseñanza de la ESI, a partir de la problematización de la dicotomía naturaleza/cultura, para la formación de profesores/as de filosofía.

Objetivos particulares

- Contextualizar la ESI y distinguir sus diferentes enfoques de enseñanza.
- Analizar el abordaje de la ESI en su vinculación con la didáctica de la filosofía en la formación de docentes de filosofía.
- Reconstruir algunos problemas centrales de la dicotomía naturaleza/cultura que conforman el trasfondo de los prejuicios de género.

Hipótesis de trabajo

El abordaje de la dicotomía naturaleza/cultura en la formación docente en filosofía constituye una vía para desnaturalizar el sentido común vigente y fortalecer una didáctica específica en el marco de la ESI con perspectiva de derecho.

Estado del arte

La crítica existente ha investigado el tema de la formación docente en filosofía desde la didáctica de la filosofía y el abordaje de la ESI a partir de distintas aproximaciones:

a- La ESI como política pública: Tamargo (2007) indaga sobre la problemática de las perspectivas y los marcos cognitivos en el debate de la ley y realiza una lectura desde la perspectiva de derechos humanos. Esquivel (2013), por su parte, analiza la ESI en su relación con las instituciones religiosas argentinas, principalmente con la iglesia católica. Además, Boccardi (2008a; 2008b) presenta investigaciones acerca de los efectos de los estudios de género y el feminismo en el debate de la educación sexual.

b- La ESI en la formación docente en Argentina: En los últimos años, encontramos un notable auge en este campo de investigación. Los trabajos de Morgade (2009; 2011; 2013) desde la pedagogía son fundamentales. Las temáticas analizadas son numerosas: las posibilidades de implementación de la ESI (Stolze y Ramirez, 2015), la construcción de una didáctica con perspectiva de género (Bach, 2015), las violencias escolares vinculadas a la violencia de género (Fainsod, 2006), los discursos y actitudes de docentes en torno al tratamiento de la ESI (Kornblit, Sustas y Di Leo, 2014; Sánchez, 2017).

También encontramos investigaciones sobre casos puntuales de la formación docente entre los que destacamos el aporte crítico de Boccardi (2013) desde el campo de la sociosemiótica en el caso de la formación docente en Córdoba; el abordaje de Montaña (2014) de la ESI en el marco del nivel superior en la Universidad Nacional de la Pampa, el análisis de Talani (2019) de la formación docente en ESI en el nivel superior en un instituto de Bariloche y el aporte de Gangli (2018) sobre las prácticas docentes en relación con la ESI en las escuelas medias de Santa Fe desde un enfoque psicoanalítico. Además, Gerolimetti (2014) presenta un estudio acerca de la dificultad de implementación de la ESI en la educación argentina y Patierno y Perin (2017) indagan sobre las posibilidades actuales de la ESI a diez años de su sanción. Por último, queremos mencionar los trabajos de Zemaitis (2020), quien revisa discursos pedagógicos e históricos en la actualidad en vistas a propiciar un enfoque de la ESI en clave de derechos, y Del Cerro (2018) que investiga la relación entre ESI, participación política y nuevas tecnologías.

c- La enseñanza de la filosofía vinculada a la ESI: Encontramos que la relación entre formación docente, didáctica de la filosofía y ESI ha sido elaborada principalmente por perspectivas antiesencialistas¹ entre las que se destacan las producciones de Spadaro (2012), quien reúne trabajos acerca del tratamiento teórico y práctico de la enseñanza de la filosofía en torno a la perspectiva de género, y Cerletti (2009) quien realiza una compilación sobre la enseñanza de la filosofía con un apartado dedicado a la problematización de la misma en clave de género. Además, en Cerletti y Couló (2015) se tematiza la enseñanza de la filosofía y la política, el género y la educación. Por último, Lacunza (2016) analiza una experiencia de formación continua en ESI y filosofía en el marco de la capacitación docente en la provincia de Buenos Aires, Ulloa (2014) recupera aportes foucaultianos y presenta la relación entre teoría *queer* y el abordaje de la ESI y, desde una perspectiva epistemológica, González del Cerro (2017) recupera el lugar de la ciencia en el abordaje de la educación sexual integral.

Lo expuesto permite observar que se han realizado múltiples investigaciones y contribuciones teóricas sobre la formación docente en el marco de la ESI. No obstante, si bien hay aportes que entranan la filosofía y la ESI, su gran mayoría no aborda la especificidad del vínculo entre la didáctica de la filosofía en el nivel superior y esta última.

Marco teórico-conceptual

Nuestra propuesta de investigación tematiza la formación de docentes de filosofía desde la didáctica de la filosofía en vistas al abordaje de la ESI. Dado el posicionamiento en favor del respeto por la diversidad y la no discriminación sexo-genérica propio de esta última, profundizamos en el análisis sobre la dicotomía naturaleza/cultura como un aporte irrenunciable para la enseñanza de la filosofía en el marco de la ESI.

Este trabajo recupera los lineamientos acerca de los estudios de género sobre los planteos filosóficos tradicionales en torno a la naturaleza humana (Wolff, 2001; De Miguel y Cobo, 2002). La diferenciación entre las esferas de la *praxis* y la *physis*, seno de la filosofía práctica, se fundó a partir de los aportes de los sofistas griegos en la Antigüedad. A partir de

¹ El antiesencialismo es una corriente filosófica que sostiene la inexistencia de una esencia fija e inmutable en los sujetos debido al carácter constante de su constitución identitaria. Este concepto será desarrollado específicamente en el capítulo 3.

esto, uno de los sustentos prácticos, morales y políticos del pensamiento ha sido la tensión entre naturaleza/cultura. De este modo, los estudios señalan que las desigualdades de género están basadas en cierta concepción de la naturaleza y de la cultura (Amorós y De Miguel, 2005).

La filosofía puede posicionarse críticamente ante los supuestos hegemónicos dominantes o, por el contrario, racionalizarlos. Así, uno de los objetivos principales de la filosofía feminista radica en desarticular el vínculo entre la noción de naturaleza y la adjudicación de roles genéricos (Amorós, 1991; 2000). Por ello, nos serán de utilidad el análisis genealógico de la sexualidad como dispositivo de poder (Foucault, 2014), la crítica feminista antiesencialista (Mouffe, 1999; Butler, 1992) y la mirada interseccional de los feminismos latinoamericanos (Lugones, 2008).

Asimismo se recuperan investigaciones acerca de la ESI: en torno al Programa ESI como política pública (Oszlak y O'Donnel, 1995); la ESI como reflejo de tensiones entre la vinculación del Estado, la sociedad política y las instituciones religiosas en Argentina (Esquivel, 2013); las perspectivas acerca de la comprensión de la ESI (Tamargo, 2007; Zemaitis, 2020; Morgade y otras, 2011; 2017); la ESI en el marco de las capacitaciones docentes (Kornblit, Sustas y Di Leo, 2014; Morgade y Fainsod, 2015); la violencia de género como dimensión de la ESI (Fainsod, 2006); e investigaciones acerca del estado actual de la ESI (Gerolimetti, 2014; Sánchez, 2017; Patierno y Perín, 2017).

A su vez, tomamos los aportes conceptuales de la didáctica general en vistas a la formación docente (Camilloni, 2007; Basabe y Cols, 2007; Frigerio y Poggi, 1992; Diker y Terigi, 1997) y conjuntamente de la didáctica del nivel superior (Camilloni, 1995; Lucarelli, 1998). Estas contribuciones teóricas hacen posible la reflexión acerca de la especificidad de la formación docente en filosofía (Couló, 2020). Por un lado, recuperamos los aportes de la didáctica específica de la filosofía (Obiols, 2008; Cerletti, 2008; Morales y Rodríguez, 2011; Bedetti y Morales, 2013) para favorecer a una didáctica de la filosofía crítica y situada que propicie el abordaje de la ESI en la formación docente. Por otro lado, se problematizará el vínculo específico entre formación docente, didáctica de la filosofía y ESI (Ulloa, 2014; Spadaro, 2009; Grau Duhart, 2009; Femenías, 2009; 2012; 2015; Santa Cruz, 2012; Spadaro, 2012; 2015; Lacunza, 2016).

Metodología

Esta tesina se sustenta en un enfoque cualitativo (Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio, 2006). Dada la temática a abordar se combinan distintas metodologías. Por un lado, se realiza un análisis documental con alcance descriptivo. A la vez, se lleva adelante un análisis centrado en la reconstrucción de conceptos, prácticas y experiencias vinculadas con la ESI en el marco de la formación de docentes, en particular, para los/as futuros/as profesores de filosofía en nuestro país. Por otro lado, se realiza una revisión conceptual eminentemente teórica de los aportes de la tradición filosófica.

La revisión de documentación, tanto oficial como de producción teórica, permite sistematizar algunas categorías vinculadas a la didáctica específica de la filosofía relacionadas con la ESI en el marco de la formación docente. Así, Cifuentes Gil establece que “en la investigación cualitativa, el trabajo documental no es sólo una fuente o técnica de recolección de información. Se constituye en una estrategia de investigación” (2019, p. 77). En este sentido, Corbetta (2007) distingue tipos de documentos entre los que se destacan los documentos personales, de carácter privado y los documentos institucionales, de carácter público. Tomamos este último tipo ya que abordamos normativas vigentes del Ministerio de Educación entre ellas, documentos oficiales como leyes, resoluciones y lineamientos curriculares.

Para el análisis de la dicotomía naturaleza/cultura, nos proponemos trabajar en dos niveles dialécticamente vinculados: uno exegético y otro hermenéutico (Ferraris, 1986). El primero nos permite considerar los textos filosóficos como parte de un clivaje histórico vinculado con teorías y prácticas socio-políticas específicas. El nivel hermenéutico nos conduce al análisis de las categorías seleccionadas para un abordaje crítico que recupera la tensión naturaleza/cultura en los debates contemporáneos sobre el esencialismo y antiesencialismo (Lariguet, 2016).

Capítulo 1: Educación Sexual Integral y formación docente

En Argentina, la Ley de Educación Nacional N° 26.206 plantea como uno de los objetivos para los/as alumnos/as favorecer, entre otras cuestiones, proyectos de vida que respeten la diversidad, impulsen la no discriminación en cuanto al género y fomenten la formación de una sexualidad responsable. A partir de esto, consideramos que la formación docente tiene un lugar indispensable en el sistema educativo para la concreción de estos propósitos.

El *Programa Nacional de Educación Integral* (ESI) que corresponde a la Ley nacional N° 26.150 desde el año 2006 afirma que todos/as los/as actores del sistema educativo, en instituciones públicas o privadas y en todos los niveles, deben recibir una formación que tenga como eje transversal a la educación sexual integral. Así, la ESI se constituye en un derecho de los/as estudiantes (Tamargo, 2007) y esto implica que la formación docente debe posibilitar las herramientas para la observancia de la ley. En este capítulo se analizarán la ESI y su marco normativo, la ESI como política pública y los posicionamientos pedagógicos-didácticos para la formación docente en la ESI.

1. 1. El marco normativo de la ESI

La educación sexual integral presenta una concepción de la sexualidad entendida como la articulación de diferentes dimensiones del ser humano en sus aspectos biológicos, psicológicos, sociales, afectivos y éticos. También se menciona, en la Ley Nacional N° 26.150, que dicho programa se conjuga con otras políticas públicas orientadas al abordaje de la sexualidad². Se indica la incorporación vertebral de la educación sexual integral en las propuestas didácticas, la comunicación de saberes actualizados respecto a la sexualidad en su carácter integral, la promoción acerca de la responsabilidad respecto a la misma, la prevención respecto al cuidado de la salud -específicamente los relacionados con la salud sexual y reproductiva- así como el abordaje de la igualdad entre hombres y mujeres. Además,

² Se observan las siguientes leyes: Ley N° 25.673 de creación del Programa Nacional de Salud Sexual y Procreación Responsable, Ley N° 23.849 de Ratificación de la Convención de los Derechos del Niño, Ley N° 23.179 de Ratificación de la Convención sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación contra la mujer, Ley N° 26.061 de Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes, entre otras.

se establece la elaboración de los Lineamientos Curriculares como parte del trabajo conjunto entre el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología y el Consejo Federal de Educación. Nos interesa señalar, particularmente, lo expresado en el artículo N° 8 inciso f) “La inclusión de los contenidos y didáctica de la educación sexual integral en los programas de formación de educadores” pues refiere a la formación docente.

Respecto a los Lineamientos Curriculares del Programa (ESI), fueron aprobados por el Consejo Federal de Educación en mayo del 2008, mediante la Resolución N° 45/08. En este documento se establecen los propósitos formativos y los contenidos a trabajar en cada espacio curricular de cada nivel educativo. En función de esta investigación, nos interesa resaltar los lineamientos para el nivel superior. Allí se establece la responsabilidad del Estado en garantizar una formación integral para los/as docentes y su posterior capacitación continua para el abordaje de la ESI. También se caracteriza a la formación docente en ESI: se sugiere que los/as profesores/as puedan acceder a conocimientos actualizados en materia de sexualidad en su carácter integral; brindarles una formación amplia que promueva aprendizajes desde una disciplina o área específica así como también la reflexión en torno a sus incertidumbres, prejuicios y estereotipos en relación con la sexualidad; ofrecerles herramientas para conformar miradas críticas respecto a información sobre la ESI que favorezcan un enfoque coherente, gradual y transversal del programa en el escenario educativo; promover saberes que conformen un enfoque crítico respecto a los modelos hegemónicos sobre la sexualidad, se eviten reduccionismos de cualquier tipo y se promueva un abordaje desde la perspectiva de los derechos humanos; se analicen críticamente las distintas configuraciones de la sexualidad en el marco de las prácticas pedagógicas a lo largo de la historia, se profundice el rol y responsabilidad de los/as docentes como adultos/as frente a niños/as y adolescentes. Además, se señalan estrategias de formación continua como ciclos de formación y desarrollo profesional: talleres de análisis de casos, talleres de reflexión, estudios de incidentes críticos, lectura y discusión de bibliografía, conferencias y paneles a cargo de expertos/as, elaboración de propuestas por los/as participantes, relevamiento e intercambio de experiencia significativas.

A fines de situarnos en la problemática acerca de la formación docente en filosofía, consideramos pertinente tener en cuenta a los Lineamientos curriculares (2008) en lo que concierne, por ejemplo, al área de Filosofía del nivel secundario.

Respecto al ciclo orientado³, en el área Filosofía, se sugiere un abordaje en torno a: identificar prejuicios y valores respecto a la sexualidad; abordar la diferencia entre ética y moral en su vinculación con la sexualidad; abordar la tensión universal y particular; analizar las implicancias éticas y sociales de los avances tecnológicos y científicos; reflexionar acerca del uso de las nuevas tecnologías de la información y comunicación; examinar críticamente las tecnologías de la reproducción y de intervención sobre el cuerpo; indagar reflexivamente en los valores y patrones hegemónicos de belleza y su consumo; promover la salud en su carácter integral y su influencia en la salud-enfermedad.

Asimismo, el Consejo Federal de Educación en el año 2018, a fin de fortalecer la implementación de la ESI, estableció en la Resolución N° 340/18 la necesidad de, por ejemplo: “ofrecer un espacio específico de ESI en la formación inicial de las/os docentes”, entre otros aspectos. Además, este documento presenta un anexo con los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (NAP) de la ESI para los niveles Inicial, Primario, Secundario y de Formación Docente. Estos tienen el objeto de garantizar el desarrollo de los Lineamientos Curriculares de ESI (Resolución 45/08), abordándolos a través de la articulación de cinco ejes conceptuales: i) Cuidar el cuerpo y la salud, ii) Valorar la afectividad, iii) Garantizar la equidad de género, iv) Respetar la diversidad y v) Ejercer nuestros derechos.

1. 2. La ESI como política pública

El Programa de ESI es definido como una política pública: como la toma de posición del Estado respecto de cierta cuestión (Oszlak y O'Donnell, 1995), y como un “núcleo sensible” que refleja tensiones entre la vinculación del Estado, la sociedad política y las instituciones religiosas en Argentina (Esquivel, 2013). Nos interesa recuperar la perspectiva propuesta por Tamargo (2007) quien, en su investigación, recorre diferentes posturas en torno al tratamiento de la ley de ESI. Coincidimos con la autora en que:

la problematización acerca de la educación sexual pone en debate y en confrontación marcos cognitivos referidos a la relación razón- cuerpo y cultura- naturaleza y por ende la regulación de la sexualidad así como también pone en evidencia los valores e ideologías relativos a las relaciones de género expresadas en el campo de la sexualidad. (2007, p. 5)

³ En el sistema educativo de la provincia de Buenos Aires, la educación secundaria se divide actualmente en ciclo básico (1er, 2do y 3er año) y ciclo superior orientado (4to, 5to y 6to año).

Así, por un lado señala que hay dos perspectivas posibles acerca de la educación sexual: una visión instrumental y una visión integral centrada en un enfoque de derechos. La primera visión se comprende desde una interpretación de la ESI como una herramienta útil para la profilaxis. Es decir, se le otorga al ejercicio de la ley la función de prevenir situaciones no deseadas, entendiendo a la sexualidad bajo un encuadre biologicista enteramente relacionado con la reproducción y las enfermedades de transmisión sexual. Contrariamente, la segunda visión concibe a la ESI como una estrategia elemental para el desarrollo de libertad y autonomía de los sujetos respecto a su sexualidad (Tamargo, 2007). En esta última perspectiva es evidente la comprensión de la sexualidad en su carácter integral y no meramente reproductivo; por lo cual, es esta visión la que asumimos en nuestra investigación.

Por otro lado, la autora destaca determinados marcos cognitivos y ejes dominantes⁴, respecto a cómo establecer el trabajo en torno a la educación sexual. Uno de los ejes dominantes que propone Tamargo y resulta de especial interés para nosotras, es el marco cognitivo de derechos que parte de supuestos relacionados con la autonomía individual y la sexualidad como derecho. Así, la comprensión de la ESI se presenta como un marco posibilitador de la promulgación de derechos. Entonces, es interesante comprender que “conceptualizar la ESI desde un marco cognitivo basado en los derechos, implica el reconocimiento y reafirmación del valor de las políticas públicas como dispositivos que permiten ampliar y garantizar el ejercicio de esos derechos de la construcción de la ciudadanía” (p. 10).

Asimismo, la educación sexual puede entenderse como un “campo de disputas” desde la perspectiva de Laclau y Mouffe como “un significante tendencialmente vacío”. En esta línea, Zemaitis analiza algunos discursos pedagógicos históricos en torno a la educación

⁴ La clasificación establecida por Tamargo (2007) es la siguiente:

a- Marco cognitivo conservador- tradicional. Eje dominante lo moral- religioso. Actores: iglesia católica, organizaciones católicas y grupos autoconvocados. Aquí se establece una concepción de la sexualidad ligada exclusivamente a una configuración enteramente biológica, dirigiendo de este modo el trabajo de la ESI a la esfera familiar y privada, por fuera del Estado. *b- Marco cognitivo- científico. Eje dominante el paradigma médico y la racionalidad científica. Actores: profesionales de la salud y organizaciones que los representan, funcionarios de servicio de salud y del ministerio de salud.* En este caso, la interpretación que se realiza de la ESI tiene que ver con un aspecto ya mencionado, es decir una comprensión de la ley en tanto estrategia biopolítica disminuyente y preventiva respecto a enfermedades de transmisión sexual. *c- Marco cognitivo de derechos. Eje dominante la autonomía individual y la sexualidad como derecho. Actores: profesionales de la salud, académicos, organizaciones de mujeres, organizaciones de derechos humanos, legisladores/ representaciones políticas y funcionarios del Ministerio de Salud.* En este marco, se conceptualiza a la sexualidad desde una visión amplia e integral. Se otorgan aspectos relacionados con lo afectivo, y por lo tanto la ESI se establece como una posibilidad factible en el ejercicio autónomo de derechos propiciando la libertad de un desarrollo pleno de la sexualidad, el derecho a la libre determinación de la identidad sexual, entre otros.

sexual en Argentina desde el periodo de 1980 hasta la actualidad (Zemaitis, 2020). A partir de esto, se propone comprender a la educación sexual bajo una mirada integral como un derecho humano fundamental y de carácter social en relación con la conformación de la ciudadanía de los/as jóvenes respecto a sus derechos sexuales y reproductivos. En función de los desafíos pedagógicos actuales, se plantean los siguientes pasajes de perspectivas en la educación sexual desde lo que se denomina una educación “antinormativa” y descentralizada de la exclusiva mirada biomédica: a. De los discursos normativos a la perspectiva de género, ya que se describe la existencia de violencia sistemática contra identidades no hegemónicas (varón/mujer); b. De la heteronormalización a la autoadscripción identitaria, se focaliza en las instituciones educativas y su rol clasificatorio de las identidades sexuales; c. Del conservadurismo al derecho, se entiende a la ESI como un derecho humano fundamental (Zemaitis, 2020).

1. 3. La ESI: posicionamientos pedagógicos y didácticos para la formación docente

Es fundamental para nuestra investigación comprender que históricamente toda educación es y ha sido sexual. Morgade, Baez, Zattara y Villa, al presentar un recorrido conceptual sobre corrientes filosóficas y pedagógicas de la educación sexual en las instituciones educativas sostienen: “no siempre de manera explícita, en la educación formal existe desde siempre una “educación sexual” y su sentido principal es preservar una parte importante del orden social de género establecido” (Morgade, Baez, Zattara y Villa, 2011, p. 29). Así, afirman que la escuela es un espacio de *performance* de los cuerpos sexuados:

En términos de relaciones de género y sexualidades, la educación formal en forma contradictoria, silencia pero a la vez es un espacio de *performance* de los cuerpos sexuados: las normas de vestimenta y apariencia aceptables y no aceptables, el uso del cuerpo en clase y en los recreos, etc. (2011, p. 28)

A partir de ello, podemos decir que se torna necesario analizar y re-pensar la formación docente bajo la clave propuesta, ya que se comprende a la escuela como un dispositivo disciplinante (Foucault, 2014) que históricamente ha colaborado en mantener el orden social de género establecido.

Asimismo, en torno a la educación sexual podemos señalar la existencia de distintos modelos (Morgade 2006; Morgade et al. 2011): 1. Modelos dominantes, 2. Modelos emergentes y 3. Enfoque de género. En cuanto a los Modelos dominantes, pueden distinguirse dos: (1.a) los Modelos biologicista y biomédico, que se centran en una biomedicalización de la sexualidad en la cual los/as especialistas del campo de salud son los/as únicos/as autorizados/as para tematizar estas cuestiones en las instituciones educativas, asociándose tanto a la reproducción y genitalización como a la prevención de enfermedades como únicos abordajes posibles; y (1.b) el Modelo moralizante que comprende a la sexualidad a través de un enfoque normativo y prioriza el deber ser y apunta al autocontrol en términos de abstinencia sexual. Así, tanto el Modelo biologicista y biomédico como el moralizante comparten la asociación sexualidad-genitalidad. Los Modelos emergentes también son dos: (2.a) La sexología, como disciplina auxiliar a la medicina y psicología que apunta a la construcción de prácticas sexuales y (2.b) Temas Jurídicos que señala el abordaje de la sexualidad a través de estudios de casos en base a la vulneración de derechos de niños, niñas y adolescentes -lo que propiciaría a una mirada amenazante de la sexualidad-. Por último, el Enfoque de género (3) defendido por las autoras, consiste en la comprensión de la sexualidad en sus dimensiones biomédicas y a su vez conformada en una red de relaciones de poder. Así, afirman:

No se trata de eliminar el estudio de las dimensiones biomédicas de la sexualidad y, menos, de eliminar las oportunidades de niños/as, jóvenes y adultos/as de cuidar su salud, y menos aún considerar menor la cuestión del conocimiento de sus propios derechos. Sin embargo se impone su tratamiento en un marco más amplio. (Morgade et al., 2011, p. 51)

Por otra parte, se pueden tematizar los discursos de los/as docentes en torno a la sexualidad. Así, se afirma que aún hace falta formación docente en materia de Educación Sexual Integral a partir de algunos estudios realizados en el marco de capacitaciones virtuales sobre ESI del Ministerio de Educación de Argentina durante el periodo 2008-2001 (Kornblit, Sustas y Di Leo, 2014). Al analizar los enunciados de los/as participantes se establece que:

Asimismo nos parece importante señalar la ausencia en las intervenciones en los foros de un tercer aspecto planteado en los desarrollos conceptuales sobre género: el reconocimiento de los factores de poder que afianzan la supremacía de los hombres por sobre las mujeres. (2014, p. 165)

Además se señala que:

en relación a las experiencias profesionales e institucionales de los docentes en torno a la educación sexual, identificamos las siguientes categorías emergentes: a) la hegemonía de una concepción biologicista en torno a la sexualidad; b) el temor al desborde en el abordaje de estas temáticas en la escuela; c) obstáculos y facilitadores para el desarrollo de estrategias de educación sexual integral. (2014, p. 171)

Conjuntamente, se reconoce que el gran ausente en las reflexiones de los/as docentes, a lo largo de las capacitaciones, es el pensar a la sexualidad en relación con los entramados sociales de poder, en específico los sexo-genéricos, propiciando de este modo miradas exclusivamente biologicistas y dejando el tratamiento de la ESI en manos del paradigma médico.

Morgade y Fainsod (2015) proponen una investigación acción participativa a partir de un trabajo de campo con participantes de los Talleres de Educación Sexual Integral en la ciudad de Buenos Aires, en el marco de los profesorados de educación inicial y primaria. Buscan analizar, desde la noción de *currículum*, cómo este configura de distintos modos las experiencias educativas en el marco de la formación docente en ESI. En dicha investigación tematizan cómo se dan las formas de enseñanza de la ESI, cómo aparecen la perspectiva de género y las sexualidades, y cómo se propicia la enseñanza en relación con la normativa existente. Anticipan que “la ESI puede tanto iniciar algunos movimientos para desestabilizar la normalización o “pedagogización de las sexualidades” producida históricamente por las escuelas como, de otro modo, generar un conocimiento normalizador y disciplinador acerca de los cuerpos y sexualidades” (p. 46). En este aspecto describen que “persisten enfoques otrora hegemónicos junto con debates aún en construcción dentro de las disciplinas, y solo una incipiente formación docente específica- y en algunas jurisdicciones- para garantizar el abordaje establecido” (p. 41). Es interesante observar, a través de las consideraciones de las autoras, que aún en las áreas específicas de cada disciplina estas discusiones se encuentran en formación, por lo que urge un abordaje conceptual profundo sobre el tratamiento de la ESI. Asimismo, se concluye que lejos de una homogeneización de perspectivas:

es evidente que existen cruces entre las miradas y trayectorias de quienes asumen los talleres de ESI en la formación docente, y los sentidos, contenidos y propuestas pedagógicas que van configurando la experiencia formativa de las/os estudiantes en ese espacio curricular. (2015, p. 60)

A su vez, las investigadoras asumen a la ESI en la formación docente como un desafío problematizador de la “formación” en sentido amplio: “Entendemos al proyecto de la

Educación Sexual Integral como un interesante analizador que pone en cuestión, como ningún otro, a la propia noción de “formación”, la resignifica y la potencia” (p. 60).

En el marco de la investigación actual en ESI y su relación con la formación docente, Sánchez (2017) refiere a una indagación acerca de las actitudes de los/as docentes en torno a la implementación de la ESI en la ciudad de Córdoba y manifiesta: “Se corroboró que los principales obstáculos para la aplicación de la ESI, están relacionados con la escasa formación docente en temas de sexualidad y género” (p. 476). Así, señala tendencias y prejuicios de los/as docentes a partir de las entrevistas realizadas, como por ejemplo: la reducción de la sexualidad a la relación sexual, el tabú acerca de dialogar sobre la sexualidad, la equiparación de la educación sexual con la educación para el amor, la educación sexual como parte de la esfera privada y familiar, la asimilación del género a la genitalidad, entre otros. No obstante, destaca que hay una mayor apertura en la actualidad dentro de las instituciones educativas para abordar estas temáticas en las aulas. Asimismo, se expresa que las capacitaciones docentes actuales se vinculan a un tratamiento legal de la propuesta y a su enfoque didáctico, pero para Sánchez (2015) es necesario que se problematicen las creencias y prejuicios en torno a la sexualidad que imposibilitan un abordaje adecuado acerca de la ESI.

Por otro lado, se analizan, a 10 años de la sanción de la Ley N° 26.150 (ESI), los debates en torno a la implementación del programa ya que se afirma que su concreción no se evidencia con claridad en las prácticas docentes actuales en el nivel secundario (Patierno y Perín, 2016). Una hipótesis de investigación, respecto a esto, puede referirse a que los/as docentes presentan dificultades al trabajar la ESI debido a la multiplicidad de estrategias e interpretaciones referidas a ella. En consecuencia, esto conlleva a una disminución en la calidad de saberes y estrategias didácticas (Patierno y Perín, 2017). Así, dado que la ESI no aparece explícitamente en los diseños curriculares para la educación secundaria (excepto en los espacios de Salud y Adolescencia y Construcción de la Ciudadanía), los/as docentes deben informarse por sus propios medios acerca del programa. De este modo, se señala que no hay un sentido común que unifique a la ESI en el nivel secundario. Bajo este punto de vista se considera necesario problematizar la formación docente: ¿ofrece la formación docente contemporánea estrategias, técnicas y/o herramientas para abordar las demandas de la juventud actual? A partir de entrevistas realizadas, manifiestan que es propicio generar

espacios que profundicen las cuestiones de la ESI al interior de los planes de estudio de las carreras de formación docente. Por esto, frente al diagnóstico actual del tratamiento de la ESI en las aulas, Patierno y Perín (2017) expresan que “una de las principales causas de este desfase se evidencia en la inexistencia de un consenso respecto de la importancia de la misma en los niveles superiores de formación” (p. 14).

A modo de síntesis, en el primer capítulo hemos presentado la normativa vigente acerca de la ESI para la formación docente, así como diversas perspectivas y análisis en relación con la misma. De allí, destacamos la concepción de la ESI como una política pública vinculada a contextos conflictivos y a un eje integral de derechos. Asimismo, recuperamos diferentes modelos respecto a la educación sexual y enfatizamos en el enfoque de género, ya que la ESI puede ser comprendida como una forma de poner en cuestión hegemonías dominantes desde esta perspectiva.

Por último, señalamos un diagnóstico referido a la situación actual de la formación docente en ESI en relación con: la predominancia de perspectivas biologicistas de la sexualidad, la escases de espacios de reflexión y problematización de prejuicios y sentidos comunes acerca de la sexualidad, la ausencia de la perspectiva de género, la multiplicidad de estrategias e interpretaciones sobre la ESI, las tendencias de la ESI hacia nuevas normalizaciones y disciplinamientos de los cuerpos y sexualidades; y la inexistencia de un consenso común respecto a su valor en el nivel superior.

En el próximo capítulo, se precisarán aspectos sobre la formación docente para el nivel secundario y superior, específicamente en el Profesorado en Filosofía, desde las construcciones teórico, prácticas y experienciales del campo de la didáctica.

Capítulo 2: La formación docente en el Profesorado en Filosofía

En el capítulo anterior, realizamos un recorrido por la normativa vigente acerca de la ESI y sus perspectivas resaltando la visión integral de derecho respecto a la educación sexual. En este sentido, recuperamos los lineamientos sobre la formación docente en ESI y precisamos las diferentes concepciones identificadas por diversas investigaciones educativas respecto a esta problemática. Así, encontramos en el Enfoque de género para la enseñanza de la ESI una propuesta adecuada para cumplir con los objetivos de esta política pública. Además, dimos cuenta de las características que refieren al estado de la formación docente en ESI actual y, en este marco, destacamos la necesidad de profundizar saberes pedagógicos y didácticos en relación con esta propuesta educativa.

A partir de esto, en los apartados siguientes se describirán aportes del campo de la didáctica para referir, en particular, a la formación de docentes de filosofía. A su vez, se especificarán consideraciones respecto al vínculo entre la ESI, la formación docente y la didáctica de la filosofía.

2. 1. Aportes desde las didácticas para pensar la formación docente

La didáctica es una disciplina que tematiza la educación como práctica social. Así, aborda la enseñanza e intenta dar respuesta a los interrogantes sobre qué enseñar y cómo enseñar (Camilloni, 2007). Entendemos que “la enseñanza, entonces, nunca es neutral, siempre es una actividad política” (Basabe y Cols, 2007, p. 134). A su vez, en vistas de superar paradigmas instrumentales que históricamente la han conformado, se comprende que esta debe tener en cuenta su carácter complejo y los diferentes ámbitos que la conforman: lo social, lo político, lo institucional y lo instrumental (Basabe y Cols, 2007).

La formación docente en su especificidad apunta a fortalecer las prácticas de enseñanza (Ferry, 1997). Estas, de acuerdo con Frigerio y Poggi (1992), son entendidas como prácticas complejas, por articular los diferentes ámbitos mencionados previamente, “pueden entenderse como aquellas mediante las cuales los docentes facilitan, organizan y aseguran un encuentro y un vínculo entre los alumnos y el conocimiento” (p. 69). Es por ello que para Diker y Terigi (1997) “diseñar una preparación específica para la tarea docente supone

analizar todas las dimensiones involucradas en el ejercicio del rol, y a partir de ello definir las cuestiones a ser cubiertas en la formación a fin de posibilitar su desarrollo” (p. 94). Según estas autoras es necesario caracterizar la actividad docente bajo las categorías de: multiplicidad, complejidad, simultaneidad, inmediatez, indeterminación, variedad de contextos, implicación personal y ética.

En función de nuestra investigación, se considera la problematización reciente de la didáctica del nivel superior como un campo en incipiente desarrollo en las últimas décadas. Partimos de un distanciamiento de la denominada “didáctica del sentido común” la cual conlleva una ilusión de adidactismo en donde las dimensiones de la enseñanza y el aprendizaje no se comprenden a sí mismas críticamente, sino que son vistas de manera dogmática (Camilloni, 1995). Por esto último, se presenta la necesidad de construir una didáctica del nivel superior científica que supere tal paradigma -en muchos casos aún vigente- y problematice de modo crítico la enseñanza en el nivel superior. En este sentido, para Lucarelli (1998) podemos encontrar dos perspectivas didácticas: una didáctica instrumental tecnicista, que debe ser superada, y una didáctica fundamentada y crítica. Dicho esto, se vuelve necesario que la didáctica del nivel superior se auto-conciba como un campo de producción científica y reflexione acerca de la especificidad de la enseñanza y el aprendizaje en su nivel. Asimismo, esta se advierte como una didáctica en construcción y como una “didáctica de las relaciones” entre saberes didácticos, las características institucionales y la especificidad de la disciplina con la que establece una relación (Lucarelli, 1998).

Nos interesa reflexionar acerca de la formación docente, particularmente, en las carreras de grado en filosofía. En Argentina la formación de docentes de filosofía se presenta a partir de dos trayectos formativos: por un lado en institutos superiores de formación docente y, por otro, en universidades. Ambos tipos de instituciones se distinguen por su forma de gestión: pública o privada. Los recorridos mencionados permiten el acceso al título de Profesor/a en Filosofía para el nivel secundario, algunos además para el nivel superior y muy pocos especifican, a su vez, la habilitación para la enseñanza en el nivel universitario.

La formación de docentes de filosofía está atravesada por múltiples posicionamientos filosóficos, pedagógicos, didácticos y políticos (Couló, 2020). Así, podemos establecer tres grupos de perspectivas: en primer lugar, las de inspiración académica que garantizarían por sí mismas buenas prácticas de enseñanza; en segundo lugar, las perspectivas heurísticas que

apuntan a formar profesionales reflexivos/a; por último, las vertientes críticas posicionadas desde la mirada de los/as profesores/as como intelectuales transformadores/as de la realidad.

De este modo, en la formación docente en filosofía en Argentina podemos observar distintos modelos. El académico o tecnicista, que presenta una perspectiva consecutiva o deductiva, la cual consiste en una formación, en primer lugar, sobre cuerpos teóricos de la disciplina de base; y, en segundo lugar, sobre saberes pedagógicos propios de las ciencias de la educación; por último, el abordaje de conocimientos didácticos, como aplicación de lo previamente aprendido, en el espacio de la práctica profesional. Este último se considera como el modelo imperante en carreras de filosofía en las universidades nacionales. Otro modelo, centrado en perspectivas simultáneas o concurrentes, sostiene que saberes teóricos y prácticos deben retroalimentarse entre sí a lo largo de la formación; la mirada heurística la cual postula que cada estudiante explicita y formalice sus prejuicios acerca de la enseñanza y reflexione sobre ello a través de la práctica; y las vertientes críticas que consideran a la heurística como insuficiente para conformar un cambio significativo en la práctica y postulan al/ a la docente como intelectual transformador/a (Couló, 2020). Frente a tradiciones y perspectivas que conforman la formación en la carrera en filosofía, la autora intenta demostrar que la excelencia en términos de abordaje teórico de una disciplina -en este caso la filosofía- no necesariamente garantiza una buena práctica en el ámbito profesional. Se señala que predomina una “pedagogía del sentido común” en la formación docente en filosofía en la cual se cree acríticamente que se propicia su enseñanza de modo satisfactorio, lo cual se convierte en un gran obstáculo no sólo en vistas a favorecer a la investigación sino también en tanto afecta a la realización de propuestas innovadoras de enseñanza y aprendizaje en el nivel superior. De este modo, se sostiene que “en el campo de la enseñanza de la Filosofía, la posición academicista se expresa a veces bajo el supuesto de que la filosofía es su propia didáctica y que por lo tanto ella sola se basta” (p. 11). A partir de ello, se fomenta una posición de antipedagogismo y antipedagogismo en el seno de la formación de grado. Esto último implica sostener el supuesto tácito que indica: “ser docente de Filosofía supone, entonces, ser filósofo (o investigador en filosofía) y ser filósofo (o investigador en filosofía) basta para ser docente” (p. 12). Es por ello que, para la autora, se torna necesario problematizar la formación docente en filosofía para “reconocer las representaciones sociales e idiosincrásicas de los futuros docentes (sic) en relación con la educación en general, con la

Filosofía como cuerpo de saberes y como práctica teórica, así como su enseñanza” (pp. 13-14).

2. 2. Aportes para la construcción de una didáctica de la filosofía

En vistas a la construcción de una didáctica del nivel superior científica, fundamentada y crítica (Camilloni, 1995; Lucarelli, 1998) tomamos algunos de los desarrollos actuales de la didáctica específica de la filosofía que consideramos pertinentes en relación con nuestro objeto de estudio. El campo de esta disciplina en Argentina ha crecido notablemente a partir de los años ‘80 con las propuestas de Frassinetti de Gallo, Obiols, José y Rabossi, entre otros/as. Conjuntamente, en los años ‘90 se han profundizado aún más sus aportes desde las problematizaciones que cuestionan ¿qué es enseñar y aprender filosofía? así como ¿qué entendemos por filosofía? desde la mirada de autores/as como Cerletti, Kohan y Waskman.

Obiols (2008) retoma una discusión teórica e histórica del campo de la didáctica de la filosofía al analizar las reflexiones de Kant y Hegel. Por un lado, señala la distinción entre el aprender filosofía y el aprender a filosofar. Así, Kant defiende que es imposible aprender filosofía porque ésta no ha existido aún en absoluto sino que se constituye de intentos de saber filosófico. Por ello, postula el aprender a filosofar como una práctica que busca un diálogo crítico con dichos intentos de filosofía; en este sentido, enseñar filosofía implica enseñar a filosofar. Por otro lado, Obiols señala los aportes de Hegel quien afirma que la filosofía está en su historia y no hay manera de aprenderla sin un abordaje de su tradición. Por lo tanto, para Hegel, enseñar filosofía implica enseñar historia de la filosofía. Obiols, sintetiza estas dos posturas y plantea una superación de esta falsa dicotomía entre ambas ideas. En este sentido, entiende que Kant, al destacar que la enseñanza de la filosofía implica la acción de filosofar, no desestima a la tradición filosófica o, en otras palabras, a la enseñanza de la historia de la filosofía; y por otro lado, Hegel, al decir que la enseñanza de la filosofía implica la enseñanza de la tradición filosófica, no por ello excluye al filosofar. De esta manera, el autor afirma que “el aprendizaje filosófico es como una moneda que tiene en una cara a la filosofía y en la otra cara al filosofar” (p. 65).

Obiols, presenta, para esta forma de enseñanza, las bases para un modelo formal general que consta de dos procesos: el proceso de aprendizaje filosófico y el proceso de enseñanza filosófica. Por un lado, el modelo propone partir del proceso de enseñanza de la filosofía hacia el “aprendizaje filosófico” desde el cual se comprende integralmente el filosofar en diálogo crítico con la filosofía. De este modo, se postula que “los estudiantes pueden, en forma graduada, aprender filosofía y aprender a filosofar, y que en un proceso de enseñanza filosófica debe plantearse, de modo simultáneo y articulado, ambos propósitos” (p. 82). En este sentido, es interesante señalar la observación del autor a fines de nuestro objeto de estudio, en tanto expresa que “nos negamos a enseñar filosofía como una serie de conceptos, teorías o historias, como una serie de “resultados” obtenidos por los filósofos para adornar una “cultura general”; y nos negamos también a la fácil salida de “enseñar a pensar” en el vacío o, lo que es lo mismo, a pensar a partir del real saber y entender de cada uno” (p. 82). A partir de ello, se vuelve imprescindible pensar y construir -para evitar pensar en el vacío- un *corpus* filosófico que contemple las múltiples manifestaciones de la filosofía desde el cual se convoque una actitud filosófica activa frente al conocimiento.

Por otro lado, el proceso de enseñanza filosófica se nutre de estrategias didácticas que buscan superar la enseñanza tradicional y el pensar en el vacío antes mencionados. Así, se establecen diferentes momentos al interior de dicho proceso continuo: un primer momento de inicio al plantear un problema o situación filosófica y problematizarla; una segunda instancia de desarrollo que busca la abstracción filosófica y puede acompañarse con el abordaje de fuentes filosóficas; y un tercer momento de cierre en el cual se realiza una síntesis y una evaluación orientada por el/la docente. El modelo de Obiols posibilita una enseñanza filosófica emancipadora fundada en el diálogo entre docente y estudiantes en conjunción con la historia de la filosofía y el conocimiento científico. También se especifica la necesidad de construir enseñanzas y aprendizajes filosóficos desde situaciones cotidianas y problemáticas de los/as jóvenes.

La enseñanza de la filosofía -en sus diferentes niveles educativos- es un problema filosófico (Cerletti, 2008). Es decir que la reflexión acerca de la enseñanza de la filosofía conlleva inherentemente a las preguntas sobre ¿qué es enseñar filosofía? y ¿qué es filosofía? Conjuntamente, en la actualidad, el campo de la didáctica específica de la filosofía en Argentina ha tenido un notable giro en su comprensión: lejos de pensarse como una disciplina

accesoria de la filosofía y/o secundaria, hoy es un campo de problematización filosófica en sí mismo. Para Cerletti (2008), parte nodal de la enseñanza de la filosofía es el enseñar a filosofar, y se muestra así que lo fundamental en las clases de filosofía debería ser enseñar una actitud problematizadora -de sospecha- frente al mundo a través de la cual cuestionemos lo obvio, lo dado como natural y normalizado; y, así, establezcamos nuevas relaciones con el mundo y otros/as. En este sentido se sostiene que:

la filosofía no es una cuestión privada, ella se construye en el diálogo. Enseñar significa sacar la filosofía del mundo privado y exclusivo de unos pocos para ponerla en los ojos de todos, en la construcción colectiva de un espacio público. (...) Y en esto, el profesor tiene una tarea fundamental en estimular la voluntad. (2008, p. 82)

A su vez, concibe que “toda enseñanza filosófica consiste esencialmente en una forma de *intervención filosófica*” (pp. 20-21). Es decir, “Siempre se asume y se parte, explícitamente o implícitamente, de ciertas perspectivas o condiciones, que conviene dejar - y dejarse- en claro porque, en última instancia, y fundamentalmente, es lo que será “aprendido” por los alumnos” (p. 21). En este sentido, entendemos que para un abordaje de la ESI, por ejemplo, se vuelve interesante revisar qué supuestos de la historia de la filosofía se hallan en las propuestas de cátedra del nivel superior. De esta forma, entendemos que “la filosofía, y en consecuencia su enseñanza, no solo deben desnaturalizar las relaciones establecidas que encasillan el “saber filosófico” sino también las relaciones establecidas que encasillan todo saber” (p. 85).

Asimismo, cada oportunidad de enseñanza de la filosofía supone una puesta en escena inevitable sobre cómo enseñarla. Es decir, que cada docente formador/a de futuros/as profesores/as de filosofía asume una mirada -no siempre problematizada- de la filosofía y su historia. Se exponen, así, filósofos y filósofas tanto en sus presencias y sus ausencias, junto a una propia concepción del filosofar que inevitablemente impactará subjetivamente en los/as alumnos/as de la formación docente. Por ello entendemos que: “toda formación docente deberá ser, en sentido estricto, una constante auto-formación. Y toda autoformación supone, en última instancia, una transformación de sí” (pp. 11-12). De este modo, se vuelve necesario repensar la formación docente como una instancia de adquisición de herramientas que potencien a los sujetos de la educación a ser protagonistas de sus recorridos y asumir una transformación continua e inacabada; en palabras de Cerletti: “atravesar lo que los demás (instituciones, los profesores, el Estado, etc.) contribuyeron a conformar lo que uno es, para

asumir, individual y colectivamente, lo que se quiere ser” (p. 61). Dicho esto, las reflexiones de la didáctica específica de la filosofía -entendidas como una construcción vital y constante- se vuelven un camino indispensable para la problematización de la enseñanza filosófica de la ESI en las aulas.

La propuesta de la filosofía filosofante (Morales y Rodríguez, 2011) puede ser considerada como un posicionamiento respecto al problema sobre la enseñanza de la filosofía o la enseñanza del filosofar. Esta concepción implica habitar la tensión entre el objeto disciplinar (la filosofía) y la actividad de los sujetos que la producen (el filosofar) con el fin de generar transformaciones intra e intersubjetivas de manera situada, dentro de un contexto histórico y social determinado. De este modo, se involucran posibilidades de transformación del sujeto filosofante y de su situación de cultura subalterna, lo que le otorga a la filosofía un rol ineludible frente a modificación de la realidad (Quiroga, De la Fuente y Morales, 2010). En este sentido, se entiende a la filosofía y al filosofar como dos aspectos que se tensionan entre sí. A saber, la filosofía filosofante:

comprende en su seno dos conceptos-herramientas: en primer lugar, la idea de una filosofía que recale en la transformación del sujeto que la realiza (...) en segundo lugar, la noción de pensamiento situado para pensar a la filosofía como un campo que aporta recursos para transformar nuestra situación de cultura subalterna. (2011, p. 2)

Así, se parte de comprender a la filosofía como una herramienta de transformación no solo individual sino social y política, se considera a los sujetos en su experiencia y se propone una filosofía vinculada con la vida (Quiroga, De la Fuente y Morales, 2010).

En este aspecto, nos interesa recuperar la propuesta de Morales y Bedetti (2013) en torno a la construcción de una didáctica de la filosofía situada. Las autoras ubican su reflexión en torno a la formación de docentes en filosofía en el ámbito universitario y establecen un diagnóstico en el cual señalan el extrañamiento, muchas veces radical, de los/as estudiantes frente al ámbito de la escuela secundaria. En este sentido, parten de la filosofía considerada como filosofía filosofante y se preguntan cómo construir una didáctica específica de la filosofía que acompañe tal extrañamiento, a la vez que potencie y resignifique dicha tensión entre los planos técnicos, prácticos y experienciales como conformadores del quehacer docente. Desde dicha interrogación, proponen pensar una didáctica específica de la filosofía situada desde nuestra realidad contextual como cultura subalterna mediatizada por el capitalismo actual, en tanto dispositivo que pone en juego y habilita a la narración como una

herramienta para construir-se y pensar-se en el marco de la *praxis* como docentes de filosofía: “La potencialidad de este dispositivo que irrumpe en las postrimerías de un *currículum* deductivo y tubular radica en permitir, incentivar y acompañar el extrañamiento de los sujetos que es negado, invisibilizado en el transcurso de la formación superior” (p. 153). Así, narrar las propias experiencias como docentes de filosofía favorecería al contacto con el ámbito escolar para los/as estudiantes de formación docente. De este modo, a partir de la narración desde una filosofía filosofante que “tiene el imperativo de velar por la hospitalidad de los que enseñan y aprenden” (p. 153) se rompe el binomio sujeto/objeto en el cual el sujeto se vuelve protagonista de dicha narrativa, desde su particularidad y no desde un sujeto abstracto y universal. Pues:

un dispositivo que la permita, la insufla, acompañará el extrañamiento de comenzar a enseñar filosofía y dará algunas condiciones para que ello se convierta en una experiencia de transformación subjetiva e intersubjetiva, privada y pública, en el marco de la educación institucionalizada. (2013, p. 156)

Así, la reflexión filosófico-pedagógica de la enseñanza de la disciplina puede ser habitada desde artilugios en el marco de la *praxis* como docentes de filosofía, entre ellos: la narración, la emulación y la planificación filosofante, entre otros (Bedetti y Morales, 2013).

2. 3. La formación docente en filosofía y su relación con la ESI

La presencia de la perspectiva de género en la escuela secundaria en la especificidad del espacio curricular de Filosofía ha sido analizada desde los lineamientos filosóficos de Foucault y de la filosofía *Queer* (Ulloa, 2014). En este sentido, se señala que el abordaje pedagógico en torno a la perspectiva de género es “un espacio legítimo desde lo normativo pero que no logra concretarse desde las acciones reales de docentes y contextos escolares reales” (2014, p. 2). A partir de lo investigado, se vislumbran aspectos paradójicos que merecen ser problematizados ya que la perspectiva de género se encuentra en la tradición filosófica pero no así en el marco de los espacios curriculares filosóficos del nivel secundario. Se sostiene que dicha ausencia se debe a aspectos relacionados con decisiones curriculares, políticas y epistemológicas; esta última se refiere al interior de la disciplina filosofía. A su vez, se destaca la existencia de un gran desprestigio -en la historia de la filosofía y por lo tanto en los espacios académicos de producción filosófica- en relación con la filosofía de

género, lo cual considera que impactaría negativamente a los/as futuros/as docentes de filosofía.

Podemos referir a una serie de investigaciones publicadas *La enseñanza de la filosofía en perspectiva* (Cerletti, 2009) que contiene un apartado dedicado a la problematización de la enseñanza de la filosofía y la perspectiva de género.

La enseñanza filosófica puede comprenderse desde la perspectiva de género y la coeducación como “un proceso intencionado de intervención que tiene como principal objetivo la creación de un modelo curricular (...) descentralizado, diverso, plural, tolerante, pacífico, solidario y dispuesto al cambio” (Spadaro, 2009, p. 228). Así, se apunta a problematizar la noción de igualdad, y en este caso puntual, se reflexiona acerca de la educación mixta en Argentina como una variable necesaria pero no suficiente en la construcción de igualdades reales entre los sujetos del escenario educativo. Por el contrario, se establecen algunas consideraciones que tienen como base este aspecto y ayudarían a su profundización, como por ejemplo, evidenciar el *currículum* oculto y prácticas invisibilizadas en las construcciones de género. Asimismo, se detalla una dificultad en torno a la formación docente:

Para que este proceso de enseñanza de la filosofía con una perspectiva que contemple el género sea posible, es necesario que se dé este cambio previamente en la formación de los y las docentes que enseñan filosofía: así la cuestión deviene en cómo actualizar la formación docente. (Spadaro, 2009, p. 231)

No obstante, se observa una gran resistencia ante ello a causa de una insensibilidad respecto a las cuestiones de género. A su vez, se destacan las dificultades en relación con la selección de contenidos y materiales -bajo el supuesto de la imposibilidad de la neutralidad en la construcción del conocimiento- y menciona las presencias y ausencias de temas y autores/as en la discusión teórica de género en los mismos. Así: “Podemos enriquecer la mirada de los estudios tradicionales, incorporando al análisis las variables que ha señalado como relevante la filosofía de género y también incluir en el currículo proyectos no canónicos llevados adelante por mujeres” (Spadaro, 2009, p. 235). Es necesario, para la autora, tener en cuenta todas las herramientas que conformarían una práctica coeducativa para ponerlas en juego “no para disminuir los conflictos creados por la discriminación por género, sino para desvelarlos y resignificarlos en el marco de una política igualitaria y democrática” (p. 235).

Otro de los análisis, refiere al sesgo genérico que evidencian los materiales didácticos existentes para la enseñanza de la filosofía (Femenías, 2009). La autora sugiere una serie de propuestas prácticas para repensar esta disciplina en su relación con la tematización de las construcciones sexuales que apunte a la igualdad y a la no discriminación por cuestiones de género. A partir de ello, se establecen dos grupos de situaciones áulicas de distintos niveles y carácter: no sistemáticas y sistemáticas.

Por un lado, frente a las situaciones no sistemáticas, se propone trabajar en torno a la “sensibilización” desde una mirada crítica y de género ante determinados acontecimientos en el aula: insultos e injurias; el abordaje de historias, películas y publicidades; generación de contraejemplos que apunten al subtexto de género; reflexión de experiencias individuales y colectivas sobre la exclusión, descalificación, marginación, entre otras.

Por otro lado, en torno a situaciones sistemáticas, se sugiere abordar los siguientes aspectos en las propuestas de enseñanza de la filosofía: la deslegitimación de los argumentos de exclusión (por sexo, etnia, cultura, etc.); el abordaje, por ejemplo, de la filosofía antigua desde los postulados de Aristóteles respecto a la posición de las mujeres en la sociedad; los cuestionamientos realizados por De Beauvoir y la lectura acerca de la naturaleza humana; la discusión acerca de la cultura y la civilización; la recuperación de filósofas y la presentación de la historia de la filosofía desde sus referentes ausentes y sus posiciones alternativas frente a la tradición filosófica hegemónica.

Recogemos el texto de Spadaro (2012) *Enseñar filosofía hoy*, ya que es una publicación dedicada a reflexionar acerca de la enseñanza de la filosofía desde la perspectiva de género. En este, la introducción realizada por Femenías resulta un interesante marco conceptual pues realiza una sintética descripción histórica y teórica sobre las etapas del feminismo y las diferentes olas que lo componen, por lo que puede ser un excelente material teórico para realizar primeros acercamientos a la temática. A su vez, se plantea la necesidad de abordar la cuestión de la discriminación sexo-genérica como un problema filosófico en sí mismo, el cual ha sido también limitante en el abordaje de otros problemas filosóficos en la historia de la filosofía.

Otra problemática consiste en analizar la incorporación de la mirada de género en virtud de si es o no una mejoría para la enseñanza de la filosofía y qué maneras hay de proponer dicha perspectiva en ámbitos académicos de formación filosófica (Santa Cruz,

2012). Se presenta, en primer lugar, la transposición teórica de “estudios de la mujer” por “estudios de género”; en segundo lugar, se analiza el vínculo entre la filosofía y los estudios de género; y en tercer lugar se vislumbran posibles intervenciones de la temática de género en la carrera de filosofía. Así, se sostiene que “la filosofía no debe ignorar la óptica de género a riesgo de traicionarse a sí misma” (Santa Cruz, 2012, p. 68). De este modo, se analiza cuál es el lugar y la función de los estudios de género en las instituciones académicas del nivel superior y universitario que cuentan con la carrera de filosofía y, ante ello, propone 4 posibilidades: a) que los estudios de género constituyan un programa, área, carrera de especialización de posgrado o maestría al interior de la propuesta académica de filosofía; b) plantear un espacio curricular “teoría filosófica de género” en la carrera de filosofía; c) trabajar la temática de género al interior de alguna asignatura de la carrera y d) abordar estas temáticas en todas y cada una de las asignaturas de la carrera. Ante esta clasificación Santa Cruz plantea que a) y b) representan una postura “autonomista” en la cual la temática de género tiene un lugar propio para discutir sus cuestiones. Asimismo observa que esta posición posee ciertas desventajas ya que posibilita un nuevo ensimismamiento de la temática de género en la cual las mujeres y sus problemáticas quedan nuevamente aisladas con relación a la cultura institucional.

Por el contrario, c) y d) refieren a una postura “integracionista”. Trabajar los temas de género únicamente en algunas materias de la carrera tiene la desventaja de ser una opción fluctuante que causa un trabajo áulico esporádico. Por otro lado, un abordaje que se de en todas las asignaturas presenta ventajas y ninguna desventaja al propiciar una conciencia de género para los/as docentes a cargo de espacios curriculares. Así se concluye que:

mejorar la enseñanza de la filosofía exige como tarea urgente la toma de conciencia de la necesidad de incorporar la perspectiva de género y capitalizar los aportes de la teoría de género en general y la teoría de género en particular. (Santa Cruz, 2012, p. 71)

Por otra parte, respecto a los análisis sobre la formación docente en filosofía se sostiene la necesidad de incorporar el enfoque de género en la elaboración de un *currículum* filosófico (Spadaro, 2012). A partir de la reflexión sobre dos experiencias situadas en el recorrido académico de las mujeres en la Universidad de Buenos Aires, como fueron los casos de Elvira López y Raquel Camaña en la carrera de filosofía, se propone la ventaja de la modalidad de taller como estrategia para pensar la relación entre la perspectiva de género

y la enseñanza de la filosofía. En esta experiencia, puntualmente, se aborda el tópico de la discriminación por género en la enseñanza de la filosofía en el marco del profesorado de filosofía. En este sentido, se establecen los objetivos del taller que pretenden reconocer los sesgos de género; conocer y revisar dicha construcción; identificar los factores causales de esos supuestos; afrontar cambios subjetivos y conectarse con exponentes y bibliografía en torno al tema.

En *La enseñanza filosófica. Cuestiones de política, género y educación* (Cerletti y Couló, 2015), se aborda el vínculo entre la filosofía, su enseñanza y la posibilidad de enseñar a enseñarla. Así, se especifica el vínculo entre enseñanza de la filosofía desde la óptica de género.

Por un lado, la enseñanza de la filosofía puede nutrirse de los aportes del feminismo y la teoría de género (Femenías, 2015). Históricamente, la filosofía como disciplina ha sido conformada de modo sesgado, bajo una mirada androcéntrica, por lo que las minorías -en este caso se especifica la figura de las mujeres- no han tenido lugar en ella. En este sentido, se recuperan las propuestas del “feminismo filosófico” y la “filosofía de género” como productoras de andamiajes conceptuales que permiten revisar esta subordinación histórica otorgada a las mujeres y a lo femenino. En la investigación de Femenías (2015), puntualmente se da cuenta de algunos supuestos filosóficos que han colaborado a perpetuar dichos modelos. La concepción de la filosofía como un pretendido “saber universal sin supuestos” se solapa con los supuestos patriarcales como un dispositivo que sistemáticamente profundiza las desigualdades entre géneros. Por ello, la inclusión de las mujeres o de lo femenino como categorías filosóficas al interior de los sistemas filosóficos estimula una mirada crítica capaz de desmitificar algunos supuestos hegemónicos. Consecuentemente, las herramientas metodológicas no deberían desentenderse de la existencia de un diseño curricular con contenidos específicos para el espacio de Filosofía en la educación formal, sino proponer un modo de abordaje crítico que tematice la discriminación sexo-genérica al interior de dichos lineamientos. Las posibles estrategias son: deslegitimar los argumentos de exclusión sexo-genéricos, recuperar filósofas y aclarar los referentes polémicos y posiciones alternativas en la historia de la filosofía. En el nivel superior se han incorporado los estudios de género, pero solo es el inicio del camino y lejos está de evaluarse en términos de resultados finales. Por ende, es propicio reflexionar en torno

a una educación igualitaria “bajo el presupuesto de marcos legales no segregacionistas ni discriminatorios, que favorezcan la equidad para los y las jóvenes: los futuros/as ciudadanos/as en el ejercicio pleno de sus libertades, deberes y derechos” (Femenías, 2015, p. 100).

Por otro lado, los estudios de género, como un campo complejo y problemático, han posibilitado el cruce entre la enseñanza de la filosofía y la actitud crítica (Spadaro, 2015). De esta manera, se destaca que estos avances han nutrido la problematización de la enseñanza de la filosofía significativamente. En este aspecto, se describe la ciudadanía actual y su condición de igualdad en el campo de lo formal, pero se marca que aún existen prácticas diferenciadoras y discriminatorias en el seno de lo social. Por ende considera elemental abordar las posibilidades -para la formación en términos de ciudadanía- que brinda la materia Filosofía en el nivel secundario. Así, observa que:

a pesar de las declaraciones igualitarias que las leyes sancionan, muchos mensajes que la sociedad transmite en esa etapa de formación, dentro y fuera del aula, no logran traspasar los límites de una formación tradicional respecto a las cuestiones de género. (Spadaro, 2015, p. 152)

La filosofía, entonces, se vuelve no solo posibilitadora de marcos conceptuales que favorecieron dispositivos de legitimación sexo-genéricas sino también es una herramienta fundamental para revisar dichos mecanismos desde su potencial emancipatorio. Es por ello que la autora se pregunta: “¿en qué medida la introducción de esta óptica comporta un mejoramiento de la enseñanza de la filosofía y, de ser así, cuáles son algunos posibles modos de introducir la temática de género en la enseñanza de la filosofía?” (Spadaro, 2015, p. 155). Spadaro comprende que incorporar la mirada de género enriquece a la filosofía, en tanto presenta un abordaje más amplio de los sistemas filosóficos promoviendo un examen más complejo de la disciplina. De esta forma, sostiene que la enseñanza de la filosofía exige poner a la filosofía en situación y establece algunas consideraciones para su abordaje desde el enfoque de género. Desde una posición que concibe a la filosofía en diálogo con el presente, señala que no se abandonen sus textos clásicos sino que se construya una enseñanza con carácter problemático. Promueve incorporar nuevas lecturas de las fuentes filosóficas tradicionales a partir de re-pensar, criticar, comprender otros modos e iluminar nuevos sentidos en vistas a reconocer discriminaciones y desigualdades al interior de la tradición.

Esto conllevaría a una experiencia de la filosofía mayormente significativa por su interlocución con la contemporaneidad.

Por último, Lacunza analiza una experiencia como capacitadora de la formación continua en ESI y filosofía a partir de una capacitación docente en servicio -la cual se realiza en el marco de la jornada laboral docente- en la provincia de Buenos Aires en febrero de 2016. La autora diagnostica, respecto a la ESI, que “la gran mayoría de los asistentes, veinte docentes aproximadamente manifestaron desconocer el Programa. Quienes habrían desarrollado en forma reciente su práctica docente en las instituciones formadoras no habían contemplado el tema en sus proyectos de planificación” (Lacunza, 2016, p. 3). Además, los/as docentes manifestaron que su biografía escolar, respecto al abordaje de la sexualidad en las instituciones educativas, refería a recorridos desde perspectivas biologicistas, médicas y morales sobre esta. En el análisis, acerca de lo acontecido en la capacitación, se expresa la recuperación de diferentes normativas que conforman a la ESI así como también la indagación sobre distintas leyes nacionales vigentes, en conjunto con la mencionada, las cuales presentan diversas dimensiones de la sexualidad. En vistas a abordar la especificidad de la filosofía y su vinculación con el programa, la autora recupera la obra de Judith Butler *Cuerpos que importan. Sobre los límites materiales y discursivos del “sexo”*. El texto profundiza en la noción de “materialidad de los cuerpos” como efecto de una dinámica de poder en la que el paradigma de la heterosexualidad genera una concepción inteligible del sexo y un lugar abyecto de las corporalidades, en sintonía con el trabajo de desnaturalización propuesto por la ESI. Así expresa interés por indagar, en el marco de la ESI, la especificidad de su abordaje desde el espacio curricular de Filosofía:

La presencia del concepto de *género* en los textos curriculares, la admisión de la diferencia a partir de la noción de “sexualidades” y, a la vez, las contradicciones e invisibilizaciones de los mismos planteos, paradójicamente verificados en el diseño curricular de la materia Filosofía.
(Lacunza, 2016, p. 8)

A modo de cierre, se propició un último encuentro práctico en el cual los/as cursantes proponían un borrador de una propuesta de planificación didáctica para abordar los temas trabajados en el transcurso del curso desde el modelo formal general propuesto por Obiols para la escuela secundaria. Lacunza concluye que a pesar de haber sido una experiencia muy breve se advirtió que “las y los docentes mostraron una disposición muy favorable a la

participación activa en los debates teóricos y a pensar sus intervenciones desde la deconstrucción de prejuicios enraizados en prácticas y discursos” (2016, p. 9).

A partir del análisis realizado de los aportes conceptuales de la didáctica general y de la didáctica del nivel superior, se profundizó en la especificidad de la formación docente en filosofía. Por un lado, tomamos los aportes de la didáctica de la filosofía que consideramos significativos para una didáctica específica de la disciplina que propicie el abordaje de la ESI en la formación docente de profesores/as de filosofía. Las nociones de didáctica científica y de didáctica fundamentada y crítica son herramientas teóricas que nos permiten problematizar nuevos sentidos acerca de la didáctica de la filosofía del nivel superior. A su vez, la noción de una didáctica de la filosofía situada y crítica se constituye en una construcción conceptual que puede considerarse relevante para el análisis de esta investigación.

Así, vimos que la filosofía como un filosofar junto a la tradición habilita procesos de desnaturalización de lo dado como es, por ejemplo, la detección de supuestos. Particularmente, destacamos los lineamientos que comprenden al docente de filosofía como un intelectual transformador de la realidad y, en este sentido, nos parecen pertinentes las prácticas de filosofía filosofante en vistas a sus posibilidades transformadoras en el marco de la enseñanza de la filosofía.

Por otro lado, se abordó el vínculo específico entre la formación docente, la didáctica de la filosofía y la ESI. Señalamos la enseñanza filosófica de la ESI vinculada a la revisión crítica del *currículum* oculto y de prácticas áulicas invisibilizadas, así como a la reconstrucción de la historia de la filosofía clásica desde proyectos filosóficos no canónicos. A partir de ello, coincidimos en que es propicio mostrar algunos de los supuestos que han configurado la historia de la filosofía como un saber universal en el marco de la enseñanza filosófica de la ESI para futuros/as profesores/as de filosofía así como en problematizar los criterios de adjudicación de las identidades y roles socialmente establecidos por criterios sexo-genéricos.

En el capítulo siguiente se presentará un rastreo de la dicotomía entre la naturaleza y la cultura como uno de los problemas fundantes de la historia de la filosofía respecto a la asunción de roles y jerarquías por motivos vinculados al sexo y/o al género. Asimismo, se

esbozarán algunas consideraciones sobre el esencialismo y antiesencialismo como una temática específica que se desprende del análisis de dicha tensión.

Capítulo 3: Aportes teóricos para la formación docente en filosofía en ESI

En los capítulos anteriores presentamos, por un lado, a la ESI como una política pública vinculada a una visión integral y de derechos en vistas a la construcción de autonomía para la ciudadanía respecto a sus derechos sexuales y reproductivos. Esto convierte a la ESI en un “campo de disputas” en la sociedad contemporánea dadas sus potencialidades para el cuestionamiento de las hegemonías dominantes. No obstante, como pudimos observar en el recorrido realizado, la ESI no siempre se aborda de manera crítica y plural. Más bien, en muchas ocasiones, se constituye desde perspectivas moralizantes que no tienden a la pluralidad y configuran nuevos disciplinamientos de los cuerpos y sexualidades. Además, describimos algunos aportes del campo de la didáctica de la filosofía en función de construir una didáctica específica de la filosofía crítica y situada para propiciar el abordaje de la ESI en la formación docente.

La enseñanza de la filosofía, en palabras de Cerletti (2008), se comprende como un problema filosófico en sí mismo que ha de ser tematizado por el campo de la didáctica específica de la disciplina. Ello, porque previo a la concreción de su enseñanza es necesario construir un posicionamiento sobre qué es la filosofía. Enseñar filosofía como un filosofar junto a la historia de la filosofía posibilita caminos para la desnaturalización de lo dado y, en este sentido, permite la detección de supuestos socialmente aceptados de manera acrítica. Entonces, pensar filosóficamente la enseñanza de la filosofía implica asumir determinadas decisiones, por ejemplo, en el marco de las corrientes que han indagado sobre la polémica entre la naturaleza y la cultura. En tanto se considera de absoluta relevancia tomar estos aportes para pensar una didáctica filosófica, crítica y situada, que aborde la ESI, aquí se desglosarán algunos de los aspectos más relevantes de este problema y cómo lo ha tematizado la filosofía. Además, la novedad de las problemáticas relativas a la ESI no siempre permite a los/as docentes de filosofía ser conscientes de todas las herramientas que, incluso una formación tradicional, les brinda para desarrollar su labor.

Esto último lo pudimos observar a través de diferentes investigaciones que vinculan la enseñanza de la filosofía y la ESI. Temáticas asociadas al *currículum* oculto y prácticas

áulicas invisibilizadas fueron aportes conceptuales de este rastreo. Así como otras consideraciones, por ejemplo, respecto a la revisión de la historia de la filosofía desde proyectos filosóficos no canónicos, pues permiten mostrar los supuestos que han configurado a la disciplina como un saber universal.

De este modo, en los apartados que siguen se propone focalizar en la tensión entre la naturaleza y la cultura como una dicotomía conceptual fundante de roles y jerarquías sexo-genéricas. Este análisis, que se desarrollará brevemente con distintos autores/as de la historia de la filosofía, solamente apunta a señalar algunas de las ideas que estructuran supuestos hegemónicos respecto a roles socialmente establecidos desde los criterios mencionados y no tiene la pretensión de ser un trabajo exhaustivo. Este problema filosófico, en particular, no es el único posible de ser analizado en estos temas pero sí presenta dos sentidos potentes distintos: estar presente en toda la historia de la filosofía y ser relevante en el debate contemporáneo sobre el esencialismo y antiesencialismo respecto a las construcciones identitarias.

3. 1. Naturaleza y contrahegemonía

Una dimensión de toda propuesta contrahegemónica consiste en la desnaturalización de las construcciones del sentido común que imponen una jerarquía. Por ello, para que la ESI efectivamente ponga en cuestión la hegemonía patriarcal dominante, es imprescindible realizar un trabajo de desnaturalización de sus presupuestos. Cabe señalar que la formación docente actual está situada en un contexto en que los feminismos han logrado poner en cuestión distintos postulados hegemónicos a lo largo de dos siglos de luchas. Por ello, un breve recorrido por algunos procesos de desnaturalización que se han dado en el pasado permite ilustrar la importancia del vínculo entre la noción de naturaleza y la posibilidad de desarticular los supuestos patriarcales vigentes sobre los que se atribuyen roles con criterio sexo-genérico.

Los feminismos se caracterizan como movimientos sociales que permiten la elaboración de una tradición teórica propia (De Miguel y Cobo, 2002). A lo largo de la historia, el objetivo central ha sido la lucha contra la opresión hacia las mujeres, así:

El feminismo es una teoría y práctica política articulada por mujeres que tras analizar la realidad en que viven, toman conciencia de las discriminaciones que sufren por la única razón de ser mujeres y deciden organizarse para acabar con ellas (...) se articula como filosofía política y, al mismo tiempo, como movimiento social. (Varela, 2018, p. 14)

Al interior de los feminismos podemos encontrar dos periodizaciones centrales. Por un lado, la europea -mayormente difundida en cuatro olas- se aborda por Aguilar (2020) y Varela (2018) y, por otro lado, la genealogía de los feminismos americanos –que presenta tres olas- se trabaja a partir de Ciriza (2015). En este capítulo, tomaremos la periodización americana por considerarla más pertinente en función de nuestro objeto de estudio.

Ya en los siglos XVIII y XIX, en un contexto ilustrado y enmarcado por la Revolución Francesa, la lucha por la igualdad entre hombres y mujeres estaba focalizada en los reclamos por el derecho a la educación y al voto. Estos supusieron cuestionar la noción de naturaleza que indicaba que las mujeres no eran aptas para la vida intelectual ni eran capaces de tomar decisiones políticas. En este contexto se encuentran las obras de Olympe de Gouges y de Mary Wollstonecraft quienes argumentaban en favor de estos derechos. En Argentina el movimiento feminista prolifera entre fines del siglo XIX y principios del siglo XX. Las mujeres socialistas y librepensadoras de la primera ola demandaron la igualdad civil, el derecho a la educación, el auxilio a madres desvalidas y el derecho al voto (Barrancos, 2014). De este modo, las principales luchas, a partir del crecimiento de las agrupaciones feministas, se centraron en torno a dos demandas: la mejora de las condiciones laborales de la mujer, en tanto se la considera fuerza de trabajo, y la unión colectiva para el acceso a derechos políticos para las mujeres.

Entre la segunda mitad del siglo XX y comienzos del siglo XXI, la teoría política feminista se nutre de pensadoras como De Beauvoir, Friedan, Millet y Firestone y se conceptualizan dos nociones fundamentales: patriarcado y género (De Miguel, 2005). En estos años se cuestionó la dicotomía entre el espacio público y el espacio privado que fue fundante de todo el pensamiento político occidental anterior. Esto supuso uno de los mayores trabajos de desnaturalización en la historia de los feminismos y en la historia del pensamiento político. Así, se llevan a la discusión pública temas como la sexualidad, los derechos reproductivos, la doble jornada laboral, entre otros, que hasta ese momento se consideraban temas propios del ámbito privado.

En las últimas décadas, las luchas feministas apuntan contra la violencia hacia las mujeres y las disidencias. Se ponen en agenda temáticas como la prostitución, la maternidad subrogada, las luchas específicas de comunidades indígenas y afrodescendientes, entre otras (Ciriza, 2015). Las distintas articulaciones de los feminismos contemporáneos suponen grandes esfuerzos por desnaturalizar al sujeto del feminismo y tratarlo a la luz de los múltiples criterios de subordinación imperantes. La articulación de los movimientos de mujeres con las disidencias sexuales, los movimientos decoloniales, los grupos ecologistas, por mencionar solamente algunos, pone en jaque lo que la hegemonía contemporánea considera natural.

Es por ello que, dada la complejidad de los feminismos actuales, se vuelven fundamentales los estudios interseccionales capaces de considerar los condicionamientos genéricos de la mano de particularidades étnicas y raciales vinculadas a las experiencias colonialistas y a la relación con el medio ambiente. Se señala que:

Según este paradigma, los clásicos modelos de opresión dentro de la sociedad, tales como los basados en el racismo/etnicidad, sexismo, religión (o discriminación religiosa), nacionalidad, orientación sexual (homofobia), clase (clasismo) o discapacidad, no actúan de modo independiente unos de los otros sino que por el contrario dichas formas de opresión se interrelacionan creando un sistema de opresión que refleja la “intersección” de múltiples formas de discriminación. (Visotsky, 2018, p. 148)

De esta manera, el paradigma interseccional se vuelve una herramienta conceptual imprescindible para los feminismos contemporáneos los cuales complejizan el análisis de la naturaleza humana al considerar la articulación de diversos modos de opresión. Esta brevísima exposición permite dimensionar el camino recorrido por los feminismos tanto como los desafíos actuales para la ESI.

3. 2. El problema de la tensión naturaleza/cultura

La filosofía contemporánea y, en particular, los estudios de género han reconfigurado los planteos filosóficos en torno a la naturaleza humana (Wolff, 2001; De Miguel y Cobo, 2002). Con relación a ello, se tematizan en este apartado algunas posiciones filosóficas que dan cuenta de la tensión entre la naturaleza y la cultura en la construcción de la identidad sexo-genérica. Cabe recordar que proponemos un abordaje crítico de la filosofía (y de su

historia) que sea capaz de detectar los supuestos que estructuran la hegemonía patriarcal. Por un lado, la filosofía práctica ha tratado los supuestos implícitos en la dupla naturaleza/cultura y sus consecuencias para el ámbito ético-político desde sus inicios en la Grecia antigua. Por otro lado, el pensamiento contemporáneo recupera parte de esta tradición en los recientes debates sobre esencialismo y antiesencialismo. Este recorte de algunos exponentes de la tradición filosófica para considerarlos desde la perspectiva de género no pretende ser exhaustivo sino ejemplar. Se trata simplemente de recuperar autores infaltables en la formación filosófica tradicional y considerarlos bajo una nueva luz.

Desde que los sofistas inauguraron la filosofía práctica mediante la distinción entre el ámbito de la *praxis* humana y la *physis* (Mondolfo, 1979), la tensión naturaleza/cultura ha sido el fundamento último del pensamiento práctico, moral y político. Así, los entramados normativos que se han consolidado a nivel social, en general, han legitimado la discriminación por motivos de género basados en cierta concepción de la naturaleza (y de la cultura) (Amorós y De Miguel, 2005). Como sabemos, el discurso filosófico puede nutrirse de las ideologías socialmente vigentes o bien, asumir posicionamientos críticos ante estas. La tradición filosófica puede ser vista, entonces, como el lugar en el que se racionalizan y legitiman los presupuestos del sentido común vigente sobre cuestiones de género, o como un ámbito de desnaturalización de estos mismos supuestos. Así, consideramos que una de las tareas fundamentales de la filosofía feminista está en la desarticulación entre la noción de naturaleza y la atribución de roles genéricos (Amorós, 1991; 2000).

En Aristóteles, por ejemplo, se observan con claridad las consecuencias que la noción de naturaleza tiene para el orden práctico. A partir de un modelo orgánico fundado en un ordenamiento teleológico, Aristóteles sostiene que la naturaleza misma impone ciertas jerarquías entre los seres humanos (Aristóteles, *Física*, 199b, 15). Así, se distingue entre los seres libres, guerreros, sacerdotes y magistrados, quienes pueden dedicarse a una vida teórica y política; y por otro lado, los sujetos sin derechos: artesanos, labradores y mercaderes, quienes llevan una vida innoble y carecen de tiempo de ocio; junto a esclavos y mujeres (Aristóteles, *Política*, 1254b, 8). En *Política*, aunque Aristóteles se declara a favor de la educación de las mujeres, justifica la reducción de las mujeres al ámbito privado en términos de naturaleza. Ante ello señala Amorós que “la mujer en los escritos biológicos de

Aristóteles es tipificada como un varón que no ha llegado a su entelequia, se ha quedado a mitad, no ha alcanzado el *telos*, es un varón no logrado” (2001, p. 37).

El pensamiento cristiano medieval, por su parte, reformuló la noción de naturaleza de acuerdo al dogma. Así, la única sustancia eterna es Dios y, tanto el universo como los seres humanos somos sustancias creadas. Amorós señala que en el cristianismo “el varón legitima la genealogía según el *logos*, según la palabra, según la ley. La mujer solamente pone la materia de esa genealogía, la generación según la carne, mientras que el varón pone la genealogía propiamente dicha” (2001, p. 36). Agustín de Hipona, por ejemplo, entiende la naturaleza creada por Dios como un ordenamiento jerárquico (entre especies) que fue destruido por el pecado original. La naturaleza dañada por el pecado original hace que la convivencia humana solamente sea posible en un orden jerárquico. El respeto de este orden segundo lleva a la vida armónica en cada organización humana, por ejemplo, la familiar: “el padre de familia debe tomar de las leyes de la ciudad aquellos preceptos que gobiernen su casa en armonía con la paz ciudadana” (San Agustín, 1969, p. 599). Esto último hace referencia a que “las genealogías buenas, las de los hijos según el Espíritu, los que son *peregrinos*, en la tierra son genealogías donde se nombra a los varones, las mujeres no son nombradas” (Amorós, 2001, p. 37).

En cuanto a la filosofía moderna, se encuentra una concepción de la naturaleza asociada al mecanicismo bajo el modelo del saber matemático. Así, la naturaleza se convierte en un ente con sus leyes propias bajo un sistema mecánico desprovisto de algún principio moral o trascendente que la regule. La ciencia cartesiana establece un mecanicismo científico en el que el mundo real es comprendido como si fuera una máquina, con engranajes propios que responden a leyes mecánicas y que, a su vez, es matematizable, ya que en principio se comprende como una serie de trayectorias y espacios cuantificables (Fuhr, 2017). En este marco, Hobbes propone la generación de su *Leviatán* a partir del pacto social que, como indica Amorós, no incluye a las mujeres como sujetos pactantes: “mientras que la mujer no tiene *su* propio *logos*, delega en la voluntad del varón, como portador y el pacto, por lo tanto, es un pacto entre varones” (Amorós, 2001, p. 45).

A mediados del siglo XIX, en la bisagra entre lo moderno y lo contemporáneo, Hegel establece la naturaleza como algo vivo, dinámico y a la vez antihistórico. Al concebirla como silogismo viviente o pensamiento en acto, Hegel la comprende como estática bajo leyes

invariables. En el sistema filosófico hegeliano, la naturaleza sólo accede al desarrollo del concepto (Guerbi, 1982). En este sentido, Amorós destaca que en este autor “el deber ético de la mujer no se orienta hacia lo universal, porque no es una conciencia o un sujeto lo suficientemente evolucionado en tanto que autoconciencia como para ser ciudadana de lo universal” (2001, p. 51). De esta manera, se entiende a la mujer vinculada siempre a la familia en términos de naturaleza.

Las líneas que anteceden muestran el correlato entre las distintas formas de entender lo natural y los supuestos patriarcales racionalizados por la historia de la filosofía. En todos los casos, las mujeres quedan relegadas al ámbito familiar, o sea, a la institución natural según indica esta misma tradición. En este sentido, Amorós afirma que “la separación ideológica entre naturaleza y cultura que habría llevado a proyectar a la mujer del lado de la naturaleza, se transforma aquí en separación, tanto del hombre como de la mujer, de su propia naturaleza biológica” (1991, p. 39). Así, la naturaleza como paradigma legitimador postula que el varón es a la mujer lo que la cultura a la naturaleza.

3. 3. Esencialismo/antiesencialismo e interseccionalidad

El supuesto esencialista, que entiende la construcción identitaria sexo-genérica como una esencia unitaria y universal dada por naturaleza, ha sido cuestionado desde el antiesencialismo que niega la existencia de una esencia fija e inmutable de los sujetos debido a que su constitución identitaria se da en el tiempo. Así, la tensión naturaleza/cultura se reedita en la filosofía contemporánea de la mano de los estudios de género.

De este modo, el debate acerca del esencialismo y del antiesencialismo permite profundizar los sentidos en torno a la tensión naturaleza/cultura ya que:

las identidades de sexo no son entes preexistentes a la relación, sino que son fruto de la relación misma. Pensarlas por separado, fuera de la relación que las constituye, implica una ontologización que no atiende a las mediaciones de la cultura. (Amorós, 2000, p. 169)

Las consecuencias epistémicas de la desaparición conceptual de la esencia mujer implica, para el esencialismo, la imposibilidad del feminismo. Desde el enfoque antiesencialista, por otra parte, la deconstrucción de la esencia de mujer da lugar a múltiples posibilidades de articulación entre los feminismos y otros movimientos sociales (Mouffe,

1999). Así, se problematizan las múltiples formas discursivas que sitúan a la categoría “mujer” en un lugar de subordinación frente a otros actores.

Cabe señalar que la filosofía de Michel Foucault, aunque no se clasifica en los estudios de género, se considera un antecedente fundamental de la polémica filosófica sobre el esencialismo y el antiesencialismo. Sus investigaciones sobre la sexualidad como un constructo cultural y no como un dato enteramente natural son especialmente destacables. La noción de sexo en la obra foucaultiana se comprende como el dispositivo bisagra entre dos dimensiones de ejercicio del poder: la anatomopolítica y la biopolítica (Foucault, 1999). Foucault propone el concepto de tecnología del poder como productora de subjetividades y distingue dos escalas en el ejercicio del poder: una escala individual (anatomopolítica) y otra macro y gubernamental (biopolítica). Así, a partir de estas conceptualizaciones, se puede evidenciar que tanto lo considerado del orden de la naturaleza como de la cultura se encuentran atravesados por redes de poder. Se afirma, de este modo, que el dispositivo de la sexualidad humana se gesta bajo el régimen que articula poder, saber y placer. De este modo, la sexualidad deja de considerarse como un fenómeno que pertenece únicamente al orden de la naturaleza. Por todo lo expresado, los señalamientos de Foucault han sido significativos para los estudios de género posteriores.

Otro aporte fundamental es el de la filósofa Judith Butler al plantear que el discurso acerca de hechos naturales que suponen “lo real” o lo “sexualmente fáctico” no son más que una construcción fantasmática o una mera ilusión de sustancia. Su empeño por “desnaturalizar el sexo” le permite rever la tensión naturaleza/cultura (Butler, 2019). En vistas a la construcción de una genealogía feminista, Butler señala que el supuesto ontológico de las mujeres ha sido configurado bajo la matriz del género y su diferenciación con la noción de sexo. En general, la norma hegemónica contemporánea, describe al género como lo culturalmente construido y al sexo como lo invariable frente a este por ser del orden de lo natural (Butler, 2019, p. 54). Esto último supone una revisión de los conceptos naturaleza y cultura ya que se afirma que el género se constituye como la interpretación cultural del sexo. No obstante, Butler profundiza este problema y propone comprender también al sexo como culturalmente construido:

El género no es a la cultura lo que el sexo es a la naturaleza; el género es también el medio discursivo/cultural a través del cual la <<naturaleza sexuada>> o un <<sexo natural>> se forma y establece

como <<prediscursivo>>, anterior a la cultura, una superficie políticamente neutral *sobre la cual* actúa la cultura. (2019, p. 55-56)

El género, entonces, es el significado que asume un cuerpo que ya fue previamente diferenciado en un sistema binario de sexo. Desde una mirada antiesencialista, Butler plantea que toda identidad es contingente pues se encuentra construida y atravesada por redes de poder. La construcción identitaria hegemónica está entramada por una relación causal entre sexo, género y deseo que hace inteligibles socialmente a las personas al ubicarlas en un género específico en el sistema de normas binario. Así, desde la naturaleza como paradigma legitimador, para Butler “la coherencia o unidad interna de cualquier género, ya sea hombre o mujer, necesita de una heterosexualidad estable y de oposición” (2019, p. 80). A partir de estas ideas, plantea que el análisis del género conlleva una teoría de la performatividad en la que el género es asociado al “hacer” con base en una repetición y un ritual que configura a la subjetividad a través de su *performance*.

La desnaturalización de la identidad mujer también puede rastrearse en los esfuerzos de distintos feminismos por evitar la abstracción en favor de la delimitación de las necesidades de las mujeres realmente existentes. Se trata de la crítica a los feminismos hegemónicos. En este sentido, la noción de interseccionalidad da cuenta de los cruces entre raza, clase, género y sexualidades. En este marco, Lugones postula el “Sistema Moderno/Colonial de género” ya que permite comprender la hegemonía patriarcal a la luz de la colonialidad de género. Para la filósofa, es necesario volver a pensar la noción de “colonialidad del poder” en un marco feminista e interseccional. Pues:

<<Colonialidad>> no se refiere solamente a la clasificación racial. Es un fenómeno abarcador, ya que se trata de uno de los ejes del sistema de poder y como tal, permea todo control del acceso sexual, la autoridad colectiva, el trabajo, y la subjetividad/intersubjetividad, y la producción del conocimiento desde el interior mismo de esas relaciones intersubjetivas. (Lugones, 2008, p. 79)

La mirada interseccional “revela lo que no se ve cuando categorías como género y raza se conceptualizan como separadas una de otra” (Lugones, 2008, p. 81). A través de las ideas de la autora, podemos afirmar que la propia categoría de género, en términos binarios, responde al sistema colonial y pertenece al ámbito de la cultura, pues esta noción no existía previamente en las sociedades precoloniales que concebían identidades intersexuales. Dicho de otro modo:

Este sistema de género se consolidó con el avance del (los) proyecto(s) colonial(es) de Europa. (...) El sistema de género tiene un lado visible/claro y uno oculto/oscurο. El lado visible/claro construye hegemonícamente al género y a las relaciones de género. Solamente organiza de hecho y derecho, las vidas de hombres y mujeres blancos y burgueses, pero constituye el significado mismo de <<hombre>> y <<mujer>> en sentido moderno colonial. (...) El lado oculto/oscurο del sistema de género fue y es completamente violento. (Lugones, 2008, p. 98)

Así, desde una perspectiva interseccional, también se pone en cuestión la tensión entre naturaleza y cultura puesto que estos aportes nos permiten identificar que distintas categorías son producto de construcciones culturales socialmente instaladas.

A modo de síntesis, destacamos la importancia del saber filosófico para discutir el concepto de naturaleza en distintos períodos históricos y contextos culturales diversos. De este modo, relevamos estos aspectos con algunos exponentes de la tradición filosófica como Aristóteles en la filosofía antigua, Agustín de Hipona en la filosofía medieval, Hobbes y Hegel en la filosofía moderna y en el siglo XIX respectivamente; y el debate específico sobre el esencialismo/antiesencialismo en Foucault, Butler y Lugones. Esta selección, incorporada a modo de ejemplo, apunta a mostrar cómo los espacios curriculares filosóficos son especialmente fructíferos para el abordaje de la ESI, contra el supuesto de que son desactualizados. Ciertamente, los recorridos formativos de los/as docentes de filosofía no necesariamente los/as han familiarizado con lecturas de fuentes desde esta perspectiva. Sin embargo, un trabajo crítico sobre esta tradición brinda muchas herramientas de utilidad. Así, este recorrido mostró que el análisis de la tensión naturaleza/cultura es relevante para la detección de supuestos y, consecuentemente, habilita instancias de crítica hacia las posiciones hegemónicas.

Capítulo 4: Dicotomía naturaleza/cultura, ESI y didáctica específica de la filosofía

La formación docente en filosofía en Argentina se da, como ya dijimos, en el marco histórico contemporáneo de los movimientos feministas que han contribuido a la lucha por los derechos de las mujeres y las disidencias. En este contexto, sostenemos con Tamargo (2007) que la ESI debe comprenderse como una política pública que vela por los derechos de los/as ciudadanos/as desde el año 2006, y no es un hecho aislado, sino que se vincula con otras políticas públicas relacionadas con la inclusión, la igualdad y el ejercicio de derechos. A partir del análisis de la normativa pudimos afirmar que la formación docente en ESI es una demanda actual, ya que los/as futuros/as graduados/as de la carrera de filosofía deberán desempeñarse, en sus diferentes ámbitos profesionales, en torno a esta problemática.

La ley nacional N° 26.150 que regula este programa, comprende a la sexualidad bajo una perspectiva integral que supone el entramado de aspectos biológicos, psicológicos, sociales, afectivos y éticos. Así, se especifica su tratamiento didáctico, vertebral a cada espacio curricular y para todos los niveles de enseñanza del sistema educativo; por lo cual, su abordaje no solo es un derecho para los/as estudiantes del nivel secundario sino también lo es para quienes transitan su formación docente inicial. Esto último porque, por un lado, la formación docente debería favorecer a la construcción de saberes pedagógicos, didácticos y filosóficos en torno a la ESI y, por otro lado, los/as egresados/as del Profesorado en Filosofía tendrán que abordar lineamientos curriculares específicos en sus espacios de desempeño profesional; es decir, tanto como docentes en el nivel secundario y/o como docentes en el nivel superior. Además, la ESI debe considerarse desde una visión integral y de derechos, y como una política pública que promueva la construcción de autonomía para la ciudadanía respecto a sus derechos sexuales y reproductivos, aunque esto no deja de ser, a su vez, un “campo de disputas” en la sociedad contemporánea.

El diagnóstico actual acerca de esta problemática refiere a la falta de formación docente en ESI, cuestión que involucra una ausencia del enfoque de género en la comprensión de la sexualidad por parte de los/as docentes, como también refleja la necesidad de un tratamiento sobre sus propios prejuicios y creencias sobre la sexualidad; además de un

inexistente consenso en las instituciones acerca de la ESI y su rol en las carreras de formación docente. Ante este panorama, los estudios refieren a que la preparación de los/as docentes en ESI se da de manera autónoma por parte de los/as profesionales y conlleva, de este modo, a una escasa especificidad en el tratamiento pedagógico y didáctico de sus propuestas debido a la multiplicidad de enfoques e interpretaciones de la temática, lo cual la conforma en un “significante vacío”.

Consideramos que la educación como práctica social, política, multidimensional y de carácter complejo debe ser problematizada en el ámbito específico de la formación docente. En torno a la formación docente en filosofía en Argentina -atravesada por múltiples posicionamientos filosóficos, políticos, pedagógicos, didácticos, entre otros- se destacan diferentes perspectivas entre las cuales recuperamos, particularmente, la mirada de las vertientes críticas, pues comprendemos, junto a Couló (2020), al/la docente de filosofía como un/a intelectual transformador/a de la realidad, cuestión que se vincula con la comprensión de la ESI en términos de derechos. Asimismo, se destaca que, en la especificidad de la enseñanza de la filosofía en el nivel superior, se encuentra una “pedagogía del sentido común” asociada a perspectivas antipedagógicas y antipedagógicas. Por esto, es necesario reflexionar acerca de la filosofía en este nivel en su relación con la enseñanza de la ESI, bajo una problematización pedagógica y didáctica, no exclusivamente filosófica.

Junto con Morales y Rodríguez (2011), concebimos a la didáctica de la filosofía como un dispositivo desde la mirada de la filosofía filosofante. De este modo, coincidimos en que esta última implica una concepción de la disciplina que involucra posibilidades de transformaciones individuales y colectivas. Por este motivo, sostenemos que la filosofía filosofante posee características que podrían ser potenciadoras de cambios sociales y políticos, cuestión que cobra significatividad en la enseñanza filosófica de la ESI. Precisamente, desde la lectura de Bedetti y Morales (2013) sostenemos la concepción de una didáctica específica de la filosofía situada que potencie y resignifique la tensión entre planos técnicos, prácticos y experienciales como conformadores del quehacer docente. Consideramos necesarios estos aportes para reflexionar en torno a la enseñanza de la filosofía en su vínculo con la ESI en vistas a la formación docente de profesores/as de filosofía. Y esto ya que, la enseñanza de la filosofía en su vínculo con la ESI, colaboraría en evidenciar el *currículum* oculto y prácticas invisibilizadas que configuran las construcciones identitarias

sexo-genéricas. El camino recorrido en esta investigación nos lleva a afirmar que, para que esto último sea posible, es necesario fortalecer en primer lugar la formación docente en torno a las temáticas que conforman la ESI. Pues, desde una didáctica filosófica es posible visibilizar los supuestos hegemónicos que asignan roles a través de construcciones identitarias sexo-genéricas y, de este modo, abordar las problemáticas de la ESI dando cuenta del campo conflictivo en el que están instaladas. Así se muestra, a su vez, que los espacios filosóficos son idóneos para la detección y explicitación de los supuestos hegemónicos que dan forma a las prácticas vigentes en cuanto a la asignación de roles establecidos en función de criterios asociados al sexo y/o al género.

Conjuntamente, podemos decir desde una perspectiva genealógica (Morgade, Baez, Zattara y Villa 2011) que es necesario reconocer a la escuela como dispositivo disciplinante de los cuerpos, ya que ha posibilitado configuraciones a lo largo de la historia respecto a la sexualidad que, a partir de un trabajo con la ESI en la formación docente, podemos visitar críticamente. Es por ello que recuperamos, particularmente, los aportes filosóficos del debate entre la naturaleza y la cultura para la enseñanza filosófica de la ESI como una contribución fundamental pues, permite comprender a la sexualidad no solo desde sus dimensiones biológicas sino también desde su atravesamiento por relaciones de poder entendida como un dispositivo de disciplinamiento.

Reconocer que el cuerpo sexuado y la salud no se limitan únicamente a la dimensión biológica inaugura posibilidades de construir propuestas educativas que aborden críticamente las representaciones sociales sobre los cuerpos, los estereotipos de belleza, el autocuidado del cuerpo y la salud como un derecho. Estos planteos permitirían tomar las consideraciones de la perspectiva de género, ya que problematizarían las construcciones sociales configuradas a partir de la diferencia sexual que históricamente se han sostenido desde discursos esencialistas que apelan a la idea de naturaleza humana. A su vez, esto posibilitaría reflexionar acerca de los estereotipos de género junto a las discusiones acerca de las desigualdades por estos motivos. Esto último implicaría abordajes en torno a las nociones de diversidad sexual, identidad de género y el rechazo a las violencias y estigmatizaciones por estas causas. Asimismo, un tratamiento didáctico de este binomio en particular, favorecería procesos de aprendizaje vinculados a la defensa y el ejercicio de los derechos humanos.

De este modo, sostenemos junto a Cerletti (2008) que la enseñanza de la filosofía es un problema filosófico y, en este sentido, una didáctica específica de la filosofía para la enseñanza filosófica de la ESI en la formación docente en filosofía, puede nutrirse de los aportes conceptuales de la tensión entre la naturaleza y la cultura. Las posturas asumidas desde esta polémica en particular, como vimos con Amorós (1991; 2000; 2001), ha sido uno de los fundamentos teóricos de las construcciones identitarias sexo-genéricas. Así, es necesario que los/as docentes de filosofía asuman previamente a la puesta en acto de la enseñanza, sus posiciones filosóficas. En este sentido, en el marco de la enseñanza filosófica de la ESI en el nivel superior, la historia tradicional de la filosofía puede revisitarse críticamente bajo este dualismo en particular. Esto último aportaría una mirada problematizadora acerca de la construcción de la propia disciplina y, así, propiciaría la desarticulación de la noción de naturaleza humana y su vínculo con la atribución de roles genéricos socialmente instalados. Por todo ello, decimos que el trabajo con el problema filosófico particular de la tensión naturaleza/cultura puede constituirse en una herramienta teórica fundamental para la formación docente en ESI.

Además, para la tradición filosófica, el ámbito de la cultura ha sido superior al ámbito de la naturaleza, lo que ha conllevado a identificar, en la antigüedad, a los hombres con la cultura y a las mujeres con la naturaleza. En la historia de la filosofía podemos rastrear estas tensiones que presentan a la naturaleza como paradigma legitimador. Hemos expuesto algunos ejemplos que derivan de la noción de naturaleza la inferioridad de las mujeres y la necesidad de subordinarlas. Con ello, mostramos el camino para un trabajo de desnaturalización de los presupuestos hegemónicos contemporáneos asociados a aspectos sexo-genéricos. Consideramos que desarticular los supuestos en torno a esta problemática es una vía fundamental para desandar el sentido común vigente acerca de las construcciones identitarias sexo-genéricas y, así, favorecer prácticas novedosas en el escenario educativo actual de la enseñanza filosófica de la ESI para los/as futuros/as docentes de filosofía. La filosofía, en su diálogo con el presente, permite revisar mecanismos de legitimación social dado su potencial crítico. De este modo, esta disciplina, en los diferentes niveles educativos, podría ocupar un rol preponderante frente al cuestionamiento de la realidad y a la reflexión en torno a los imaginarios sociales y prejuicios acerca de la sexualidad. Conjuntamente,

coincidimos junto a Spadaro (2015) que los estudios de género han profundizado la problematización acerca de la enseñanza de la filosofía respecto a su potencial emancipatorio.

Actualmente, se observa una reducida formación inicial docente en filosofía en ESI y una de las causas podría referirse al desconocimiento del programa por parte de alguno/as de los/as docentes; cuestión que se conjuga con una biografía escolar asociada a la educación sexual bajo una mirada exclusivamente biologicista y moral que no ha sido problematizada en el transcurso de sus recorridos académicos y consta de múltiples prejuicios frente a la temática. Se presenta, así, la necesidad de construir herramientas filosóficas, pedagógicas y didácticas para propiciar planificaciones que entremen a la filosofía y a la ESI en las aulas. Esto último, se refiere a la posibilidad de construcción de propuestas que favorezcan esta forma de abordaje en relación con: la generación de contraejemplos en torno al género; la reflexión de experiencias en torno a la marginación, discriminación y descalificación por motivos de género; la deslegitimación de argumentos de exclusión sexo-genérica; los cuestionamientos a la idea de naturaleza humana; la lectura crítica de la historia de la filosofía canónica, la incorporación de filósofas al *currículum*; la interpretación crítica de fuentes tradicionales filosóficas desde la perspectiva de género; entre otros.

Así, la formación docente en filosofía en ESI puede fortalecerse desde los aportes del problema de la naturaleza/cultura al analizar elementos conceptuales que permitan una mirada crítica y desnaturalizadora de lo establecido en torno a las construcciones sexuales identitarias sexo-genéricas. Asimismo, estamos de acuerdo con Santa Cruz (2012) y Spadaro (2012) cuando sugieren que, al interior de la propuesta académica de la carrera de filosofía, un trabajo transversal, en todos los espacios curriculares que la conforman, desde la perspectiva de género como una manera de enriquecer la formación docente. Estos análisis proponen la elaboración de un *currículum* filosófico con enfoque de género.

A su vez, la polémica entre la naturaleza y la cultura, nos permite dilucidar algunas bases filosóficas del problema sobre el esencialismo y el antiesencialismo como un aporte ineludible para la formación docente en filosofía y, en lo específico, para la construcción de una didáctica específica de la filosofía del nivel superior en su vínculo con la ESI. En este sentido, consideramos que las investigaciones de Foucault son fundamentales. Con ello nos referimos a la comprensión de la sexualidad como un dispositivo (Foucault, 2014) y a la noción de sexo como una bisagra entre la anatomopolítica y la biopolítica (Foucault, 1999);

cuestiones que permiten entrever que tanto el orden de la naturaleza como el de la cultura se encuentran atravesados por redes de poder. Así, la sexualidad se entiende como un dispositivo que vincula el poder, el saber y el placer por lo que este no se reduce únicamente al orden de la naturaleza. Estos lineamientos han sido antecedentes fundamentales para las teorías de género contemporáneas. Además, para un abordaje de la ESI, tal como expresa el programa, se precisa una comprensión de la sexualidad bajo múltiples dimensiones que la conforman superando de este modo a la mirada biomédica de la misma. Estas ideas contribuirían a la didáctica filosófica de la ESI en múltiples aspectos, ya que permitirían, para la formación docente en filosofía, el abordaje de los siguientes lineamientos: comprender a la sexualidad en su carácter integral, reflexionar acerca de los propios prejuicios y estereotipos en relación con la sexualidad, evaluar críticamente información respecto de la ESI, reflexionar acerca del uso de nuevas tecnologías de reproducción e intervención sobre el cuerpo, entre otros.

En este sentido, el análisis filosófico sobre la noción de género de Butler (2019) es otra herramienta conceptual relevante ya que es un intento por problematizar, en términos antiesencialistas, la construcción identitaria desde la perspectiva de género. Se propone, así, desmontar el binomio de sexo y género como fundamento de la heteronormatividad y desarticular estos supuestos vinculados al problema de la naturaleza y la cultura. Estos aportes son fundamentales para una didáctica de la filosofía en el marco de la ESI en relación con garantizar la equidad de género, criticar modelos hegemónicos sobre la sexualidad y evitar reduccionismos de cualquier tipo, fomentar el respeto a las diversidades, abordar el vínculo entre lo universal y lo particular, entre otros.

Dado que aquí estamos pensando la formación docente en filosofía en el contexto específico latinoamericano, las consideraciones de los estudios de género que parten de problematizar la situacionalidad de América Latina son aportes valiosos para la construcción de una didáctica de la filosofía con perspectiva de trabajo con la ESI en la formación docente en Argentina. En este sentido, creemos que la producción filosófica de Lugones (2008) es una referencia conceptual fundamental ya que tematiza la noción de interseccionalidad entre raza, clase y género. Así, el tratamiento de la óptica interseccional, para la formación docente en filosofía en ESI, permite reflexiones críticas y situadas en torno a los entramados sociales que constituyen los escenarios educativos contemporáneos. De este modo, se posibilitan

abordajes tendientes a profundizar la perspectiva de los derechos humanos, analizar las diferentes configuraciones de la sexualidad a lo largo de la historia, abordar el vínculo entre ética y moral en relación con la sexualidad, indagar reflexivamente en valores y patrones hegemónicos de belleza y de consumo y, analizar implicancias éticas y sociales de los avances tecnológicos y científicos.

Para finalizar, consideramos que construir una didáctica de la filosofía crítica y situada de la ESI es una demanda actual de la formación docente en filosofía. Y, en este marco, el abordaje teórico de la polémica naturaleza/cultura es una contribución fundamental para dicha construcción desde la perspectiva de la ESI en clave de derechos. Asimismo, dimos cuenta de un recorrido que entrama los aportes de la historia de la filosofía, la didáctica de la filosofía y la ESI desde un eje integral de derechos para la formación de profesores/as de filosofía.

Consideraciones finales

La presente investigación se sustentó en un enfoque cualitativo a través de la combinación de diferentes metodologías. Así, por un lado, se llevó a cabo un análisis de documentos que tuvo como objetivo describir las normativas vigentes vinculadas a la ESI y, por otro lado, un análisis conceptual que reconstruyó conceptos, prácticas y experiencias de formación de profesores, particularmente de filosofía, en este marco. A su vez, se analizaron exegéticamente y hermenéuticamente aspectos relacionados a la formación docente en filosofía a partir de la dicotomía naturaleza/cultura en vistas a problematizar la formación en ESI en la actualidad. Este recorrido fue vertebrado por la hipótesis de investigación que afirmaba que el abordaje de la dicotomía naturaleza/cultura en la formación docente en filosofía constituye una vía para desnaturalizar el sentido común vigente y fortalecer una didáctica específica en el marco de la ESI con perspectiva de derecho.

En primer lugar, en el capítulo 1 abordamos el marco normativo de la ESI a partir de un análisis de la documentación vigente. Nuestro objetivo, en particular, fue contextualizar a la ESI y distinguir sus diferentes enfoques de enseñanza. En este marco especificamos, por un lado, que la formación docente actual debería favorecer la construcción de saberes pedagógicos y filosóficos en torno a la ESI. Por otro lado, que los/as egresados/as de la carrera de Profesorado en Filosofía, deberán abordar lineamientos curriculares en sus espacios de desempeño profesional: como docentes en el nivel secundario y en el nivel superior. En este sentido, se desarrollaron diferentes perspectivas en torno a la comprensión de la ESI y precisamos, en lo particular, aspectos pedagógicos y didácticos respecto a diferentes concepciones de su enseñanza. Así, enfatizamos el enfoque integral de derechos, ya que la ESI, entre diversos aspectos que la conforman, interpela a las instituciones educativas en la asunción de prácticas emancipatorias que desnaturalicen los supuestos sexogenéricos.

En segundo lugar, en el capítulo 2, indagamos acerca de la formación docente en filosofía en torno a la ESI. Así, nuestro objetivo fue analizar su abordaje en el vínculo con la didáctica de la filosofía en la formación de docentes de filosofía. Para ello, conceptualizamos aportes que tematizan la formación docente desde el campo de la didáctica. En particular, precisamos algunas ideas de la didáctica del nivel superior y de la didáctica de la filosofía.

En este sentido, destacamos las consideraciones que refieren a la toma de posición de quienes enseñan filosofía frente a las posibilidades de su enseñanza. Con esto nos referimos a que siempre, quien enseña filosofía, asume una perspectiva –explícitamente o implícitamente- de qué es la filosofía y quienes integran su historia. Así, entendemos que la formación docente en filosofía debe favorecer, tal como lo manifiesta Cerletti (2008), el poder identificar no solo herramientas de enseñanza sino a poder evaluar los supuestos que hay en ellas. Asimismo, señalamos los aspectos que consideramos significativos para la construcción de una didáctica de la filosofía crítica y situada para la formación docente en filosofía para la enseñanza de la ESI. De esta manera, describimos diversas investigaciones que vinculan la enseñanza de esta disciplina con la ESI.

En tercer lugar, en el capítulo 3, nuestro objetivo consistió en reconstruir algunos problemas centrales de la dicotomía naturaleza/cultura que conforman el trasfondo de los prejuicios de género y sus implicancias en la construcción identitaria sexo-genérica a lo largo de la historia de la filosofía. En este sentido, se realizó una contextualización histórica de los feminismos haciendo especial énfasis en los procesos de desnaturalización que estos movimientos llevaron a cabo frente a la adjudicación de roles sociales por motivos sexo-genéricos. Así, vimos esta tensión en distintos autores de la tradición filosófica como, por ejemplo, en las filosofías de Aristóteles, Agustín de Hipona, Hobbes y Hegel. Además, se destacó el debate sobre el esencialismo y el antiesencialismo en relación con aportes específicos de la filosofía contemporánea y sus implicancias en los modos de concebir las identidades. En ese aspecto, los postulados de Foucault, Butler y Lugones fueron fundamentales para dar cuenta de los procesos de desnaturalización de las identidades bajo criterios sexo-genéricos.

Así, el objetivo principal de esta investigación consistió en contribuir a una didáctica específica crítica y situada de la filosofía en el marco de la enseñanza de la ESI, a partir de la problematización de la dicotomía naturaleza/cultura, para la formación de profesores/as de filosofía. Esta indagación nos permitió dar cuenta de, por un lado, que ha sido poco tematizada la reflexión didáctica acerca de la enseñanza filosófica de la ESI en el nivel superior en las carreras de formación docente de filosofía. De este modo, esta se convierte en una problemática provechosa de desarrollos académicos en el futuro, ya que, por todo lo expresado en este trabajo, se vuelve necesario continuar profundizando investigaciones que

aborden estos vínculos. Por otro lado, pudimos visualizar que la tradición filosófica hegemónica presenta herramientas fructíferas para una didáctica crítica y situada de la ESI en el marco de la formación actual de profesores/as de filosofía. Así, la historia de la filosofía tradicional puede revisitarse críticamente desde la perspectiva de la ESI permitiendo, de este modo, el diálogo con aportes filosóficos no canónicos que la resignifican. Esto último posibilita nuevas miradas acerca de la propia disciplina que, en un enfoque de la ESI desde la perspectiva de derechos, favorecerá prácticas emancipadoras en el sistema educativo. En este sentido, consideramos que la investigación presentada puede ser un aporte significativo para la formación de docentes de filosofía en la actualidad.

Para finalizar, algunas líneas de investigación que se desprenden de esta tesina y que podrán ser abordadas en nuestros estudios de posgrado refieren a la realización de trabajos de campo que den cuenta del diagnóstico actual de la enseñanza de la ESI en carreras de formación de profesores/as de filosofía en nuestra ciudad. Esto se podría llevar a cabo a partir de propuestas de talleres que permitirían el análisis sobre los sentidos comunes y representaciones sociales sobre esta problemática en la formación docente en filosofía en la actualidad. Otra línea de trabajo consistiría en realizar un estudio comparativo de las propuestas vigentes de formación de profesores/a de filosofía desde las especificidades de las teorías del *currículum*. También pueden pensarse investigaciones acerca de las sugerencias sobre el abordaje actual de la ESI por parte de docentes de filosofía en ejercicio respecto a consideraciones para la formación docente en filosofía. A su vez, otros caminos de exploración pueden consistir en tematizar la incorporación de las filosofías mencionadas en esta investigación en el diseño curricular vigente para la enseñanza secundaria de la filosofía.

Bibliografía

- Aguilar, N. (2020). “Una aproximación teórica a las olas del feminismo: la cuarta ola” en *Femeris*, 5 (2), 121-146.
- Amorós, C. (1991). *Hacia una crítica de la razón patriarcal*. Antropos. Barcelona.
- Amorós, C. (1997). *Tiempo de feminismo. Sobre feminismo, proyecto ilustrado y posmodernidad*. Cátedra. Madrid.
- Amorós, C. (editora) (2000). *Feminismo y filosofía*. Síntesis. Madrid.
- Amorós, C. (2001). *Feminismo, igualdad y diferencia*. Universidad Nacional Autónoma de México. México.
- Amorós, C. y De Miguel, A. (comp.) (2005). *Teoría feminista: de la Ilustración a la globalización*. Minerva Ediciones. Madrid.
- Aristóteles (1986). *Metafísica*. Sudamericana. Buenos Aires.
- Aristóteles (2007). *Política*. Losada. Buenos Aires.
- Aristóteles (1995). *Física*. Gredos. Madrid.
- Bach, A. (2015). *Para una didáctica con perspectiva de género*. Miño y Dávila. Buenos Aires.
- Barrancos, D. (2014). “Géneros y sexualidades disidentes en la Argentina: de la agencia por derechos a la legislación positiva” en *Cuadernos Intercambio sobre Centroamérica y el Caribe*, 11(2), 17-46.
- Basabe, L. y Cols, E. (2007). “6. La enseñanza” en Camilloni, A. (2007). *El saber didáctico*. Paidós. Buenos Aires, 125-161.
- Bedetti, M. y Morales, L. (2013). “Una didáctica situada de la filosofía: dispositivo para acompañar el extrañamiento docente” en *Praxis & Saber*, Vol. 4, Núm.7 Enero-Junio 2013, 141-157.
- Boccardi, F. (2008) a. “Los efectos del feminismo y los estudios de género en la educación sexual” en *Al Filo Revista Digital de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba*, 24, 1-8.
- Boccardi, F. (2008) b. “Educación sexual y perspectiva de género. Un análisis de los debates sobre la ley de educación sexual en la Argentina” en *Perspectivas de la comunicación*, 1 (2), 48-58.
- Boccardi, F. (2013). “Educación de la diferencia sexual. Acerca de lo que se dice que hay que enseñar a la hora de dictar educación sexual en las escuelas” en *Revista Punto Género* (3), 83-97.
- Butler, J. (2007). *El género en disputa*. Paidós. Buenos Aires.
- Camilloni, A. (1995). “Reflexiones para la construcción de una Didáctica para la Educación Superior” en *Primeras Jornadas Trasandinas sobre Planeamiento, Gestión y Evaluación Universitaria*. Chile. Universidad Católica de Valparaíso, 1-7.
- Camilloni, A. (2007). “1. Justificación de la didáctica” en Camilloni, A. *El saber didáctico*. Paidós. Buenos Aires, 19-22.
- Castoriadis, C. (2004). *Sobre el Político de Platón*. Trotta. Madrid.
- Cerletti, A. (2008). *La enseñanza de la filosofía como problema filosófico*. Libros del Zorzal. Buenos Aires.
- Cerletti, A. (2009). *La enseñanza de la filosofía en perspectiva*. Eudeba. Buenos Aires.

- Cerletti, A y Couló, A. (2015). *La enseñanza filosófica. Cuestiones de política, género y educación*. Buenos Aires. Noveduc.
- Cerletti, A y Couló, A. (2020). *La formación docente universitaria en Filosofía*. Noveduc. Buenos Aires.
- Cifuentes Gil, (2019). *Diseños de proyectos de investigación cualitativa*. Noveduc. Buenos Aires.
- Ciriza, P. (2015). “Construir genealogías feministas desde el sur: encrucijadas y tensiones” en MILLCAYAC. Revista Digital de Ciencias Sociales, Vol. II, Nº 3, 83-104.
- Corbetta, P. (2007). *Metodología y técnicas de investigación social*. Mc Graw-Hill. España.
- De Miguel, A. (2005). “La construcción de un marco feminista de interpretación: la violencia de género” en *Cuadernos de Trabajo Social*, 18, 231 - 248.
- De Miguel, A. y Cobo, R. (2002). “Implicaciones políticas del feminismo” en Quesada, F. (ed) *Filosofía política I*. Trotta. Madrid. Cap. 12, pp. 203-215.
- De la Fuente, L., Morales, L. y Quiroga, A. (2010). “Una apuesta infantil: institucionalización de la filosofía” en Anais V Coloquio de Filosofía de la educação. Universidades do estado do Río de Janeiro. Río de Janeiro.
- Diker G. y Terigi, F. (1997). *La formación de maestros y profesores: hoja de ruta*. Paidós. Buenos Aires.
- Donoso-Vázquez, T. y Velasco-Martínez, A. (2013). “¿Por qué una propuesta de formación en perspectiva de género en el ámbito universitario?” en *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, vol. 17, núm. 1, enero-abril, 2013, 71-88, Universidad de Granada, Granada, España.
- Esquivel, J. (2013). *Cuestión de educación-sexual: pujas y negociaciones político-religiosas en la Argentina democrática*. 1er Ed., CLACSO. Ciudad Autónoma de Buenos Aires.
- Fainsod, P. (2006). “Violencias de género en las escuelas” en Kaplan, C. *Violencias en plural. Sociología de las violencias en la escuela*. Miño y Dávila. Madrid, 67-76.
- Femenías, M. (2009). “Propuestas para una enseñanza no sexista de la filosofía” en Cerletti, A. *La enseñanza de la filosofía en perspectiva*. Eudeba. Buenos Aires, 199-206.
- Femenías, M. (2012). “Introducción: cuestiones preliminares” en Spadaro, M. *Enseñar filosofía, hoy*. Edulp. Universidad de La Plata, 19-47.
- Femenías, M. (2015). “¿Qué le dan el feminismo y la teoría de género a la filosofía y su enseñanza?” en Cerletti, A y Couló, A. *La enseñanza filosófica. Cuestiones de política, género y educación*. Noveduc. Buenos Aires, 89-102.
- Ferraris, M. (1986). *Historia de la hermenéutica*. Siglo XXI. México.
- Ferry, G. (1997). *Pedagogía de la transformación*. Novedades Educativas. Buenos Aires.
- Frigerio, G. y Poggi, M. (1992). *Las instituciones educativas. Cara y Ceca. Elementos para su gestión*. Editorial Troquel. Buenos Aires.
- Foucault, M. (2014). *Historia de la sexualidad I. La voluntad de saber*. Siglo XXI. Buenos Aires.
- Fuhr, D. (2017). “La construcción del Leviatán y las pasiones humanas. La noción de temor en el marco de la analogía de la manufactura de Hobbes”. Tesina de grado. Universidad Nacional del Sur.
- Gangli, C. (2018). “Las prácticas de enseñanza relacionadas con la educación sexual en escuelas medias de la Provincia de Santa Fe”, Tesis de maestría. Universidad Nacional de Rosario, Facultad de Humanidades y Artes. Santa Fé, Argentina.
- Guerbi, A. (1985). *La disputa del nuevo mundo*. Fondo de Cultura Económica. México.

- Gerolimetti, M. (2014). "Programa Nacional de Educación Sexual Integral: aportes para un análisis de las dificultades en su implementación" [Ponencia] *XI Congreso Argentino de Antropología Social*, Rosario, 1-17.
- González del Cerro, C. (2018). "Educación Sexual Integral, participación política y socialidad online: Una etnografía sobre la transversalización de la perspectiva de género en una escuela secundaria de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires", Tesis doctoral. Universidad Buenos Aires. Facultad de Filosofía y Letras. Buenos Aires.
- Grau Duhart, O. (2009). "La enseñanza de la filosofía y cuestiones de género" en Cerletti, A. *La enseñanza de la filosofía en perspectiva*. Eudeba. Buenos Aires, 207-216.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista L. (2006). *Metodología de la investigación*. Mc Graw-Hill. México.
- Kornblit, A., Sustas, S. y Di Leo, P. (2014). "Género, derechos sexuales, biografía y escuela: articulaciones y tensiones en discursos de docentes en Argentina" en *Educação & Sociedade*, vol.35, nº.126, 161-178.
- Mondolfo, R. (1979). *Breve historia del pensamiento antiguo*. Buenos Aires. Losada.
- Montaña, A. (2014). "Sexualidades y géneros en clave de educación sexual integral un espacio para problematizar el nivel superior" en Gerlero, S., Di Trano, M., Roldán, A. (coord.) *Perturbaciones normativas: resistencias a las políticas sexo-genéricas*, Visión Jurídica Ediciones, 137-157.
- Morgade, G. (2006). *Educación en la sexualidad desde el enfoque de género. Una antigua deuda de la escuela*. Novedades Educativas N°184, Buenos Aires.
- Morgade, G. y otras (2011). "Pedagogías, teorías de género y tradiciones en <educación sexual>" en Morgade, G. (coord.) *Toda educación es sexual: hacia una educación sexuada justa*. La Crujía. Buenos Aires, 23-52.
- Morgade, G. (2013). "Notas epistemológicas desde una investigación feminista sobre educación sexual" en *Revista da FAEEBA-Educação e Contemporaneidade*, 22 (40), Salvador, 199-208.
- Morgade, G. y Fainsod, P. (2015). "Convergencias y divergencias de sentido en los talleres de Educación Sexual Integral de la formación docente" en *Revista Del IICE*, (38), 39-62.
- Morgade, G. (2017). *Educación sexual integral: investigaciones, políticas y propuestas*. Homo Sapiens Ediciones. Rosario.
- Morales, L. y Rodríguez, L. (2011). "La filosofía en los contextos de las políticas curriculares desde los '90. Un análisis de la filosofía filosofante" [Ponencia] *XVII Jornadas sobre la enseñanza de la Filosofía*. Coloquio internacional, UBA.
- Mouffe, C. (1999). "Feminismo, ciudadanía y política democrática radical" en Mouffe, C. (2014). *El retorno de lo político*. Paidós. Buenos Aires. Cap. 5, 107-124.
- Lacunza, M. (2016). "Filosofar en torno a la Educación Sexual Integral: una experiencia en - encuentros de Capacitación Docente" [Ponencia] *IV Jornadas del Centro Interdisciplinario de Investigaciones en Género*. Ensenada. Argentina, 1-10.
- Lariguet, G. (2016). "Investigación filosófica: ¿análisis conceptual vs. análisis histórico?" En *Praxis filosófica*. Nueva serie, N° 42, 219-244.
- Lucarelli, E. (1998). "Didáctica del nivel superior. Sus notas distintivas (a manera de marco referencial de la asignatura)". Ficha de cátedra. Universidad de Buenos Aires, 1-13.
- Lugones, M. (2008). "Colonialidad y Género" en *Revista Tabula Rasa*, Núm. 9, julio-diciembre, Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca, Colombia, 73-101.
- Osborne, R. y Molina, C. (2008). "La evolución del concepto de género. Presentación" en *Empiriam 15*, 147-182.

- Oszlak, O. y O'Donnell, G. (1995). "Estado y políticas estatales en América Latina: hacia una estrategia de investigación" en *Redes*, vol. 2, n°. 4, Universidad Nacional de Quilmes, Buenos Aires, Argentina, 99-128.
- Patierno, N y Perín, G. (2017). "Análisis de la vigencia y aplicación de ley de educación sexual integral a diez años de su sanción" en *Educación, Lenguaje y Sociedad*, XIV (14), 1-18.
- Pineau, P. (2008). "La educación como derecho" Publicación Movimiento Fe y Alegría, Colombia.
- San Agustín (1960). *La ciudad de Dios*. Biblioteca de Autores Cristianos (B. A. C). Madrid.
- Sánchez, C. (2017). "Actitudes de los docentes de Nivel Medio hacia la implementación de la ley de Educación Sexual Integral" en *Anuario de Investigaciones de la Facultad de Psicología II Congreso Internacional de Psicología - V Congreso Nacional de Psicología* Vol. 3, N°2, 474-487, Universidad Nacional de Cuyo, Cuyo, 474-487.
- Santa Cruz, M. (2012). "Género y enseñanza de la filosofía" en Spadaro, M. *Enseñar filosofía, hoy*. Edulp. Universidad de La Plata. La Plata, 63-71.
- Spadaro, M. (2009). "La coeducación en la enseñanza de la filosofía: una deuda de género", en Cerletti, A. (2009). *La enseñanza de la filosofía en perspectiva*. Eudeba. Buenos Aires, 227-235.
- Spadaro, M. (2012). *Enseñar filosofía, hoy*. Edulp. Universidad de La Plata. La Plata.
- Spadaro, M. (2015). "El género en la enseñanza de la filosofía: el tábano en el tábano" en Cerletti, A. y Couló, A. *La enseñanza filosófica. Cuestiones de política, género y educación*. Noveduc. Buenos Aires, 151-158.
- Stolze, B. y Ramirez, S. (2015). "Educación sexual y tradiciones pedagógicas en la formación docente", en *Temas de educación*, Vol. 21, Núm. 1, 153-164.
- Obiols, G. (2008). *Una introducción a la enseñanza de la filosofía*. Libros del Zorzal. Buenos Aires.
- Tamargo, M. (2007). "La educación sexual en Argentina: marcos normativos y cognitivos" en: <http://www.iniciativasyestrategias.org>, 1-11.
- Talani, P. (2019). "Educación sexual integral y perspectiva de género en la formación docente" en *Saberes y prácticas. Revista de Filosofía y Educación*, Vol. 4, Sección Dossier Publicación en línea del Centro de investigaciones interdisciplinarias de filosofía en la escuela (CIIFE) - FFYL – UNCUYO, Cuyo, Argentina, 1-14.
- Turró, S. (1985). *Descartes. Del hermetismo a la nueva ciencia*. Anthropos. Barcelona.
- Ulloa, S., (2014). "El diseño curricular de Filosofía de la provincia de Buenos Aires: una lectura desde la Filosofía de Género" [Ponencia] en *XXI Jornadas de enseñanza de la filosofía- Coloquio Internacional*, Universidad de Buenos Aires, Argentina, 1-7.
- Varela, N. (2018). *Feminismo para principiantes*. Penguin Random House Grupo Editorial. Barcelona.
- Visotsky, J. (2018). "Atravesamientos de opresiones: opresión de las mujeres, de clase y racismo en el capitalismo colonial" en Güelman, A. y Palumbo, M., *Pedagogías descolonizadoras. Formación en el trabajo en los movimientos populares*. El Colectivo. Buenos Aires, 146-162.
- Wolff, J. (2001). *Filosofía política: una introducción*. Ariel. Barcelona.
- Zemaitis, S. (2020). "Identidades, perspectivas y derechos en los derroteros de la educación sexual: Una mirada desde la Argentina contemporánea" en *Temps d'Educació* (57), en Memoria Académica, UNLP-FaHCE, 137-152. Disponible en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.11580/pr.11580.pdf

Documentos

Dirección de Educación para los Derechos Humanos, Género y ESI (2022). *Referentes Escolares de ESI Educación Secundaria: parte I*. Ministerio de Educación de la Nación. Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Ley de Educación Nacional N° 26.206.

Ley Nacional N° 26.150/08, Programa Nacional de Educación Sexual Integral.

Ley Nacional de Educación Superior N° 24.521 y Decreto 2358/2015.

Programa Nacional de Educación Sexual Integral (2008). *Lineamientos curriculares para la educación sexual integral*. Ministerio de Educación. Consejo Federal de Educación. Buenos Aires.

Resolución N° 340/18. Ministerio de Educación. Consejo Federal de Educación. Buenos Aires.