

La educación sexual como marco de discusión e implementación de prácticas inclusivas en la pedagogía universitaria

Enviado: 31 de octubre de 2023 / Aceptado: 24 de marzo de 2024 / Publicado: 1 de abril de 2024

MARÍA BEATRIZ DELPECH

Universidad Argentina de la Empresa (UADE)

Universidad de Buenos Aires (UBA), Argentina

mdelpech@uade.edu.ar

 0000-0001-5992-5217

DOI 10.24310/ijne.12.2023.17830

RESUMEN

Este artículo aborda la importancia de la Educación Sexual Integral (ESI) en la educación superior, proponiendo un enfoque pedagógico multidisciplinario, hermenéutico y solidario. Desde la implementación de la ley argentina N° 26.150 en 2006, la ESI se erige como un marco cultural que va más allá del paradigma biologicista, abarcando aspectos biológicos, psicológicos, sociales, afectivos y éticos. La Resolución del Consejo Federal de Educación N° 340/18 reafirma estos valores y establece cinco ejes conceptuales para comprender la integralidad de la ESI.

A través de un estudio de caso en la Universidad de Buenos Aires, se destaca la aplicación de la pedagogía hermenéutica en un taller de apoyo para la escritura académica en el penal de Ezeiza. Este taller reconoce las historias de vida de los estudiantes, promoviendo la escritura como una práctica social, integrando las experiencias personales con la redacción académica.

Se hace hincapié en la importancia de reconocer las capacidades individuales (inspirado en las “capabilities” de Amartya Sen y Martha Nussbaum) y en el pa-

ABSTRACT

Sexual Education as a Framework for Discussion and Implementation of Inclusive Practices in Academic Pedagogy

This article delves into the significance of Comprehensive Sexual Education (ESI taking into account its initials in Spanish) in higher education, proposing a multidisciplinary, hermeneutic, and supportive pedagogical approach. Since the implementation of Argentine Law No. 26,150 in 2006, ESI stands as a cultural framework that transcends the traditional biologist paradigm, encompassing biological, psychological, social, affective, and ethical aspects. The Resolution of the Federal Council of Education No. 340/18 reaffirms these values and establishes five conceptual axes to comprehend the comprehensiveness of ESI.

Through a case study at the University of Buenos Aires, the application of hermeneutic pedagogy in an academic writing support workshop at Ezeiza prison is highlighted. This workshop acknowledges the students' life stories, promoting writing as a social practice, in-

pel fundamental de los docentes para respaldar estas capacidades. Se plantea una visión inclusiva para la educación superior, proponiendo un cambio en los paradigmas existentes y reconociendo la diversidad, las experiencias de vida y las capacidades individuales como pilares para una educación más justa y equitativa. La ESI y la pedagogía hermenéutica emergen como elementos clave para esta transformación, desafiando las prácticas académicas tradicionales y promoviendo una educación más inclusiva y respetuosa de la diversidad.

Palabras clave: Educación sexual integral; Hermenéutica; Inclusión.

tegrating personal experiences with academic writing. Emphasis is placed on the importance of recognizing individual capacities (inspired by Martha Nussbaum and Amartya Sen's "capabilities") and the fundamental role of teachers in supporting these capacities. An inclusive vision for higher education is proposed, advocating for a shift in existing paradigms and recognizing diversity, life experiences, and individual capacities as cornerstones for a fairer and more equitable education. ESI and hermeneutic pedagogy emerge as key elements for this transformation, challenging traditional academic practices and promoting a more inclusive education respectful of diversity.

Keywords: Sexual Education; Hermeneutics; Inclusion.

Estructura del artículo

En el presente artículo buscamos llamar la atención sobre las posibilidades teóricas y prácticas que habilita la implementación del programa de Educación Sexual Integral (ESI) tal y como se viene trabajando en la legislación y el sistema educativo de Argentina. Evaluaremos en profundidad su potencial para la educación superior, nivel en el que aún no tiene una articulación de lineamientos pedagógicos sistematizados. Específicamente, nos referiremos a la carrera de filosofía, cuyo cuerpo docente es reticente a trabajar nuevas pedagogías y didácticas en virtud de una tradición que sufre de rigidez. Trazaremos el vínculo de la ESI con la hermenéutica de Paul Ricoeur como herramienta para comprender el trabajo que se lleva a cabo en el aula, a partir de conceptos como *parole* o apropiación. Analizaremos la propuesta teórica a través de un caso tomado de un Taller de escritura académica en contexto de encierro en Buenos Aires, Argentina. Finalmente, concluiremos subrayando la importancia de poner en funcionamiento el trabajo hermenéutico en las aulas universitarias aprovechando el potencial del marco teórico-institucional que provee la ESI.

1. INTRODUCCIÓN

La teoría pedagógica debe comenzar por reconocer que el corazón del trabajo que llevan a cabo los cuerpos docentes de todos los niveles educativos es un trabajo interpretativo.

En el presente artículo, nos apoyaremos en la filosofía hermenéutica de Paul Ricoeur para reflexionar sobre los marcos teóricos de las teorías pedagógicas que estructuran las prácticas docentes en la universidad, específicamente en el área de la filosofía. La ausencia de una perspectiva hermenéutica produce constantes malestares en la planificación de políticas educativas a nivel institucional, especialmente en el nivel universitario. Esto se puso en evidencia al momento de dar respuesta a una situación de crisis como la pandemia de Covid 19. Claramente no significa que no se haya podido dar respuesta a la crisis, pero las condiciones que impuso a la continuidad educativa fueron un escenario propicio para poner de manifiesto algunas problemáticas que ya se venían diagnosticando en las últimas décadas, como la necesidad de la alfabetización digital y la incorporación inteligente de tecnología en la planificación pedagógica. Es cierto que, como nota Gillespie (2020), la pedagogía estuvo en la vanguardia de la distancia social mudándose rápidamente a las plataformas digitales que garantizaron la continuidad educativa. No obstante, la perspectiva interpretativa de la labor educativa en la universidad sugiere que el trasplante hacia el ámbito digital debe ser evaluado con un criterio de justicia e inclusión con el fin de garantizar la producción y el desarrollo del conocimiento, que es posiblemente la función primaria de la universidad. Al perder la materialidad del aula y quedarse sin la corporalidad del trabajo intersubjetivo en el cara a cara, alegando haber saltado al plano digital casi *salva veritate*, reveló la urgencia de la incorporación de una mirada encarnada, situada, perspectivista en el planeamiento pedagógico universitario.

Quisiera proponer que, en Argentina, ese criterio puede estar incluido en los lineamientos curriculares de la ESI (Educación Sexual Integral) para la educación superior. Cabe aclarar que el Estado no tiene los lineamientos articulados para el nivel, excepto en el caso de la formación docente. Comúnmente, cuando pensamos en la ESI la relacionamos con la educación inicial, primaria o secundaria, muy posiblemente porque el adultocentrismo de las sociedades contemporáneas todavía consideran que los adultos no necesitan ser educados en el desarrollo de sus personalidades, de sus perfiles ciudadanos. Sin embargo, las trayectorias educativas son muy heterogéneas y la celeridad en los cambios que sufren nuestras sociedades bajo la influencia de nuevas tecnologías, por ejemplo, hacen necesaria una educación continua de la población en general que excede la técnica. Pensar en la ESI para adultos por fuera de la formación docente puede suscitar reacciones controversiales en los cuerpos docentes, aun en los claustros de facultades de ciencias sociales y humanas en los que los marcos teóricos pudieran ser más hospitalarios con sus propuestas. Pero es innegable que se trata del programa del Consejo Nacional de Educación que ha transformado al cuerpo en su piedra fundamental y es a través del cuerpo cómo la vitalidad de la filosofía puede encontrar vigor.

2. LA PEDAGOGÍA EN LA CARRERA UNIVERSITARIA DE FILOSOFÍA: LA HERMENÉUTICA DE RICOEUR EN EL NIVEL SUPERIOR

En Filosofía, con una tradición occidental organizada en un canon que muestra cierto desprecio del cuerpo en favor de un intelecto o genio desencarnado y pensado como un individuo en solitario, valorar a nuestros alumnos como colaboradores del trabajo interpretativo de textos y contextos no suele ser la norma.¹ La normalización de las ciencias humanas y la estandarización de ciertos criterios científicos de la evaluación del desarrollo de un/a investigador/a han producido situaciones embarazosas que desalientan la cooperación y la construcción colectiva del conocimiento. Sólo por poner un ejemplo, muchos eventos académicos en filosofía exponen a los/as investigadores/as a disertar ante un auditorio vacío y con colegas cuyos trabajos están temática y metodológicamente tan alejados que vuelven al encuentro infructuoso. Por tanto, en vez de promover vínculos se refuerza el desencuentro. De más está decir que no todos los eventos académicos son iguales. Generalmente las asociaciones que nuclean investigadores/as en relación a una temática particular tienen encuentros fructíferos, pero endogámicos y poco interdisciplinarios. Consecuentemente, el/la investigador/a docente (que, además, al menos para ejercer la docencia universitaria en Argentina, no requiere de una fuerte formación en ciencias de la educación) reproduce esta lógica en sus clases, disertando sobre la porción del programa que le compete y admitiendo, a veces, algunas preguntas o dudas del alumnado. El cooperativismo, la introducción de nuevas tecnologías, la diversificación de los programas de evaluación, la producción de herramientas didácticas variadas, la construcción colectiva del conocimiento, la incorporación de habilidades básicas como estrategias de lectura y escritura en la cursada, etc. no estructuran sus clases; tampoco estructuran su investigación.

No obstante, pedagógicamente, la labor cotidiana en el aula, centrada en las prácticas de la lectura, la escritura y el discurso, implica “discernir nuevos significados detrás de un objeto de estudio, permitir que esos descubrimientos influyeran la praxis y las decisiones personales, y compartir los propios descubrimientos con otros/as en la forma de comentarios, preguntas, composiciones y aplicaciones” (Gillespie, 2020, pág. 33).

La didáctica y las expectativas filosóficas generan una aporía cuando se aspira al pensamiento crítico, pero sin poner en práctica la confrontación de miradas; se pretende una producción relevante del conocimiento disciplinar, pero se enseñan exclusivamente lecturas reverenciales de autores del canon; se evalúa de acuerdo a un estándar alto de habilidades de

¹ El desarrollo de una erótica académica es un proyecto que aún está pendiente.

escritura académica, pero no se dedica tiempo de clase a la práctica y desarrollo de ideas por escrito; se impone la expectativa del desarrollo pertinente y actualizado de las tradiciones filosóficas, pero se invalida la palabra de los/as estudiantes y se desestima el contexto de cada trayectoria educativa. Sin dudas podemos afirmar que la pedagogía y la didáctica en las aulas de Filosofía sufren de cierta rigidez y escasa flexibilidad. Estas calificaciones son contradictorias con las exigencias de nuestras instituciones educativas de nivel superior, especialmente luego de la crisis del Covid de 2020.

Paul Ricoeur escribe, en 1955, un artículo en el que aborda el dilema “cultura – educación” en el contexto de una reforma educativa en Francia considerada insuficiente por, entre otros factores, el carácter desigual y excluyente de las políticas de acceso a la educación superior. Allí, Ricoeur se pregunta qué es lo que hace cuando enseña: “Hablo. (...) La palabra es mi trabajo; la palabra es mi reino” (1955, pág. 192). El término francés que utiliza es *parole*, en referencia a la célebre distinción saussuriana, que se define como un mensaje particular o individual que se da como un acontecimiento en que se comunica un sentido que constituye la dimensión diacrónica e intencional del lenguaje en uso. Es en la *parole* en donde ocurre la dialéctica entre acontecimiento y sentido que habilita la comunicación del saber adquirido y de una investigación en movimiento; es la que pone en juego la propia interioridad en la experiencia de las palabras, las frases y los discursos.

Es una verdadera vida en común la que nace en torno de la comunicación del saber, una vida societaria que tiene sus reglas, su espíritu, su corazón; y el hombre en su totalidad se pone en práctica allí. (...) pero esta vida está completamente regulada por la tarea mayor de la palabra y no por la eficiencia profesional. (Ricoeur, 1955, pág. 193)

Por tanto, la clase de filosofía como práctica de la palabra, en este sentido de acontecimiento, se puede volver una escuela de reflexión, de crítica y de liberación intelectual. Pero para ello, la institución y sus docentes deben tomar como eje pedagógico estructurador de su práctica al trabajo de interpretación. A lo largo de un curso universitario, la trabajosa tarea de aprendizaje relevante y significativo no se contenta con la reproducción del contenido curricular del programa, sino que pretende una actualización creativa, crítica y situada del mismo. Así, “‘aprender’ describe una apropiación de sentido relevante de la misma naturaleza que la manera en que la hermenéutica de Ricoeur habla de ‘comprensión’ y ‘aplicación’ como ‘apropiación’”. (Gillespie, 2020, pág. 33)

¿Qué entiende Ricoeur por apropiación? El filósofo toma el concepto de apropiación (*Zueignung*) de Heidegger para criticar el autoposicionamiento y el carácter autoafirmativo

del momento fundacional que pone al sujeto en la inauguración de la comprensión. Con él pretende señalar que comprender es una “respuesta a...” la cosa del texto que nunca restituye una subjetividad soberana. La autocomprensión es el producto no acabado del momento de apropiación que hace propio lo ajeno al exigir la desapropiación de mí mismo cambiando “el yo, dueño de sí mismo, por el sí mismo, discípulo del texto (...) La hermenéutica opone al idealismo de la última responsabilidad de sí este estilo de respuesta a...” (Ricoeur, 2010, pág. 53).

Si bien Ricoeur hace reiterados usos del término “apropiación”, no se dedica en sus obras principales en ningún capítulo a desarrollar su significado. Por eso, pondremos especial atención al curso que impartió en 1971-1972 en Louvain, publicado por *Fonds Ricoeur* bajo el título de *Herméneutique*, en cuya tercera parte se dedica a desarrollar las cuatro ideas directrices que gobiernan la metodología de la interpretación. La cuarta directriz subordina el problema de la comprensión de “sí” al de la interpretación del mundo y marca como fin último de la interpretación, la apropiación. La apropiación es un concepto dialéctico que tiene como contrapartida el distanciamiento. Es interesante notar que el concepto de apropiación que va a desarrollar Ricoeur se apoya en la “presuposición principal que concierne a la objetividad de las significaciones en general. (...) La objetivación de la significación es una mediación necesaria entre el escritor y el lector. En tanto mediación, pide la contrapartida de un carácter más existencial que llamo la apropiación de la significación” (Ricoeur, 2013, pág. 129). Esta mediación que supone la objetividad nos pone ya en una relación que acentúa aquello que apropiamos, el objeto de nuestra apropiación que no es más que un proyecto de mundo propuesto por el texto que estamos interpretando. En la noción de apropiación hay una cierta actualización de la significación que se produce como consecuencia del contacto dialogal entre lector y mundo del texto, una propuesta de ser en el mundo que el texto abre.² La apropiación es el acontecimiento de interpretación presente en el que un lector responde ante un mundo posible dado por un texto. La metamorfosis que produce la alquimia de la interpretación se da así tanto en el autor como en el lector y esto sugiere la necesidad de la crítica del sujeto, que es central cuando pensamos en la noción de identidad narrativa. No se trata de la capacidad de un sujeto de constituir la objetividad de la obra ni de resucitar un autor para comprender el significado de un texto. La historicidad de la lectura, el tiempo presente de la apropiación, presupone que los textos no tengan más lectores mentados que los potenciales y que su temporalidad de algún modo suelte amarras con respecto a los desarrollos históricos.

² Para profundizar sobre la noción de mundo del texto véase (Frey, 2008); (Grondin, 2014a); (Vallée, 2012)

Lejos de decir que un sujeto, que domina ya su propio ser-en-el-mundo, proyecta los a priori de su propia comprensión e interpola esos a priori en el texto, digo que la apropiación es el proceso por el cual la revelación de nuevos modos de ser –o, si prefieren Wittgenstein a Heidegger, de nuevas “formas de vida”- le otorgan al sujeto nuevas capacidades de conocerse a sí mismo. Si la referencia de un texto es el proyecto de un mundo, en tal caso no es el lector el que, a título primario, se proyecta él mismo. El lector es más bien ampliado en su capacidad para proyectarse a sí mismo, al recibir un nuevo modo de ser del texto mismo. (Ricoeur, 2013, pág. 136)

La apropiación muestra así que el conocimiento absoluto es imposible y, por tanto, el conflicto de las interpretaciones es insuperable. En consecuencia, la filosofía implica en su labor el duelo del saber absoluto. Pero no significa renunciar al conocimiento sino darles voz a los textos reconociéndolos en los límites de la producción de un nuevo significado en los contenidos de una materia.

No se trata de instalar nuevas dicotomías sino de sobrepasarlas dialécticamente en una comprensión de la labor pedagógica que ponga en juego la identidad de los sujetos y que reflexione sobre los procesos necesarios para llevar a cabo su tarea.

En este contexto toma relevancia la reflexión que Correa propone en su artículo “Narrativity within the Research Process in Social Sciences” (2014). Allí, apropiándose del pensamiento de Paul Ricoeur, define lo que él llama el “giro pedagógico” en tres puntos:

- a. Una relación cercana de intercambio de experiencias e historias de vida entre alumnos y profesores que ponga en juego la coherencia de la trayectoria educativa que se está trazando.
- b. Priorizar el pensamiento crítico acerca de la producción y difusión del conocimiento dentro de la comunidad educativa, lo que permite a alumnos y profesores construir sus propias concepciones acerca de la universidad como institución.
- c. Otorgar valor social a las acciones propias y ajenas, lo que abre la posibilidad de que la comunidad reflexione acerca de los procesos involucrados en la acción pedagógica y comprenda más profundamente los procesos de enseñanza y aprendizaje más allá de los límites del ámbito áulico.

Correa pone especial énfasis en el necesario anclaje de una práctica social como la enseñanza en la experiencia vital para evitar que el foco esté puesto en posicionarse dentro de una jerarquía determinada entendiendo lo académico de manera estrecha, al interior de la formación universitaria exclusivamente.

En tanto la propuesta de un giro pedagógico tiene en la mira los pilares que sostienen tradicionalmente la educación, puede ser enmarcado por una pedagogía feminista. Morgade afirma que “una pedagogía feminista (...) es una mirada crítica sobre la histórica tríada de la pedagogía conformada por unx docente que sabe, unx estudiante que no sabe y un conocimiento que hay que pasar de un lugar a otro” (Morgade, 2019). En Argentina, este enfoque pedagógico se tradujo en un programa nacional y transversal al sistema educativo, a saber, la Educación Sexual Integral (ESI).³

El reconocimiento del vínculo estrecho entre la práctica educativa y la constitución de una identidad que está en permanente transformación es la premisa de la que se deduce la necesidad de construir marcos teóricos (filosófico-pedagógicos), contextos hospitalarios y herramientas didácticas comprensivas al servicio de la producción de vínculos significativos. La mera reproducción de la tradición, en cualquiera de sus niveles (programa, planificación didáctica, fundamentación pedagógica, etc.) no hace más que obturar las capacidades institucionales de la universidad. Ricoeur advierte sobre la imposibilidad de pensar la educación desde la premisa de la cultura desinteresada, como si lo deseable fuera que la educación fuera neutra, aséptica, atemporal. Pero esto no implica que la especialización anticipada domine la adaptación de los individuos al presente, mucho menos al presente de la técnica. La universidad, en las palabras (*parole*) de sus autoridades y cuerpos docentes, transmite una cultura viva que debe dominar la adaptación a las técnicas y al canon, si sus profesionales pretenden adaptarse de manera inteligente y creativa al mundo artificial de sus obras. “La tarea de la cultura es así la de provocar permanentemente una transferencia de la deseabilidad, de los bienes inmediatos producidos por la civilización técnica hacia bienes de más difícil acceso, hacia placeres culturales más complejos y menos frecuentes” (Ricoeur, 1955, pág. 195). Sólo en esa demora que motiva la desadaptación a la inmediatez es donde se puede conjurar la mirada crítica que busca, sobre todo, recuperar la dimensión de la política del afecto y del cuidado en la educación. El amor en la docencia, entendido de manera no romántica como entrega cuyo interés es el respeto de las personas y sus desarrollos diversos en pos de un bien colectivo, cuida el buen uso de los bienes de disfrute y confía en la capacidad de producir nuevos significados, en la enseñanza, año tras año, de “lo mismo”.

La mirada feminista, confiesa Morgade, piensa una pedagogía en la que cada individuo y cada colectivo pueda reconocerse en su “posibilidad política de integrar un sujeto político más complejo. Todos estos contenidos tienen que ver con la educación sexual y tienen que ver con

³ Trabaje la idea de la ESI como trascendental pedagógico en correspondencia con el concepto de analogía como trascendental antropológico en (Delpech, 2021).

la reapropiación de los cuerpos docentes desde una perspectiva crítica. Se trata, no solamente de describir, sino también de poder identificar las formas del poder que están subyaciendo a estas formas de construcción.” (Morgade, 2019)

El vínculo estrecho entre la identidad y las prácticas nos enfrenta con el ¿quién? de la enseñanza y del aprendizaje que participa de múltiples instituciones y cuyos modos de ser en las diferentes esferas de su existencia se encuentran entretejidos en su historia de vida. Se trata de poner en juego la identidad narrativa, esa que nos constituye como estructuras abiertas que Ricoeur desarrolla, extensamente, en *Sí mismo como otro*. En sus propias palabras: “La persona, entendida como personaje de relato, no es una identidad distinta de sus experiencias. Muy al contrario: comparte el régimen de la identidad dinámica propia de la historia narrada” (Ricoeur, 1996).

Cuando se trata de la educación superior en Filosofía, ya sea de grado o de posgrado, todo esto no puede pretenderse como extra-áulico, sino que es principalmente la universidad la que debe asumir responsabilidad por la construcción de un espacio político de demora, de desadaptación, de reconocimiento de la corporalidad (de la disciplina, de la institución, del alumnado) con compromiso ético.

Está claro que el debate se da en plena tensión entre el modo tradicional de hacer filosofía y la capacidad de los miembros de la comunidad de innovar. Es como si pudiéramos seguir el hilo de Ariadna a través del laberinto de los debates culturales, los congresos, los foros, las jornadas, las revistas de divulgación y las académicas, y al final siempre encontramos a la universidad y a la comunidad discursiva que alberga.

La efímera materialidad de la migración al espacio digital que tuvimos que llevar a cabo a partir de las restricciones impuestas por la pandemia del Covid en 2020, por un lado, mostró que la propuesta educativa de la universidad podía de forma relativamente ágil y sencilla replicarse en el ciberespacio y, por otro lado, dio cuenta de la pobreza de la propuesta en términos de su labor pedagógica/educativa. Aquellas tareas sociales que la institución está llamada a cumplir, quedaron vacantes y perdimos en el nivel superior a buena parte de los/as estudiantes de orígenes socio-económicos más vulnerables.⁴

⁴ En Argentina, muchas universidades del área que se conoce como el conurbano bonaerense, en torno a la ciudad de Buenos Aires, cuentan con un porcentaje de la población estudiantil proveniente de barrios populares en los que muchas veces faltan hasta servicios básicos. La universidad es un espacio de dignificación no sólo por proveer una educación de calidad en términos curriculares, sino que además provee baños, calefacción y aire acondicionado, máquinas de agua fresca y caliente, un parque sereno que propicia el intercambio franco de miradas.

Apropiándonos del pensamiento crítico que propone el giro pedagógico podemos poner de relieve que la tradición en filosofía se dice siempre en plural. Y este plural no describe sólo las prácticas pasadas, sino que se aplica principalmente a maneras contemporáneas de trabajar. A través de este tipo de reflexión llevada a cabo por los propios miembros de la comunidad educativa en Filosofía, se pueden hallar las grietas de lo que parecía ser una práctica rígida y la posibilidad de reconfigurarla.

3. LA ESI Y SUS POSIBILIDADES EN EL NIVEL SUPERIOR

Al subvertir el modelo tradicional de la educación, es decir, la confrontación de un sujeto que enseña y un sujeto que aprende y la mediación de un contenido sistematizado que debería ser entregado, podemos explorar otras formas más cercanas a la mutualidad que nos convierte, al sí y al otro, en quienes somos. Por eso no se trata de una pedagogía que pueda ostentar un objetivo específico, sino que debe pensarse como una aguja que enhebra todo conocimiento disciplinar en un proyecto que sirve como marco cultural para la vida.

Ese proyecto pedagógico supone un modo de enseñar multidisciplinar, hermenéutico y solidario que no puede más que traducirse, hoy en día, como la educación sexual integral. En la Argentina, el Poder Legislativo Nacional (P.L.N.) sanciona la ley N° 26.150⁵ el 04 de octubre de 2006, donde regula los objetivos, destinatarios, autoridades e implementación del Programa Nacional de Educación Sexual Integral (E.S.I.).

Decimos que es multidisciplinar porque, con clara voluntad de trascender (no de negar) el paradigma biologicista tradicional, es la “educación sexual integral la que articula aspectos biológicos, psicológicos, sociales, afectivos y éticos”, proponiendo un conjunto de actividades que, mezcladas con los diferentes contenidos que aún hoy se enseñan fragmentariamente, reflexionan sobre las relaciones interpersonales, la identidad, el respeto por el cuerpo y por las emociones de cada persona que forma parte de la comunidad escolar o académica.

El Congreso aprobó dicha Ley con un amplio consenso y desde entonces debería implementarse a través de los contenidos que se trabajan en las aulas, en el abordaje de problemas cotidianos y en la forma en que las instituciones educativas se organizan. Ese consenso en torno a la relevancia de la ESI se vio validado en 2008 con la firma de la Declaración Ministerial “Prevenir con Educación” por parte de ministros de educación y salud de 31 países. (Cáceres, Ordoqui, & Naveira, 2019)

⁵ <https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/ley26150.pdf>

Además, ante la falta de cumplimiento por parte de las instituciones educativas, en 2018 el Consejo Federal de Educación aprobó la Resolución del CFE N° 340/18⁶ en la que se promueven acciones destinadas a asegurar la implementación de la ley. También articula cinco ejes conceptuales de acuerdo con los cuales se debe comprender la integralidad de la ley de educación sexual, dejando bien en claro que no se reduce al uso de toallas higiénicas para la menstruación o al correcto funcionamiento del preservativo. Estos ejes son iguales en todos los niveles, pero su articulación diferencia los núcleos de aprendizaje prioritarios de cada nivel, y son:

- Cuidar el cuerpo y la salud.
- Valorar la afectividad.
- Garantizar la equidad de género.
- Respetar la diversidad.
- Ejercer nuestros derechos.

Las transformaciones culturales, que comportan un verdadero cambio social con respecto a la implementación efectiva de acuerdos que mientan los objetivos colectivos perseguidos, se facilitan en los espacios que trabajan la institución de vínculos sociales. Por eso es la pedagogía que sostiene las prácticas escolares la que debe garantizar el respeto pleno de lo que hoy entendemos como “derechos humanos”, que son el modo en que pensamos la mejor versión de nuestra intersubjetividad. Y es en este mismo sentido que la E.S.I., como trascendental pedagógico, abre las puertas de la educación en todos sus niveles al conjunto de la sociedad. Si buscamos encarnar nuestras instituciones educativas teniendo en cuenta la materialidad de nuestros vínculos y propuestas, queremos revitalizar los programas de estudio y trazar relaciones de mutualidad en el aula para que en la intergeneracionalidad de la comunicación del saber se engendre la comunidad, no podemos evitar abordar estos cinco ejes articuladores. La valoración de la intersubjetividad del programa E.S.I., que practica la co-posición del sí y del otro, produce un tipo de mutualidad que pone en juego la identidad de todos, todo el tiempo.

Es la perspectiva que propone la E.S.I. la que habilita y motiva a la reconfiguración de nuestros vínculos de manera tan radical que nos encamina a los/las docentes a la apropiación activa de nuestra herencia simbólica en relación con nuestras identidades sexuales integrales.

“Para poder enseñar (...), lo que el docente debería aprender es un modo de conocimiento que relacione: relacionar requiere conceptos, concepciones” (Morin, 2015, pág. 84) que nos

⁶ https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/res_cfe_340_18_0.pdf

permitan trazar vínculos entre los contenidos y la vida, entre lo que sabemos y lo que nuestros alumnos pueden aprender, y viceversa.

Los cinco pilares que propone la E.S.I. son trascendentales porque explicitan las condiciones de posibilidad de la transmisión y producción de todo conocimiento, en definitiva, de la educación que en su forma institucional –escuela, terciarios y academias, entre otras- refuerza la identidad en virtud de las convenciones que calificamos como “saludables” o más justas. Establecer relaciones entre contenidos, entre personas, entre experiencias, entre instituciones, es posicionarnos y simultáneamente co-posicionar a las otras personas como interlocutoras de las que de una forma u otra soy responsable. “En efecto, moral, solidaridad, responsabilidad no pueden dictarse *in abstracto*, no se las puede hacer tragar a los espíritus como se embucha a los gansos con un embudo. Pienso que deben ser inducidas por la forma de pensar y por la experiencia vivida” (Morin, 2015, pág. 97).

La perspectiva científica y laica en educación no puede pretender realizar una reducción de tintes positivistas a la materialidad física que supone un soporte indiscutiblemente necesario de la experiencia vital. Los testimonios de sufrimiento de miles que no han logrado encontrarse en los postulados de la biología o de las ciencias naturales deberían ser razón suficiente para entender que una perspectiva multilateral y multidisciplinaria es la condición de posibilidad de la actitud crítica y de la conformación de toda identidad, individual y colectiva. Los Lineamientos Curriculares de la E.S.I. en Argentina no buscan más (ni menos) que “situar a la sexualidad y a la construcción de la identidad sexual en el orden complejo de lo sociocultural, para pensarla así desde una perspectiva integral. De acuerdo con esta complejidad, (...) el abordaje de los contenidos de la ESI debe ser interdisciplinario y transversal” (Mailhou, 2015).

Reconocer la identidad, la nuestra y la de los demás en simultáneo, es decir, en una relación de mutualidad que es la condición pedagógica de toda posibilidad de experiencia educativa, es clave para una implementación plena de la ESI.

4. UN CASO PARA PENSAR UNA PEDAGOGÍA HERMENÉUTICA DE LA INCLUSIÓN

Quisiera resaltar algunas de las claves que Ricoeur provee para interpretar una experiencia pedagógica específica que tiene como objetivo primordial la inclusión, a saber, el Taller de apoyo para la escritura académica (2014-2016) en la Universidad de Buenos Aires, en el marco del programa UBAXXII. Una de las sedes en donde se da la carrera de Filosofía es el CU de Ezeiza, que es un conjunto de aulas en el centro de los pabellones del penal de Ezeiza en

la Provincia de Buenos Aires. Para nombrar solo algunas de las variables específicas de este contexto hay que destacar la complicada relación entre la policía y los reclusos, sin olvidar que los segundos dependen de los primeros para asistir a clase. Habría que sumar la falta de computadoras, de Internet, de una biblioteca surtida, de permisos para estudiar en la biblioteca y de sacar prestados los pocos libros que hay. Pero una de las más importantes es la despersonalización de los alumnos que se diluyen en un número de celda o de pabellón que les deja una marca de por vida.

En el primer encuentro del taller se hizo patente la necesidad de anclar la escritura en una trayectoria educativa coherente que, por medio de la relación entre docentes y alumnos tuviera en cuenta las historias de vida de quienes estaban siendo convocados a escribir. Fue imposible imponer un dictado de clases que no hiciera lugar al testimonio y la confesión, a la necesidad de establecer un vínculo previo con las temáticas acerca de las cuales se basaban las consignas del taller.

Los alumnos desconocían en su mayoría los rígidos parámetros que la expectativa académica establece para la redacción de un trabajo filosófico y, en diálogo con ellos, nos permitimos cuestionar nuestra práctica profesional, así como nuestro rol pedagógico. Así, encontramos un género textual en los márgenes de la escritura filosófica para dar respuesta a los desafíos que se proponían; el ensayo.

Comprender la escritura como práctica social tuvo implicancias muy concretas en el marco del taller en el CUE. Las prácticas están encuadradas dentro del proyecto global de existencia, de un plan de vida que prefigura toda narración. La identidad narrativa de cada uno debía incorporarse coherentemente a la práctica filosófica entretejiéndola en su trama y permitiendo la permanencia del sí en vez de su fragmentación. El género ensayístico nos proveyó de un suelo sobre el que construir argumentación, pero lo suficientemente permeable como para hacer lugar a experiencias personales, a la expresión de opiniones fundamentadas sin la necesidad de citas eruditas que interrumpieran el fluir de la propia voz.

A causa de la falta de horas de biblioteca y de estudio y de posibilidades de consultar otras bibliotecas o la web, nos nutrimos de la bibliografía de las materias que los alumnos estaban cursando para colaborar con el proceso de adquisición de conocimientos. Pero no queríamos que en la batalla de la escritura académica ganaran los tecnicismos por sobre la pasión por las preguntas. Por eso no pudimos más que preguntarnos por el tipo de profesional que somos y que estamos formando y tuvimos que darnos cuenta que no hay un profesional, sino profesionales en plural. Y la apropiación que cada uno hace de los contenidos impartidos en los cursos regulares pone la marca de estilo de cada futuro colega.

Ricoeur, en *Caminos de reconocimiento* (2005), hace suya la idea de *capabilities*⁷ de Amartya Sen. Como explica en “Doing Time and Narrative” Howar Pickett,

(...) a pesar de su cercanía, “capacidades” y “capabilities” no son lo mismo. En un extremo del espectro se encuentra una “capacidad” o potencial. En el otro extremo se encuentra el “logro”, la capacidad realizada, un “funcionamiento” o “realización”, como dicen los teóricos de las capabilities. Entre ambos se encuentra la “capability”. Mientras todos contamos con las “capacidades” humanas, sólo aquellos quienes las tienen cultivadas interiormente y respaldadas externamente – quienes realmente pueden convertirlas en logros actuales- las disfrutan como “capabilities” o “libertades sustantivas”. (pág. 280)

Esta idea nos hizo pensar en la necesidad de que la comunidad garantice el espacio de ejercicio de las capacidades individuales de cada uno de sus miembros. En tanto docentes, consideramos que el género ensayístico adoptado como instrumento del aula nos permitía garantizar un suelo mínimo de argumentación a partir del cual podemos, siempre de manera conjunta, desarrollar el resto de los géneros como comunicaciones, artículos para revistas especializadas, monografías o parciales. No se trata de adjudicarles a este grupo tan heterogéneo de ingresantes la responsabilidad por su incapacidad para adaptarse a la estructura que proponíamos. Pudimos asumir que sus capacidades se ponen en juego en prácticas en un marco que nosotros, como miembros de una comunidad académica, debemos garantizar.

“Las capacidades no son constatadas sino atestadas. A la idea de atestación permanecen vinculadas las de apreciación, evaluación como lo sugiere la idea de adscripción (...)” (Ricoeur, 2005, pág. 235). Si logramos trascender la descripción y la prescripción adscribiéndoles las capacidades que se actualizan en la redacción de un escrito, lograremos hacer un aporte significativo. Incidiremos en las representaciones que median las prácticas de la lectura y la escritura para ampliar sus posibilidades simbólicas. No olvidemos que es en el marco del CUE en donde son alumnos y no un número de pabellón; en donde no hay diferencia entre haber cursado en el penal o en la sede central en Puán (edificio donde se encuentra el departamento de Filosofía de la Universidad de Buenos Aires) porque no figura en los registros. Pero además habremos comenzado un diálogo en que damos crédito a la potencia de actuar de un grupo de personas que hasta ahora se había mantenido por fuera del nivel universitario en Filosofía. No podemos hablar de una educación inclusiva si no podemos reconocer las capacidades de aquellos que en el imaginario académico han sido tan marginalmente considerados; o no considerados en absoluto. Al escribir, proponemos mucho más que la adquisición de una técnica. Proponemos un

⁷ Elijo no traducir el término *capability* porque suele conservarse su forma en inglés para garantizar su diferencia con las capacidades. Cabe aclarar que cuando Pickett se refiere a los teóricos de las *capabilities* se refiere explícitamente a Amartya Sen y a Martha Nussbaum.

espacio de atestación de capacidades que nos reclama responsabilidad ética y crédito (*créance* en el vocabulario de Ricoeur). Y que recíprocamente nos propone una ocasión para reconstruir y reconfigurar nuestra propia identidad en relación con nuestra propia práctica.

5 CONCLUSIONES

Quisiera dejar en claro que no hay lineamientos planteados de la ESI para carreras universitarias que no estén vinculadas con la formación docente. La idea es que futuros docentes de nivel inicial, primario y medio tengan formación en ESI, pero no se piensa a los/as alumnos/as del nivel superior como sujetos de derecho de la ESI y, por tanto, el cuerpo docente deviene “sin cuerpo” porque, de hecho, no es un requerimiento para dar clases. No obstante, Morgade denuncia que “el androcentrismo –que, además, es el androcentrismo blanco y burgués– se vincula claramente con el origen del conocimiento académico y científico, con los señores que durante siglos estuvieron en las universidades y en las academias controlando qué se investigaba y qué no se investigaba.” Pensemos que la universidad tiene origen en las escuelas catedralicias y monásticas de la Edad Media europea, instituciones de las que todas las mujeres y la mayoría de los hombres fueron excluidas. No puede sorprendernos la ausencia de la impronta de la sociedad de base, real, mayoritaria, compleja, heterogénea en la conformación de los programas de estudios, las pedagogías y los perfiles profesionales que se persiguen. Esto revela que hay mucho trabajo por hacer en el nivel superior con el objetivo de mejorar los espacios en los que la población puede disfrutar de sus *capabilities*. “Para ello, es necesario producir una crítica epistemológica de los saberes de base que transmite el sistema escolar” y que son la fuente “de una clase plagada de sesgos patriarcales, androcéntricos, capitalistas y coloniales” (Morgade, 2019).

En Filosofía, específicamente, podemos historiar nuestra disciplina con miradas revisionistas que den cuenta de la pluralidad y diversidad en la que la propia disciplina se ha llevado a cabo. Eduardo Nicol, para dar cuenta de ello, traza un breve recorrido por la historia de la filosofía mostrando que hay distintas formas, estilos o tipos de filosofía y de hacer filosofía. Y distingue las filosofías “centrales” de las “marginales”, poniendo atención en la capacidad de transformarse o no en una tradición filosófica. Mientras que la mayoría de los autores del canon produjeron filosofías centrales, Nicol da cuenta de la coexistencia de filosofías marginales, cuyos estilos identifica con la sofística, la ideología, los sistemas inventados y las ideas sueltas (Nicol, 1998, pág. 43).

Este modo de innovación entiende que pensar, leer y escribir de otro modo van de la mano. Esto permite cuestionar el orden regulatorio y de control de lo filosófico generando

indefectiblemente espacios de oxígeno para permitir que tanto docentes como estudiantes se apropien de las tradiciones y se animen a escribir empuñando su vocación, que no es más que su propia voz.

Es evidente que en el giro inspirado en la filosofía de Ricoeur la innovación está vinculada con las prácticas docentes y la pedagogía, señalando la necesidad del compromiso de los profesores y de la incorporación de metodología al programa de cada asignatura para utilizar como base el material que proponen. Así, la lectura y la escritura tendrían que ver con la producción y circulación del conocimiento dentro y fuera de la universidad; tendrían que convertirse en prácticas de la inclusión que convoquen a sus alumnos y conciudadanos a la participación, teniendo en cuenta sus trayectorias, su corporalidad. La rigidez y falta de flexibilidad de la pedagogía dentro de la academia excede la problemática de los cursos regulares. La lectura y la escritura tomadas como prácticas conjuntas constituyen una labor hermenéutica, que no es más que la tarea del escritor que puede ser un alumno, un docente o un investigador, pero que se llevan los significados producidos a contextos más amplios que el de la universidad. El ¿quién? que hasta ahora permanece por fuera de la academia debe incorporarse como una faceta más del profesional que se está formando, es decir, del/ de la filósofo/a.

La idea del filósofo que debe pensar en soledad para desarrollar su pensamiento lejos de las estructuras del academicismo puede superarse. Las asignaturas son un espacio para ensayar esta superación. La relación entre profesores y alumnos se puede transformar en prácticas que irán tentando, probando, buscando e indagando sin aplicar meras fórmulas o reglas previas. Esto permite que las nuevas generaciones se apropien de la tradición y le apliquen su impronta explicitando los prejuicios de la academia. En este proceso se da un intercambio que hace de la filosofía un campo más amplio que incluye los contextos de dicha apropiación al hacerles lugar.

No podemos negar que el cambio no puede producirse exclusivamente en el seno de la universidad como si ésta fuera una institución aislada del contexto sociohistórico. La reproducción de un modelo tradicional pedagógico de la academia responde en parte a la necesidad de incorporar a los egresados a un campo laboral que se centra cada vez más en valores de productividad, velocidad, eficiencia y aplicación práctica inmediata. Todas éstas son variables que también pertenecen al contexto de apropiación de la práctica de la filosofía. La hiperespecialización a la que se ve sometida la disciplina es producto de la normalización y la necesidad de cuantificar los resultados de la actividad para insertar a los egresados en un mundo laboral que no reconoce los tiempos de las ciencias humanas. No podemos caer en la ingenuidad de pensar que la práctica filosófica es un mero ensayar. El plural que se le reclama a la

tradición debe sostenerse y, por tanto, es importante abogar por la ampliación de las fronteras de la práctica filosófica para que sean cada vez más inclusivas. Esto debe ocurrir en todas las sub-disciplinas. Una de las posibilidades para generar un cambio en la alfabetización académica es poner en manos de las diferentes asignaturas la responsabilidad de formar a los alumnos en la lectura y escritura como prácticas sociales. Esto sólo puede dar lugar a maneras siempre diferentes de leer y escribir concibiendo al perfil profesional buscado de manera multifacética y plural. En esto también la ESI provee un marco para su discusión e implementación, porque “también interpela a las formas pedagógicas hegemónicas” (Morgade, 2019) articulando diferentes áreas que tienen que ver con la justicia, con la acción o el desarrollo social. De acuerdo con Morgade, no puede ser que la ESI sea solo un proyecto educativo porque es insuficiente. La ESI es un proyecto social.

REFERENCIAS

- Cáceres, B., Ordoqui, A., & Naveira, C. (15 de Octubre de 2019). *Economía Femini(s)ta*. Obtenido de <https://economiafeminita.com/>: <https://economiafeminita.com/por-que-les-adolescentes-argentinos-tienen-que-auto-educarse-un-panorama-de-la-educacion-sexual-integral-en-la-argentina/>
- Correa, C. (2014). Narrativity within the Research Process in Social Sciences. *Journal of Teaching and Education*, 547-554.
- Delpech, M. B. (2021). La analogía como trascendental antropológico y la Educación Sexual Integral como trascendental pedagógico. En *Responsabilidad Social, Ética e Inclusión en los Procesos de Formación*. Jalisco: Octaedro y Universidad de Guadalajara.
- Frey, D. (2008). *L'interprétation et la lecture chez Ricoeur et Gadamer*. Paris: PUF.
- Gillespie, C. A. (2020). Reading Ricoeur Together. Interpretative Work and Surplus Meaning in a Just Pedagogy. En D. Boscaljon, & J. F. Keuss (Edits.), *Paul Ricoeur and the Hope of Higher Education*. London: Lexington Books.
- Grondin, J. (2014a). Do Gadamer and Ricoeur Have the Same Understanding of Hermeneutics? In M. Xie (Ed.), *The Agon of Interpretations: Towards a Critical Intercultural Hermeneutics* (pp. 43-64). Toronto: Toronto University Press.
- Mailhou, M. (2015). La articulación ESI/Filosofía: una omisión en el Diseño Curricular ESO 2014. *Actas de las XIII Jornadas Rosarinas de Antropología Socio-cultural* (pág. <http://hdl.handle.net/2133/5468>). Rosario: Departamento de Antropología Social – Escuela de Antropología. Recuperado el 2021, de <https://rephip.unr.edu.ar/bitstream/handle/2133/5468/mailhou.pdf?sequence=3&isAllowed=y>

- Morgade, G. (2019). La educación sexual integral como proyecto de justicia social. *Descentrada*, 3(1). Recuperado el 30 de 10 de 2023, de https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.9626/pr.9626.pdf
- Morin, E. (2015). *Enseñar a vivir. Manifiesto para cambiar la educación*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Nicol, E. (1998). *El problema de la filosofía hispánica*. México: Fondo de cultura económica.
- Pickett, H. (2020). Doing Time and Narrative. Teaching in (and out of) Prisons with Paul Ricoeur. En D. Boscaljon, & J. F. Keuss (Edits.), *Paul Ricoeur and the Hope of Higher Education. The Just University* (págs. 277-302). London: Lexington Books.
- Ricoeur, P. (1955). La parole est mon royaume. *Esprit (Réforme de l'enseignement)*, 23(2), 192-205.
- Ricoeur, P. (1996). *Sí mismo como otro*. México: Siglo veintiuno editores.
- Ricoeur, P. (2005). *Caminos del reconocimiento*. (A. Neira, Trad.) Madrid: Trotta.
- Ricoeur, P. (2010). *La memoria, la historia y el olvido*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Ricoeur, P. (2013). *Herméneutique. Cours professé à l'Institut Supérieur de Philosophie de l'Université Catholique de Louvain 1971-1972*. (D. Frey, & M.-A. Vallée, Edits.) Fonds Ricoeur.
- Vallée, M.-A. (2012). *Gadamer et Ricoeur: la conception herméneutique du langage*. Rennes, Francia: Presses Universitaires de Rennes.