

Inquietudes sobre el cuerpo. Notas en torno a una erótica pedagógica*



María Natalia Cantarelli

Universidad de Buenos Aires, Argentina

Carolina Mamilovich

Universidad de Buenos Aires; Universidad Nacional de Luján, Argentina

Recibido el 10/07/21. Aceptado el 28/10/21

Resumen

En el presente artículo nos interrogamos acerca del lugar que ocupan los cuerpos en la configuración afectiva patriarcal de la acción educativa en la escena universitaria. En primer lugar, nos detenemos en las normatividades que regulan la concepción dominante de la acción educativa a través de una erótica pedagógica centrada en la cancelación del valor epistémico de los cuerpos. En segundo lugar, indagamos las continuidades y las rupturas que esa erótica asume en el marco de la virtualización forzosa de la acción educativa, como consecuencia de la emergencia sanitaria producida por la pandemia de Covid-19. Por último, retomando algunos elementos de la teoría crítica del Giro Afectivo, proponemos una interpretación del marco conceptual que proporciona la Ley Nacional de Educación Sexual Integral, para postular una erótica pedagógica que restituya críticamente los cuerpos y los afectos en la escena educativa e interroge su configuración patriarcal.

Palabras clave: afectos, cuerpo, erótica pedagógica, Educación Sexual Integral (ESI)

On the body. Notes towards a Pedagogical Erotica

Abstract

In this paper we ask ourselves about the place that bodies occupy in the patriarchal affective configuration of educational action in the college scene. First, we focus on the normativities that regulate the dominant conception of educational action

* Las ideas desarrolladas en este artículo son producto de un prolongado y fructífero intercambio con nuestras amigas y colegas Diana Gomez y Laura Galazzi.



through a pedagogical erotica centered on the cancellation of bodies' epistemic value. Second, we investigate the continuities and ruptures that this erotica assumes in the framework of the forced virtualization of educational action, as a consequence of the health emergency produced by the Covid-19 pandemic. Finally, taking up some elements of the critical theory of the Affective Turn, we propose an interpretation of the conceptual framework provided by the National Law of Integral Sex Education, in order to postulate a pedagogical erotica that critically restores bodies and affections in the educational scene and interrogates their patriarchal configuration.

Keywords: *Affections, Body, Pedagogical erotica, Comprehensive sexual education (CSE).*

Al intentar recordar los cuerpos de mis profesors, me descubro incapaz de traerlos a la memoria. Escucho voces, recuerdo detalles fragmentados, pero muy pocos cuerpos enteros.

bell hooks

La retirada acrítica de los cuerpos y su sustitución digital en el escenario de *virtualización forzosa* de la educación superior a partir del comienzo de la pandemia de Covid-19 constituye una preciosa oportunidad para analizar la concepción dominante de la acción educativa en nuestras universidades. Entendemos que tal concepción se inscribe en una "configuración afectiva" de carácter contingente, que anuda y tensiona los afectos de la vida social en pos de naturalizar un determinado orden opresivo (Macón, 2020). Caracterizamos a esa configuración como un "régimen sensible" (Rancière, 2010a) cuya matriz codifica la existencia de manera dicotómica y jerarquizada y determina el conjunto de las formas posibles de sentir, hacer y decir la acción educativa. En condiciones de "normalidad presencial", tal régimen, asigna ciertos lugares y funciones a determinados cuerpos, establece una circulación (i)legítima de la palabra, dispone la exposición de lo visible y define el conjunto de afectos que determina los (im)posibles de una escena (Cf. Rancière, 2010a: 65).

Para iniciar este análisis, nos detendremos en lo que consideramos una dimensión primordial de la configuración afectiva del régimen de la normalidad presencial, su *erótica pedagógica* de cancelación de los cuerpos. Lo haremos tanto a través del análisis de las normatividades que estructuran la escena educativa en la carrera de Filosofía en la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA, como así también a través de los "efectos de presencia y ausencia" (Radi y Pérez, 2014) que de ella se desprenden. En virtud de las limitaciones que la extensión de este artículo supone, nos concentraremos primordialmente en el análisis de las variables de sexo y género, por lo que privilegiaremos los efectos de presencia y ausencia vinculados al androcentrismo, el binarismo y la heteronorma, en detrimento de otros efectos igualmente graves, relacionados con el racismo, el clasismo y el capacitismo.

Examinaremos los modos en que, en el contexto de virtualización forzosa de la escena educativa, la erótica pedagógica de la normalidad presencial encuentra vías de consolidación como una actividad *monosomática* y *monológica*. Para ello, retomaremos algunas ideas del denominado "Giro Afectivo" y ofreceremos una aproximación conceptual al marco normativo que proporciona la Ley Nacional n° 26.150 de Educación

¹ El escenario de *virtualización forzosa* de la educación al que nos referiremos en esta oportunidad es producto de las medidas de emergencia sanitaria declaradas ante la pandemia de Covid-19 (Decreto N° 297/2020), las cuales pusieron en suspenso la obligatoriedad presencial de nuestro régimen académico. Elegimos utilizar esa expresión (acuñada intempestivamente por Noelia Billi) para dar cuenta del carácter abrupto e imperioso que asumió la digitalización de la actividad educativa bajo el mandato de "continuidad pedagógica" en el marco de la carrera de Filosofía en la FFyL de la UBA. Con ello buscamos tematizar el desplazamiento compulsivo de la acción educativa al entorno virtual evitando posibles equívocos que la asimilen a la "Educación a Distancia" o, incluso, a la utilización de las TIC (Tecnologías de la información y la comunicación).

Sexual Integral a fin de reflexionar sobre su incorporación en la carrera de Filosofía de la UBA.

Finalmente, postularemos que la interrogación de las condiciones de nuestra acción educativa conlleva la exploración de una erótica pedagógica que traicione el mandato canónico de descorporeización hegemónica en ese ámbito de formación, su expresión curricular, sus lógicas de validación epistémica y el modelo tradicional de autoridad profesoral. En ese marco, la afirmación en la escena educativa del valor epistémico de los cuerpos y los afectos constituye una apuesta por una agencia afectiva orientada a impugnar y sabotear las normatividades de la normalidad presencial.

I. La escena educativa desde su configuración afectiva: normalidad presencial y erótica pedagógica

Entendemos a la normalidad presencial como el régimen que configura *lo que hay* en la escena educativa. Decimos que constituye un “régimen sensible” porque materializa cierta distribución de los modos de sentir, hacer, ver y decir en una escena determinada, o en otras palabras, porque ordenando un conjunto de discursos, objetos y cuerpos (esto es, asignándoles ciertos lugares y funciones) establece la circulación (i)legítima de la palabra, define lo (in)visible y produce los afectos que dan forma a los (im)posibles de una escena (Cf. Rancière, 2010a: 65).

Desde un punto de vista histórico, la configuración afectiva del régimen de la normalidad presencial educativa es colonial y patriarcal (Cfr. flores, 2018; Mattio, 2018). La metafísica dualista del pensamiento colonial concibe la relación entre cuerpo y pensamiento como una relación de sublimación, en la que la razón, pura y soberana, ejerce un gobierno supresivo y redentor sobre el cuerpo mestizo y sus marcas culturales (Cfr. Dussel, 2020). La lengua con la que nombramos nuestra acción educativa es tributaria de ese pensamiento y, como tal, se encuentra plagada de metáforas de violación débilmente veladas en las que el cuerpo es constituido discursivamente como el *alter* (pasivo y, a la vez, amenazante) del *ego cogito*, y el pensar es apresuradamente identificado con el desempeño individual de una disciplina académica.

Sobre esta lógica relacional de dominación y sometimiento se sobreescribe, no sin contradicciones, la tensión entre civilización y barbarie, clave moderna y colonial que el Estado educador asumió como propia. La atribución de una finalidad “civilizatoria” configura a la acción educativa como un escenario de producción e identificación de cuerpos dóciles y pasivos en cuanto a la potencialidad de su acción política (Cfr. Foucault, 1989; Carusso, 2005; Galak, 2019). Podemos pensar esa construcción arquetípica del cuerpo obediente (“sano”, “correcto”, “normal”) como una sublimación de ciertos rasgos particulares de clase, etnia, anatomía, género y orientación sexual. Mediante ella, el pensamiento colonial erige una fundamentación ontológica de las desigualdades y entroniza una lengua identitaria subsidiaria del sujeto hegemónico. De ese modo articula, por un lado, una regulación biopolítica racializada² y clasista de

2 Para abordar el eje raza/colonialidad, que por razones de espacio no profundizaremos en este artículo, recomendamos la lectura de Quijano, A. (2011). Colonialidad del Poder, Eurocentrismo y América Latina. En Lander, E. (comp.) *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas* (pp. 201-246). Buenos Aires: CLACSO; Segato, R. (2007) *La nación y sus otros: raza, etnicidad y diversidad religiosa en tiempos de políticas de la identidad*. Buenos Aires: Prometeo; Muñoz, J. E. (2019). Sentirse marrón, sentirse bajón: afectos latinos, la performatividad de la raza y la posición depresiva. (Traducción Renata Prati) *Revista Heterotopías* del Área de Estudios Críticos del Discurso de FFyH. Volumen 3, N° 5. Córdoba, pp 171-186. Ocoró Loango, A. y da Silva, M. N. (2018) Educación Superior y pueblos afrodescendientes en América Latina. En Mato, D. (Coord.), *Educación Superior, Diversidad Cultural e Interculturalidad en América Latina* (pp. 323-350). Caracas, Venezuela, UNESCO-IESALC y Córdoba, Argentina: Universidad Nacional de Córdoba; Ocoró Loango, A. (2019). Entre la emancipación y la descolonización: tensiones luchas y aprendizajes de los/as investigadores/as negros/as en la educación superior. *Revista Práxis Educativa*, Volumen 15, N° 32, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, pp. 53-68; Condoni Mamani, S. (2021). Racismo estructural: ¿El deseo tiene color?, *Revista de Estudios y Políticas de Género*, N° 5. Buenos Aires, pp. 193-204.

“lo humano” (como lo visible y claro opuesto a lo anormal, lo oculto y oscuro) y, por otro lado, de las formas de vida heteropatriarcales, cuyas regulaciones sexo-genéricas siguen dando forma a nuestros cuerpos y afectos (Cfr. Mattio, 2018; Segato, 2016).

Desde su escorzo patriarcal, la dicotomía conceptual jerarquizada entre pensamiento y cuerpo configura a la racionalidad como rasgo “masculino” y la afectividad, como su *alter* “femenino”. Esta dicotomía, dominante en la tradición filosófica occidental, arroja a la corporalidad y a los afectos hacia la periferia de la “masculinidad” activa y, en consecuencia, hacia la pasividad de aquello que solo puede *ser afectado*. En este marco, la denegación de una vida activa –esto es, en definitiva, una vida política– para determinados cuerpos conlleva la cancelación del potencial político de los afectos con los que aquellos se hallan socialmente identificados.³ Los estudios decoloniales, las teorías feministas, los estudios gays/lésbicos y las teorías *queer*/cuir⁴ han tematizado el carácter generizado de las dicotomías que articulan esta metafísica dualista (como por ejemplo pensamiento-cuerpo, razón-pasión, objetivo-subjetivo, universal-particular, público-privado, cultura-naturaleza, saber-ignorancia, normal-anormal y, paradigmáticamente, activo-pasivo) señalando que es allí donde se constituye el horizonte de (im)posibles que da marco a la acción. Los feminismos denominados “de la tercera ola” y, muy particularmente, las teorías *queer*/cuir, comparten una matriz posestructuralista precisamente porque postulan el poder performativo del lenguaje, lo cual les permite afirmar que el género y el sexo son construcciones socioculturales (tanto como la raza, la clase o la capacidad), rechazando el carácter estable y binario de las identidades y ampliando la concepción de lenguaje más allá de la lengua.

Todo ello no conlleva necesariamente una denegación de la relevancia de lo material, sino más bien la construcción de una visión alternativa, paradigmáticamente expresada en el cuerpo involucrado en la experiencia de los afectos. En ese sentido, los aportes de Eve Kosofsky Sedgwick en torno a la materialidad corporal de los afectos (Cfr. Sedgwick 2003: 95) asumen y expanden las tesis derivadas del giro lingüístico sobre la potencia performativa del lenguaje. Además de ser una referencia ineludible en el campo de las teorías *queer*/cuir, Sedgwick es una de las figuras fundadoras de la tradición crítica habitualmente denominada “Giro Afectivo” (*Affective Turn*). Aunque esta tradición no componga un horizonte teórico homogéneo, lo que la unifica como campo crítico es la búsqueda de una aproximación alternativa a los afectos, las emociones, las pasiones, que abandone los esquemas de pensamiento dualistas y problematice el rol de los afectos en la esfera pública (Cfr. Macón, 2013).⁵ Surgida en el ámbito de las teorías de género durante la década de 1980 y redefinida por la matriz posestructuralista de los estudios *queer*/cuir a partir de los 2000, esta tradición desanda la reducción de los afectos a meros estados psicológicos para entenderlos como prácticas sociales y culturales (Cfr. Ahmed, 2004: 9) e interroga la jerarquía epistémica atribuida sobre ellos a la razón. De este modo, busca presentar lo afectivo como una lógica capaz de dar cuenta del lazo social, tanto en cuanto factor de normalización de las relaciones de poder, como instrumento de exhibición y cuestionamiento de la

³ Sobre esta postulación descansa la idea rectora de que la condición de posibilidad del contrato social es el “contrato sexual” que instituye el “patriarcado fraternal moderno” sobre la exclusión política de los cuerpos feminizados. Véase Pateman (1995 [1988]).

⁴ Las teorías *queer*/cuir, entre cuyas fundadoras se encuentran Eve Kosofsky Sedgwick y Judith Butler, comparten las tesis posestructuralistas sobre el carácter cultural y socialmente producido de los géneros y los sexos, rechazando el carácter estable y binario de las identidades que el orden cisheteropatriarcal supone. En ellas se pone de manifiesto la construcción de las normas que afectan las conductas sexuales y obligan a pensar modos *queer*/cuir de la corporalidad, la temporalidad y la espacialidad. Véase Macón (2013: 10-11).

⁵ La gran mayoría de los planteos que caracterizan los inicios del giro afectivo (Carol Gilligan, Martha Nussbaum o Chantal Mouffe) tiende a utilizar las denominaciones “emoción” y “pasión” como sinónimos. Desarrollos posteriores discutieron la utilización de una u otra terminología, distinguiendo entre afectos, emociones y pasiones. Tal como señala Macón (2013), mientras Sara Ahmed utiliza emoción y afecto por igual, Debora Gould y Brian Massumi distinguen entre ambas categorías. A partir de la década del 2000 los estudios *queer*/cuir comienzan a analizar en términos de afectos aquello que las teorías de género de los inicios del giro afectivo denominaba emociones. Buscan radicalizar el cuestionamiento de las dicotomías pasión/razón y cuerpo/mente entendiendo a los afectos como acciones (con causas internas) o pasiones (con causas externas) (Macón, 2013: 9-10). Teniendo en cuenta lo mencionado, en este artículo privilegiamos la noción de afecto.

dimensión normativa de las prácticas sociales (Cfr. Losiggio y Macón, 2017). Se trata, entonces, de un marco que da cuenta de la dimensión afectiva, en referencia tanto al cuerpo como a la mente (Hardt, 2007: 34-37), entendiendo a los afectos como actos articuladores de la experiencia (Sedgwick, 2003: 21), es decir, como “aquello que une, lo que sostiene o preserva la conexión entre ideas, valores y objetos” (Ahmed, 2010: 29).

En esta oportunidad nos interesa señalar que aquello que el Giro Afectivo pone de manifiesto es que la consideración de los afectos para la conceptualización de la acción conlleva una disolución de la distinción dualista entre un polo activo y un polo pasivo (Cfr. Macón, 2013: 10). Sedgwick señala con precisión poética esta cuestión en sus reflexiones en torno al sentido del tacto, cuando afirma que “el sentido del tacto hace que no tenga relevancia ninguna una conceptualización dualista de la agencia y la pasividad” porque “tocar es siempre ser alcanzado, acariciar, elevar, conectar, envolver, y también entender a otras personas o fuerzas naturales en tanto involucradas en el mismo proceso” (Sedgwick, 2003: 14).

La acción educativa, como un aspecto clave de la vida política, lejos de escapar a la lógica dualista que configura al régimen de la normalidad presencial, la recrea y profundiza en la institución del canon legítimo y en el modelo tradicional de autoridad profesoral que lo encarna y reproduce. Al respecto, las pedagogías decoloniales, feministas y *queer/cuir* no solo proponen el abordaje de temáticas habitualmente excluidas por los criterios académicos de seriedad y rigurosidad, sino que también promueven transformaciones epistémicas sustanciales en lo que se refiere a la autorización de quiénes pueden producir conocimiento, sobre qué objetos y bajo qué modalidades.⁶ En ese sentido, ciernen una mirada crítica sobre los discursos de “inclusión de las identidades” o “celebración de la diversidad”, señalando que allí persiste la sublimación normalizadora de lo otro a lo mismo, en la que la condición *sine qua non* del reconocimiento sigue siendo la exitosa adaptación “funcional” de los cuerpos a las formaciones simbólicas y disciplinarias dominantes (Cfr. Walsh, 2008).

La concepción dominante de la acción educativa en nuestro régimen de normalidad presencial puede leerse desde la consabida dicotomía entre el Yo cismasculino y su *alter* cisfemenino.⁷ Sobre la tensión entre esos conceptos antagónicos y complementarios que pretenden totalizar un complejo horizonte de sentido, la acción educativa es reducida, en primer lugar, al poder de enseñar ejercido por la autoridad fundada en el saber e identificado con el sometimiento intelectual a lxs otrxs (Cfr. Cantarelli y Galazzi, 2019). En segundo lugar, esas representaciones de la acción educativa comprenden el aprendizaje como la exposición pasiva a la afección producida por

⁶ Estas transformaciones se expresan en el diseño e implementación de estrategias orientadas a la reinención de métodos de investigación, enseñanza, archivo, etc. (Lopes Louro, 2018)

⁷ *Cis* es un prefijo latino que significa “de este lado” y se opone al prefijo *trans*, que significa “del otro lado”. Como señala Ese Montenegro (2020), se trata de un término empleado políticamente por la comunidad trans para nombrar a las personas que se identifican con el género que les ha sido impuesto al nacer. Su uso ha sido y es resistido por buena parte de la población porque interroga el carácter universal de la concepción cis de los géneros, es decir, pone en cuestión la idea de que las identidades cismasculina y cisfemenina sean las únicas vivencias de género posibles. De modo que, si atendemos a este último señalamiento, la palabra *cis* estaría más relacionada, como advierte Violeta Alegre (2018), con la performatividad de género (Butler) que con una “filiación” entre asignación genital e identificación. Según indica el glosario de la colección Justicia Epistémica (perteneciente a la editorial puntos suspensivos que, al momento, reúne ensayos de Moyi Schwartzer, Ese Montenegro y An Millet) es Julia Serrano quien acuña el término “cisexismo” para referirse a “la creencia de que los géneros autopercibidos de las personas trans son inferiores o menos auténticos que los de las personas cis” (Serrano, 2007, p.33). Blas Radi (2015) describe al cisexismo como “un sistema de exclusiones y privilegios simbólicos y materiales vertebrados por el prejuicio de que las personas cis son mejores, más importantes, más auténticas que las personas trans”. Nos resulta especialmente potente (y afín con la noción de “régimen sensible”) la figura propuesta por An Millet, según la cual el cisexismo es “un lente, una balanza, una cinta métrica, unos anteojos para leer el mundo: una herramienta que funciona para medir lo que vemos, lo que escuchamos, lo que olemos, (...)”. (Millet, 2020), es decir, “(...) un sistema complejo y totalizador capaz de hegemonizar la creencia de que las opiniones, las identidades, los deseos, las experiencias, los cuerpos, en suma: las vidas de las personas trans valen menos que las de las personas cis; y a partir de esa idea arbitra una distribución desigual de expulsiones, violencias, reconocimientos, derechos y privilegios” (Millet, 2019). En la misma dirección, Mauro Cabral (2014) precisa que “Sin importar qué tan reales o ficticias sean las categorías de hombre y mujer, nadie duda de que vivimos en una cultura donde ser identificado como hombre implica privilegios que no comporta ser identificada como mujer. Lo mismo, exactamente lo mismo, pasa con el cisexismo: sin importar quién seas o cómo te identifiques, vivimos en una cultura en la que ser o parecer trans tiene consecuencias materiales y simbólicas inmediatas. Sobre todo, una: valer menos que las personas cis, es decir, aquellas que no son trans”.

la autoridad sabia e identifican todo lo relativo a esa afección con una “actividad” de carácter subalterno nombrada, en el mejor de los casos, mediante una “lengua pedagógica plagada de tecnicismos neoliberales y pasividad asistencial” (flores, 2018).

En el anhelo de liquidación de la potencia epistémica de los afectos que subyace a esta configuración afectiva echa raíces –no tan paradójicamente– una erótica pedagógica de la enseñanza y la investigación universitaria en filosofía. El personaje central de esta erótica es “El filósofo”, figura canónica que se nos presenta como creador de un universo de conceptos auto-centrados y como portador de una lengua monológica sin geografía, cuyas claves de comprensión se suponen prioritariamente ancladas en un proceso de meditación desterritorializado e individual (Cfr. Cantarelli y Galazzi, 2019: 94-95). La legitimidad de esta figura como modelo de autoridad profesional se asienta en la definición especular de un interlocutor legítimo para el discurso filosófico y, por lo tanto, en la demarcación de los márgenes bastardos de tal legitimidad. Legitimidad y bastardía se definen a partir de una imagen de virilidad dominante y monológica, en la que la dimensión relacional –tan política como erótica– de la acción educativa se configura como la intervención de un “principio activo” que descarga/derrama de manera unilateral un contenido sobre la materia pasiva y vacante, evadiendo el potencial caos epistémico de la circulación de cuerpos y afectos.

Ahora bien, ¿a qué sistema de privilegios responde esa configuración afectiva y su erótica pedagógica? ¿Quiénes se hallan autorizados a hablar la lengua de “El filósofo”? ¿A quiénes se consiente el disfrute de esa erótica? ¿Qué cuerpos pueden ser sublimados en pensamiento racional y cuáles son considerados un obstáculo material insalvable para ello o confinados a la modalidad de existencia del “objeto de estudio”? ¿Qué cuerpos pueden “estar presentes” –i.e., ser presentables– en el régimen de la normalidad presencial y cuáles no?

II. Virtualización forzosa: una deriva de la normalidad presencial

El difuso conjunto de prácticas pedagógicas abruptamente sedimentadas en el marco de la emergencia sanitaria por la pandemia de Covid-19 se sostiene sobre la base previa, más antigua e incorporada, de la erótica pedagógica de la normalidad presencial, encontrando numerosas vías para su consolidación como una actividad monosomática y monológica. Decimos que la abrupta sustitución digital de los cuerpos expresa la culminación de un ideal monosomático y monológico porque pone a la escena educativa “a salvo” de todo roce (o, quizá, debemos decir, a salvo de todo *contacto*). Por fin, la sublimación de la multiplicidad de los cuerpos en una presentación digitalmente uniformada; por fin, la sublimación del bullicio de las lenguas en la voz emitida por el único micrófono prendido. Este es el sueño húmedo de los cerebros en aulas-cubetas, tributario de la autorreferencialidad profesoral y la guetización de la lengua a la que ya hicimos referencia.⁸

Ahora bien, como hemos sugerido, el término “presencialidad” no connota, en sentido estricto, una *presencia*, sino la cualidad de *ser presentable*. Cuando con ese sustantivo abstracto de cualidad aludimos a uno de los rasgos constitutivos de nuestra escena educativa, estamos puntualizando en el conjunto de “efectos de presencia y de ausencia” (Cfr. Radi y Pérez, 2014) producido por el régimen de la normalidad presencial. Este último, como señalamos, constituye un entramado de prácticas afectivas, perceptivas y doxásticas que determina qué es percibido como presente y qué, como

⁸ Para un análisis más detallado de estos dos aspectos ver: Garcés, M. (2013).

ausente. Blas Radi y Moira Pérez sitúan este asunto en el horizonte problemático de la enseñanza de la filosofía cuando señalan que, “[...] En primer lugar, se producen efectos de presencia de agentes que efectivamente son mantenidos ausentes de los espacios –físicos y conceptuales– ligados a la educación, y que, por otro, hay mecanismos que operan en simultáneo a través de la producción de ausencias de quienes sí forman parte de esos espacios y son permanentemente borrados”. En este juego de presencias y ausencias a ciertos cuerpos se les atribuye estatus de “temas”, “casos” o “ejemplos” de teorías que “rara vez tienen como objetivo mejorar estas condiciones de existencia –ni siquiera de la existencia académica–. Todo ello configura una “presencia nominal” cuya contracara es la “ausencia efectiva” de quienes son excluidos por razones de sexo, género, prácticas sexuales, clase, nacionalidad, diversidad funcional, edad, etc. (2014: 554-559)

A partir de la virtualización forzosa de la escena educativa y su régimen de normalidad presencial, se hizo manifiesto que los cuerpos son la condición *presente-ausente* de nuestra acción educativa. La co-presencialidad física pauta por el régimen de la normalidad presencial ha traficado, a lo largo de su historia, (in)calculables e (in)controlables afectos en la presencia de aquellos cuerpos que clasifica, presenta y expulsa. Ese tráfico puede sabotear los términos de la configuración afectiva patriarcal y colonial de la escena educativa tanto como favorecerlos.

El contexto de la virtualización forzosa ofrece una excelente oportunidad para observar tal ambivalencia. Sin una aproximación crítica a la sublimación digital de los cuerpos y los afectos, la acción educativa “sincrónica” que transcurre en las plataformas corporativas de videollamada repite como farsa la escena de la normalidad presencial, operando de manera refractaria a la interafección constitutiva de una actividad cuya condición de posibilidad son los otros. En un vacío de cámaras y micrófonos apagados se despliega un monólogo a resguardo de cualquier “interrupción” gracias al *delay* de la conexión. Este acotamiento del tráfico de las lenguas, los cuerpos y los afectos es coherente con el carácter monológico y monosomático de la erótica pedagógica dominante, cuya condición de posibilidad es la sublimación de cuerpos y afectos en la autorreferencialidad de “El filósofo” y su lengua “sin” cuerpo, territorio ni geografía. Dicho de otro modo, a la vez que estrema las lógicas de producción de presencia/ausencia de la normalidad presencial, la sustitución digital de los cuerpos, constituida en condición de posibilidad de la escena educativa, refuerza la ficción de la “inmunidad afectiva” propia de su erótica pedagógica dominante.

Asumir el carácter producido de las presencias y las ausencias en la escena educativa nos obliga a reflexionar sobre nuestro lugar/lengua de enunciación y, en consecuencia, sobre la responsabilidad político-pedagógica que eso conlleva: somos mujeres blancas, cis, de clase media urbana, “inscriptas” en los estándares capacitistas,⁹ universitarias

9 La expresión “capacitismo” hace referencia a un orden de carácter opresor que, en términos formales, comparte funcionamiento con lógicas de exclusión del tipo del racismo, el clasismo o el cissexismo. El capacitismo comprende a las personas con discapacidad como un desvío de la norma y las define en términos deficitarios. Paula Danel, inspirada en la concepción de la colonialidad del poder y del saber de Anibal Quijano, profundiza en la matriz colonial como dispositivo de subjetivación y dominación a partir del proceso de producción biologizada de las diferencias. Así, desde una perspectiva decolonial, afirma que “el capacitismo no se restringe a los procesos de mirada devaluada a quienes integran el colectivo de la discapacidad sino que se traduce en la producción de expectativas, percepciones y apuestas en torno a las trayectorias de estos agentes sociales y especialmente las trayectorias laborales. El capacitismo coloca a las personas en situación de discapacidad en exclusivos itinerarios terapéuticos y los excluye del trabajo asalariado” (Danel, 2019:76). Dado que profundizar en el eje del capacitismo excede los límites del presente trabajo, sugerimos la lectura de: Danel, P. (2019) *Discapacidad y matriz colonial: el caso de las políticas de discapacidad en Argentina*. En Yarza de los Ríos A., Sosa L. M., Pérez Ramírez B. (coords.), *Estudios críticos en discapacidad: una polifonía desde América Latina* (pp. 75-100). Buenos Aires: CLACSO. Pié Balaguer, A. (2019). *La insurrección de la vulnerabilidad. Para una pedagogía de los cuidados y la resistencia*. Barcelona: Universidad de Barcelona. Pié Balaguer, A. (2014). *Por una Corporeidad Postmoderna. Nuevos tránsitos sociales y educativos para la interdependencia*. Barcelona: Pedagogías Contemporáneas: UOC. Pié Balaguer, A. (Comp.) (2012) *Deconstruyendo la dependencia. Propuestas para una vida independiente*. Barcelona: UOC. Planella, J. y Pié Balaguer, A. (2012). *Pedagógico: resistencias y subversiones educativas*. *Educación XX1*, vol. 15, no 1, pp. 265-283. Asimismo, con respecto a la indagación de las prácticas docentes en torno a la discapacidad (tanto en el marco de la modalidad presencial como de la educación a distancia en entornos virtuales), sugerimos la lectura de: Común A., Fernández M. E., Gaviglio y Pérez, A. V. (2019) *Discapacidad y educación universitaria: Experiencias, narra-*

graduadas de una carrera donde el 91% de la matrícula es eficiente y silenciosamente expulsado antes de llegar a titularse (Cfr. Galazzi, 2019). Teniendo en cuenta este lugar de enunciación, ¿qué privilegios afectivos y epistémicos detentamos y reproducimos en nuestra acción educativa? ¿De qué disciplinamiento afectivo, perceptivo y doxástico (Cfr. Mattio, 2018) somos objeto y, a la vez, agentes? Y, sobre todo, ¿con qué agenciamientos podemos confrontar, en nuestra acción educativa, a la configuración afectiva de la normalidad presencial y sus derivas digitales?

La acción educativa puede ser, como propone Brigitte Vasallo, un “sitio existencial” (2019) si desde allí se opera un sabotaje epistémico de la normalidad educativa. Con “sabotaje epistémico” (flores, 2018) nos referimos a un intencionado entorpecimiento del normal funcionamiento de la erótica pedagógica dominante. Asumir la acción educativa como sitio existencial supone, entonces, la puesta en disputa de la afectividad como territorio educativo.

Por supuesto, lo afectivo no es un objeto que los dispositivos educativos hayan dejado de lado a lo largo de su historia. Lejos de ello, siempre ha sido, implícita o explícitamente, objeto de intervención.¹⁰ La “educación patriótica”, la “formación en valores” y la más reciente “educación emocional” responden a una tradición de la educación moral conservadora, que tematiza los afectos poniendo lo emocional en las antípodas de lo corporal, presentándose sexual y políticamente descorporizada.

Las condiciones de virtualización forzosa han dado un nuevo impulso a la “educación emocional”, fundamentalmente en lo relativo a una “gestión” de las emociones orientada a la optimización del rendimiento académico. La matriz discursiva de la educación emocional se nutre tanto de la psicología positiva como de los estudios sobre la “inteligencia emocional”. Si bien este enfoque pone en cuestión el privilegio de lo intelectual sobre la dimensión afectiva, conserva una mirada civilizatoria, normalizadora y productivista de la acción educativa, que concibe cuerpos y afectos como insumos sometidos a criterios de utilidad y rendimiento (Cfr. Abramowski, 2018).¹¹ En ese sentido, la educación emocional enmarca a la acción educativa en un *ethos* terapéutico orientado por estándares determinados de bienestar y felicidad. La afirmación del carácter individual y privado de las emociones que de este enfoque se desprende, expresa una trama afectiva en la que el trabajo individual sobre unx mismx está orientado a desarrollar competencias de regulación e instrumentalización que optimicen el propio acceso a los estándares de éxito establecidos (Cfr. Nobile, 2017). Decimos, entonces, que la educación emocional es una educación moral descorporizada porque tiene como objetivo promover el desarrollo individual de habilidades socioemocionales desancladas de las dimensiones materiales y sociales que las constituyen. En ese sentido, promueve efectos adaptativos orientados a desactivar el potencial político de los afectos entendidos como prácticas socioculturales, en pos de las demandas del mercado laboral.¹²

ciones, indagaciones. En Yarza de los Ríos A., Sosa L. M., Pérez Ramírez B. (coords.), *Estudios críticos en discapacidad: una polifonía desde América Latina* (pp. 157-181). Buenos Aires: CLACSO. Por último, como referentes valiosos para profundizar en el cruce entre perspectiva de la discapacidad y perspectiva de la ESI en nuestra coyuntura actual remitimos a los trabajos e intervenciones de Silvana Peirano y Paula Lo Cane. 10 Ejemplo de ello son los diferentes derroteros de la denominada “educación patriótica”, orientada a generar sentimientos de adhesión a la nacionalidad, o la más actual “educación vivencial en valores” al servicio de suscitar sentimientos de tolerancia, compasión y empatía. Ambos se inscriben en una tradición, propia de la educación moral, que se presenta como dessexualizada y despoliticada.

11 Los pilares de la denominada educación emocional son el conocimiento de unx mismx, el aprovechamiento productivo de las emociones, la empatía y ciertas habilidades socio-emocionales tales como la autorregulación, creatividad, sociabilidad, autoestima, perseverancia, entre otras. Estas emociones ocupan un lugar central “no para ser exploradas o amplificadas sino para ser sometidas al control y, en el mejor de los casos, convertidas en habilidades útiles para el mercado laboral” (Abramowski, 2018:12).

12 Para Abramowski (Cfr. 2018), las propuestas de educación emocional que promueven la autorregulación y adaptación son coherentes con la tradición conservadora de la educación moral. El énfasis sobre unx mismx y en pos de las competencias con lxs otrxs refuerza el mandato contemporáneo de individuación, a la vez que introduce nuevas formas de regulación de las conductas. Este enfoque responde a los requerimientos provenientes de organismos internacionales como la OCDE y el Banco Mundial. Véase: OCDE (2016), Habi-

Sin embargo, se sabe, toda norma engendra su revés. La presentación digital uniforme de los cuerpos mediante cámaras (y en su clímax, la cámara apagada) produjo, también, discontinuidades en la normal administración de las lógicas de presentación, clasificación y expulsión del régimen de la normalidad presencial.¹³ Los cuerpos y las voces en la escena educativa, hasta ayer reticulados según las diferentes modalidades de la (no)presencia, se vieron sublimados en pantallas que en parte trastocaron el funcionamiento de esas retículas.¹⁴

Reflexionar sobre los automatismos a los que la erótica pedagógica de la normalidad presencial nos arroja, aún en el contexto de la virtualización de la escena educativa, implica hacer visible el modo en que la jerarquización epistémica entre razón y afectos produce presencias y ausencias adecuadas a una conformación opresiva de las relaciones de enseñanza y aprendizaje. Restituir la dimensión de los afectos en la escena educativa implica desafiar esa analítica dualista que, en el mejor de los casos, distingue entre afectos privados y públicos, emancipadores y conservadores, productivos e improductivos.

En este sentido, decimos que la virtualización forzosa de la escena educativa ofrece una oportunidad privilegiada para repensar las lógicas que organizan las presencias y las ausencias en la normalidad presencial de nuestra acción educativa. En rigor, es urgente repensar esas lógicas precisamente porque la virtualización forzosa no solo no impugna, sino que, en muchos órdenes, refuerza su carácter patriarcal y colonial. Si consideramos que el *contacto* de cuerpos y afectos constituye una de sus dimensiones clave de la escena educativa, ¿qué efectos desencadena el hecho de que la presentación digital uniforme de los cuerpos se vuelva condición material de tal escena?¹⁵ ¿Con qué lengua *decimos* nuestra acción educativa en este contexto? ¿Quién nos habla desde esa lengua y qué afectos hace posible?

La condición de lo que consideramos *formación docente* es un movimiento reflexivo, personal y colectivo, de crítica del *ethos* académico adquirido y del horizonte de (im)posibles que ese *ethos* recorta. En la medida en que el *ethos* es una moral hecha *hexis*, el movimiento reflexivo de la formación docente es, también, un movimiento de afección, de restitución crítica¹⁶ de la corporalidad en la escena educativa, que reclama la afectividad como territorio privilegiado de la acción educativa y apunta a desnaturalizar su configuración heredada. En ese marco, la comprensión de los afectos como potencias epistémicas y políticas (y no como insumos productivos) abre a la interrogación de los límites de la configuración afectiva patriarcal y colonial en la que se inscribe nuestro *ethos* académico, a través de la elaboración de saberes corporales y relacionales que perturben las modalidades dominantes de la acción educativa. De este modo, se busca hacer perceptibles las exclusiones intrínsecas que posibilitan el régimen de la normalidad presencial, cuestionar los repertorios afectivos que éste instituye e imaginar efectos de presencia y de ausencia

lidades para el progreso social: El poder de las habilidades sociales y emocionales. Paris: UNESCO Institute for Statistics. doi: <https://doi.org/10.1787/9789264253292-es>.

13 Expresión de las discontinuidades producidas por la virtualización forzosa en el rendimiento eficaz de las lógicas de identificación y clasificación propias de la normalidad presencial es el problema de la "acreditación de identidad" en las instancias de evaluación.

14 Los aportes de Ese Montenegro, realizados en el Conversatorio Discutir sobre docencia: ¿Sueñan lxs docentes con alumxns virtuales? (organizado por la Colectiva FiloFeminista el 26 de octubre de 2020), nos permitieron considerar esta deriva: la presentación en la escena educativa (por la vía digital) de cuerpos que la configuración afectiva del régimen de normalidad presencial recluía en los confines del caso, el tema, el objeto de estudio, o sencillamente, de la ausencia efectiva.

15 Nos focalizamos en los efectos de determinadas normatividades (heteronorma, androcentrismo, binarismo) que regulan al *ethos* académico universitario. Para ampliar este abordaje a los efectos sobre la división sexual del (tele)trabajo y las situaciones de ciberviolencia sugerimos la lectura de Torricella Andrea, (2020). Recuperado de: https://iec.conadu.org.ar/files/areas-de-trabajo/1586875335_2020-violencias-de-genero-y-vida-universitaria-en-tiempos-del-covid-19.pdf

16 El énfasis que ponemos en el carácter *crítico* de esa restitución busca tomar distancia de una vuelta retrógrada a la noción de cuerpo como sustrato neutral, estable y preexistente, propia de un realismo ingenuo, más bien asumimos una concepción de corte posestructuralista que, sin desconocer la dimensión material de los cuerpos, reconoce su condición de constructo.

que hagan de la acción educativa una agencia afectiva. Dicho de otro modo, poner en el centro de la escena educativa el valor epistémico y político de la afectividad supone hacer énfasis en la dimensión política de los afectos puestos en juego en la acción educativa y traccionar la pregunta por la posibilidad de desafiar la (auto) regulación “terapéutica” que domina la lengua pedagógica de la gubernamentalidad neoliberal. Imaginar y afirmar en actos y palabras otras formas de relación que enerven la acción educativa, involucra poner en escena una disonancia política centrada en la disputa por una erótica pedagógica capaz de concebirse como una agencia afectiva colectiva.

III. Agencia afectiva: una puerta de entrada a la ESI en la carrera de Filosofía (UBA)

Al decir “agencia afectiva” aludimos a la ejecución colectiva de una acción orientada a impugnar y dismantelar una configuración afectiva opresiva, a fin de figurar otra –siempre contingente y artificial– que intervenga en el mundo para transformarlo. Como señala Macón:

[...] esto supone caracterizar a la agencia afectiva, no como una capacidad de acción que pone en funcionamiento a la dimensión afectiva en tanto mero recurso dado, sino como una que constituye una configuración afectiva propia desde donde generar y repensar la acción. Una nueva configuración afectiva desde donde intervenir en el mundo y alterar la experiencia política (Macón, 2020: 48).

De modo que lo afectivo no alude aquí a un complemento de la agencia entendida como acción racional, ni a un instrumento de desocultamiento de una instancia supuestamente más auténtica. Antes bien, designa una modalidad de acción que performa en actos y palabras una trama afectiva alternativa a la instituida y, en ese movimiento, vuelve perceptible el carácter contingente y artificial de toda configuración. En ese sentido, pensar la acción educativa a la luz de la agencia afectiva permite disputar los significados atribuidos a los afectos en una escena históricamente comprometida con el disciplinamiento y la normalización productiva. Si tenemos en cuenta que la naturaleza de la acción educativa (y muy especialmente cuando se trata de formación docente) es abierta y relacional en tanto su condición de posibilidad son lxs otrxs, debemos preguntarnos con qué configuraciones afectivas nos comprometemos y a qué agenciamientos afectivos estamos dispuestas. En definitiva, ¿de qué eróticas pedagógicas somos capaces?

En “Eros, erotismo y proceso pedagógico” bell hooks (2018) relata que en sus tiempos de profesora universitaria novel una pregunta la asaltaba continuamente: ¿qué hacer con el cuerpo en el aula? Al intentar recordar los cuerpos de sus profesorxs, se declara incapaz de hacerlo. Podía evocar sus voces descorporizadas, recuperar detalles fragmentarios de sus presencias, pero jamás reconstruir un cuerpo completo. Este borramiento *urano* de la presencia corporal en la escena educativa universitaria, señala hooks, expresa la convicción de que los afectos carecen de valor epistémico en los procesos de construcción de conocimiento, de modo que una reflexión crítica sobre la acción educativa deberá combatir de manera consciente y sistemática las diferentes materializaciones de la economía de afectos corporales y relacionales de nuestra erótica pedagógica dualista (2016: 5).

Llevar a cabo una acción que “acontece entre los cuerpos o contra los cuerpos” (flores, 2018) nos posiciona, indefectiblemente, en una disputa sobre las formas de sentir,

hacer y decir los (im)posibles de la escena educativa.¹⁷ Ya sea que ese movimiento se halle dirigido “entre” o “contra” los cuerpos, da forma a la acción educativa porque hace de ella un “oficio de relación” (2018: 27). En tanto corporal y relacional, la acción educativa es necesariamente erótica, y lo es no solo en el sentido intelectualizado, descorporizado y selectivo del *Eros Uranio* de la autoridad profesoral tradicional. También es erótica en un sentido terrenal, sensible, vulgar, un *Eros Pandemo* cuya flecha es capaz de perturbar a *cualquier* cuerpo.¹⁸

El control de la proliferación erótica, dirigido *contra* los cuerpos, constituye uno de los pilares de la matriz patriarcal y colonial de la acción educativa dominante. Reconocer y hacer visible en esa escena el valor epistémico de los modos en que los cuerpos expresan las formaciones simbólicas y normativas, supone traicionar esa herencia represiva (hooks, 2018), asumiendo que los afectos y los cuerpos siempre *ya* están allí, involucrados en los mismos cimientos de nuestra acción. Hacer de ello un objeto de análisis crítico nos obliga a reflexionar sobre las modalidades de producción de conocimiento que proponemos a nuestros estudiantes y colegas en la universidad, y nos conduce a preguntarnos por el carácter opresivo de los saberes corporales y relacionales que de ello se desprenden. Como señala Olga Grau Duhart:

Las palabras y los gestos, las entonaciones emotivas, los ritmos, el ánimo, la dirección de la mirada, la escucha, son, en definitiva, las materialidades del estilo que impregna la transmisión del pensar [...] Los contenidos de la enseñanza se eligen por quien los transmite y se corporeizan al mismo tiempo que se humedecen con el flujo de los propios pensamientos (2009b: 215).

¿De qué manera la erótica pedagógica determina la presentación de los cuerpos (el nuestro y el de lxs estudiantes) en el aula universitaria? ¿Cómo permitimos o impedimos que esa presentación *contamine* las lógicas dominantes de producción, transmisión y circulación de conocimiento? Los cuerpos hablan y expresan su entusiasmo por pensar cuando pueden contaminar los contenidos implicados en la escena educativa. Una “episteme contaminada” (Grau Duhart, 2020: 35) sería aquella que se halla atravesada por un deseo situado, esto es, que no solo interroga el carácter universal de las facultades del sujeto abstracto y su *corpus*, sino que también afirma a la experiencia erótica como provocación que desafía al pensar.

En su abordaje de la cuestión del deseo en la escena educativa, Grau Duhart echa mano a la figura bíblica de Eva. La palabra seductora de la serpiente, nos dice, suscita el deseo de saber en Eva. Lo hace mediante “una escena imaginaria que *prefigura* otro mundo factible”. De modo que el deseo, como un movimiento hacia lo posible, a la vez que prepara el saber, ya sabe, en el acto mismo de la mordida, sobre el bien prometido por la serpiente. Sin embargo, el saber del bien y del mal, que es el saber de la diferencia, solo se da en el acto de comer y tragar. Cuando Eva *come* y *traga* hace sitio en su cuerpo al saber corporal de la diferencia sexual. Esta “carnalización del deseo” es, para Grau Duhart, lo que determina su indeclinable connotación erótica (2009a: 101-3).

17 val flores abre una vía de análisis sobre esta cuestión, explorando un espacio de pensamiento entre trabajo docente y activismo de la disidencia sexual, entre una escucha como compromiso deseante y una política del nombrar como deshabitación de la mirada. Centra la atención sobre los modos de pensar los procesos de normalización sexo-genérica en el campo educativo, cuya economía de afectos, en tanto saberes corporales y relacionales, juega un papel fundamental como prácticas y políticas de conocimiento que marcan distancias o cercanías entre cuerpos. Según flores, la heterosexualidad como “régimen político de regulación corporal” moldea nuestras vidas, cuerpos, afectos y, por supuesto, nuestras prácticas pedagógicas. Afirma que existe una “pedagogía informal e institucionalizada de la heterosexualidad” que promueve y legitima modos normativos de la experiencia del género y acciones docentes e institucionales que legislan el cuerpo y sus vivencias, creando “imposibilidades somáticas o páramos imaginarios (Cfr. flores, 2016).

18 Para una presentación de la dualidad constitutiva de *Eros* ofrecida por Platón, véase el célebre pasaje de *Banquete*, 181b.

Una erótica pedagógica que asume la acción educativa como una acción corporal de afección afirma la enseñabilidad del deseo en el sentido de un saber del cuerpo, de sus condiciones y de sus objetos (Cfr. 2009a). Creemos que enseñar el deseo es disputar la trama afectiva de la escena educativa y su orden epistémico dominante. Sin embargo, esto no significa, como advierte flores (2018), encarnar la figura del héroe individual, tan cara a la erótica de “El filósofo”. Disputar la trama afectiva y su régimen sensible no requiere, en nuestros términos, solitarias barricadas para existir. Más bien, demanda una manera de “describir la situación común y de contar a sus participantes” que se oponga significativamente a otra (Rancière, 2010b: 11). En ese sentido, exige repensar de manera colectiva –i.e., entre los cuerpos– los riesgos que acarrea el régimen de la normalidad presencial, sus derivas digitales, sus efectos de presencia-ausencia y el mandato de sus (im)posibles.

Una agencia orientada a sabotear la configuración afectiva de la normalidad presencial constituye una desafiante “puerta de entrada” para pensar la incorporación de la Ley Nacional de Educación Sexual Integral (ESI) en la carrera de Filosofía (UBA), sitio donde tradicionalmente los afectos han sido presentados como factores irrelevantes o impertinentes en la construcción social del conocimiento. Entendemos que como política pública, la ESI puede constituir un marco propicio para pensar la acción educativa en términos de disputa con el orden afectivo dominante, aunque, por supuesto, ello no está garantizado ni puede estarlo.¹⁹ La ley define a la sexualidad de una manera integral, a distancia de los modelos biologista, medicalizante y moralizante,²⁰ modelos en los que esta es definida desde un enfoque anatómico y (re)productivo, que interpreta toda alteridad en términos de desvío, riesgo, enfermedad o problema.²¹ Por el contrario, la ESI ofrece una comprensión ampliada de la sexualidad que pone de relieve su complejidad estructural en tanto práctica social, a la vez que subraya la dimensión normativa que, por la misma razón, le es inherente.²²

Desde esta perspectiva, toda acción educativa conlleva una educación sexual (Cfr. Morgade, 2011) que, de carecer de mediación crítica, contribuye a legitimar y naturalizar la matriz afectiva dominante. Guacira Lopes Louro (1999) afirma que las formas en que nos identificamos y vivimos nuestros placeres o nuestros deseos, son siempre sugeridas y promovidas socialmente, siendo la escena educativa uno de los ámbitos privilegiados para la transmisión (explícita o implícita) de esa enorme cantidad de supuestos sobre el cuerpo, la sexualidad, los géneros, la clase, la etnia, etc. A esa educación sexual acrítica val flores la caracteriza como una “pedagogía informal

19 Ley n° 26.150 promulgada el 23 de octubre de 2006, crea el Programa de Educación Sexual Integral (ESI) y establece, entre otras cosas, el derecho a recibir educación sexual en los establecimientos educativos públicos de gestión estatal y privada de las jurisdicciones nacional, provincial, de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y municipal. En el año 2008 el Consejo Federal de Educación a través de la Resolución 45/08 fijó los lineamientos que definen el piso común de contenidos curriculares válidos para todos los niveles del sistema educativo, todo el sistema público nacional, provincial de gestión privada o estatal. Vale destacar que los proyectos educativos sí dependen de cada jurisdicción.

20 La tradición *moralizante* (predominantemente inspirada en principios religiosos) concibe a la sexualidad (en singular) como problema o fuente de descontrol. El enfoque *biologista* reduce el estudio de la sexualidad a una dimensión fisiológica y busca establecer una morfología binaria. El modelo *medicalizante* se centra en las amenazas de las enfermedades o los efectos no deseados de la sexualidad. Pone el eje en la prevención “como cuestión de expertxs, especialistas, [...] que legitima su actuar de forma ‘técnica’ y despolitizada [...] y, sobre todo, prevención como cuestión de mujeres (heterosexuales), ya que se ‘embarazan’, ‘pueden ser abusadas y violadas’, ‘deben visitar al ginecólogo’” (Morgade et al., 2018: 70).

21 El modelo *biologista* fue el abordaje dominante que el sistema educativo adoptó al hacerse explícita la enseñanza de la sexualidad. Sus contenidos (aparato reproductor, genitalidad, reproducción, enfermedad, etc.) fueron adaptados en asignaturas como Ciencias Naturales o Biología en la Escuela Secundaria. La impronta del modelo *moralizante* subsiste en el modelo *biologista*, que también reduce la sexualidad a la genitalidad y pone un obsesivo énfasis en su control.

22 De acuerdo con esta complejidad, define la sexualidad como un proceso dinámico y multidimensional, ligado a los afectos, la identidad, los derechos, la diversidad, al cuidado del cuerpo, la salud y los géneros. Tal como lo establece la Ley Nacional 26.150 en su artículo primero la sexualidad “articula aspectos biológicos, psicológicos, sociales, afectivos y éticos”.

e institucionalizada de la heterosexualidad”.²³ La educación superior no constituye una excepción a este respecto.²⁴

En virtud de ello, asumir la acción educativa como una actividad relacional conlleva la pregunta por la configuración afectiva que con ella validamos. Si la afirmación del valor epistémico de los afectos en la escena educativa constituye uno de los pilares de la ESI, su curricularización deberá formar parte tanto del área de la investigación como de las políticas públicas (Cfr. Boccardi, 2014). Todo esto ubica a la ESI en un terreno de tensiones que se ramifican y permean el debate público en diversas direcciones, alcances e intensidades. Por un lado, no deben soslayarse las disputas a nivel regional en el marco del giro neoconservador del actual escenario geopolítico. En ese contexto se consolida socialmente una connotación negativa del concepto de “ideología de género”²⁵ como clave de bóveda para desacreditar y confrontar la concepción de la educación sexual desde una mirada integral que resignifique su sentido y alcance. Con ello, se busca restituir a “las familias” como “educadores naturales” a la vez que se identifica como “intromisión” el desarrollo de políticas públicas en asuntos concernientes a la “vida privada”. A su vez, se intenta disputar el eje educativo-político desde una lógica signada por un *ethos* terapéutico aséptico y despolitizado. De manera complementaria, se busca dismantelar la “intromisión” de esas políticas públicas a través de su desfinanciamiento y subejecución presupuestaria. (Cfr. Báez, 2020)

Por otro lado, a nivel local, debe señalarse que si bien el enfoque de género constituye una visión superadora de los modelos tradicionales antes mencionados –biologista, biomédico y moralizante–, a la vez conlleva serias limitaciones para disputar el orden afectivo dominante. Estas han sido señaladas fundamentalmente desde abordajes trans y transfeministas. Es el caso de Blas Radi y Constanza Pagani (2021), quienes cuestionan la eficacia de la perspectiva de género que la ESI asume como clave analítica privilegiada para enfrentar y desafiar las discriminaciones y violencias que genera la cisnormatividad. Al dirigir la mirada sobre el programa de la ESI ponen en valor su contribución para dismantelar los estereotipos asociados a los roles de género y para visibilizar y promover las denuncias de abuso, por un lado. Y, por otro, ponen en duda su valencia crítica echando luz sobre la producción y el refuerzo de la normalidad cis presente en la perspectiva de género sobre la cual se asienta. Sobre esa base, señalan, se consolida la operación de reificación y jerarquización de las categorías de género entre identidades “propiamente generizadas” (“mujeres”, “hombres”) y “un resto” sin

23 Los estudios feministas postestructuralistas y, en particular, aquellos que retomaron las tesis de Foucault, pusieron en cuestión la distinción entre el *género* como producto cultural y el *sexo* como fenómeno biológico. Esto permitió plantear que la materialidad de los cuerpos es inescindible de una red de significaciones en la que estos se inscriben. Concluyen que el *sexo* se halla imbricado con el *género*, por lo que es más apropiado hablar de “sistema sexo-género”. En consecuencia, el *sexo* también se presenta como una construcción socio-cultural. Al respecto sugerimos la lectura de Fausto Sterling, A. (2006) *Cuerpos sexuados. La política de género y la construcción de la sexualidad*. Barcelona: Melusina.

24 La ESI tiene, desde sus inicios, una relación compleja con la educación universitaria debido a que, si bien en el texto de la ley excluye a las universidades de los espacios de su implementación, a la vez, normativamente la ESI atañe a todo el sistema de formación docente. Esto significa que, en la medida en que legisla para las carreras con titulaciones de responsabilidad social (como toda carrera docente), atañe a todos los niveles, incluido el universitario. En la carrera de Filosofía de la UBA hay escasa bibliografía y pocos espacios formativos dedicados a pensar la incumbencia de la ESI en el ámbito de la filosofía. Un aporte institucional valioso –desde una perspectiva interdisciplinaria– es el trabajo de investigación que lleva a cabo el colectivo *Mariposas Mirabal*. Este colectivo organizó en el 2019 la primera jornada de reflexión sobre ESI de la carrera de filosofía en nuestra facultad. Los trabajos compilados de los expositores se publicaron en un Dossier “Debates y controversias. Filosofía y educación sexual integral” en *Revista Avatares Filosóficos*, Nr. 6, FFYL, UBA. Asimismo, existe otro tipo de aportes, ligado al diseño e implementación de un conjunto de políticas de género que, aunque con disparidades regionales, se viene construyendo de manera continua en el sistema universitario argentino. Al momento, es posible distinguir en ellas tres trayectos: la confección de protocolos de actuación para situaciones de violencia de género (45 universidades cuentan con esta herramienta, representando el 73,8% del sistema universitario), la institucionalización de espacios que transversalizan la perspectiva de género y la capacitación en esa dirección a todo el personal a partir de la Ley 27.499, denominada Ley Micaela (81,9% de las universidades adhirieron y 47,5% comenzó con las capacitaciones). Aún resta avanzar en la paridad participativa de los órganos de gobierno y de los espacios de toma de decisiones (Torlucci, Vázquez Laba y Pérez Tort, 2019). Estas acciones, que sin duda constituyen una transformación en términos de política institucional, visibilizan y denuncian los discursos y prácticas institucionales de corte androcéntricos que reproducen y consolidan las desigualdades de género en la Universidad, siguen siendo insuficientes desde una perspectiva transfeminista en tanto reproducen, en muchos de sus términos, sesgos racistas, clasistas, capacitistas y cissexistas.

25 Para una historia de cómo fue forjada esta categoría, véase: Graff, Agnieszka (2016) ‘Gender Ideology’: Weak Concepts, Powerful Politics, En *Religion and Gender*, Vol. 6, No. 2, pp. 268-272. Machado, Maria das Dores Campos (2018) O discurso cristão sobre a “ideologia de gênero”. *Revista Estudos Feministas* Vol. 26, No. 2. Disponible: <https://doi.org/10.1590/1806-9584-2018v26n247463>

nombre, voz, cuerpo o historia. De este modo, la ESI se perfila como una “tecnología cisnormativa” que perpetúa una manera particular de entender el género, deudora de la articulación entre la diferencia sexual y el binarismo de género.²⁶

También Alba Rueda (2020) subraya la predominancia de una lógica de la diferencia sexual binaria en los documentos oficiales (el texto de ley ESI, el Programa de ESI del Ministerio de Educación de la Nación y los primeros materiales producidos desde su creación) y advierte sobre la vacancia de contenidos pedagógicos específicos para abordar la diversidad sexual y, en especial, las realidades trans. En esa vacancia, afirma, naufraga el objetivo de integralidad planteado por la ley en el plano formal. Urge, en sus palabras, “*des-cisheteronormalizar*” las líneas directrices de la ESI, sumando en sus Lineamientos hitos en materia social y jurídica tales como la Ley de Matrimonio Igualitario o la Ley de Identidad de Género,²⁷ y fomentando intersticios que trafiquen nombres, voces, cuerpos, historias y saberes del movimiento LGBTQ+, a fin de generar recursos para todos los niveles educativos que den cuenta de las expresiones contrahegemónicas a roles asignados socialmente y un devenir abierto en los proyectos de vida.²⁸

A la luz de este balance advertimos que la ESI opera como un dispositivo pedagógico biopolítico de regulación y gestión, a la vez que ofrece una oportunidad para interrogar concepciones dominantes en torno de los cuerpos y los afectos en la escena educativa. Tal ambivalencia puede impulsar la exploración y la imaginación de resignificaciones propositivas que vayan más allá de la puesta en cuestión de la educación sexual en su versión tradicional. Al respecto, Deborah Britzman (2018: 78-9) distingue entre tres versiones de la educación sexual: la “normal”, normalizadora de los cuerpos y el deseo; la “crítica”, cuestionadora de las relaciones de poder y reivindicadora de los derechos sexuales y reproductivos. Estas dos primeras versiones, según subraya la autora, comparten un suelo común en tanto su enfoque crítico no logra “traspasar el moralismo y las categorías eugenistas de la normalización”. Finalmente, la tercera versión, a la que denomina la “aún no tolerada” por el currículum educativo, apunta al *cuidado de sí* como práctica de la libertad. Esta apertura hacia la educación sexual *aún no tolerada*, invita a tomar distancia de los voluntarismos y a reconocer al ámbito educativo no solo como lugar de normalización y disciplinamiento, sino a la vez como condición de posibilidad para la ruptura y el desplazamiento hacia la agencia que surge, precisamente, en los límites de lo que se despliega como posible, a partir de la puesta en cuestión de las violencias y exclusiones normalizantes.

Desde nuestra perspectiva, podemos hacer de la ESI un horizonte de posibilidad para la puesta en disputa de la escena educativa hegemónica en la carrera de Filosofía (UBA) ensayando sabotajes a la configuración afectiva androcéntrica y cisheteropatriarcal que modela nuestra acción educativa en ese marco. Como hemos indicado en otras oportunidades, nuestra carrera de Filosofía es, quizá, una de las más reticentes a tematizar y problematizar las prácticas implicadas en su transmisión institucional. Esa reticencia se expresa en un enorme y multifacético rechazo a discutir el modo en que enseñamos y aprendemos filosofía o, dicho de otro modo, un rechazo a pensar lo que hacemos con y sobre lxs otrxs en nuestras aulas (Cantarelli y Galazzi, 2019).

26 A partir del análisis de contenidos curriculares y recursos didácticos presentes en materiales oficiales orientados al nivel inicial, primario y secundario, Radi y Pagani afirman que la ESI opera como una tecnología cisnormativa que refuerza las definiciones cis de la femineidad y la masculinidad, profundizando las violencias cissexistas, en vez de contribuir a erradicarlas.

27 Se podría añadir la Ley 26.657 de Salud Mental y la Ley 27.610 de Interrupción Voluntaria del Embarazo (IVE).

28 También en clave propositiva, Rueda exhorta a “resignificar la propuesta de la ESI, restituir la fuerza docente y estudiantil frente a las dificultades en la implementación masiva y sistemática del Programa de ESI” en tanto son quienes “están de manera transversal siendo parte reproductora y transformadora de las mismas prácticas” (2020: 261).

¿Qué educación sexual promueve la configuración afectiva del régimen de normalidad presencial en nuestra carrera de Filosofía (UBA)? ¿Qué agencias afectivas podemos tramar para disputar la erótica pedagógica que ese régimen instituye? De no mediar la restitución crítica de la corporalidad y los afectos en la escena educativa, la ESI naufragará en una tecnología de reproducción patriarcal y colonial. Pero si esa restitución crítica tiene lugar, puede transformarse en un sitio existencial desde el que sabotear las normatividades que regulan la escena educativa, un sitio para *dañar* los itinerarios académicos de investigación y enseñanza en los que (nos) habla una lengua clasista, racista, capacitista, cisexista y heteronormativa, que presenta el orden afectivo de la normalidad presencial como el único posible.²⁹

IV. Provocaciones

En el epígrafe que abre este texto, bell hooks, como una serpiente, nos provoca con su deseo de “estar enterxs en el aula”. Ese deseo no es otro que el de desobedecer el mandato de descorporeización del régimen de la normalidad presencial. Morder la fruta que nos ofrece es dirigir nuestra acción educativa hacia una activación crítica de la corporalidad, validando la potencia epistémica y política de los afectos y alojando la posibilidad de una agencia afectiva que sabotee las normatividades que regulan nuestra normalidad.

La (a)normalidad educativa surgida de la virtualización forzosa no introduce *per se* una interrogación sustancial de las relaciones de enseñanza y aprendizaje propias de la configuración afectiva patriarcal y colonial. De no mediar un sabotaje crítico de esas relaciones, su virtualización refuerza el disciplinamiento afectivo, perceptivo y doxástico específico de la erótica pedagógica dominante. Hemos planteado que esa erótica se encarna de manera privilegiada en la figura viril de “El filósofo” como representante metonímico de la autoridad profesoral tradicional, cuya operación discursiva de cancelación corporal e inmunidad afectiva se cristaliza en diferentes modalidades de la acción educativa tendientes a reproducir y consolidar las lógicas de clasificación, presentación y exclusión del régimen de la normalidad presencial. La condición monológica de la autorreferencialidad profesoral y de su lengua autocentrada, depura el repertorio conceptual de marcadores afectivos mediante la validación selectiva de un modelo profesoral y epistémico que reduce a diferentes modalidades de la ausencia a aquello que difiere de su presentación monosomática. La tentación

²⁹ Esta lógica ha sido (y es) continuamente interpelada. En ese sentido, se trata de una situación que no es personal, sino estructural. La historia del rechazo al ingreso de Raquel Camaña como docente de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA, a principios del siglo XX, es prueba de ello. En 1910 la educadora y escritora fue impugnada en su ingreso a la Cátedra de Ciencias de la Educación por su condición de mujer. En respuesta a esta negativa discriminatoria, Camaña publicó un artículo en la Revista de Derechos, Historia y Letras titulado “El prejuicio sexual y el Profesorado en la Facultad de Filosofía y Letras”, que puede consultarse aquí: (https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/0/0c/Cama%C3%B1a_Raquel_El_prejuicio_sexual_y_el_Profesorado_en_la_Facultad_de_Filosof%C3%ADa_y_Letras.pdf) Para profundizar sobre las disputas que se dieron y aún persisten en nuestra carrera de Filosofía, relativas a los perfiles profesionales “autorizados” recomendamos los aportes de Laura Galazzi (2020). Allí, Galazzi se detiene en cómo las perspectivas minoritarias que irrumpen en los espacios públicos (como el ámbito público universitario) ponen en evidencia los sesgos de género y de clase que atraviesan los perfiles profesionales de la carrera de filosofía de la FFyL de la UBA. Ayer, como hoy, la crítica al androcentrismo en la ciencia y al sesgo sexista del canon filosófico, su transmisión y legitimación, ha estado presente en nuestro ámbito académico a partir del impulso sostenido de filósofos que abordan dicha problemática en el ejercicio de la docencia y la investigación. En esa dirección van los valiosos aportes críticos de Ana María Bach, Cintia Córdoba, María Luisa Femenías, Laura Galazzi, Olga Grau Duhart, Rocio Olivares, María Spadaro, entre otros. En cuanto a estrategias colectivas de abordaje de estas problemáticas, la *Asociación Argentina de Mujeres en Filosofía* (AAMEF) fundó y editó la primera revista especializada en filosofía y feminismo, *Hiparquía*. Asimismo, en 1992 se constituyó en la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA el Área Interdisciplinaria de Estudios de la Mujer. Conformada por académicas de diferentes carreras de la Facultad, se planteó en sus inicios con una coordinación colectiva con la participación de una integrante por carrera. Margarita Roulet era la representante por Filosofía. A partir de 1997, por Resolución del Consejo Directivo, presidido por el decano Raúl Carnese, se creó el *Instituto Interdisciplinario de Estudios de Género* (IIEGE) iniciando una nueva etapa. El IIEGE mantiene hoy en día vínculos institucionales con los centros, áreas e institutos del país, que se dedican a esta temática así como también con centros análogos de América Latina y de Europa. Dentro de las acciones desplegadas por el instituto vale la mención de la creación de la *Revista Mora* y la publicación periódica del boletín digital que difunde la tarea investigativa del IIEGE. Ver <http://genero.institutos.filo.uba.ar/institucional>
Cabe mencionar también la labor de investigación, docencia y extensión que realiza desde 2004 el colectivo *Mariposas Mirabal*, con sede en FFyL de la UBA. Asimismo, en esa misma sede, el proyecto de extensión Cátedra Libre de Estudios Trans* bajo la coordinación de Mauro Cabral y Blas Rado.

de una nostalgia por la normalidad perdida, anclada en narrativas celebratorias de la presencialidad, no debería hacernos olvidar la existencia de esas lógicas de exclusión y privilegios materiales y simbólicos que vertebran el régimen de la normalidad presencial en el que desarrollamos nuestra acción educativa.

Enseñar (filosofía) es hacer deseable el deseo de afectar y dejarse afectar por el pensar. Un pensar inescindible de su encarnadura que se despliega/entrama junto con otrxs, entre otrxs, para que ese *entre* sea “agenciamiento del deseo y disposición afectiva del hacer” (flores, 2018). Una acción educativa situada en ese terreno de inter-dependencia nos devuelve, especularmente, imágenes de nuestros modos de reproducir exclusiones y privilegios. Urge, entonces, explorar (y explorarnos en) los significados que ese gesto de invitación al deseo –gesto, al fin, de provocación– asume en la escena educativa, y encarnar, como *cuerpo docente* en complicidad con lxs estudiantes, la disputa por otra configuración afectiva para nuestra acción.

Bibliografía

- » Abramowski, A. (2018). Respiración artificial. Los avances de la educación emocional en la Argentina. *Bordes. Revista de Política, Derecho y Sociedad*, agosto-octubre 2018, pp. 9-17. Recuperado de: http://revistabordes.com.ar/wp-content/uploads/2018/12/1_Respiracion_artificial.pdf
- » Ahmed, S. (2004). *The Culture Politics of Emotion*. Londres: Routledge.
- » Ahmed, S. (2010). *The Promise of Happiness*. Durham: Duke University Press.
- » Alegre, V. (2018). 28 de agosto. De qué hablamos cuando hablamos de "cis". *Agencia Presentes*. Recuperado de <https://agenciapresentes.org/2018/08/28/de-que-hablamos-cuando-hablamos-de-cis/>
- » Bach, A. (Coord). (2015). *Para una didáctica con perspectiva de género*. Buenos Aires: UNSAM/Miño y Dávila.
- » Baez, J. (2020). Escenas contemporáneas de la educación sexual en Latinoamérica: Una lectura en clave feminista, *Mora*, Nr. 25, pp. 219-226.
- » Boccardi, F. (2014). El giro afectivo de la educación sexual. Una lectura de los materiales didácticos del Programa Nacional de Educación Sexual Integral. *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, año 10, n° 9, 65-80.
- » Britzman, D. (2018). Curiosidad, sexualidad, curriculum. En Britzman, D. et al. *Pedagogías transgresoras* (pp. 67-100). Santa Fe: Bocavulvaria.
- » Cabral, M. (2014). 7 de marzo. Cuestión de privilegio. *Página 12*, Suplemento Las 12. Recuperado de <https://www.pagina12.com.ar/diario/suplementos/las12/13-8688-2014-03-07.html#:~:text=Sin%20importar%20qu%C3%A9%20tan%20reales,comporta%20ser%20identificada%20como%20mujer.>
- » Cantarelli, N. y Galazzi, L. (2019). Consideraciones sobre el silencio: prácticas patriarcales en el profesorado de filosofía (UBA), *Revista Avatares Filosóficos*, FFyL UBA, 6, 92-101.
- » Carusso, M. (2005). *La biopolítica en las aulas. Prácticas de conducción en las escuelas elementales del Reino de Baviera, Alemania (1869-1919)*. Buenos Aires: Prometeo.
- » Dussel, E. (2000). Europa, modernidad y eurocentrismo. En Lander (Comp.) *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires: CLACSO.
- » Flores, v. (2016). Afectos, pedagogías, infancias y heteronormatividad. Reflexiones sobre el daño. En Britzman, D., et al., *Pedagogías transgresoras* (pp. 13-30). Córdoba: Bocavulvaria,
- » Flores, v. (2018). La pregunta como sabotaje epistémico. Texto para el conversatorio Mesa 7: Educación, Cultura y Procesos Emancipatorios: Encrucijadas culturales y pedagógicas del sur latinoamericano frente al discurso neoliberal. Pre-conferencia CLACSO - Pensamiento(s) del Sur: miradas epistémicas descentradas, en diálogo y en fuga. Jornadas de diálogo y discusión interinstitucional. 23 y 24 de agosto de 2018. Ciudad Universitaria, Universidad Nacional de Córdoba.
- » Foucault, M. (1989). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. Buenos Aires: Siglo XXI.

- » Galak, E. (2019) Cuerpo. En Fiorucci, F. Bustamante Vismara, J. (Comps.) *Palabras claves en la historia de la educación argentina* (pp. 67-72). Buenos Aires: UNIPE.
- » Galazzi, L. (2019). ¿Aportar a la igualdad desde una meritocracia? Paradojas de la filosofía institucionalizada. *Dossier: ¿qué hacer? Ideas. Revista de filosofía moderna y contemporánea*, Año 5, 9, 203-211.
- » Galazzi, L. (2020) Pistas para un devenir minoritario de la filosofía en la universidad: herencia institucional y perfiles filosóficos. En Cerletti, A. y Couló, A. (Comp.) *La filosofía en la Universidad. Entre investigadores y profesores* (pp. 49-76). Buenos Aires: Noveduc.
- » Garcés, M. (2013). *Un mundo común*, Barcelona: Bellaterra.
- » Grau Duhart, O. (2009a). Otra vez el deseo. Para pensar la enseñanza de la filosofía. *Revista de Filosofía*, Vol. 65, 97-103.
- » Grau Duhart, O. (2009b). La enseñanza de la filosofía y cuestiones de género. En Cerletti, A. (comp.) *La enseñanza de la filosofía en perspectiva* (pp.207-216). Buenos Aires: Eudeba.
- » Grau Duhart, O. (2020). *Infancia y Género. Exclusiones que nos rondan*. Rio de Janeiro: NEFI.
- » Hardt, M. (2007). Foreword: What Affects Are Good For. En Clough, P. T. (ed.): *The Affective Turn*. Londres y Durham: Duke University Press, edición Kindle.
- » hooks b. (2018). Eros, erotismo y proceso pedagógico en Britzman, D. et al., *Pedagogías transgresoras* (pp. 1-12). Santa Fé: bocavulvaria.
- » Lopes Louro, G. (1999). *Pedagogías de la sexualidad. o corpo educado. Pedagogías da sexualidade*. Belo Horizonte: Auténtica.
- » Lopes Louro, G. (2018). Los estudios feministas, los estudios gays y lésbicos y la teoría cuir como políticas de conocimiento. En Britzman, D. et al., *Pedagogías transgresoras II* (pp. 67-78). Santa Fe: bocavulvaria.
- » Losiggio, D. y Macón, C. (Eds.). (2017). *Afectos políticos. Ensayos sobre actualidad*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- » Macón, C. (2013). *Sentimus ergo sumus*. El surgimiento del Giro Afectivo y su impacto sobre la filosofía política. *Revista Latinoamericana de Filosofía Política*. Volumen II, 6, 1-32.
- » Macón, C. (2020). Rebeliones feministas contra la configuración afectiva patriarcal. Un relato posible para la agencia. *Revista Heterotopías del Área de Estudios Críticos del Discurso de FFyH*. Volumen 3, 5, 34-52.
- » Massacese, J. (2019). De este lado. Notas sobre cisexismo. En Cano, V. (Comp.) *Nadie viene sin un mundo: ensayos sobre la sujeción e invención de unx mismx* (pp. 71-110). Buenos Aires: Madreselva.
- » Mattio, E. (2018). Pedagogías transgresoras, estrategias de singularización y escenarios de cohabitación Hacia una práctica queer y decolonizada de la educación sexual integral. En Bidaseca, K. (Coord.) *Poéticas de los feminismos descoloniales desde el Sur* (pp. 230-254). Buenos Aires: Red de Pensamiento Decolonial.
- » Millet, A. (2019). Barreras en la accesibilidad de personas trans de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires a los tratamientos por uso problemático de sustancias. Recuperado de https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/5_informe_final_-_an_millet.pdf

- » Morgade, G. (Comp.) (2011) *Toda educación es sexual: hacia una educación sexuada justa*. Buenos Aires: La Crujía.
- » Morgade, G., et al. (2018) De omisiones, márgenes y demandas. Las universidades y su papel cardinal en la educación sexual con enfoque de género. En Rojo, P. y Jardón, V. (Comp.) *Los Enfoques de Género en las Universidades* (pp. 67-95). Repositorio Hipermedial UNR, Recuperado de: <http://hdl.handle.net/2133/13456>
- » Nobile, M. (2017) Sobre la 'Educación Emocional': subjetividad y psicologización en la modernidad tardía. *Digithum*, 20, 22-33. doi: <http://dx.doi.org/107238/d.v0i20.3089>
- » Pateman C. (1995). *El contrato sexual*, México: Universidad Autónoma Metropolitana-Iztapalapa.
- » Serrano, J. (2007). *Whipping Girl*. Emeryville: Seal Press.
- » Radi, B. y Pérez, M. (2014). Diversidad sexo-genérica en el ámbito educativo: ausencias, presencias y alternativas. En Programa para el Mejoramiento de la Enseñanza de la Filosofía. Actas de las XXI Jornadas sobre la enseñanza de la Filosofía. Buenos Aires: FFyL.
- » Radi, B. (2015). 25 de septiembre. Economía del privilegio. *Página 12*, Suplemento Las 12. Recuperado de <https://www.pagina12.com.ar/diario/suplementos/las12/subnotas/10062-951-2015-09-25.html>
- » Radi, B. y Pagani, Constanza (2021). ¿Qué perspectiva? ¿Cuál género? De la educación sexual integral al estrés de minorías. *Praxis Educativa*, 25(1), 1-12.
- » Rancière, J. (2010a). *El espectador emancipado*. Buenos Aires: Manantial.
- » Rancière, J. (2010b). *Momentos políticos*. Buenos Aires: Capital Intelectual.
- » Rueda, Alba (2020). La Educación Sexual Integral: indagaciones desde las agendas travestis trans. *Mora*, 25, 255-262
- » Sedgwick, E. K. (2003). *Touching Feelings: Affects, Pedagogy, Performativity*. Durham: Duke University Press.
- » Segato, R. (2016) Colonialidad y patriarcado moderno. En *La guerra contra las mujeres* (pp. 109-126). Madrid: Traficantes de sueños.
- » Spadaro, M.; Femenías, M, (Comp.) (2012). *Enseñar filosofía, hoy*. La Plata: Edulp. (Biblioteca crítica de feminismos y género). En *Memoria Académica*. Recuperado de: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.417/pm.417.pdf>
- » Torlucci, S., Vázquez Laba, V. y Pérez Tort, M. (2019). La segunda reforma universitaria: políticas de género y transversalización en las universidades, *RevCom, Revista Científica de la Red de Carreras de Comunicación Social*, n° 9, noviembre-mayo. doi: <https://doi.org/10.24215/24517836e016>
- » Torricella A. (2020). Apuntes de política universitaria. Violencias de género y vida universitaria en tiempos del COVID-19. *Apuntes de política universitaria*, IEC-CONADU. Recuperado de: https://iec.conadu.org.ar/files/areas-de-trabajo/1586875335_2020-violencias-de-genero-y-vida-universitaria-en-tiempos-del-covid-19.pdf
- » Vasallo, B. (2019). Lenguaje académico y traición de clase. *Pikara Magazin*, abril, 2019. Recuperado de: <https://www.pikaramagazine.com/2019/04/lenguaje-academico-y-traicion-de-clase/>
- » Walsh, C. (2008). Interculturalidad, plurinacionalidad y decolonialidad: las insurgencias político-epistémicas de refundar el Estado, *Tabula Rasa*, 9.

