

¿Podría suceder que no tuviéramos cuerpo? I(nte)rrupciones corporales en la formación docente en filosofía, una puerta de entrada para la Educación Sexual Integral

Natalia Cantarelli

Universidad Nacional de Luján/Universidad de Buenos Aires, Argentina

<https://orcid.org/0009-0007-9543-2699>

Laura Galazzi

Universidad Nacional de Luján/Universidad de Buenos Aires, Argentina

<https://orcid.org/0000-0002-6918-0826>

Carolina Mamilovich

Universidad Nacional de San Martín/Universidad Nacional de Luján/Universidad de

Buenos Aires, Argentina

<https://orcid.org/0009-0008-8870-223X>

Recibido: 10 de Octubre de 2024

Aceptado: 13 de Noviembre de 2024

Resumen

En los enfoques tradicionales de enseñanza ciertos acontecimientos considerados impertinentes o insignificantes han permanecido en el orden del “currículum oculto” o se han remitido al régimen disciplinario y sancionatorio. La ESI se ha propuesto hacer de ellos una de sus “puertas de entrada” más potentes (PNE, 2009). En este sentido, nos proponemos trabajar con narraciones de emergentes ocurridos en el contexto institucional de la formación docente superior en filosofía en los que la corporalidad cobra un rol protagónico. Esperamos con ello disputar las operaciones de descorporeización y neutralización de las dimensiones perceptiva y afectiva de la acción educativa en el contexto de una disciplina como la filosofía, que en su configuración canónica se constituye como saber legítimo fundándose en la suposición del borramiento del cuerpo (Cantarelli y Mamilovich, 2021; Tolentino, 2019; Tourn Travers, 2016). El trabajo con las i(nte)rrupciones corporales será el que nos permitirá problematizar los sentidos



negados y otorgados a las corporalidades en la formación docente en filosofía. A partir de la afirmación de la necesidad de la construcción de un cuerpo docente para la filosofía esperamos contribuir a la transversalización de la ESI en dicha formación y a la revisión epistemológica de la disciplina a partir de su diálogo con la ESI (Cantarelli y Galazzi, 2024).

Palabras clave: Formación docente en filosofía - Educación Sexual Integral - Cuerpo y filosofía - Corporalidad y docencia.

Could we suppose that we do not have a body? Corporal I(nte)rruptions in Teacher Training in Philosophy, a gateway to Comprehensive Sexuality Education

Abstract

In traditional approaches to teaching, certain incidents that were considered impertinent or insignificant have remained in the order of the ‘hidden curriculum’ or were referred to the disciplinary and sanctions regime. CSE has set out to make it one of its most powerful ‘gateways’ (PNE, 2009). In this sense, we propose to work with narratives of emergent events in the institutional context of higher teacher training in philosophy in which corporeality plays a central role. We hope to contest the operations of disembodiment and neutralisation of the perceptual and affective dimensions of educational action in the context of a discipline such as philosophy, which in its canonical configuration is constituted as legitimate knowledge based on the assumption of the erasure of the body (Cantarelli and Mamilovich, 2022; Tolentino, 2019; Tourn Travers, 2016). The work with bodily i(nte)rruptions will allow us to problematise the meanings denied and given to corporealities in Philosophical Teacher Training. Based on the affirmation of the need to build a teaching body for philosophy, we hope to contribute to the transversalisation of CSE in this training and to the epistemological revision of the discipline based on its dialogue with CSE (Cantarelli and Galazzi, 2024).

Keywords: Teacher training in philosophy - Comprehensive Sexuality Education - Body and philosophy - Corporeality and teaching.

Introducción

Las concepciones tradicionales de la enseñanza y el aprendizaje son, a su modo, la definición de un territorio. En ellas se establece lo que hay y lo que no puede haber en la escena educativa, sus posibles y sus imposibles, sus espacios, sus tiempos, sus actores y sus acontecimientos específicos. Existe, entonces, una multiplicidad de elementos que son considerados irrelevantes o impertinentes para lo educativo, relegados al curriculum oculto o nulo, de los que la Educación Sexual Integral (en adelante ESI) ha hecho sus objetos dilectos y una de sus “puertas de entrada” más potentes (PNE, 2009). Surge así la necesidad de poner en primer plano la pregunta por los cuerpos y los afectos en la enseñanza y el aprendizaje, necesidad que, con el tiempo, se ha profundizado y ha impulsado una transversalización de la ESI en la formación de profesores y profesoras.

En términos generales, los planes de estudio en el ámbito de la educación superior universitaria no han dado lugar a la creación de materias o talleres permanentes y específicos de ESI, por lo que resulta indispensable promover que las materias ya existentes sean el ámbito donde se incorpore esta perspectiva. En el caso de los Profesorados Universitarios en Filosofía, objeto de nuestro análisis, la incorporación efectiva se halla en proceso y ha sido desigual, con menos presencia en las asignaturas disciplinares que en las del tramo específico de formación docente (Didácticas generales y especiales, por ejemplo) (Klein y Scasserra, 2024, p. 123-127). En estas últimas, el tratamiento de las cuestiones referidas resultó, en muchos casos, coherente con abordajes que se venían realizando al tomar en cuenta las biografías escolares, los afectos implicados en el vínculo pedagógico, los emergentes grupales, los conflictos y las desigualdades en el aula, etc. Para quienes conformamos las asignaturas de ese tramo, la transversalización de la ESI constituyó, entonces, una oportunidad de revisión, profundización y sistematización de contenidos, tanto como la apertura a un profuso marco teórico proveniente de las filosofías y pedagogías feministas, así como de las teorías de género y *queer*, en sus distintas vertientes. En tal deriva, rica en posibilidades y caminos por recorrer, enmarcamos el presente trabajo.

En esta oportunidad, nos proponemos explorar las i(nte)rrupciones corporales en el marco institucional de la formación docente superior en filosofía de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. Lo haremos a través de un conjunto de narraciones donde los gestos, afectos y percepciones emergen como actores principales, en una trama canónica que los considera impertinentes o insignificantes. Estas narraciones serán una interesante superficie para indagar acerca de la ESI en esta formación, en tanto entendemos que la exploración de los modos en que lo corporal se presenta en la formación docente contribuye a iluminar la configuración perceptiva y afectiva de la escena educativa en el contexto de una disciplina como la filosofía, que en su conformación canónica se constituye como saber legítimo fundándose en el borramiento de los cuerpos (Cantarelli y Mamilovich, 2022; Tolentino, 2019; Tourn Travers, 2016).

En ese sentido, tales irrupciones de la corporalidad se traman y recortan sobre el conjunto de lo que denominamos operaciones de descorporización, las cuales forman parte activa y efectiva de la configuración de la enseñanza institucional de la filosofía. De hecho, la tendencia a dejarse llevar por el supuesto de una cierta “neutralidad” de los cuerpos en el quehacer filosófico da cuenta de la incidencia de esas operaciones, tanto en la conformación del habitus académico y profesional de nuestra disciplina, como en la clasificación y subalternización de las corporalidades consideradas “no neutrales” por ese habitus. En este sentido, ninguna de las narraciones podrá ser pensada sólo como una “vivencia” personal, sino que más bien será necesariamente remitida a una praxis institucional y comunitaria compartida. La puesta en foco de esas operaciones de denegación del cuerpo hace posible aportar a la transformación de las mismas, contribuyendo a la revisión epistemológica de la disciplina a partir de su diálogo con la ESI y a la consecuente transversalización de la misma en dicha formación (Cantarelli y Galazzi, 2024).

Con este propósito, en el primer apartado indagamos las estrategias de (in) validación y (des)autorización arraigadas en el currículo oculto de la formación docente en filosofía en función de rastrear operaciones de descorporeización y de construcción de un cuerpo legítimo para el canon filosófico. En el segundo apartado nos detenemos en los significantes vinculados al sentido de la vista en la tradición filosófica. Indagamos los criterios, procedimientos y valoraciones canónicos asociados a la primacía de lo visual y sus derivas en la enseñanza y aprendizaje de la filosofía. Luego abordamos, en el tercer apartado, el anclaje

espacial de las marcas disciplinares e interrogamos las posibilidades que ofrece el sentido del tacto como vía fértil para pensar la relación del cuerpo con los espacios y los objetos desde una mirada que rehúye los dualismos excluyentes y jerarquizantes.

Por último, retomaremos algunos aportes de los estudios críticos de la discapacidad para pensar los modos de intervenir sobre las operaciones de descorporeización que opera el canon disciplinar y la oportunidad que nos da la ESI de hacernos un cuerpo docente que interroga a las instituciones filosóficas.

De las palabras al cuerpo

Durante el año 2018 elaboramos y comenzamos a circular un formulario que tenía por objetivo indagar en el currículo oculto de la formación docente de alumnos y ex alumnos de profesorado universitario en filosofía. En ella establecimos algunos requisitos a fin de recortar un contexto controlado para las respuestas e hicimos foco en las estrategias de (in)validación de la palabra en las aulas de la carrera de Filosofía. “Las palabras mandan” fue el nombre que le dimos a esa herramienta de análisis, a través de la que recopilamos expresiones o frases que un docente de filosofía haya usado para valorar positiva o negativamente el desempeño estudiantil.

El análisis de esta herramienta puso en evidencia que no existía algo así como un plano estrictamente discursivo, sino que este se hallaba necesariamente intrincado con una materialidad corporal instanciada en gestos, silencios, tonos de voz, entornos, climas. Encontramos que estos emergentes materiales, lejos de ser un mero contexto para la palabra, eran los que otorgaban significado, así como los que articulaban la escena, la narración y el sentido para los narradores. Hoy volvemos a aquella herramienta de análisis para mirarla desde la perspectiva del cuerpo, los afectos y las percepciones.

Nos interesa detenernos, entonces, en las estrategias de denegación de los cuerpos, indagándolas tanto en sus causas, como en sus modalidades de materialización. En efecto, la filosofía ha tenido una larga tradición de ejercicios espirituales,

así como de construcciones teórico-metafóricas tendientes a valorizar como filosófico el camino que se recorre a partir de una negación voluntaria del cuerpo para la conexión con el pensar abstracto: desde la concepción del cuerpo como cárcel del alma y la alegoría de la caverna en Platón, pasando por los ejercicios de ascesis del pensamiento medieval cristiano y la férrea separación entre alma y cuerpo cartesiana moderna, hasta las actuales hipótesis contrafácticas sobre cerebros en cubetas; nuestra tradición es profusa en ejemplos de denegación del cuerpo. Sin embargo, la transmisión de estos principios no parece ser la clave de lectura adecuada (al menos no la principal) para analizar las formas descorporeización que aparecen en la encuesta.

Quienes responden dan cuenta de apreciaciones realizadas por los docentes sobre su desempeño ya sea de manera implícita -como la devolución de una calificación baja sin una justificación- o explícita -como la “recomendación” de “dedicarse a otra cosa”. Estas se traducen en experiencias corporales, tales como la “sensación de no estar a la altura”, o la necesidad de mantener un “muy bajo perfil” por “miedo a ser mirada o evaluada”¹. En estos casos, la denegación del cuerpo no parece estar asociada a un ejercicio de ascesis purificadora en la búsqueda de una visión filosófica, sino más bien a la implementación de estrategias de obstrucción para la supervivencia académica.

Otro relato nos otorga más elementos para pensar este tipo de estrategia de denegación. El relato consigna que, en medio de una clase, un profesor dirige la siguiente pregunta a una estudiante: “¿Cuántas veces te he visto acá? Ahí estás, en el aire, como una nada, siendo nada”. El cuerpo borrado emerge en la clase, es percibido como nada, como aire, pero de todos modos es notado y marcado. Lejos de considerarse una virtud filosófica, cancelar el cuerpo para “pasar desapercibido”, silenciarse y disponerse a desaparecer cuantas veces sea necesario hasta aprobar, parece ser un disvalor en las aulas de filosofía ¿De qué modo es posible, entonces, ser corpóreo en estas aulas? ¿Qué clase de cuerpo se halla autorizado a habitar la filosofía académica?

Para responder esta pregunta es necesario retrotraernos a la concepción canónica vigente del saber filosófico, de su historia y de su transmisión. En

1 En las citas a la encuesta mantenemos las marcas de género que introdujo le encuestado.

Hacia una crítica de la razón patriarcal (1991), Celia Amorós plantea que la concepción institucional de la Filosofía expresa una tradición organizada sobre el campo semántico de la genealogía y la legitimidad, cuyo rasgo principal es la legitimación genealógica de la “primogenitura”, esto es, la adjudicación de la parte privilegiada de la herencia a un heredero en particular. Amorós analiza el funcionamiento de la “razón patriarcal” en la filosofía de Aristóteles. En él encuentra el primer filósofo que establece una relación genealógica con el pasado: transforma las producciones antecedentes en legitimación de su obra, de modo tal que se construye a sí mismo a partir de los efectos retrospectivos de su propia tarea de legitimador. Presenta a “sus” antecesores como hitos sucesivos orientados al logro paradigmático de su propia filosofía. Articulando la tradición como legado Aristóteles es, a la vez, fundador y heredero. Ahora bien, al ubicar la legitimación de la tarea filosófica en el pasado, la razón patriarcal clasifica estrictamente los linajes, ya que sin clasificación no hay herencia ni genealogía que la legitime (Amorós, 1991, pp. 72-80). La definición de una genealogía legítima implica, entonces, la distribución de marcas de pertenencia para determinar quién es heredero y quién es “una nada”. No puede haber, en rigor, legitimidad sin bastardía (Amorós, 1991, pp. 82-83).

Una de las tareas de la transmisión, entonces, parece ser la de operar la detección y selección de los herederos legítimos, así como la cancelación y neutralización de los bastardos. Los valores epistémicos a partir de los cuales opera la selección se estructuran también bajo una impronta material y corporal: se habla de la “seriedad”, “solidez” o “rigor” consolidándolos como criterios de valoración propios del campo disciplinar (Ranovsky, 2009; Langon, 2015). Como afirma Mauricio Langon en referencia al rigor, se trata de calificaciones ambivalentes: pueden denotar respeto ante un trabajo profundo y logrado, así como también asociarse al gozo en la humillación en el camino del aprender (Langón, 2015, p. 65). En ese sentido, es necesario tener cuidado, porque en su negación rígida de la flexibilidad, el juego, la risa y otras modalidades corporo-afectivas, estos valores epistémicos pueden tensionar a la filosofía en un irreversible *rigor mortis* (Langon, 2015, p. 67).

En esta ambivalencia se inscribe el complejo juego sucesorio de la filosofía institucional y, en este sentido, el mandato de cancelación del cuerpo es una operación de selección sofisticada que implica *hacerse un cuerpo* digno de

heredar la tradición. El transcurso de la formación se convierte en una larga “negociación sucesoria”, donde cada estudiante deberá demostrar la legitimidad de su derecho a heredar el legado filosófico en pugna con sus compañeros. Este juego implica una tensión constante entre los dos polos que caracterizan al “heredero legítimo”: el mandato de sumisión a la tradición filosófica y, a la vez, el mandato de su superación. Un estudiante narra:

Recuerdo que cuando di mi final de Filosofía contemporánea, el profesor se sonreía sarcásticamente mientras yo hablaba (yo repetía a Bergson) y le dije de qué se reía si estaba repitiendo lo que él había dicho todo el cuatrimestre (aclaración, prácticamente era lo único que había enseñado). Él ante mis dichos no dijo nada. No desaprobé.

La sonrisa sarcástica es asociada por el estudiante con la escucha de la repetición, que sin embargo considera lo único que le fue enseñado. La lectura del gesto como reproche respecto de la completa sumisión del discurso a la tradición está sostenida por otras marcas, que se expresan también en la encuesta. Devoluciones como “su trabajo es mediocre”, “chato”, “muy común”, “no agrega nada a la bibliografía existente” o “te faltó brillar”, señalan la carencia de marcas de pertenencia al linaje filosófico, en el sentido de no demostrar el talante de heredero. Las positivas, en cambio, reivindicaron la legítima apropiación, es decir, ese “algo más” que la mera repetición de la genealogía canónica. Por supuesto, esa forma de expresarse, esa chatura, esa falta de originalidad o brillantez, nunca es en verdad tematizada. Simplemente se condena enigmáticamente, se excluye y se cubre “eso que se debería” ser y hacer de un silencio impenetrable para les desheredades de la Filosofía.

Sobre ese mismo esquema ambiguo se construyen las apreciaciones positivas, en las que se afirma que el estudiante tiene “potencial” o “materia gris”, que “entiende el tema mejor que el profesor” y que sus aportes son “originales”, “creativos” o “académicos”. En estas expresiones observamos estrategias no explícitas de demarcación de una circulación legítima de la palabra, la voz y los cuerpos, que establecen, por ejemplo, la diferencia entre un trabajo considerado “original” y otro que “se va de tema” o expresa “un pseudo saber”. El código es críptico y en muchos casos indescifrable. Una estudiante relata:

En un final, mientras contestaba la pregunta que me hicieron (tres profesores, dos varones y una mujer), dos de ellos movían la cabeza en sentido de negativo. Luego, me hicieron otra pregunta que no entendí y pedí que me explicaran qué me estaban preguntando exactamente. En ese momento la profesora alzó los brazos al techo en señal de hartazgo. Salí del final pensando que me habían desaprobado, pero no. Cuando viene uno de los profesores con la libreta me dice “Muy bien”. Todavía hoy no sé lo que me preguntaron.

En este terreno plagado de gestos y signos ambiguos, les estudiantes decodifican e intercambian claves que –confían– les ayudarán a descubrir qué es lo que se espera de ellos. En este currículo oculto es donde los dispositivos de selección operan con más fuerza y responsabilizan más eficazmente de su exclusión a les excluides. El primer camino, entonces, que consideramos fértil para la transversalización de la ESI en la formación docente universitaria en filosofía, tiene que ver con explorar qué derivas son posibles para *hacerse un cuerpo* que escape de la pugna por la sucesión, que evite tanto la cancelación, como la conformación de un sí mismo en tanto “inteligencia filosófica brillante”. En efecto, Amorós señala la imposibilidad que experimentan las mujeres (a lo que agregaríamos las identidades que no responden al modelo del cis-varón propietario, que atraviesa nuestro imaginario filosófico) de constituirse en herederas legítimas de ese discurso filosófico articulado sobre la narrativa patriarcal. A partir de la identificación de esa dificultad, Amorós formula una exigencia política: si queremos escapar al dilema de ser las “herederas” del legado patriarcal o sus “desheredadas”, tendremos que desmontar (deconstruir) teórica y prácticamente la demarcación patriarcal conformada por los conceptos de herencia, genealogía y legitimidad, que nos obligan a aceptar como indiscutibles los términos del dilema (Amorós, 1991, pp. 72-80). Resulta necesario establecer otras filiaciones y, en esta deriva, la corporización a la que invita el rol de enseñante quizá sea un camino posible de fuga y transgresión. Retomaremos este aspecto en las conclusiones.

Entrelazos impertinentes: mirar y oír en filosofía

Al revisar cuadernos viejos en busca del cuerpo y los sentidos en el aula de filosofía, encontramos nuestras notas, realizadas durante las observaciones de la residencia docente de los estudiantes del Profesorado en Filosofía de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA. Las encontramos llenas de señalamientos que no habíamos visto de esta manera antes. Dicen “el escritorio como trinchera”, “la espalda pegada al pizarrón”, “no hace contacto visual con los estudiantes”, “sentado, atrás, en una silla. No mira” o “no da tiempo a que surjan respuestas”. Las notas están plagadas de marcas relacionadas con la mirada y la escucha y nos interrogan sobre las corrientes y lazos que ellas suponen. Corrientes que conectan y desconectan a quienes participan de la clase, que habilitan o inhabilitan modos de hacer, afectos, relaciones con la filosofía y su práctica. Lazos que articulan el aula con otras aulas, con otras experiencias; que componen, en el caso de los practicantes que observamos, con las experiencias vividas en su propia biografía escolar y muy especialmente en la experiencia paralela de la formación docente en filosofía.

Gritan nuestras notas “¡mirar a los ojos!”, “chica que levanta la mano, ¿no la ve?”, “conectar”, “si pregunta, mirarlos!”, “¿por qué no escucha la pregunta completa?”, “qué pena que no estén en círculo”. La urgencia revela algo de nuestra espera y también de los afectos que circulan en el aula, nunca de forma pura, nunca de forma clara, siempre en una amalgama en la que pueden involucrarse la incomodidad o la vergüenza, el temor o la soberbia, el desgano o la falta de empatía; matices y tonalidades afectivas que dificultan la posibilidad de sostener la mirada y la escucha, de conectar físicamente para poder pensar en común.

Aprendimos a notar que, en nuestro mundo y en nuestro tiempo, la reciprocidad de la mirada no siempre implica una encarnadura, una materialidad situada. Como devela Foucault (2007) cuando analiza *Las meninas* de Velázquez como obra emblema de la episteme moderna, vivimos en un mundo de imágenes en el que ver y ser vistos implica una operación opaca, difusa. Sostiene Foucault: “ninguna mirada es estable o, mejor dicho, en el surco neutro de la mirada que traspasa perpendicularmente la tela, el sujeto y el objeto, el espectador y el modelo cambian su papel hasta el infinito” (Foucault, 2007, p. 14). En un

mundo de infinitas imágenes superpuestas, de representaciones proliferantes, abarrotadas; mirar no garantiza la univocidad del ver, ni la posibilidad de una conexión oyente. Mirar nos subsume más bien en un universo de problemas y preguntas.

En ese sentido, esa mirada que esperamos como observadoras, que casi gritamos en nuestras notas, tampoco es una garantía de conexión habilitante, tampoco es condición de posibilidad de la filosofía. En efecto ¿qué vemos cuando miramos a nuestros estudiantes?, ¿qué inferimos respecto de su vínculo con la filosofía cuando les observamos mientras hablan o mientras nos escuchan?, ¿qué representaciones se nos juegan como observadoras cuando notamos que “no miran”?, ¿cómo cambian nuestros supuestos si quien “no mira” o, por el contrario, mira fijamente, es varón, mujer, trans, de piel oscura o blanca, de gestos sofisticados o toscos, de voz chillona o profunda?

Un profesor reconocido y respetado de nuestro profesorado comenta que mantiene sus ojos en la lectura mientras da clases en ámbitos “no filosóficos”, porque se concentra mejor y prefiere no ver si hay caras de tedio o de confusión. Sólo al final levanta la mirada y da un lugar, siempre secundario, a algunas preguntas. Una practicante reflexiona, luego de la clase, que teme mirar porque le da miedo lo que puedan preguntarle les estudiantes de una escuela media universitaria, con fama y prestigio. Se sumerge en el texto durante la clase, que oficia como “escudo o límite entre el propio cuerpo y el cuerpo de los/as estudiantes” (Sardi, 2018, p. 45). Miradas bajas en espejo, con sentido opuesto y complementario a la vez. Una relación tortuosa del pensamiento filosófico con el mirar, que marca nuestros cuerpos y nos impone unas prácticas que ejecutamos las más de las veces como involuntarios bailarines de una danza que tiene ya siglos y se transmite de generación en generación.

Tal como muestra Martin Jay (2007) con particular meticulosidad, es posible detectar que la filosofía (y la llamada “cultura occidental” en general) desde su origen griego hasta la modernidad ha otorgado una enorme primacía a la vista en su lenguaje, en sus metáforas, en sus conceptos, en sus problemas, poniéndola muy por delante de los otros sentidos. Un “sesgo visual” (Jay, 2007, p. 27) atraviesa la historia de la filosofía occidental en un juego de significaciones en el que la vista se halla a la vez omnipresente y negada, con un lugar fuertemente

ambiguo en la construcción del pensamiento filosófico que pretende hacerse con “los ojos de la mente”. Los conceptos de especulación y pensamiento especulativo, iluminación, visión mística, reflexión, intuición, son o tienen en su origen significantes asociados a la vista.

Desde la Grecia clásica, la definición de teoría como mirar atentamente o contemplar, permite desandar algunas de las paradojas de esta primacía de uno de los sentidos en una disciplina cuya otra característica central ha sido, como señalamos, la negación del cuerpo. En efecto, la visualidad permite, por una parte, una amplitud de campo que nos hace presumir la posibilidad de abarcar una totalidad. Asimismo, la mirada impone una exterioridad en la que es posible distinguir la afección de la verdadera visión de la cosa, en la idea de “objetividad”. Por último, la vista provee una posibilidad de abarcar grandes distancias que se alargan en la teoría para incluir la posibilidad de un pensamiento perspectivo, prospectivo e infinito (Jay, 2007, p. 27-28). Estas características hacen de la vista el más metafísico de todos los sentidos y por tanto el más adecuado para una disciplina que prioriza la abstracción, la universalidad, la trascendentalidad, entre otros principios canónicos que demandan un pensamiento desencarnado.

Por otra parte, la fuerte impronta moderna, científicista y eurocéntrica que caracteriza a las instituciones filosóficas que conocemos, hace de la vista una particular aliada de la razón. La perspectiva como sistema de representación centrado en el ojo del espectador soberano, o del sujeto trascendental, impone un espacio despojado de materialidad y articulado por un “sistema ordenado y uniforme de coordenadas lineales abstractas que como tal, son menos el escenario donde desarrollar una narración, que el eterno recipiente de procesos objetivos” (Jay, 2007, p. 47). En este dispositivo, *ver con claridad* puede articularse con ordenar, clasificar, situar, encuadrar, abstraer, conquistar; pero raramente con una escucha situada, con un percibir en intensidad, en textura, en un entrelazo que permita a la mirada hundirse y curvarse con la materialidad del espacio del aula.

Este tradicional y paradójico vínculo de la filosofía, y las disciplinas abstractas, con la visión, nos ayuda a explicar algunas experiencias en las que no basta con referir al cuerpo y la percepción para hablar de lo mismo. Recientemente en una clase les pedimos a nuestros estudiantes de formación docente en filosofía que

dibujen un espacio de su facultad que consideraran representativo de su propia experiencia en ella. Tuvimos que repetir varias veces la consigna y muchos se extrañaron, hasta el punto de repreguntar si “era necesario dibujar”. Es decir, ante una consigna donde se pide explícitamente que se dibuje, hay estudiantes de filosofía que creen que quizá no sea necesario hacerlo literalmente. Este tipo de experiencias nos hacen reflexionar acerca de la pregnancia de ciertas marcas disciplinares y de la importancia de trabajar a partir de ellas.

En este marco, es necesario sostener que, al transversalizar la ESI en la formación docente universitaria en filosofía, no basta con instar o prescribir una mirada que suponemos condición de posibilidad para una escucha o para una conexión singular y situada. Es necesario, junto con ello, construir con nuestros estudiantes otras formas de mirar, y sobre todo otras formas de narrarnos mirando y siendo mirados, que entrelacen los cuerpos materiales, las texturas e intensidades de las particulares voces que habitan el aula, sus marcas identitarias, sus cadencias, jergas y lenguajes, en la singularidad y diversidad de las instituciones educativas. Nuevamente, quizá sea el esfuerzo de hacerse un cuerpo docente el que nos ayude a encarnar esta otra forma de mirar.

Con-tacto, moverse con otros y con-moverse

La neutralización del valor epistémico de los cuerpos se corresponde con la validación selectiva del modelo de autoridad profesoral encarnada en la figura viril del Filósofo “sin” cuerpo, territorio ni geografía (Cantarelli y Galazzi, 2019). Como señalamos, esta operación de neutralización ha sido una de las más eficaces y perdurables construcciones del pensamiento filosófico deudor del dualismo metafísico occidental (Ciriza, 2016, p. 127). Con ella se materializa una jerarquía indeleble donde la razón pura, autónoma y soberana se contrapone al cuerpo pasional, heterónomo y concupiscible, que es necesario controlar y disciplinar. Desde una impronta se asume que el *lógos* filosófico rehúye de la corporalidad para situar el *locus* de su práctica vinculada a un puro pensar orientada a la búsqueda de verdades y certezas últimas. Esta jerarquía incorporada se ilustra con claridad en la siguiente narración donde Joana Tolentino relata la experiencia de una actividad realizada con estudiantes de profesorado en la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA. Les propuso trabajar en grupo para

delinear la silueta de uno de los integrantes en un papel y sobre esa silueta realizar intervenciones gráficas (con diversos materiales disponibles) para mapear violencias. En su análisis de la experiencia señala:

Por lo general, la cabeza estaba mucho más representada que el resto del cuerpo y en casi todos ellos había una negación de los sentidos: la ausencia de voz, de habla, en dibujos de bocas apretadas, ojos y oídos cerrados o en un exceso de información sonora y de imágenes que parecían referirse a la contaminación sonora y visual, así como la negación de los sentidos en el espacio de producción del conocimiento, especialmente en el campo de la filosofía. (Tolentino, 2019, p. 229. Trad. propia).

La negación de los sentidos asociada a la idea de la neutralidad del conocimiento en relación a la ubicación social, temporal y espacial, alienta y refuerza la figura del académico desafectado. Esta figura asume una distancia contemplativa y enjuiciadora que recusa la heterogeneidad, así como la ambivalencia de la afectividad mientras busca neutralizar y trascender la inmanencia contingente de la corporalidad.

Tal como han advertido los feminismos y transfeminismos, el carácter abstracto y neutral que asume el sujeto de conocimiento, sin vida privada, sin una referencia en el orden social y en los conflictos, alude al género masculino naturalizado como universal. Esa abstracción es posible justamente porque el cuerpo cismasculino es el que se erige con el privilegio de considerarse “no marcado”, posibilidad negada a todas las demás corporalidades (Haraway, 2022, p. 111). Marca que involucra distintas matrices de dominación y opresión en las que convergen sesgos sexistas, racistas, clasistas, capacitistas, entre otros.

Desde esa perspectiva, centrar la atención en el cuerpo y asumir la condición corporal afectada y afectante del rol docente sería traicionar el legado recibido de nuestros antecesores (Hooks, 2016) en dirección a disputar e interrumpir el pretendido *locus* de inmunidad afectiva del saber filosófico. Y así conectar a los cuerpos con dimensiones vitales de la existencia desde lo singular y lo colectivo

de la mano de un trabajo creativo que ponga en juego recursos afectivos, perceptivos, vinculares, narrativos, estéticos, en un registro muy apropiado para los contenidos vinculados a la ESI.

Una experiencia que venimos realizando con estudiantes del Profesorado en Filosofía puede sernos útil para profundizar en el análisis de las mediaciones institucionales que configuran nuestros vínculos con la filosofía. Les proponemos a los estudiantes la realización de un mapeo colectivo (inspirada en la propuesta de Iconoclasistas²), a fin de convocarles a un movimiento que interrumpa el cotidiano habitar, transitar y percibir el espacio universitario normalizado y reificado. Para ello les ofrecemos planos del edificio de la facultad sobre los cuales les solicitamos que releven marcas y establezcan señalizaciones en base a una serie de ejes temáticos (histórico, académico, identitario, afectivo, estético, de accesibilidad, urbano). La propuesta invita a interrogarse acerca de los modos de ser, hacer y habitar la universidad: ¿qué imagen se construye cuando miramos, olemos, recorremos, palpamos, oímos en un espacio donde se enseña y aprende? ¿Cómo incorporar a nuestra mirada lo que nos hace sentir ese espacio, nuestro vínculo perceptivo, vincular, afectivo, las sexualidades y las diferencias de género y no sólo una mirada analítica o supuestamente ascética? ¿Cómo se vincula la experiencia de la trayectoria formativa atravesada por marcas institucionales ancladas espacial y temporalmente, con las ideas que defendemos sobre qué es hacer filosofía, enseñar filosofía e investigar en filosofía?

En la narración de la experiencia del mapeo tres estudiantes relatan:

Salir a pasear por Puan a (re)visitar el espacio que habitamos todo el tiempo pero, esta vez, prestando atención. Detenernos en los detalles del ambiente. Observar las comunidades que se mueven en los distintos lugares. Antes de encarar el pasillo, la propia acción de salir del aula es disruptiva. El foco de atención (incrementada) es lo común. El desajuste entre el espacio ¿propio? y la novedad de la revisita a lo, en

2 Iconoclasistas es un colectivo que se presenta a sí mismo del siguiente modo: “generamos gráficas creativas de investigación para elaborar narraciones críticas que disputen aquellas instaladas desde diversas instancias hegemónicas” (<https://iconoclasistas.net/>)

principio, completamente aprendido, es raro, incómodo. El diagnóstico arroja antes que un diagnóstico la evidencia de que la normalización tiene una importancia sustantiva para el hábitat de uno, porque no es de uno. Mientras nosotrxs nos preguntamos quiénes son los que están ahí, cómo “se” está ahí, ellos indudablemente se preguntan lo mismo de nosotros, pero al contrario. (Coppolecchia, Klarreich y Raban, 2023).

En el relato se subraya el carácter disruptivo e incómodo de la experiencia de “salir a pasear por Puan... prestando atención... a lo común”. Esa incomodidad como síntoma del apropiarse de la condición corporal afectada y afectante revela los efectos de normalización de los modos habituales de ocupar y usar los espacios. Es la desviación de la experiencia ordinaria la que activa la incomodidad, en tanto lo común, entendido como lo habitual y lo frecuente, se vuelve algo que damos por sentado, como el fondo que ni siquiera advertimos. La evidencia de la normalización pone de manifiesto en qué medida el espacio opera como un dispositivo que ordena, regula y controla el cotidiano habitar, transitar y percibir las relaciones corporales en el ámbito institucional universitario. Y esto interpela los significados naturalizados, asumidos como neutrales y asépticos, que configuran los modos convencionales de concebir y accionar en el espacio normativo reificado. Asimismo, es posible advertir las transgresiones a los usos instituidos. El relato de lxs estudiantes continúa:

Podemos observar también formas novedosas de habitar los espacios comunitariamente. A veces, en las aulas, se cambia la disposición de los bancos para sentarse en círculo, evitando la forma jerárquica y a modo de “panel” que reina en la mayoría de las clases, donde lx profesorx está adelante y lxs alumnxs frente a él, aunque de espaldas al resto de sus compañerxs. Además, en el patio suelen realizarse actividades, sobre todo a la noche, donde circulan otro tipo de formas de habitar una institución, más distendidas, animadas, festivas. Los pasillos constituyen el ambiente común por excelencia, pues ahí todxs recorreremos el espacio. Compartimos docentes, no docentes, estudiantes de todas las carreras y del CBC. Estamos un poco más

cerca. Cualquiera charla con cualquiera. Cualquiera es cualquiera. Es en esa frontera donde surgen las mejores preguntas, las mejores ideas y donde aparecen los mejores vínculos. (Coppolecchia, Klarreich y Raban, 2023).

Desde otro registro vinculado a la apropiación antes que a la regulación, en esta narración la apuesta por la deshabitación lleva a interrumpir la neutralización de los cuerpos para activar otros sentidos y dejarse conmover e interrogar ante la experiencia compartida de entrar en con-tacto con el “hábitat” de una manera novedosa. Esos modos subrayan experiencias que han marcado los cuerpos, dejando huellas más o menos intensas, a partir de asumir la celebración, la horizontalidad y lo colectivo en encuentros potenciados por lógicas colaborativas en desmedro de los modos jerárquicos y competitivos que dominan los ámbitos institucionales.

Al otorgarle protagonismo al cuerpo y a la percepción en la ecuación de la experiencia se advierten las diferentes espacialidades que se ponen en juego. Espacialidades vividas, percibidas y representadas (Lefebvre, 2013) a veces conectadas, otras en tensión entre sí, surgen del relato en función de atender a las historias, a las situaciones vividas que permiten reconocer cómo el espacio es percibido, imaginado y valorado de forma cualitativa y dinámica. En este sentido, es posible advertir las diferencias entre estudiantes que cursaron antes y quienes ingresaron después de la pandemia del Covid-19 respecto del sentido de pertenencia, del registro de vínculos afectivos y de rituales en los que reconocerse, asociados a diferentes ámbitos de la facultad. Así, en la textualización de la experiencia de mapeo la escritura se ve atravesada de manera dispar por signos afectivos situados. Para quienes ingresaron a la facultad en el contexto de la pandemia o con posterioridad a ella manifestaron dificultades para situar el registro afectivo en el contacto con los objetos y los lugares visitados en el recorrido. El problema no radica tanto en la conexión con la dimensión afectiva sino más bien con su anclaje espacial, dado que el distanciamiento físico no suspende la afectividad sino la tactilidad.

A partir de los testimonios recogidos de la experiencia del mapeo advertimos en qué medida a través del contacto, tanto visual pero eminentemente táctil, es posible recuperar las dos aristas de la dimensión afectiva: afectar y ser afectado.

Al tocar registramos nuestra propia receptividad, es decir, tocamos nuestra propia capacidad de tocar y de ser tocados. Así el sentido del tacto forja una relación continua entre el afuera y el adentro, entre los otros y el yo, entre un polo activo y otro pasivo. Es a partir de la tactilidad donde se condensa el cuestionamiento a esos límites estrictos entre lo interno, vinculado a la dimensión afectiva y subjetiva, y lo externo, asociado con lo activo y lo objetivo (Sedgwick, 2018, p.16). Recordemos que la distinción dualista y generizada entre la agencia y la pasividad hunde sus raíces en los cimientos de la concepción dominante de la acción educativa en nuestras universidades. En este sentido, “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” (Cantarelli y Mamilovich, 2021, p. 44).

La dimensión táctil es una vía promisorias para pensar la relación del cuerpo con los espacios y los objetos desde una mirada que rehúye los dualismos excluyentes y jerarquizantes. Así el énfasis en los matices de contacto que conforman la cotidianidad, sus tiempos y espacios, permite indagar en las dinámicas que favorecen exclusiones y pocas inclusiones atendiendo a cómo aparecen ciertos cuerpos, cómo se invisibilizan otros, cómo ciertas configuraciones adquieren o pierden sentido, cómo se reconfiguran las coordenadas de experiencia, en medio de atmósferas afectivas visuales y palpables.

El moverse y con-moverse con otros desde un registro extrañado que incorpora el tacto además de la vista, resulta significativo para interrogar los sentidos contruidos con relación a la espacialidad y al espacio académico en especial. Aquí la noción de “sentido” resuena en su doble acepción: como modo de percepción sensorial y significación de un discurso. Se trata entonces de cómo sentimos y significamos el espacio atendiendo al registro individual y colectivo como institucional. El espacio, atravesado por normas sociales con densidad histórica, es un constructo encarnado que no es apropiado de forma inmediata y natural por los cuerpos. En algunos casos, el espacio es vivenciado como extensión natural del propio cuerpo y para otros formar parte del espacio requiere de un ajuste o forzamiento para hacerse de un cuerpo adecuado en clave de disciplinamiento y asimilación en el marco de la negociación sucesoria.

Según Sara Ahmed (2015) los objetos y los espacios están saturados de historias y de signos que operan en la lectura que hacemos de ellos y hacen que les atribuyamos un valor afectivo que percibimos como natural. La autora enfatiza que las emociones no son una propiedad que reside positivamente en el sujeto o en el objeto, sino más bien se mueven entre los cuerpos y adquieren significado precisamente en el curso de su circulación pública (2015, p. 80-81). Las emociones son relacionales y sus valores y sentidos son difíciles de fijar. Por ejemplo, tal como mencionamos anteriormente, los herederos legítimos transitan con comodidad el espacio institucional de la filosofía. Sus cuerpos pueden ser sublimados en pensamiento racional, autónomo y soberano, mientras que otros cuerpos son desplazados a los márgenes de la bastardía.

A partir de la reflexión en torno de la actividad del mapeo colectivo y la puesta en valor de un rol más participativo y activo de los estudiantes, es posible atender en qué medida las variaciones en la percepción y valoración del espacio de formación académica confluyen en torno a la situacionalidad y la vincularidad. Esto conlleva revisar las lógicas binarias y jerárquicas que ordenan los modos dominantes de cognición y significación a fin de disputar e interrumpir el imaginario filosófico hegemónico que descansa en la neutralización de la dimensión de la corporalidad y la afectividad. Ahmed (2015, p. 59) nos recuerda la raíz latina común entre las palabras “contingencia” y “contacto”, (*contingere*- com, con; *tangere*, tocar). De este modo, la contingencia está enlazada con la socialidad de ser con otros. Buscar conjurar la contingencia es querer posicionarse a salvo del contacto. Precisamente a nuestro juicio el contacto de cuerpos y afectos constituye una de las dimensiones clave de la escena educativa. Por lo tanto, asumir la corporalidad afectada y afectante abre posibilidades otras para expandir el campo de visión y de con-tacto a fin de prefigurar orientaciones no normativas que busquen interrumpir la coreografía dirigida por los mandatos canónicos (o patriarcales) de hacer y enseñar filosofía. En este marco, apostar a la imbricación entre razones, afectos, intelección, percepción y experiencia invita a cifrar en lo situacional, lo vincular y lo intensivo la potencialidad de la ESI como eje transversal del trabajo docente en función de pensar otras subjetivaciones posibles para hacer filosofía en el aula. Un filosofar inescindible de su encarnadura contingente que se despliega/entrama junto con otros y entre otros.

Derivas para (des)hacer el cuerpo filosófico

“Tené cuidado con cómo lo decís, porque es como cuando los tiburones huelen sangre”. Esta es la aclaración –quizá el encuadre– que un profesor ofrece a su estudiante luego de formularle una pregunta en una mesa de examen. La sangre es el índice de la presencia de un cuerpo y, en esa metáfora, el cuerpo es una presa. Puede ser un cuerpo herido o simplemente más débil, acorralado o desprevenido. Un cuerpo reducido a su condición de carne, de “pura nada”, irrelevante de por sí, un cuerpo fuera de lugar, impertinente como el estudiante al que una profesora le sugiere, por su modo de hablar, la idea de que la filosofía “quizá no sea lo suyo”.

En efecto, para la tradición no todos los cuerpos tienen la capacidad de hacer cuerpo en la filosofía, devenir cuerpos filosóficos. La codificación de estos procesos en términos de (in)capacidad nos ayuda a revisar las experiencias narradas y analizadas anteriormente. En efecto, la codificación de las experiencias formativas en términos de capacidad supone una específica clasificación de los cuerpos. Dicho de otro modo, establecer quién es capaz de determinada cosa es, antes que nada, definir quién no lo es y, por lo tanto, implica clasificar a los cuerpos y a sus maneras según algún criterio de jerarquización establecido por una comunidad.

La noción de capacidad; con sus dimensiones filosóficas, históricas y conceptuales extensamente exploradas por los denominados estudios críticos de la discapacidad; puede ser una potente clave de lectura para interrogar, a partir de estas escenas, la configuración sensible y afectiva del canon filosófico (Cantarelli, en prensa). Particularmente, contribuye a interrogar las formas institucionalmente autorizadas de hacer, decir y sentir la enseñanza de ese canon. La pregunta de a qué cuerpos atribuimos la capacidad de hacer las cosas de la filosofía constituye una pregunta tan antigua como la filosofía misma.

Pero ¿qué significa tener una capacidad? Una capacidad se “tiene” no sólo cuando se dispone de la potencialidad para realizar una determinada acción, sino también cuando esa potencialidad puede actualizarse de hecho (Nussbaum, 2007). Alguien puede tener la capacidad de ver, pero no las condiciones

de luminosidad adecuadas para hacerlo. En ese sentido, la capacidad se realiza plenamente cuando se satisfacen una serie de condiciones que no sólo involucran al cuerpo individual, sino también a la configuración de su entorno, incluidos los vínculos.³ Del mismo modo, puede decirse que una incapacidad –o, en términos más actuales, una discapacidad⁴– se actualiza de hecho a partir de un entorno determinado. De modo que capacidad e incapacidad no se definen primordialmente por la posesión o carencia de una habilidad, sino por la presencia o ausencia de un entorno propicio, o más sintéticamente, por la incidencia activa de ese entorno. Así concebidas, capacidad y discapacidad son fenómenos normativamente impuestos por determinados patrones culturales de vida, horizontes de sentido común en el que ambas categorías remiten a las maneras en que los cuerpos se relacionan con los entornos que modelan sus funciones en una de comunidad concreta (Toboso Martín y Gusmán Castillo, 2010). Esta concepción materialista de la capacidad y la discapacidad permite entenderlas como producciones sociales e, incluso, más específicamente, como categorías relativas a la distribución social del trabajo (Oliver, 1990).

El hecho de que la capacidad esté normativamente determinada por la comunidad tiene varias consecuencias. Una de las más destacables es que configura un “cuerpo normativo”, clasificado a partir de la definición y atribución de un conjunto de capacidades que se erigen en criterio de normalidad (Toboso Martín *et al.*, 2010). Robert McRuer analiza esta cuestión a partir de la postulación de Adrienne Rich de la heterosexualidad como un “sistema obligatorio” (McRuer, 2020). Más exactamente, recupera la idea de que tal sistema depende de la definición y clasificación de un conjunto de identidades como “complementarias” y “marginales”, las cuales hacen posible a la heterosexualidad como centro del sistema y le dan estatus de orden natural y criterio de normalidad (McRuer, 2020). Esta tesis ha sido central para los estudios de discapacidad y su análisis del carácter histórico de la institución de la “normalidad corporal”, conduciendo

3 Lo que Toboso Martín y Gusmán Castillo denominan “entorno habilitador” (2010, p. 74-5).

4 Establecemos esta distinción en función de la morfología de los términos latinos de los que derivan las palabras incapacidad y discapacidad. Ambas provienen de los términos latinos *capacitas*, *capacitatis* que designan la cualidad de ser capaz o de lo capaz. A su vez, el adjetivo capaz deriva del verbo *capere* (tomar, coger, recoger) que indica una tendencia a contener, asumir, contener objetos o funciones. Por su parte, mientras “incapacidad” indica la carencia (in-) de una capacidad, discapacidad indica la cualidad (-dad) de no estar preparado para determinada actividad. En la medida en que la diferencia que Platón propone no es de naturaleza, me inclino a utilizar el término discapacidad.

a la postulación de un “sistema de capacidad corporal obligatoria” (Davis, 1995; Garland-Thomson, 1997).

De él derivan una multitud de prácticas y representaciones implicadas en la producción del cuerpo normativo como cuerpo “preferible” y su carácter regulador, que funciona a la vez como normativa (mandato) y criterio de “normalidad” (Snyder y Mitchell, 2001). En esas prácticas y representaciones se materializa la desigualdad entre capacidad y discapacidad, que no es otra cosa que la distancia social entre el cuerpo normativo y los “otros” cuerpos, periféricos –por lo tanto, particulares, divergentes e inestables– respecto de la centralidad –universalidad, unidad y estabilidad– del primero (Ferreira, 2017).

Una forma de definir el binomio capacidad/discapacidad es en función del (no) acceso a las actividades consideradas significativas por una comunidad. Por ejemplo, Judith Butler –a quien hoy en día nadie negaría (en público) el carácter de filósofe– relata que decidió no trabajar más en la filosofía institucional cuando se preguntó: “¿qué haría un filósofo con lo que yo ofrezco?” (Butler, 2018, pp. 329-331). La respuesta tácita y evidente es “nada”, porque para la institución filosófica su trabajo podrá ser interesante, pero no *es* filosofía. En efecto, la red de prácticas institucionales encargada de delimitar “lo filosófico” de “lo no filosófico” ha resistido la inclusión de su pensamiento en particular y de lo que la tradición anglosajona llama “estudios culturales” en general, entre otras vertientes desautorizadas. En esa resistencia, no encontraremos acusaciones de falsedad o respuestas encendidas. En ella hay sencillamente desestimación de la significatividad del aporte que ese pensamiento puede llevar y con ello desautorización mediante la apelación a una rígida división de campos de experticia. La pregunta por el hacer filosófico que formula Butler resulta desafiante precisamente porque nos recuerda que el canon que define la Filosofía y autoriza a pensar “filosóficamente” es producto de una necesaria imbricación entre saberes y prácticas permitidos o prohibidos, que (dis)capacitan a les aspirantes a participar de esa comunidad. El canon define la existencia de “filósofos” (en masculino) porque prescribe unos modos de ser y hacer capacitantes que permiten distinguirlos de “otros estudiosos”, a quienes expulsa o a les que otorga un carácter más difuso y de segundo orden.

En esta coyuntura, se hace urgente interrogar qué maneras de hacer y decir entronizamos como valiosas y significativas en la ficción que proponemos en nuestra comunidad educativa filosófica. La concepción de la filosofía que la escena canónica entroniza y el horizonte de los (im)posibles que en ella define el principio de capacidad, son modelizados una y otra vez en nuestros modos de hacer filosofía en las aulas. Muchas de las escenas que el canon consagrado nos ofrece constituyen el despliegue histórico de esa desconfianza por los cuerpos que trabajan, por los cuerpos que tienen otras formas, modos de hacer y decir distintos a los que la comunidad autoriza como legítimos, en función de lo cual despliega actos y palabras donde se declara que esos cuerpos que no son capaces de hacer las cosas de la filosofía de manera virtuosa. Su “deformidad” produce ideas deformes, afirmaría Platón, ideas sin relación con el régimen de verdad que la filosofía encarna de las que conviene desconfiar. Esta es, creemos, la restricción fundacional de nuestra filosofía canónica: la cancelación del valor epistémico de los cuerpos marcados como singulares, divergentes e inestables.

En ese sentido, sostenemos que la transversalización de la ESI en la formación docente en filosofía resulta una oportunidad para abrir otras posibilidades, otras derivas corporales, otras formas de *hacer cuerpo en la filosofía*. Estas derivas abrirían a la institución como entorno capacitante que permite alojar una diversidad de expresiones, formas de ser y hacer, de corporalidades, que se sustraen a las férreas alternativas que propone la tradición canónica. Y esto puede ser así, no sólo por los contenidos y la perspectiva de género que la transversalización de esta ley implica, sino también porque su misma existencia supone una articulación profunda entre el pensamiento filosófico y el oficio de enseñar. En efecto, se trata de una perspectiva donde la filosofía ha aportado desde múltiples vertientes (epistemológicas, éticas, políticas, de géneros, entre otras) y a la vez donde se ha potenciado interdisciplinariamente con perspectivas pedagógicas, jurídico legales, biológicas, sociológicas, antropológicas, entre otras. En la transversalización de la ESI la filosofía encuentra un lugar en y para lo educativo, así como se enfrenta a las preguntas e interpelaciones que lo educativo le propone. Entre ellas, claro está, la cuestión del cuerpo, la percepción, los afectos; su rol en el pensamiento; el significado de su mandato de borramiento.

Por ello, en el recorrido del artículo sostuvimos que propiciar corporizaciones que se asocien con el rol docente puede abrir otros modos de percepción, afección y afecto para la institución filosófica, que la muevan a albergar otras corporalidades y capacidades. En efecto, el rol docente atravesado por la ESI e impactado por las pedagogías feministas, queer, decoloniales, entre otras que hoy se enriquecen mutuamente y bregan por una educación más justa y emancipatoria, nos invita a una experiencia situada, material, afectiva y comunitaria en las aulas. El movimiento de “poner en foco” en la dimensión corporal en y para la formación docente (Sardi, 2018, p.52) abre perspectivas promisorias para la transversalización de la ESI, para la enseñanza de la filosofía y para la filosofía como disciplina y práctica. En ese sentido, la institución filosófica puede encontrar, en su deriva docente, un modo de fugarse de la disputa sucesoria que se dirime entre la legitimidad y la bastardía, para corporizarse territorialmente en un horizonte colectivo y potenciador del pensamiento. Propiciar experiencias en esa línea en la formación docente resulta, creemos, provechoso para el futuro rol educador de los estudiantes, pero también para su futuro desempeño como filósofos.

Referencias bibliográficas

AHMED, S. (2015). *La política cultural de las emociones*. UNAM.

AMORÓS, C. (1991). *Hacia una crítica de la razón patriarcal*. Anthropos.

BUTLER, J. (2018). ¿Puede hablar el “otro” de filosofía?. En *Deshacer el género* (pp. 329-331). Paidós.

CANTARELLI, M.N. (en prensa). Hacer las cosas de la filosofía. Intuiciones capacitistas en el canon disciplinar. En Cerletti, A. y Couló, A.C. (Orgs.). *Corporalidades del filosofar. Enseñanza y aprendizaje filosóficos, entre la virtualidad y la presencialidad*. Seisdedos.

CANTARELLI, M. N. y GALAZZI, L. (2024). Enloquecer, tramar, desear. Una educación sexual integral para la filosofía que enseñamos. En Scaserra, J.I y Zattara, S. (Comps.) *Filosofía en foco: ESI en la formación docente* (pp. 71-106). Homo Sapiens.

CANTARELLI, M.N. y MAMILOVICH, C. (2021). Inquietudes sobre el cuerpo. Notas en torno a una erótica pedagógica. *Cuadernos de Filosofía*, (77), 39-58.

COPPOLECCHIA, I., KLARREICH, I. y RABAN, M. (2023). Narración del mapeo. Trabajo práctico de Teoría y Práctica de la Enseñanza Filosófica, FFyL, UBA.

CIRIZA, A. (2016). Mujeres del sur en filosofía. Notas para una lectura crítica del canon filosófico. *Solar*, 12(1), 121-140.

DAVIS, L. (1995). *Enforcing Normalcy: Disability, Deafness, and the Body*. Verso.

FERREIRA, M. (2017). La discapacidad: entre la formalidad político-discursiva y la experiencia in-corporada. *Revista Latinoamericana de Estudios sobre Cuerpos, Emociones y Sociedad*, 23(9), 20-32.

FOUCAULT, M. (2007). *Las palabras y las cosas. Una arqueología de las ciencias humanas*. Siglo XXI.

GARLAND-THOMSON, R. (1997). *Extraordinary Bodies: Figuring Physical Disability in American Culture and Literature*. Columbia University Press.

HARAWAY, D. (2022). *Visiones primates. Género, raza y naturaleza en la ciencia moderna*. Hekht.

HOOKS, b. (2016). Eros, erotismo y proceso pedagógico. En BRITZMAN, D. et al. *Pedagogías transgresoras* (pp. 1-12). Bocavulvaria.

JAY, M. (2007). *Ojos Abatidos. La denigración de la visión en el pensamiento francés del siglo XX*. Akal.

KLEIN, S. y SCASSERRA, J. I. (2024). De presencias y omisiones. Un estudio sobre las perspectivas de géneros en la carrera de Filosofía de la Universidad de Buenos Aires. En SCASSERRA, J.I. Y ZATTARA, S. (Comps.) *Filosofía en foco: ESI en la formación docente* (pp. 109-138). Homo Sapiens.

LANGON, M. (2015). Rigor: una tensión en la enseñanza de la filosofía. En CERLETTI, A. Y COULÓ, A.C. (Comps.) *Aprendizajes filosóficos. Sujeto, experiencia e infancia* (pp. 65-76). Noveduc.

LEFEBVRE, H. (2013). *La producción del espacio*. Capitán Swing.

MCRUER, R. (2020). Capacidad corporal obligatoria y existencia discapacitada queer. *Papeles del CEIC*, 230(2), 1-12. <http://dx.doi.org/10.1387/pceic.21903>

NUSSBAUM, M. (2007). *Las fronteras de la justicia*. Paidós.

OLIVER, M. (1990). *The Politics of Disablement*. Macmillan.

Programa Nacional de Educación Sexual Integral (2009). Lineamientos curriculares para la Educación Sexual Integral (Ley Nacional n° 26.159). Consejo Federal de Educación. Ministerio de Educación de la Nación.

RANOVSKY, A. (2009). La definición de un criterio de rigor propio de la filosofía como requisito para su enseñanza. En CERLETTI, A. (Comp.) *La enseñanza de la filosofía en perspectiva*. Eudeba.

SARDI, V. (2018). Los límites de los cuerpos en el aula: una dialéctica entre la formación docente y la escuela secundaria. *Revista Professare*, 7(1), 41-55.

SEDGWICK, E. K. (2018). *Tocar la fibra. Afecto, pedagogía y performatividad*. Alpuerto.

SNYDER, S y MITCHELL, D. (2001). Re-engaging the Body: Disability Studies and the Resistance to Embodiment. *Public Culture*, 13(3), 367-389.

TOBOSO MARTÍN, M. y GUZMÁN CASTILLO, F. (2010). Cuerpos, capacidades, exigencias funcionales y otros lechos de Procusto. *Política y Sociedad*, 47(1), 67-83.

TOLENTINO, J. (2019). *Corpos, poderes e ensino de filosofia*. Appris.

TOURN TRAVERS, J. (2016). *Cuerpo y enseñanza de la filosofía*. CLAEH

Natalia Cantarelli: Dra. y Prof. en Filosofía. Jefa de Trabajos Prácticos en Filosofía de la Educación, Departamento de Educación, Universidad Nacional de Luján y en Didáctica Especial y Prácticas de la Enseñanza en Filosofía, Departamento de Filosofía, Universidad de Buenos Aires. Correo electrónico: nataliacantarelli@gmail.com

Laura Galazzi: Dra. y Prof. en Filosofía. Profesora Adjunta en Teoría y Práctica de la Enseñanza Filosófica, Departamento de Filosofía, Universidad de Buenos Aires y en Problemas Éticos y Filosóficos de la Educación, Departamento de Educación, Universidad Nacional de Luján. Investigadora Asistente del CONICET. Correo electrónico: laugalazzi@gmail.com

Carolina Mamilovich: Mg. en Ciencias Políticas, Universidad Nacional de San Martín. Profesora en Filosofía. Jefa de Trabajos Prácticos en Didáctica Especial y Prácticas de la Enseñanza en Filosofía, Departamento de Filosofía, Universidad de Buenos Aires, y en Problemas Éticos y Filosóficos de la Educación, Departamento de Educación, Universidad Nacional de Luján. Correo electrónico: carolinamamilovich@gmail.com