

DOSSIER

Perspectivas filosóficas ante la ley 26.150 de Educación Sexual Integral: herramientas epistemológicas para su implementación

Philosophical perspectives on Law 26.150 of comprehensive sexual education:
Epistemological tools for its implementation

DOI: <https://doi.org/10.63207/6y25zt09>

Anahí Mazzoni y Mauro Gonzalo Villegas

Universidad Nacional de Río Cuarto

amazzeni@hum.unrc.edu.ar

Resumen. Este artículo explora las perspectivas filosóficas sobre la ley 26.150 de Educación Sexual Integral (ESI) en Argentina, enfocándose en herramientas epistemológicas para su implementación. Se analizan tres debates epistemológicos: internalismo vs. externalismo, presentismo vs. historicismo, y continuismo vs. discontinuismo. El internalismo enfatiza la autonomía de la ciencia, mientras que el externalismo considera factores socioculturales. El presentismo organiza el conocimiento desde el presente, y el historicismo lo contextualiza. El continuismo ve la ciencia como un proceso acumulativo, y el discontinuismo destaca rupturas epistemológicas. Cada uno nos permite llevar adelante el intercambio respecto a las prácticas educativas relativas a la ESI. Se propone una lógica moebesiana para sortear dualidades epistemológicas, permitiendo sostener las oscilaciones entre las dimensiones de alétheia, politeia y ethos. La implementación de la ESI requiere considerar estas dimensiones en contextos escolares específicos, donde la transposición didáctica transforma conocimientos científicos en enseñables. Este enfoque epistemológico busca facilitar la implementación de la ESI en escuelas, promoviendo una crítica immanente y considerando la situacionalidad de las prácticas educativas.

Palabras clave. Educación Sexual Integral, epistemología, aletheia, prácticas educativas; internalismo, externalismo, presentismo, historicismo, continuismo, discontinuismo.

Abstract. This article explores philosophical perspectives on Law 26.150 of Comprehensive Sexual Education (CSE) in Argentina, focusing on epistemological tools for its implementation. Three epistemological debates are analyzed: internalism vs. externalism, presentism vs. historicism, and continuism vs. discontinuism. Internalism emphasizes the autonomy of science, while externalism considers sociocultural factors. Presentism organizes knowledge from the present, and historicism contextualizes it. Continuism views science as a cumulative process, and discontinuism highlights epistemological ruptures. Each of these allows us to carry out the exchange regarding educational practices related to CSE. A Moebian logic is proposed to navigate epistemological dualities, allowing for oscillations between the dimensions of alétheia (truth), politeia (politics), and ethos (ethics). The implementation of CSE requires considering these dimensions in specific school contexts, where didactic transposition transforms scientific knowledge into teachable knowledge. This epistemological approach seeks to facilitate the implementation of CSE in schools, promoting immanent critique and considering the situationality of educational practices.

Keywords. Comprehensive Sexual Education, epistemology, alétheia, educational practices; internalism, externalism, presentism, historicism, continuism, discontinuism.

Recibido: 28/4/2025 Aceptado: 9/10/2025

Esta obra está bajo licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/deed.es_AR

En octubre del 2006, en la República Argentina se sanciona la ley 26.150, por la que el Estado asume la responsabilidad y establece como derecho la educación sexual integral (ESI), para todos los educandos, y por la que se insta a las escuelas del territorio argentino a llevar adelante acciones sistemáticas que garanticen el acceso a ese derecho. No obstante, entendemos que esas acciones no sólo involucran a las escuelas, sino también a la producción académica. Podemos decir que la promulgación de la ley interpela a la comunidad científica e intelectual, lo mismo que a las instituciones e instancias de formación de quienes van a ser responsables de garantizar el acceso a la ESI en las escuelas. En ese sentido comprendemos que corresponde a la investigación llevar a cabo acciones que contribuyan a la construcción de herramientas que operen tanto en la implementación, como en la problematización de esa ley. Es en la intersección entre praxis y teoría -respectivamente- que construiremos el presente artículo, resultado de un fragmento de nuestro trabajo final de licenciatura en filosofía.

Nos interesa enfatizar, entonces, que nuestro trabajo de mapeo tiene una finalidad práctica, política-educativa. El objetivo es generar una caja de herramientas que nos permita a los educadores problematizar la implementación de la educación sexual integral en las instituciones educativas. La apuesta radica en considerar que aquellas trabas, desencuentros, dificultades y confusiones que se presentan a la hora de implementar la ESI en las escuelas, se hacen inteligibles si se aborda la dimensión epistemológica de esa práctica del conocimiento que es la enseñanza-aprendizaje. Dado que se trata de generar herramientas teóricas que podríamos poner en marcha en los contextos concretos de realización de nuestras prácticas, en el devenir cotidiano de las instituciones educativas, lo planteado en el texto, al nacer desde una praxis, y retornar a ella para transformarla, deberá permanecer abierto a ese momento de concreción.

ALETHEIA: tres querellas clásicas

¿De qué hablamos cuando hablamos de epistemología? Al momento de delinear una definición de epistemología podríamos -en principio- apelar a su etimología y decir que es la reunión -λέγειν- de discursos, o razones -λόγος- acerca o sobre el conocimiento -πιστήμη-. No obstante, esta definición es insuficiente. De lo que se trata es de maquinar una acepción de epistemología en tanto disciplina, lo cual ya supone otra maniobra discursiva que nos permita tematizar el estudio de las condiciones de producción y validación de las prácticas del conocimiento científico.

En tanto discurso filosófico, la epistemología estriba en la triada *alétheia*, *politeia*, y *ethos*. Atendiendo a lo que señala Foucault,

La existencia del discurso filosófico, desde Grecia hasta la actualidad, radica precisamente en la posibilidad o, mejor, la necesidad de este juego: no plantear jamás la cuestión de la *alétheia* sin reavivar a la vez, con referencia a esa misma verdad, la cuestión de la *politeia* y el *ethos*. Otro tanto para la *politeia*. Otro tanto para el *ethos* (Foucault, 2010, p. 85).

La reflexión filosófica no sólo es verdadera, sino que es política y relativa al *ethos*. La epistemología, entonces, es la acentuación filosófica del polo verdad, sin que eso signifique excluir de aquella las dimensiones políticas y éticas. Cuando hablamos o enfatizamos uno de los polos, siempre suponemos los otros dos. Es justamente esto lo que ha contribuido a complejizar la reflexión y el discurso epistemológico que, si bien nacen en el seno de la filosofía, han incorporado en su reflexión sobre el conocimiento las perspectivas sociológica, política, antropológica, histórica y de género, lo cual se anuda en el trabajo epistemológico y hace de éste un término polisémico, con continuidades y discontinuidades.

Dicho esto, la epistemología es el estudio filosófico de una materia *extranjera*, como propone Can-guilhem (1971). Es decir, se trata de una disciplina que trabaja objetos no filosóficos, propios de otros campos, pero lo hace de manera filosófica, con las herramientas que esta tradición posibilita. ¿Cuál es esa materia extranjera? Aquí lo entenderemos de dos modos, que para nada pretenden agotar la cuestión. Se trata de las prácticas científicas y de las prácticas educativas.

En primer lugar nos referiremos a las prácticas científicas, o sea, al ámbito de la discusión acerca de cómo se hace ciencia, por qué, para qué, con qué consecuencias, y quiénes. Así, “ha surgido una disciplina, denominada epistemología, cuyo fin consiste en caracterizar la actividad científica y establecer cómo se la desarrolla correctamente” (Klimovsky e Hidalgo, 2001. p 15). Conciérne a aquellas cuestiones que en filosofía corresponden a la teoría del conocimiento, en tanto se pregunta por los alcances, límites y procesos propios del mismo; pero sus preocupaciones atienden a un campo específico, el de la producción científica. Sabemos que teniendo como objeto de reflexión el campo científico, una actividad tal implica ocuparse de los contextos de descubrimiento, justificación y aplicación de lo que llamaríamos ciencia.

Resulta necesario aquí atravesar una serie de debates que no sólo son fundamentales para entender la historia de la disciplina en sí misma, sino que funcionan como un prolegómeno necesario para abordar lo que en este trabajo particularmente nos preocupa, a saber, dilucidar las estrategias epistemológicas necesarias para articular prácticas de conocimiento en la aplicación de la ESI.

Entonces, siendo el objeto de interés el conocimiento, es elemental transitar algunas problemáticas desde la historización de la ciencia hecha por Braunstein (2009), en cuyo trazado se articulan una serie de controversias en torno a la emergencia y desarrollo de la ciencia, que propician una serie de debates epistemológicos. El primero de ellos es la querella externalismo - internalismo.

Externalismo vs. internalismo y su impacto en la ESI

Desde una perspectiva externalista (Boris Hessen, Robert Merton) una teoría o un hecho en la historia de la ciencia responden a causas externas. Es decir, a elementos estructurales o bien coyunturales, que se dirimen en la trama social. Hay, entonces, una serie de factores sociales, económicos, políticos, correlacionados que intervienen en la emergencia del conocimiento científico.

En otra dirección, desde una perspectiva internalista (Alexandre Koyré, John W. Nef, Alfred R. Hall, Joseph Agassi), las ideas científicas de una época pueden ser explicadas desde los elementos lógicos y el sistema de pensamiento propios de la ciencia. Así, el desarrollo de ésta es independiente de los factores socioculturales que la rodean. Se trata, por lo tanto, de hechos de ciencia, y ya no hechos de la historia de la ciencia, como plantea el externalismo.

A partir de la tríada antes mencionada observamos en esta disputa que el externalismo enfatiza los polos *politeia* y *ethos*, mientras que el internalismo se sostiene en el polo *aletheia*. Si lo que nos interesa es pensar estrategias para la implementación de la ESI, en el marco de este debate podemos identificar que el internalismo cierra la posibilidad de intervención de los sujetos en las prácticas de conocimiento. Eso clausura una herramienta clave para la ESI, como es la problematización de las implicancias subjetivas de quienes producen, enseñan y también de quienes de una u otra manera son objetos de conocimiento. Una aproximación internalista supone una relación desigual, subordinada y asimétrica entre el campo científico y lo no científico, en la medida en que conlleva pensar que -en el contexto educativo- la ciencia en tanto práctica escindida de lo social, es la única voz legitimada para describir una realidad transparente que se presenta como neutral y objetiva, en la que el científico es quien descubre, el docente quien transmite y el estudiante quien recepta el conocimiento sobre un objeto externo trascendente. En las escuelas estos posicionamientos se encarnan en diferentes prácticas que pueden ser cuestionadas, debatidas, desde la pregunta por el estatuto epistemológico de las mismas.

Nos encontramos con un acceso internalista a los conocimientos en ocasiones en las que en el espacio curricular de biología, por ejemplo, se presupone que dado que el objeto de estudio goza, si se quiere, de cierta estabilidad a lo largo del tiempo, entonces no resulta necesario actualizar (ni problematizar) la bibliografía, lo mismo que el lenguaje que se utiliza para nombrar la materialidad. Tales posturas biologicistas -internalistas- no son permeables a incorporar aquellos discursos que sobre sí articulan las subjetividades tematizadas. Es decir, habitan nuestras aulas estudiantes trans, travestis, intersex o no binaries, quienes no solamente no se encuentran en el modo en que son nombrados los cuerpos en aquellas narrativas sino que además por el modo autopoiético en que es presentado el objeto de conocimiento, no pueden intervenir en la construcción de ese discurso. Entonces, cuando se presenta una afirmación científica en el aula, de manera internalista, eso se traduce didácticamente en un abordaje de los contenidos que prescinde de la problematización epistemológica, de modo que su objeto disciplinar queda desarticulado de las dimensiones política, del *ethos* y de otras ciencias. De esta manera, si se considera autológico el contenido, no hay nada para decir, mucho menos problematizar respecto al modo en que se presenta esa verdad, esa *altheia*.

Por otro lado, la posición externalista se presenta como una perspectiva epistemológica crítica del internalismo y su acentuación del polo *aletheia*. Esto, para la implementación de la ESI, supone incluir las dimensiones del *ethos* y la política en la problematización del conocimiento, al incorporar los factores externos al proceso científico, en la explicación del desarrollo de la ciencia, y en consecuencia, también en la pedagogización de sus conocimientos. En este viraje hacia el externalismo aparece una dimensión intersubjetiva, supeditada a una coyuntura. Para la implementación de la ESI un posicionamiento de este tipo reviste una singular importancia porque nos permite hacer inteligible el modo en que el conocimiento científico cambia a lo largo del tiempo, ligado a factores que son del orden de lo político, social y económico.

Sin embargo, la acentuación de los polos *politeia* y *ethos*, puede acarrear una sobredeterminación por sobre la *aletheia*. Esto, en el contexto de la ESI, se traduce en la relativización de la rigurosidad de los conocimientos. Es decir, el externalismo, al brindar herramientas críticas para explicar el modo en que se concretan las determinaciones sociopolíticas en el desarrollo científico, cuestiona el estatuto de verdad de la ciencia en el marco de esas determinaciones, lo cual puede habilitar la desconfianza en el valor de las proposiciones científicas. Esto dificulta la implementación de la ESI porque en la disputa respecto a sus contenidos, permite considerarlos como emergentes supeditados solamente a un orden político y ético, y por ende contingente. Se debilita así la posibilidad de problematizar los métodos de la ciencia, su carácter público e intersubjetivo, es decir lo que hace a la construcción de verdad en la ciencia.

El externalismo en las escuelas puede verse, algunas veces, en situaciones en las que se apela a la diversidad de “versiones” sobre un tema que circulan en el *ethos* de una comunidad, para evitar reconocer la legitimidad y el estatuto de objetividad de los contenidos de la ESI, que tratan de instalarse desde un campo científico. Bajo el requerimiento pseudo democrático de la presencia de *todas las voces* o *versiones* sobre un tópico, se equipara o ponen en un mismo plano epistemológico discursos científicos con aquellos no científicos -como los moralistas- o bien pseudocientíficos -como el biologicismo binarista- y hasta anticientíficos -como el religioso-. En esa manera de encarnar el externalismo, el *ethos* en su multiplicidad, sobredetermina a las construcciones científicas y los derechos se ven relativizados.

En síntesis, el debate internalismo-externalismo permanece implícito en las escuelas. Se ve plasmado en las concepciones que se sostienen sobre el modo en que se produce la ciencia, y por lo tanto se traduce en prácticas didácticas que reproducen esas perspectivas epistemológicas.

Presentismo vs historicismo y su impacto en la ESI

El segundo debate epistemológico es el que se da entre dos posturas historiográficas de la ciencia: el presentismo (Georges Sarton y David Hull) y el historicismo (Thomas Kuhn, Ian Hacking). De un lado tenemos la perspectiva presentista, la cual interpreta y organiza los desarrollos científicos a partir del presente, cuyo horizonte de conocimiento resulta más complejo y completo respecto al pasado, en la medida en que las prácticas científicas progresan de manera acumulativa, de modo que el pasado es corregido por el presente (Mercado Villalobos, 1996). En contraposición al presentismo se posiciona el historicismo, el cual sostiene que los conocimientos científicos deben ser explicados a partir de su contextualización, es decir, desde las características coyunturales de las instancias en que fueron producidos. Lo que prescribe esta perspectiva es la revisión histórica desembarazada de los intereses de una disciplina en relación a su objeto, por lo que hay que reconstruir de la manera más fiel posible los hábitos mentales y los horizontes de racionalidad en los que se dan los conocimientos.

El posicionamiento en esta querella tiene también sus derivas cuando de lo que se trata es de dar con herramientas para los debates en torno a la implementación de la ESI. Nos encontramos frente a una disputa que, en el marco de las prácticas educativas, nos obliga a asumir una postura bifronte. Nos vemos frente a la situación de incorporar la variable de los contextos, no sólo de producción científica, sino también la de los contextos de enseñanza y aprendizaje, debiendo atender a los horizontes de racionalidad, y al *ethos*, sin renunciar a una postura crítica, y por esto mismo presentista respecto a la dimensión de verdad y la dimensión política del conocimiento, sobre todo si hemos de tener presente que la educación debe su sentido emancipador a la posibilidad de establecer juicios críticos sobre las dimensiones de *alétheia*, *politeia* y *ethos* de las prácticas sociales en general.

Esa construcción crítica es fundamental en la concreción de la ESI. Tomemos un Eje en particular, aquel llamado “valorar la afectividad”. Uno de los contenidos propuestos para trabajar esta temática en el aula supone una serie de actividades en orden a problematizar las nociones que circulan culturalmente en torno al *amor romántico*, de modo tal que se entable un diálogo respecto a las consecuencias que esas nociones tienen en la vida de las comunidades. Para hacer un análisis crítico del abordaje epistemológico de este tópico, consideramos necesaria tal postura bifronte, es decir, presentista e historicista al mismo tiempo. Por ejemplo, sabemos que la Antropología en sus inicios, prescindió de la mirada y la voz de las *mujeres* para significar la cultura del matrimonio (Casares, 2008), lo cual nos sitúa de cara a presentar los conocimientos científicos de manera situada e historizada, dando cuenta del entorno socio-histórico en que fueron producidos: contexto carente de herramientas epistemológicas para dar cuenta de las implicancias patriarcales y violentas de algunas prácticas simbolizadas bajo el significante “amor”. Sin embargo, ese abordaje no agota la intervención pedagógica. Lo que proponemos al mismo tiempo es complementar esta mirada historicista con otra de corte presentista que se traduzca en un análisis crítico de tales prácticas científicas y su correlato social. Es así que podemos -desde el aula- hacer que la ciencia antropológica revise sus propias prácticas y resultados -en una especie de lectura a contrapelo- a la luz del necesario tratamiento de contenidos pertinentes, confiables y actualizados que exige la ESI. Entendemos de este modo que las intervenciones pedagógicas deben poder moverse pendularmente entre el historicismo y el presentismo, como suelo epistémico.

Continuismo vs. discontinuismo y su impacto en la ESI

El tercer debate epistemológico es el que confronta continuismo y discontinuismo. Si bien ambas posturas asumen una perspectiva epistemológica histórica, centrada en torno a la naturaleza de la revolución científica (Salas Del Ángel, 2008), para nuestros fines lo que retomaremos de esta disputa son las concepciones de ciencia - y su desarrollo- haciendo foco en el estatuto del sentido común y el vínculo que éste tiene con el conocimiento científico.

Un posicionamiento continuista (Auguste Comte) afirma que las prácticas científicas comportan un carácter progresivo, uniforme y que las revoluciones científicas son -antes que cortes epistémicos- actualizaciones de un núcleo de verdades contenidas en la ciencia. En este sentido, las revoluciones serían en realidad procesos acumulativos de un desarrollo continuo y lineal del conocimiento científico, por lo que las contribuciones durables son las que conforman la ciencia, y el avance es leído en términos de perfeccionamiento. Para este posicionamiento la relación que se establece entre el sentido común y el pensamiento científico es de continuidad (Salas del Ángel, 2008, p. 58).

Del otro lado de la querella encontramos la postura rupturista (Gastón Bachelard), la cual sostendrá, respecto a la revolución científica, que ésta constituye un corte epistémico. Para este posicionamiento las construcciones científicas constituyen una ruptura respecto del pensamiento ordinario, y lo hacen porque el pensamiento científico se erige en oposición al sentido común, y se configura a partir de la permanente transformación que trastoca los marcos ontológicos y epistemológicos de la familiaridad y generalización del sentido común.

Otra vez aparece la pregunta por las implicancias epistemológicas de posicionarse ahora como continuista o discontinuista, a los fines de nuestro artículo. En principio, el discontinuismo encarnado en prácticas pedagógicas presenta obstáculos para la implementación de la ESI, puesto que, al cuestionar el sentido común, lo que hace es confrontar con el *ethos* de una comunidad, en este caso la educativa.

No obstante, nuestro abordaje es una apuesta estratégica al discontinuismo ya que éste nos ofrece herramientas para analizar las situaciones problemáticas que se dan en la escuela en torno a la ESI, pues da lugar a comprender sus contenidos como una ruptura frente a muchas afirmaciones sostenidas fuertemente desde las subjetividades que habitan la escuela. Es decir, algunos tópicos que tenemos que plantear desde la ESI, implican para algunos sujetos cuestionar buena parte de su *ethos*, es decir, prácticas cotidianas, valores, opiniones, etc, las cuales en este punto pueden constituirse como un obstáculo para conocer. Esta situación, necesariamente debe poder ser tematizada, hablada, problematizada, objetivada en la escuela. Por lo cual las herramientas del discontinuismo nos resultan necesarias para analizar las situaciones en las que el *ethos* constituye un obstáculo.

Pensar al conocimiento atravesado por obstáculos supone vincularlo a su raíz más genuina, a saber, la de la pregunta por lo real. Esto nos permite entablar la discusión epistemológica de las prácticas educativas que aquí nos interesan. En este punto acudimos a Gastón Bachelard, quien propone hacer una crítica de las prácticas del conocimiento, tanto en la instancia de construcción científica, como en la de enseñanza de las ciencias; a través del concepto de obstáculo epistemológico. Esta herramienta conceptual nos permite ver cómo la ciencia supone siempre una ruptura --inclusive una destrucción de nociones- y formas de conocer que vamos acumulando desde nuestras experiencias de socialización y también formativas. Nadie escapa de los obstáculos epistemológicos. Si bien muchas veces vienen de la mano de afirmaciones sobre lo real que se sostienen en construcciones culturales de sentido común; muchas otras veces se nutren de amplios trayectos formativos, es decir, cuando profesionales -en este caso de la educación- se ven con obstáculos dados por la seguridad que genera su propio recorrido formativo.

Esta noción de obstáculo epistemológico encuentra, preliminarmente, su primera ventaja para el debate en torno a la implementación de la ESI: nos permite analizar conjuntamente la relación que sostenemos con el conocimiento tanto estudiantes como docentes y científicos. Hay algo común a todos quienes nos topamos con el conocimiento: "Frente a lo real, lo que se cree saber claramente ofusca lo que deberíamos saber" (Bachelard, 2000, p. 16) Por eso siempre el acceso a la ciencia, implica cierto proceso subjetivo, el de enfrentarnos con lo que traemos, con lo que sabemos y creemos.

La ciencia, en su necesidad de terminar como en su principio se opone absolutamente a la opinión. Si llega a legitimar la opinión en un punto concreto, se debe a otras razones que las que basan la opinión; de modo que la opinión está siempre, por derecho propio, en un error. La opinión *piensa mal*; no *piensa*; *traduce* las necesidades en conocimientos. Al designar los objetos por su utilidad, se niega a conocerlos. No se puede basar nada sobre la opinión: antes hay que destruirla (Bachelard, 2000, p. 16).

Necesariamente nos encontramos con la opinión propia y la de todos los interlocutores que participan en la negociación de sentidos y de afirmaciones, que implica todo proceso de enseñanza y aprendizaje. Sólo si entendemos lo profundo que cala un sistema de opiniones en el sostenimiento cultural de una comunidad, reconoceremos la necesidad, pero también la pericia que implica abordar crítica o inclusive destructivamente las afirmaciones sostenidas desde la opinión, por quienes participan del intercambio educativo. La herramienta fundamental en este punto es la pregunta. Lo más propio del conocimiento científico es su dimensión problemática: “Si no ha habido pregunta no puede haber conocimiento científico” (Bachelard, 2000, p. 16). Se propone el ejercicio permanente de regresar a la dimensión cuestionadora de la ciencia, a su pregunta, desde la premisa “*todo se construye*”. Así, se posiciona a la reflexión epistemológica como la privilegiada a la hora de construir conocimientos, tanto en el ámbito científico como en el educativo. En tanto es aquella la que nos sostiene en el punto desde el cual surge todo conocimiento: el problema. De lo que se trata entonces es de volver problemático el modo en que adquirimos los supuestos desde los cuales partimos.

De la mano del debate continuismo y discontinuismo queremos ir a las comunidades no de manera trascendente desde un lugar de “superioridad” de la ESI, presuponiendo la invalidez de las verdades del sentido común de su ethos, sino “entrando” en la comunidad, en la escuela, a fin de que la ESI ofrezca la posibilidad de una crítica inmanente.

Entonces, a la luz de las tres querellas en torno a las prácticas científicas ¿Qué nos es posible decir de la epistemología a raíz de lo planteado hasta aquí? ¿Habremos de asumir o tomar partido por alguna de las posturas? ¿Hemos de sortear una suerte de dialéctica epistémica entre el sentido común y el pensamiento científico? ¿entre el presente y el pasado? ¿o entre el afuera y el adentro de las prácticas científicas? ¿O habremos de buscar un justo medio entre estas seis posturas?

Antes que inclinarnos por una lógica dialéctica o del justo medio, proponemos un modelo moebesiano. En este sentido apelamos a la lógica que nos ofrece la topología presente en la cinta de moebius. En ella se plantea una figura sin adentro ni afuera, ni puntos de referencia definidos, y por ello nos resulta pertinente ya que escapa a la estructura de la dualidad, que en los debates expuestos tienen la forma internalismo/externalismo, presentismo/historicismo, y continuismo/discontinuismo. Dualidades en las que, en cada una de las perspectivas, se postula un meta-lugar analítico en las reconstrucciones epistemológicas.

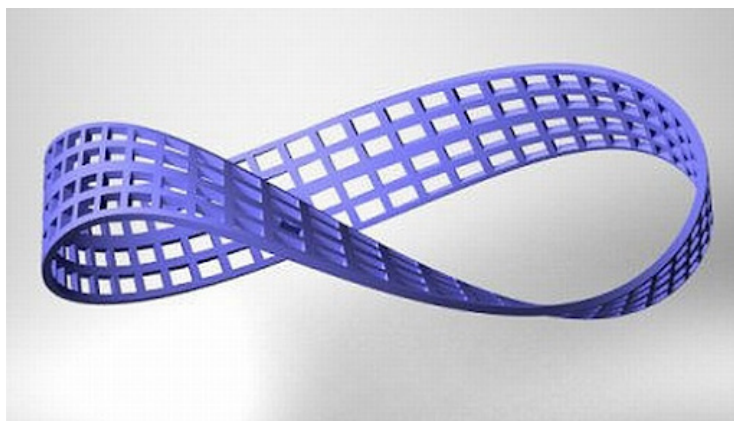


Figura 1.

La lógica de la superficie moebesiana (ver figura 1) nos permite sortear los problemas topológicos presentes en el análisis de los debates epistemológicos. La falta de lugares o puntos definidos en la banda de moebius hace que, lo que se presenta como oposición, termine estableciéndose como una suerte de continuidad. Es la dinámica moebesiana, de continuidad/discontinuidad, la que nos habilita a no tener que optar por alguno de los “bandos epistémicos”, ni designar la naturaleza de las prácticas científicas de un lado u otro de las querellas, sino operar mediante cortes epistemológicos, ya que cada postura de los debates constituye una crítica de su contraparte, pero que termina por estabilizarse, cerrando la posibilidad de otros horizontes de racionalidad. La lógica moebesiana nos permite plantear una epistemología sin meta-lugares trascendentes de la crítica, oscilando entre las dimensiones *alétheia*, *politeia* y *ethos*.

Para la epistemología hoy, “El conocimiento científico (...) será entendido como un proceso relativo a sus condiciones históricas y de producción de formas y estilos de construcción, a modos específicos de legitimación y circulación social, vinculado a regímenes de verdad y de poder” (Guyot, 2011, p. 39). En este punto, habiendo transitado los debates clásicos y cómo se constituyen en herramientas para abordar en términos epistemológicos la ESI en las escuelas, resulta necesario introducir el concepto de *parrhesía* que el mismo Foucault trae en sus cursos dictados a principios de los años ‘80 (Foucault, 2004). Es a partir de allí que, desde la tríada sobre la cual transita toda nuestra reflexión, podemos dar cuenta de la emergente necesidad de tematizar la verdad en los ámbitos que nos preocupan. En la *parrhesía*, que Foucault trabaja conceptualmente a través del análisis de obras de la antigüedad clásica griega, se da una relación entre maestro y discípulo que supone un abordaje ético de ambas subjetividades. Nos interesa aquí sólo hacer hincapié en el modo en que el autor rescata al polo *alétheia*, como anclaje necesario para la construcción de discursos que generen modificaciones sobre lo real. Se da una transformación, a partir de la afección que surge del encuentro con el discurso de verdad. Hay entonces en esa relación, un aspecto técnico, además del propiamente ético, que hace a la labor del maestro como conductor de esos discursos. Ahora bien, no se trata de una práctica en orden a dar con actitudes adulatorias, o asentimientos vacíos. La búsqueda de la verdad implica una práctica de libertad, diríamos en un lenguaje más cercano a las pedagogías actuales, un acto emancipatorio. Es así que, la *parrhesía* también involucra un compromiso del sujeto de enunciación, quien se transforma a sí mismo, o mejor dicho se construye a sí mismo en función de los discursos de verdad que trae. Si pensamos a la perspectiva foucaultiana en el campo de la epistemología, como una apuesta que sale de las ciencias humanas para volver a ellas a generar efectos, al modo de un bucle; entonces, necesitamos aquí para la implementación de la ESI, poder tematizar el estatuto de verdad de los contenidos que se ofrecen en sus ejes y sus propuestas curriculares escolares. De aquí que la apuesta por una epistemología crítica que hacemos en este trabajo nazca de la necesidad de problematizar el aspecto político y ético de toda práctica del conocimiento sin abandonar la tensión con la verdad como aquel sustrato donde se dirimen las relaciones de poder, pero también en el cual se desarrollan los discursos de la ciencia que hoy resultan emancipadores para las subjetividades que los habitan, o que son objetos y sujetos de las mismas.

Lo que hacemos es apostar a la ciencia por su búsqueda de verdad, y cuando hacemos una crítica de esa verdad lo hacemos poniéndola en tensión con los polos *politeia* y *ethos*. La *parrhesía* es el modo en que esa tríada puede darse en las prácticas del conocimiento que se enmarcan en la implementación de la ESI. Para eso, es necesario plantear a las prácticas educativas como parte fundamental del problema más general de las prácticas del conocimiento.

El problema en las prácticas educativas

Tras haber problematizado las cuestiones epistemológicas en torno a las prácticas científicas, emerge la necesidad de tematizar un segundo material extranjero para la filosofía, a saber, el de los procesos de enseñanza y aprendizaje de los conocimientos.

Una cuestión importante a tener presente, desde el punto de vista epistemológico, es el tipo de conocimiento que acontece en las instituciones educativas. La escuela es un contexto de aprendizaje, pero no al modo de un receptáculo de contenidos, sino más bien *poiético*: “la actividad escolar es productiva, es decir, generadora de formas específicas de aprendizaje” (Terigi, 2020, p. 244). La escuela es un contexto *artificial* construido deliberadamente para producir ciertos conocimientos. Esto plantea un problema epistemológico fundamental: en la escuela se producen conocimientos a partir de conocimientos científicos, sin embargo, “para que el conocimiento pueda funcionar en la escuela como objeto de aprendizaje, experimenta ciertas transformaciones que lo hacen apto para ser enseñado” (Terigi, 2020, p. 245).

Al puntualizar las transformaciones que se dan en contexto escolar hacemos referencia a la transposición didáctica: proceso mediante el cual se efectúan las modificaciones necesarias para que un contenido –en nuestro caso un conocimiento científico– sea adaptado para su enseñanza (Chevallard, 2000). En este sentido, las prácticas educativas habrán de articular tres dimensiones, la del conocimiento disciplinar, del conocimiento de las estrategias para la enseñanza, y la del conocimiento del contexto, dando cuenta de las creencias, intereses, valores que circulan en el espacio institucional (Leal Castro, 2014).

Esto desbloquea una serie de problemas, pues, las intervenciones educativas/formativas encuentran su estatuto fundante en la transposición didáctica. En ella se encuentran las instituciones que producen conocimientos, aquellas a cargo de las prácticas de investigación, y las instituciones construidas para la enseñanza.

Hay una dimensión que se abre cuando problematizamos la vinculación que emerge entre el conocimiento producido en el ámbito científico y el que se genera en las escuelas. Esto, desde una perspectiva tradicional, implica pensar la circulación de discursos en términos de “saberes”. Aquí retomamos la noción de transposición didáctica pero desde una perspectiva epistemológica, para tematizar los marcos desde los cuales se produce conocimiento. Los contenidos académicos y científicos que se trabajan/enseñan en el contexto escolar son producidos en otros contextos. De modo que, puestos a operar en la escuela, con sus reglas, condiciones y criterios, suponen una labor de descontextualización, respecto de las condiciones en las que se generaron, a la vez que un trabajo de recontextualización según las condiciones establecidas por la escuela. El quid epistemológico está en ese movimiento de descontextualización-recontextualización, es decir, las condiciones sobre las que se dan las transformaciones del conocimiento científico.

Para dar cuenta de ese nudo problemático resulta necesario un aparato teórico que discrimine los elementos que forman parte de aquél. Las prácticas docentes se sostienen sobre los cimientos de opciones epistemológicas. Esto, que vale conjuntamente para las otras prácticas del conocimiento, como lo son las investigativas y las profesionales; tiene un singular anclaje en lo que hace particularmente a la profesión docente (Guyot y Becerra Batán, 2005). No obstante, el impacto de estas opciones epistemológicas no es homogéneo ni lineal. En el momento de producción del conocimiento ya se enmarcan los contenidos en determinadas opciones epistémicas. Es decir, de manera sintética podríamos afirmar que la comunidad científica nos ofrece un corpus de conocimientos que ya están sostenidos en determinados paradigmas. Ese contenido impacta en las aulas de la mano de una serie de estrategias producidas por les docentes, por ejemplo “si se aborda como objeto de conocimiento la inteligencia humana y optamos por la epistemología genética, es consistente con esta posición la psicología genética piagetiana” (Guyot y Becerra Batán, 2005, p. 372). En esas estrategias se recontextualiza ese contenido y -por ende- se actualiza aquella opción epistemológica primera. Ahora bien, esa actualización no siempre es homogénea, en tanto responde a un contexto concreto, artificial, como lo es la escuela con sus reglas, condiciones y criterios, y modos de subjetividad que en ella circulan:

El microespacio de la práctica educativa se inscribe en los más amplios representados por la institución escolar, el sistema educativo y la formación social que condicionan y normativizan sus operaciones. Ellos implican grados de contextualización para establecer los niveles de dependencia y autonomía de los mismos y de las prácticas educativas. (Guyot, 2011, p. 43).

Ese microespacio -la práctica pedagógica- comienza en la facticidad pero no se fundamenta en ella. Sino que, y en esto seguimos la propuesta de Violeta Guyot (2011), resulta imprescindible dar cuenta de la relación entre epistemología, historia de la ciencia y disciplina científica y el modo en que esas relaciones se actualizan en la práctica educativa propiamente dicha. Así, esta última se erige como objeto de conocimiento y no se reduce a un conjunto de situaciones particulares acerca de las cuales eventualmente reflexionamos en las escuelas. Al momento en que la ESI -o los contenidos y cuestiones que le competen- se hacen presentes en momentos y espacios institucionales de problematización, y se convierten en foco de discusión, suele quedar reducido el problema a relatos anecdóticos, a descripción de experiencias, sensaciones, o comentarios realizados. Situar como profesional de las prácticas educativas requiere la construcción de herramientas para el análisis de esas prácticas. Esto implica poder identificar el marco epistemológico de las afirmaciones que están en juego; el conocimiento y su lugar en el campo científico -historia de la ciencia- los sujetos y la carga de sentidos con la que afrontan las prácticas -sujeto que enseña y sujeto que aprende- y también dar cuenta de la situacionalidad histórica en los sistemas institucional, educativo y social (Guyot, 2011). De este modo, y en los términos en que lo planteamos más arriba, el quid epistemológico del movimiento descontextualización-recontextualización de la práctica docente, consiste en la articulación de esos tres elementos (aprendizaje, enseñanza y conocimiento) lo que “desencadena modos de relación según los cuales la posición de cada uno de esos elementos determina el valor y la posición de cada uno de los otros”. (Guyot, 2011, p. 43).

No obstante, si planteamos que la práctica educativa consiste en un movimiento que pivota entre contextos ¿Qué quiere decir que la escuela constituya un contexto? Quiere decir que es un territorio, en tanto espacio donde se “cocina” un horizonte de racionalidad y de sentido, donde acontece la tensión de fuerzas y de discursos; donde la política pública se encuentra con los sujetos. Es también un espacio de trabajo y de circulación de ideas. Implica un *ethos* en tanto, como suele decirse, la escuela es también una “comunidad”. Entonces, aquello que llamamos “prácticas de enseñanza” acontece en ese *entre*, en esa producción de sentidos que hace al territorio, al contexto. Las formas específicas de aprendizaje que se producen dan cuenta de la facticidad del contexto escolar, de modo que corresponda hablar de escuelas, más que de escuela, ya que la re-contextualización de los conocimientos científicos se agencia localmente, en formas singulares de organización proxémica, kinésica, y cronémica, que hacen a la comunidad educativa que los actualiza:

(...) hay una codificación institucional, hay currículum, hay formas de contratación laboral que determinan lo que podemos hacer; todos agenciamientos estatales que tienen que ser movilizados localmente. Hay que pensar desde la política pública, el marco regulatorio y los discursos formativos que organizan el contexto en el que trabajamos (Dussel 2020, p. 2)

En lo que hace concretamente a la ESI, confluyen en su implementación todos esos elementos que resulta necesario distinguir analíticamente. Así contamos con, no sólo la Ley propiamente dicha, sino también con una serie de documentos pedagógicos como lo son las prescripciones reunidas en el currículum; junto con instrumentos didácticos como manuales, guías de actividades, propuestas de talleres, entre otros; y, por supuesto disponemos de lo propio de la actualización científica de

cada campo del conocimiento, que viene de la mano del Conocimiento Profesional del Profesor (Leal Castro, 2014). Esta dinámica que produce formas de conocimiento en las escuelas se encuentra con otras formas de conocimiento que tienen lugar en la vida cotidiana, con o sin intencionalidad instructiva, y que hacen al *ethos* de una comunidad, tales como las relaciones de producción, de género, de raza, etnia, etc. Estas relaciones impactan en la planificación y la puesta en marcha de las prácticas educativas. De aquí que la transposición didáctica implique instancias de toma de decisión y negociaciones. Es un momento productivo donde confluyen las fuerzas sociales y culturales que se ven involucradas en los tópicos que se trabajan. En esa instancia se evidencia el carácter de la escuela en tanto lugar donde convergen los *ethos* para generar *aletheia*.

Las decisiones epistemológicas, dijimos, suceden primero en campos de investigación científica. Luego, en campos de producción de conocimiento enseñable, por parte de profesionales docentes. El debate, o sea, la rosca y la articulación de intereses y posicionamientos, debe darse en el terreno de esas decisiones docentes. De lo que se trata es de llevar ahí las discusiones, propuestas y conflictos que la ESI suscita, cuando se desenvuelve en contextos específicos y relaciones intersubjetivas singulares.

Ahora ¿cómo apelar a lo contextual sin quedar atrapados en la facticidad? Resulta clave poder distinguir entre facticidad y situacionalidad. Mientras que el primero remite al *hic et nunc* de la experiencia vivida y dada, la situacionalidad, por su lado, constituye las condiciones históricas en las que la experiencia vivida se da, en la trama epocal y territorial que hace que podamos decir que somos hijos de una época. En este sentido la situacionalidad es la objetivación de las relaciones estructurales que constituyen las condiciones de posibilidad de formas de ser y existir.

A modo de síntesis

En este artículo tematizamos las prácticas y el estatuto del conocimiento a fin de construir nuestro posicionamiento en relación a la epistemología. En este punto el trabajo fue encauzado dentro de los debates epistemológicos, no sólo para problematizar las prácticas científicas, sino y sobre todo, para dar cuenta de las implicancias que se siguen de los posicionamientos involucrados, y el modo en que sus derivas impactan en la implementación de la ESI. Al respecto destacamos lo siguiente:

-La problematización del conocimiento a partir de la disputa entre los posicionamientos externalista e internalista, concebirá, por un lado, que una teoría o un hecho en la historia de la ciencia responden a una serie de factores sociales, económicos, y políticos, correlacionados y que intervienen en la emergencia del conocimiento científico. Mientras que, por otro lado, un posicionamiento internalista entenderá que las ideas científicas de una época pueden ser explicadas a partir del sistema de pensamiento propio de la ciencia, haciendo de esta una práctica independiente de los factores socioculturales.

Observamos que, en lo que a la educación sexual integral refiere, estos enfoques sobre la ciencia configuran condiciones muy disímiles para las intervenciones pedagógicas. El internalismo, al enfatizar el polo *aletheia*, supone una visión homogénea y autológica del conocimiento, autopoética y autosuficiente de la ciencia. Nos encontramos con que esto clausura la posibilidad de intervención de los sujetos en las prácticas de conocimiento, lo cual es fundamental para la implementación de la ESI. Este tipo de aproximación internalista, además, sostiene una relación desigual y subordinada entre el campo científico y el no científico, que en nuestro caso son las instituciones educativas.

En lo que respecta a la posición externalista, si bien constituye un enfoque epistemológico que incorpora los factores externos en su explicación del proceso científico -es decir que reconoce la dimensiones del *ethos* y la *politeia* en la problematización del conocimiento- en el contexto de la ESI, acarrea una relativización de la rigurosidad de los conocimientos. El estatuto de verdad se ve conmovido en función de las determinaciones sociopolíticas que intervienen en el desarrollo científico, lo que obstaculiza el trabajo en torno a la ESI dado que, en la disputa respecto a sus contenidos, habilita considerar a estos como supeditados a un orden político, ético y contingente. Queda aminorada entonces la posibilidad de problematizar, no sólo los métodos de la ciencia, sino también su carácter público e intersubjetivo.

-En lo que hace a la querella entre presentismo e historicismo, hallamos que estas posturas impactan en las condiciones sobre las cuales intervenir pedagógicamente. Ya sea que se interprete y organice al desarrollo científico a partir del presente -como en el caso del presentismo- o se lo explique a partir de las características coyunturales en que fueron producidos -como en el caso del historicismo- en el marco de las prácticas educativas establecimos que resulta necesario posicionarse de manera bifronte de modo tal que sea posible atender tanto a los horizontes de racionalidad que configuran las condiciones de emergencia de la ciencia, como a la evaluación y crítica necesaria de esos horizontes de racionalidad científica, desde un posicionamiento situado, temporal y territorialmente.

Establecimos entonces la necesidad de incorporar la variable de los contextos, tanto de producción científica como de enseñanza y aprendizaje, lo que tornó necesario reparar en los horizontes de racionalidad, y el *ethos*, sin por ello renunciar al ejercicio de la crítica. Esto especialmente si hemos de atender al sentido emancipador de la educación desde la posibilidad de establecer juicios críticos sobre las dimensiones de *alétheia*, *politeia* y *ethos* de las prácticas sociales.

-Por último, en lo que hace al tercer debate, el que confronta continuismo y discontinuismo, hicimos foco en el estatuto del sentido común y el vínculo que éste tiene con el conocimiento científico. Abordamos la tensión que se suscita entre dos enfoques epistémicos. Por un lado, aquel que entiende que las prácticas científicas constituyen procesos acumulativos de un desarrollo continuo y lineal del conocimiento. Desde esta perspectiva se mantiene una relación de continuidad con el sentido común. Por otro lado, un enfoque que supone que las construcciones científicas se caracterizan por constituir una ruptura con el sentido común, por la que se trastocan los marcos ontológicos y epistemológicos del mismo.

Dimos cuenta de las implicancias que estos enfoques tienen en la ESI. Posicionarse pedagógicamente de manera continuista nos pone un límite en relación a nuestro trabajo educativo. Justamente porque nos vemos en situaciones en las que las cuestiones a ser trabajadas desde el conocimiento científico implican conmover opiniones fuertemente arraigadas en el *ethos* de una comunidad. De otra manera, si asumimos nuestro rol como educadores desde un lugar discontinuista, al cuestionar el sentido común, podemos entrar en confrontación con el *ethos* de una comunidad, educativa en nuestro caso.

En función de esto rescatamos la categoría de obstáculo epistemológico de Gastón Bachelard, la cual nos permitió analizar conjuntamente la relación que sostenemos con el conocimiento tanto estudiantes como docentes y científiques. Se torna fundamental atender entonces a lo hondo que cala el sentido común, en el sostenimiento cultural de una comunidad, a fin de reconocer la necesidad y la pericia necesaria para abordar críticamente los obstáculos epistemológicos. Lo que concluimos entonces es que el trabajo pedagógico- sobre todo en relación a la educación sexual integral- reclama de suyo una llegada a las comunidades, no desde un lugar de trascendencia de la ESI, que presupone la invalidez de las verdades del sentido común de su *ethos*, sino desde la negociación que dé “entrada” a la comunidad, a la escuela, a fin de que la ESI ofrezca la posibilidad de una crítica inmanente.

Tras haber presentado las diferentes discusiones acerca del estatuto del conocimiento científico, construimos una salida a las aporías que los debates nos presentaban. Entendimos que la apuesta epistemológica ha de plantearse desde una lógica moebesiana, sin adentros ni afueras, que opere más bien mediante cortes epistémicos, y establezca a la vez continuidades y discontinuidades en torno a los horizontes epistemológicos. La lógica moebesiana nos permite plantear una epistemología sin meta-lugares trascendentes de la crítica, que oscila entre las dimensiones *alétheia*, *politeia* y *ethos*, presentes en las posturas abordadas.

Una vez tematizadas las cuestiones epistemológicas en torno a las prácticas científicas, abordamos las prácticas del conocimiento relativas a los procesos de enseñanza y aprendizaje de los conocimientos. Se dio cuenta de la necesidad de entender a los contextos escolares como lugares de producción de conocimientos, que transforman a los conocimientos científicos en enseñables-aprendibles. Esas transformaciones han de sostenerse en opciones epistemológicas, que permiten recontextualizar los conocimientos científicos en los contextos escolares. Un abordaje tal nos permitió comprender el carácter situado de la práctica pedagógica, la cual se hunde en la situacionalidad que constituye su condición de posibilidad. En este sentido, y a raíz de lo trabajado, pudimos dar cuenta de las escuelas como espacios cuya situacionalidad se caracteriza por la tensión de fuerzas y de discursos, que constituye la objetivación de las relaciones estructurales que configuran las condiciones de posibilidad de formas de ser y existir.

De esta manera se desplegaron algunas herramientas que nos permiten intercambiar perspectivas en aquellas discusiones que parecen cerradas y sin salida, tan comunes a la hora de implementar la ESI en las escuelas. Dar un paso hacia atrás -o hacia adentro- para dar las disputas en los contextos de validación del conocimiento, puede ser una salida para quienes somos profesionales de la educación.

Referencias bibliográficas

- Bachelard, G. (2000). La formación del espíritu científico. Contribución a un psicoanálisis del conocimiento objetivo. Siglo XXI.
- Braunstein, J-F. (2009). Une philosophie des sciences post-positiviste. En La philosophie de la médecine d'Auguste Comte. Vaches carnivores, Vierge Mère et morts vivants. Paris: PUF (traducción de apunte de cátedra Dra. Becerra Batán, M. Curso de Posgrado de Epistemología de las Ciencias Sociales. 2019).
- Canguilhem, G. (2009). Estudios de historia y de filosofía de las ciencias. Amorrortu Editores.
- Casares, A. (2008). Antropología del género. Culturas, mitos y estereotipos sexuales. Ediciones Cátedra Universitat de Valencia. Instituto de la Mujer.
- Chevallard, Y. (2000). La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado. AIQUE.
- Dussel, I. (2020). El desafío político de continuar enseñando con sentido inclusivo. Las prácticas en contextos de distanciamiento. En: <https://red.infed.edu.ar/wp-content/uploads/2020/07/JNF-D2-Ficha-2-Anexo.pdf>
- Foucault, M. (2004). Discurso y verdad en la antigua Grecia. Paidós.
- Foucault, M. (2010). Clase del 8 de febrero de 1984, segunda hora. En El coraje de la verdad. Curso en el Collège de France (1983-1984). FCE de Argentina.
- Guyot, V. (2011). Las prácticas del conocimiento. Un abordaje epistemológico. Lugar Editorial.
- Klimovsky, G. e Hidalgo, C. (2001). La inexplicable sociedad. A-Z. Editora.

Leal Castro, A. (2014). El Conocimiento Didáctico del Contenido (CDC): una herramienta que contribuye en la configuración de la identidad profesional del profesor. *Magistro*, volumen 8, número 15, pp. 89-110.

Ley 26.150. (2006). Programa Nacional de Educación Sexual Integral. 23 de octubre de 2006. <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/120000-124999/121222/norma.htm>

Mercado Villalobos, A. (1996). *La teoría social y su historia. Presentismo e Historicismo*. Universidad Autónoma Metropolitana.

Salas del Angel, M.V. (2008). *La revolución científica: una propuesta conciliadora en el marco de las tesis continuistas y discontinuistas (Tesis de Maestría)*. Universidad Veracruzana. Veracruz.

Terigi, F. (2020). Aprendizaje en el hogar comandado por la escuela: cuestiones de descontextualización y sentido. En Dussel, I., Ferrante, P., Pulfer, D. (Comp), *Pensar la educación en tiempos de pandemia*. UNIPE: Editorial Universitaria.