

Enseñanza de la filosofía y vejeces

Philosophy teaching and elderlies

 Milena Zanelli*

La instrucción tardía parece ser diligente aplicación a instruirse pasada la edad correspondiente. El que se instruye tarde es tal: Cumplidos sesenta años aprende relaciones (de oradores y poetas), y al recitarlas o cantarlas en el convite se le olvidan (...) Ejercitándose en la palestra, o estando en el baño menean frecuentemente y con indecencia los muslos.

TEOFRASTO

El que exhorta al joven a una buena vida y al viejo a una buena muerte es un insensato, no sólo por las cosas agradables que la vida comporta, sino porque la meditación y el arte de vivir y de morir bien son una misma cosa.

EPICURO

Resumen

En el presente artículo se desarrolla una interrogación sobre la enseñanza de la filosofía y las vejeces. Para esto, se comienza pensando la relevancia de una Gerontología educativa que ayude a crear nuevas imágenes sobre la vejez. Este trabajo desde la enseñanza de la filosofía supone una discusión profunda de la propia disciplina. A su vez, implica revisar las representaciones existentes en nuestro presente sobre los cuerpos envejecidos. Con esta finalidad, se analizan los aportes de la Gerontología crítica y de los estudios de género. La hipótesis que se propone es que desde la teoría *cuir* es posible pensar una educación de la filosofía con las vejeces. Esta teoría propicia una crítica a la enseñanza tradicional de la

* Licenciada por la Facultad de Filosofía y Letras con orientación en Filosofía política por la Universidad de Buenos Aires. Diplomada en Educación Sexual Integral por la Universidad de Buenos Aires. Profesora en nivel medio y superior en Filosofía y Filosofía de la Educación. Email: zanellimilena@gmail.com

filosofía y a la desexualización de las vejeces. A su vez, es útil para imaginar nuevas eróticas, que den cuenta de la multiplicidad de los cuerpos y deseos.

Palabras claves: Gerontología educativa, enseñanza de la filosofía, vejeces, teoría cuir, eróticas.

Abstract

This article develops an inquire into the teaching of philosophy and the elderlies. To do so, it begins by considering the relevance of an Educational gerontology that helps create new images of the elderlies. This work within the teaching of philosophy entails a deep discussion of the discipline itself. It also involves revisiting the existing representations of aging bodies in our present context. With this purpose in mind, the contributions of Critical Gerontology and gender studies are analyzed. The hypothesis proposed is that through queer theory, it is posible to conceive an education of philosophy that includes the elderlies. This theory promotes a critique of traditional philosophy teaching and the desexualization of the elderlies. Moreover, it is useful for imagining new forms of eroticism that account for the multiplicity of bodies and desires.

Keywords: Educational gerontology, philosophy teaching, elderlies, queer theory, erotics.

Fecha de recepción: Marzo 2023

Fecha de aprobación: Junio 2023

Introducción

¿Cuál es la relación entre la enseñanza de la filosofía y las vejeces¹? ¿Es posible la enseñanza de la filosofía con las vejeces? Estas preguntas se presentan como una provocación porque parecen tensionar las normas de inteligibilidad instituidas respecto de la enseñanza de la filosofía y sobre la identidad “vejeces”. Para abordar una respuesta a estos interrogantes se propone a continuación una discusión teórica sobre la enseñanza de la filosofía en relación con el sujeto vejeces. A su vez, para pensar la especificidad del cuerpo en la vejez y de una educación que sea significativa para su desarrollo vital, se incluyen reflexiones sobre la Gerontología Crítica, los estudios de género y la experiencia de la Educación Sexual Integral argentina. Si bien existen -escasos- trabajos previos sobre Gerontología educativa, no se encuentran investigaciones que aborden el tema desde la enseñanza de la filosofía. Esta ausencia explica la complejidad de las preguntas iniciales, que motiva el objetivo de generar nuevas conceptualizaciones para crear prácticas pedagógicas transformadoras.

Como se explicó, se elige trabajar utilizando los aportes de la Gerontología crítica (Freixas, 2001; Iacub, 2004; Yuni y Urbano, 2008; Navarro, 2019). Se trata de investigaciones que en las últimas dos décadas denuncian la asociación imperante entre vejez y enfermedad. Esta asociación, que conlleva un conjunto de prácticas asistencialistas, produce representaciones desexualizadas de las vejeces. En ese sentido, la apuesta por pensar otras imágenes de la vejez es marginal respecto de la norma constituida: “El

*Licenciada por la Facultad de Filosofía y Letras con orientación en Filosofía política por la Universidad de Buenos Aires. Diplomada en Educación Sexual Integral por la Universidad de Buenos Aires. Profesora en nivel medio y superior en Filosofía y Filosofía de la Educación. Email: zanellimilena@gmail.com

¹Se elige utilizar el concepto de “vejeces” a pesar de que conceptos como “adultos mayores” o “personas de edad” se encuentran más difundidos y son los utilizados en los documentos y declaraciones de las Naciones Unidas. Como señala Iacub (2011), estos conceptos más cotidianos funcionan muchas veces como eufemismos que limitan la carga negativa de los términos tradicionales para aludir a la vejez. Al nombrar a la vejez como tal se intenta problematizar los estereotipos que existen al respecto.

erotismo en la vejez ha sido una temática poco abordada desde el punto de vista cultural, histórico y político” (Iacub, 2006, p. 17).

En lo que respecta al presente trabajo, se vuelve necesario agregar que también esta omisión se extiende al campo de la educación. Con la finalidad de desarrollar este punto, se incorporan los aportes de los estudios de género, que cuestionan la relación entre el saber y el poder en el ámbito de la sexualidad y el género. En particular, resulta relevante las teorías *queer/cuir*² porque desde un posicionamiento post-identitario, proponen nuevas formas de conocimiento que tensionan más allá de lo pensable, para legitimar las sexualidades abyectas a la normalidad impuesta. Según Lopes Louro, las teorías transfeministas y *cuir* “desafían muy especialmente a lxs educadorxs (acostumbradxs a disciplinar y a normalizar), y parecen haberse multiplicado en la posmodernidad” (Lopes Louro, 2018, p. 73). En relación a esta multiplicación, son teorías que tienen gran resonancia en las discusiones contemporáneas sobre la enseñanza de la filosofía en Argentina, en particular a partir de la implementación de la ESI (Torres, 2009; Pérez, 2021; Radi y Pagani, 2021; Cantarelli y Mamilovich, 2022).

La hipótesis que se intenta defender es que para pensar la posibilidad de una enseñanza de la filosofía con las vejeces es necesario realizar una discusión sobre los procesos de erotización de la enseñanza de la filosofía y de los cuerpos envejecidos. Las vejeces potencian esta discusión porque portan una sexualidad anti-normativa, que invita a imaginar otra enseñanza de la filosofía. Por lo tanto, el recorrido teórico propuesto desea

²La teoría *queer* surge en los años 90 cuando se realiza una renovación del sujeto político del feminismo. Como explica Paul Preciado, “En el plano teórico, esta ruptura tomó inicialmente la forma de un retorno crítico sobre el feminismo, realizado por las lesbianas y las post-feministas americanas, apoyándose en Foucault, Derrida y Deleuze. Reivindicando un movimiento post-feminista o *queer*, Teresa de Lauretis, Donna Haraway, Judith Butler, Judith Halberstam en EEUU, Marie-Hélène Bourcier en Francia, y las lesbianas chicanas como Gloria Anzaldúa o feministas negras como Barbara Smith y Audre Lorde van a criticar la naturalidad de la feminidad que inicialmente había sido la fuente de cohesión del sujeto del feminismo” (2003, p. 164-165). El uso del vocablo “*cuir*” supone una apropiación geopolítica desde el sur global de las teorías pos-identitarias. Si lo *queer* refiere al devenir *rax* o *extrañx*, es necesario pensar cuáles son las formas que esta extrañeza adquiere en nuestras periferias. Tomando en consideración esta necesidad, en el presente trabajo elijo utilizar el concepto de “*cuir*”.

problematizar las pedagogías descorporeizadas y las representaciones de las vejeces desexualizadas. La finalidad de este trabajo es imaginar prácticas que vuelvan la vida de las vejeces más vivibles, y que despierten a la enseñanza de la filosofía de su sueño autocomplaciente.

Representaciones sobre las vejeces

En la cultura occidental circulan distintos juicios sobre las vejeces. En su mayoría, se caracterizan por una visión negativa, que incluye la descalificación y el silenciamiento. Estas caracterizaciones, que limitan las condiciones de vida de los sujetos en cuestión, comenzaron a ser revisadas con sistematicidad a partir de la última mitad del siglo XX. La mayor parte de las críticas provienen de los estudios gerontológicos desarrollados en el ámbito de la medicina, la psiquiatría y, en menor medida, de la sociología (McTavish, 1971; Butler, 1975; Ekerdt, 1986; Guillemard, 1986; Salvarezza, 1995). En estas críticas existe una preponderancia de la perspectiva científica, que se explica históricamente por el hecho de que la gerontología fue impulsada desde el campo médico³.

A pesar de esta perspectiva predominante, también se realizaron aportes desde otras ramas, como la filosofía de la educación. A este respecto, es particularmente relevante la propuesta de Otto Friedrich Bollnow, quien en 1962 crea el concepto de “gerontología educativa”. Según Bollnow, “no es suficiente aliviar las enfermedades del envejecimiento de estas personas a través de la ayuda médica y distraerlas de su sufrimiento a través de conversaciones y entretenimiento ocasionales”⁴ (1987, p. 47). Más allá de la importancia de la atención médica y psicológica, es necesario trabajar para propiciar una realización significativa y valiosa respecto de las posibilidades inherentes al envejecimiento. Esta es

³ Como explica Iacub, “los principales ideólogos de la gerontología y la geriatría [fueron]: el microbiólogo ruso Elias Metchnikoff, el médico austriaco Ignatius Nascher y el psicólogo norteamericano Stanley Hall (Achembaum, 1995). Vale la pena señalar que cada uno de ellos acuñó diversos vocablos con los que se construyó este campo de conocimiento. Al primero se le debe la palabra ‘gerontología’ (1904), al segundo, ‘geriatría’ (1909), y al tercero, ‘senescencia’ (1922)” (2006, p.85).

⁴ Traducción propia.

una tarea educativa. El filósofo llama la atención sobre el hecho de que la pedagogía fue capaz de revertir, a partir de la Ilustración, la imagen de los niños como “pequeños adultos”, para comenzar a pensar la niñez como una etapa con su propia legalidad; pero que, sin embargo, no fue capaz de realizar la misma inversión sobre la imagen de la ancianidad⁵. Por lo tanto, explica que la tarea de la educación es crear una nueva imagen sobre la ancianidad, que ya no la relegue al lugar de “adultos atrofiados”, sino que la comprenda en su propia naturaleza. La educación es capaz de realizar este proyecto, en tanto logre superar el sesgo custodial que reina sobre la vejez, y se plantee la función de acompañar la realización significativa del envejecer. Para Bollnow, en la práctica esto significa discutir las representaciones que vinculan la vejez a la desintegración, a una vida espantosa y solitaria; y crear nuevas imágenes, que ayuden a “abrir una visión del valor intrínseco y la belleza inherente de la vejez”⁶ (1987, p. 59).

En los últimos años, las discusiones sobre las representaciones más tradicionales sobre la vejez se desarrollaron principalmente en el ámbito de la Gerontología Crítica y la Gerontología Feminista, debido al auge de los estudios de género en el campo gerontológico (Freixas, 2001; Iacub, 2004; Yuni y Urbano, 2008; Navarro, 2019). Según Yuni y Urbano:

La Gerontología Crítica plantea que los constructos filosóficos y científicos surgen y sirven para recrear el variado ambiente socio-histórico y son, de algún modo, simples extensiones del conocimiento popular. En tanto y en cuanto los científicos sociales comparten el mismo horizonte pre-reflexivo, que sirve como soporte simbólico y material del mundo social que pretenden estudiar, esta perspectiva va a

⁵ Usualmente la pedagogía recuerda a Comenio, como uno de los primeros filósofos en proponer, en su canónico libro *Didáctica Magna* (1630), una educación desde la primera edad y un método suave, que sea placentero y estimulante para los niños. Sin embargo, es menos estudiado su propuesta educativa desarrollada en *Pampedia*, donde comprende toda la vida como escuela, y culmina el capítulo XIV con una escuela de la senectud. Ver: Comenio, Juan Amos (1992) *Pampedia-Educación universal* (Ed. de F. Gómez R. de Castro). Universidad Nacional de Educación a Distancia.

⁶ Traducción propia.

sostener la influencia (e influjo) de las creencias, los valores epocales, los significados contextuales y la cosmovisión de una sociedad dada, en las construcciones conceptuales que éstos elaboren para describir y explicar el envejecimiento y la vejez. (2008, p. 154)

De esta forma, se trata de una disciplina que se aparta del enfoque biomédico propio de la gerontología tradicional, para pensar la vejez más ampliamente como categoría social. A su vez, supone una crítica al abordaje “asistencialista” del envejecimiento, y una discusión sobre la distribución de poder en el ordenamiento simbólico de cada sociedad. Así, se interroga el lenguaje de la ciencia y el lenguaje popular para pensar cómo se produce sentido respecto de los cuerpos.

En la propuesta de la Gerontología crítica se pueden encontrar ecos del proyecto bollnowniano. Pero, si bien existen actualmente experiencias de educación para las vejeces (como lo comprueba el auge de programas de extensión universitaria para adultos mayores), falta una teorización y una práctica desde la enseñanza de la filosofía. Esta ausencia no refiere tanto a enseñar contenidos curriculares filosóficos a las vejeces, sino a, como sostenía Bollnow, acompañar desde la práctica educativa la realización significativa del envejecer. Esta tarea continúa siendo relevante porque, ante una sociedad cada vez más envejecida, persisten las imágenes negativas sobre el envejecimiento. Y aquí es necesario recordar el carácter performático de las representaciones identitarias (Butler, 2007), las cuales producen sentido y condicionan las posibilidades de desarrollo vitales. En nuestras sociedades capitalistas regidas por criterios productivistas, es frecuente el riesgo de maltrato, la patologización y la violencia efectiva hacia los cuerpos envejecidos. Por lo tanto, la generación de imágenes nuevas sobre la vejez conlleva una negociación con el poder, con la finalidad de producir prácticas -en este caso educativas- que vuelva la vida de las vejeces más vivibles.

Enseñanza de la filosofía

Desde mi inscripción como profesora -mujer, cisgénero, bisexual, blanca, joven y de clase media urbana- de filosofía, considero que se trata de una profesión en la cual existe cierto potencial para llevar a cabo la labor de acompañar la realización significativa del envejecer; pero, sin embargo, también visibilizo enormes desafíos. La enseñanza de la filosofía de forma preponderante asume un carácter tradicionalista y conservador respecto de su propio hacer. Por lo tanto, surge el problema sobre cómo realizar una práctica que implique realmente una gerontología educativa, y no la simple transmisión de conocimientos filosóficos a sujetos envejecidxs. En los últimos años, se desarrolló un debate intenso en el campo educativo, que permite pensar este desafío. Al igual que sucedió con la Gerontología tradicional, los estudios de género impulsaron una renovación radical en el área de la educación. Tal como sostiene Lopes Louro:

Operamos en un campo históricamente disciplinador, un campo regulado, comprometido con la integración social y poco afecto a transgresiones. La subversión, en este caso, no siempre es bienvenida. Aunque a veces sucede, y puede traer oxigenación. Tal vez la gran dificultad sea, precisamente, reinventar la educación en la posmodernidad. (2018, p. 73)

La pedagoga brasilera investiga esta reinversión del acto de educar desde la teoría *cuir*. A partir de la deconstrucción de las dicotomías existentes -por ejemplo, entre lo masculino/femenino, heterosexual/homosexual o cisgénero/transgénero⁷- promueve una nueva articulación entre sujetxs y objetos de conocimiento. Este trabajo supone la pregunta

⁷El término “cis” hace referencia al neologismo “cisgénero”. Violeta Alegre afirma que se trata de un término “introducido en el año 1991 por el psiquiatra y sexólogo alemán Volkmar Sigusch. Ya que existían las identidades `trans`, también debía existir un modo para nombrar a las personas que se identifican con la asignación sexo-genérica al momento de nacer” (Alegre, 2018). En los años 90ª partir de la difusión de los estudios de Judith Butler en *El género en disputa* (2007), la comprensión de la identidad excede la mera identificación o no identificación con la asignación genital, para ser analizada más ampliamente como performatividad. Esta performatividad se relaciona con la reiteración constante de normas de género socialmente aprendidas. Por lo tanto, el término cis es útil para visibilizar las formas en las cuales se producen y aprenden los géneros cis y los privilegios asociados a ellos.

respecto de quién está autorizadx a conocer, qué puede ser conocidx, y sobre los modos de llegar al conocimiento; y desafía particularmente la hegemonía de lo masculino, heterosexual, cisgénero y blanco. En Argentina, diversxs autorxs han realizado aportes en esta dirección desde la enseñanza de la filosofía, siendo particularmente relevantes las discusiones que introdujo en el campo educativo la ESI. Es interesante demorarse en estas discusiones a los fines del presente trabajo porque, como se intentará demostrar, se trata de teorizaciones útiles al momento de pensar una propuesta de educación con las vejez, que produzca nuevas imágenes respecto de los cuerpos envejecidos.

La Ley N° 26.150 de ESI fue sancionada en el año 2006. En el primer artículo de su reglamento especifica que “todos los educandos” tienen derecho a recibir educación sexual integral, entendida como una educación que articula “aspectos biológicos, psicológicos, sociales, afectivos y éticos”. De esta forma, se propone como superación de enfoques anteriores, que soslayaban el aspecto integral de la sexualidad, negando, por ejemplo, el lugar del placer, el erotismo o la perspectiva de género. En sus lineamientos curriculares, establece no solo la conformación de espacios específicos de ESI, sino también la aplicación transversal de sus contenidos. Esto último supone que todas las asignaturas deben incorporar contenidos específicos de la ESI. De este modo, la ley se presentó como un emergente en la enseñanza de la filosofía.

Diversos trabajos han explorado los quiebres que la ESI introdujo en las prácticas más normalizantes de la disciplina en cuestión. Por ejemplo, los modos en que interpela la conformación un canon homogéneo, marcado por su sesgo de género. Los lineamientos de la ley se presentan como una invitación para pensar “la incorporación de inscripciones autorales que no condigan con un varón blanco cis y heterosexual, pero en virtud del contenido de su producción, y no por cumplir o satisfacer un cupo específico” (Scasserra, 2020). Como se ve, la ESI puede sumarse a las críticas que históricamente desde los

feminismos se realizaron a los contenidos que se enseñan en filosofía⁸. Teniendo en cuenta estas críticas, me atrevo a pensar que, más que “hacer entrar a la ESI”⁹ en la enseñanza de la filosofía, su implementación se relaciona con la oportunidad de volver visibles y legítimas aquellas prácticas donde ya acontece desde hace tiempo la deconstrucción de la norma cisheterosexual.

Otro aspecto de la filosofía que es interpelado por la ESI es aquel que concierne a la problematización de la práctica pedagógica. Así como existen inscripciones autorales validadas por el canon, existe un modelo docente uniforme. Sobre este aspecto, Cantarelli y Galazzi sostienen: “Nuestra carrera de Filosofía es, quizá, una de las más reticentes a tematizar y problematizar las prácticas implicadas en su transmisión institucional” (2021, p. 96). La clase magistral y la ausencia de reflexiones pedagógicas conforman un estilo de enseñanza hegemónico. La pedagogía como tal se presenta como una disciplina desvalorizada frente a la labor investigativa. En este sentido, desde la universidad se valida un “hacer filosófico legítimo” relacionado a la figura masculina del filósofo investigador (2021, p. 97). Se trata de una figura masculina porque las capacidades distintivas de la producción de conocimiento (racionalidad, abstracción y universalización) fueron asignadas históricamente a las identidades masculinizadas; mientras que a los cuerpos feminizados se les negó agencia epistémica. De este modo, el rol femenino queda relegado a la enseñanza, asociada a una práctica más cercana al cuidado de lxs otrxs, antes que a la producción de conocimiento. Este sesgo de género propio de la universidad, se ve reproducido en los demás ámbitos educativos no universitarios, que son desvalorizados en relación a lo que se considera una práctica de la filosofía legítima. En consecuencia, la ESI

⁸Entre la numerosa bibliografía que existe al respecto, Natalia Cantarelli y Laura Galazzi (2021) en el artículo “Consideraciones sobre el silencio: prácticas patriarcales en el Profesorado de Filosofía (UBA)” mencionan la siguiente: Camaña, 1910; Femenías, 2009; Femenías, 2015; Gioscia, 2008; Grau Duhart, 2009; Santa Cruz, 1993; Spadaro, 2008; Spadaro, 2009 y Vazquez, 2020.

⁹La expresión remite a las tres puertas de entrada de la ESI en las escuelas, descritas en la Guía para el desarrollo institucional de la Educación Sexual Integral: 10 orientaciones para las escuelas (Ministerio de Educación, 2012). Al volver sobre la expresión no se intenta desvalorizar una herramienta efectiva para la implementación de la ESI, sino complejizar los vínculos que pueden existir entre la ley y su implementación.

se presenta como una gran oportunidad para problematizar este tipo de representaciones tan arraigadas. El grupo Filosofía con Niñxs, por ejemplo, se sirve de sus lineamientos para desarrollar una práctica donde “la centralidad está puesta en una construcción intersubjetiva y dinámica, donde se prioricen las temáticas y vivencias de aprendizaje interpelantes y consolidadas cooperativamente por lxs estudiantxs¹⁰” (CoscioneSeid, 2021, p. 149).

La modalidad de talleres que propone el grupo Filosofía con Niñxs es útil para reflexionar sobre otras maneras en que se puede enseñar filosofía. Se trata de una modalidad diversa respecto del modelo de clase magistral y de transmisión de conocimientos racionales y abstractos. Cantarelli y Mamilovich llaman la atención sobre el hecho de que este modelo tradicional de enseñanza en filosofía supone una erótica pedagógica dominante: “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” (2021, p. 44). El personaje central de esta erótica es el profesor de filosofía, que desde su lugar monológico y descorporeizado, reafirma el orden dominante. Se puede pensar que su público es “cualquier sujeto” en el aula, es decir, un actor que no interpela su parlamento ¿Cómo lo va a interpelar si su Curriculum Vitae demuestra ampliamente toda su genialidad? Esta escena me resulta comparable a la relación con una amante a la cual ni siquiera se adivina la posibilidad de escucharla, porque se presupone que todo lo que proviene de ese cuerpo masculinizado le tiene que encantar.

En contraposición, los talleres de filosofía antes descriptos parecen configurar una erótica pedagógica diversa. En la enseñanza en talleres no hay un sujeto en posición erguida que tenga la palabra plena, sino que se priorizan prácticas conjuntas con lxs

¹⁰ La práctica de una “filosofía con niñxs” supone una apropiación del proyecto de “filosofía para niños”, que en los años 70’ realizaron Matthew Lipman y Anne Margareth Sharp en Estados Unidos. El desplazamiento de los artículos “para” a “con” niñxs fue teorizado en las últimas décadas, por filósofos como Vera Waksman y Walter Kohan, quienes explican que “no es una filosofía para ellos (...), significa que la filosofía es algo que los niños pueden practicar y que ambos términos se modifican en el encuentro. No se trata de niños prodigio ni de filósofos precoces. Se trata de niños viviendo la experiencia de la filosofía” (2000, p. 7).

estudiantes. La puesta en juego de una lengua más polifónica en el aula podría pensarse, desde la metáfora erótica aquí propuesta, como una pedagogía poliamorosa. Esta pedagogía se aleja de la relación jerárquica profesorx-alumnxs (y quizás haya que pensarla como una jerarquía de *el* profesor- las alumnas, en función de las marcas de géneros que tiene cada rol); para desplegar una relación donde el deseo circule de forma diversa, en múltiples direcciones, de manera desordenada e inesperada.

Por lo tanto, los talleres de filosofía que parten de los lineamientos de la ESI y de los estudios de género son un terreno propicio para pensar nuevas formas de enseñar filosofía y de subvertir las impuestas. Estas experiencias son útiles para pensar una educación con las vejeces porque invitan a pensar una enseñanza de la filosofía que sea significativa para lxs educandxs. Actualmente la educación de las vejeces se desarrolla mayoritariamente en los centros de días y geriátricos, es decir, en espacios alejados de la arquitectura del aula tradicional. La realización de talleres de filosofía en estos lugares no solo alteraría el espacio de la educación tradicional de la enseñanza, sino que también supondría un cambio respecto del sujeto de la educación. Si la educación históricamente se dirige a un sujeto joven para su preparación dentro del mercado laboral, desplazar la enseñanza de la filosofía de su destinatario y su espacio tradicional produce una hendidura en el orden dominante. Esta apuesta no solo debería llevar la enseñanza de la filosofía hacia los centros de días y geriátricos; sino que también debería abrir las universidades a las vejeces. Y, como se explicó, esto último no refiere a crear espacios de extensión universitaria donde se transmitan los contenidos canónicos de la disciplina; sino a crear nuevas formas de enseñanza y de construcción de conocimientos. Alterar el espacio y el sujeto legítimo de la educación supone un ejercicio de extrañamiento del orden establecido. Una enseñanza de la filosofía con las vejeces obliga a evaluar las formas en las que la propia enseñanza de la

filosofía participa y/o resiste al sistema androcéntrico, cisheteronormativo y, es necesario agregar, edadista¹¹.

Vejece y sexualidad

Legitimar a las vejece como sujetos del conocimiento en el marco de talleres grupales, altera la imagen tradicional de la enseñanza de la filosofía y de la vejez. Como se explicó, resquebraja la erótica pedagógica dominante, que entroniza la lengua del profesor, y horada el lugar de pasividad y reclusión al que se condena socialmente a los cuerpos envejecidos. De este modo, es posible pensar en una doble fisura, que se teorizó desde los estudios de género y la emergencia que supuso la ESI en el campo educativo argentino. Reflexionar sobre la realización significativa del envejecer en el acto educativo supuso entonces una crítica a las prácticas educativas descorporeizadas. Sin embargo, esta crítica debe extenderse también a la particularidad de la identidad “vejece”. Si se desea explorar una educación para las vejece, que vuelva sus vidas más vivibles, no puede eludirse una teorización sobre los cuerpos envejecidos. Esta teorización debe poder interrogar la relación entre el uso de los placeres y la verdad, en función de dar cuenta del poder disciplinario que rige sobre la vejez. Este ejercicio es necesario con el fin de eludir la trampa erótico-pedagógica de posicionar a las vejece en el lugar de “cualquier sujeto” de la educación.

En los últimos años la Gerontología crítica viene desplegando un trabajo de interrogación relevante a partir de la deconstrucción de los discursos y las técnicas que existen para controlar los cuerpos envejecidos. Navarro en sus textos señala que “en la política sanitaria se desexualiza a los ciudadanos a medida que envejecen” (2019, p. 57). La vejez, al igual que otras variables relacionadas a la vida biológica, es regulada por el Estado

¹¹Según el “Informe mundial sobre el edadismo” realizado por Organización Mundial de la Salud “El edadismo surge cuando se utiliza la edad para clasificar y dividir a las personas de una forma que comporta un daño, desventaja o injusticia, y que erosiona la solidaridad intergeneracional (...) El edadismo a menudo se entrecruza e interactúa con otras formas de creación y uso de estereotipos, prejuicios y discriminación, entre ellas el capacitismo, el sexismo y el racismo. El entrecruzamiento de múltiples formas de sesgo agrava las desventajas y empeora aún más los efectos del edadismo en la salud y el bienestar de las personas” (Informe mundial sobre el edadismo, 2021).

en sus políticas poblacionales. Pero, en cuanto a la vejez sexuada, se desarrollan también dentro de las instituciones toda una serie de disciplinas, que tienen por objeto el cuerpo individual¹². En este último caso, se vigila, se examina y se adiestra cada cuerpo a través de ejercicios repetitivos con el fin de crear cuerpos dóciles políticamente y útiles económicamente. La desexualización de la vejez, que se verifica tanto en los mecanismos reguladores como disciplinarios, da cuenta de la producción de una sexualidad desexualizada. Considero que es relevante enfatizar que se trata de una “sexualidad desexualizada” antes que de una desexualización. Como ya se explicó en relación con la ESI, la sexualidad es integral y refiere a distintos aspectos de la vida, por lo tanto, no existen cuerpos sin sexualidad¹³. A través del oxímoron “sexualidad desexualizada”, deseo resaltar no solo el carácter productivo de todo dispositivo de sexualidad, sino también la violencia específica que adquiere la regulación de los cuerpos de las vejeces. La imagen ampliamente extendida de una vida sin sexualidad durante la vejez conlleva una intervención sin límites sobre los cuerpos envejecidos; y a una precarización feroz de sus posibilidades vitales. A este respecto, Lacub afirma que cuando se niega una identidad sexual a las vejeces, “nos matamos suavemente” (2006, p. 190). La imposibilidad de una sexualidad desexualizada supone, entonces, acorralar la existencia hasta el límite de la muerte.

Una de las formas más frecuentes de intervención sobre los cuerpos es la llamada biomedicalización del envejecimiento. Salvarezza alerta sobre este problema:

se trata del peligro que representa el ejercicio del poder por parte de la omnipresente industria farmacológica a través del impulso de la biomedicalización de la vida, y su intento de colocar a la vejez bajo el dominio exclusivo de la medicina como una

¹² La diferencia entre biopolítica y disciplina es desarrollada por Michel Foucault en *Defender la sociedad* (2010).

¹³ Para un análisis sobre las posibilidades que brinda la ESI para crear nuevas representaciones sobre la vida sexual de las vejeces ver: Zanelli, Milena (2022): Una educación sexual integral para las vejeces. *Intersecciones En Comunicación*, 2(16).

forma de imponer su conveniencia en el mercado de consumo, el cual resulta cada vez mayor, dado el número creciente de viejos en la sociedad (...) la irrupción de la psiquiatría biológica se ha hecho notoriamente evidente y cuyo exponente paradigmático es la penetración, intrusiva y colonizadora, de los DSM (Diagnostical Statistical Manual). Esto ha producido la creación de una nueva categoría, los “bioejos”, es decir, la gran cantidad de viejos biomedicalizados en todos los aspectos fundamentales de sus vidas. (2011, p. 15)

Cuando en la modernidad occidental la medicina se impone como acto de autoridad, su dominio ya no se limita al ámbito de la enfermedad, sino que se extiende hacia la vida en general. La vejez, por lo tanto, se constituye como categoría médica. En consecuencia, la asociación vejez-enfermedad configura una representación social hegemónica, con efectos en las prácticas médicas, la investigación y la opinión pública. Sin embargo, es necesario detenerse en la especificidad que adquieren estas prácticas. Navarro explica que:

Las políticas sanitarias hacia la vejez se enfocan en disminuir el impacto de enfermedades crónicas que afectan la funcionalidad de los cuerpos viejos (cardíacas, hipertensión, diabetes, artrosis), degenerativas (demencias) o neoplásicas (cáncer de mama, de útero, de próstata en el caso de los varones). Asimismo, y como muestra de ello, lxs mayorxs no se constituyen en población objetivo de programas de salud sexual, probablemente bajo el supuesto que se encuentran fuera de riesgo, aun cuando crece el número de mayores infectados por VIH. (2019, p. 53)

Por lo tanto, la categoría de “bioviejos” instituida por los manuales de psiquiatría de Estados Unidos, no solo patologiza la vejez, sino que promueve la sexualidad desexualizada. Luchar contra estas representaciones se vuelve necesario para realizar, como proponía Bollnow, una nueva imagen de la vejez. Como se explicó, para discutir las

violencias sistemáticas hacia los cuerpos envejecidos, esta nueva imagen debe poder horadar las bases de la normalidad constituida y legitimar una vejez sexuada.

Educación y subjetividades sexuadas

Hasta aquí se indagó en la posibilidad de realizar una Gerontología educativa desde la enseñanza de la filosofía. Se explicó que la materialización de este proyecto en la actualidad debe incorporar los aportes de la Gerontología crítica y de los estudios de género –en particular de la teoría *cuir-* porque desarrollan una revisión profunda de la imagen hegemónica sobre la vejez. Una enseñanza significativa con las vejeces debe incluir una crítica hacia las subjetividades desexualizadas y a las eróticas existentes. En este punto, es importante señalar que, así como no basta con posicionar a las vejeces como el sujeto de la educación para desarrollar una Gerontología educativa, tampoco es suficiente incorporar políticas y discursos sobre la sexualidad en la vejez para legitimar la sexualidad de los cuerpos envejecidos. A continuación, se reflexionará sobre este último problema. Se intentará demostrar que es necesario discutir cada práctica educativa y sus efectos de poder específicos. Aquí, nuevamente los estudios de género y la experiencia de la ESI argentina ayudan a pensar la complejidad del asunto.

Como se señaló anteriormente, la ESI se propone como superación de enfoques anteriores, que soslayaban el aspecto integral de la sexualidad. Sin embargo, es necesario comprender que la renovación desarrollada por la ESI no implicó una *tabula rasa* respecto de los modelos anteriores. Se trata de una propuesta que convive de modo conflictivo con otras anteriores y con nuevas. En este sentido, considero que la ESI no debe pensarse como un paradigma, atendiendo a la definición que realiza Thomas Kuhn del concepto. En *La estructura de las revoluciones científicas* se lee:

Los hombres cuya investigación se basa en paradigmas compartidos están sujetos a las mismas reglas y normas para la práctica científica. Este compromiso y el consentimiento aparente que provoca son requisitos para la ciencia normal, es decir,

para la génesis y la continuación de una tradición particular de la investigación científica.(Kuhn, 1986, p.34).

Luego, agrega que la evolución de la ciencia conlleva la creación de teorías totalmente nuevas: “La tradición científica normal que surge de una revolución científica es no solo incompatible sino también a menudo realmente incomparable con la que existía con anterioridad” (1986, p. 166). Por lo tanto, el concepto de “paradigma” no es adecuado para pensar la convivencia conflictiva entre distintos modelos. Antes bien, se trata de un concepto que señala tanto un estado de consentimiento general respecto de un conjunto de creencias, como la inconmensurabilidad respecto de creencias anteriores. En contraposición, German Torres (2009), previene sobre la presencia de discursos normalizantes anteriores, que no solo conviven con la ESI, sino que también se encuentran al interior de la propuesta. Estos discursos normalizantes se relacionan con el saber moralizante, de matriz católica, y con el saber médico-biológico¹⁴.

La inserción conflictiva de la ESI dentro de las demás tradiciones de educación sexual vuelve necesaria analizar de modo crítico sus apropiaciones, con el fin de evaluar sus efectos en la realidad. Imposibilita la ingenuidad de creer en teorías superadoras respecto de la conflictividad social. Recientemente, se ha abordado este problema desde la teoría cuir por parte de docentes de filosofía. Se trata de trabajos donde critican las apropiaciones de la ESI que reproducen saberes propios del modelo tradicional-moralista y del médico-biologicista porque son afines a la conformación de subjetividades cisheteropatriarcales. Dentro de estas investigaciones de crítica se ubican las indagaciones realizadas por lxs filósofxs Rocío Pérez (2021), Blas Radi y Constanza Pagani (2021) a las violencias epistémicas derivadas del discurso científico adoptado por la ESI. Es relevante

¹⁴ Para un análisis detallado del modelo de educación sexual moral y el médico biológico ver: González del Cerro, Catalina y Fainsod, Paula (2019) “Clase virtual 1.B: Aproximaciones al campo de la educación sexual”. Módulo 1: Enfoques en torno a las sexualidades y a la educación sexual. Diplomatura de Extensión en Educación Sexual Integral. Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.

volver sobre estos análisis en el presente trabajo, porque se trata de interrogantes que ayudan a revisar las imágenes normativas de una vejez medicalizada.

Pérez sostiene que la filosofía de la ciencia debe interrogar a la ESI porque ésta en su normativa fundamenta su contenido y legitimidad en el conocimiento científico. La filosofía de la ciencia es la disciplina adecuada para realizar un examen crítico de los conceptos adoptados por la ciencia vigente, ya que su objeto de estudio es el discurso científico. A su vez, Pérez defiende la importancia de que la asunción de un compromiso crítico se realice desde epistemologías diversas y situadas: “Este tipo de análisis permite mostrar que el modo en que el sesgo de género se aplica en la construcción del significado de un término científico puede afectar a la teoría, la aplicación tecnológica, la divulgación científica” (Pérez, 2021, p. 111). Así, su propuesta se direcciona a que los contenidos de la ESI se incorporen de una manera crítica a través de la utilización de corrientes epistemológicas feministas, que pongan en cuestión las violencias de género presentes en el discurso científico.

Por su parte, Blas Radi y Constanza Pagani (2021), desarrollan un aspecto específico de la violencia epistémica propia del modelo médico-biológista. Denuncian cómo la ESI, a pesar de incorporar perspectiva de género, reproduce el sistema cisexista¹⁵. Para ilustrar esto puede utilizarse como ejemplo los contenidos curriculares de la materia Ciencias Naturales (Consejo Federal de Educación. Resolución, 2008, p. 29). Allí se lee: “El avance en el proceso del reconocimiento del cuerpo y sus distintas partes y en la identificación de las particularidades y diferencias anátomo-fisiológicas de mujeres y

¹⁵ Como se explica en el “Glosario” del libro *Cissexismo y salud*: “Es Julia Serano quien acuña el término, definiendo el cissexismo como ‘la creencia o suposición de que las identidades, expresiones y encarnaciones de géneros de las personas cis, son más naturales y legítimas que aquellas de las personas trans’. En el año 2015, Blas Radi lo describe como un ‘sistema de exclusiones y privilegios simbólicos y materiales vertebrados por el prejuicio de que las personas cis son mejores, más importantes, más auténticas que las personas trans’. En 2019 An Millet aporta que el cissexismo es ‘un sistema complejo y totalizador capaz de hegemonizar la creencia de que las opiniones, las identidades, los deseos, las experiencias, los cuerpos; en suma, las vidas de las personas trans, valen menos que los de las personas cis y a partir de esta idea arbitra una distribución desigual de violencias y privilegios’” (Millet, 2022, p. 10).

varones, en las diferentes etapas evolutivas”. La referencia a las “diferencias anatómo-fisiológicas de mujeres y varones” supone cuerpos cis, diferenciados en función de sus características físicas. Frente a este escenario, lxs filósofxs afirman que en las instituciones educativas: “la presencia de personas trans tiende a generar una suerte de emergencia social porque no están preparadas para recibir las” (Radi y Pagani, 2021, p. 138). Las consecuencias más radicales de esta emergencia se asocian a una “muerte lenta” de las personas trans (2021, p. 141). Ante esta problemática defienden la importancia de revisar la perspectiva de género adoptada por la ESI, en función de promover prácticas más equitativas.

“La muerte lenta” que describen Radi y Pagani respecto de las personas trans recuerda a “la muerte suave” sobre la cual alertaba más arriba Lacub, en relación a las vejeces. Estas afirmaciones dan cuenta de la existencia de prácticas que exceden la normalización y el disciplinamiento, para visibilizar, antes bien, el despliegue de una necrobiopolítica¹⁶. Es decir, existen tecnologías desarrolladas para optimizar la muerte. Todas estas consideraciones deben ser tenidas en cuenta al momento de pensar una educación con las vejeces que propicie una realización significativa del envejecer.

En este sentido, ante la precarización extrema de las condiciones de vida de las vejeces sexuadas, resulta evidente que, por caso, un programa de salud sexual para las vejeces destinado a la prevención del VIH es necesario. Sin embargo, como se intentó

¹⁶ El concepto de “necrobiopolítica” es acuñado por el filósofo Paul Preciado, para pensar el despliegue de las tecnologías biopolíticas (como las tecnologías farmacológicas), que subyugan la vida al poder de la muerte. Su concepción parte de la anterior categoría de necropolítica: “Después de la muerte de Foucault, en un contexto ya distinto, el pensador camerunés Achille Mbembe activó la noción de necropolítica para dar cabida a la comprensión del modo en el que las tecnologías de poder de la modernidad colonial habían funcionado como auténticas tecnologías de muerte. Si la biopolítica era la gestión de la vida de las poblaciones con el objetivo de maximizar el beneficio capitalista y la pureza nacional, la necropolítica era su funcionamiento negativo: los procesos de captura, extracción y destrucción que se llevaban a cabo durante la modernidad colonial sobre un conjunto de cuerpos considerados como subalternos (mujeres, cuerpos colonizados, minorías étnicas, religiosas, minorías sexuales, de género, cuerpos considerados como discapacitados, animales...) ya no tenían como objetivo la maximización de la vida, sino que, produciendo jerarquías en el orden de la vida, buscaban en realidad la extracción máxima de plusvalía, de poder o de placer, hasta la muerte” (Preciado, 2022, p. 62).

demostrar respecto de la ESI, también es necesario que los discursos medicalizantes sean sometidos a un examen crítico para evaluar los sesgos que reproducen. Así, también respecto de la educación con las vejeces hay que afirmar que no solo se debe incorporar perspectiva de género, sino que también es necesario realizar una problematización de los sesgos cisheteronormativos presentes en la producción de conocimiento. En este sentido, la producción de imágenes de vejeces sexuadas, debe contemplar, por ejemplo, la existencia de vejeces trans. No obstante, no se trata de visibilizar identidades nuevas. La epistemología crítica obliga a discutir el régimen de visibilidad bajo el cual se afirma que ciertos sujetos pueden ser visibles. Esta discusión alienta a preguntarse, por ejemplo, si en el presente y el pasado no existieron y existen vejeces diversas, que fueron y son silenciadas por los parámetros de normalidad.

Lo mismo debe plantearse en la propuesta pedagógica aquí esbozada, respecto de aquellos discursos que proponen que la educación de las vejeces sexuadas permite restaurar el derecho a adquirir conocimientos sobre el propio género o sobre la vida sexual que antes no tuvieron. Como señala Pérez, es necesario volver sobre las posibilidades de determinar qué es conocimiento, cómo se produce y que violencias epistémicas atraviesan este proceso. El régimen de conocimiento occidental, marcado por una perspectiva científicista, debe ser puesto en cuestión. Esta crítica permite dar cuenta de nuevas formas de conocimiento invisibilizadas por el discurso hegemónico. Así, antes de pensar en vejeces que no tienen conocimientos sobre sus vidas sexuales, es posible preguntarse por aquellos saberes que fueron silenciados. En este punto, es importante recordar, como afirmaba Foucault, que en donde hay poder también hay libertad: “en las relaciones de poder, existe necesariamente posibilidad de resistencia, pues si no existiera tal posibilidad –de resistencia violenta, de huida, de engaño, de estrategias que inviertan la solución- no existirían en absoluto relaciones de poder” (Foucault, 1999, p. 405). La resistencia no es exterior a la norma, sino que se configura dentro de luchas transversales a través de múltiples tácticas y

estrategias. Por lo tanto, una educación con las vejeces que sea significativa para sus vidas sexuadas debería realizarse desde la crítica a la marginalización de aquellas prácticas en la vejez que resistieron al sistema cisheteronormativo y edadista.

Hacia nuevas imágenes

En el análisis sobre la posibilidad de pensar una enseñanza de la filosofía con las vejeces se llevó a cabo una crítica a la pedagogía tradicional y a la imagen hegemónica de la vejez; y se pensó cómo empezar a imaginar nuevas prácticas. Este doble movimiento, donde se vuelve sobre la concepción normativa y se avanza hacia un pensamiento otro, fue anticipado en las dos citas de los acápites del presente trabajo. En la primera, el filósofo Teofrasto (1787) afirma que existe una edad adecuada para la instrucción, y se ríe de quienes pasado los setenta años se instruyen porque olvidan las enseñanzas intelectuales y sus movimientos físicos en el gimnasio son indecentes. Es notable cómo desde la Antigüedad griega se configura una concepción sobre la vejez donde su educación y sexualidad resulta escandalosa. Pero, con respecto a la segunda cita del filósofo Epicuro, también es llamativo encontrar una posición de más de dos mil años de antigüedad que problematice esta mirada. Epicuro sostiene que “la meditación y el arte de vivir y de morir bien son una misma cosa” (1994, p. 60). Así, propone pensar la relación intrínseca que existe entre la vida y la muerte. Si la muerte no es lo contrario de la vida, si no que toda vida porta en sí misma su propia muerte, la meditación sobre la muerte no es ajena a la meditación sobre la vida. Por lo tanto, nunca se es demasiado joven ni demasiado viejo para filosofar ni para cuidar el alma.

Las afirmaciones de Epicuro ayudan a desmontar la dicotomía joven/ancianx. Así como lo proponía Lopes Louro respecto de la diferenciación entre lo masculino y lo femenino, se trata de una revisión necesaria para cuestionar las prácticas educativas. Las dicotomías operan generando una forma de ver el mundo jerárquica, excluyente y exhaustiva. A su vez, configuran identidades fijas, que vuelven a los cuerpos inteligibles

dentro de categorizaciones binarias. Frente a las distintas dicotomías impuestas por el sistema de conocimiento occidental, la teoría cuir no solo denuncia las violencias que conlleva la estabilización de las identidades, sino que también explora las relaciones impertinentes al interior de ese sistema binario:

Desde la perspectiva cuir, el objetivo no será introducir un contra-conocimiento o un (otro) saber que se contraponga al saber dominante. Entiendo que la ambición es de otro orden: se trata de poner en cuestión al propio conocimiento; se trata de llegar a pensar más allá de los límites de lo pensable. En otras palabras, se trata de poner en cuestión lo que es posible conocer, cómo se llega a conocer y, principalmente, cómo se llega a desconocer algo; qué se soporta conocer y qué se prefiere ignorar. (Lopes Louro, 2018, p. 75)

Indagar en el límite lo pensable es la tarea de una pedagogía que se propone desquiciar la normatividad reinante. Por lo tanto, pensar en una enseñanza de la filosofía con las vejeces que vuelva significativa sus vidas sexuadas, conlleva una crítica respecto del campo de lo posible. La dificultad -y la necesidad- de emprender este trabajo de revisión ya fue señalado por la Gerontología crítica: "Si la sexualidad continúa estando fuertemente vinculada a la reproducción, los cuerpos viejos en busca de placer sexual constituyen un impensable" (Navarro, 2019, p. 59). Este impensable explica el silenciamiento y la condena a las expresiones de placer sexual en la vejez. No obstante, también señala una alteridad capaz poner en tela de juicio el carácter natural, inmutable, ahistórico y binario del sistema de estabilización de identidades. Considero que la potencia política de las vejeces sexuadas permite crear nuevas formas de conocer y de estar en el mundo. Ayuda, en este sentido, a "cuirizar" la enseñanza de la filosofía, a hacerla sospechar del régimen de conocimiento y de ignorancia del cual participa.

A su vez, la enseñanza de la filosofía puede acompañar a las vejeces en la producción de nuevas imágenes anti-normativas. Como explicó Bollnow, si la pedagogía fue

capaz de revertir la imagen marginalizada de la infancia, también puede emprender una discusión sobre la vejez. Al liberarse del sesgo asistencialista, más arraigado en el campo médico, la educación aparece como un terreno propicio para validar una erótica de la vejez. Como se explicó respecto de la experiencia de la ESI en Argentina, este trabajo no supone una idealización del acto educativo, como garante de la liberación de los sujetos. En cambio, propone la revisión profunda y constante de cada práctica.

Los talleres de filosofía que alienten la producción cooperativa del conocimiento con las vejeces deben materializarse como una práctica contextualizada. Ante la reproducción de representaciones impuestas por la ciencia producida en el norte, es necesario generar imágenes de las vejeces más “nuestras”, es decir, producidas desde los cuerpos sexuados que habitan el sur global. Por lo tanto, así como se desarrolló en los últimos años una filosofía con niñxs, aquí se plantea la tarea de una filosofía con vejeces. Propongo una “filosofía con” y no “para”, con el objeto de remarcar no solo el carácter múltiple y poliamoroso de la circulación de la palabra, sino también para enfatizar cómo las vejeces sexuadas potencian la enseñanza filosófica y el extrañamiento de la propia disciplina. Considero que este trabajo con las vejeces puede -y debe- desplegarse desde cualquier disciplina pedagógica. No obstante, aquí me interesó reflexionar sobre la particularidad de la enseñanza de la filosofía. No porque considere que se trate de una disciplina iluminadora o que sea “la madre de todas las ciencias”. Antes bien, la elegí como objeto de indagación porque creo que es imperioso volver sobre sus sombras y sus vínculos de infidelidad y de bastardía. Solo de esta manera veo posible una vitalización de la filosofía, más allá de eróticas autocomplacientes y endogámicas.

Conclusión

En el trabajo de investigación realizado se desarrolló la pregunta sobre la posibilidad de una enseñanza de la filosofía con las vejeces. Se partió de la propuesta de Bollnow, formulada en 1962, para pensar las características de una Gerontología educativa. Se

concluyó que tal propuesta trasladada a la enseñanza de la filosofía no implica impartir conocimientos del canon de la filosofía a las vejeces, sino el desafío de acompañar la realización significativa del envejecer, con la finalidad de crear nuevas imágenes sobre la vejez. Luego, se explicó la necesidad de incorporar a esta tarea los aportes de los estudios género y de la Gerontología crítica, ya que son las teorías donde en la actualidad se lleva a cabo una disputa sobre el campo educativo y sobre las representaciones del envejecimiento.

En particular, fueron de interés las conceptualizaciones de la teoría *queer* y la experiencia de la ESI en Argentina, a causa de las críticas que exponen a la enseñanza tradicional de la filosofía. A su vez, se trata de desarrollos propositivos, donde se esbozan nuevas formas de hacer filosofía en comunidad, caracterizadas por el rol activo de lxs educandxs. La discusión sobre el agenciamiento de los cuerpos envejecidos también fue complejizada mediante las denuncias de la Gerontología crítica a la medicalización del envejecimiento. De este modo, se reflexionó sobre la potencia de legitimar prácticas que creen representaciones sobre una sexualidad placentera durante la vejez.

Tanto el análisis de la enseñanza de la filosofía y de la identidad “vejeces” implicó una disputa sobre las economías de erotización. Se denunció la expropiación del placer por parte de eróticas descorporeizadas, que entronizan la figura de *el* profesor. A su vez, se criticó las representaciones hegemónicas de una sexualidad desexualizada durante la vejez. Se mostró la importancia de apostar por pedagogías poliamorosas, que transformen los modos de aprender para volverlos más placenteros para todos los cuerpos involucrados en la escena educativa. En este sentido, el reconocimiento de agencia sexual y epistémica de lxs educandxs supone hacer filosofía no “para” las vejeces, sino “con” ellas.

Este reconocimiento es un impensable en sociedades donde se producen constantemente nuevas violencias sobre los cuerpos envejecidos, al punto que sus vidas son acorraladas por el poder de la muerte. Por lo tanto, la propuesta aquí presentada no

constituye un nuevo paradigma, libre de los sesgos de todos los discursos anteriores. Antes bien, se trata de una estrategia de extrañamiento, de volver más extraña cada experiencia en cada inscripción particular. En este sentido, sostengo que la posibilidad de una enseñanza de la filosofía con las vejeces supone realizar una gerontología educativa *cuir*.

Bibliografía

- Alegre, V. (28 de agosto del 2018). *De qué hablamos cuando hablamos de "cis"*. Agencia presentes. <http://agenciapresentes.org/2018/08/28/de-que-hablamos-cuando-hablamos-de-cis-2/>
- Bollnow, O. F. (1987). *Crisis and new beginning. Contributions to a Pedagogical Anthropology*. Library of Congress.
- Butler, J. (2007). *El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad*. Paidós.
- Butler, R. (1975). *Why Survive? Being Old In America*. Harper & Row.
- Cantarelli, N. y Galazzi, L. (2021). Consideraciones sobre el silencio: prácticas patriarcales en el Profesorado de Filosofía (UBA). *Avatares Filosóficos*, 0(6), p. 92-101, [Online]. <http://revistas.filo.uba.ar/index.php/avatares/article/view/3680/2459>
- Cantarelli, N. y Mamilovich, C. (2022). Inquietudes sobre el cuerpo. Notas en torno a una erótica pedagógica. *Cuadernos De filosofía*, (77).
- Comenio, J, A. (1992). *Pampedia-Educación universal* (Ed. de F. Gómez R. de Castro) Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- CoscioneSeid, S. (2021). La Filosofía con Niñxs como una posible puerta de entrada a la ESI. *Avatares Filosóficos*, 0(6), p. 144-153, [Online]. <http://revistas.filo.uba.ar/index.php/avatares/article/view/3685/2464>
- Ekerdt, D. J. (1986). "The busy ethic: moral continuity between work and retirement", *Gerontologist*, 26, p. 239-244.
- Epicuro (1994). "Carta a Meneceo", en *Obras*. Trad. J. Montserrat. Altaya.

- Foucault, M. (1999). La ética del cuidado de sí como práctica de libertad. En *Estética, ética y hermenéutica. Obras esenciales Volumen II*. Paidós.
- Foucault, M. (2010). *Defender la sociedad*. FCE.
- Freixas Farré, A. (2001). Nos envejecen las ideas, no el cuerpo. *RevMultGerontol*, 11(4), p. 164-168.
- González del Cerro, C. y Fainsod, P. (2019). "Clase virtual 1.B : Aproximaciones al campo de la educación sexual". Módulo 1: Enfoques en torno a las sexualidades y a la educación sexual. Diplomatura de Extensión en Educación Sexual Integral. Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.
- Guillemard, A. M. (1986): *Le déclin du social*. París: PUF.
- Iacub, R. (2004). Erotismo y vejez en la cultura. *Revista Brasileira de Ciências do Envelhecimento Humano*, 1(2), p. 84-103.
- Iacub, R. (2006). *Erótica y vejez: perspectiva de Occidente*. Paidós.
- Iacub, R. (2011). *Identidad y envejecimiento*. Paidós.
- Kuhn, T. (1986). *La estructura de las revoluciones científicas*. FCE.
- Lopes Louro, G. (2018). Los estudios feministas, los estudios gays y lésbicos y la teoría cuir como políticas de conocimiento. En Britzman, et al., *Pedagogías transgresoras II*, p. 67-78. Ediciones Bocavulvaria.
- McTavish, D. G. (1971). "Perceptions of old people: a review of research methodologies and findings. *Gerontologist*", *The Gerontologist*, 11 (4).
- Millet, A. (2022). *Cissexismo y salud. Algunas ideas desde otro lado*. Puntos suspensivos Ediciones.
- Navarro, M. (2019). "Viejas en el Género", en Navarro, M. y DanelP. (comp.): *La gerontología será feminista*. Fundación La Hendija.
- Pérez, R. (2021). Ciencia, ESI y filosofía de las ciencias. *Avatares Filosóficos*, 0(6), p. 102-115,[On Line]. <http://revistas.filo.uba.ar/index.php/avatares/article/view/3681/2460>

Preciado, P. (2003). "Multitudes queer. Nota para una política de los anormales". *Nombres. Revista de Filosofía* vol. XV, núm. 19, p. 157-166.

Preciado, P. (2022). *Dysphoriamundi*. Anagrama.

Radi, B. y Pagani, C. (2021). La Educación Sexual Integral como tecnología cisnormativa. *Avatares Filosóficos*, 0(6), p. 137-143,[On Line].
<http://revistas.filo.uba.ar/index.php/avatares/article/view/3684/2463>

Salvarezza, L. (1995). *El fantasma de la vejez*. Tekné.

Salvarezza, L. (2011). Prólogo. En Iacub, R. *Erótica y vejez: perspectiva de Occidente*. Paidós.

Scasserra, J. I. (2020). Tres puertas de entrada (filosóficas) para la educación sexual integral. *Filo: Debate*,[On Line].
http://investigacion.filo.uba.ar/sites/investigacion.filo.uba.ar/files/u6/Filo_Debate_Scasserra.pdf

Teofrasto (1787). *Caracteres morales*. Trad. Ignacio López de Ayala. Universidad Complutense de Madrid.

Torres, G. (2009). "Normalizar: discurso, legislación y educación sexual". En *Íconos. Revista de Ciencias Sociales*, nro. 35, setiembre 2009, pp. 31-42.

Waksman, V. y Kohan, W. (2000). *Filosofía con Niños. Aportes para el trabajo en clase*. Ediciones Novedades Educativas.

Yuni, J. A. y Urbano, C. A. (2008). Envejecimiento y género: perspectivas teóricas y aproximaciones al envejecimiento femenino. *Revista Argentina de Sociología*, vol. 6, núm. 10, 2008, pp. 151-169.

Zanelli, M. (2022). Una educación sexual integral para las vejeces. *Intersecciones En Comunicación*, 2(16).

Documentos curriculares citados

Consejo Federal de Educación. Resolución (2008). Lineamientos Curriculares para la Educación Sexual Integral. Programa Nacional de Educación Sexual Integral.

Revista Punto Género N.º 19 Junio de 2023
ISSN 2735-7473 / 36-63
<https://doi.org/10.5354/2735-7473.2023.71209>

Ley 26.150/ 2006. Programa Nacional De Educación Sexual Integral. 23 Octubre del 2006.

Registrada bajo el N°26.150.

Ministerio de Educación de la Nación (2012). Guía para el desarrollo institucional de la educación sexual integral: 10 orientaciones para las escuelas, 1a ed.

Organización Panamericana de la Salud (2021). Informe mundial sobre el edadismo.

Licencia: CC BY-NC-SA 3.0 IGO. <https://doi.org/10.37774/9789275324455>.