

Consideraciones sobre el silencio: prácticas patriarcales en el Profesorado de Filosofía (UBA)

Natalia Cantarelli / Universidad de Buenos Aires

Laura Galazzi / Universidad de Buenos Aires - Universidad Nacional de Luján

Recibido el 24 de agosto de 2020. Aceptado el 9 de diciembre de 2020.

> Resumen

Esta presentación propone analizar algunos aspectos de los modos de subjetivación hegemónicos y la organización canónica que articula la institucionalización del Profesorado Universitario de Filosofía (UBA). Se examinan dos núcleos problemáticos fundamentales para revisar las concepciones de la enseñanza y el aprendizaje que promueve la carrera en que trabajamos. El primero, la configuración canónica de los contenidos y la construcción androcéntrica de la figura de *el filósofo*. El segundo, la reticencia a tematizar cuestiones ligadas a la enseñanza o considerarlas jerárquicamente inferiores a otras tareas relacionadas con la construcción del conocimiento filosófico. Interpretamos que la institucionalización de estos dos aspectos estructura un *statu quo* patriarcal, que se articula con la expulsión del 91% de la matrícula de la carrera.

» *Palabras clave:* Enseñanza Universitaria de la Filosofía, Educación Sexual Integral, Canon Filosófico

Considerations about silence: patriarchal practices in the Faculty of Philosophy (UBA)

> Abstract

This presentation aims to analyze some aspects of the hegemonic modes of subjectivation and the canonical organization that articulates the institutionalization of the University Teaching of Philosophy (UBA). Two fundamental problematic areas are examined to review the conceptions of teaching and learning promoted by the institution in which we work. The first is the tendency to view teaching and learning as a technical (and minor) topic. Or, more radically, the absolute reluctance to thematize the set of practices related to the construction and institutional transmission of philosophical knowledge. The second, is the canonical configuration of the contents and the androcentric construction of the figure of "The Philosopher". As a result of this analysis, we conclude that the institutionalization of these two aspects structures a patriarchal status quo, which is articulated with the expulsion of 91% of the students.

» *Keywords:* University Teaching of Philosophy, Comprehensive Sex Education, Philosophical Canon

El presente texto constituye el registro revisado de una intervención realizada en lo que podríamos denominar la primera jornada de reflexión sobre Educación Sexual Integral de la carrera de Filosofía de la UBA. Provocativamente, la jornada se tituló “*Les Maestres Ignorantes. Conversaciones hacia la aplicación de la ley de ESI en el profesorado de filosofía*”.¹ Entendemos que la figura de le *maestre ignorante* busca interrogar nuestra condición de expertxs, alertándonos contra el uso que damos a nuestros saberes acreditados.² Honrar ese desafío exigió, entonces y ahora, explicitar las condiciones de nuestra intervención.

Empezaremos por decir que formamos parte de la cátedra de “Didáctica Especial y Prácticas de la Enseñanza en Filosofía” (DEF), una asignatura que pertenece al Plan de Estudios de la carrera de Filosofía de la Universidad de Buenos Aires, en la que se prepara y realiza la residencia docente de su Profesorado.³ También integramos un equipo de investigación que desde hace muchos años estudia la estandarización de las prácticas de investigación y de enseñanza que se consideran legítimas en el campo profesional de la Filosofía.⁴ En esos espacios intentamos explorar modalidades de trabajo que interroguen el lugar que ocupa lo colectivo –y, por lo tanto, lo vincular– en las prácticas atribuidas a nuestro campo profesional. En ese marco, asumimos a la ESI como una oportunidad para interpelar a esa “normalidad filosófica”, explorarla en busca de una interrupción que permita revisar los modos de subjetivación hegemónicos y la organización canónica de nuestra institución filosófica.⁵

Desde esa perspectiva, la asignatura en la que nos desempeñamos constituye una fuente inagotable de reflexión. En efecto, en la carrera de Filosofía de la UBA el 60 % de lxs egresadxs se titula como docente, siendo la segunda carrera, después de Historia, en la que el título de profesorxs es el más elegido (cfr. Morgade, 2011). De modo que por DEF pasa una gran parte de lxs estudiantes que se encuentran en el tramo final de la carrera. Esto nos permite observar y discutir las características dominantes de la formación universitaria de grado que allí se ofrecen: sus prácticas validadas, sus modos de subjetivación hegemónicos y su organización canónica. Esta pequeña muestra de cómo se constituyen las prácticas filosóficas en la formación universitaria resulta, creemos, bastante representativa de los criterios establecidos en la profesión actualmente en nuestro país, por tratarse de la carrera de Filosofía de una universidad tradicional y prestigiosa como la UBA, en función de la cual se han establecido históricamente los parámetros de profesionalidad en el campo filosófico.

1 La jornada “*Les Maestres Ignorantes. Conversaciones hacia la aplicación de la ley de Educación sexual Integral en el profesorado de filosofía*” fue organizada por el Colectivo Mariposas Mirabal en el marco del Programa UBACyT. Se realizó el 28 de noviembre de 2019, en la Facultad de Filosofía y Letras (UBA). La versión que publicamos aquí se apega, con algunas modificaciones, a la intervención realizada en esa ocasión.

2 La expresión *maestres ignorantes* remite explícitamente a la figura conceptual del “maestro ignorante” acuñada por Jacques Rancière. Su formulación se enmarca en un extenso trabajo crítico sobre las condiciones de legitimación de la autoridad política fundada en el saber. Véase Rancière (2007a), (2007b), (2013) *El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*. Buenos Aires: Del Zorzal; *En los bordes de lo político*. Buenos Aires: La Cebra; *El filósofo y sus pobres*. Los Polvorines: UNGS, entre otros.

3 Actualmente la cátedra tiene como profesores responsables a Alejandro Cerletti y Ana Claudia Couló. El grupo docente se completa con Natalia Cantarelli, Maximiliano Duran, Javier Freixas, Laura Galazzi, Diana Gomez, Carolina Mamilovich, Juan Nesprías y Alejandro Ranovsky. Agradecemos a nuestrxs compañerxs por las observaciones y comentarios que enriquecieron esta intervención.

4 Este proyecto UBACyT, titulado “Programa para el mejoramiento de la enseñanza de la filosofía” se mantiene como espacio de investigación desde el año 1991, cuando lo dirigían Guillermo Obiols y Ricardo Rabossi. En los últimos años, con la dirección de Alejandro Cerletti y Ana C. Couló, se ha enfocado la cuestión de la enseñanza de la filosofía en la universidad.

5 La consideración de los espacios educativos como “sitios de acontecimiento” en los que es posible interrumpir la lógica de los saberes y el sentido de las prácticas para favorecer “acontecimientos educativos” la tomamos de Cerletti (2008).

En ese marco trabajamos bajo una hipótesis metodológica que es, a la vez, un principio ético-político: el cuerpo y la afectividad es el terreno en el que se configura la formación docente. Preguntar en qué afectos nos forma la carrera, qué vincularidad promueve, qué lugar le da al cuerpo y qué relación con el saber y el pensamiento prescribe, nos resulta fundamental para poder pensar qué profesorxs de filosofía estamos formando. Planteando estas preguntas buscamos que nuestrxs estudiantes construyan hipótesis sobre qué concepción de filosofía y qué concepción de enseñanza promueve la carrera, además de explorar qué relación establece con la idea de *trabajo docente*.⁶

Empezar a pensar lo que hacemos en DEF desde el enfoque de la ESI (desde la “puerta de entrada” de la enseñanza, del desarrollo curricular y de la vida institucional) nos permitió resignificar y profundizar algunas líneas que habíamos explorado desde marcos teóricos variados. Inevitablemente, esto introdujo nuevas y desafiantes discusiones entre nosotrxs. Platearemos aquí algunas de las cuestiones que se suscitaron a partir de ese momento, proponiéndolas como un insumo para continuar revisando la formación del Profesorado en Filosofía en la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA.

> El orden canónico

La primera cuestión que deseamos puntualizar tiene que ver con el canon filosófico –la voz oficial– que rige la formación de grado la carrera de Filosofía (UBA), al que caracterizamos como androcéntrico, eurocéntrico y descorporizado.⁷ Este canon marca fuertemente a lxs estudiantes⁸. Hasta hace poco tiempo, cuando lxs estudiantes llegaban a DEF no conocían más que un par de filósofas y no tenían casi ninguna representación acerca de lo que podrían ser los feminismos en filosofía. La misma suerte corrían, por supuesto, las filosofías elaboradas en academias de países periféricos.

La fuerte homogeneidad del canon de la carrera se pone de manifiesto en uno de los primeros ejercicios que proponemos a nuestrxs estudiantes. Cuando les pedimos que planifiquen un curso de filosofía anual, el peso prescriptivo de la genealogía Platón/Aristóteles/Descartes/Hume/Kant es casi irresistible. Esto no sólo habla de la validación de un determinado conjunto de figuras históricas, sino también de un modo específico de presentarlas. En términos generales, la posibilidad de articular un orden problemático que no sea histórico, no se encuentra en el horizonte de lo posible. Asimismo, es llamativa la ausencia de lxs referentes polémicxs de esas figuras históricas validadas. El personaje canónico de *el filósofo* se presenta (explícita o implícitamente) como el constructor de un universo de conceptos auto-centrados, cuyas claves de comprensión se hallan prioritariamente ancladas en su propia obra (y no en el diálogo con

⁶ Cuando hablamos de “trabajo docente” estamos haciendo referencia a una práctica en la que se encuentran imbricadas tanto la enseñanza como la investigación.

⁷ Debido a la extensión de este texto, no será posible en esta oportunidad desarrollar en profundidad cada uno de los aspectos. Sólo haremos énfasis en algunos de ellos.

⁸ De hecho, podríamos hablar de todos los “centrismos” que detenta el sujeto de la filosofía moderna y advertiríamos que también pueden predicarse del canon de nuestra carrera (antropocentrismo, etnocentrismo, heterocentrismo, capacitismo, etc.). Sin embargo, tal análisis excede los objetivos de nuestra intervención en estas jornadas.

otrxs). La hegemonía canónica de ese personaje auto-centrado contrasta con la evidencia de que en la historia de la filosofía nunca faltaron referentes polémicxs y que frecuentemente ese ha sido el lugar al que la voz oficial confinó a los grupos inferiorizados⁹.

Ahora bien, en esta oportunidad nos detendremos en uno de los aspectos que, en la carrera de Filosofía, definen al personaje canónico de *el filósofo*. Lo que nos interesa es preguntarnos por qué en ese canon *ser filósofo es ser varón*. La centralidad de lo masculino en la filosofía canónica se asienta básicamente en una operación de exclusión. Tal como nos enseña Celia Amorós (1991), para que haya legitimidad tiene que haber bastardía. La legitimidad de *el filósofo* se asienta en el borramiento de otrxs pensadorxs subalternizadxs, relegadxs a los márgenes de la Filosofía como comentadorxs, divulgadorxs, docentes; o clasificadxs bajo categorías diferenciadas como “feminismo”, “estudios de género”, “estudios culturales”, “pensamiento latinoamericano”, “ensayística”, etc.

A la luz de esta lógica de exclusión, no es ocioso recordar que de lxs primerxs nueve graduadxs de nuestra carrera, cuatro fueron mujeres y que una de ellas, Elvira López, se graduó con una tesis sobre el movimiento feminista (2009 (1901)); o que Raquel Camaña en 1910 se enfrentó a las autoridades de la FFyL (UBA) porque no le permitían ejercer la docencia, afirmando la necesidad de incorporar la educación sexual en todos los niveles educativos, con especial centralidad en la formación docente universitaria (Camaña, 1910). Desde aquel momento hasta hoy, como una corriente subterránea, poderosa y bastarda, los feminismos formaron parte de la vida de nuestra carrera.

El vínculo entre género y enseñanza también tiene su historia en la Facultad. En nuestro equipo de investigación, fue abordado tanto por María Spadaro (2008), (2009), (2012), (2015), como por muchxs de lxs invitadxs a las jornadas que organizamos periódicamente desde 1993. Ejemplo de ello¹⁰ son las intervenciones de Olga Grau (2009), (2011); Graciela Morgade (2009), Laura Gioscia (2008), María Luisa Femenías (2009) (2015) y, desde 2008, otras numerosas ponencias.¹¹ También fueron, en muchos casos, docentes de la carrera quienes abordaron ese vínculo. Emblemáticamente, recordamos el feliz descubrimiento de una intervención de nuestra profesora de Historia de la Filosofía Antigua, María Isabel Santa Cruz, en las primeras jornadas de 1993, titulada “Género y enseñanza de la filosofía” (1993) y su participación en la fundación de la revista *Hiparquía*. Sin embargo, esa tradición de trabajo, sus problemáticas y sus aportes para el Profesorado de nuestra carrera han tenido una escasa resonancia. Podríamos plantear múltiples conjeturas acerca de las causas de tal fenómeno. En esta oportunidad, nos bastará con retomar la hipótesis de nuestra “maestra” Raquel Camaña: la educación sexual implica cuidar las prácticas, educar pensando no sólo en el *qué* sino también en el *cómo*, preocuparse por el entorno, el vínculo con lxs otrxs, la atención y el cuidado a cada estudiante. *Ese pensar cuidante*

9 Las estrategias que estamos mencionando –básicamente la necesidad de incorporar filósofas a los programas y de estudiar a los filósofos en vínculo con sus referentes polémicos– resultan de las recomendaciones mínimas que los trabajos acerca de género y enseñanza de la filosofía proponen para transformar los programas adoptando una perspectiva de género. En la bibliografía de esta ponencia se podrán encontrar varios trabajos de diversas autoras que argumentan en ese sentido y profundizan otras vías de transversalización de las cuestiones de género en las planificaciones y clases de filosofía.

10 Referimos las intervenciones de las autoras con los años de la publicación del texto que se presentó, no el año de la intervención original en las jornadas que en varios casos es bastante anterior.

11 Se pueden revisar la publicación de las jornadas del año 2014 en <http://eventosacademicos.filo.uba.ar/index.php/ensenanzafilosofia/XXI2014/index> (última visita 05/10/2020)

exige reflexionar la enseñanza, dedicarle atención, una atención que, en nuestra carrera, ha sido –y es– insidiosamente esquivada.

> La enseñanza de la filosofía

Nuestra carrera de Filosofía es, quizá, una de las más reticentes a tematizar y problematizar las prácticas implicadas en su transmisión institucional. Esa reticencia se expresa en un enorme y multifacético rechazo a discutir el modo en que enseñamos y aprendemos filosofía o, dicho de otro modo, un rechazo a pensar lo que hacemos *con* y *sobre* los otros en nuestras aulas. Ese es nuestro tabú.

En el imaginario de la carrera el abordaje de la cuestión de la enseñanza de la filosofía se encuentra confinado en el denominado “tramo pedagógico” del Plan de Estudios del Profesorado de 1985. Un episodio reciente ilustra lo problemático de ese confinamiento: hace algunos años el título de Profesor que emite nuestra carrera perdió validez por carecer en su Plan de Estudios de espacios curriculares de formación docente suficientes, tratándose la docencia de una responsabilidad social que demanda una formación específica. Ante esa situación se realizó una acelerada modificación del Plan de Estudios, prácticamente inconsulta. Desde una comunicación institucional se la presentó como “cosmética”, es decir, exclusivamente destinada a complacer los requerimientos de las autoridades de turno¹². Esta actitud se sostiene hasta el día de hoy, en la medida en que siguen sin materializarse los medios necesarios para implementar el único espacio curricular nuevo de formación docente que se introdujo en el Plan de 2017. Tal vacancia da lugar a complejas situaciones de las que se sale apelando a cuestionables equivalencias provisorias, que ofrecen una dudosa garantía para la validez del título docente.

Una segunda vía para analizar la resistencia a hablar de lo que hacemos en nuestras aulas universitarias de Filosofía, la encontramos en el campo semántico con el que el medio profesional de nuestra carrera designa el trabajo docente. Con esto nos referimos a las expresiones idiomáticas y las figuras retóricas con las que habitualmente se designa a la docencia. Una de ellas es la “carga docente”, expresión que evidentemente connota una suerte de acto sacrificial en función del cual se accedería a los espacios de investigación.¹³ Esa dimensión sacrificial también puede rastrearse en la idea de que la docencia es la actividad de “bajar la filosofía” a los estudiantes, un “descenso” de *el filósofo* en el que la filosofía se “escolariza” o “secundariza”. La “altitud” o superioridad desde la que *el filósofo* observa la enseñanza es la pieza clave del modelo docente canónicamente hegemónico.

¹² Aún hoy se afirma desde la página oficial, respecto del nuevo plan del profesorado, lo siguiente: “No hay aumento de carga horaria de cursada, dado que las sumas de horas que figuran en la Resolución aprobada computan las horas de trabajo personal no presencial que ya existen y se dedican a observaciones, prácticas y preparación de informes y clases tradicionales en estos espacios sin que impliquen agregados de ningún tipo” (cfr. <http://filosofia.filo.uba.ar/plan-de-estudios>. Última consulta 31/3/2020). Si tenemos en cuenta que la objeción al plan anterior fue principalmente que no dedicaba la carga horaria suficiente a la formación de aspectos relacionados con el profesorado, estas afirmaciones resultan bastante sorprendentes.

¹³ Construyendo así un esquema binario y mutuamente excluyente entre docencia e investigación, que es urgente discutir y que aquí sólo abordaremos superficialmente.

De una investigación realizada recientemente por Muriel Vázquez (2020)¹⁴ surge que los programas –documentos públicos que dan marco formal al dictado de una asignatura– mantienen un significativo silencio acerca de las metodologías de enseñanza y las modalidades de evaluación que implementan. En ellos las escasas indicaciones pedagógicas se reducen a lo meramente técnico, omitiendo por completo los fundamentos pedagógicos de las prácticas docentes y la fundamentación teórica de las decisiones metodológicas que guían las prácticas de enseñanza de las cátedras.

Tal silencio se halla resguardado por una suerte de advertencia: cualquier reflexión que se detenga sobre las maneras de hacer y decir en las aulas de la carrera de Filosofía será sospechada de no filosófica. También es objeto de sospecha el trabajo a partir de la combinación de lenguajes que excedan el escrito (visuales, sonoros, etc.), como así también, el abordaje del movimiento de los cuerpos o del entorno edilicio e institucional. Todo ello construye condiciones que permiten omitir exitosamente la formación en el acceso a recursos tales como la biblioteca, los institutos, o la alfabetización académica en términos más generales. Así se conforma una red de valores y prácticas organizada en torno a la hipervaloración de la figura de *el filósofo*, como el producto subjetivo de un trayecto de ascenso individual que implica un único modelo de desempeño y que consolida –por imitación y acríticamente– un modelo docente uniforme/hegemónico centrado en la “clase magistral” y enfocado (con suerte) exclusivamente en la investigación, cuando –como ya señalamos– más de la mitad de lxs estudiantes se forman para ser profesorxs y casi la totalidad de lxs graduadxs dan clase. Esto implica desconocer que quienes investigan también enseñan y que quienes enseñan –aun cuando lo hagan exclusivamente– necesitan investigar. Esta escasa reflexión sobre el trabajo docente, desde sus aristas didácticas, pedagógicas y políticas, refuerza el mencionado silencio que reina sobre nuestros modos de vincularnos mediante la enseñanza y el aprendizaje.

> Algunas hipótesis para la discusión

Los diferentes elementos que hemos analizados hasta aquí conducen a postular algunas hipótesis abiertas a la discusión, que podrían ser planteadas de la siguiente manera. Para empezar, sostenemos que existe un tabú, o más precisamente, un *pacto de silencio* destinado a instituir un conjunto de usos y costumbres “pedagógicos” dentro de la carrera de Filosofía (UBA). En segundo lugar, consideramos que ese *pacto* configura –por defecto– un hacer filosófico legítimo, es decir, una serie de mandatos sobre el ser, hacer y decir de *el filósofo*. Y como no hay legitimidad sin bastardía, también define qué modos de ser, hacer y decir no son filosóficos. En función de ello, planteamos que el “hacer filosófico legítimo” se configura a partir de una figura viril y se define en contraposición a un conjunto de representaciones que feminizan y, a partir de ello inferiorizan, la actividad docente en tanto en ella se encuentran implicadas prácticas de cuidado (de lxs otrxs). Finalmente, del *pacto de silencio* que fundamenta esta concepción binaria y rígida

¹⁴ Esta investigación se llevó a cabo en el contexto del proyecto UBACyT 20020130100616ba, que se desarrolló durante el período 2014-2018, dirigido por Alejandro Cerletti y co-dirigido por Ana C. Couló. Este proyecto estuvo dedicado a investigar la cuestión de la enseñanza universitaria de la filosofía. Los frutos de esta investigación se recopilan en dos libros organizados por Cerletti y Couló: “La formación docente universitaria en filosofía” (Noveduc, 2020) y “La Filosofía en la Universidad” (Noveduc, 2020).

de la enseñanza de la filosofía, se derivan prácticas de jerarquización, clasificación, violencia y reproducción del *statu quo* que se presentan como cánones de mérito individual y éxito académico. Mucho se ha dicho sobre la impronta neoliberal de las prácticas meritocráticas, aquí nos interesa hacer foco en su matriz patriarcal.

La brevedad de este texto nos obliga a desarrollar sintéticamente sólo algunas de las ideas planteadas en el párrafo anterior. Nuestra atención se concentrará en que:

- » Existe un *pacto de silencio* sobre las prácticas pedagógicas,
- » que permite el establecimiento de un *hacer filosófico legítimo/bastardo*,
- » que se estructura sobre *prácticas de jerarquización*, clasificación, violencia y reproducción del *statu quo* (patriarcal).

La idea de *pacto de silencio* nos resulta especialmente interesante. Por un lado, se verifica en el “silencio de los programas” con respecto a las prácticas de enseñanza que las cátedras llevan a cabo. Por otro lado, se constata en “un silenciamiento de las nuevas generaciones” asociado a la necesidad de reproducción y transmisión de las prácticas profesionales. Si hay algo que resulta muy claro para lxs estudiantes que llegan a DEF, es que dentro del aula lo correcto es permanecer calladxs. Las intervenciones y la circulación de la palabra están altamente reguladas, haciendo que las únicas voces que se puedan desplegar legítimamente sean aquellas con un sólido bagaje sobre el contenido conceptual que se está aprendiendo y cuya función consista en reafirmar la palabra del docente. Frecuentemente, las voces con las que en DEF tenemos que trabajar para que participen de los intercambios en el aula, son de subjetividades inferiorizadas por su sexualidad, su identidad de género, su clase social, su procedencia socio-cultural, etc.

Volvamos sobre la figura de “le maestre ignorante” con la que iniciamos este texto. Nuestrxs estudiantes suelen afirmar explícitamente que no osarían en un aula de la carrera explicitar lo que no saben, preguntar sobre lo que dudan o evidenciar lo que no se entendió de una clase, aún en una clase de “trabajos prácticos”. Entendemos que ese silencio está ligado a una promesa y a un disciplinamiento. Promesa para el grupo de lxs elegidxs: si hacen las cosas bien y atraviesan las pruebas de idoneidad profesional, podrán hablar sin réplica en el aula. Disciplinamiento para todxs lxs demás: si tienen talento, tendrán que demostrarlo antes de hablar y, si la suerte lxs acompaña, quizá un día formen parte del grupo de privilegiados. Sino, su destino (en el mejor de los casos) será sobrevivir a la expulsión y lograr enseñar en el *topos* atemorizante del “afuera de la carrera”, repitiendo el saber de los sabios¹⁵.

Uno de los aportes centrales de los feminismos en el campo de la filosofía política tiene que ver con evidenciar que el pacto igualitario que funda las instituciones modernas, se sostiene sobre la afirmación de una estructura jerárquica patriarcal. Esta clave de lectura nos sirve para pensar

¹⁵ Para profundizar este punto estamos realizando un sondeo, titulado “Las palabras mandan”. Es una encuesta de preguntas abiertas, que no tiene una intención estadística, dirigida a estudiantes (pasados o actuales) de carreras universitarias de filosofía. Nuestro objetivo es relevar y documentar casos que nos permitan ampliar y contextualizar experiencias nuestras, de nuestrxs compañerxs y conocidxs, también de nuestrxs estudiantes. Resulta una estrategia exploratoria en función de poder incorporar la experiencia como insumo válido del pensamiento filosófico, realizando procedimientos empáticos, pero también de extrañamiento. Para completar la encuesta que sigue abierta para recoger experiencias, seguir el siguiente enlace: <https://forms.gle/Hf3vqHRpenNHgNtc9> (Consultado por última vez 05/10/2020)

la lógica institucional de la Filosofía que estamos describiendo. La institución universitaria y su ideario democrático se erige sobre la explicitación de las condiciones de legitimación pública del conocimiento, es decir, la construcción de criterios de validación entre iguales. Pero, si retomamos la clave de lectura antes mencionada, a estas condiciones subyace un orden jerárquico fundado en la subordinación y eventual exclusión de grupos vulnerados e inferiorizados por diferentes razones (edad, género, raza, clase social, etc.). Así, son en definitiva “los elegidos” de antemano quienes están destinados “por sus propios méritos” a integrar la “comunidad igualitaria” de la filosofía profesional. Los efectos de esta lógica fundada en el estatus de género, de clase, etc., se observan en las operaciones de exclusión, y pueden constatarse –por ejemplo– en las recientes discusiones relacionadas a la conformación de jurados, organismos colegiados, comités académicos y otras instancias en que se convocan profesionales por su especialidad, área o tema de investigación, en una carrera con paridad de género entre estudiantes y graduados y donde, sin embargo, se afirma una y otra vez que “no hay” o que “es difícil encontrar” mujeres que se dediquen a las áreas de *expertise*.

Todo esto nos conduce a postular que las representaciones del trabajo docente que circulan en nuestra carrera se construyen a partir de una tensión entre dos aspectos opuestos y complementarios que totalizan el horizonte de su sentido:

- » El trabajo docente es identificado y valorizado positivamente como un ejercicio del poder patriarcal de subordinación, mediante la figura de la autoridad fundada en el saber.
- » El trabajo docente es identificado y valorizado negativamente como una tarea de cuidados que, en la división social del trabajo, se halla fuertemente desvalorizada, invisibilizada y asociada a lo femenino subalternizado.

Ninguna de estas dos representaciones del trabajo docente se inscribe en el ideario democrático que funda nuestras universidades públicas, sobre todo luego de la Reforma Universitaria de 1918. Por el contrario, apelan un modelo vincular basado en la exclusión y el silencio. Lo que en definitiva pactan “los sabios iguales” es el silencio sobre la opresión de lxs que excluyen. Silencio sobre el 91% de la matrícula que queda afuera de la carrera y silencio sobre las prácticas que hacen esto posible. Digámoslo al revés: la carrera de Filosofía tiene la menor tasa de egreso de la FFyL, se titula sólo 9% de lxs ingresantes¹⁶. Esto da cuenta de que en nuestras aulas se desarrolla año tras año un trabajo coherente y sostenido orientado a una legitimación profesional centrada en la exclusividad en el acceso y el manejo de un *corpus* de conocimiento “esotérico”.

Abordar desde el enfoque de la ESI el trabajo docente en nuestra carrera y tematizar la imbricación entre enseñanza e investigación que este supone, nos conduce a interrogar los consensos implícitos que sostienen la lógica institucional que acabamos de analizar. A la vez, nos obliga a inventar nuevos modos de organizar la circulación del conocimiento, pero también de los afectos y los cuerpos en nuestra carrera, desde una perspectiva vincular e igualitaria. Entendemos que las prácticas pedagógicas *son prácticas políticas*. Negar su dimensión política es, como afirma Iris

¹⁶ Se puede comparar con Historia donde se titula el 14% o Letras donde se titula el 26%, carreras que por lo demás son consideradas dentro de “Puán” como de similar dificultad que Filosofía. Se calculó la tasa de egreso o graduación a partir del número de titulaciones por carrera durante el período 2000-2010 (Morgade, 2011) y la información de inscripciones al Ciclo Básico Común en el período 1994-2004 (Fuente: UBA, *Series estadísticas*, No 5. www.uba.ar/institucional/censos/series/cuadro4.htm)

Marion Young (2000), precisamente guardar e imponer silencio sobre el hecho de que puedan ser objeto de debate conceptual y transformación colectiva. Insistir en la reducción de su análisis a un enfoque exclusivamente técnico-didáctico es realizar un activo esfuerzo de despolitización del acto educativo.

> Bibliografía

- » Amorós, C. (1991). *Hacia una crítica de la razón patriarcal*. Barcelona: Antrophos.
- » Camaña, R. (1910). "El perjuicio sexual y el profesorado en la Facultad de Filosofía y Letras." *Revista de Derecho, Historia y Letras* (37), 575-596.
- » Cerletti, A. (2008). *Repetición, novedad y sujeto en la educación. Un enfoque filosófico y político*. Buenos Aires: Del Estante.
- » Cerletti, A. y Couló, A. M., (2020), *La formación docente universitaria en filosofía*, Buenos Aires: Noveduc.
- » Cerletti, A. y Couló, A. M., (2020), *La filosofía en la universidad*, Buenos Aires: Noveduc.
- » Femenías, M. L. (2009). Propuestas para una enseñanza no-sexista de la filosofía. En A. Cerletti, *La enseñanza de la filosofía en perspectiva*. Buenos Aires: Eudeba.
- » Femenías, M. L. (2015). "¿Qué le dan el feminismo y la teoría de género a la filosofía y su enseñanza?" En A. Cerletti, & A. C. Couló, *La enseñanza filosófica. Cuestiones de política, género y educación* (págs. 89-103). Buenos Aires: Noveduc.
- » Gioscia, L. (2008). ¿Por qué el pensar político de Hannah Arendt importa en la currícula de filosofía? En A. Cerletti, & C. A. Claudia (Ed.), *La enseñanza de la Filosofía: Teoría y experiencias*. CABA: FILO:UBA.
- » Grau Duhart, O. (2009). La enseñanza de la filosofía y cuestiones de género. En A. Cerletti, *La enseñanza de la filosofía en perspectiva* (págs. 207-216). Buenos Aires: Eudeba. Grau Duhart, O. (2011). El pensamiento de Simone de Beauvoir y sus efectos en un modo de entender la filosofía y su enseñanza. En O. Grau, G. Luongo, A. Castillo, V. Gonzalez, & E. Santander, *Simone de Beauvoir en sus desvelos* (págs. 99-112). Santiago de Chile: Universidad de Chile.
- » López, E. (2009 (1901)). *El movimiento feminista*. Buenos Aires: Ediciones Biblioteca Nacional.
- » Morgade, G. (2009). Relaciones de género, cuerpos sexuados y deudas de justicia en la escuela. En A. Cerletti, *La enseñanza de la filosofía en perspectiva* (págs. 217-226). Buenos Aires: Eudeba.
- » Morgade, G. (2011). "La formación de docentes en la Facultad de Filosofía y Letras, estado de situación y perspectivas". *Espacios de crítica y producción* (46), 3-9.
- » Ranciere, Jaques, (2007a), *El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*. Buenos Aires: Del Zorzal;
- » Ranciere, Jaques, (2007b), *En los bordes de lo político*. Buenos Aires: La Cebra;
- » Ranciere, Jaques (2013), *El filósofo y sus pobres*. Los Polvorines: UNGS.
- » Santa Cruz, M. I. (1993). Género y enseñanza de la filosofía. En G. Obiols, & E. Rabossi, *La filosofía y el filosofar, problemas en su enseñanza* (págs. 63-72). Buenos Aires: CEAL.
- » Spadaro, M. (. (2012). *Enseñar filosofía, hoy*. La Plata: EDULP.

- » Spadaro, M. (2008). Respuestas no hegemónicas a los problemas de la inclusión del género en la enseñanza de la filosofía. *La enseñanza de la Filosofía: teoría y experiencias*. CD. Buenos Aires: FILO: UBA.
- » Spadaro, M. (2009). La coeducación en la enseñanza de la filosofía: una deuda de género. En A. Cerletti, *La enseñanza de la filosofía en perspectiva* (págs. 227-235). Buenos Aires: Eudeba.
- » Spadaro, M. C. (2015). El género en la enseñanza de la filosofía: el tábano en el tábano. En A. Cerletti, & A. C. Couló, *La enseñanza filosófica. Cuestiones de política, género y educación* (págs. 151-158). Buenos Aires: Noveduc.
- » Vazquez, M. (2020). Orientaciones pedagógicas en la enseñanza universitaria de la Filosofía. Un diagnóstico sobre los aspectos didácticos en el profesorado de la Universidad de Buenos Aires. En A. Cerletti, & A. C. Couló, *La formación docente universitaria en Filosofía* (pág. en prensa). Buenos Aires: Noveduc.
- » Young, I. M. (2000). *La justicia y la política de la diferencia*. Madrid: Cátedra.
- » Jornadas de enseñanza de la filosofía, <http://eventosacademicos.filo.uba.ar/index.php/ensenanzafilosofia/XXI2014/index> (última visita 05/10/2020).