

Pactos de silencio y consentimiento tácito: obstáculos para la ESI en la filosofía universitaria

133

Pacts of Silence and Tacit Consent:
Obstacles to Comprehensive Sexual
Education in University Philosophy

Pactos de silêncio e consentimento tácito:
obstáculos à educação sexual integral na filosofia

Laura Galazzi*   
María Natalia Cantarelli**  

Artículo resultado de investigación

Cómo citar este artículo

Galazzi, L. y Cantarelli, M. N. Pactos de silencio y consentimiento tácito: obstáculos para la ESI en la filosofía universitaria. *Pedagogía y Saberes*, (65), pp. 133–148. <https://doi.org/10.17227/pys.num65-22802>

Resumen

Este artículo de reflexión examina las condiciones de posibilidad y los principales obstáculos para la transversalización de la educación sexual integral (ESI) (Ley Arg. N° 26.150/06) en la formación docente universitaria en filosofía. El trabajo indaga las dificultades que presenta su incorporación en el ámbito universitario en carreras de filosofía atravesadas por tradiciones disciplinares fuertemente consolidadas. Para ello se sitúa en la carrera de filosofía de la Universidad de Buenos Aires, a la que no aborda como un caso muestral, sino como un elemento paradigmático para explorar lógicas institucionales persistentes en la formación filosófica universitaria en Argentina. Desde un enfoque metodológico analítico-reflexivo, se ofrece una revisión crítica de estudios históricos e institucionales a través

* Doctora en Filosofía, Universidad de Buenos Aires (UBA). CONICET, Buenos Aires, Argentina. UNLu, Luján, Argentina. UBA, Buenos Aires, Argentina. lgalazzi@filo.uba.ar

** Doctora en Filosofía, Universidad de Buenos Aires (UBA), Buenos Aires, Argentina. nataliacantarelli@gmail.com

del análisis de fuentes documentales tales como planes de estudio y normativas. Este corpus se aborda mediante herramientas conceptuales provenientes de la teoría política feminista, en particular las nociones de silenciamiento, pacto (Pateman, 1990) y consentimiento (Fraisie, 2011), que permiten examinar tanto las marcas fundacionales de la institución como su actualización en procesos de reforma curricular y en prácticas académicas vinculadas con la enseñanza y con la evaluación. Tal análisis permite postular que la persistencia de un pacto institucional que subordina la reflexión pedagógica y silencia las prácticas docentes opera como un obstáculo estructural para la transversalización de la ESI. Asimismo, se argumenta que la naturalización de formas tácitas de consentimiento académico limita la deliberación colectiva sobre los vínculos pedagógicos, los cuerpos y la afectividad. A modo de conclusión, se propone que la ESI puede funcionar como una herramienta para interrogar y transformar las condiciones institucionales de la formación universitaria en filosofía.

Palabras clave:

enseñanza superior; formación profesional; educación sexual; filosofía de la educación; enseñanza de la filosofía

Abstract

This reflective article examines the conditions under which comprehensive sexuality education (CSE) (Argentine Law No. 26.150/06) can be mainstreamed in university-level teacher education in philosophy, as well as the principal obstacles to this process. It analyzes the challenges involved in incorporating CSE within philosophy programs at the university level, particularly in contexts shaped by long-standing and highly consolidated disciplinary traditions. The analysis focuses on the Philosophy program at the University of Buenos Aires, approached not as a representative sample but as a paradigmatic case through which to explore enduring institutional logics in university-based philosophical training. Methodologically, the article adopts an analytical and reflexive approach that combines a critical review of historical and institutional studies with an examination of documentary sources, including curricula and relevant regulations. This material is analyzed using conceptual frameworks drawn from feminist political theory—particularly the notions of silencing, pact (Pateman, 1990), and consent (Fraisie, 2011)—which make it possible to examine both the institution's foundational configurations and their rearticulation in processes of curricular reform and in academic practices related to teaching and assessment. The analysis argues that the persistence of an institutional pact that marginalizes pedagogical reflection and renders teaching practices invisible constitutes a structural obstacle to the mainstreaming of CSE. It further contends that the naturalization of tacit forms of academic consent constrains collective deliberation about pedagogical relations, bodies, and affectivity. In conclusion, the article proposes that CSE can function as a critical tool for interrogating and transforming the institutional conditions of university-level training in philosophy.

Keywords:

university studies; vocational training; sex education; philosophy of education; teaching philosophy

Resumo

Este artigo de reflexão examina as condições de possibilidade e os principais obstáculos à transversalização da educação sexual integral (ESI) (Lei Arg. nº 26.150/06) no âmbito da formação de professores de filosofia no ensino superior. O trabalho investiga as dificuldades envolvidas em sua incorporação no âmbito universitário em cursos de filosofia atravessados por tradições disciplinares fortemente consolidadas. A análise situa-se no curso de filosofia da Universidade de Buenos Aires, considerado não como um caso amostral, mas como um caso paradigmático para explorar lógicas institucionais persistentes na formação filosófica universitária. A partir de uma abordagem metodológica analítico-reflexiva, o artigo articula uma revisão crítica de estudos históricos e institucionais com a análise de fontes documentais, tais como planos de estudo e normativas. O corpus é analisado com base em ferramentas conceituais da teoria política feminista, em particular as noções de silenciamento, pacto (Pateman, 1990) e consentimento (Fraisie, 2011), que permitem analisar tanto as marcas fundacionais da instituição quanto sua atualização em processos de reforma curricular e em práticas acadêmicas vinculadas ao ensino e à avaliação. A análise sustenta que a persistência de um pacto institucional que subordina a reflexão pedagógica e silencia as práticas docentes opera como um obstáculo estrutural à transversalização da ESI. Além disso, argumenta-se que a naturalização de formas tácitas de consentimento académico limita a deliberação coletiva sobre os vínculos pedagógicos, os corpos e a afetividade. Como conclusão, o artigo propõe que a ESI pode funcionar como uma ferramenta para interrogar e transformar as condições institucionais da formação universitária em filosofia.

Palavras-chave:

ensino superior; formação profissional; educação sexual; filosofia da educação; ensino da filosofia

Introducción

Las prácticas de enseñanza y aprendizaje que estructuran la formación docente universitaria contemporánea en filosofía constituyen el objeto de estudio general y privilegiado por el proyecto de investigación¹ en el marco del cual nos abocamos a la selección y el análisis de un conjunto de facetas que inciden sobre la construcción del rol docente: los tipos de vínculos, el rol del cuerpo y la afectividad. En este artículo proponemos abordar la cuestión a partir de una pregunta específica que las enlaza: cuáles son las condiciones de posibilidad y los principales obstáculos para la transversalización de la educación sexual integral (ESI, Ley arg. n.º 26 150/06) en la formación docente universitaria en filosofía. La elección de la ESI como puerta de entrada a este análisis se funda en el impacto transversal que esta política pública ha tenido en el sistema educativo argentino, así como en su potencial para volver visibles supuestos, jerarquías y silenciamientos sedimentados en las prácticas institucionales.

Esta política pública define la sexualidad de manera integral² como práctica social atravesada por dimensiones normativas, históricas y políticas. Esto significa, como indica Guacira Lopes-Louro (1999), que las formas en que nos identificamos y vivimos nuestros deseos y placeres son siempre sugeridas y

promovidas socialmente, siendo la escena educativa uno de los ámbitos privilegiados para la transmisión —explícita e implícita— de supuestos sobre el cuerpo, la sexualidad, los géneros, la clase, la etnia, etc. Como ha sido señalado, toda acción educativa conlleva una educación sexual (Morgade, 2011). Debido a ello, la ESI es prescrita de modo transversal para todos los niveles y espacios del sistema educativo argentino. En el caso de la formación docente, esta dimensión resulta particularmente significativa, ya que incide tanto en los mandatos dirigidos a los sujetos de esa formación como en la construcción de un rol educativo que tendrá la responsabilidad de implementar esta política pública.

Desde el punto de vista normativo, la relación entre el Programa de ESI y la educación universitaria se encuentra atravesada por una tensión constitutiva. Si bien la ley prescribe la inclusión de contenidos y didácticas de educación sexual integral en la formación docente, su alcance excluye explícitamente a las universidades, en virtud de su carácter autónomo.³ Esta exclusión ha sido parcialmente reconfigurada por normativas posteriores —como la reforma de la Ley de Educación Superior y la Ley de Capacitación Obligatoria en Género⁴—, que promueven la incorporación de la perspectiva de género en el ámbito universitario. Este entramado legal pone de relieve un vínculo inestable y tensionado entre la ESI y la universidad, que resulta clave para comprender las dificultades de su implementación en la formación docente universitaria.

En los últimos dos años, este escenario se ha complejizado a partir del avance de discursos conservadores y de procesos de desfinanciamiento estatal, lo que vuelve aún más urgente revisar las condiciones institucionales que hacen posible —o sencillamente impiden— la transversalización de

1 Este artículo se presenta como una reflexión resultante de la investigación que comenzó en 2023 y se encuentra en su etapa de cierre, previsto para 2026. Se trata del proyecto de la Universidad de Buenos Aires (UBACYT): *Programa para el mejoramiento de la enseñanza de la filosofía: virtualidad, presencialidad y corporalidad en la enseñanza y la formación docente filosófica universitaria* (RESCS-2023-1384-E-UBA-REC). Director: Alejandro Cerletti. Codirectora: Ana C. Couló. Una de las producciones centrales del proyecto es el libro *Corporalidades del filosofar. Enseñanza y aprendizaje filosóficos, entre la virtualidad y la presencialidad* (Cerletti y Couló [orgs.], Buenos Aires: Ediciones Seisdedos, 2025). Ambas autoras participamos del proyecto como investigadoras formadas y escribimos sendos capítulos en el libro.

2 La integralidad se define a distancia de los modelos biologicista, medicalizante y moralizante, en los que las sexualidades son abordadas desde un enfoque anatómico y (re)productivo, que interpreta toda alteridad en términos de desvío, riesgo, enfermedad o problema. La tradición moralizante, predominantemente inspirada en principios religiosos, concibe la sexualidad, en singular, como problema o fuente de descontrol. El enfoque biologicista reduce el estudio de la sexualidad a una dimensión fisiológica y busca establecer una morfología binaria. El modelo medicalizante se centra en las amenazas de las enfermedades o los efectos no deseados de la sexualidad. Pone el eje en la prevención “como cuestión de expertxs, especialistas, [...] y, sobre todo, prevención como cuestión de mujeres (heterosexuales), ya que se ‘embarazan’, ‘pueden ser abusadas y violadas’, ‘deben visitar al ginecólogo’, etc.” (Morgade *et al.*, 2018, p. 70).

3 Si bien en su artículo 8.º, inciso f, la ley estipula “la inclusión de los contenidos y didáctica de la educación sexual integral en los programas de formación de educadores”, a la vez, en su artículo 4.º establece que su aplicación comprende “desde el nivel inicial hasta el nivel superior de formación docente y de educación técnica *no universitaria*”, con lo cual excluye a las universidades del espacio de implementación de esa política pública. La reforma de la Ley de Educación Superior (n.º 27.204/15) dialoga con esta tensión, en tanto establece la promoción “de políticas de inclusión educativa que reconozcan igualitariamente las diferentes identidades de género y de los procesos multiculturales e interculturales” en la educación universitaria (art. 2.º, inc. c).

4 La Ley de Capacitación Obligatoria en Género o Ley Micaela (n.º 27 499/18) prescribe la formación en perspectiva de género de todas las personas que integran los tres poderes del Estado.

políticas de género en la universidad.⁵ En este marco, proponemos orientar la mirada hacia una tensión que atraviesa las actuales condiciones institucionales desde sus orígenes, que es trasfondo de las discusiones mencionadas y que estructura la educación universitaria en filosofía: la tensión que se establece entre universidad y formación docente.

Para ello, indagamos en las condiciones de posibilidad de la implementación universitaria del Programa de ESI, tomando como elemento de análisis la carrera de Filosofía de la Universidad de Buenos Aires (UBA). Su elección responde, en lo más inmediato, a nuestra inserción como docentes e investigadoras en dicho contexto y a la correlativa necesidad de interrogar e intervenir en las prácticas que tienen lugar en él para transversalizar la ESI. En lo fundamental, la elección se basa en considerar que las carreras de filosofía de universidades tradicionales y con prestigio académico marcan el pulso de la institucionalización del pensamiento filosófico y de las prácticas legítimas del campo, configuran sus modos de subjetivación hegemónicos y ofician con frecuencia como medida del canon filosófico oficial (Rabossi, 2008). Por ello, si bien el análisis de caso no pretende tener un alcance muestral, se busca que oficie como punto de apoyo para la interrogación de prácticas institucionales que, con variaciones históricas y contextuales, presentan un marcado aire de

familia en diversas carreras universitarias de filosofía y, en general, imponen importantes obstáculos para la implementación de políticas públicas como la de ESI.

El enfoque metodológico adoptado es fundamentalmente analítico y reflexivo. El trabajo se apoya en una revisión crítica de investigaciones históricas, estudios institucionales y análisis empíricos existentes sobre la formación universitaria en filosofía, muchos de ellos realizados en el marco del proyecto de investigación que da origen a este artículo⁶ (Cantarelli y Galazzi, 2019; Cantarelli y Mamilovich, 2022; Couló, 2020; Galazzi, 2020; Langón, 2015; Obiols, 2002; Rabossi, 2000; Ranovsky, 2009; Sánchez-García, 2020; Vázquez, 2020). A estos se suman otras fuentes, orientadas a estudiar los fundamentos (Kant, 2003; 1978 [1784]) y la historia (Buchbinder, 1997; Rabossi, 2008) de la institución universitaria y filosófica, así como diversos aspectos relativos a las lógicas vinculares que en ellas intervienen (Ávalos-Valdivia, 2020; Cantarelli y Graziano, 2010; Falke, 2025a, 2025b). Este corpus se articula con un conjunto de fuentes documentales (planes de estudio, discursos institucionales de diversas etapas, normativas) relativas al caso considerado. Las categorías de silenciamiento, pacto y consentimiento, que cifran las claves de análisis, se abordan desde los aportes de la teoría política feminista (Fraisie, 2011; Pateman, 1990; Young, 2000), desde la cual se desarrolla un análisis conceptual orientado a indagar las condiciones de posibilidad para la transversalización de la ESI en la formación docente universitaria en filosofía.

A lo largo del artículo se analizan, en primer lugar, las lógicas institucionales de la filosofía universitaria a partir de las nociones de pacto (Pateman, 1990) y consentimiento (Fraisie, 2011). En segundo lugar, estas categorías se utilizan para interrogar las marcas fundacionales de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA y su actualización en los procesos de reforma del plan de estudios de la carrera de Filosofía, con especial atención al lugar otorgado a la formación docente. Finalmente, se examinan algunas prácticas de enseñanza y evaluación para indagar de qué modo el silenciamiento de las prácticas opera como un obstáculo estructural para la reflexión pedagógica y, en consecuencia, para la transversalización de la Educación Sexual Integral en la formación universitaria en filosofía.

5 En efecto, el inicio de la presidencia de Javier Milei, en diciembre de 2023, marca un nuevo periodo en la posibilidad de implementación de estas políticas públicas. Con un ideario anarcocapitalista que se sitúa en la ofensiva respecto de cualquier política de género, este gobierno pone en peligro cada una de las leyes y políticas públicas mencionadas. Si bien ninguna de estas leyes fue derogada, la posibilidad de su implementación discurre hoy en un marco político-ideológico muy diferente, que incluye, por ejemplo, la reducción al rango de secretaría del Ministerio de Educación de la Nación; la desaparición del Ministerio de las Mujeres, Géneros y Diversidades de la Nación; el desfinanciamiento general del sistema educativo en todos sus niveles y modalidades, a través del congelamiento del presupuesto y la desaparición del FONID; los despidos masivos de trabajadores estatales y, puntualmente, el de aquellos que se abocaron a estas temáticas en ese marco; además de un plan sistemático de desvalorización, estigmatización y persecución simbólica de los docentes e investigadores, así como de los contenidos enseñados, que se despliega de forma constante y sostenida en redes sociales y en todas las modalidades del discurso oficial. En ese sentido, consideramos que disputar hoy la implementación de estas políticas todavía vigentes suma al desafío inicial el diálogo con una coyuntura que se presenta explícitamente hostil. Escribimos en un contexto en el que abogar por la implementación de políticas relacionadas con los géneros y las diversidades se vuelve un acto de resistencia y disputa política que enfrenta a los espacios de formación docente estatales con las posiciones dominantes dentro del poder ejecutivo del mismo Estado.

6 Es un proyecto con continuidad desde 1991, bajo la dirección de Guillermo Obiols y Eduardo Rabossi.

Silencio, pacto y consentimiento como claves de lectura

El título del presente artículo busca hacer énfasis en el silencio: silencio sobre el *ethos* institucional que atraviesa nuestros cuerpos, nuestras formas de vincularnos con otros⁷ (y trabajar sobre y contra los otros cuerpos), nuestras formas de entender el quehacer filosófico y de concebir la enseñanza de la filosofía en la universidad. Si bien en la tradición filosófica el silencio suele presentarse como un aliado indiscutible de la meditación y el pensamiento, en ocasiones también puede constituirse en condición de posibilidad de diferentes lógicas sociales de opresión. La *omertá* mafiosa italiana o el mandato de silencio de las fuerzas represivas de la última dictadura cívico-militar argentina son buenos ejemplos de la compleja relación entre silencio y pacto, relación que supone la existencia de una red de complicidades que encubre un acto injusto en beneficio de un grupo y en perjuicio de otro.⁸

Cuando la relación entre silencio y pacto se instancia en instituciones educativas, la transversalización de la educación sexual integral resulta atinente, en la medida en que una de las claves de su implementación reside en el despliegue de acciones pedagógicas que inviten a poner en palabras aquello que permanece en secreto, oculto, silenciado.⁹ Teniendo ello en cuenta, en el pasado hemos trabajado a partir de la

hipótesis (Cantarelli y Galazzi, 2019) de que existen *pactos de silencio* que atraviesan la estructura de la transmisión institucional de la filosofía universitaria y de que su interrogación permite explicar las razones por las cuales determinadas dimensiones de la ESI resultan sistemáticamente impronunciadas en la formación universitaria en filosofía.

Esa problemática incidencia del silencio en la figura conceptual del pacto como articulación de complicidades ha sido especialmente explorada por Carole Pateman. En efecto, sostiene que las teorías modernas del contrato social ponen en primer plano un acuerdo entre libres e iguales que excluye y silencia a las mujeres y a otros grupos subalternizados. El pacto descansa en el otorgamiento del derecho a los *frater* sobre los cuerpos de quienes no pueden pactar (Pateman, 1990, p. 71). De modo que la dimensión horizontal del pacto entre hermanos libres e iguales se halla atravesada por la dimensión vertical del sometimiento de los grupos subalternizados, exentos de toda posibilidad de consentimiento. Desde este punto de vista, el pacto social es *patriarcal* porque es siempre fraterno, esto es, involucra exclusivamente a los *hermanos* excluyendo a las *hermanas*; y es *de silencio* porque incluye entre sus cláusulas el confinamiento a la esfera privada y a la obediencia de quienes no prestaron su consentimiento.

A esta exclusión en el fundamento original del orden social se suma el problemático sostén de su legitimidad en el transcurso del tiempo. En *El desorden de las mujeres* (1990), Pateman se pregunta por el basamento de la obligación política, es decir, por el modo en que el pacto social se legitima en cada nueva generación y se sostiene como principio fundante del orden. Según afirma, “dado el postulado inicial de libertad individual e igualdad, solo hay una justificación aceptable y racional para la obligación y la autoridad política. Los individuos deben consentir, contratar, acordar, elegir o prometer que van a participar de dicha relación” (Pateman, 1990, pp. 87-88). En este sentido, pacto y consentimiento resultan dos categorías que se articulan entre sí y modelizan la configuración del orden político-social en cada nuevo presente.

La categoría de consentimiento, cara a las discusiones políticas contemporáneas —sobre todo las entabladas por los feminismos—, tampoco está exenta de dificultades y de la posibilidad del silenciamiento. En efecto, como afirma Fraisse (2011), el consentimiento puede expresar la decisión de una voluntad libre y una relación de reciprocidad, pero también puede estar mediado por la coacción o inscripto en relaciones de poder fuertemente asimétricas que desdibujan su potencia y posibilidad (Fraisse, 2011, pp. 15-23). Consentir, comprometerse,

7 En este artículo usamos la letra *e* en reemplazo del masculino universal, en coherencia con el enfoque que propone la Ley de Educación Sexual Integral.

8 Existe un extenso e inconcluso debate en el campo de la lingüística en torno a la etimología de la palabra *omertá* y, en términos más generales, sobre el incierto origen de los dialectos italianos, lo que dificulta el rastreo de las etimologías que los atraviesan. En el marco de esa complejidad, las especialistas discuten sobre la existencia de dos posibles orígenes etimológicos de *omertá*. Uno la vincula con el término italiano *umiltà* (“humildad”) y el otro la asocia al término *omu* (“hombre”) del dialecto siciliano (Enciclopedia Treccani *on line*). Ambas posibilidades etimológicas resultan ricas en resonancias para poder pensar las características del pacto que estamos analizando, en tanto el silencio implica un acuerdo tácito que se sostiene como símbolo de pertenencia y como un valor positivo que configura la hermandad masculina.

9 Según un estudio realizado por el Ministerio Público Tutelar (MPT) de la Ciudad de Buenos Aires, entre el 70 y el 80 % de los niños, niñas y adolescentes de entre doce y catorce años respecto de los cuales se iniciaron causas por abusos declaran en las entrevistas que las clases de Educación Sexual Integral en la escuela fueron la clave que les permitió comprender lo que estaban viviendo y pedir ayuda. En ese sentido, es importante que la formación docente se realice en un contexto donde se cree el hábito de la confianza y la posibilidad de poner en palabras conflictos, dificultades, etc. Véase: <https://mptutelar.gob.ar/la-esi-permiti%C3%B3-que-el-80-por-ciento-de-los-ni%C3%B1os-y-ni%C3%B1as-abusados-pudieran-contarlo>

aceptar, ceder, permitir, soportar y otorgar —a partir del silencio— conforman algunos matices de un arco de decisión opaco y problemático.

La universidad moderna se configura bajo el modelo resultante de esa dupla conceptual entre pacto y consentimiento, y lo hace mediante mecanismos de reglamentación explícita y documentación pública y escrita, que suponen la posibilidad de consentir de todos los miembros de la comunidad universitaria. Idealmente, las reglamentaciones funcionan —desde las actas fundacionales hasta los programas de las asignaturas— como un contrato escrito sobre el que las partes pueden discutir, argumentar y consensuar. Sin embargo, como nos señala Pateman, la dimensión política del pacto ha sido controvertida, porque, si bien en el pacto inicial los *frater* acuerdan explícitamente, las nuevas generaciones lo harán mediante mecanismos de representación atravesados por relaciones disimétricas de poder, en articulación con la existencia de grupos subalternizados y excluidos de la posibilidad de pactar. De modo que, dentro de la institución universitaria, también el pacto se vuelve opaco y se verifica la superposición entre un eje horizontal, donde parecen desplegarse relaciones justas y libres entre iguales que inauguran la política moderna, y un eje vertical, donde se conservan posiciones jerárquicas de estatus que implican silenciamiento y desigualdad. Esta estructura desigualitaria constituye un obstáculo de cuantía para incorporar la ESI en las aulas universitarias.

Tanto para el caso de las nuevas generaciones como para el de quienes fueron excluides fundacionalmente, la solución de la teoría del pacto ha consistido en suponer como suficiente el otorgamiento *tácito* del consentimiento (Pateman, 1990, p. 92). A partir de una cita de Choderlos de Laclos, Fraisse (2011) alerta sobre la problematización del carácter *tácito*, que es la forma más extendida del consentimiento en la estructura patriarcal, ya que implica el solapamiento, funcional a la dominación, entre la posibilidad de consentir y la necesidad de ceder. En efecto, dice el autor, a lo largo de la historia, los pueblos conquistados y especialmente las mujeres “más cedieron que consintieron” (Choderlos de Laclos, como se cita en Fraisse, 2022, p. 36). Por eso, es necesario subrayar que la posibilidad del consentimiento implica una construcción trabajosa que presta especial atención a los grupos cuyos derechos se ven vulnerados de forma más frecuente, y que solo es válida si se sostiene en el tiempo de forma “repetida y persistente” (Fraisse, 2022, p. 37). En ese sentido, resulta problemática la vinculación entre consentimiento y pacto originario si no podemos construir mecanismos igualitarios de reafirmación y adhesión a los pactos institucionales preexistentes.

En ese marco, y en consonancia con los debates feministas contemporáneos, la noción de *consentimiento tácito* es objeto de un amplio cuestionamiento

y de un sostenido trabajo de visibilización con respecto a su carga sexista¹⁰. Fraisse retoma a Monique Wittig para dar lugar a lo que, en última instancia, será su apuesta acerca del consentimiento: no hay posibilidad de consentir si no hay reciprocidad y, en definitiva, el consentimiento es claro solo cuando se niega. Es decir, la falta de consentimiento es el único índice de su posibilidad (Fraisse, 2011, pp. 69 y 109).

En cuanto a las representaciones acerca del consentimiento *tácito* que circulan en las aulas universitarias de filosofía, suelen adoptar la forma de tres argumentos de legitimación: el argumento de la no obligatoriedad del nivel, el argumento de la mayoría de edad de los estudiantes y el argumento de la variedad de la oferta educativa. El primer argumento plantea que, al no ser obligatoria, la formación superior supone una decisión autónoma y consciente del estudiantado. El segundo sostiene que tal decisión expresa la voluntad de un agente libre, en tanto legalmente mayor de edad. Y el tercero asume que esa decisión libre es producto de la deliberación autónoma sobre múltiples opciones formativas disponibles. Por estas razones se sigue que de la elección de una carrera en una institución en particular se desprende el *consentimiento tácito* a un determinado repertorio completo de prácticas institucionales. Tal carácter *tácito*, como ya ha sido señalado, implica confinar al silencio malestares y exclusiones basadas en las prácticas cotidianas que se llevan adelante en las aulas de la formación docente. Cada docente que se forma en este contexto se subjetiva en unas prácticas profesoraes en las que *decir el malestar* resulta *tácitamente* vedado. ¿Podrán esos estudiantes actuar de otra manera, una que dé lugar a la palabra sobre los malestares —tal como requiere la ESI—, cuando enseñen en las aulas de filosofía? Para pensar el alcance de este supuesto y las formas de su materialización en el contexto institucional, proponemos revisar, en lo que sigue, algunas prácticas de la filosofía académica que se articulan en el vértice entre pacto y consentimiento.

Planes y pactos fundacionales

Hacia fines del siglo XIX tiene lugar el proceso de institucionalización que da lugar a lo que hoy conocemos como la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA. Este proceso se organiza en torno a la disputa por el sentido de las producciones intelectuales, el aporte social y los objetivos formativos de la filosofía académica, y desemboca —ya en el siglo XX— en la conformación de un perfil profesional que da forma a buena parte del actual *ethos* académico.

10 Un buen ejemplo de ello lo podemos hallar en las campañas que distintos grupos de activismos feministas realizan frecuentemente alrededor de la consigna “No es no”, con gran circulación e impacto.

En su dimensión institucional, la filosofía argentina comienza en 1896 con la creación de la Facultad de Filosofía y Letras en la UBA, seguida por la Universidad Nacional de La Plata en 1905 (Buchbinder, 1997, p. 20). La creación de estas facultades se produce en un marco de discusión general sobre la misión educadora del Estado nacional y, en lo que respecta a la educación superior, a partir de la disyuntiva entre dos modelos de universidad: la *universidad científica* y la *universidad profesional* (Buchbinder, 1997, p. 22). La universidad científica, modelo tras el cual se alinean las letras, las artes y las humanidades, representa el cultivo *desinteresado* del saber, con independencia de toda aplicación práctica y a distancia de la *formación utilitaria* relativa a las profesiones liberales. Por su parte, el modelo de universidad profesional propone una formación orientada por la intervención en contextos interdisciplinarios, en el que la filosofía académica se concentra en los campos de la medicina y el derecho (Buchbinder, 1997, p. 59) y configura su perfil profesional bajo la impronta del trabajo de investigación (Rabossi, 2000; Obiols, 2002).

Este modelo responde en gran parte al propuesto por Kant en *El conflicto de las Facultades* (2003), donde se diseña una estructura institucional para la universidad moderna: por una parte, se sitúa a las Facultades de Teología, Derecho y Medicina, que se inscriben en la tensión entre su rol social —en el que deberán obedecer las normativas dictadas por el gobierno y regirse por ellas— y su rol en la producción de saberes *puros* dentro de sus campos de incumbencia.¹¹ Por otra parte, a la Facultad de Filosofía, que reúne lo que hoy llamaríamos humanidades y ciencias no aplicadas, le otorga una impronta fuertemente filosófica. Esta Facultad, afirma Kant, “cuenta con el enorme privilegio” de ejercer una libertad irrestricta de pensamiento a cambio de “no mandar sobre nadie” (Kant, 2003, p. 65). Los dos grupos de Facultades se hallan, en esta estructura, irremediabilmente en conflicto.

El conflicto estructural de las Facultades puede observarse, con sus particularidades, en la disyuntiva fundacional entre el modelo vocacionalista de la universidad científica y el modelo profesionalista de la universidad profesional que signó el primer periodo de la filosofía en Argentina, y que determinó el horizonte de representaciones acerca del rol, las tareas y los objetivos de la filosofía académica. Léida la tensión en clave kantiana, la tendencia que prevaleció en la naciente Facultad de Filosofía y Letras pretendía afirmarse en su libertad de estar “sujeta tan solo a la legislación de la razón y no a la del gobierno” (Kant, 2003, p. 76) y con ello erigirse en soberana, en tanto guardiana y árbitro respecto de la verdad, pero a cambio de serlo solamente den-

tro de los muros de la universidad y respecto de las verdades que circulan en la comunidad académica, lo que implicaba resignar la posibilidad de ejercer o poner en práctica la verdad directamente respecto del pueblo (Ávalos-Valdivia, 2020; Kant, 2003). Esta característica cimenta la tradición de esta facultad en un modelo endogámico, con fuertes dificultades de diálogo con lo que considera su exterioridad.

En ese horizonte de conflicto y disputa acerca de los sentidos de la filosofía universitaria, resulta dificultoso asignar un lugar preciso a la enseñanza de la filosofía y a toda práctica profesional ligada a ella, así como implementar políticas públicas transversales como la ESI, tendientes a la vinculación entre la formación filosófica y su inserción en el sistema educativo. Tal como se sigue de esta estructura, la labor del docente como funcionario público restringe la posibilidad del uso de la razón (Cantarelli y Graziano, 2010) y limita la libertad irrestricta que la filosofía gozaría en tanto pensamiento que se erige como tribunal último. El lugar incómodo que implica, entonces, la docencia y la formación docente universitaria se observa en nuestra tradición institucional cuando ninguna de las dos posiciones enfrentadas en el debate las contempla como parte específica de la formación universitaria. Antes bien, ambas vertientes abordan la formación docente como un saber subsidiario, ligado a la necesidad prosaica de la salida laboral, la cual es considerada ajena al nivel. El discurso ofrecido por Miguel Cané al finalizar su gestión como decano de la FFyL de la UBA (1900-1904) ilustra con claridad este aspecto:

Ahora, señores, y sobre este punto tenemos que conversar un momento, es bueno que todos aquí académicos, profesores y alumnos, nos entendamos de una vez por todas, sobre la naturaleza y el carácter que debe investir la enseñanza de la Facultad de Filosofía y Letras. Algunas veces, señor Decano, durante el periodo en que me ha tocado el honor de precederos, he podido constatar que la enseñanza dada no respondía a nuestros propósitos, ni a nuestro ideal. Pronto vi que la causa estaba en que el profesor, al querer elevarse a la región en que debía moverse, se sentía retenido por el alumno cuyas alas de bachiller eran de poco vuelo. Todo eso se irá modificando y la selección se operará entre nosotros, como se da en todo lo que existe: los que no pueden volar se quedarán tranquilamente sobre la tierra, donde, a más de ser muy útiles, vivirán exentos de los riesgos de Ícaro y Euforión.

Pensamos, señores, que los estudios que aquí se hagan, deben ser de carácter científico y general. Del mismo modo que no podemos admitir que se conciba a esta facultad como un medio de perfeccionar los estudios secundarios, aun los más completos, tampoco aceptamos que se quiera

11 En síntesis, Facultades que encarnan la tensión entre razón pública y razón privada, que Kant despliega en *¿Qué es la Ilustración?* (1978).

hacer de ella un instrumento de fabricar diplomas. Es natural que la conexión de enseñanza, por la similitud de materias, haga que un estudiante que nos llegue con un buen bagaje de filosofía, historia y letras, perfeccione y complete aquí sus conocimientos, como es lógico también que el fruto de sus esfuerzos sea un testimonio de competencia que le permita encontrar medios de vida en el ejercicio del profesorado. Pero repito que esta facultad no es ni debe ser una escuela de mandarínaje oficial, ni una Escuela Normal. (Cané, 1904)

No es misión de la FFyL —da por sentado Cané— proveer al Estado de profesores burócratas. Este *pactado* rechazo comunitario (por parte de quienes llegan a la universidad con un *buen bagaje* y de los profesores deseosos de *elevarse*) a las contribuciones que pudiera hacer la reflexión sobre la enseñanza y el aprendizaje en el campo de la filosofía académica ha sumido en el olvido y el silencio a una significativa historia ligada a la fundación del Profesorado de Filosofía de la FFyL de la UBA.¹²

Este profesorado se crea tres años después de la fundación de la Facultad y antes de que se gradúe la primera cohorte de sus estudiantes. El título se instituye en 1899, cuando “un grupo de alumnos de cuarto año presentó una nota al Decano de la Facultad solicitando que las autoridades de la institución se preocupasen por fijar rumbos a quienes estaban terminando sus estudios” (Buchbinder, 1997, pp. 36-37). Este reclamo, aclaraban les peticionantes, no implicaba desconocer que *el fin más noble y elevado* de la filosofía académica reside en la *perfección moral*, pero precisamente por ello la consideraban también un medio de exteriorización práctico. En consecuencia, les estudiantes deseaban saber si los años de formación universitaria les otorgarían algunos “derechos positivos en la provisión de cátedras en la enseñanza media sin recurrir al desprestigiado sistema de recomendaciones” (Buchbinder, 1997, pp. 36-37).

Ahora bien, el reclamo de les estudiantes recuperado por Buchbinder y referido tangencialmente en el discurso de Cané pone en primer plano un elemento poco advertido en la interpretación del debate fundacional entre vocacionalistas y profesionalistas: pareciera existir un acuerdo tácito transversal a las posiciones contrapuestas en el debate, un consenso común incuestionado respecto de la impertinencia de la formación docente en el corpus de los saberes universitarios o, en términos más generales, un acuerdo sobre la necesidad de guardar silencio sobre las prácticas de producción y transmisión constitutivas del *ethos* institucional y de los vínculos que este prescribe. La persistencia de este silencio constituye un obstáculo para áreas que, como la de ESI, requieren un abordaje situado, focalizado en aspectos afectivos, vinculares y ligados a prácticas concretas, implementadas a su vez para fomentar la transformación de prácticas de enseñanza y aprendizaje.

Por otra parte, el reclamo estudiantil también pone de manifiesto, desde la fundación de la FFyL, las tensiones que experimentaban quienes estudiaban con respecto a ese *ethos* y a los sujetos que lo encarnaban. Dicho de otro modo, el reclamo estudiantil hace audible la palabra y visibiliza la falta de consentimiento —que se suponía tácito— de quienes también habitaban en la FFyL, a la vez que ejercían el magisterio y aspiraban a conseguir mejores lugares dentro del sistema educativo. Esta discreta disputa, cuyos ecos permanecen silenciados en el debate fundacional entre modelos de universidad, fue la que condujo a la creación y consolidación del profesorado y exigió al claustro de profesores —ya fueran vocacionalistas o profesionalistas— responder a una demanda de acceso a las cátedras de la enseñanza media y superior mediante concursos en los que el título otorgado por la FFyL reportara una posición ventajosa.

12 Esta lógica ha sido, y es, continuamente interpelada. En ese sentido, se trata de una situación que no es personal, sino estructural. La historia del rechazo al ingreso de Raquel Camaña como docente de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA, a principios del siglo xx, es prueba de ello. En 1910, la educadora y escritora fue impugnada en su ingreso a la Cátedra de Ciencias de la Educación por su condición de mujer. En respuesta a esta negativa discriminatoria, Camaña publicó un artículo en la *Revista de Derechos, Historia y Letras* titulado “El prejuicio sexual y el Profesorado en la Facultad de Filosofía y Letras”. Para profundizar sobre las disputas que se dieron y aún persisten en nuestra carrera de Filosofía, relativas a los perfiles profesionales *autorizados*, recomendamos los aportes de Laura Galazzi (2020). Allí, Galazzi se detiene en cómo las perspectivas minoritarias que irrumpen en los espacios públicos, como el ámbito público universitario, ponen en evidencia los sesgos de género y de clase que atraviesan los perfiles profesionales de la carrera de Filosofía de la FFyL de la UBA. Ayer, como hoy, la crítica al androcentrismo en la ciencia y al sesgo sexista del canon filosófico, su transmisión y legitimación ha estado presente en nuestro ámbito académico a partir del impulso sostenido de filósofos que abordan dicha problemática en el ejercicio de la docencia y la investigación. En esa dirección van los valiosos aportes críticos que en el ámbito local realizaron figuras pioneras como Ana María Bach, María Luisa Femenías, Diana Maffia, María I. Santa Cruz y María Spadaro, entre otros. En cuanto a estrategias colectivas de abordaje de estas problemáticas, la Asociación Argentina de Mujeres en Filosofía (AAMEF) fundó y editó, en 1988, la primera revista especializada en filosofía y feminismo, *Hiparquia*. Asimismo, en 1992 se constituyó en la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA el Área Interdisciplinaria de Estudios de la Mujer. Conformada por académicas de diferentes carreras de la Facultad, se planteó en sus inicios con una coordinación colectiva en la que participaba una integrante por carrera. Margarita Roulet era la representante por Filosofía. A partir de 1997 se creó el Instituto Interdisciplinario de Estudios de Género (IIEGE), con lo cual se inició una nueva etapa, intensa en la investigación, la enseñanza y la extensión en temáticas vinculadas a la sexualidad y el género.

Proponemos, entonces, que las coordenadas del pacto fundacional demarcaron un imaginario institucional que sigue, al menos parcialmente, vigente, para el cual el profesorado se cristaliza como una concesión formal y pragmática, disociada de los fines últimos y puros de la filosofía, destinada a una población plebeya urgida de necesidades laborales, a la que se le destina un trayecto adicionado, acotado en el tiempo y del que se espera que impacte lo menos posible sobre los contenidos disciplinares.¹³ Dicho de otro modo, si bien esta adenda *ad hoc* al pacto fundacional instituye un otro subalterno —el profesor burócrata—, no logra evitar que se haga lugar a su demanda concreta y se institucionalice el profesorado. Sin embargo, este rol subalterno asignado a la docencia dentro de la estructura institucional resulta un indudable obstáculo para la incorporación, en las prácticas docentes, de un proyecto orientado a dar lugar a problemáticas que la filosofía canónica percibe como no filosóficas, como pueden ser aquellas referidas a las sexualidades y los géneros. En contrapunto, todas las iniciativas tendientes a transformar las prácticas institucionales para problematizar filosóficamente la docencia pueden resultar una buena puerta de entrada para transformar la filosofía y dar lugar, a la vez, a la ESI en nuestras aulas.

Cambio de planes

Transcurrido casi un siglo, las coordenadas que ordenan el pacto fundacional perviven en los debates que rodearon las iniciativas de modificación del Plan de Estudios de la carrera de Filosofía de la UBA posteriores a la última dictadura cívico-militar. En 1985 se aprobó un plan de estudios estructurado en un ciclo común de once asignaturas y cinco orientaciones. En este plan se optaba entre dos titulaciones (Licenciatura o Profesorado), pero las diferencias entre trayectos eran mínimas: la obligación de cursar dos asignaturas anuales y una cuatrimestral para el Profesorado, y la de hacer una tesis final en el caso de la Licenciatura. Dicho de otro modo, se trataba de la misma carrera con un tramo adicional en el que se cifraba la formación específica (Couló, 2020).

En sucesivas oportunidades, este plan de estudios fue puesto en discusión y debate, en general por iniciativa de les estudiantes. Los últimos dos intentos de reforma tuvieron lugar en 2007 y en 2013. El proceso de 2007 comenzó con una asamblea interclaustrós convocada por el Departamento de Filosofía y origi-

nada por demanda estudiantil, y continuó con asambleas, jornadas y encuentros de los que, lamentablemente, no disponemos de registros.¹⁴ Más tarde, en 2013, un grupo de docentes y graduados y un grupo de estudiantes impulsaron un proceso de reforma del plan de estudios de la carrera de Filosofía. A pesar de que, a diferencia de su antecedente inmediato, este intento de reforma no fue acompañado por el Departamento de Filosofía, se organizaron charlas y encuentros, y se realizaron y difundieron entrevistas y documentos en redes sociales, que constituyen registros bastante pormenorizados de las discusiones allí esgrimidas.

Inicialmente, ambos procesos de reforma dieron prioridad a la discusión sobre los contenidos conceptuales. Primó, por un lado, la reflexión sobre las vacancias del canon temático —por ejemplo, la necesidad de crear asignaturas como Filosofía del Renacimiento y Filosofía del siglo XIX, o de hacer lugar a determinadas escuelas filosóficas contemporáneas— y por otro tomó protagonismo la reflexión acerca del impacto de la estructura del plan de estudios sobre este canon —por ejemplo, la relación entre las cátedras paralelas y la multiplicación de perspectivas disponibles—. Es decir, los procesos de reforma fueron comprendidos como una forma de revisar el pacto fundacional respecto de las verdades que, en términos de Kant, eran consideradas dignas de ser transmitidas en nombre de la filosofía. Cabe mencionar que en estas instancias los límites de lo canónico no se expandieron, ni aun en las apuestas más arriesgadas, para dar un lugar temático relevante a la reflexión sobre la pedagogía, la educación sexual y de género, la filosofía feminista o siquiera a la filosofía hecha por mujeres, etc.

Además, y como señalamos que sucedió desde la misma fundación de la carrera, en ambos procesos de reforma también emergieron malestares respecto de la vida en las aulas, cuestiones que en muchos casos trascienden la incidencia de un plan de estudios y que no suelen encontrar eco en la obra publicada y difundida de las distintas escuelas, tendencias o líneas filosóficas. En los documentos de síntesis y memoria de 2013¹⁵ emerge la discusión sobre las modalidades de enseñanza y evaluación, así como sobre la organización de las cátedras para el dictado de las clases (Lucero y Billi, 2013). En esos documentos, un reclamo recurrente de graduados o estudiantes avanzados que ejercen la docencia y la investigación es que resulta insuficiente, y en algunos casos nula, la formación en las habilidades básicas

13 Ana C. Couló inscribe esta tradición en un modelo académico o tecnocrático, para el cual “el mejor modo de formar un docente se concibe a partir de la adquisición, en primer lugar, de cuerpos teóricos de conocimientos vinculados con la disciplina de base; en segundo lugar, de aquellos relacionados con la pedagogía y las ciencias de la educación y, finalmente, hacia el final de la carrera, de los conocimientos y habilidades didácticos, entendidos como campo de aplicación de lo anterior” (Couló, 2020, p. 10).

14 Más allá de la memoria de quienes participaron en él, no hemos hallado, al menos por el momento, registros documentales de este suceso.

15 Agradecemos a Guadalupe Lucero y Noelia Billi por facilitarnos el acceso a estos materiales, que se habían publicado en un blog en el momento de la reforma, pero no se encuentran *on line* en este momento.

para el ejercicio profesional, caracterizadas como *prácticas filosóficas*. Se entiende por ellas, sobre todo, la enseñanza/aprendizaje de estrategias de lectura y escritura académicas, el manejo de las herramientas de investigación y, en menor medida, otras habilidades necesarias para la enseñanza. Mónica Cragnolini, profesora del Departamento de Filosofía, argumentaba en ese momento:

No es cierto que la carrera nos “forma” para ser, ante todo, investigadores. Si así fuera, aprenderíamos “durante” la carrera cómo se investiga, cómo se realiza una compulsa bibliográfica, cómo se seleccionan las fuentes: esto generalmente lo aprende el estudiante que tiene la suerte de formar parte de un proyecto de investigación de algún profesor.

[...]

Por ello, creo que uno de los puntos fundamentales a encarar en la reforma se vincula con las prácticas [...] si nuestra carrera solo se dedica a la transmisión de contenidos, sin tener en cuenta la necesidad de un ejercicio constante, a lo largo de los años de estudio, el pensamiento filosófico, por más concurrida que sea la carrera, sigue siendo una prerrogativa de unos pocos. (Cragnolini, 2013, p. 2)

Desde nuestras coordenadas, es posible leer esta discusión en la misma clave de la disputa fundacional que asocia la demanda estudiantil de aprender cómo hacer filosofía en la universidad con un intento de retener sobre la tierra a quienes están hechos para volar. Contra ello, emerge un difuso malestar que reclama revisar el pacto para que se expliciten y tematizen las formas en las que se materializa la filosofía académica. En ese sentido, entendemos los referidos intentos de reforma del plan de estudios, cada uno a su modo y con sus posibilidades, como el cauce posible para la expresión de ese difuso malestar provocado por el silencio sobre el hacer, que parece ser una clave institucional fundante de la filosofía universitaria.

Esta estructura vuelve a verificarse cuando, en 2017, comenzó un nuevo proceso de reforma que culminó con la promulgación de un nuevo plan de estudios para el Profesorado y la Licenciatura de la carrera de Filosofía de la UBA. Quienes motorizaron esta reforma fueron, una vez más, los estudiantes y sus *prosaicas* demandas. Esta vez, el motivo fue la transformación del sistema de acreditación nacional de profesados, en el que se establecía un incremento de las horas de formación docente para titulaciones que implicaran responsabilidad civil, lo que suponía la pérdida de validez de los títulos que no cumplieren con las horas estipuladas por la norma.¹⁶

16 Ello se debe a que en el art. 1117 del Código Civil, reformado por la Ley n.º 24 830/97, se establece la responsabilidad de los establecimientos educativos de gestión estatal o privada

Una vez más, el acceso a cátedras de enseñanza media impactaba en el debate sobre la filosofía académica. Hacia fines de 2013 e inicios de 2014, la pérdida de validez se refleja en los actos públicos de algunas regiones de la provincia de Buenos Aires, donde la titulación de la carrera de Filosofía de la FFyL y UBA deja de obtener puntaje docente. Debido a este dramático cambio en las posibilidades laborales, los estudiantes realizan reclamos al Departamento de Filosofía. En respuesta a esta demanda se crea una comisión con representación de todos los claustros.

La comisión —según indica el actual plan de estudios reformado— “relevó materiales, normativa y opiniones de ámbitos académicos y de la comunidad disciplinar a los efectos de producir un material que fue puesto en común en el marco de las Jornadas de Filosofía de noviembre de ese año” (UBA, 2017). Sin embargo, ya fuera debido a la urgencia de restituir validez al título otorgado, ya fuera por la reticencia a tematizar una demanda considerada extraña al acuerdo fundacional e intrusiva respecto de la autonomía universitaria, la comisión no impulsó una discusión abierta a la comunidad, como sí había sucedido en las iniciativas anteriores.¹⁷ Una vez más, a pesar de hacer lugar a la exigencia estudiantil y de dar curso a las modificaciones en el plan de estudios pautadas que de ella se seguían, el discurso institucional narró la demanda como externa e intrusiva y presentó la respuesta institucional como la mínima indispensable.¹⁸ De este modo, en lo discursivo, se refrendó el pacto fundacional para el cual la filosofía académica solo puede desplegarse en el plano *desinteresado* del

—y, por ende, de los agentes que en ellos ejerzan la autoridad educativa— sobre los daños causados o sufridos por los estudiantes menores de edad que se hallen bajo su órbita.

17 La comisión de representantes estableció, según sus propios criterios, qué, cuánto y cómo consultar a la comunidad. De hecho, podemos acceder a las fuentes normativas relevadas, pero no existe ninguna consulta sistematizada y pública que fundamente la reforma.

18 El plan que comenzó a regir en 2018 sostiene en su fundamentación que esta reforma se realiza con el objetivo de “ajustar aspectos del plan a la normativa vigente y de adaptar algunos rasgos del diseño actual a los efectos de dotar al Profesorado de herramientas adicionales para el desarrollo de sus estudios teóricos y prácticos específicos” (UBA, 2017, p. 1). Los verbos *ajustar* y *adaptar* denotan el espíritu de esta reforma, que fue presentada hasta 2023 en la página de la facultad con las siguientes aclaraciones: “i) Se mantiene la cantidad de materias didáctico-pedagógicas del esquema previo [...]; ii) 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” (<http://filosofia.filo.uba.ar/plan-de-estudios>, consultado en junio de 2023). Estas afirmaciones sostienen explícitamente que se transformaron cosas para que nada cambie, y constituyen una flagrante contradicción con la motivación misma del cambio de plan.

saber *puro y abstracto*, mientras silencia sus modos de hacer; es decir, no se contamina con las pragmáticas demandas de formación práctica, situada y atravesada por un vínculo directo con el *afuera* de la universidad, que requieren las habilidades propias de la enseñanza y la investigación filosóficas.¹⁹

Este supuesto rígido que sitúa *lo filosófico* en polaridad con las prácticas de enseñanza e investigación articula un imaginario reñido con todas las llamadas *puertas de entrada* para la ESI en la práctica docente. Estas puertas de entrada consisten en la reflexión sobre nosotros mismos en tanto práctica pedagógica imprescindible para hacer pensar a otros, la realización de procesos de revisión curricular en búsqueda de lo excluido, lo tácito, lo prohibido para lograr *extrañar el currículum* (Lopes-Louro, 1999), la revisión y transformación de la vida cotidiana educativa, la problematización e intervención frente a los emergentes que irrumpen en las instituciones, la articulación de lazos entre la familia, la escuela y la comunidad, entre otros (Marina, 2010, pp. 14-20). Ninguno de estos procesos teórico-prácticos y situados es pasible de ser realizado en un contexto que los denigra como una pérdida de tiempo o una actividad menor respecto de otras más prestigiosas que están asociadas a procesos de conocimiento desinteresados, objetivos y abstractos. En ese sentido, resultan preocupantes los efectos de ese imaginario en la subjetivación de los futuros docentes de filosofía.

En la misma línea podemos situar la discusión en torno de los perfiles de graduado que sustenta la carrera en su plan de estudios. Al hacer una síntesis de los emergentes del proceso de reforma de 2013, Lucero y Billi afirman:

En este punto, el problema se resumiría en que la carrera de filosofía orienta el deseo del alumnado hacia la reinserción en la propia facultad (como complemento de un trabajo de investigador “puro” en el ámbito de CONICET), cuando la gran mayoría de los graduados ejercerán la profesión en otros ámbitos (muy diversos), especialmente en docencia en contextos donde no se forman especialistas en filosofía. (Lucero y Billi, 2013)

La persistencia de una forma institucional que se cierra sobre sí misma para la concreción de una filosofía que se pretende pura, abstracta, desinteresada y universal abre en cada intento de reforma solo una pequeña brecha que permite disputar la posibilidad de revisión del pacto acerca del canon temático que se

pretende cultivar y transmitir. Sin embargo, aun esta pequeña posibilidad de transformación en el *qué* se enseña, aprende e investiga en nombre de la filosofía resulta fallida, sin que se concrete —al menos en lo relativo a los planes de estudio— una transformación sustancial en los contenidos enseñados.²⁰ No podría ser de otra manera, dado un contexto en el que, a todas luces, resulta improcedente sostener la posibilidad de un tribunal trascendental de la razón que provea la última palabra respecto de qué filosofía es la válida, tal como lo han puesto de manifiesto sobre todo las vertientes de pensamiento como los feminismos interseccionales y las teorías decoloniales, entre otras. En ese marco, los proyectos de reforma se debaten entre la impotencia que genera la destitución del lugar de la filosofía en tanto soberana de la verdad y el silenciamiento de la posibilidad de transitar otros caminos, que conciban la filosofía como un pensar-hacer contaminado que permita dar lugar a la ESI.

En definitiva, toda iniciativa de reforma de un plan de estudios —y paradigmáticamente la iniciativa de la reforma universitaria de 1918— vuelve a poner en escena el pacto original y la exigencia de revisarlo. En ese sentido, entendemos las iniciativas de reforma como cauces a través de los cuales las nuevas generaciones establecen enlaces con el relato fundacional y pretenden cláusulas a las que les sea posible consentir, con lo cual ponen en tensión el *qué* y el *porqué* de la institución filosófica. Que en la FFyL de la UBA estos procesos queden inconclusos, que paradójicamente la reforma menos dada al consenso explícito de la comunidad sea la que en definitiva pueda llevarse adelante exitosamente, y que esta reforma presente más continuidades que cambios constituyen índices de una estructura institucional altamente estratificada, en la que los pactos se actualizan entre pocos y en la que el malestar institucional que implica el silenciamiento de la posibilidad de discutir el *ethos* vigente cancela la posibilidad de materializar, siquiera, el ideal democrático que propone la universidad moderna y requiere la transversalización de la ESI.

La cátedra muda

Para profundizar en la indagación sobre la posibilidad del consentimiento en los espacios de la filosofía universitaria, quizá sea una buena vía interrogar los estratos más consuetudinarios del pacto, aquellos en los que está más a la mano la posibilidad cotidiana de revisión y negociación. Los programas —documentos públicos que dan marco formal al dictado de cada asignatura—, así como las consignas y modalidades de trabajo propuestas a les estudiantes, a diferencia de los planes de estudio y los estatutos fundacionales,

19 De hecho, en el trayecto de la Licenciatura solo se amplió tímidamente la oferta *temática*, pero no se aprovechó para incorporar el solicitado y necesario *taller de tesis*, lo que hubiera significado una pequeña concesión y un gran alivio para quienes quisieran dedicarse a la investigación. Por otra parte, al momento de realizarse la reforma, la Ley de ESI ya tenía casi diez años de vigencia; sin embargo, no se la menciona en el nuevo plan.

20 En ese sentido, resulta significativo que Filosofía de la Educación se mantenga en los sucesivos planes como asignatura optativa que dicta el Departamento de Educación.

constituyen una escala de análisis más asequible. Por ello, nos concentraremos en su revisión como principios para establecer la posibilidad de materializar la participación comunitaria y el consentimiento explícito, autónomo e informado.

Contamos con tres valiosas investigaciones acerca de carreras de filosofía: dos de ellas analizan programas de las asignaturas en la Universidad de La Plata (Sánchez-García, 2020) y en la Universidad de Buenos Aires (Vázquez, 2020), y una tercera se concentra en las prácticas de evaluación en la carrera de la Universidad de Buenos Aires (Falke, 2025a, 2025b).

Nos interesa detenernos en un punto en el que las tres investigaciones coinciden: el silencio sobre las prácticas. En efecto, tanto Sánchez-García como Vázquez afirman que los programas de las materias de las carreras universitarias de filosofía poco dicen sobre los medios requeridos para alcanzar los objetivos que establecen. Aunque consignan una serie de *logros* —expresados como objetivos— que les estudiantes deberían alcanzar, no especifican con suficiente profundidad las modalidades de trabajo y las metodologías de enseñanza que facilitarían la obtención gradual de tales logros. Si bien ambas autoras aceptan que el análisis de los programas escritos no permite extraer conclusiones directas sobre las prácticas que tienen lugar en las aulas, destacan la importancia de preguntarse por el significado de ese vacío en un documento público que es “una propuesta cultural sometida a valoración, crítica y mejora” (Sánchez-García, 2020, p. 113).

Falke, por su parte, inicia su investigación sobre la evaluación en la carrera de Filosofía de la UBA constatando el malestar de los estudiantes en torno de este tema. Resulta una práctica muy usual que los estudiantes dejen pendientes por años exámenes finales de asignaturas básicas, fracasen de forma reiterada en el intento de rendirlos y vivan las instancias de evaluación de una forma angustiada y traumática, aun cuando obtengan calificaciones de excelencia. Para la autora, el tipo de relación que se da con la evaluación en esta institución propicia los altos índices de deserción (Falke, 2025a, p. 218). Al inquirir, entonces, por el modo en que se deciden las prácticas de evaluación, encuentra que los programas solo pautan las condiciones formales que dicta el reglamento institucional y que las consignas escritas no determinan claramente criterios, recortes ni modalidades. Pero, además, en sus entrevistas a docentes auxiliares y a responsables de las cátedras, se topa con que estos criterios tampoco se explicitan ni se discuten entre los profesores de las cátedras (Falke, 2025a, p. 211). Un llamativo silencio que, ante el pedido de justificación, sostiene las prácticas evaluativas apelando al hecho de que “siempre se hizo así” (Falke, 2025b, p. 78).

En este estudio se consigna también que los docentes entrevistados de todas las jerarquías vivencian la falta de diálogo intracátedra acerca de la evaluación como una muestra de libertad para realizar la tarea docente y como una confianza entre los miembros del equipo²¹ (Falke, 2025a, p. 208). Además, muchos de estos docentes valoran positivamente el silencio respecto de las modalidades de evaluación en la cultura institucional, ya que, al modo de un rito de pasaje, oficia como estrategia para seleccionar estudiantes en un contexto de “darwinismo académico” en el que sobreviven los más aptos (Falke, 2025a, p. 221). El ideal de Cané respecto de la distinción entre quienes están destinados a volar y quienes solo pueden andar al ras del piso sigue vigente. Además, en una institución endogámica, en la que se verifica el ideal que referíamos con Billi y Lucero (2013) acerca del “deseo de reinsertión en la propia facultad”, les profesores que llevan adelante la selección son, a su vez, quienes sortearon antes las angustiosas pruebas impuestas.²² Sufrir y hacer sufrir, padecer y hacer padecer, obedecer y ser obedecido parecen ser las condiciones pactadas de una estructura institucional que basa en estos mecanismos la selección de su planta docente, concebida como destino último deseable para el ejercicio de la filosofía. En este esquema institucional —que, reiteramos, genera mucho sufrimiento en todos sus actores—, el consentimiento solo puede ser entendido como sumisión silenciosa.

Más allá de las motivaciones de quienes hacen silencio, que son efectivamente diversas y en muchos casos conllevan una gran carga de angustia e impotencia, nos interesa profundizar en las causas que motivan ese silencio. Una de ellas podría encontrarse, tal como referimos acerca del pacto fundacional, en las representaciones que separan —e incluso oponen— el ejercicio de la filosofía y el ejercicio de la docencia. Esta separación fundante de la forma institucional, que aspira a una filosofía incontaminada, se asienta sobre esquemas de oposición binaria que comprenden los dualismos entre teoría y práctica, filosofía y pedagogía, la tarea de investigar y la de enseñar, lo abstracto y lo concreto, entre otras. Se trata de representaciones que descansan en un esquema problemáticamente binario que feminiza, para desvalorizar, las prácti-

21 Un detalle no menor que Falke (2023) señala es que esta decisión respecto de qué y cómo se evalúa aplica incluso para temas que no fueron enseñados por el docente que toma las decisiones. Así, por ejemplo, es usual que las evaluaciones parciales sean llevadas adelante y corregidas por los responsables de las comisiones de trabajos prácticos, pero incluyan los temas dictados en teóricos. Todo esto sin que medien pautas para la evaluación de esos temas.

22 Las heridas, por supuesto, siguen abiertas y se trasladan a las prácticas de enseñanza. No siempre de forma triunfante y placentera. Las más de las veces, con una angustia impotente que se revela en los discursos de docentes que efectivamente piensan que es imposible transformar algo en ese contexto institucional.

cas de enseñanza y masculiniza, para jerarquizar, el filosofar (Galazzi, 2020). Desde esa perspectiva, si el canon heredado se articula en torno a ideas universales, abstractas y estrictamente teóricas, la reflexión sobre los aspectos prácticos, situados y materiales de la transmisión de la filosofía representa un riesgo de contaminación y caída.

En ese sentido, la perspectiva de género que implica la implementación de la ESI permite, por una parte, visibilizar cómo operan los binarismos que desacreditan las prácticas pedagógicas, así como su raigambre patriarcal. Por otra, impele a desarrollar estrategias para romper con estructuras institucionales caducas y desarmar las inercias en las prácticas y sus supuestos, en función de que las decisiones pedagógicas se expliciten, tematizen y discutan. Esta posibilidad es la condición indispensable para abrir la esfera de un posible consentimiento de les estudiantes a aquellas.²³ En efecto, dar cuenta de los criterios con los que se enseña y evalúa implica aceptar que hay otros posibles y que se pueden modificar. En términos de Iris Marion Young:

Todos los aspectos de la estructura institucional, la acción pública, las prácticas y costumbres sociales y los significados culturales son políticos en la medida en que están potencialmente sujetos a la discusión y toma de decisiones colectivas. Las reglas y políticas de cualquier institución sirven para el logro de fines particulares, encierran valores y significados particulares y tienen consecuencias identificables para las acciones y situaciones de las personas que están dentro de dichas instituciones o que se relacionan con ellas. Todas ellas son cuestionables, y la política es el proceso de lucha y deliberación sobre tales reglas y políticas, los fines a los que ellas sirven y los valores que entrañan. (Young, 2000, p. 354)

La estructura institucional que se monta sobre la serie de oposiciones binarias que señalamos, y que cifra la libertad para el ejercicio del pensar filosófico en el silencio sobre las prácticas, es, tal como afirma la autora, la construcción política más básica de la filosofía académica. En esta política, la posibilidad de formar parte del pacto entre iguales se cifra en la aceptación total y en bloque de un conjunto de reglas que vienen forjándose desde el siglo XIX, a las que se considera como el resguardo del rigor,²⁴ la seriedad y la validez del conocimiento que se (re)produce en

la universidad. En este sentido, desmontar la serie de binarismos que organizan esta cultura institucional implica el compromiso de romper el pacto de silencio y abrir la cultura institucional a la *lucha y la deliberación*, tal como afirma Young en la cita anterior.

Conclusiones: una educación sexual integral para la filosofía universitaria

Como señalamos al inicio, las prácticas de enseñanza y aprendizaje que estructuran la formación docente universitaria en filosofía constituyen nuestro objeto de estudio privilegiado, el cual elegimos abordar mediante la problematización de las condiciones de posibilidad que la transversalización de la ESI presenta en ese marco, desde un enfoque analítico y reflexivo. Puntualmente, nos preguntamos por el potencial que la ESI ofrece para intervenir sobre los silenciamientos sedimentados en las prácticas e imaginarios institucionales de la formación docente en filosofía. El caso analizado fue, en esta oportunidad, la carrera de Filosofía de la UBA, elegida tanto por nuestra inscripción profesional e intelectual en tal institución como por su incidencia histórica y académica en la definición de las prácticas legítimas del campo. Tal como indicamos anteriormente, dado el carácter restrictivo y acotado del caso analizado, no puede atribuírsele un alcance muestral que permita generalizar las conclusiones a las que se ha arribado. Sin embargo, ese mismo carácter acotado es lo que hace posible profundizar el enfoque del análisis ofrecido, tanto como especificar las conclusiones obtenidas. Con ello, se pretende ofrecer un punto de partida para ulteriores investigaciones que apunten a interrogar las prácticas institucionales que, con variaciones históricas y contextuales, presentan un marcado aire de familia en diversas carreras universitarias de filosofía.

Indagar acerca de las condiciones de posibilidad para una genuina transversalización de la educación sexual integral en las aulas de filosofía de la universidad nos enfrenta a algunas urgencias, entre las que se destaca la necesidad de transformar las prácticas e imaginarios obstaculizantes ya mencionados. En principio, se hace necesario cuestionar los supuestos fundamentales acerca del pacto entre iguales y el consentimiento tácito que parece regir en las instituciones —al menos las más tradicionales— al configurar una alternativa excluyente entre adentro y afuera. Urge problematizar la rígida estructura en la que los nuevos son integrados bajo el supuesto de que, de la sola elección de realizar estudios superiores en un área y en una institución, depende el consentimiento a casi todas las prácticas que allí se despliegan. En efecto, como señalamos, no prestar consentimiento o poner mínimamente en entredicho

23 Sabemos que esta posibilidad tiene importantes límites. Como afirma Fraisse (2011), el consentimiento informado es, en nuestro presente, el ideal del paciente, del consumidor y también del ciudadano. Sin embargo, frente al pacto de silencio, implica una transformación sustancial.

24 Para profundizar respecto del rigor como valor epistémico de la filosofía, se pueden consultar dos artículos que dialogan entre sí: Ranovsky (2009) y Langón (2015).

alguna práctica institucional y, sin embargo, seguir formando parte es una prerrogativa que se suele obtener de forma desigual y depende de los espacios de poder que se ocupen. No obstante, también debe considerarse que, en instituciones universitarias tradicionales como la analizada, es posible que ni aun cuando se ocupen posiciones de relativo poder —como podría ser la de un profesor adjunto a cargo de una cátedra— se viva el espacio institucional como abierto al consentimiento.²⁵

Ahora bien, apelar al consentimiento en términos individuales puede conducir a caminos sin salida. En términos institucionales, en cambio, concebir el consentimiento como un horizonte colectivo resulta coherente con la idea de universidad y responde a sus criterios igualitarios en la construcción de conocimiento. Consentir, afirma Fraisse (2011), implica la necesidad de una reciprocidad, de un lazo que se establece para sostener de forma mutua acuerdos, reglas, pactos, acciones en común. En unos dispositivos institucionales atravesados por relaciones de poder rígidas, la construcción de las condiciones de posibilidad para esa reciprocidad implica una gran complejidad. En efecto, tal como sostiene también la autora, el consentimiento con total reciprocidad, transparente y preclaro, solo puede ser una construcción teórica. Por el contrario, en la realidad barrosa de las instituciones, el consentimiento siempre es opaco, su posibilidad tiene límites, se articula con obligaciones, deberes y obediencias, y se estructura a través de negociaciones que necesariamente deben ser colectivas y requieren aunar voluntades, entre otras complejidades.

La universidad que se define como autónoma y democrática se funda bajo el principio del disenso y la posibilidad abierta de revisión de sus normas. En este sentido, abogar por la ampliación, democratización e igualación de las posibilidades del (no) consentimiento en la universidad, lejos de resultar una apuesta antiinstitucional o disolutoria, constituye una posibilidad de fortalecimiento. En efecto, sostenemos que no se trata de disolver la posibilidad de todo pacto, sino de configurar unas condiciones para este que den lugar al disenso y a la revisión constante de sus supuestos, sus implícitos, sus exclusiones y sus inferiorizaciones. En este camino de cuestionamiento, la ESI puede ser una buena aliada, en tanto abre coordenadas de trabajo pormenorizado sobre las prácticas, los emergentes y los vínculos institucionales que se establecen, ya sea entre las personas, ya sea con el saber filosófico.

Para concluir, nos proponemos retomar algunas de esas líneas que hacen de la ESI una herramienta clave. En principio, pone en primer plano la necesidad de valorizar y pensar las prácticas, tarea que implica construir herramientas para elaborar nuevos pactos y consentimientos. Por ejemplo, como señalan Sánchez-García (2020) y Vázquez (2020), permite identificar el carácter de *documento público* que tienen los programas, en tanto constituyen una instancia en la que se exponen a discusión y validación de la comunidad universitaria las *razones de enseñar filosofía*.²⁶ Negar esa dimensión pública —no solo del documento público en sí mismo, sino de las prácticas que le dan forma y que de él se derivan— es, como afirma Young (2000), guardar e imponer silencio sobre el hecho de que eso pueda ser objeto de debate conceptual y transformación colectiva.

Otro camino indispensable que la ESI puede acompañar consiste en la revisión de las convicciones más básicas de una tradición institucional que identifica, siguiendo a Falke, el silencio acerca de las prácticas con el ejercicio de la libertad de pensamiento y la libertad de trabajo. O que considera casi lógico visualizar la carrera de Filosofía desde una perspectiva darwinista en la que se selecciona a los más aptos para cumplir el ideal de permanecer dentro de la institución. Sólo revisando estos supuestos aristocratizantes podremos explicitar, problematizar, discutir o renegociar el *ethos* que atraviesa las prácticas de enseñanza de la filosofía en la universidad para lograr, al menos, mitigar el sufrimiento institucional que atraviesa nuestras aulas (Falke, 2025a, pp. 227-222).

Además, la transversalización de la ESI otorga al profesorado un rol en la filosofía universitaria que resulta inédito en la cultura institucional que describimos. El profesorado en filosofía se revela, por fin, como algo más que la prosaica concesión que se les otorga a quienes no pueden volar. Por el contrario, en sus particulares necesidades filosófico-pedagógicas, interpela la red de prácticas institucionales encargadas de delimitar *lo filosófico* de *lo no filosófico*, la articulación de dualismos que oponen investigación y enseñanza, teoría y práctica, abstracto y concreto, así como el carácter androcéntrico, eurocéntrico, políglota y descorporizado del canon en filosofía que hemos desarrollado en otro contexto (Cantarelli y Galazzi, 2019).

Por otra parte, construir un profesorado con una perspectiva de género requiere orientar las prácticas a la consideración del Otre, de quien aprende, y, con ello, interpelar las prácticas expulsivas para la construcción de una filosofía más democrática, plural, abierta al conflicto, a la circulación de la palabra, a la autorización a pensar *filosóficamente*. Además, la afirmación del profesorado y sus necesidades como

25 Afirmamos esto a partir de malestares que releva Falke (2023) en sus entrevistas, sobre todo de docentes que *heredaron* una cátedra y se encuentran tomando decisiones en un equipo compuesto por quienes eran sus pares. En estos casos, les docentes suelen manifestar una casi total impotencia para transformar prácticas heredadas (Falke, 2023, p. 90).

26 Parafraseamos aquí la expresión de Carlos Cullen (1997) en *Crítica de la razón de educar*.

espacio válido para la filosofía hace estallar la cerrada distinción endogámica entre adentro y afuera, e invita a practicar una filosofía contaminada, situada y atravesada por múltiples intereses, motivaciones y búsquedas. Con ello, abre la posibilidad de variadas filosofías, más diversas en relación con sus prácticas, momentos y entornos.

Para concluir, queremos retomar una sugerencia que desliza Fraisse en su libro cuando dice “quizá, es preciso volverse hacia el lado del goce, no como un equivalente del consentimiento, sino como contrapartida del consentimiento; no del goce en la sumisión y su comodidad, sino en el placer, ligado al lazo sexual” (Fraisse, 2011, p. 73). Gocé, placer, como contrapartidas del consentimiento. En espejo, sufrimiento, angustia, como contrapartidas del ceder, de la suposición de una tácita aceptación de la auto-ridad que confina al silencio a los grupos excluidos del pacto. En el dificultoso camino de construir comunidades filosóficas en las que sea posible consentir, se abre la posibilidad de adoptar como brújula la chance de gozar, de desear estar juntas y filosofar, y la necesidad también de irnos y hacer filosofía con otros y en otros espacios. Ese es un gran aporte que la ESI puede hacer a la hora de mirarnos, y es a la vez un horizonte abierto para que la filosofía contribuya a la construcción de mundos más justos e igualitarios.

Referencias

- Ávalos-Valdivia, C. (2020). La actualidad de la deconstrucción y el paso de la filosofía por América Latina: la filosofía como derecho negado al saber popular. *Revista Latinoamericana del Colegio Internacional de Filosofía*, (número especial), 175-184. <https://www.revistalatinoamericana-ciph.org/wp-content/uploads/2020/02/nu%CC%81meroespecialcompletoRLCIF.pdf>
- Buchbinder, P. (1997). *Historia de la Facultad de Filosofía y Letras*. Universidad de Buenos Aires. EUDEBA.
- Cané, M. (1904). Discurso del decano cesante. *Revista de la Universidad de Buenos Aires*, 1, 183-198.
- Cantarelli, M. N. y Galazzi, L. (2019). Consideraciones sobre el silencio: prácticas patriarcales en el profesorado de Filosofía (UBA). *Avatares Filosóficos. Revista del Departamento de Filosofía, FFyL/UBA*, 6, 92-101. <http://revistas.filo.uba.ar/index.php/avatares/article/view/3680/2459>
- Cantarelli, M. N. y Graziano, N. (2010). *Educación e infancia moderna. Notas a los aportes kantianos sobre lo educativo*. Ficha de Cátedra FFyL y UBA.
- Cantarelli, M. N. y Mamilovich, C. (2022). Inquietudes sobre el cuerpo. Notas en torno a una erótica pedagógica. *Cuadernos de Filosofía*, 77, 39-58. <https://doi.org/10.34096/cf.n77.12104>
- Congreso de la República de Argentina. (23 de octubre de 2006). *Ley 26 150 de 2006: Programa Nacional de Educación Sexual Integral*. <https://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/120000-124999/121222/norma.htm>
- Congreso de la República de Argentina. (9 de noviembre de 2015). *Ley 27 204 de 2015: Ley de implementación efectiva de la responsabilidad del Estado en el nivel de Educación Superior. Modificación de la Ley 24 521 de Educación Superior*. <https://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/250000-254999/254825/norma.htm>
- Congreso de la República de Argentina. (19 de diciembre de 2018). *Ley 27 499 de 2018: Ley Micaela. Capacitación obligatoria en la temática de género y violencia contra las mujeres*. <https://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/315000-319999/318666/norma.htm>
- Couló, A. C. (2020). La formación docente universitaria. En A. Cerletti y A. C. Couló (orgs.), *La formación docente universitaria en filosofía* (pp. 9-18). Noveduc.
- Cragolini, M. (2013). *Las prácticas de la filosofía y el supuesto perfil del investigador*. Escritos de Numancia para la Reforma del Plan de Estudios.
- Cullen, C. (1997). *Crítica de la razón de educar*. Paidós.
- Istituto dell'Enciclopedia Italiana. (s. f.). Omertà. En *Vocabolario Treccani*. <https://www.treccani.it/vocabolario/omerta/>
- Falke, V. (2025a). Evaluación universitaria en filosofía y autoridad docente. Un análisis pedagógico y político a partir del caso de la carrera de Filosofía en la Facultad de Filosofía y Letras (UBA). *Polifonías*, 14(28), 200-227. <https://doi.org/10.51438/23140496.2025.28.10>
- Falke, V. (2025b). La evaluación de filosofía en la universidad: ¿una prueba o una oportunidad de aprendizaje filosófico?. *IXTLI: Revista Latinoamericana de Filosofía de la Educación*, 12(24) 73-86. <http://ixtli.org/revista/index.php/ixtli/article/view/222/529>
- Fraisse, G. (2011). *Del consentimiento*. Palinodia.
- Galazzi, L. (2020). Pistas para un devenir minoritario de la filosofía en la universidad: herencia institucional y perfiles filosóficos. En A. Cerletti y A. C. Couló (orgs.), *La filosofía en la universidad: entre investigadores y profesores* (pp. 49-76). Noveduc.

- Honorable Cámara de Diputados de la Nación. (2014). Ley n.º 26 994: Código Civil y Comercial de la Nación. <http://www.bibliotecadigital.gob.ar/items/show/2812>
- Kant, I. (1978 [1784]). ¿Qué es la Ilustración? En *Filosofía de la historia*. Fondo de Cultura Económica.
- Kant, I. (2003). *El conflicto de las facultades*. Alianza.
- Langón, M. (2015). Rigor: una tensión en la enseñanza de la filosofía. En A. Cerletti y A. C. Couló (orgs.), *Aprendizajes filosóficos. Sujeto, experiencia e infancia* (pp. 65-76). Noveduc.
- Lopes-Louro, G. (1999). Pedagogías de la sexualidad. En G. Lopes-Louro (org.), *O corpo educado. Pedagogias da sexualidade* (pp. 7-35). Autêntica.
- Lucero, G. y Billi, N. (2013). *Algunas consideraciones sobre el perfil de graduado como prejuicio*. Notas del Proyecto Numancia.
- Marina, M. (Coord.). (2010). *Educación sexual integral para la educación secundaria: contenidos y propuestas para el aula*. Ministerio de Educación de la Nación.
- Morgade, G. (Coord.). (2011). *Toda educación es sexual: hacia una educación sexuada justa*. La Crujía.
- Morgade, G., Baez, J., Zattara, S. y Díaz-Villa, G. (2018). De omisiones, márgenes y demandas. Las universidades y su papel cardinal en la educación sexual con enfoque de género. En P. Rojo y V. Jardón (comps.), *Los enfoques de género en las universidades* (pp. 67-95). Repositorio Hipermedial UNR. <http://hdl.handle.net/2133/13456>
- Obiols, G. (2002). *Una introducción a la enseñanza de la filosofía*. Fondo de Cultura Económica.
- Pateman, C. (1990). *El desorden de las mujeres. Democracias, feminismo y teoría política*. Prometeo.
- Rabossi, E. (2000). Sobre planes de estudio, enfoques de la filosofía y perfiles profesionales. En G. Obiols y E. Rabossi (comps.), *La enseñanza de la filosofía en debate. Coloquio Internacional sobre la Enseñanza de la Filosofía* (pp. 99-109). Noveduc.
- Rabossi, E. (2008). *En el comienzo Dios creó el canon. Biblia berolinensis. Ensayos sobre la condición de la filosofía*. Gedisa.
- Ranovsky, A. (2009). La definición de un criterio de rigor propio de la filosofía como requisito para su enseñanza. En A. Cerletti (comp.), *La enseñanza de la filosofía en perspectiva* (pp. 149-155). Eudeba.
- Sánchez-García, V. (2020). La programación de la enseñanza en las carreras de Filosofía de la UNLP: un diagnóstico y algunas propuestas. En A. Cerletti y A. C. Couló (orgs.), *La formación docente universitaria en filosofía* (pp. 113-131). Noveduc. <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.6946/pm.6946.pdf>
- Universidad de Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras. (2017). *Plan de Estudios de la Carrera de Profesorado en Filosofía* (documento interno). Autor: <https://repositorio.filo.uba.ar/handle/filodigital/12449>
- Vázquez, 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 y A. C. Couló (orgs.), *La formación docente universitaria en filosofía* (pp. 157-188). Noveduc.
- Young, I. M. (2000). *La justicia y la política de la diferencia*. Cátedra.