



Saberes y prácticas. Revista de Filosofía y Educación / ISSN 2525-2089  
 Vol. 9 N° 2 (2024) / Sección Dossier / pp. 1-17 / [CC BY-NC-SA 2.5 AR](#)  
 Centro de Investigaciones Interdisciplinarias de Filosofía en la Escuela (CIIFE),  
 Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Cuyo, Argentina.  
[revistasaberesypracticas@ffyl.uncu.edu.ar](mailto:revistasaberesypracticas@ffyl.uncu.edu.ar) / [saberesypracticas.uncu.edu.ar](http://saberesypracticas.uncu.edu.ar)  
 Recibido: 12/08/2023 Aceptado: 25/10/2024  
 DOI: <https://doi.org/10.48162/rev.36.123>

## ¿Quiénes tienen derecho a la filosofía? Aportes para un abordaje interseccional de las prácticas filosóficas

*Who has a right to philosophy? Contributions to an intersectional approach to philosophical practices*

 **Laura Galazzi**

Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas  
 Universidad Nacional de Buenos Aires  
 Universidad Nacional de Luján  
 Argentina  
[laugalazzi@gmail.com](mailto:laugalazzi@gmail.com)

**Resumen.** El presente artículo indaga en la problemática del destinatario del derecho a la filosofía, tal como es presentada y desarrollada por Derrida (2023). Se propone para ello un modo de abordaje situado e interseccional, que permita revisar la problemática desde un punto de vista tal que pueda contribuirse a la materialización de ese derecho en el campo educativo. Para ello, se analizan dos situaciones particulares: las reformas del plan de estudios de los profesorado terciarios de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (Buenos Aires, Argentina), por una parte, y la inclusión de la filosofía como área estratégica en las becas de ayuda económica Manuel Belgrano, por otra. A partir de estos casos se proponen algunas derivas conceptuales que permiten pensar de otra manera las prácticas y las teorías filosóficas. Planteos ligados sobre todo a los destinatarios del pensamiento filosófico y las subjetivaciones que se despliegan alrededor del mismo. Consideraciones que se revelan fundamentales para la necesaria transformación de la *praxis* filosófica, en función de materializar y garantizar el derecho de la filosofía sobre todo para los grupos históricamente expulsados y segregados de esta posibilidad.

**Palabras clave.** Derecho a la filosofía, sujeto de la filosofía, prácticas filosóficas, interseccionalidad, enseñanza de la filosofía

**Abstract.** This article proposes to investigate the problematic of the subject of the right to philosophy, as presented and developed by Derrida (2023). To this end, a situated and intersectional approach is proposed, which allows us to review the problem from a point of view that can contribute to the materialisation of this right in the area of education. To this end, two particular situations are analysed: on the one hand, the reforms of the curriculum of CABA's tertiary teacher training courses, and on the other, the inclusion of philosophy as a strategic area in the Manuel Belgrano scholarships. On the basis of these cases, some conceptual derivations are proposed that allow us to think about philosophical practices and theories in a different way. These approaches are linked above all to the recipients of philosophical thought and the subjectivations that unfold around it. These considerations are fundamental for the necessary transformation of philosophical

praxis, in order to materialise and guarantee the right to philosophy, especially for groups that have been historically expelled and segregated from this possibility.

**Keywords.** Right to philosophy, subject of philosophy, philosophical practices, intersectionality, teaching philosophy

## Esquema de una problemática

En este artículo pretendo retomar una pregunta que Derrida formula casi al inicio de ese gran prólogo que recientemente tradujo Carolina Ávalos Valdivia (Derrida, 2023). Allí el autor se pregunta:

¿Quién tiene derecho a la filosofía hoy, en nuestra sociedad? ¿A cuál filosofía? ¿Bajo qué condiciones? ¿En qué espacio privado o público? ¿En qué lugares de enseñanza, de investigación, de publicación, de lectura, de discusión? ¿A través de qué instancias y de qué filtros mediáticos? [...] ¿quién puede aspirar legítimamente a la filosofía? ¿A pensar, decir, discutir, aprender, enseñar, exponer, presentar o representar la filosofía? (Derrida, 2023, p. 46).

Estas preguntas, que considero centrales, han acompañado al menos los últimos 10 años de estudios en el área de la enseñanza de la filosofía en Latinoamérica, expresadas de múltiples formas, abordadas desde diferentes vertientes y resignificadas en distintos caminos de respuesta. Son preguntas que necesariamente acompañan la práctica docente en filosofía y que se reactualizan en cada contexto, en cada aquí y ahora, en cada momento de la historia. Son a la vez preguntas que no es bueno pasar por alto, dejar de preguntar, ya que su borramiento suele ser el indicador de una exclusión. Es por lo que espero aquí volver a pensarlas articulando un diálogo, un abordaje, unas circunstancias y algunas derivas conceptuales.

Respecto del *diálogo*, propongo que sea con el mismo texto de Derrida y con las distintas vertientes que allí se plantean para la resolución de las preguntas. A lo largo del artículo, pero sobre todo en el quinto apartado, retomo algunas de sus ideas para pensar el *quién* del derecho a la filosofía. En cuanto a la propuesta de *abordaje*, elijo que sea el pensamiento feminista interseccional el que instancie la mirada y permita articular el problema en sus diversas variantes y vertientes, en este caso entrelazando las categorías de género, clase y raza. Dedicaré el segundo apartado a articular más precisamente esta modalidad de abordaje. Respecto de las *circunstancias*, analizaré brevemente dos circunstancias específicas para considerar el problema, en tanto la pregunta y el abordaje requieren ser situados para tener sentido, para ensayar respuestas que no sean meras fórmulas o universales vacíos. Dedicaré el tercer apartado a analizar la actual reforma de los Profesorados Terciarios de Educación Inicial y Primaria en CABA y el cuarto a considerar el impacto que puede tener en las prácticas filosóficas la incorporación de la filosofía como área estratégica para las becas Manuel Belgrano. Por último, exploro algunas derivas conceptuales que, según creo, abren caminos para dar respuesta a las circunstancias señaladas y para materializar la posibilidad de un derecho a la filosofía.

## Un abordaje feminista interseccional

En el contexto del pensamiento contemporáneo, hablar de feminismo interseccional puede querer decir muchas cosas, incluso algunas contradictorias entre sí. Por eso, propongo comenzar por

clarificar dos cuestiones muy puntuales y específicas que ordenan el abordaje, sin poder agotar las discusiones y problemas que están detrás de ellas. La primera es que revisar un problema desde una perspectiva feminista requiere un principio básico en el que creo es posible encontrar un consenso bastante amplio: el de definir una perspectiva situada. Negarse a los falsos universales, negar la posibilidad de una filosofía sin historia, sin geopolítica, sin contexto. Sin embargo, esta situacionalidad del pensamiento ha sido rápidamente desacreditada, justamente, como una perspectiva relativista, posmoderna, que deja de lado el concepto de verdad. Si fuera este el caso, plantear la pregunta por el *quien* del derecho a la filosofía de manera situada nos sumiría en una serie de aporías, en las que resultaría muy difícil apropiarnos de estas reflexiones para lo que constituye un propósito irrenunciable del pensamiento feminista, esto es, intervenir en un orden patriarcal para disputar los rasgos sexistas, racistas, capacitistas y clasistas; en nuestro caso, de ese "quien" portador del privilegio de la filosofía (y no ya del derecho a la misma).

Es por ello que la epistemología feminista en la versión que propone Donna Haraway, y a partir de ella muchas otras, se sostiene en apuesta por una objetividad que no pretenda estructurar una mirada única, ahistórica y universal, instanciada en un "ojo ciclópeo y autosatisfecho" (Haraway, 2019b, p. 314); ni una mirada relativista, en tanto esta es comprendida sobre todo como una posición valorativa: el relativista "es aquel para quien el problema ya no importa" (Despret y Stengers, 2023, p. 70). Como afirmamos en otro contexto, la propuesta metodológica de Haraway es "la de una objetividad encarnada que produzca conocimientos situados, asumidos desde algún punto de vista, desde la particularidad y especificidad y no desde la trascendentalidad y el desdoblamiento jerárquico entre sujetos y objetos" (Fleisner *et al.*, 2023, p. 79).

El punto de vista situado no es el del individuo, en tanto que ese lugar solo puede ser ocupado por una individuación ya autorizada; sino que es justamente el de la situación, el punto de vista que surge de la necesidad de posicionamiento urgente en unos dispositivos que organizan coordenadas de pensamiento y estructuran las (im)posibilidades. Esta perspectiva permite pensar la situacionalidad desde un posicionamiento colectivo, con figuras singulares sin nombre propio como la de "la callejera", que acuña María Lugones (2021) para sostener un modo de abordaje teórico-práctico que habilite la agencia y la resistencia colectiva. Esta figura evita articular "un pensador" (en general con apellido, abuelo, masculino y singular) que enuncie una mirada liminar respecto de la vida y la experiencia de las inferiorizadas de cada situación. Por mi parte, pensando específicamente en la filosofía y su enseñanza universitaria, propuse la figura de "las maestras" (Galazzi, 2020), conjugada en femenino y en plural, como forma de intervenir en las prácticas académicas de producción de conocimiento.

En este sentido, considero que el problema del *quien* del derecho a la filosofía requiere ser abordado demarcando una situacionalidad bien concreta, que se efectiviza prioritariamente en las prácticas de enseñanza y aprendizaje de la filosofía. Y aún más concretamente, será necesario pensar en las coordenadas geopolíticas de esa situacionalidad de la transmisión filosófica. Para esto último, es importante desarrollar, al menos brevemente, el segundo eje de abordaje relevante, que es la interseccionalidad.

El concepto de interseccionalidad ha sido por igual retomado y discutido, en tanto, así como resulta sumamente útil para observar que las opresiones no se dan en un solo sentido y que las situaciones concretas de injusticia resultan siempre complejas en su abordaje, también puede

funcionar como una categoría encubridora de la vacuidad de algunos análisis<sup>1</sup>. Es importante recordar que la formulación inicial de Kimberlé Crenshaw (1989), una abogada y catedrática estadounidense, se enfoca en comprender problemas muy concretos de injusticia laboral respecto de las mujeres negras. Es en ese contexto que Crenshaw propone la necesidad de un enfoque multicausal, pensado como una reconfiguración mutua de las variables involucradas en el análisis, a partir de la problematización de las categorías de género, raza y clase entendidas como interdependientes. Propone, además, una cuestión clave respecto del concepto: que la complejidad que supone el abordaje interseccional debe aportar a una consideración del problema que bregue por la justicia para los grupos o perspectivas desfavorecidos por la intersección. Es decir, no basta con observar la complejidad y la adición de las injusticias, es necesario que el analizar desde esta perspectiva, lejos de ser un factor para la perplejidad y el regodeo intelectual, configure un camino de abordaje de la problemática que favorezca al grupo más desfavorecido. En ese sentido bien concreto, ligado estrechamente a las situaciones de injusticia social, creo que el concepto de interseccionalidad sigue siendo irreprochable.

En cuanto al abordaje interseccional en el plano eminentemente teórico, desenganchado del contexto de la justicia liberal, o al uso de la categoría de forma más amplia tal como estamos proponiendo aquí, existen ricas reformulaciones y revisiones, así como análisis que permiten pensar ampliamente algunos de sus límites. Por ejemplo, María Lugones propone que quizá es más adecuado hablar de urdiembre, entrelazo o trama (Lugones, 2008; 2005), como forma de evidenciar la imposibilidad de desarmar, distinguir o dar respuestas parciales a la imbricación de género, raza y clase. Así también considera que estas categorías son más sensibles para evidenciar las transformaciones sustanciales que requiere la construcción de los problemas y su abordaje al entrelazarse los distintos factores. Con estas precauciones y recurriendo tanto a la formulación inicial más cercana al ámbito del derecho, como a su formulación posterior más cercana a las modalidades de reflexión en el ámbito de las humanidades; propongo que el abordaje respecto del *quien* del derecho a la filosofía sea a la vez situado e interseccional. A partir de esta modalidad de abordaje propongo, entonces, analizar la primera circunstancia.

### **Primera circunstancia: de recortes, exclusiones y transformaciones**

La primera circunstancia que permite pensar el problema del *quien* del derecho a la filosofía surge, como afirma Carolina Ávalos Valdivia en el estudio introductorio al texto de Derrida (2023, p. 12), de una urgencia. En efecto, el camino más usual a partir del cual se reflexiona públicamente acerca del sentido, la utilidad social, la relevancia comunitaria de la filosofía es la urgencia de llevar adelante estrategias de defensa frente a recortes en los planes de estudio.

El que me resulta más cercano y reciente, que todavía está en la arena de discusión, es el proceso de reforma de los profesorado terciarios de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA). En una

---

<sup>1</sup> Es lo que suele suceder en general con los conceptos, solo que cuando se trata de teoría feminista hay, desde mi perspectiva, una exigencia desmedida respecto de las "soluciones" que pueden ofrecer los abordajes. Mucho más indulgente se es, en general, respecto de la significatividad, pertinencia, utilidad e incluso eficacia de los conceptos, sistemas o ideas propuestas por los filósofos canónicos. En ese sentido, me niego a dejar de utilizar un concepto como el de interseccionalidad, aun cuando cada vez haya que aclarar sus alcances y sus límites.

primera etapa, durante 2022 en los Profesorados de Educación Física<sup>2</sup>, en una segunda etapa, entre 2023 y 2024 en los Profesorados de Educación Inicial y Primaria<sup>3</sup>. Este último proceso tiene un impacto indiscutiblemente más grande, en tanto y en cuanto se trata de los profesorados más números, con más estudiantes y que no coexisten con una oferta de profesorados universitarios<sup>4</sup>, como sí ocurre con todos los profesorados orientados a la enseñanza media. En estos espacios de formación, filosofía forma parte del Ciclo de Formación General, con 2 horas cuatrimestrales durante el segundo año de carrera<sup>5</sup>. La asignatura se llama "Filosofía y Educación" y las propuestas iniciales de reforma, invariablemente, la borran<sup>6</sup>.

Estos procesos de reforma constituyen el nuevo capítulo de una secuencia de intervenciones que comienza en noviembre de 2017 con la propuesta de creación de la UNICABA, una universidad sin autogobierno, que subsumiría la oferta de los 29 profesorados terciarios de la ciudad y los unificaría. Esta medida autoritaria, que pretendía borrar de un plumazo tradiciones institucionales centenarias, comunidades con una cultura institucional, mecanismos de representación política y acuerdos colectivos fuertes, fue ampliamente resistida en un proceso que culminó con la creación de la Universidad de la Ciudad de Buenos Aires, como nueva institución en coexistencia con los profesorados terciarios. A esta universidad se le encomendó la tarea de generar trayectos de licenciatura y posgrado para personas con título terciario. Con los años, esta "promesa" fue incumplida y se agregaron carreras de grado. Así también, el conflicto con los profesorados terciarios se sigue desplegando en diferentes frentes: desfinanciamiento, vaciamiento de recursos, falta de renovación de vacantes, precarización laboral, falta de difusión y promoción, requerimientos constantes y desarticulados de informes, propuestas, planes, etc. y, tal como estamos analizando, múltiples proyectos de reforma que se pretenden tratar de manera urgente y expeditiva con docentes e instituciones que están desbordadas por todos los anteriores factores.

En el actual proyecto no solo desaparece *Filosofía y Educación*, sino también todo lo vinculado con la historia y la sociología de la educación, disciplinas clave para pensar las injusticias educativas. La transformación deseada incluye también pasar a un sistema de créditos, la intensificación de las propuestas "virtuales", con énfasis en el trabajo asincrónico y una modalidad de asignación de créditos por asistir (sin intermediación pedagógica alguna) a actividades culturales.

<sup>2</sup> Se trata del ISEF N.º 1 Enrique Romero Brest y el ISEF N.º 2 Prof. Federico Williams Dickens.

<sup>3</sup> En la CABA hay 13 profesorados de educación inicial y 11 de educación primaria.

<sup>4</sup> En el distrito de la CABA hay una excepción de oferta universitaria, la del Profesorado de Educación Primaria que hace la Universidad de la Ciudad (fuente de conflicto y tensión con los profesorados terciarios, dedicaremos unas líneas en lo que sigue a referir este conflicto). Justamente porque esta universidad fue la forma de plasmar un modelo de educación que se quiere imponer a los profesorados y al que se resisten, resulta una buena referencia para ver cómo se plasma en una carrera el objetivo de la CABA para los profesorados del nivel. La carrera no tiene ninguna asignatura vinculada a la filosofía, tampoco aparecen la sociología de la educación, la historia de la educación, la educación sexual integral, entre otras problemáticas ausencias. En la provincia de Buenos Aires (Región Metropolitana y Región Bonaerense) hay 37 Universidades de Gestión Estatal que concentran alrededor del 80 % de la matrícula, sin embargo, solo la Universidad Pedagógica Nacional y la Universidad Nacional del Sur ofrecen los Profesorados de Educación Primaria e Inicial, y la Universidad Nacional Raúl Scalabrini Ortiz el Profesorado de Educación Inicial. Esto se debe a la fuerza que sigue teniendo en Argentina el modelo normalista, con una tradición institucional rica de formación terciaria en estos profesorados.

<sup>5</sup> En las formaciones específicas existen otras formas de inclusión de la filosofía, por ejemplo, los Profesorados de Educación Primaria tienen una asignatura ligada a la ética y la ciudadanía, mientras que los de inicial no la incluyen. En lo que sigue solo enfoco en la asignatura del Ciclo de Formación General.

<sup>6</sup> En el caso de los Profesorados de Educación Física se logró, por supuesto después de reclamos de la comunidad de filosofía, que se integre una asignatura denominada "Problemas éticos y filosóficos de la educación", por lo que las horas de filosofía no se perdieron. En el caso de los de primaria e inicial la reforma sigue en discusión.

Las autoridades ministeriales proponen que estas reformas se inician por la necesidad de dar respuesta a un problema efectivamente existente: la falta de docentes, sobre todo en el nivel primario y en el nivel medio, en el sistema educativo porteño. Cada jornada de acto público queda con un promedio de 450 cargos vacantes sin cubrir<sup>7</sup>. Por otra parte, se registra una alta deserción en los cargos: hay alumnos de escuelas primarias que llegaron a tener 15 maestras en solo 4 años. Los bajos salarios, los cambios constantes en las reglas de juego, la sobrecarga laboral, la migración a otros distritos con mejor salario, entre otros factores condicionan esta movilidad<sup>8</sup>.

Frente a este panorama complejo, resulta urgente brindar respuestas, y una de las tareas de quienes participamos del sistema educativo es ayudar a pensarlas. Uno de los abordajes posibles se puede ejemplificar con una batería de acciones que se propuso en la legislatura porteña<sup>9</sup>. Estas incluían cambios en el sistema de actos públicos respecto a los requisitos solicitados y la agilización de la inscripción en las listas para los mismos. También cambios en el sistema de contratación, ya que la ciudad demora muchos meses en pagar las suplencias. El aliento a la posibilidad de complementar el salario docente de los cargos simples con suplencias de forma ágil, la restauración de la política pública de “maestros itinerantes” que consistía en cargos fijos para cubrir suplencias, la restauración de la paritaria docente en CABA y el aumento de salarios. Respecto del sistema formador, la necesidad de establecer formas de promoción que valoren el trabajo en el aula, la jerarquización simbólica del trabajo docente, becas integrales que sean de la duración de la carrera y con montos que realmente permitan no trabajar mientras se estudia o hacerlo solo a medio tiempo para que más personas se formen como docentes, Programas de Alumnas Madres y Alumnos Padres con espacios de cuidado, prioridad de las vacantes para les egresados de los profesorados de CABA, construcción de una más sólida articulación en el sistema formador y entre los niveles, etc.

Sin embargo, lejos de tomar estas u otras líneas afines de intervención, el GCBA responde con una reforma de los planes de estudio. Frente a ello, podemos preguntarnos ¿de qué diagnóstico del problema se parte al responder al escenario de la falta de docentes, la extrema movilidad laboral y la enorme cantidad de licencias con una reforma en el sistema de formación docente? Es una respuesta interesante para explorar porque denota un campo importante de disputas, lleno de supuestos en tensión, de ideas previas y de diagnósticos expresados a medias.

Para pensar esta respuesta propongo recurrir a un informe (Burns y Luque, 2014), cuya mención se repite en las distintas intervenciones de los funcionarios y que con Diana Gómez y Muriel Vázquez trabajamos en profundidad (2019). Este informe del Banco Mundial acerca de las características de los/as docentes en Latinoamérica se plantea la pregunta: “¿quiénes son los profesores de América Latina y el Caribe?” y se responde afirmando que “los datos disponibles muestran un panorama inquietante” (Burns y Luque, 2014, p. 12) a lo que se agrega:

En su mayoría mujeres, de posición económica relativamente baja. Cerca del 75 % de los profesores de América Latina son mujeres, pero el rango va desde un 62 % México hasta un 82 % en Uruguay, Brasil y Chile. Los profesores son también más pobres que el conjunto general de

<sup>7</sup> Solo para tomar alguna referencia, se puede consultar: Suarez, M. (19 de junio de 2022). Cómo la falta de docentes en CABA atenta contra la continuidad pedagógica. *Tiempo Argentino*. <https://www.tiempoar.com.ar/informacion-general/como-la-falta-de-docentes-en-caba-atenta-contra-la-continuidad-pedagogica/>

<sup>8</sup> Suarez, M. (30 de noviembre de 2022). Lanzan un contador de horas sin clase por falta de docentes en CABA: en dos semanas relevaron 20.235. *Tiempo Argentino*. <https://www.tiempoar.com.ar/informacion-general/lanzan-un-contador-de-horas-sin-clase-por-falta-de-docentes-en-caba-en-dos-semanas-relevaron-20-235/>

<sup>9</sup> Ídem.

estudiantes universitarios. Los datos sobre ingresos a las universidades muestran que los estudiantes que cursan carreras relacionadas con la educación son de condición socioeconómica más baja y tienen más probabilidades de pertenecer a la primera generación de sus familias que tiene estudios universitarios (Bruns y Luque, 2014, p. 12).

Este breve párrafo, que califica como "inquietantes" las características que poseen quienes en nuestro contexto están interesadas por la docencia, permite observar con algo más de coherencia la respuesta del GCBA, y por nuestra parte proponer que solo un enfoque interseccional de la propuesta de reforma puede ayudar a pensar una contrapropuesta y deslindar líneas de tensión.

En efecto, en el diagnóstico se citó hay un número que releva género (mujeres) y clase (pobres), pero esa intersección no es una suma, como propone Crenshaw (1989), sino una potenciación y la conformación de una categoría con múltiples significantes en las que a mi entender se encuentra la fundamentación última del proyecto de reforma, y que por ello es urgente dilucidar.

Centralmente en este caso, debemos tener en cuenta que la docencia es una profesión feminizada y precarizada desde el inicio del sistema educativo argentino, y esa feminización ha tenido siempre un carácter ambiguo y problemático (Morgade, 1997). Sin embargo, esa problematicidad se despliega en un arco con características sumamente diferentes para distintos sectores sociales. El extremo menos problemático (al menos en la actualidad) sitúa a la mujer burguesa, que proyecta el apostolado de la maternidad a toda la sociedad cumpliendo tareas educativas y asistenciales. Esta figura porta una cierta legitimidad social que ha sido clave para la emancipación femenina en nuestro contexto, aun cuando sea circunscripta al sistema educativo. Sobre todo, en el final del siglo XIX y el inicio del XX, muchas mujeres de clase media y alta encontraron en el pensamiento y la práctica pedagógica un lugar de inserción y consagración parcial, dentro de un campo intelectual masculinizado y con una rígida estructura patriarcal (Morgade, 1997).

La mujer de la familia popular, en cambio, no es considerada en el mismo sentido. Se suma al desprecio de clase una segunda intersección que es bien propia de nuestra herencia colonial, que asocia pobreza con la negritud, la marronitud, el desprecio por la herencia indígena, por lo que se considera bárbaro, lo incivilizado. Estas mujeres no son consideradas posibles educadoras en el sentido pleno de la palabra, se desempeñan, en el mejor de los casos, como "cuidadoras" desempeñándose como "sirvientas" (Cumes Simón, 2014) o construyéndose como "vigilantes" hacia adentro de su propia familia, ya que su tarea es evitar que los hombres caigan en "el vicio" (Fernández, 1993). En efecto, en el origen del sistema educativo argentino, Sarmiento confía en las mujeres como civilizadoras, a diferencia de las derivas que se dieron en otros países latinoamericanos, pero confía en las que trae de Europa y Estados Unidos, así como contadas locales de linaje irreprochable. No son las mujeres de las clases populares las que se espera sigan el camino de la docencia, aunque este espacio haya sido rápidamente una aspiración para muchas de ellas. Resulta de este modo, en la historia de nuestro sistema educativo forjado en un enclave colonial, muy difícil deslindar racismo y clasismo.

Es entonces un estrato racista y clasista el que refuerza la asociación entre pobreza e incapacidad, entre pobreza y "bajo rendimiento en el sistema educativo", a la vez que profundiza la inquietud respecto de la aspiración de estas mujeres pobres por convertirse en docentes. Esto se

repite una y otra vez, incluso en los discursos de los funcionarios<sup>10</sup> que presentan a los estudiantes de formación docente como personas que han fracasado en otras instancias de formación y que eligen la docencia como opción de descarte. Propongo, entonces, pensar en este sentido la cualidad de *inquietante* respecto de que sean las mujeres pobres las que eligen la docencia.

Estas intersecciones permiten vislumbrar por qué se elige responder mediante una reforma de los planes de estudios, a un problema que podemos presumir tiene fuertes componentes de resolución económica. Y también por qué esa reforma se basa fuertemente en la "reducción" y la superficialización de la formación docente inicial, a través de variadas estrategias, como reducir la cantidad de horas reloj de cursada sacando asignaturas o fusionándolas, imponer un porcentaje de horas obligatorias que puede ser acreditado con "experiencias culturales" no medidas por propuesta pedagógica alguna o con horas virtuales no sincrónicas, etc. La reforma propone que las carreras de profesorado, a las que aspiran solo estas personas consideradas de segunda, deben ser *fáciles* y *eficientes*, al modo del eficientismo pedagógico, que pretende instruir en la aplicación de algunos esquemas de enseñanza prefabricados, de los que los docentes son meros ejecutores.

Ahora bien, el punto que aquí más nos interesa ¿por qué se propone sacar la asignatura "filosofía y educación", entre otras, en esta reforma? Si aligerar la cantidad de horas y, sobre todo, reducir la "dificultad" teórica de los contenidos es el camino elegido (antes que aligerar el peso de las dificultades económicas para cursar) podemos vislumbrar el modo en que se piensa a la filosofía. Creo que no se elimina tanto por su carácter crítico o corrosivo, sino más bien porque se la considera un saber accesible y relevante solo para unos perfiles profesionales históricamente asociados a otras clases sociales, que serán en última instancia los que diseñen las estrategias de enseñanza que les estudiantes de los profesorados deberán poner en ejecución. Se considera entonces que, en el movimiento de "aligerar" la formación, esta materia es un blanco indiscutible.

Ahora bien, me pregunto cómo podemos responder a esta reforma y dónde nos vamos a situar para revisarla. Porque la respuesta no puede ser conservadora, ya que la reforma es siempre una necesidad y una tendencia. En general pierden los que se oponen a las reformas sin tener a la mano lo que podríamos llamar una "contra reforma" o una propuesta alternativa. Es necesario entonces diagramar un campo de disputa, de líneas de tensión, para intervenir. Retomo a Haraway cuando, al proponer que es posible una objetividad situada sostiene que "solo una perspectiva política promete una mirada objetiva" (Haraway, 1993, p. 123). En ese sentido, señalo la necesidad de una respuesta política, que jerarquice sus argumentos contextuales y debatibles, pero con razones que lejos de ser internas a las teorías permitan priorizar las respuestas que atiendan las demandas de los desfavorecidos por la intersección.

Si vamos a defender la filosofía en los planes de estudio de formación superior, es necesario por un lado trascender el punto de vista de los profesores de filosofía que nos quedamos sin trabajo, que es un punto válido y pertinente, pero insuficiente. Incluso trascender el que estuvimos utilizando, el que fundamenta la "pertinencia e importancia de la filosofía en la formación docente". Es insuficiente porque todavía argumentamos como si *la filosofía en la formación docente* fuera un

<sup>10</sup> Por ejemplo, Soledad Acuña, ministra de educación de la CABA durante el período 2015-2023, señaló que la elección de la docencia por parte de quienes estudian en profesorados se debe a haber fracasado antes en otras carreras. Véase: Redacción. (16 de noviembre de 2020). Soledad Acuña: "La mayoría elige la carrera docente luego de haber fracasado en otras". *Perfil*. <https://www.perfil.com/noticias/politica/soledad-acuna-la-mayoria-elige-la-carrera-docente-luego-de-haber-fracasado-en-otras.phtml>



significante autoevidente. Propongo que debemos dar un paso más y fundamentar la pertinencia y la importancia de la filosofía para la formación de quienes efectivamente quieren ejercer la docencia, es decir, construir una perspectiva que sitúe el punto de vista de esas mujeres pobres, racializadas y discriminadas por su clase y género, que no están pudiendo terminar las carreras. Desde ese punto de vista, que reitero, es una elección política interseccional, creo que deberían ser abordadas las operaciones de legitimación de la filosofía en el plan de estudio de los profesorado terciarios. En otras palabras, nos encontramos en una situación en la que defender el rol de la filosofía en la formación docente inicial, implicará a su vez transformar la filosofía, que se estructura como disciplina en el saber superior alrededor de los mismos supuestos clasistas, racistas y patriarcales que el diagnóstico antes propuesto.

## Segunda circunstancia: de adiciones, prioridades y fomentos

Las becas "Manuel Belgrano" constituyen una política pública argentina para articular el pasaje desde el secundario a la formación superior<sup>11</sup>. En el año 2023 se incluyó a la filosofía como carrera prioritaria para estas becas, considerándola una disciplina estratégica para el desarrollo económico con justicia social<sup>12</sup>. Esto significó que la filosofía comenzara a ser una opción para muchos estudiantes de sectores con bajos recursos económicos, que no podrían proseguir sus estudios secundarios sin beca. Este fomento constituye un enorme desafío para la filosofía universitaria argentina.

A partir aquel momento se desplegaron reflexiones dentro y fuera de la universidad, que constituyen una gran oportunidad para discutir las prácticas de enseñanza y aprendizaje de la filosofía, las modalidades de transmisión institucional de la misma y las figuras de los destinatarios de esas prácticas. También se abrieron tensiones y contradicciones, en función de problematizar qué significa esta nominación estatal para una disciplina irreverente como la filosofía, esta adscripción de la posibilidad de colaborar en el "desarrollo" de un Estado Nación, los compromisos y los límites que esto puede tener. Me interesa nuevamente interrogar a la filosofía a partir de esta política pública: ¿qué implica esta interpelación? ¿Qué supone para nosotros, para nuestras prácticas, que el Estado señale a la filosofía como relevante para el desarrollo con justicia social, que fomente que más personas estudien filosofía?

En efecto, esta política pública tiende a materializar, al menos en el plano de la redistribución, el derecho a la filosofía. Tiende a sostener con acciones concretas que pensar es relevante, y que cualquiera, todos, tienen derecho a hacerlo. Tienen derecho a ingresar a los lugares donde se filosofa profesionalmente y tienen derecho a estudiar una carrera cuya tarea principal es simplemente materializar un pensar (en textos, en proyectos, en propuestas de enseñanza, en comunicación de

<sup>11</sup> Implican un estipendio económico mensual estipulado a partir de la remuneración más baja de los docentes auxiliares universitarios, que puede tener una duración de 5 años en el caso de los estudiantes de grado universitarios. Es requisito de la beca demostrar que se forma parte de una familia con bajos ingresos y para renovarla anualmente se deben aprobar un mínimo de asignaturas. Si bien los requisitos son sumamente restrictivos, el programa prevé la adjudicación a la totalidad de quienes los cumplan. En el siguiente enlace se pueden consultar los lineamientos generales de las becas: <https://acortar.link/2V0WSr>. En este vínculo, el reglamento: <https://acortar.link/amfb4Y>.

<sup>12</sup> Así se presentó esta política en algunos medios de comunicación de alcance nacional: diario *Tiempo Argentino*: <https://acortar.link/vYWp1k>, diario *Infobae*: <https://acortar.link/fnWyLd>; diario *La Capital de Córdoba*: <https://acortar.link/CPYNR3>; diario *Página/12*: <https://acortar.link/u3kQNh>.

la disciplina). En un mundo donde parece que los hijos de los pobres deberían, si llegan a la universidad, estudiar carreras para salir de pobre –es decir, carreras con rentabilidad–, el estado argentino fomenta que quienes quieran y sean pobres también puedan estudiar filosofía.

Por eso me parece que la existencia de una política pública –que es a la vez una acción igualitaria, una afirmación de la idea de que filosofar no es cosa de aristócratas, de gente privilegiada, un llamado a la igualdad de todos con todos– es una gran oportunidad para repensarnos en diálogo, en atención a ese llamado, a esa interpelación. Y el desafío que nos plantea este llamado es enorme, porque implica más que pensar sobre él, la necesidad de hacerlo realidad. No basta con que alguien tenga una beca para estudiar una carrera, ni siquiera basta que tenga la beca y muchas ganas de estudiar. La beca y las ganas nos llevan a la puerta de la universidad, pero lo que pasa adentro es una responsabilidad de la universidad en tanto garante de la producción y reproducción social del conocimiento filosófico y de sus docentes en tanto funcionarios estatales. Hacerse cargo de ese llamado igualitario implica, entonces, para la universidad, sostener, acompañar y garantizar la terminalidad en las carreras para esos estudiantes que llegaron a la puerta. Garantizarles la posibilidad de estudiar filosofía a quienes no nacieron en contextos donde estaban destinados a ella, a quienes, si no existe la política pública, no llegan a la puerta.

Algunas veces existe la ilusión de que la respuesta para ese desafío es técnica y se convoca a la pedagogía y la didáctica para brindar soluciones. Se les pregunta: ¿cómo sostenemos a esos estudiantes?, ¿proponemos espacios de tutorías?, ¿diseñamos guías de estudio?, ¿mejoramos la oferta horaria? Estas preguntas son indispensables, pero no son suficientes. A mi entender hay que hacer algo más, hay que revisar filosóficamente los supuestos básicos que se encuentran muy arraigados en nuestro ideario.

En este punto, Derrida propone también algunas ideas potentes: señala que, si bien las instituciones filosóficas se sostienen en unas estructuras históricas que se muestran como tradicionales y sólidas, “los procesos de su estabilización son siempre relativos, están amenazados, son esencialmente precarios” (Derrida, 2023, p. 56). Tal como argumenta Rabossi (2008), tan solo hace menos de 300 años, con el surgimiento de la universidad alemana, la filosofía tal cual la conocemos y practicamos puede narrarse a sí misma como una disciplina que tuvo su origen en Grecia, cinco siglos antes de Cristo. En ese sentido, se puede apostar a que es posible transformar o deshacer aun los que consideramos principios más básicos respecto de lo filosófico. Sobre todo, aquellos principios que confinan violentamente al silencio e inferiorizan a quienes pretenden acercarse a la disciplina (Cantarelli y Galazzi, 2019).

En efecto, las carreras de filosofía, sobre todo las más masivas y prestigiosas, suelen ser muy expulsivas, con altísimas tasas de deserción y muy bajas tasas de egreso (Galazzi, 2019). Por tanto, estructuralmente, la selección está funcionando y estamos operando bajo el supuesto de que la excelencia académica se cifra en la selección de los más aptos. A esta altura, hay bibliotecas escritas mostrando que siempre, con pocas excepciones legitimantes, quienes quedan fuera de la selección, son justamente aquellos que, por su clase, su sexo, su género, su cultura y otros factores, previamente ya habían sido designados como no aptos para la filosofía. En ese sentido, la filosofía sigue siendo un privilegio de los privilegiados. Es por eso que no hay dispositivo técnico didáctico-pedagógico que dé respuesta si no nos ponemos seriamente a inventar un ideario igualitario para la filosofía profesional.

## Un diálogo, la cuestión del derecho a la filosofía

Hay una versión de la filosofía, plasmada en innumerables propuestas de enseñanza en el nivel superior, incluso en el mismo currículum vigente, que propone un recorrido histórico-problemático ceñido a una secuencia canónica estrictamente limitada, restringe absolutamente los temas a tratar hasta caricaturizarlos en nombres propios de filósofos (en masculino) y presenta esa propuesta afirmando solemnemente que ofrece con ello la llave del pensamiento crítico. Esa construcción de la filosofía enseñable se niega a responder la pregunta por la utilidad alegando improcedencia y con ello evita la responsabilidad de dar cuenta del sentido: ¿cuál es el sentido de la filosofía en la formación docente inicial de unos estudiantes inferiorizados y discriminados de múltiples maneras dentro y fuera del sistema educativo? O ¿cuáles son las prácticas filosóficas que pueden garantizar el acceso a la formación en filosofía a jóvenes de las clases populares interesadas en ella?

En este sentido, retomo la necesidad de pensar, en un caso, una contrapropuesta de reforma y en el otro una revisión, que debería concentrarse en la situacionalidad de los problemas, en la relevancia de esta situacionalidad, sin, por un lado, caer en la superficialidad y el facilitamiento bobo que proponen los eficientistas pedagógicos, pero sin apelar a los vetustos prejuicios elitistas que cifran el "rigor" del pensamiento filosófico en su inaccesibilidad. En ambos casos, el camino es siempre repensar la filosofía en diálogo con sus quienes.

Derrida (2023) plantea este problema al indagar qué significa el derecho a la filosofía. Lo hace al distinguir el derecho como adverbio (la *derechura*) y del derecho como sustantivo. Propone en primer lugar la pregunta de si se puede *ir derecho* a la filosofía. Retoma una tradición que es tentadora en nuestra disciplina, que de algún modo se ahorra el paso por lo institucional cuando se auto-representa. Se lo saltea para sostener la posibilidad de la *derechura*, de ir directo a "la filosofía". Propone Derrida que esta tradición afirma que quien tiene la voluntad, el deseo, entonces tiene el derecho, porque parece ser posible ese camino automático, directo. Esa tradición tiene a Descartes como referente principal y provee un efecto de transparencia, de inmediatez; una confianza en la razón como la cosa mejor repartida del mundo, que resulta muy tentadora en tiempos de zozobra, prohibiciones, borrones, porque se presenta como una potencia democratizadora. De hecho, lo ha sido en su contexto si pensamos, por ejemplo, en los vericuetos de la escolástica frente a Descartes escribiendo en francés y arrojándose a hacer filosofía por la suya.

Sin embargo, propone Derrida, es una posición con algunos problemas. Para que la palabra filosófica sea un derecho, al menos en el contexto cultural en el que se inscriben este texto y estas circunstancias, se requiere una previa *autorización*, que no se da de una vez y para siempre, sino en procesos tortuosos de evaluación que se llevan adelante "de la manera menos natural posible" (Derrida, 2023, p. 52). De este modo, solo se puede tener ¿la experiencia?, ¿la sensación?, quizá también la ilusión, de ir derecho a la filosofía, cuando ya se está en ella. En efecto, el derecho a la filosofía (como sustantivo) requiere la llegada por un camino sinuoso, no directo: son las instituciones de enseñanza, es la construcción de un aparato de escritura, es la posibilidad de problematizar la traducción entre lenguajes los que pueden garantizar un derecho a la filosofía.

En esta paradoja resuena otro concepto, el de libertad, que hace eco constantemente en nuestro propio texto cotidiano. Derrida toma el ejemplo de Teofrasto, al que le prohibieron dirigir escuelas de filosofía, pero al que, sin embargo, no le prohibieron filosofar. Ese discurso que propone que a la

filosofía se puede ir derecho, le dice a Teofrasto (cito a Derrida): "Sea filósofo allí donde esté, usted mismo, esté en silencio o hablando con aquellos que pueden entenderlo, que usted pueda entender, con aquellos que pueda entenderse. Usted no tiene necesidad de contrato social para eso, quizá incluso no tiene necesidad de nadie..." (Derrida, 2023, p. 80). Kant institucionaliza este criterio, cuando en *El conflicto de las Facultades* (2003 [1798]) afirma que la Facultad de Filosofía "cuenta con el enorme privilegio" de ejercer una libertad irrestricta de pensamiento a cambio de "no mandar sobre nadie" (Kant, 2003 [1798], p. 65). Es decir, a cambio de no ejercer esa libertad en la función pública y circunscribirse al dominio de "la verdad" que se discute entre académicos.

Esta imagen de la filosofía es particularmente potente porque a la vez que nos empodera como filósofos y nos otorga completa *la libertad de pensamiento*; nos quita la *responsabilidad* sobre la transmisión de la disciplina, alimenta nuestra fantasía de estar fuera de todo contrato social, incluso a veces de todo vínculo social. Si la filosofía forma parte de la naturaleza misma del pensar, si afirmamos que hay una transparencia, una *derechura* entre razón o pensamiento y filosofía, entonces basta con querer, basta con desear, basta con esforzarse, haya o no instituciones, condiciones, lenguaje común y dispositivos que den lugar a ese filosofar. Esta mirada no se preocuparía por el borramiento de la filosofía de la formación docente, ni por el fracaso de algunos al querer formarse en ella, ni por las condiciones institucionales de transmisión de la filosofía, en tanto "el espíritu sopla donde quiere"<sup>13</sup> y de todos modos seguirá habiendo la posibilidad de la filosofía.

Derrida elige el camino de la lengua filosófica para discutir esta idea, afirma que no se trata solamente de que la filosofía habla en una lengua eurocentrista, heleno o germanocentrista –visto desde aquí agregaríamos francocentrista–, sino que aun quienes son hablantes nativos de esas lenguas deben realizar torciones, aprender una jerga, para acceder al subcódigo de lenguaje filosófico. Dice Derrida:

Para acceder efectivamente, en efecto, a esos procedimientos discursivos y, entonces, para tener derecho a lo filosófico mientras hablamos, para que la democracia filosófica, la democracia en filosofía sea posible (y no hay democracia en general sin esto, y la democracia, aquella que está siempre por venir, es también un concepto filosófico), hay que estar formado. Hay que estar entrenado para reconocer las connotaciones, los efectos llamados de estilo o de retórica, las potencialidades semánticas, los pliegues y repliegues virtuales (Derrida, 2023, p. 84).

Aprender, formarse en un sentido institucional y estructurante, parece desde esta perspectiva condición de posibilidad de la democracia filosófica y de la democracia en general. Claro, esta posición también tiene una contracara conservadora que Derrida reconoce: esto es, la disposición siempre presente –en la filosofía y en la democracia– de utilizar esta necesidad de formación para justificar la configuración de una elite, para realizar operaciones de selección, jerarquización y expulsión. Desde esta perspectiva cualquier formación que tienda a la apertura de la filosofía para todos se vuelve una concesión demagógica, una pérdida de rigurosidad, una bajada inaceptable, que disgrega y banaliza el pensar filosófico. Sin embargo, coincidimos con Derrida cuando afirma:

<sup>13</sup> En uno de los tantos intentos de reforma que borran a la filosofía se realizó un encuentro para pensar la cuestión donde un profesor universitario muy respetado y prestigioso, invitado para dar su parecer, dio esta respuesta "hegeliana".

Las transformaciones por las cuales algunos de nosotros trabajamos suponen ciertamente tener en cuenta mutaciones de todo tipo (sociales en particular, en este país y en otros), pero no para ajustar “la” filosofía a costa de ella: más bien para incrementar sus oportunidades, sus derechos o los derechos que ella da y que puede dar a pensar de otra manera (Derrida, 2023, p. 86).

Se puede apostar a la potencia de obrar de estas ideas, mantenerse en la tensión que es la propia de lo educativo –de ese tiempo, dice Derrida “en el pliegue entre el ya y el no todavía” (Derrida, 2023, p. 92)– que es también el tiempo de las declaraciones de los derechos. Sostener a la filosofía como derecho la desindividualiza y la potencia en su paradoja de forma virtuosa. Cualquier derecho debe suponer necesariamente dada la posibilidad para cualquiera de comprenderlo, ejercerlo y practicarlo, a riesgo de convertirse sino en un privilegio. A la vez, para materializar cualquier derecho se debe descubrir, revelar o explicitar a los recién llegados y con los recién llegados la carnadura, el alcance, el contenido de esos derechos, desde el lenguaje en que están expresados hasta su genealogía, su historia y las luchas que lo hicieron posible. En este sentido, toda declaración de un derecho requiere una pedagogía filosófica del derecho, que es a la vez la declaración de una posibilidad para cualquiera y el compromiso, la responsabilidad, de que ese cualquiera pueda hacerlo efectivo. Situado en este pliegue, el derecho a la filosofía es a la vez derecho a potenciar el derecho a la educación, el derecho a la libertad de expresión, el derecho a la cultura, entre otros, al mismo tiempo que el derecho a interrogar, a criticar, a analizar, a deconstruir la democracia de los derechos, en tanto para Derrida la democracia no puede funcionar más que con la estructura de la promesa, de lo por venir.

En ese sentido, creo que debemos trastocar lo que ocurre constantemente, que es el dictado de materias de filosofía que son casi por completo la realización de operaciones de inferiorización y selección en las que se le “demuestra” al otro que no está a la altura, que no entiende lo suficiente, que no piensa bien, etc. Donde se pretenden cancelar el cuerpo y los afectos, con la prohibición tácita de atender al carácter situado del pensamiento filosófico (Cantarelli y Mamilovich, 2021). Es fundamental, por ello, transformar nuestras prácticas y con ellas a la filosofía, para dar lugar al derecho. En este sentido, la primera pregunta no es sobre la filosofía sino sobre sus *quiénes*, inquiriendo qué hace significativa, relevante, pertinente a esta disciplina para aquellos que aún luego de haber pasado por diversos dispositivos sociales de selección, inferiorización, enclasmiento, generización, racialización y discriminación apuestan por la docencia o apuestan por la filosofía. Fundamentar por qué estas personas deben cursar y aprobar un espacio de filosofía o deben aprender esta filosofía, estas prácticas, estas formas de intercambio, de socialización, de pensamiento.

La afirmación un poco soberbia, un poco rebelde, de que se puede ir derecho a la filosofía, tiene en esta búsqueda una potencia creadora que es indispensable retomar. Estamos en un contexto en que la universidad y todo el sistema educativo se ve asediado, se ve hackeado y a la vez parece dificultado de dar una respuesta por una serie de estructuras y dispositivos que algunas veces parecen ser como esa escolástica que enfrentaba Descartes, estructuras conservadoras, jerarquizantes, expulsivas. Una configuración En ese contexto el gesto de sacarse tanto lastre de la jerga, la hiperespecialización, la constante evaluación e *ir derecho a la filosofía*, ponerse a filosofar, animarse a hablar, hacer, transformar, inventar cosas nuevas, crear intervenciones que disloquen lo instituido dentro de las instituciones, apropiándonos de ellas, resulta indispensable. Este gesto colectivo, ese arrebató porque sí, quizá reviva la potencia de obrar del pensamiento filosófico,

convoque a muchos otros a la filosofía a la vez que aporte herramientas para pensar estos tiempos terribles que nos tocan y quizá resulten indispensables para salir de la parálisis en la que yo al menos siento que nos encontramos.

Por otro lado, en ese mismo gesto, sostener la necesidad de una comunidad y una institucionalidad para el ejercicio del derecho. Como afirma Derrida, una comunidad no es filosófica si no es “capaz de volver *en todos los modos posibles* sobre su vínculo fundamental” (2023, p. 66), y esto implica interrogar los criterios sexistas, clasistas, racistas y capacitistas que atraviesan a la filosofía académica. En esta interrogación, es necesario trabajar para una comunidad de aprendices abierta y democrática, que le otorgue una dimensión política al derecho y a su garantía y que tome en serio la necesidad y la responsabilidad frente al Otro de la filosofía (Butler, 2018). Una comunidad que se niegue a la personificación, a la rostrificación, sobre todo en este momento autoritario, donde Argentina tiene un presidente se caracteriza por tildar de estúpidos a todos los demás y erigirse como el único portador de todo saber, ejerciendo pavor y fascinación en muchas personas a quienes les enseñaron que debían delegar en supuestos expertos el poder del pensamiento. Tenemos entonces la histórica tarea de inventar formas de comunidad filosófica que hagan del pensamiento una construcción colectiva e igualitaria.

En este sentido, la pregunta por la pertinencia de la filosofía para unos *quienes* no es banal, es el tipo de preguntas que la filosofía tradicional desearía y que el feminismo puede convertir en pregunta filosófica. En efecto, en la construcción de esa respuesta, deberemos sin dudas resignificar a la filosofía, desarmarla, transformarla, inventar incluso nuevas filosofías. Porque nos sostenemos en la certeza de que la filosofía es una promesa siempre disponible para el pensamiento y que es nuestra responsabilidad (Haraway, 2019a)<sup>14</sup> volver disponible esa potencia del pensar filosófico para nuestros estudiantes.

## Unas posibles derivas conceptuales

Quiero cerrar este texto con dos conceptos, que creo abren la posibilidad de continuar narrando las derivas por las que podemos llegar desde el interrogante por los *quiénes* de la filosofía a la creación de otras prácticas filosóficas y otras filosofías. En “Las que hacen historias” Despret y Stengers proponen un diálogo triangulado entre ellas, *Tres Guineas* de Virginia Woolf y algunas académicas, acerca de las prácticas académicas ligadas al pensar. Una de las académicas es Émilie Hache, una filósofa joven.

Ella sostiene que al dar clases en la universidad no da nunca por sentado que está en el lugar “merecido” o “correcto”. Al contrario, propone que habita la universidad en la incomodidad de saber que para muchísimas personas esta institución sigue siendo un lugar completamente inaccesible, como lo era para la mayoría de las mujeres cuando Virginia Woolf escribió *Tres Guineas* (Despret y Stengers, 2023, pp. 141-143). Esta forma de situarse me parece potente y creo que en nuestro contexto se hace muy fuerte en dos sentidos: por un lado, porque la educación superior tiene mucho que hacer todavía respecto de su democratización y porque efectivamente muchísimas personas que desearían seguir estudiando no pueden hacerlo; pero también, por otro lado, porque algunas

<sup>14</sup> En el sentido de Haraway, dar una respuesta teniendo la habilidad de inventar un dispositivo que la vuelva material (2019a, p. 35).

carreras (filosofía suele ser el caso), son especialmente expulsivas, selectivas, segregativas. Tenemos en el aula estudiantes que sabemos están marcados como “los de afuera” y la circunstancia de las becas Manuel Belgrano nos ayuda a visibilizarlos. Este modo de situarse y practicar la filosofía, ante otros que no están, ante quienes quedaron fuera o serán descartados de la educación superior, es un modo que, dicen las autoras, “expone y obliga” (Despret y Stengers, 2023, p. 145).

Me interesa esta forma de situar la práctica de enseñar (también de investigar y de pensar en filosofía) porque no nos aleja tanto de lo que actualmente atraviesa todo el tiempo la producción que realizamos: la evaluación. La sensación de ser examinados constantemente es compartida, y tiene asidero en prácticas concretas. Además, la evaluación se materializa de un modo esquizofrénico, porque pide cosas diferentes, algunas veces incompatibles, siempre incumplidas: este texto es riguroso, pero le falta la chispa filosófica, esta clase es motivadora pero no desarrolla la bibliografía, este proyecto es interesante pero no lo suficientemente especializado, y así indefinidamente. La propuesta de Émile Hache, en cambio, dibuja un horizonte más claro, un criterio de evaluación: me importa que mi filosofía sea digna de quienes son su condición de posibilidad.

Ella elige para entender esta forma de hacer filosofía bajo la fórmula “que lo que hago no les de vergüenza”, es decir, lo pone al amparo de un afecto como la vergüenza que desde mi perspectiva tiene muchas derivas opresivas que evitaría. Por eso me lo reapropio bajo la impronta de la dignidad, que es un afecto propio de las luchas por la emancipación y de tradiciones ancestrales latinoamericanas que sitúan este valor muy por encima del éxito o el beneficio personal. Que lo que hago sea digno ante quienes no están, o ante quienes están a punto de ser expulsados, a mí me conduce a evitar el lenguaje críptico, a ocuparme de cuestiones en las que encuentre un significado comunitario, a no hundirme en la competencia feroz, en el regodeo del nombre propio. Sobre todo, me empuja a no sostener nunca unas prácticas de la filosofía que se basen en la jerarquización, la selección y la supresión de personas, de perspectivas, de cosmovisiones, de las sensibilidades diversas. Y esto no solo en el aula, también en todas las prácticas propias de la filosofía profesional, incluyendo la escritura de este artículo.

El segundo concepto es del propio Derrida en el texto que motiva y abre estas reflexiones. En uno de los ricos pliegues que realiza sobre el concepto de derecho a la filosofía, propone:

Dar derecho a la filosofía no es dar derecho sobre la filosofía, al menos en el sentido de la autoridad ejercida sobre o con respecto a –porque nos interesaremos más tarde en este juego del idioma entre el adverbio y el nombre; «dar derecho sobre» puede significar solamente la *apertura a*, con o sin autoridad, poder o vigilancia: una ventana o una puerta da derecho sobre la calle, el jardín, el foro, la sala de clase, el patio de la prisión– (Derrida, 2023, p. 62).

Esta segunda línea organiza una deriva que es a la vez de despersonalización y de descapitalización (Derrida, 2023, p. 44). De despersonalización porque lo que *da derecho* puede ser una ventana, o una puerta, un hueco. La institución puede aspirar a ser este hueco, sin la necesidad de suponer que el ejercicio de esta función requiera de una subjetivación personal que subraye el “dar”, incluso por sobre el derecho. Y esto porque solemos asociar el dar con una apropiación, con un cercamiento del campo de especialidad, del saber filosófico, de la posibilidad de practicarlo. Comenzar por descapitalizar, como pide Derrida en el inicio mismo de su texto, implica desasociar

la práctica de la filosofía con su posesión, con su personalización, con su adjudicación a un nombre propio.

Para articular un personaje conceptual al que le sea posible encarnar esta posibilidad académica de dar como un hueco, como una ventana, retomo la figura de *la callejera* de Lugones (2021) y la figura de *las maestras* que desarrollé en otra ocasión (2020). Estas dos figuras son apuestas para una subjetivación filosófica impersonal, con características similares. Conjugadas en femenino, no pretenden apelar a una esencia de la feminidad, sino a la posibilidad de enunciación desde una situación minorizada e inferiorizada, que entrelaza la posibilidad de pensar otras inferiorizaciones de género, raza y clase. Sin referencia a un nombre propio, pretenden articular otros modos de relacionarse con el conocimiento que no atiendan a su patentamiento, a la extracción de rentabilidad, sino por el contrario, a la atención de las necesidades urgentes de todos los grupos inferiorizados y sojuzgados. Situada en el lugar de la nominación imposible, *la callejera* nunca tiene nombre propio, siempre trabaja con seudónimo, y en tanto tal es cualquiera, es todas. La maestra, en cambio, puede ser una señora burguesa educadora del pueblo, y por ello elegí en su momento una formulación en plural: la filosofía se hace y se lega en colectivo, *las maestras* son las que celebran ese lazo comunitario y lo honran constantemente entendiendo su filosofar en primer lugar como entrelazo con otros.

Crear una comunidad y una institucionalidad que permita a cualquiera ejercer el derecho a la filosofía. Abordar las prácticas filosóficas como un pensamiento ante Otros no filósofos, no especializadas, no sabies. Abordarlas al modo de las maestras, de la callejera, que operan como ventana, como puerta hacia el jardín donde el placer y el disfrute del pensar colectivo sostienen la posibilidad de la filosofía y del filosofar. Estos son algunos de los caminos, entre otros muchos posibles, en los que nos podemos situar para materializar el derecho a la filosofía, para defenderla en cada nuevo intento de recorte, para multiplicarla cuando existe la posibilidad de políticas públicas que la fomentan. Tenemos el deseo, sigue por delante la tarea.

## Referencias

- Ávalos Valdivia, C. (2023). Estudio introductorio. En J. Derrida, *Jacques Derrida. Privilegio o del derecho a la filosofía* (pp. 11-30). UACH.
- Bruns, B. y Luque, J. (2014). *Profesores excelentes. Cómo mejorar el aprendizaje en América Latina y el Caribe*. Banco Mundial, Foro sobre el desarrollo de América Latina. <https://dds.cepal.org/redesoc/publicacion?id=3806>
- Butler, J. (2018). ¿Puede hablar el "otro" de filosofía? En *Deshacer el género* (pp. 329-331). Paidós.
- Cantarelli, M. N. y Mamilovich, C. (2021). Inquietudes sobre el cuerpo. Notas en torno a una erótica pedagógica. *Cuadernos de Filosofía*, (77), 39-58. <http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/CdF/article/view/12104>
- Cantarelli, 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>
- Crenshaw, K. (1989). Demarginalizing the intersection of race and sex: A Black feminist critique of antidiscrimination doctrine, feminist theory, and antiracist politics. *University of Chicago Legal Forum*, 1989(1), 139-167. <https://chicagounbound.uchicago.edu/uclf/vol1989/iss1/8>



- Cumes Simón, A. (2014). *La "india" como "sirvienta": servidumbre doméstica, colonialismo y patriarcado en Guatemala* [Tesis de doctorado]. CIESAS.
- Derrida, J. (2023). *Jacques Derrida. Privilegio o del derecho a la filosofía* (Trad. C. Ávalos Valdivia). UACH.
- Despret, V. y Stengers, I. (2023). *Las que hacen historias. ¿Qué le hacen las mujeres al pensamiento?* (Trad. V. Goldstein). Hekht Libros.
- Fernández, A. M. (1993). *La invención de la niña*. UNICEF Argentina.
- Fleisner, P., Lucero, G., Galazzi, L. y Billi, N. (2023). La teoría de Haraway del conocimiento situado y su vínculo con la ontología relacional de Barad y el análisis de prácticas académicas en Stengers y Despret. *Nuevo Itinerario. Revista de Filosofía*, 9(1), 76-91. <https://doi.org/10.30972/nvt.1916712>
- Galazzi, L. (2019). ¿Aportar a la igualdad desde una meritocracia? Paradojas de la filosofía institucionalizada. *Ideas. Revista de filosofía moderna y contemporánea*, 5(9), 203-211. <https://revistaideas.com.ar/ojs/index.php/ideas/article/view/281>
- Galazzi, L. (2020). Pistas para un devenir minoritario de la filosofía en la universidad: herencia institucional y perfiles filosóficos. En A. Cerletti y A. Couló (Eds.), *La filosofía en la universidad: entre investigadores y profesores* (pp. 49-76). Noveduc.
- Galazzi, L., Gómez, D. y Vázquez, M. (2019). Políticas mundializadas de formación docente: propuestas para una lectura filosófica. *Revista Praxis y Saber*, 10(22), 19-43. <https://doi.org/10.19053/22160159.v10.n22.2019.9308>
- Haraway, D. (1993). Saberes situados: el problema de la ciencia en el feminismo y el privilegio de una perspectiva parcial. En M. Cangiano y L. DuBois (Eds.), *De mujer a género. Teoría, interpretación y práctica feminista en las ciencias sociales* (pp. 115-144). CEAL.
- Haraway, D. (2019a). *Seguir con el problema. Generar parentesco en el Chthuluceno* (Trad. H. Torres). Consonni.
- Haraway, D. (2019b). *Ciencia, cyborgs y mujeres. La reinención de la naturaleza* (Trad. M. Talents). Ibérica.
- Kant, I. (2003). *El conflicto de las facultades* (Ed. y Trad. R. Aramayo). Alianza. (Original publicado en 1798).
- Lugones, M. (2005). Multiculturalismo radical y feminismos de mujeres de color. *Revista Internacional de Filosofía Política*, (25), 61-76. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1262684>
- Lugones, M. (2008). Colonialidad y género. *Tabula Rasa*, (9), 73-101. <https://www.revistatabularasa.org/numero-9/05lugones.pdf>
- Lugones, M. (2021). *Peregrinajes: teorizar una coalición contra múltiples opresiones* (Trad. C. Porta Massuco). Del Signo.
- Morgade, G. (1997). La docencia para las mujeres: una alternativa contradictoria en el camino hacia los saberes legítimos. En G. Morgade (Ed.), *Mujeres en la educación. Género y docencia en la Argentina 1870-1930* (pp. 67-114). Miño y Dávila.
- Rabossi, E. (2008). *En el comienzo Dios creó el Canon: Biblia berlinensis*. Gedisa.