

Código	FPI-002
Objeto	Protocolo de presentación de proyectos de investigación SIGEVA UNLaM
Usuario	Director de proyecto de investigación
Autor	Secretaría de Ciencia y Tecnología de la UNLaM
Versión	4
Vigencia	12/11/2021



Unidad Ejecutora:

Departamento de Humanidades y Ciencias Sociales

Programa de acreditación:

CyTMA 2

Título del Programa de Investigación¹:

Director del Programa:

Título del proyecto de investigación:

La filosofía en los primeros años de la Universidad

Sentidos y aportes de la enseñanza de la filosofía a las trayectorias estudiantiles en universidades públicas del conurbano bonaerense

PIDC:

Elija un elemento.

PII

Elija un elemento.

Director del proyecto:

Ángela María Menchón

Co-Director del proyecto:

Andrés Di Leo Razuk

Integrantes del equipo:

Sergio Berutti

Jimena Alejandra Bezares

¹ Completar sólo en caso de que el presente proyecto se encuadre en el marco de un Programa de Investigación

Esteban Mizrahi
Virginia Osuna
Mariana Lucía Santander
Virginia Emilse Zuleta

Fecha de inicio:

01/01/2022

Fecha de finalización:

31/12/2023

1-Cuadro resumen de horas semanales dedicadas al proyecto por parte de director e integrantes del equipo de investigación:²

Rol del integrante	Nombre y Apellido	Cantidad de horas semanales dedicadas al proyecto
Director	Ángela María Menchón	8 hs
Co-director	Andrés Di Leo Razuk	18 hs
Director de Programa		
Docente-investigador UNLaM	Jimena Bezares	7 hs
	Sergio Berutti	18 hs
	Esteban Mizrahi	18 hs
	Virginia Osuna	8 hs
	Mariana Santander	7 hs
	Virginia Zuleta	7 hs
Investigador externo ³		
Asesor-Especialista externo ⁴		
Graduado de la UNLaM ⁵		
Estudiante de carreras de posgrado (UNLaM) ⁶		
Alumno de carreras de grado (UNLaM) ⁷		
Personal de apoyo técnico administrativo		

2-Plan de investigación

2.1. Resumen del Proyecto:

Nos proponemos analizar la enseñanza de la filosofía en los primeros años de las carreras de grado no orientadas a la formación de profesores o licenciados/as en filosofía, en universidades públicas del conurbano bonaerense, e indagar qué aportes realiza dicha disciplina a las trayectorias pedagógicas y formativas de los/as estudiantes. Para delinear el objeto de estudio desglosamos la enseñanza de la filosofía en tres grandes dimensiones de análisis que recorreremos a lo largo del proceso de investigación: las propuestas pedagógicas que enmarcan dicha enseñanza; las

² Incluir todos los integrantes del equipo de investigación, agregando tantas filas para cada rol de integrante del equipo de investigación como sea necesario.

³ Deberá adjuntar FPI 28, 29 y 30 debidamente firmados.

⁴ Idem nota 2.

⁵ Idem nota 2

⁶ Adjuntar certificado de materias aprobadas de estudiantes de carrera de posgrado.

⁷ Adjuntar certificado de materias aprobadas de estudiantes de carrera de grado.

prácticas docentes y las concepciones pedagógicas, filosóficas y políticas que sostienen dichas prácticas; y las experiencias estudiantiles, tanto de quienes estén cursando la materia durante el período que dure la investigación así como de estudiantes que ya hayan cursado la materia y puedan dar cuenta de sus aprendizajes en la misma. Esta indagación nos llevará a relevar también cuáles son los aportes específicos de la filosofía en relación a otras disciplinas que constituyen el plan de estudios de las distintas carreras. Para ello, propondremos lecturas desde el campo de la Didáctica de la Filosofía y desde la filosofía de la educación para señalar cuáles son las concepciones predominantes en los debates actuales sobre la filosofía y su enseñanza. Nos interesa indagar en los vínculos que la filosofía puede trazar con otras áreas del conocimiento y de la práctica profesional. De esta manera apostamos a construir un corpus teórico que nos permita configurar modos de concebir y practicar la enseñanza de la filosofía situada en una perspectiva situada, decolonial e interseccional, a partir de los aportes de las discusiones en torno al poder, al saber, al sujeto y al mundo en la filosofía contemporánea.

2.2. Palabras clave: filosofía- enseñanza-universidad- didáctica

2.3 Resumen del Proyecto (inglés):

We propose to analyze the teaching of philosophy in the first years of undergraduate courses not oriented to the training of professors or graduates in philosophy, in public universities in the greater Buenos Aires area, and to investigate what contributions this discipline makes to the pedagogical trajectories and training of the students. To delineate the object of study, we split the teaching of philosophy into three large dimensions of analysis that we will go through throughout the research process: the pedagogical proposal of the University for the subject Philosophy of admission; the teaching practices and the pedagogical, philosophical and political conceptions that sustain said practices; and the student experiences, both of those who are enrolled during the period of the investigation as well as of students who have already entered undergraduate careers and can account for their learning within the framework of the course. This inquiry will lead us to also reveal what are the specific contributions of philosophy in relation to other disciplines that are also studied at the entrance. For this, we will propose readings from the field of the Didactics of Philosophy and from the philosophy of education to point out which are the predominant conceptions in current debates on philosophy and its teaching. We are interested in investigating the links that philosophy can draw with other areas of knowledge and professional practice. At the same time, we are interested in contributing to the construction of a way of understanding philosophy and its teaching that is sensitive to the contributions of feminism, critical pedagogies, decolonial thought and other contemporary debates around subjectivities, knowing, to power and the links between subjects and the world they inhabit.

2.4 Palabras clave (inglés):Philosophy -teaching- university- didactics

2.5 Disciplina desagregada: Filosofía; Filosofía de la educación; Didáctica de la Filosofía; Pedagogía.

2.6 Campo de aplicación: filosofía

2.7 Especialidad: enseñanza universitaria

2.8 Estado actual del conocimiento:

La presente indagación se enfoca en la enseñanza en los primeros años de los estudios universitarios, ya que es un año clave para que los/as estudiantes adquieran las competencias necesarias para el cursado y aprobación de las materias del plan de estudios, y presenta desafíos específicos vinculados a la *alfabetización académica* (Carlino, 2006) y al aprendizaje del llamado *oficio de alumnos* (Perrenoud, 1990). Es particularmente el momento de las carreras en que se produce mayor desgranamiento y abandono (Arriaga, Casaravilla y Burillo, 2014). Numerosas investigaciones (Ezcurra, 2007, 2009, 2011; Pogré, 2018; Gorostiaga, 2013; Gluz, 2009; Silva Laya, 2011, 2015) arrojan que los/las profesores/as de primer año constituyen actores centrales en el proceso de recepción de los/as estudiantes que ingresan a los estudios superiores y que pueden ejercer aportes clave en el recorrido académico posterior.

La complejidad del tema a investigar implica dividir el estado de la cuestión en tres grandes ejes que se intersectan en el presente trabajo: la enseñanza en cursos de ingreso y en el primer año de las carreras como ámbitos clave de articulación entre el estudiantado y la universidad; los debates vinculados a la enseñanza de la filosofía, sus modalidades, enfoques y prácticas institucionales; por último, investigaciones que abordan la enseñanza de la filosofía situada específicamente en el primer tramo de las carreras en universidades públicas nacionales.

El primer grupo de estudios relevados es el de aquellos vinculados a la estructura y dinámica interna de las nuevas universidades del conurbano así como a lxs principales actores involucrados/as en estas instituciones (coordinadores, docentes y estudiantes) se destacan los trabajos de Gorostiaga, Arias, Lastra, Italia y Cambours de Donini (2013); Ezcurra (2011); Bidiña y Zerillo (2013); Zimmerman y Callegaro (2010), Tonon de Toscano (2005), Quintero (2013) y Zimmerman, Di Benedetto y Diment (2008). Las nuevas universidades se enmarcan en una época de transformación del concepto de educación universitaria y de un pasaje de políticas elitistas a políticas inclusivas, lo que implica modificaciones en las prácticas académicas y nuevos desafíos tanto para los/as docentes como para quienes diseñan políticas universitarias. Así, los estudios

arrojan que frente a los niveles de deserción y de rezago en los/os estudiantes estas universidades tienden a incorporar acciones y contenidos que tienen el objetivo de nivelar pero fundamentalmente de adaptar e incorporar al estudiante a la vida universitaria (Ezcurra, 2011; Bidiña y Zerillo, 2013). En este sentido, cada vez es más claro que las instituciones tienen que revisar sus expectativas respecto a las/os estudiantes (el *capital cultural* esperado), los presupuestos acerca de conocimientos, habilidades y hábitos críticos para los estudios superiores, comprometiéndose a través de diversas estrategias con los logros de los/as alumnos/as. Tonón de Toscano (2005) sostiene que la universidad no sólo se considera un lugar de formación académica, sino que se presenta como un espacio identitario y de generación de vínculos, es decir, un ámbito de integración social para estudiantes de diversas generaciones del conurbano bonaerense. Son de gran relevancia los estudios (Bernardelli, C., Lynn, S. y Petrucci, D. (2014); Gasalla, 2014b; Bidiña y Cerillo, 2013) que reconstruyen el perfil del alumnado que aspira a ingresar a los estudios universitarios, sus particularidades y los desafíos que presentan tanto a las instituciones en general como al cuerpo docente en particular.

Según estas investigaciones, las dificultades que presentan las/os ingresantes a la universidad no radican solamente en cuestiones académicas, sino que éstas pueden ser también de origen vocacional, pedagógico-académico, psicológico-emocional, económico-social, de salud física o mental. Dentro de estas variables, la cuestión socio-económica es clave, porque al capital económico está vinculada la posesión del capital cultural valioso para afrontar estudios universitarios, y las/os estudiantes de sectores medios y altos tienen en este sentido muchas más probabilidades de graduarse. Esto es lo que Ezcurra llama “una inclusión excluyente, socialmente condicionada” (en Gluz, 2007: p. 27).

En la misma línea, Gluz y Grandoli (2009), basándose en estudios anteriores (Tiramonti, 2004; Kessler, 2002) refieren a una triple problemática que afecta al estudiantado en estos contextos y que consiste en “(...) por un lado, la distancia entre el capital cultural que se propone inculcar la escuela respecto del capital cultural familiar; por otro, la diferencia entre la lógica académica de las instituciones de educación media y las instituciones universitarias; por último, la probable ampliación de esta brecha en el caso de los sectores más vulnerables producto de la fragmentación del sistema educativo que deteriora la calidad educativa que reciben los sectores más pobres y que afecta la adquisición de saberes y habilidades que les requerirá la universidad” (p. 6). Si bien para la mayoría de las/os estudiantes los primeros años en la Universidad suelen ser difíciles y desafiantes, para lxs estudiantes de nivel socio-económico más bajo esta experiencia se vuelve a menudo insostenible. Ya sea porque no logran adecuarse al ritmo de las clases, porque carecen de hábitos de estudio y no logran organizar sus tiempos y recursos para encarar la tarea, porque no comprenden a sus docentes o porque éstos no logran establecer una comunicación efectiva y contenedora con ellos/as, porque las representaciones sobre los estudios universitarios pueden

asustarlos/as y desempoderarlos/as, o por la tendencia a que las/os docentes se vinculen más con estudiantes que se muestran más activos/as, siguen mejor el ritmo de las clases y que cuentan con mayor capital cultural o llegan más preparados/as del nivel medio, cientos de estudiantes no logran permanecer en la Universidad. También Bernardelli y otros (2014) sostienen que buena parte de la deserción inicial es atribuible a dificultades de adaptación a la vida universitaria y al desempeño exitoso en el dominio de las reglas de la institución más que a cuestiones netamente académicas. Todos estos factores, entre otros, actúan como condicionantes de la permanencia en la universidad, operando con dispositivos implícitos e invisibilizados de selección social (Gluz y Grandoli, 2009, p. 8).

La problemática del acceso, ingreso y permanencia en los estudios superiores es uno de los temas clave a la hora de pensar la democratización de la educación superior. Respecto a las políticas de acceso, Gorostiaga, Arias, Lastra, Italia y Cambours de Donini (2013), destacan que en las universidades suelen existir barreras formales e informales en el ingreso que dificultan la permanencia de lxs estudiantes en las carreras.. Este punto es retomado por Bidiña y Zerillo (2013) quienes ponen el acento en la tensión que se produce entre la intención inclusiva y las exigencias de calidad que puede desembocar en prácticas excluyentes, dicotomía que las autoras tratan de conciliar señalando que en algunos casos “(...) la selección no tendría por objeto limitar el acceso sino garantizar la llegada de quienes están en condiciones reales de acceder al conocimiento” (p. 29). Pero ¿cuáles son las condiciones reales de acceso al conocimiento?

Ezcurra (2011) destaca que la deserción es la primera causa de desigualdad en la educación superior, y que este fenómeno se da en los primeros años y entre lxs alumnxs provenientes de familias de primera generación universitaria y con menor capital cultural. Ya hemos señalado que gran parte de las/os estudiantes de las llamadas “nuevas universidades del conurbano (NUC)”⁸ pertenecen a la primera generación de cursantes de estudios superiores en el seno de sus familias. La autora propone una reforma educativa institucional con foco en primer año y en el punto de partida, una reforma sistémica. Se sostiene que las instituciones tendrán que revisar sus expectativas respecto a las/os estudiantes, es decir sus presupuestos acerca de conocimientos, habilidades y hábitos críticos para los estudios superiores, comprometiéndose a través de diversas estrategias con los logros de las/os alumnas/os. En este sentido, describen iniciativas de alto impacto en la UNGS tales como los seminarios de primer año y las comunidades de aprendizaje, que implican una propuesta curricular que apunta al desarrollo del capital cultural (habilidades

⁸ Estas nuevas universidades creadas a partir de los '90 son la Universidad Nacional de General Sarmiento (UNGS), la Universidad Nacional de San Martín (USAM), la Universidad Nacional de Tres de Febrero (UNTREF), la Universidad Nacional de Quilmes (UNQ), la Universidad Nacional de La Matanza (UNLaM) y la Universidad Nacional de Lanús (UNLa).

cognitivas, hábitos académicos, dimensión metacognitiva, validación académica y evaluación certificadora). Para esta autora, la incorporación de técnicas de producción intelectual a los cursos de ingreso se inscribe dentro de una serie de estrategias redistributivas del capital cultural, que funcionarían como soluciones creativas de inclusión de los más desfavorecidos. La pedagogía se perfila aquí como un asunto de justicia social y siguiendo a Bordieu y Passeron, la autora se propone fomentar una pedagogía racional cimentada en una sociología de las desigualdades culturales. Como sostienen Gluz y Grandoli (2009), varios trabajos sobre educación superior han demostrado la importancia que adquiere la dinámica de la clase en la retención de las/os estudiantes (Braxton, J; Hirschy, A. y McClendon, S., 2004, p. 7, en Gluz y Grandoli, 2009). La justicia educativa requiere de intervenciones pedagógico-didácticas áulicas sostenidas en políticas educativas claras y en propuestas institucionales coherentes que convoquen a toda la comunidad académica.

En este sentido, la enseñanza en el primer año de las carreras adquiere desafíos específicos. Investigaciones como las de Ezcurra (2007, 2009, 2011), Pogré (2018), Gorostiaga et al (2013), Gluz (2009), Silva Laya (2011, 2015) coinciden en afirmar que lo que está en juego es la inclusión educativa a los estudios superiores y el derecho a la educación superior garantizado por la Ley de Educación Superior N° 24521. Las políticas de inclusión deben apuntar no solo a garantizar el ingreso, permanencia y egreso de las carreras sino de procurar que este pasaje implique aprendizajes significativos para los/as estudiantes así como también aportar a la construcción de herramientas adecuadas para aprender y para enfrentar situaciones críticas desde los primeros años de cursada.

Un segundo bloque de indagaciones relevantes para el presente estudio constituye una aproximación a las principales discusiones, perspectivas y líneas de investigación en torno a la enseñanza de la filosofía en las aulas de diversos niveles educativos. ¿Cuáles son las discusiones centrales y tradicionales ligadas a la enseñanza de la filosofía? ¿Qué tipo de problemas atraviesan este campo disciplinar?

Una manera de abordar los debates en torno a la enseñanza de la filosofía es identificando las diferentes modalidades de enseñanza de la filosofía que se practican y se discuten hoy en el campo académico. Tal es la intención del estudio de Barrionuevo (2012) que constituye una interesante “cartografía” de la enseñanza de la filosofía en contextos formales escolares de nuestro país. La autora identifica cuatro perspectivas existentes, sus figuras destacadas y las implicancias pedagógicas y políticas ligadas a cada una de estas modalidades.

La primera cuestión que atraviesa dicha clasificación es la tensión entre pensar el ejercicio de la filosofía como la “repetición de una herencia elaborada por otros”, como “legado” (Barrionuevo,

2012, p.1) y el considerarla un pensamiento filosófico contextualizado según “los procesos políticos que inevitablemente involucran la formación de los sujetos” (ibídem). Tal tensión pone en juego la clásica discusión, que excede el campo temático aquí tratado, de la relación de la cultura latinoamericana con la cultura occidental europea, las “culturas del norte”. ¿Existe una filosofía latinoamericana? ¿Existe una “filosofía argentina”? ¿Desde qué lugares se esbozan los argumentos a favor y en contra de dicha posibilidad? No es casual entonces que la autora utilice la noción de “norma” (en términos de patrón que regula, que encauza hacia un ideal de conducta) para conceptualizar las diversas modalidades de enseñanza de la filosofía que conforman el “mapa” argentino: normalidad (Romero), normatividad (Roig), normalización (Rabossi) y anti-normalidad (Kohan). ¿Quién regula lo que puede considerarse una correcta enseñanza de la filosofía? ¿Quién tiene autoridad para decir si “nuestra” filosofía merece considerarse como tal? En este sentido, Morales y Rodríguez (2008) afirman que “el supuesto fundamental que niega la existencia de una filosofía argentina, en particular, y latinoamericana, en general, es la identificación de la actividad filosófica con los modelos occidentales, primero el europeo, al que luego se ha sumado el de América anglosajona” (p.4).

Pensar el lugar de la filosofía en las instituciones educativas, requiere abordar el problema de la recepción y de la relación con la “tradicición”. La idea de hacer filosofía en el aula remite a las condiciones de producción y a la posibilidad misma de hacer filosofía de una manera propia, sin emular modelos occidentales hegemónicos de filosofía. Por eso se liga con la cuestión de la recepción y con la legitimidad/legitimación de una filosofía latinoamericana y argentina.

Otra de las discusiones que salen a la luz se vincula con las temáticas a ser abordadas filosóficamente. Algunas posturas sostienen que el filósofo debe preocuparse de temas “canónicos” ligados a la filosofía como un saber último, universal y total (postura representada por Francisco Romero). Esta es la posición más academicista de la filosofía, que tiende a situar al filósofo/a como profesional cuyo ámbito de acción son los espacios universitarios y académicos. Otras posturas, no obstante, apuntan a que la filosofía pueda pensar (y pensarse desde) los temas que nos atraviesan de manera cotidiana, aquellos ligados a la experiencia vital de todos los seres humanos pero en contextos concretos e históricos (postura representada por Roig). La filosofía como “un saber fundamentalmente práctico que involucra acciones cotidianas (Barrionuevo, 2006, p.3)”. Frente a la despolitización aparente del academicismo, la “normatividad” de Roig interpela al filósofo/a a comprometerse públicamente con los problemas políticos y educativos de los contextos efectivos en los que se desempeña su tarea. Más que agregar contenidos latinoamericanos, se invita a la filosofía a que “(...) pueda tener una actitud crítica sobre los discursos, sean de la disciplina que sean, crítica regulada por la concreción de la diversidad e integración latinoamericana (Ibídem)”.

La misma discusión es retomada por Obiols (2002) quien, enmarcando la cuestión en la dinámica de la enseñanza en el aula, sostiene:

Simplificando mucho, a menudo vemos enfrentarse irreconciliablemente a conservadores y progresistas. Para unos, la filosofía debe ser el punto de orientación del aprendizaje en la tradición de los grandes pensadores y de los problemas fundamentales; para otros, debe partirse de los intereses de los alumnos, de su situación individual y social (p. 24).

En este mismo sentido, un debate ineludible es el de los enfoques a adoptar en la enseñanza de la filosofía. Entre ellos se destacan dos: el “enfoque histórico” y el “enfoque problemático” (Obiols, 2002). El primero propone la enseñanza de conceptos ligados a la Historia de la Filosofía, y suele asociarse a una modalidad de enseñanza entendida en términos de “transmisión”. Se trata de que el/la alumno/a comprenda críticamente, conceptos, proposiciones y teorías filosóficas que el profesor expone en clase y que los libros de texto explican con mayor o menor grado de detalle (op. cit., p.28). El recurso por excelencia de esta modalidad es el “manual” (ligado a la postura de Romero). Algunas consecuencias “políticas” de esta modalidad histórica de corte “academicista” son esbozadas en estos términos “(...) probablemente los alumnos aprendían que la filosofía es un saber abstracto y difícil cuya embrionaria posesión es signo de pertenencia a una minoría” (Ibídem). El “enfoque problemático” parecería enmarcarse en una modalidad de enseñanza más ligada al “pensamiento” que a la acumulación de conocimiento. Se pretende ofrecer herramientas a los estudiantes para que puedan tener una mirada crítica sobre la realidad y el docente organiza sus contenidos en función de “problemas filosóficos”. No obstante, se requiere cierta precaución a la hora de asociar la disyuntiva “enfoque histórico/enfoque problemático” a la oposición entre enseñanza tradicional y enseñanza progresista, ya que ambas modalidades son pasibles de matices, variaciones y combinaciones múltiples (Obiols, Íbid.).

Los problemas de encarar la filosofía en términos puramente “formales” atraviesan las discusiones sobre la didáctica de la filosofía (Obiols, 2002; Cerletti y Kohan, 1996) desde el siglo XVIII. La clásica discusión entre “enseñar filosofía” o “enseñar a filosofar”, articulada en torno a las figuras de Kant y Hegel (Obiols, 2002), ponen en el tapete algunas potencias y límites del “formalismo pedagógico” que pretende de alguna manera separar la filosofía como actividad racional y reflexiva de los contenidos tradicionales, es decir, de la tradición histórica. La relación entre la filosofía y su historia es un debate aún no concluido en los ámbitos académicos y se vuelve un eje clave a la hora de entender la posibilidad de enseñar filosofía en las escuelas primarias y a niños/as pequeños/as en general. Veremos que hay varias formas de postular la filosofía como praxis, y analizaremos algunos argumentos que pretenden integrar esta posibilidad con una dimensión política explícita (Morales y Rodríguez, 2008; López, 2008). Para Obiols (2002), la práctica

pedagógica de Hegel es un ejemplo de que defender el aprendizaje de contenidos filosóficos no implica incitar a aprender de memoria los conceptos de un/a filósofo/a: “La propia práctica de la enseñanza que Hegel desarrolló desde la cátedra universitaria muestra que su exposición de los filósofos del pasado constituye un diálogo con sus ideas y sus épocas desde las propias ideas de la propia época (...) (p. 51)”.

Postulando una síntesis superadora, Obiols (2002) sostiene que “[e]l “aprendizaje filosófico” no puede dejar de ser integral, no puede dejar de incluir los textos, los conceptos, las teorías filosóficas y la filosofía, no menos que los procedimientos y las actitudes que se hallan en aquellos y en esta” (p. 55).

Kohan también invita a pensar en otra cuestión fundamental en torno a la enseñanza de la filosofía. ¿Cuál es la relación de los docentes de Filosofía con la actividad filosófica? ¿Es el docente un reproductor de aquello que se piensa en otros ámbitos? ¿O el docente debe ser a su vez filósofo, producir filosofía junto con otros en su misma práctica pedagógica? “Un profesor que sólo reproduzca, que sólo diga de nuevo aquello que ya fue dicho no es, de hecho, un profesor de filosofía; profesor de filosofía es aquel que dialoga con los filósofos, con la historia de la filosofía y, claro, con los/as alumnos/as, haciendo del aula de filosofía algo esencialmente productivo. En consecuencia, la filosofía no se produce en un lugar y se enseña en otro, ella siempre se produce y se enseña al mismo tiempo” (Gallo y Kohan, 2000, p. 182, en Obiols, op.cit., p. 65). No se puede eludir la dimensión política de esta discusión. En este sentido, Morales y Rodríguez (2008) señalan que las discusiones en torno a la posibilidad de una filosofía latinoamericana, desemboca en la asociación de la filosofía local a experiencias de pensamiento, a vivencias, a una modalidad no académica del filosofar. Según los autores, hacer de las aulas un espacio de producción filosófica, y del docente un productor (y no un mero reproductor) de pensamiento y reflexión, es una forma de tomar postura acerca de la posibilidad de una filosofía que en vez de repetir las posturas tradicionales, pueda pensarlas, dialogar con ellas, resignificarlas, ampliarlas en función de contextos diversos.

Una primera conclusión que surge a la luz de las investigaciones relevadas es que no se puede encarar la enseñanza de la filosofía sin haber tomado una cierta posición respecto a la manera de definirla. Sabemos que la “filosofía” es un concepto heterogéneo que abarca prácticas múltiples, y que en función de cómo recortemos dicha multiplicidad, cobran sentido los dispositivos pedagógicos y didácticos que disponemos para su enseñanza (ya sea en términos de transmisión, de intercambio dialógico, de experiencia, entre otros). La heterogeneidad intrínseca al concepto de “filosofía” se refleja en la multiplicidad de prácticas presentes en el campo de la enseñanza de la filosofía que reconoce Obiols.

El mismo debate, pero desde una perspectiva de mayor preocupación política, es abordado por Cerletti y Kohan (1996). Partiendo del análisis de la pregunta “¿para qué sirve la filosofía?”, los

mismos autores postulan las posibles consecuencias de entender a la filosofía en meros términos formales, como un conjunto de procedimientos para ejercitar el pensar. En principio, sostienen que hay dos modos recurrentes, aunque cuestionables, de encarar la pregunta por la utilidad de la filosofía: filosóficamente o pragmáticamente. En el primer sentido, señalan que tradicionalmente dos respuestas han sido ofrecidas frente a dicho interrogante: o la filosofía posee una especie de “suprautilidad orgullosa” (op.cit., p.2), que la convierte en una mirada fundamental para abordar cualquier fenómeno de la realidad y sitúa al filósofo en un lugar “iluminado”, o la filosofía no sirve para nada, ya que no genera ningún tipo de beneficio en el mercado, mostrando así una “inutilidad descalificadora” (Ibídem) frente a las demandas de la actualidad. Ambas posiciones conducen a que quienes ejercen la filosofía y pretenden enseñarla, tengan que dar cuentas de sus virtudes para justificar su existencia en los distintos niveles educativos. Tratando de adaptarla a estas condiciones, asistimos a la pretensión de querer convertir a la filosofía en un útil más, una herramienta dúctil para aceitar la lógica, la retórica, la política o la estética del estado de cosas coyuntural. Esto es más significativo cuando se vuelve mero ejercicio técnico, sólo un conjunto de habilidades adaptables a cualquier fin.

(...) Habitualmente, al destacar la relación de la filosofía con el pensamiento crítico y prescribir la ejercitación de este pensar en las escuelas, bajo el despliegue de una serie de habilidades de razonamiento, se suele renovar argumentos en pos de su utilidad. En algunos casos, se lista una larga tabla o esquema de habilidades de pensamiento que las actividades en las aulas deberían estimular y desarrollar. Con ello se muestra la presunta utilidad de la filosofía. Pensar filosóficamente, se dice, es una técnica del pensar (Cerletti y Kohan, 1996, p. 2-3).

Para los autores, caracterizar la filosofía como un conjunto de habilidades y herramientas implicaría la adecuación de la filosofía a las necesidades del mercado, a la lógica del cálculo y de lo útil, aspectos propios del discurso de la “eficiencia productiva”. Lo que se ganaría con esta operación es justificar la existencia de la filosofía en distintos niveles educativos. Ahora bien, más que en aquello que se gana, los autores muestran preocupación por aquello que la filosofía pierde bajo esta perspectiva, ya que de este modo “(...) en ningún caso permitirá poner en cuestión los fundamentos de aquello que se presenta como lo dado, lo habitual y, a su vez, resulta lo determinante” (op.cit, pp.2-3). La función crítica, cuestionadora de la filosofía, su aspecto incómodo e interpelador de los espacios instituidos sería reabsorbido fácilmente si pretendemos que la filosofía sea “deseada” por los ámbitos institucionales, si la ofrecemos además como un producto más del mercado de bienes culturales. Entonces, no basta con ejercitar las “habilidades de pensamiento” para hacer filosofía. “Este instrumental no necesariamente está acompañado de una

puesta en juego filosófica, no siempre problematiza y pone en tela de juicio lo que se presenta como dado, dominante, hegemónico o normal” (op. cit, p.4).

Así, para estos autores, el lugar que debería ocupar la filosofía en la escuela es un “lugar paradójico”. Por un lado, la filosofía se interesa por la institución educativa como un lugar de producción y circulación del pensamiento, pero debe adaptarse a ciertos requerimientos institucionales. Se instalará en un curso y practicará allí su actividad agujoneante. Pero, por otro lado, como quien serrucha la rama en la que se apoya, precisa revisar su propia base de sostén, las ideas, prácticas y valores sociales que le dan lugar y función. A menos que renuncie a una parte importante de su potencialidad crítica, debe problematizar el espacio institucional que la contiene y condiciona su expresión, hasta sus límites (Cerletti y Kohan, op. cit. p. 5). La filosofía quiere estar en la escuela, ¿pero cuál es lugar que se le tiene reservado? El problema que sale a la luz y que también es ineludible a la hora de pensar estas cuestiones es ¿qué relación mantiene la filosofía con la dimensión de lo instituido? ¿Qué se gana y qué se pierde al incorporar la dimensión esencialmente instituyente y crítica de la filosofía en las lógicas institucionales (López, 2008).

Respecto de la enseñanza de la filosofía propiamente dicha en los primeros años en las universidades nacionales del conurbano, se han encontrado antecedentes como la investigación “El aprendizaje de los conceptos como inclusión” (2013-2014) llevada a cabo por un equipo de docentes e investigadores de la Universidad de La Matanza (Etchegaray, Piñeiro, Duek, Esperon, Carnevali, Fernández, Chicolino), en esta se trabaja cómo a partir del trabajo con conceptos se logra desarrollar una “pragmática” fundamental y fundante para el recorrido en el aprendizaje en la universidad, como así también, para el inicio de la actividad profesional. Aquí se habla de “habilidades de conceptualización” como herramientas de inclusión. Se administraron encuestas a estudiantes (27) de tres comisiones de aspirantes a distintos departamentos. Entre los resultados más pertinentes para la presente indagación podemos señalar que el 96% de los encuestados afirma que la cursada de la asignatura le brindó nuevas herramientas para pensar, para argumentar, ampliando el vocabulario o adquiriendo conceptos, haciendo posible ver la vida desde otras perspectivas. Algunos, además, mencionan la posibilidad de articular con otras asignaturas y con la vida cotidiana.

Otra producción que piensa esta problemática es el estudio de Menchón (2021), “Hacer un puente. Desafíos y tensiones del rol docente en cursos de ingreso de universidades públicas del conurbano bonaerense”. Se trata de una investigación cualitativa de alcance descriptivo que caracteriza desde múltiples dimensiones el rol de los/as docentes de los cursos de ingreso de una universidad pública del conurbano bonaerense, principalmente de quienes enseñan filosofía. La mirada es microsocioal y de corte etnográfico enfocada en la perspectiva de los actores y en la manera en que perciben los desafíos y tensiones de su rol dentro de los cursos de ingreso. La misma mapea algunos de los

desafíos que presenta para el cuerpo docente enseñar filosofía en un curso de admisión en una universidad de población masiva. Se ha identificado una clara percepción en este cuerpo docente de que la función ejercida es importante pero que las condiciones de enseñanza en dichos contextos modifica las representaciones y los alcances de la disciplina, ya que se ve muy condicionada por la presencia del examen de admisión.

La enseñanza de la filosofía se modifica en distintos contextos académicos y adquiere características específicas cuando se trata del primer año del ingreso a la universidad. Nos centraremos en las tensiones, desafíos, conceptualizaciones que los/as docentes de filosofía en este contexto realizan en torno a su rol y sus aportes. Nos enfocaremos en las decisiones y en las consideraciones pedagógicas, filosóficas y didácticas de docentes de la materia Filosofía de distintas universidades del conurbano bonaerense, para poner en juego qué particularidades adquiere la enseñanza de la filosofía en el primer año de las carreras que no están pensadas para formar profesores/as o licenciados/as en Filosofía y cómo la misma impacta en las experiencias educativas de lxs estudiantes universitarios que cursan y han cursado dicha materia.

2.9. Problemática a investigar:

El período de inicio en las carreras universitarias es señalado como de importancia clave para las trayectorias educativas en el nivel superior por distintos motivos. Por una parte, porque, tal como numerosos estudios indican (Gluz y Grandoli, 2009; Ezcurra, 2011; Bidiña y Cerillo, 2013; entre otros) es el momento de las carreras en el que se produce el mayor desgranamiento, que puede ser leído como la expresión concreta de una universidad con resabios elitistas que no retiene o no garantiza las condiciones de cumplimiento del derecho universal de lxs estudiantes a formarse en el nivel superior.

En las últimas décadas, particularmente desde la creación de las universidades del conurbano bonaerense (UNCoB), las políticas universitarias han sostenido un discurso ligado a la búsqueda de “excelencia con inclusión” (Bernadelli, Lynn y Petrucci, 2014: p. 8) para la mayor cantidad de estudiantes posible, la Universidad debe ocuparse de esta cuestión y no dejarla librada a la “supervivencia del más apto”. De otra manera, las políticas de admisión e ingreso a las carreras corren el riesgo de transformarse en dispositivos de “selección de los herederos” (Bourdieu y Passeron, 2013), perpetuando la tradición elitista que ha caracterizado al nivel superior desde sus inicios en Argentina.

El problema que enfrentan estas universidades es que las altas tasas de crecimiento mencionadas no implican siempre una real democratización, ya que dicha masificación se encuentra

acompañada por una realidad que es imposible de ocultar y que es el “fracaso académico” y el abandono estudiantil, fenómenos que afectan en mayor medida a los sectores de mayor desventaja social (Ezcurra, 2011). Las instituciones universitarias tienen ante esto una gran responsabilidad ya que mediante las propuestas curriculares y pedagógicas que les ofrecen a los/as estudiantes condicionan su desempeño académico y la persistencia de estos/as en los estudios. Esta responsabilidad institucional se presenta como central si tenemos en cuenta además que la mayor causa de deserción es la falta de adaptación de los/as ingresantes a la cultura universitaria (Amago, 2006; Gorostiaga et al, 2013), cuestión que se profundiza si las conductas institucionales se vuelven expulsivas y no se toman medidas al respecto.

Este trabajo se propone poner el foco en un análisis de lo que las universidades hacen para efectivamente garantizar el derecho a la educación de decenas de miles de estudiantes que año tras año aspiran a ingresar en las universidades públicas del conurbano. Un desafío que conecta la dimensión macropolítica y micropolítica de la enseñanza ya que requiere de la articulación entre políticas públicas, proyectos institucionales e intervenciones pedagógicas y didácticas por parte de lxs docentes que habitan estos espacios de formación en pos de la igualdad y la inclusión.

En este marco de debates y reflexiones resulta pertinente prestar atención a las prácticas de enseñanza en los primeros años de las carreras, ya que allí se supone se aporta a la “alfabetización académica” (Carlino, 2006) de los/as estudiantes, es decir, a la adquisición por partes de estos/as de herramientas y habilidades fundamentales para encarar de la mejor manera posible los estudios universitarios y para incorporarse a las prácticas de lectura y escritura propias de las disciplinas que estudiarán.

El contexto de la investigación

Si consideramos con Gvirtz y Palamidessi (2002) que definir qué es o qué deba ser el currículum implica debatir acerca de los modos de influir o controlar lo que sucede en las escuelas y lo que hacen docentes y estudiantes (ya sea por parte del Estado nacional o de las autoridades provinciales, municipales o institucionales) así como acerca de los saberes que se consideran socialmente valiosos y deseables, se vuelve ineludible preguntarnos por qué la materia filosofía está incorporada como materia en los planes de estudio de numerosas carreras en distintas universidades del conurbano bonaerense. ¿Cuáles son los objetivos que, desde las instituciones, se le adjudican a la filosofía en los primeros años? ¿Qué objetivos le asignan quienes dictan la materia? ¿Cuáles son los efectos que dicha disciplina genera? ¿Cuáles son sus resonancias, sus limitaciones, sus potencias en las experiencias pedagógicas de docentes y estudiantes?

En tal sentido, otras de las preguntas que guiarán nuestra indagación serán las siguientes:

- ¿En qué contribuye la materia filosofía dictada en los primeros años de las carreras de grado no orientadas a la formación de profesores o licenciados/as en filosofía, en universidades públicas del conurbano bonaerense, a la configuración del perfil de estudiante universitario de humanidades? ¿Cómo conciben estudiantes y docentes los aportes que la filosofía realiza a su formación universitaria?
- ¿Cómo se articulan los contenidos trabajados en la materia Filosofía con las trayectorias de grado de lxs estudiantes?

Para responderlas será importante abordar previamente los siguientes interrogantes:

- ¿Cómo está organizada la propuesta pedagógica de la materia Filosofía en los primeros años de las carreras de grado no orientadas a la formación de profesores o licenciados/as en filosofía, en universidades públicas del conurbano bonaerense, en relación a las siguientes dimensiones de análisis: programa, régimen de cursada, materiales, metodología, modo de evaluación y práctica docente (presupuestos pedagógicos y filosóficos, planificaciones, estrategias de enseñanza, propuestas de aprendizaje, criterios de corrección y calificación)?
- ¿Qué concepción de la filosofía está implicada en las prácticas docentes en los primeros años de las carreras de grado no orientadas a la formación de profesores o licenciados/as en filosofía, en universidades públicas del conurbano bonaerense? ¿Desde qué paradigmas teóricos y prácticos se enmarca la enseñanza de la filosofía en las aulas de las universidades del conurbano?
- ¿Cómo es el estudiantado que ingresa en los primeros años de las carreras de grado no orientadas a la formación de profesores o licenciados/as en filosofía, en universidades públicas del conurbano bonaerense? ¿Cuáles son sus expectativas respecto de la materia y de su carrera en general?
- ¿Qué aportes realiza la filosofía a formación de profesionales de carreras no vinculadas a la formación de filósofos/as?
- ¿Cómo describen e interpretan los estudiantes sus experiencias durante el primer año? ¿Qué potencias y limitaciones perciben estudiantes y docentes en la enseñanza y el aprendizaje de dicha disciplina en este contexto de enseñanza y de aprendizaje?
- ¿Son las aulas de educación superior espacios de co-producción de saberes filosóficos, es decir, de producción de conocimiento filosófico entre docentes y estudiantes? ¿Qué otros sentidos adquiere la presencia de la Filosofía en la universidad para docentes y estudiantes?

- ¿Cuál es el rol de los profesores del primer año de las carreras en el marco de la inclusión educativa en cuanto derecho a la educación? ¿Qué desafíos se presentan y cómo los conciben?

Finalmente, como propósito a largo plazo, nos preguntamos:

- ¿Qué pueden aportarnos algunxs filósofxs contemporáneos a la hora de revisar/repensar el curriculum que atraviesa la enseñanza de la filosofía situada en este marco institucional?

De esta manera apostamos a construir un corpus teórico que nos permita configurar modos de concebir y practicar la enseñanza de la filosofía situada en una perspectiva situada, decolonial e interseccional, a partir de los aportes de las discusiones en torno al poder, al saber, al sujeto y al mundo en la filosofía contemporánea.

2.10. Objetivos:⁹

Objetivos Generales

- Identificar y analizar los desafíos específicos que conlleva enseñar y aprender filosofía en los primeros años de las carreras de grado no orientadas a la formación de profesores o licenciados/as en filosofía, en universidades públicas del conurbano bonaerense
- Dilucidar la contribución que la materia filosofía, dictada en los primeros años de las carreras de grado no orientadas a la formación de profesores o licenciados/as en filosofía, en universidades públicas del conurbano bonaerense, realiza a la configuración del perfil de estudiante universitario.
- Identificar las concepciones que estudiantes y docentes tienen respecto de los aportes que la filosofía realiza a su formación universitaria.

Objetivos Específicos

- Analizar la organización de la propuesta pedagógica de la materia Filosofía en los primeros años de las carreras de grado no orientadas a la formación de profesores o licenciados/as en filosofía, en universidades públicas del conurbano bonaerense en relación a las siguientes dimensiones: programa, régimen de cursada, materiales, metodología, modo de evaluación y práctica docente (presupuestos pedagógicos y filosóficos, planificaciones, estrategias de enseñanza, propuestas de aprendizaje, criterios de corrección y calificación).

⁹ Detallar objetivo general y objetivos específicos.

- Identificar desde qué paradigmas teóricos y prácticos enmarcan los docentes de filosofía de primer año sus prácticas de enseñanza de la filosofía en las aulas de la universidad.
- Indagar acerca de las potencias y los límites que estudiantes y docentes perciben en la enseñanza y el aprendizaje de la filosofía en los primeros años de las carreras de grado no orientadas a la formación de profesores o licenciados/as en filosofía, en universidades públicas del conurbano bonaerense.
- Considerar los sentidos que adquiere la filosofía en la universidad para docentes y estudiante que no se están formando como profesores o licenciados/as en Filosofía.
- Determinar los aportes que desde una perspectiva interseccional pueden hacernos algunos/as filósofos y filósofas contemporáneos/as pueden hacer a la hora de revisar/repensar el curriculum que atraviesa la enseñanza de la filosofía situada en este marco institucional.

2.11. Marco teórico:

El presente proyecto de investigación se enmarca en cuatro grandes núcleos teóricos que nos permiten abordar el objeto de estudio desde toda su complejidad y abonar a la construcción de unas lentes conceptuales desde donde problematizar las prácticas de enseñanza y aportar a su transformación.

Por tratarse de una indagación sobre la enseñanza de la filosofía en instituciones de Nivel Superior serán ineludibles los aportes de la *Didáctica de la Filosofía*. Nos apoyaremos teóricamente en los planteos de Alejandro Cerletti, Walter Kohan, Guillermo Obiols, Silvio Gallo, Javier Freixas, Olga Grau y Laura Agratti, entre otros/as referentes de dicho campo disciplinario en nuestro país y en Sudamérica. Gran parte de los aportes de dichos/as autores/as han sido pormenorizadamente relevados en el estado de la cuestión del presente proyecto.

Con Cerletti (1996, 2008), partimos de que la pregunta por el sentido de la enseñanza de la filosofía es en sí misma un problema filosófico y requiere de la pregunta previa acerca de en qué filosofía pensamos cuando problematizamos su enseñanza. Distintas concepciones sobre la filosofía implicarán diversos modos de abordar su enseñanza y de otorgarle sentido a la misma. Sabemos que la larga tradición filosófica occidental no ha logrado (quizás afortunadamente) dar con una definición única de filosofía que haya sido adoptada por toda la comunidad académica y filosofante en general. Asimismo, de las posturas filosóficas que adoptemos dependerá en menor o mayor medida qué entendemos por aprender en filosofía. Si bien es una discusión muy transitada si la filosofía es enseñable, menos transitada es la pregunta acerca de la “transmisibilidad” de la misma. “¿Es aprendible?”- se pregunta Silvio Gallo- “¿Es transmisible, hecho un virus, que pasa de un

individuo a otro, o incluso de un individuo a muchos otros? ¿O nos debemos resignar a admitir que la filosofía no se transmite, no se enseña, no se aprende?” (2015: 23). A esta pregunta Gallo responderá que es posible enseñar filosofía, que es más incierto la posibilidad de constatar su aprendizaje, pero apuesta a una enseñanza de la filosofía caracterizada como “pedagogía del concepto”. Allí, en la construcción de conceptos, definición que toma de Gilles Deleuze, encuentra el autor la especificidad y al mismo tiempo la potencia de la filosofía. Nos resulta potente partir de esta definición ya que permite salir de la caracterización tan transitada y actualmente vaciada de sentido de la filosofía como “pensamiento crítico”.

De Cerletti y Kohan (1999) también tomaremos la discusión en torno a las tensiones que una práctica reflexiva como la filosofía, asociada a la pregunta y al cuestionamiento, puede atravesar cuando es incorporada a los programas oficiales y así institucionalizada. En ese sentido, los peligros de asimilación y burocratización de dicha disciplina serán alarmas a encender y aspectos a analizar. En este mismo sentido, Brailovsky y Menchón (2013) aportan herramientas conceptuales para pensar las tensiones entre la dimensión certificante/aprobante y enseñante/aprendiente de toda práctica educativa en contextos institucionales.

Javier Freixas (2021) nos brinda la interesante perspectiva de pensar las instituciones educativas desde el concepto de “hospitalidad”, de impronta derrideana y levinasiana, que opera como lugar desde el cual pensar las prácticas pedagógicas en los primeros años de la universidad como espacios donde se recibe a los/as recién llegados/as a la institución y a los estudios superiores. Consideramos que en estos espacios las propuestas pedagógicas generales y las estrategias didácticas específicas deben ser sensibles a la situación contextual de estudiantes que están recién ingresando en los estudios superiores y desconocen sus códigos. Asimismo, esto no significa una renuncia a la rigurosidad y a la exigencia académica, sino una toma de posición para que la universidad no devenga expulsiva ni excluyente.

Enmarcamos nuestra búsqueda en una reflexión más amplia ya no sobre la enseñanza de la filosofía en particular sino sobre los sentidos de la educación en general y de los aportes que la filosofía hace y puede hacer a la educación universitaria. En este sentido, nos orientan autorxs propios del campo de la *Filosofía de la Educación* tales como Jacques Ranciere (2007), Philippe Meirieu (1998), François Dubet (2011), Jan Mascchelein y Marteen Simons (2014), Paulo Freire (2014), entre otros referentes.

Las nociones de educación emancipadora y problematizadora (Ranciere, 2007; Freire, 1997) y de pedagogía de la pregunta (Freire y Faundez, 2014) nos aportan perspectivas pedagógicas desde las cuales pensar nuestras prácticas, sus limitaciones y potencias didácticas, éticas y políticas. Dubet (2011) nos posiciona en una mirada crítica respecto al que llama “mito de la igualdad de oportunidades en el nivel superior”, evitando posicionarnos en perspectivas meritocráticas y

perpetuadoras de la desigualdad. Masschelein y Simmons abren, desde su texto “Defensa de la escuela. Una cuestión pública” (2014), el interrogante respecto de qué es lo verdaderamente democrático y vinculado a la igualdad que sostiene la educación pública, y también nos dan pistas para responder a la pregunta sobre cuál puede ser la función de la educación de la juventud en tiempos de avances del mercado, de la meritocracia y del individualismo.

Adoptamos un posicionamiento teórico, ético y político que se configura a partir de las reflexiones teóricas de autoras de los *feminismos*, de las *teorías de género* y particularmente de miradas pedagógicas que adoptan la *perspectiva de género*, de derechos humanos y se enmarcan en los desafíos que abre la educación sexual integral (ESI) a la educación de niñas y jóvenes. Algunas referentes ineludibles en este sentido son bell hooks (2016), val flores (2016), Graciela Morgade (2006), Rita Segato (2018), Donna Haraway (2019), Isabel Stengers (2017), Silvia Federici (2010), entre otras.

Estas perspectivas nos advierten de que la ausencia o la escasa presencia de textos escritos por mujeres en los programas universitarios da cuenta de la manera patriarcal en la que ha estado organizada la producción de conocimiento a lo largo de la historia, debido a la cantidad de factores que obstaculizan su presencia y crecimiento en el área o su segregación en campos del saber muy específicos y menos cotizados, principalmente vinculados directa o indirectamente a tareas de cuidado (salud y educación, por ejemplo). La socialización diferenciada para los distintos sexos y la división sexual del trabajo operan fuertemente en la distribución de carreras y de capitales académicos, económicos y simbólicos para varones y mujeres. En este sentido, nos posicionamos en lo que Tadeu Da Silva (1999) ha denominado la perspectiva “poscrítica”, como aquella que busca ir más allá de la crítica la reproducción de la desigualdad en términos socio-económicos y que llama a tener en cuenta otro tipo de desigualdades estructurales, de opresiones y de sesgos.

Entre los estudios poscríticos podríamos señalar los feminismos, la teoría queer, la teoría de género, los estudios decoloniales y anti-racistas, las epistemologías del sur, los estudios ligados a la diversidad funcional y al modelo social de la discapacidad, entre otros. Estos han señalado que una perspectiva que solo tenga en cuenta factores socioeconómicos a la hora de analizar los mecanismos que reproducen la desigualdad es sesgada. En este sentido, una mirada interseccional¹⁰ sobre la enseñanza en las universidades sería central para tener un abordaje sensible y atento a la complejidad. En ese sentido, otra forma de interrogar nuestras materias es reflexionar sobre los modos en que transmitimos y producimos conocimientos en las asignaturas: identificar asimetrías, ejercicios de poder, preguntarnos por ejemplo cómo se organizan los cuerpos, cómo circula la palabra, cómo se dan las relaciones de saber y de poder dentro del aula.

¹⁰ La interseccionalidad es un concepto que refiere a un paradigma de abordaje complejo de los múltiples sistemas de opresión (clasismo, sexismo, adultismo, colonialismo, entre otros) a los cuales las subjetividades están sometidas, los cuales actúan articuladamente produciendo y reproduciendo jerarquías y desigualdades en el cuerpo social. Dicho concepto fue acuñado por Kimberlé Williams Crenshaw en 1989.

El trabajo con la horizontalidad, la grupalidad, la construcción colectiva de saberes, la circulación democrática de la palabra, la fuerte presencia de la pregunta problematizadora, son prácticas alternativas para hacer del mundo-aula un espacio donde los/as estudiantes puedan empoderarse y ser más activxs en sus aprendizajes (Menchón, 2019).

Finalmente, nos enmarcamos en una perspectiva descolonial desde la cual apuntamos a revisar la colonialidad del poder (Quijano, 2018) y los sesgos eurocéntricos que la tradición académica en América Latina porta y transporta en distintos niveles educativos, particularmente al nivel superior. Pero sin dejar de lado el enfoque interseccional que insta a repensar la relación entre colonialidad y género (Lugones, 2008; Segato, 2011, 2016, 2018) y a descolonizar el feminismo (Bidaseca, 2019). En orden a construir maneras fronterizas y subalternas (Anzaldúa, 1987; Spivak, 1988) de hablar de y enseñar filosofía, indagaremos en la *antropofagia cultural* (De Andrade, Jauregui, 2008) como forma de encontrarnos con expresiones nuestro americanas del pensamiento (Martí, 1982; Fernandez Retamar, 2010; Lezama Lima, 1981).

Para lo cual será necesario explorar prácticas de desobediencia epistémica (Mignolo, 2001, 2010) y en pedagogías descoloniales (Palermo, 2015) que nos acerquen a la posibilidad de descolonizar la universidad. Desde esta mirada, apuntamos a revisar nuestras maneras de enseñar filosofía (qué temas o problemas, cómo, desde qué enfoques) teniendo en cuenta los sesgos que la misma tradición académica porta y transporta en nuestras prácticas pedagógicas.

2.12. Hipótesis de trabajo o los supuestos implícitos (según corresponda al diseño metodológico) :¹¹

Partimos del supuesto de que la enseñanza en primer año resulta fuertemente condicionante de las futuras trayectorias educativas de los/las estudiantes. Las intervenciones pedagógicas que las instituciones realizan en los primeros años de las carreras pueden resultar significativas para evitar la deserción, el desgranamiento y el rezago en las cursadas de estudios superiores. En ese sentido, se vuelven de gran importancia las propuestas de enseñanza que reciban a los/as ingresantes a las carreras en este contexto. El primer año podría resultar el espacio adecuado para implementar lo que Bourdieu y Passeron denominaron una “pedagogía racional” que aporte a los/as estudiantes las herramientas necesarias para encarar estudios superiores y para introducirse en las comunidades de conocimiento de las diversas disciplinas académicas.

La hipótesis que sostiene el presente estudio es que la filosofía puede tener por un lado aportes académicos tales como reforzar habilidades de pensamiento, de lectura y de escritura académicas, de conceptualización y de análisis crítico de materiales bibliográficos, de discursos y de situaciones

¹¹ En proyectos de desarrollo tecnológico puede ser reemplazada una hipótesis de trabajo por la propuesta de solución al problema de investigación mediante el diseño de un prototipo o elemento equivalente.

de la vida cívica y profesional, siempre y cuando se parta de una enseñanza que valore la problematización, la comprensión crítica y la fundamentación teórica de posiciones por sobre una enseñanza memorística y descontextualizada.

A la vez, consideramos que los aportes que la filosofía puede hacer a carreras universitarias no orientadas a la formación de profesores/as y licenciados/as en filosofía no pueden reducirse a uno solo y que dependerán de las disciplinas que conformen dichas carreras, ya que la relación de la filosofía con distintas ciencias es conceptualmente diferente en cada caso.

2.13. Metodología:

Metodológicamente, el estudio adoptará un enfoque predominantemente cualitativo, previendo el empleo de técnicas aptas para reconstruir el sentido de las prácticas sociales, desde las perspectivas de los actores: entrevistas en profundidad a informantes clave en las instituciones, encuestas a estudiantes, análisis de documentos en los que estén inscritos los principios pedagógicos institucionales y los marcos que regulan las prácticas, planificaciones docentes y materiales didácticos, análisis de exámenes, consignas y correcciones, y observaciones participantes y no participantes de clases de filosofía en distintas universidades del conurbano bonaerense. La selección de las instituciones con las que se trabajará se basará en vínculos laborales e instituciones que integrantes de este estudio tienen con otras universidades.

La población se recortará en docentes de filosofía de primer año en universidades del conurbano bonaerense, y estudiantes que estén cursando la materia en la actualidad así como estudiantes de distintos años de las carreras de grado que puedan dar cuenta de las experiencias pedagógicas vividas en primer año así como del impacto que reconocen de las mismas en sus trayectorias actuales.

2.14. Bibliografía:

Amago, L. (2006). Desgranamiento temprano en la universidad: Cohorte 2005. Informe de resultados. Secretaría Académica, Universidad Nacional de General Sarmiento.

ARENDT, Hannah, *Entre pasado y futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política*. Barcelona, Ediciones Península, 2016.

Arpini, A. (2002). Filosofía en la Escuela: Temas en debate. En Arpini, A. & Licata, R. (Comp.). *Filosofía-Narración-Educación*. Mendoza: Centro de Investigaciones Interdisciplinarias de Filosofía y Escuela Instituto de Filosofía Argentina y Americana, FFyL, UNCuyo.

_____ (2006). Diversidad e integración en la experiencia filosófica latinoamericana. En Kohan, W. (comp.). *Teoría y Práctica en filosofía con niños y jóvenes. Experimentar el pensar, pensar la experiencia*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas. _____ (2009). Disponible en: <http://la5tapatonet.blogspot.com/2009/01/adrianaarpini-la-discpulade-arturo.html>

ARRIAGA, J.; CASARAVILLA, A.; BURILLO, V. (2014). Proyecto Alfa-III. Gestión Universitaria Integral del Abandono. Documento de síntesis del proyecto. 1-24. Disponible en: <http://www.alfaguia.org/www-alfa/indec.php/es/proyecto-guia/presentacion.html> [3 de marzo 2019]

Anzaldúa Gloria. (1987) *Borderlands: La Frontera*. San Francisco: Aunt lute boks.

BADIOU, Alain. *La verdadera vida. Un mensaje a los jóvenes*. Buenos Aires: Interzona Editora, 2017.

Barrionuevo, A. (2012). Una cartografía de la enseñanza de la Filosofía. Boletín Científico Sapiens Research. Vol. 2(1)-2012 / pp: 50-54 / ISSN-e: 2215-9312. Sapiens Research Group.

Bernardelli, C., Lynn, S. y Petrucci, D. (2014) Un curso de ingreso constructivista para favorecer la inserción a una facultad de ciencias exactas. *Revista de Enseñanza de la Física*. Vol.26, No. Extra, Dic. 2014, 229-240.

Bidaseca, Karina (2018) *La Revolución será feminista o no será. La piel del arte feminista descolonial*. Buenos Aires: Ed. Prometeo.

Bidiña, A. y Zerillo, A. (2013) La lectura y la escritura en el ingreso a la universidad. Experiencias con alumnos y docentes de la UNLaM. 1era. Ed. San Justo: Universidad Nacional de la Matanza.

BERTTOLINI, Marisa y LANGÓN, Mauricio. *Diversidad cultural e interculturalidad. Propuestas didácticas para la problematización y la discusión. Materiales para la construcción de cursos*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas, 2009.

BERTTOLINI, Marisa. "La educación filosófica para la reconstrucción de las subjetividades. La discusión filosófica como dispositivo propio y apropiado", en KOHAN, Walter (comp.). *Teoría y práctica en filosofía con niños y jóvenes. Experimentar el pensar, pensar la experiencia*, Buenos Aires: Noveduc, 2005.

Bourdieu, P. (2002). Campo de poder, campo intelectual. Ed. Montessor.

Bourdieu, P. (1994) El campo científico, en *Redes: Revista de Estudios Sociales de la Ciencia*, 1, pp. 131-159.

Brailovsky, D. y Menchón, A. (2014) Estrategias de escritura en la formación: la experiencia de enseñar escribiendo. Buenos Aires: Noveduc.

Calvet J.L. *Linguística y colonialismo. Breve tratado de glotofagia*. Buenos Aires, FCE, 1995.

Carlino, P. (2006) Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Cerletti, A. y Kohan, W. (1996). [En línea] ¿Para qué sirve la Filosofía en la escuela? Revista de Filosofía y Teoría Política, nº 31-32, p. 50-56. Actas de las primeras Jornadas de Investigación para Profesores, Graduados y Alumnos, La Plata, 1996. En Memoria Académica. Disponible en http://www.fuentesmemoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.2555/pr.2555.pdf

CERLETTI, Alejandro. *Repetición, novedad y sujeto en la educación*. Buenos Aires: Del Estante, 2008.

Cerletti, A. *Didáctica aleatoria de la filosofía*. Santa Maria | v. 40 | n. 1 | p. 27-36 | jan./abr. 2015 | educação.

COLECTIVO FILOSOFARCONCHICXS. (2018) *Pedagogías del caos. Pensar la escuela más allá de lo (im)posible*. Buenos Aires: Ediciones Seisdedos.

De Andrade, O. *Manifiesto antropófago*. Revista de Antropofagia, año 1, nº 1. Mayo de 1928.

Díaz, M. (1995) *Aproximaciones al campo intelectual de la educación*. Publicado en Larrosa, J. (Ed.) (1995) *Escuela, Poder y Subjetivación*. Madrid: La Piqueta.

Dubet, F. (2011). *Repensar la justicia social. Contra el mito de la igualdad de oportunidades*. 1ª ed.- Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

Etchegaray, R. M., Piñeiro, J. P., Duek, G. H., Esperon, J. P., Carnevali, F. M., Fernández, S. C.,... Chicolino, M. (2014). *El aprendizaje de los conceptos como inclusión* [archivo PDF]. San Justo: Universidad Nacional de La Matanza. Recuperado de <http://repositoriocyt.unlam.edu.ar/handle/123456789/136>

EZCURRA, A. (2007). "Los estudiantes de nuevo ingreso: democratización y responsabilidad de las instituciones universitarias". En: *Cadernos de pedagogía universitaria*. Universidad Nacional de General Sarmiento.

EZCURRA, A. (2009) "Educación Universitaria: una inclusión excluyente". Conferencia Inaugural en: Tercer Encuentro Nacional sobre Ingreso Universitario, organizado por la Universidad Nacional de Río Cuarto Argentina.

EZCURRA, A. (2011). Igualdad en educación superior. Un desafío mundial. IEC-UNGS, Buenos Aires.

Fanon, F. *Piel negra, máscaras blancas*. Buenos Aires, Abraxas, 1973.

Faundez, A. y Freire, P. (2014) *Por una pedagogía de la pregunta. Crítica a una educación basada en respuestas a preguntas inexistentes*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Federici, Silvia Calibán y la bruja: mujeres, cuerpo y acumulación originaria. - 1a ed. - Buenos Aires: Tinta Limón, 2010.

Fernández Retamar, R. Calibán. *Apuntes sobre la cultura en nuestra América*, pról. y notas de Abelardo Villegas. México: SEP-UNAM, 1982 (Serie Clásicos Americanos, 30).

flores, v.; PELAEZ, Agustina (coords.). *F(r)icciones pedagógicas. Escrituras, sexualidades, educación*. La Plata: EDULP, 2017.

flores, v. "Esporas de indisciplina. Pedagogías trastornadas y metodologías queer.", en AA:VV. *Pedagogías transgresoras II*, Santa Fé: Ediciones Bocavulvaria, 2018.

flores, v. (2016) *Afectos, pedagogías, infancias y heteronormatividad. Reflexiones sobre el daño*. Córdoba: Bocavulvaria Ediciones.

Forestello, R. (2014) *Estudiar y aprender en primer año de la Universidad*. Revista Praxis Educativa. Vol. 18 N°1. pp- 67-74.

FREIRE, P. (1997) *Pedagogía de la autonomía*. México D. F.: Siglo XXI.

Freire, P. (2008) *Cartas a quien pretende enseñar*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Freixas, J. (2021) *Darnos la mano. Andanzas entre acciones escolares (mal)queridas*. Buenos Aires: Ediciones Seisdedos.

GADOTTI, Moacir. *Historia de las ideas pedagógicas*. México D. F.: Siglo XXI, 2003.

Gasalla, F. (2014). Experiencia de tutoría y asesoramiento a estudiantes en la universidad. UNGS.

Glissant, Édouard. *Poética de la Relación*. UNQUI, 2018. "Poéticas".

Gluz, N. y María Eugenia Grandoli (2009). Los procesos de admisión a la universidad ¿Democratización o postergación de la selección?. XXVII Congreso de la Asociación

Latinoamericana de Sociología. VIII Jornadas de Sociología de la Universidad de Buenos Aires. Asociación Latinoamericana de Sociología, Buenos Aires.

Gómez Mendoza, M. Á. (2011). *Enseñanza de la filosofía y nuevas prácticas filosóficas*. CUESTIONES DE FILOSOFÍA, (12).

Gómez Mendoza, M. Á. (2003). *Introducción a la didáctica de la Filosofía*. Pereira: Papiro.

Gorostiaga, J., Arias, M.F., Lastra, K., Italia, P. y A. Cambours de Donini (2013). El acceso a la universidad en la Argentina y los dilemas de las políticas institucionales. SECOND ISA FORUM OF SOCIOLOGY.

Gvirtz, S. y Palamidessi, M. (2002) "La escuela siempre enseña. Nuevas y viejas concepciones sobre el currículum". En El abc de la tarea docente. Buenos Aires: Aique.

Haraway, D. (2019) *Seguir con el problema. Generar parentesco en el Chthuluceno*. Bilbao: Consonni.

JACQUES, Amadeo. "Sobre la enseñanza pública de la filosofía. Carta inédita a Domingo F. Sarmiento", en VERMEREN, Patrice, *Amadeo Jacques: el sueño democrático de la filosofía*. Buenos Aires: Colihue, 1998.

Jauregui, C. A.(2008) *Canibalia. Canibalismo, calibanismo, antropofagia cultural y consumo en América Latina*. Madrid: Iberoamerica.

KANT, Immanuel. *Sobre pedagogía*. Córdoba: Encuentro Grupo Editor, 2009.

Kohan, W. (2007) *Infancia, política y pensamiento*, Buenos Aires: Del estante editorial.

Kohan- Waksman (2000) *Filosofía con niños. Aportes para el trabajo en clase*. Buenos Aires: Novedades Educativas.

Kohan, W. y Waksman, V. (comp.) (1997). *¿Qué es filosofía para niños? Ideas y propuestas para pensar la educación*, Bs. As.: Of. de Publicaciones CBC/ EUDEBA.

Larrosa, J. (2019) *Vindicación del estudio como concepto educativo: a propósito de aprender/estudiar una lengua*. Ediciones Universidad de Salamanca / cc by-nc-ndTeri. 31, 2, jul-dic, 2019, pp. 131-151.

Lezama Lima, José. "La expresión americana", en *El reino de la imagen*. Caracas: Biblioteca Ayacucho, 1981.

Lis, D. y Tarayre, C. (s.f.) El desafío del ingreso a la Universidad. VIII Encuentro Nacional y V Latinoamericano sobre Ingreso Universitario.

Lorde, Audre. "Usos de lo erótico: lo erótico del poder." En *Sister Outsider*. Crossing Press.2007.

López, M. (2008). Filosofía con niños y jóvenes. La comunidad de indagación a partir de los conceptos de acontecimiento y experiencia trágica. Buenos Aires: Noveduc.

Lugones, M. (2008) "Colonialidad y género", *Tabula Rasa*, Núm. 9, julio-diciembre, pp. 73-101, 2008. Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca, Bogotá, Colombia.

Lugones M. (2021) *Peregrinajes*. Buenos Aires: Ediciones del Signo.

Masschelein, J y Simmons, M. (2014). Defensa de la escuela. Una cuestión pública. Buenos Aires: Miño & Dávila.

Martí, José.(2010) *Nuestra América*. Buenos Aires: CLACSO.

Meirieu, P. (1998) *Frankenstein educador*. Barcelona: Laertes.

Menchón, Á. (2014) *La filosofía en la escuela primaria: debates y tensiones en un campo en conformación*. Trabajo Final de Integración para la Especialización en Políticas Educativas, Universidad T. Di Tella. (inédito)

Menchón A. M. (2019). "Despatriarcar la enseñanza de la filosofía. Algunas pistas para interpelar nuestras materias en la universidad". *Novedades Educativas* (345), pp 8-13.

Menchón, Á. (2020) La gratuidad de los estudios universitarios: condición necesaria pero no suficiente para garantizar el derecho a la Educación SuperiorII, en *Revista Ucronías*. No 1 [enero-junio 2020] ISSN 2684-012X [137-151].

Menchón, Á. (2021). *Hacer un puente. Desafíos y tensiones del rol docente en cursos de ingreso de universidades públicas del conurbano bonaerense*. Tesis Final de Maestría en Políticas Educativas, Universidad T. Di Tella. (inédito)

Mignolo, W. (2010) *Desobediencia epistémica*. Buenos Aires: Del signo.

Mignolo, W. (comp) (2001). *Capitalismo y geopolítica del conocimiento*. Buenos Aires: Del Signo.

Morales, L. y Rodríguez, L. (2008). El problema de la Filosofía Latinoamericana. Aportes para propiciar la identidad desde la filosofía con niñ@s y adolescentes. Revista SulAmericana de Filosofia e Educação – RESAFE. Número 11: novembro/2008 - abril/2009.

Morgade, G. (2006). “Educación en la sexualidad desde el enfoque de género. Una antigua deuda de la escuela”, en *Novedades Educativas* N.º 84.

Obiols, G. (2002). Una introducción a la enseñanza de la filosofía. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Otero, A. y Corica, A. Jóvenes y educación superior en Argentina. Evolución y tendencias. Revista Interamericana de Educación de Adultos Año 39 • número 1 • enero - junio 2017

Otero, A., Corica, A. y Merbilhaá, J. (2018). Las universidades del conurbano bonaerense: influencias y contexto. *Archivos de Ciencias de la Educación*, 12 (14), e052. <https://doi.org/10.24215/23468866e052>

Obiols, G. (2002). Una introducción a la enseñanza de la filosofía. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Palermo, Zulma. (2014) *Para una pedagogía descolonial*. Buenos Aires: Del signo.

Palermo, Zulma (comp). (2015) *Des/Decolonizar la Universidad*. Buenos Aires: Del Signo.

POGRÉ, P. et al. (2018). Los inicios de la vida universitaria: políticas, prácticas y estrategias para garantizar el derecho a la educación superior / Paula Pogré... [et al.]; coordinación general de Paula Pogré. – 1a ed. – Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Teseo.

PUIGGRÓS, Adriana. *De Simón Rodríguez a Paulo Freire*. Buenos Aires: Colihue, 2011.

Quijano, A. (2019) *Ensayos en torno a la colonialidad del poder*. Buenos Aires: Del signo.

Quintero, M. (2013). Las nuevas universidades del conurbano: ¿un nuevo perfil docente? *Cuadernos de Educación*. Año XI- N° 11- septiembre 2013.

PERRENOUD, Philippe (1990), *La construcción del éxito y del fracaso escolar*. Morata, Madrid

RANCIÈRE, Jacques. *El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*. Buenos Aires: Del Zorzal, 2007.

Ravela, P.; Picaroni, B. y Loureiro, G. (2017). *¿Cómo mejorar la evaluación en el aula Reflexiones y propuestas de trabajo para docentes*. Montevideo: Grupo Magro Editores.

RUGGIERO, Gustavo. *Educación, emancipación y autonomía: del imperativo al proyecto*. Los Polvorines: Ediciones UNGS.

Segato, R. (2011). "Género y colonialidad. En busca de claves de lectura y de un vocabulario estratégico descolonial". En Karina Bidaseca (Comp.) *Feminismos y poscolonialidad. Descolonizando el feminismo desde y en América Latina*, (3-27). Buenos Aires: Godot.

Segato, R. (2016) "La norma y el sexo. Frente estatal, patriarcado, desposesión, colonialidad". En Bidaseca, Karina (Coord.) *Genealogías críticas de la colonialidad en América Latina, África, Oriente*. CLACSO/IDAES-UNSAM.
<http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20160210113648/genealogias.pdf>

Segato, R. *Contra-pedagogías de la crueldad*. Buenos Aires: Prometeo, 2018.

SIGAL, V. (1998). "El sistema de admisión a la universidad en la Argentina". Ministerio de Cultura y Educación. Secretaría de Políticas Universitarias. La Universidad n° 14. Disponible en: <http://repositorio.educacion.gov.ar:8080/dspace/handle/123456789/92992>

Silva Laya, M. (2011) *El primer año universitario. Un tramo crítico para el éxito académico*. Perfiles Educativos | vol. XXXIII, número especial, 2011 | IISUE-UNAM

Silva Laya, M. (2015) *La importancia del primer año universitario: de la teoría a la práctica*. México, D.F.: Universidad Iberoamericana.

SKLIAR, Carlos. *Pedagogía de las diferencias*. Buenos Aires: Noveduc, 2017.

Spivak, Gayatri (1988) Puede hablar el subalterno? Revista *Orbis Tertius* 6 (6), 1988. Traducción de José Amícola.

Stengers, I. (2017) *En tiempos de catástrofes. Cómo resistir a la barbarie que viene*. Buenos Aires: Futuro Anterior.

Tadeu da Silva, T. (1999). *Documentos de Identidad. Una introducción a las teorías del currículum*. 2° Edición. Belo Horizonte : Autêntica Editorial.

Tinto, V. (1989). Definir la Deserción: Una Cuestión de Perspectiva. *Revista de la educación Superior*, 71 (18). Publicaciones ANUIS. Recuperado de: <http://publicaciones.anuies.mx/revista/71>

Tonon, G. (2005) UN LUGAR EN EL MUNDO: la universidad como espacio de integración social para los/as estudiantes, Hologramática, Año II N°3, F. Cs. Ss. U. N. 109 Lomas de Zamora, Ar; pp. 89-99 www.hologramatica.com.ar o www.unlz.edu.ar/sociales/hologramatica ISSN 1668-5024.

Torres, G. (2013). Trayectorias de abandono y permanencia en el curso de ingreso de la Universidad Nacional de Quilmes. RAES ISSN 1852-8171 / Año 5 / Número 6.

Trias Mercant, S. (1986). Tendencias actuales de la didáctica de la Filosofía. "Taula", Quaderns de Pensament no 6. Desembre 1986. Págs. 141 a 150. Universitat de les Ues Balears.

Vain, P. (2003) Las Relaciones de Poder en el Aula Universitaria. Un Caso Paradigmático: El Examen. Docencia Universitaria, Vol. IV, N° 2, Año 2003. SADPRO UCV- Universidad Central de Venezuela.

Viveiros de Castro: *La mirada del jaguar*. Río de Janeiro, Tinta Limón, 2014

Viveiros de Castro: *Metafísicas caníbales*. Madrid, Katz, 2010

Zimmerman, M. y Callegaro, A. (2010). Los estudios universitarios en contexto. Una aproximación a las representaciones de los estudiantes que ingresan a la universidad. San Justo: Universidad Nacional de La Matanza.

Zimmerman, M., Di Benedetto, S. y Diment, E. (2008). "No te avisan cuándo borran el pizarrón...". SUMMA Psicológica UST. Vol. 5. N° 1, 45-51.

2.15. Programación de actividades (Gantt):¹²

Año 1

Actividad / Meses	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Consolidación del equipo de trabajo. Distribución de tareas. Ampliación de marco teórico, estado del arte y proyecto de trabajo.	X	X										

¹² Definir la programación de actividades para cada objetivo específico, y las personas responsables de su ejecución.

Elaboración de los primeros instrumentos de recolección de datos		X	X	x								
Elaboración y ampliación de hipótesis y del marco teórico.		X	X									
Primeras incursiones preliminares al campo y precisiones sobre el diseño metodológico (en base a las mismas).				X	X	X						
Diseño y ajustes de instrumentos de recolección de información (entrevistas en profundidad, observaciones, grupos focales).			X			X	X	X				
Selección de documentos institucionales y otras fuentes documentales	X	X	X									
Realización de entrevistas profundidad. Desarrollo de grupos focales Relevamiento de experiencias pedagógicas						X	X	X				
Sesiones de trabajo para el análisis de documentos seleccionados. Sesiones de trabajo para el análisis de las experiencias. Sesiones de trabajo para el análisis de entrevistas y grupos focales								X	X	X	X	X

Producción de escrituras teóricas y metodológicas.					X	X	X	X	X	X	X	X
Asistencia a Congresos							X	X	X	X	X	

Año 2

Actividad / Meses	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Elaboración de material didáctico para proponer en el marco del ingreso (videos, podcasts, textos filosóficos) y para difundir entre estudiantes de Filosofía de primer año y de otras carreras.			X	X	X	X	X	X				
Actividades vinculadas con la elaboración de informe de investigación: construcción de un índice-esqueleto.	X	X	X									
Elaboración de escrituras individuales o en parejas para revistas científicas sobre temas o subtemas de la investigación.	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	
Escritura del informe final.			X	X	X	X	X	X	X	X	X	
Articulación con otros colectivos de trabajo para intercambiar experiencias sobre otras instituciones.						X	X					
Desarrollo de ateneos metodológicos internos para acompañar la escritura del informe final.	X	X	X	X	X	X						

Participación en congresos y jornadas.						X	X	X	X	X	X	
Entrega del informe final.												X

Las tareas se repartirán entre todo el equipo, se distribuirán en el primer período de la investigación con una revisión y readjudicación periódica.

2.16. Resultados en cuanto a la producción de conocimiento:

La investigación se propone construir un conocimiento completo, fundamentado y valioso acerca de la situación de docentes y estudiantes que están habitando el territorio pedagógico del primer año de la universidad, así como también de aquellos/as que hayan atravesado por dicha experiencia. Por lo tanto, se producirá un saber que será de suma importancia para que la cátedra y la institución puedan retroalimentar sus propuestas pedagógicas y sus políticas institucionales con las perspectivas de sujetos que son clave en su implementación: docentes y estudiantes.

2.17. Resultados en cuanto a la formación de recursos humanos:

El estudio aportará a los estudios de posgrado de los/as integrantes del proyecto, en su mayoría maestrandos/as o cursando otros estudios de posgrado.

2.18. Resultados en cuanto a la difusión de resultados:

Asimismo, muchos de los hallazgos de la presente indagación darán lugar a producciones académicas para presentar en congresos, publicaciones en revistas académicas y capítulos de libros. Se espera que todas estas producciones puedan componer un texto colectivo, con fundamentación teórica y propuestas prácticas.

2.19. Resultados en cuanto a transferencia hacia las actividades de docencia y extensión:

Se espera producir materiales didácticos a ser propuestos para la materia y para divulgación filosófica entre los/as estudiantes de la Universidad (como programas de radio, podcasts, etc.).

2.20. Resultados en cuanto a la transferencia de resultados a organismos externos a la UNLaM:

—

2.21. Vinculación del proyecto con otros grupos de investigación del país y del exterior:

Por las preocupaciones y los posicionamientos comunes nos interesa articular con el colectivo *Filo del cordón* mediante el intercambio de experiencias y la organización de algún encuentro de

reflexión sobre la enseñanza de la filosofía en el conurbano. *Filo del cordón* (docencia e investigación colectiva) es un colectivo conformado por filósofos y filósofas de la Universidad de General Sarmiento, Romina Ángel, Alejandro Cerletti, Cintia Córdoba, Victoria García, Patricia Guindi, Ignacio Gordillo, Juan Nesprías, Gustavo Ruggiero y Darío Peralta. Es un equipo de investigación sobre la enseñanza de la filosofía y que en su mayoría se dedican a la docencia fundamentalmente en el conurbano, en el segundo cordón bonaerense. Tal como ellos/as se autodefinen: “Filo del cordón está situado, pero está situado en un borde. En un adentro y un afuera simultáneos de un territorio y una universidad que tiene fronteras porosas, en la que las personas y las ideas pueden circular sin muros ni exclusiones. Esa es nuestra concepción de lo público y de la filosofía: desde un lugar y, a su vez, para todos o hacia cualquiera”.

Otro colectivo con el que se articulará es con la Red Argentina de Colectivas Feministas de Filosofía, organización que reúne a colectivas y grupos feministas del ámbito de la filosofía pertenecientes a instituciones académicas y de enseñanza, universitarias y no universitarias, de la República Argentina.

2.22. Destinatarios:

Tipo de destinatario		Subtipo de destinatario ¹³	¿Cuál? Especificar	Demandante ¹⁴	Adoptante ¹⁵
Sector Gubernamental	Gobiernos	Del Poder Ejecutivo nacional			
		Del Poder Ejecutivo provincial			
		Del Poder Ejecutivo municipal			
	Otras Instituciones gubernamentales	Poder Legislativo en sus distintas jurisdicciones			
		Poder Judicial en sus distintas jurisdicciones			
Sector Salud		Hospitales, centros comunitarios de salud y otras entidades del sistema de atención			
Sector Educativo		Sistema universitario	UNLaM	UNLaM	UNLaM
		Sistema de educación básica y secundaria			

¹³ Marcar con una X

¹⁴ Demandante: entidad administrativa de gobierno nacional, provincial o municipal constituida como demandante externo de las tecnologías desarrolladas, que determina la necesidad del proyecto por su importancia social. Marcar con una X

¹⁵ Adoptante: beneficiario o usuario en capacidad de aplicar los resultados desarrollados (organismos gubernamentales de ciencia y tecnología nacionales o provinciales; universidades e institutos universitarios de gestión pública o privada; empresas públicas o privadas; entidades administrativas de gobierno nacionales, provinciales o municipales; entidades sin fines de lucro; hospitales públicos o privados; instituciones educativas no universitarias; y organismos multilaterales. Marcar con una X

	Sistema de educación terciaria			
Sector Productivo	Empresas			
	Cooperativas de trabajo y producción			
	Asociaciones del Sector			
Sociedad Civil	ONG's y otras organizaciones sin fines de lucro			
	Comunidades locales y particulares			

3-Recursos Existentes¹⁶

Descripción/ concepto	Cantidad	Observaciones

4-Recursos financieros¹⁷

	Rubro	Año 1	Año 2	Total
Gastos de capital (equipamiento)	a) Equipamiento (1)			
	b) Licencias (2)			
	c) Bibliografía (3)	15.000		
	Total Gastos de Capital	\$ 0,00	\$ 0,00	\$ 0,00
Gastos corrientes (funcionamiento)	d) Bienes de consumo	5.000		
	e) Viajes y viáticos (4)	20.000	20.000	
	f) Difusión y/o protección de resultados (5)			
	g) Servicios de terceros (6)		15.000	
	h) Otros gastos (7)			
	Total Gastos Corrientes	\$ 0,00	\$ 0,00	\$ 0,00
	Total Gastos (Capital + Corrientes)	\$40.000	\$35.000	75.000 pesos

Aclaraciones sobre rubros del presupuesto

1 Equipamiento: Equipamiento, repuestos o accesorios de equipos, etc.

2 Licencias: Adquisición de licencias de tecnología (software, o cualquier otro insumo que implique un contrato de licencia con el proveedor).

3 Bibliografía: En el caso de compra de bibliografía, ésta no debe estar accesible como suscripción en la Biblioteca Electrónica.

4 Viajes y viáticos: Viajes y viáticos en el país: Gastos de viajes, viáticos de campaña y pasantías en otros centros de investigación estrictamente listados en el proyecto. Gastos de viaje en el exterior: (no deberán superar el 20% del monto del proyecto).

¹⁶ Antes de confeccionar el presupuesto del proyecto, será necesario que el Director incluya en esta tabla si dispone de recursos adquiridos con fondos de proyectos anteriores (equipamiento, bibliografía, bienes de consumo, etc.) a ser utilizados en el proyecto a presentar, y además se recomienda consultar en la Unidad académica la disponibilidad de recursos existentes factibles de ser utilizados en el presente proyecto.

¹⁷ Justificar presupuesto detallado. Para compras de un importe superior a \$15000.- se requieren tres presupuestos. (Resolución Rectoral N°177/2021.)

5 Difusión y/o protección de resultados: Ej.: (Gastos para publicación de artículos, edición de libros inscripción a congresos y/o reuniones científicas).

6 Servicios de terceros: Servicios de terceros no personales (reparaciones, análisis, fotografía, etc.).

7 Otros gastos: Incluir, si es necesario, gastos a realizar que no fueron incluidos en los otros rubros.

4.1 Origen de los fondos solicitados

Institución	% Financiamiento
UNLaM	100 %
Otros (indicar cuál)	