



<b>Código</b>	FPI-002
<b>Objeto</b>	Protocolo de presentación de proyectos de investigación SIGEVA UNLaM
<b>Usuario</b>	Director de proyecto de investigación
<b>Autor</b>	Secretaría de Ciencia y Tecnología de la UNLaM
<b>Versión</b>	5
<b>Vigencia</b>	04/09/2023

**Unidad Ejecutora:**  
**Humanidades y Ciencias Sociales**

**Programa de acreditación:**  
**CyTMA2**

**Título del Programa de Investigación<sup>1</sup>:**

**Director del Programa:**

**Título del proyecto de investigación:**

**Conocimientos situados:**  
**Improntas territoriales en la enseñanza de la filosofía 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  
María Belén Corso  
Ignacio Gordillo  
Esteban Mizrahi  
Mariana Lucía Santander

**Fecha de inicio:**

1/01/2024

**Fecha de finalización:**

31/12/2025

---

<sup>1</sup> Completar solo en caso de que el presente proyecto se encuadre en el marco de un Programa de Investigación

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

Rol del integrante	Nombre y Apellido	Cantidad de horas semanales dedicadas al proyecto	Graduado UNLaM	
			Si	No
Director	Ángela María Menchón	8 hs		X
Co-director	Andrés Di Leo Razuk	18 hs		X
Director de Programa				
Docente-investigador UNLaM	Jimena Bezares	8 hs	X	X
	Sergio Berutti	18 hs		
	Esteban Mizrahi	18 hs		X
	Mariana Santander	7 hs		X
	Ignacio Gordillo	3 hs		x
	María Belén Corso	8 hs		x
Investigador externo <sup>3</sup>				
Asesor-Especialista externo <sup>4</sup>				
Graduado de la UNLaM <sup>5</sup>				
Estudiante de carreras de posgrado (UNLaM) <sup>6</sup>				
Alumno de carreras de grado (UNLaM) <sup>7</sup>				
Personal de apoyo técnico administrativo				

**2-Plan de investigación**

2.1 Estado actual del conocimiento:

Este proyecto se propone indagar la articulación entre la enseñanza de la filosofía en universidades públicas del conurbano bonaerense y los territorios en los que dichas prácticas de enseñanza se enmarcan, entendiendo territorio en sus múltiples dimensiones tanto materiales como simbólicas, geográficas como institucionales, objetivas y subjetivas. Nos interesa indagar en las potencias y en la posibilidad de aportar a una práctica filosófica situada y vinculada con el

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

<sup>3</sup> Deberá adjuntar FPI 39 debidamente firmados.

<sup>4</sup> Idem nota 2.

<sup>5</sup> Idem nota 2

<sup>6</sup> Adjuntar certificado de materias aprobadas de estudiantes de carrera de posgrado.

<sup>7</sup> Adjuntar certificado de materias aprobadas de estudiantes de carrera de grado.

contexto y con la comunidad. Para ello será necesario trazar un breve recorrido, por un lado, de las relaciones entre universidad y territorio; por el otro, entre la filosofía y el carácter situado de su enseñanza. Una tercera relación implicada en este tríptico (filosofía, universidad, territorio), a saber, la relación de la filosofía con la universidad, ha sido objeto de estudio de un proyecto anterior que esta propuesta pretende continuar, profundizar y ampliar<sup>8</sup>.

Las relaciones entre la universidad y el territorio siempre han sido complejas y se han ido reconfigurando a lo largo de la historia. La creación de universidades no responde solamente a la necesidad de producir conocimiento o de formar profesionales para la vida pública sino también a la necesidad de ocupar políticamente los territorios, lo cual no está exento de conflictividades. Las primeras universidades medievales estaban asentadas en ciudades particulares pero, en pos de su autonomía, buscaban construir su posición por encima de las autoridades locales. En sus comienzos, las universidades reivindicaron su autonomía describiéndose a sí mismas como “cuerpos legales independientes de los estados y sus territorios” (Perez Rasetti, 2019: p. 26). Actualmente, la tendencia es que estas instituciones se comprometan con los contextos en los que están entramadas. En las últimas décadas se ha buscado que las universidades se inserten en el entorno local, regional y nacional, a saber, el territorio, con aportes específicos y carreras pertinentes para el mismo (González y Schneider, 2019). El otro modelo, es el de la universidad de Buenos Aires (UBA) que se constituyó desde un formato francés o napoleónico (Poratti, 2007), orientado a la formación de cuadros técnicos y de dirigencia política y no tanto, al menos en principio, a la investigación y a su vinculación con el entorno territorial (González y Schneider, 2019). Este modelo, que podríamos definir como “universalizante” y “desterritorializado”, ha marcado la impronta de la educación universitaria nacional y de la academia en general, hasta nuestros días.

La dimensión universal de la búsqueda de autonomía, por un lado, y el anclaje territorial, por el otro, configura una tensión que aún persiste, por ejemplo, en nuestro país, donde decenas de universidades nacionales se afincan en territorios concretos y en comunidades locales con improntas geográficas e identitarias propias. “Habitantes de esta paradoja entre lo universal y lo local, las universidades siempre tuvieron la necesidad de particularizar su universalidad, de anclarla en un territorio, de sumarla al destino de un espacio geográfico” (Pérez Rasetti, p. 136). La tensión entre un modelo universitario uniforme y otro que se amolde a las especificidades de las regiones es un debate que atraviesa la historia de las universidades y que al mismo tiempo será retomado para pensar el curriculum universitario y particularmente la enseñanza de la filosofía.

Gonzalez y Schneider (2019) plantean una discusión interesante relativa al modo en que se orienta el vínculo entre la universidad y los territorios. Un primer sentido, que se ha vuelto predominante en la última década a nivel internacional, pone el acento en la lógica de la “utilidad social”. El modo en que la universidad aporta a sus contextos se da de la mano de la innovación tecnológica y científica y en la mayor intervención de la universidad en la productividad económica, en línea con las necesidades del capitalismo avanzado y según las indicaciones de los organismos internacionales. Otras miradas ven en esta tendencia una subsunción de las políticas universitarias a las necesidades del mercado, lo cual tecnifica la formación y la reduce a una visión puramente instrumental, que deja de lado aspectos más integrales de la formación de ciudadanía tales como la mirada crítica y el compromiso político. Las autoras identifican una tendencia de las políticas universitarias locales a instalarse cada vez más en la primera perspectiva. Identifican también una tensión entre gobiernos nacionales interesados en promover la satisfacción de demandas de

---

<sup>8</sup> “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” (CYTMA 2022-2023). Directora: Menchón, Ángela. Co-director: Di Leo Razuk, Andrés.

innovación, productividad y transferencia tecnológica, y gobiernos locales más interesados en resolver problemáticas más próximas y urgentes: "(...) por un lado, se refuerza la globalización y por la otra se acentúa la significación de la estructura de las oportunidades vitales que cada territorio, cada comunidad local, dispone en mayor o menor medida" (p. 43). Esta discusión no obstante no agota la pregunta por la función social de la universidad y sus modos de aportar a los territorios en los que se ancla. La llamada "extensión universitaria", presente en la ley de Educación Superior, fomenta las acciones de vinculación con el territorio y con diversos actores sociales de la comunidad más allá de las que pueden subsumirse en términos de utilidades económicas o productivas.

En una genealogía de la relación entre universidad y territorio, Perez Rasseti (2019) le adjudica a la Reforma universitaria del 18, entre otras, el hecho de haber abierto la discusión por la territorialidad en tres dimensiones específicas: 1) por un lado, apelando a la dimensión americanista que debería asumir una educación situada en contexto latinoamericano, 2) en segundo lugar, apostando a la extensión universitaria como modo de que la universidad pueda tener impacto más allá de sus límites fijos, 3) y en tercer lugar, sacando a la luz la manera en que los/las estudiantes permiten que las transformaciones sociales tanto locales, nacionales e internacionales permeen los muros de las instituciones. Estas variables nos muestran que indagar en las relaciones entre universidad, filosofía y territorio, deberá asumir una noción de ampliada y polisémica de "territorialidad" y de "territorio".

En el proyecto anterior ya mencionado (Menchón, Di Leo Razuk y otros, 2022-2023), hemos identificado al menos dos grandes sentidos de "territorio" surgidos del discurso docente en torno a la noción de una "enseñanza situada". En dicho trabajo, que tomaremos como antecedente directo del presente proyecto, intentamos pensar de qué manera el territorio atraviesa las prácticas de enseñanza de la filosofía en universidades del conurbano bonaerense y en qué medida los conocimientos y las propuestas pedagógicas están situadas. En el camino, y en la conversación con colegas que trabajan en estas instituciones, nos hemos encontrado con diversos sentidos de "territorio" que no habíamos previsto de antemano. Empezamos considerando la dimensión geográfica del territorio, pero fuimos ampliando sentidos hasta llegar a delimitar dos en los que nos centramos: los primeros años de las carreras universitarias y el conurbano como una identidad que articula las instituciones mencionadas. Así, nos dimos cuenta de que las universidades configuran ellas mismas territorios que pueden funcionar como puentes o fronteras entre los sujetos y sus espacios vitales. En estas universidades se encuentran personas que viven, estudian y trabajan en el conurbano, pero también muchas otras que presentan condiciones disímiles: profesores que viven en CABA y trabajan en conurbano; estudiantes que trabajan en CABA y viven en conurbano; estudiantes que viven en CABA y estudian en conurbano, entre otras. La universidad entonces se configura como un espacio de yuxtaposición identitaria. Pero hay algo más que le da un matiz identitario a estas instituciones y son sus políticas institucionales y sus propuestas educativas. Las mismas están orientadas fuertemente a generar otro modelo de universidad que se aleja de la idea de estudiar como privilegio y que aboga por la educación superior como *derecho* y posibilidad para todxs. En este sentido, uno de los hallazgos del anterior proyecto nos permitió conocer cómo se promueve que tanto docentes como estudiantes puedan deconstruir las representaciones más excluyentes y elitistas que se han asociado tradicionalmente a la universidad, así como también puedan tener en cuenta a los sujetos a los que la enseñanza se dirige. Esto transforma también a la filosofía cuya tradición endogámica, clasista y con pretensión de abstracción y universalidad ha sido una marca registrada desde sus comienzos en la antigua Grecia.

La constitución de 1949 marcó un hito en cuanto a la relación entre universidad y territorio, incorporando lo que Perez Rasetti denomina como “mandato de responsabilidad territorial” (2019: p. 142). La universidad no solo debía incorporar a sus planes de estudio la “ciencia universal” sino también “tenderá a profundizar el estudio de la literatura, historia y folklore de su zona de influencia cultural, así como a promover las artes técnicas y las ciencias aplicadas, con vistas a la explotación de las riquezas y al incremento de las actividades económicas regionales” (punto IV, cap. 3). Para el primer peronismo el diálogo de la universidad con los territorios locales era fundamental.

Salvo excepciones como la sede de la UON en Avellaneda en 1954, hasta la década del 70 no existían universidades en el territorio denominado como *conurbano bonaerense*. En el año 1972 fueron creadas la Universidad Nacional de Lomas de Zamora y la Universidad Nacional de Luján. Las siguientes universidades del conurbano fueron creadas a partir de 1989, inaugurando este período la Universidad Nacional de La Matanza y la Universidad Nacional de Quilmes, ambas de ese año. En 1992 se crea la Universidad Nacional de San Martín, en 1993 la Universidad Nacional de General Sarmiento, y en 1995 la Universidad Nacional de Tres de Febrero y la Universidad Nacional de Lanús, cerrando este ciclo. La creación de estas instituciones se enmarca en un proceso que tiene uno de sus puntos centrales en la sanción de la Ley de Educación Superior 24.521 (L.E.S.) en el año 1995, que para algunos autores significó un período de reformas neoliberales en el ámbito de la educación superior (Rovelli, s.f.), signado, por ejemplo, por un contexto de políticas de restricción presupuestaria de las universidades nacionales preexistentes tales como la UBA y la UNLP (Íbid.). Para otros (Rinesi, 2013), la creación de estas universidades es parte de un proceso tendiente a la democratización de la educación universitaria y a la ampliación del derecho a la educación superior. Durante el gobierno de Néstor Kirchner, después de la crisis económica social y política del 2001, se estableció una política universitaria que implicó un apoyo económico de gran impacto en el desarrollo del sector universitario nacional y la creación de nuevas universidades, muchas de ellas en el conurbano bonaerense. Estas implicaron la ampliación de derechos y la proximidad de oportunidades educativas para la población local. Según Perez Rasetti,

(...) lo que verdaderamente constituye a este grupo de nuevas universidades del Conurbano en una política de inserción y compromiso con el territorio es que ellas mismas la asumen grupalmente y la definen como una política de ampliación de derechos (...) Se asume esta identidad que le proporcionan sus propios alumnos, caracterizados como nuevos estudiantes, habilitados por la proximidad de la universidad y con la característica de ser, mayormente, primera generación de universitarios en sus familias (p. 159).

El territorio adquiere aquí una connotación particular: es aquello que los y las estudiantes traen a las aulas y a lo que las prácticas académicas no pueden ser ajenas.

Así, esta expansión del sistema universitario conlleva un cambio de representación respecto a la educación universitaria: la Universidad empieza a dejar de concebirse como una institución minoritaria, elitista, consagrada a formar el grupo selecto de los profesionales del país, para empezar a considerarse un ámbito que tiene que garantizar que se cumpla el derecho universal a la educación universitaria (Tonon de Toscano, 2005; Rinesi, 2013; Zangrossi, 2013) para aquellos/as estudiantes que deseen acceder a este nivel educativo. Esta nueva concepción implica a su vez cambios en las prácticas académicas y nuevos desafíos tanto para los docentes como para aquellos/as que diseñan políticas universitarias (Gorostiaga, Arias, Lastra, Italia y Cambours de Donini, 2013). Como sostiene Otero y Corica, en el conurbano bonaerense la novedad no es que “lleguen los pobres” a los estudios superiores, sino se han ido creando nuevas universidades

con otros marcos políticos/pedagógicos que discuten la selectividad social y se esfuerzan por democratizar la educación superior (ibid., 2017: p. 7), aunque esto se trate más de un propósito orientador de un proceso en curso que de una realidad plenamente materializada.

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 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. En este sentido, los primeros años de las carreras universitarias constituyen un momento clave en las experiencias académicas de los/as estudiantes, ya que allí se inician los procesos de *alfabetización académica* (Carlino, 2006) y del aprendizaje del llamado *oficio de alumnos* (Perrenoud, 1990), necesarios para el abordaje de las asignaturas del plan de estudios. Por otro lado, es el momento de las carreras en que se produce mayor desgranamiento y abandono. Numerosas investigaciones concluyen que los/as profesores de primer año constituyen agentes centrales en el proceso de recepción de los/as estudiantes que ingresan a los estudios superiores ya que realizan aportes de gran impacto en el recorrido académico posterior. Muchas universidades consideran como parte del ciclo de formación inicial de los/as estudiantes el último año de la escuela media, los cursos de ingreso y el primer año de la carrera. Por eso, numerosas instituciones implementan en los primeros años intervenciones orientadas al acompañamiento, tales como las tutorías. Estos primeros años tienen cada vez más una función de aportar herramientas para la incorporación en la vida universitaria. Es decir, que a los/as docentes de los primeros años se nos adjudican, a veces tácitamente, pero cada vez más de manera explícita, funciones de "alfabetización académica" y de aportar herramientas para configurar un perfil de estudiante con determinadas competencias que institucionalmente se consideran valiosas (comprensión de textos complejos, incorporación de técnicas de estudio, realización de mapas conceptuales y resúmenes, escritura de textos académicos, competencias de búsqueda académicas en Internet).

Así, las lógicas de las nuevas universidades del conurbano, con políticas educativas que apuntan fuertemente a la inclusión y a la incorporación a los estudios universitarios de sectores sociales históricamente excluidos de estos, presentan nuevos desafíos a los docentes e interpelan a revisar nuestras propias representaciones sobre la enseñanza y el aprendizaje filosófico, identificando las lógicas incluyentes/excluyentes que atraviesan a las instituciones pero también habitan en nuestras propias subjetividades. A esto se suma que enseñar filosofía a estudiantes que no aspiran a ser filósofos/as requiere indagar cuáles son los aportes de las filosofías a otras disciplinas y carreras universitarias: ¿Por qué recibir a los estudiantes con materias de cuño filosófico?<sup>9</sup> ¿Qué sentidos de la filosofía se juegan en esa instancia?

Una gran cantidad de investigaciones abordan la cuestión de las universidades del conurbano tomando como eje las desigualdades socio-económicas que atraviesan al estudiantado y la manera en que las instituciones pueden reproducirlas con sus lógicas internas. Para ampliar la mirada, nos posicionamos en lo que Tadeu Da Silva (1999) ha denominado "perspectiva poscrítica", como aquella que busca ir más allá de la crítica de la reproducción de la desigualdad en términos socio-económicos y que llama a tener en cuenta otro tipo de desigualdades

---

<sup>9</sup> La tendencia a que las materias de cuño filosófico se dicten en los primeros años de las carreras o en los ingresos fue identificada en el trabajo de campo realizado durante el año 2022 y 2023, en el marco del proyecto CYTMA 2 ya mencionado.

estructurales, de opresiones y de sesgos. En este sentido, una *mirada interseccional* (Crenshaw, 1991) sobre la enseñanza en las universidades sería central para tener un abordaje sensible y atento a la complejidad. En esta línea, la crítica de Maffia (2007) a la neutralidad valorativa en la producción de conocimiento puede extenderse, también, a la neutralidad de las políticas públicas en la producción de justicia. En ambos ámbitos los sujetos que son considerados iguales en virtud de su capacidad racional, ocultan una jerarquía que no es posible desarmar demandando igualdad para todos. Si llevamos esta reflexión al caso que nos compete veremos que la igualdad en el acceso a la universidad oculta un complejo entramado de desigualdades previas y, por lo tanto, no produce ninguna justicia. En el caso específico que nos convoca podemos pensar en las luchas por la igualdad educativa y el acceso irrestricto a las universidades. El problema que aquí se presenta es que la igualdad legal y formal que logró conquistarse no resuelve, sino que reproduce, la desigualdad social de los sujetos que perciben el derecho de ingresar a la universidad. No es lo mismo ser pobre que rico, mujer que varón, del conurbano o de la capital. Así, la mirada interseccional será una clave para indagar las múltiples maneras en que los/as estudiantes se vinculan con el territorio, ya sea que entendemos por este a la universidad como a las comunidades locales en las que se enmarca. De la misma manera, será un eje clave para indagar de qué manera las problemáticas del contexto ingresan a las instituciones y las transforman en mayor o menor medida. Perez Raseti (2019) afirma que el compromiso de la universidad con el territorio está en buscar articular el desarrollo curricular con lo local, asumiendo que es el estudiantado el que le da la identidad a estas instituciones y por eso se debe procurar mantenerlo en contacto con su realidad contextual, promocionar su identidad y aumentar su nivel de conciencia y compromiso social para que su formación universitaria "(...) no se convierta en la ocasión de una fractura que lo vuelva ajeno a su comunidad, distante de sus problemas y extrañado en un mundo sin referencias reconocibles" (p. 159). ¿Qué es lo que los/as estudiantes traen de las calles, de sus comunidades, de sus consumos culturales, de sus nuevos modos de vivir y pensar, que puede aportar a la identidad de la universidad? ¿Cuáles son sus problemáticas y de qué manera las prácticas educativas dialogan con ellas?

El fuerte arraigo territorial de estas instituciones y sus políticas orientadas a fortalecer lazos con la comunidad, nos han llevado a preguntarnos por la manera en que los territorios permean las prácticas de enseñanza en general y de la filosofía en particular. En tal sentido, nos interesa indagar en las relaciones que se tejen entre las prácticas de enseñanza de la filosofía (con sus distintos componentes: contenidos curriculares, estrategias didácticas, modalidades de evaluación, dinámicas de clase, entre otros) y el territorio particular en el que se inserta dicha práctica, en este caso, lo que llamamos "conurbano bonaerense" (teniendo en cuenta que cada Universidad se entrama en un conurbano diferente), así como con la diversidad de sujetos que lo habitan. Pensar la relación entre la filosofía y el conurbano también nos requerirá abordar las relaciones entre la filosofía y el territorio nacional, así como los sesgos eurocéntricos y los *vectores culturales* (Saborido, 2021) que atraviesan dicha disciplina.

En cuanto a las relaciones de la enseñanza de la filosofía con el territorio, podemos identificar varios sentidos. Por un lado, aquellos trabajos que se han enfocado en mapear las prácticas de enseñanza de la filosofía en el territorio nacional y en el del conurbano bonaerense. Por el otro, hemos relevado una serie de trabajos que abordan el problema de la enseñanza en general desde la noción de *conocimientos o enseñanzas situadas* (Haraway, 1995; Maffia, 2007) y tensionan las lógicas universalizantes propias de la Academia. Entre ellos, algunos pocos se enfocan en la enseñanza de la filosofía y constituyen antecedentes directos de este trabajo ya que problematizan

los límites de una enseñanza de la filosofía desterritorializada (Gonzalez Terán, 2021; Bezares, Santander y Menchón, 2023).

En el primer sentido, cabe señalar dos trabajos que funcionan como antecedentes directos del presente proyecto. Cada uno busca trazar un mapa de la enseñanza de la filosofía en nuestro país, teniendo en cuenta recortes geográficos y dimensiones de análisis diferentes. El estudio de Barrionuevo (2012) constituye una interesante “cartografía” de la enseñanza de la filosofía en contextos formales escolares de nuestro país, en el cual identifica las diferentes modalidades de enseñanza de la filosofía que se practican y se discuten hoy en el campo académico. La autora identifica cuatro perspectivas existentes, sus figuras destacadas y las implicancias pedagógicas y políticas ligadas a cada una de estas modalidades: normalidad (Romero), normatividad (Roig), normalización (Rabossi) y anti-normalidad (Kohan). En el estudio de Barrionuevo el campo académico es entendido como territorio, incluyendo también aquello que busca posicionarse por fuera del mismo. 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: 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 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? Frente a la despolitización aparente del academicismo, la “normatividad” de Roig interpela al filósofo 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 (Ibid.: p. 3).

El estudio de Cerletti y Ruggiero (2010) se propuso realizar una cartografía de las características que asume la enseñanza de la filosofía en escuelas medias del conurbano bonaerense: quiénes son esos/as docentes, qué hacen y en qué condiciones lo hacen. Mediante entrevistas abiertas a docentes logran sistematizar resultados interesantes en un proyecto de investigación hasta ese momento sin antecedentes directos en nuestro país. En relación a lo que nos interesa indagar en este estudio, cabe destacar que los autores señalan que los profesores y profesoras de filosofía en escuelas del conurbano bonaerense afirman tener como objetivo de sus clases, mayoritariamente, desarrollar el pensamiento crítico y reflexionar filosóficamente sobre problemas actuales a partir de circunstancias de la propia vida. Pero también sostiene que cuando se les pregunta qué autores consideran “imprescindibles” para sus clases, aparecen Sócrates, Platón, Aristóteles, Descartes y Kant casi unánimemente, mostrando así “una preferencia por abordar los filósofos y las cuestiones “clásicas” de la filosofía para entender o interpretar mejor el presente, antes que los propios filósofos de ese presente” (p. 64)

Otro aspecto potente de este estudio que resuena en nuestra propia perspectiva es la caracterización del conurbano o suburbio como algo más que un anclaje geográfico o una franja poblacional.

El suburbio expresa, de manera eminente, una forma de vínculo, un reconocer y reconocerse respecto de otra cosa. Esa otra cosa puede ser una “ciudad” (la “polis” o la “academia”), un saber (una forma de entender la filosofía) o un actuar (una manera de enseñar o de filosofar) definidos, por ciertas circunstancias, como centrales, o establecidos como dominantes. Esa referencialidad, buscada o padecida, conforma un

borde en el que, paradójicamente, se despliega un mundo de una riqueza extraordinaria (p. 14).

Así, los/as autores/as abordan la filosofía y su enseñanza en el conurbano desde la noción de “límite”: no sólo porque su estudio se sitúa en escuelas de muchos barrios bonaerenses, en los límites urbanos de la periferia de Buenos Aires, sino también porque la filosofía se ubica tanto en los límites que marcan los diseños curriculares oficiales, como en los límites académicos, en la medida en que quedaba expuesta la ubicación de la enseñanza de la filosofía respecto de los saberes filosóficos canonizados, o en relación con la filosofía de los filósofos o los investigadores universitarios. “Tal vez el destino de la enseñanza de la filosofía sea ser suburbana, sea situarse siempre entre el centro y la periferia, entre “la filosofía” y los saberes corrientes, visualizando los límites entre lo que serían los terrenos filosóficos y los linderos, para comenzar a transitarlos” (idem). González Terán (2021) señala las tensiones que suelen darse en la enseñanza de la filosofía en las instituciones entre una visión academicista universalizante del pensamiento que se abre a los problemas comunes del conocimiento y del filosofar, pero que niega y se cierra a su realidad concreta territorializada, por lo que dichos problemas se vuelven ajenos a las experiencias cotidianas de estudiantes y docentes e incapaces de motorizar una práctica reflexiva respecto a la vida misma. Sostiene así que “al priorizar conocimientos no anclados en la experiencia directa, desconectando el saber propio de sus sentidos colectivos, la escuela ha contribuido a una especie de desterritorialización de los cuerpos-mentes” (p. 6). Desde esta perspectiva, la autora propone desarrollar una *enseñanza de la filosofía territorializada* que apunte a la *justicia epistémica* (Santos, 2009) y que incorpore a las aulas los distintos modos de enunciar la realidad que vienen con las estudiantes e ingresan al espacio del aula, para que puedan reflexionar sobre sus modos de vida y su subjetividad en los territorios concretos en que habitan. Desde las nociones de “espacio vivido” (Ardao, 1993), “situación” (Cerutti, 2019) y “geocultura” (Kusch, 2000) la autora aborda la manera en que los territorios constituyen (sin determinarlos) modos de pensar, de hacer, de simbolizar de aquellos que los habitan y que los configuran diariamente, mediante el arraigo cultural y las formas de habitar. “El territorio, de esta manera, se vincula con los aspectos emocionales, con los sentimientos, los símbolos, las experiencias de violencia y conflicto, los anhelos y sueños, lo que hace que el lugar en que se habita y aquellos espacios significativos se conviertan en parte de la propia identidad” (op. cit.: p. 13).

El presente trabajo se enfoca en la enseñanza de la filosofía en universidades públicas del conurbano bonaerense. En este sentido, la *territorialidad conurbana* será un concepto que articule todas las indagaciones y será importante tomar como punto de partida el postulado de Pedro Saborido (2021: p. 9): “hay demasiados conurbanos”, nos cuidaremos de generalizar una idea de “conurbano” universal y abstracta, porque sabemos que *el conurbano se dice de muchas maneras*. En un trabajo basado en el proyecto anterior al que éste da continuidad (Menchón y otros, 2022-2023), identificamos mediante metáforas heurísticas diferentes representaciones del conurbano que subyacen a las prácticas de enseñanza de la filosofía en las universidades de estos territorios, remarcando los imaginarios que sobre el conurbano forjan los/as docentes y que pueden coincidir o no con representaciones hegemónicas producidas en otros ámbitos, por ejemplo, en los medios. Relevamos así distintas significaciones como el conurbano como *falta*, el conurbano como *entrenamiento*, conurbano como *lejanía*, el conurbano como *territorio afectivo*, el conurbano como *fuera del tupper* que resulta asociada a la del conurbano como *territorio que da un sentido político a la tarea de enseñar*, el conurbano como *estereotipo*, el conurbano como *espacio de identidad y reivindicación territorial* (Bezares, Menchón y Santander, 2023). De lo que

dan cuenta estas representaciones es de que “no hay un ser típico del conurbano” (Saborido, p.72), sino identidades múltiples y singularidades irreductibles que producen identidades fuertes pero heterogéneas. Finalmente, las universidades con fuerte sentido territorial se oponen a las Universidades clásicas, que responden al modelo francés (UBA, UNLP), las cuales borran su situación territorial para presentarse como representantes de la nación entera. Retomaremos estas metáforas para explorar nuevas relaciones entre la filosofía y sus anclajes territoriales en la pluralidad de conurbanos bonaerenses en las que se sitúan.

## 2.2. Problemática a investigar:

El problema que motoriza esta indagación es el de identificar relaciones entre universidad, filosofía y territorio, a partir de una perspectiva pedagógica situada (Haraway, 1995) y desde una mirada crítica a la colonización pedagógica en la educación superior (Quijano, 2000; Jauretche, 2020). Intentamos pensar en este trabajo de qué manera el territorio atraviesa las prácticas de enseñanza de la filosofía en universidades del conurbano bonaerense y en qué medida las propuestas pedagógicas y los conocimientos que allí se transmiten y producen están situados. Nos preguntamos también por la manera en que la filosofía sale de los muros institucionales y se conecta con su contexto y con las comunidades en las que se inserta la universidad. Esto constituye un problema relevante para la enseñanza universitaria ya que partimos del supuesto de que una enseñanza situada que tenga en cuenta las problemáticas del estudiantado y de sus contextos vitales, geográficos y culturales genera mayor compromiso con la materia, motoriza aprendizajes significativos, y otorga a su vez mayor sentido pedagógico y político a la inclusión de la filosofía en los planes de estudio de las carreras.

La noción de *territorio* será entendida al menos en tres grandes sentidos: a) el anclaje geográfico de las instituciones (conurbano bonaerense); b) la universidad en general y las carreras en particular pensadas como territorios específicos en un sentido institucional, epistemológico y simbólico; 3) la comunidad y el estudiantado como parte de la trama territorial que articula el afuera y el adentro de la universidad.

La pregunta por el anclaje territorial de la enseñanza universitaria, y particularmente, de la filosofía, se fundamenta en la epistemología feminista, en la perspectiva decolonial y en los principios de la recientemente sancionada ley de Educación Ambiental Integral (LEAI), que asume que la educación universitaria no puede abordarse de manera abstracta y desterritorializada. Para la misma, es importante que la universidad conozca y se involucre en las cuestiones que afectan a las comunidades en las que se inserta. La universidad ya no puede pensarse aislada y cerrada sobre sí misma sino como parte de un entramado complejo donde entran en juego actores múltiples.

Las primeras preguntas que articulan este trabajo son las siguientes:

- ¿De qué manera los territorios atraviesan e impactan en la enseñanza de la filosofía en universidades públicas del conurbano bonaerense? ¿Qué lugar ocupa el territorio en la enseñanza de la filosofía? ¿Cómo la filosofía se ve atravesada por el contexto? ¿Cómo la filosofía irrumpe en el contexto?
- ¿Se abordan las problemáticas territoriales en la enseñanza de la filosofía? ¿Qué iniciativas se promueven desde la filosofía para que los/as estudiantes puedan problematizar sus propios contextos de estudio, de vida y de trabajo? ¿Qué diálogos se establecen con los actores relevantes de la comunidad ya sea local, regional o nacional?

Otras preguntas de investigación a indagar serán:

- ¿Qué tienen en común las universidades del conurbano? ¿Las une una matriz geográfica, sociocultural, simbólica?
- ¿Qué particularidades asume la enseñanza en estos territorios aunados como “conurbano bonaerense”? ¿Qué la diferencia de la enseñanza en otras universidades?
- ¿Qué desafíos particulares presenta para lxs docentes la enseñanza de la filosofía en estos territorios?
- ¿Es permeable la filosofía a las territorialidades con las que se compone? ¿O hay algo de su matriz eurocéntrica que la vuelve poco porosa a los contextos?
- ¿Es una forma de violencia simbólica la desterritorialización de la filosofía respecto de sus contextos de ejercicio? ¿A quiénes excluye y de qué maneras?
- ¿Qué tipo de filosofía sería una que se deje atravesar por los múltiples sentidos que el conurbano, que los conurbanos, adquieren tanto para lxs estudiantes como para lxs docentes? ¿Qué implicaría una filosofía con tonalidad conurbana? ¿Una filosofía producida en el conurbano/los conurbanos? ¿Una filosofía que tome las preocupaciones concretas de quienes habitan esos territorios? ¿Cuáles podrían ser, sin caer en homogeneizaciones ligeras, estas temáticas propiamente conurbanas?

Como docentes de estas universidades, apostamos a abordar estas preguntas mediante un pensamiento filosófico y situado, que pueda traer a las aulas otros mundos y otros tiempos pero que a la vez pueda vincularse con las realidades sociales y políticas en que las prácticas de enseñanza y aprendizaje se ejercen. Buscamos explorar las características que asume la enseñanza de la filosofía en universidades que nacieron con un proyecto político y pedagógico diferente respecto de universidades tradicionales como la UBA y la UNLP para indagar si en estas instituciones la filosofía transforma su matriz académica eurocéntrica y desterritorializada, en qué medida dicha transformación (o ausencia de la misma) impacta en la formación del estudiantado y en los sentidos que encuentran en dicha disciplina, y si la misma permite de alguna manera potenciar los lazos entre la universidad y la comunidad.

### 2.3. Objetivos:<sup>10</sup>

Objetivo General:

1. Indagar en las múltiples maneras en que el territorio atraviesa las prácticas de enseñanza de la filosofía en distintas carreras de grado y posgrado en las universidades del conurbano bonaerense.
2. Explorar las relaciones recíprocas que se dan entre filosofía y territorio teniendo en cuenta al menos los siguientes sentidos de “territorio”: a) el anclaje geográfico de las instituciones (conurbano bonaerense); b) la universidad en general y las carreras en particular pensadas como territorios específicos en un sentido institucional, epistemológico y simbólico; 3) la comunidad y el estudiantado como parte de la trama territorial que articula el afuera y el adentro de la universidad.
3. Identificar los elementos que permiten configurar una enseñanza de la filosofía situada y con perspectiva territorial en el nivel universitario.

Objetivos específicos:

---

<sup>10</sup> Detallar objetivo general y objetivos específicos.

- Explorar los desafíos y tensiones que implica pensar una filosofía sensible a las particularidades del territorio en los distintos sentidos desplegados en los objetivos generales.
- Indagar los vínculos que la enseñanza de la filosofía establece con los entornos locales de las universidades del conurbano bonaerense.
- Releva imaginarios sobre el conurbano bonaerense que se ponen en juego en quienes enseñan filosofía en estas universidades.
- Identificar los múltiples sentidos que adquiere para los/las docentes de filosofía la noción de una enseñanza filosófica situada.
- Generar intervenciones filosóficas y acciones de divulgación que promuevan el fortalecimiento de lazos entre la Universidad de La Matanza y la comunidad tanto al interior de la comunidad institucional como hacia afuera de ella.

#### 2.4. Marco teórico:

El presente proyecto de investigación se enmarca en cuatro grandes núcleos teóricos que nos permiten abordar el objeto de estudio en toda su complejidad, problematizar las prácticas de enseñanza de la filosofía y aportar a su transformación. Los ejes son: a) desarrollos teóricos en torno a la enseñanza de la filosofía en el nivel superior, b) las nociones de *territorio/territorialidad* así como los procesos de territorialización y desterritorialización de la enseñanza, c) la perspectiva epistemológica feminista desde la noción de *conocimientos situados*, y d) la mirada decolonial articulada en torno a las nociones de *colonización pedagógica* y *vectores culturales*.

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, Javier Freixas, Sivio Gallo, Laura Agratti, Walter Kohan, Guillermo Obiols, entre otros/as referentes de dicho campo disciplinario en nuestro país y en Sudamérica. Partiremos de una concepción de la enseñanza de la filosofía como “didáctica aleatoria” (Cerletti, 2020) en tanto consideramos que en toda clase de filosofía se articulan dos aspectos: la repetición y la novedad, y que el acontecimiento filosófico se produce cuando los contenidos ofrecidos por los/las docentes son reapropiados, resignificados, transformados por la irrupción del pensamiento de los/as estudiantes. Para que haya un aprendizaje filosófico lo ofrecido y planificado debe ser desbordado por algo que no puede planificarse y que es la manera en que los/as estudiantes ponen en juego su subjetividad y su pensamiento frente aquello que les es ofrecido. Apostamos con Cerletti a la construcción de una didáctica filosófica “(...) cuya filosofía subyacente sea una filosofía del encuentro, del azar y del acontecimiento, que posibilite aprendizajes filosóficos singulares” (p. 98). En este sentido, la propuesta didáctica se completa y cobra sentido cuando se ancla en un grupo singular y en un contexto determinado.

El contexto de la enseñanza también es relevante en la perspectiva de Freixas (2021) quien invita a 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. Al mismo tiempo, para Freixas la consideración de quién es el otro que aprende y que llega a las aulas es un punto

de partida fundamental para fomentar una práctica pedagógica situada, afectiva y no despersonalizada.

De Gallo (2015) tomaremos los intentos de superar la polaridad entre una enseñanza de la filosofía pensada como “museo de conceptos”, en los que predomina la repetición y la enseñanza memorística y descontextualizada, y una enseñanza de la filosofía pensada como “charla de café” en la que solo se trataría de fomentar que los/as estudiantes den sus opiniones y sus perspectivas subjetivas sin ningún tipo de trabajo sobre el pensamiento. Desde la noción de la clase de filosofía como “taller de conceptos”, el autor propone potenciar una manera de enseñar la disciplina en la que los conceptos creados por distintos filósofos y filósofas a lo largo de la tradición se pongan a disposición de abordar y pensar las problemáticas que realmente movilicen al estudiantado, las que pueden ser coyunturales, universales, existenciales, políticas, éticas, estéticas, pero siempre serán abordadas desde la perspectiva del *concepto* como lo propiamente filosófico.

Otro grupo de autores tales como Agratti, Kohan, Ruggiero, Durán, aportarán discusiones en torno a la posibilidad de una enseñanza de la filosofía que tenga en cuenta aspectos tales como la construcción colectiva de conocimiento, la comunidad de indagación, la imaginación y creación, y la posibilidad de construir una “filosofía popular” (Kohan y Durán, 2020) que se base en principios de igualdad y de democracia.

En segundo lugar, partiremos de una serie de perspectivas nos permitan abordar la noción de *territorio* en toda su complejidad, tanto material como simbólica, así como también los procesos de territorialización, desterritorialización y reterritorialización (Deleuze y Guattari, 2012) para conceptualizar el papel que juega la filosofía en relación a la academia y a la comunidad.

Llanos Hernández (2010) sostiene que:

El territorio al interior de la geografía constituyó un concepto disciplinario, este mismo sentido se presenta cuando otras disciplinas lo incorporaron a su campo de estudio; sin embargo, en la actualidad el territorio es más que un concepto disciplinario, pues ha pasado a convertirse en un concepto interdisciplinario y a formar parte de los referentes teóricos de las diversas disciplinas que tienen como objeto de estudio los múltiples tipos de relaciones que despliegan los seres humanos (p. 213).

En esta línea, buscamos superar las definiciones meramente geográficas del concepto para ampliarlo a otros aspectos que abonarán a la construcción de una pedagogía situada y con anclaje territorial. Para ello, nos serviremos de filósofos y filósofas que han dado a esta noción sentidos que enriquecen nuestra mirada sobre las prácticas de enseñanza.

En principio, podríamos definir “territorio” como el anclaje geográfico, pero también temporal, vincular, material, identitario y simbólico en el que se inserta una praxis. Sostenemos, con Ana Camblong (2014), que sin alegar a favor de un determinismo es posible pensar que existe una incidencia mutua entre el lugar material determinado en el que moramos y los modos específicos que tenemos de habitar el mundo (pp. 13-17). Esto quiere decir que nuestros hábitos y prácticas, entre los cuales se encuentran nuestras prácticas pedagógicas y académicas, se cruzan nodalmente con el sitio en el que transitamos, en el que trabajamos, estudiamos, pues este es el lenguaje primario que define la condición territorial básica en la que se despliegan nuestras interacciones.

El territorio podría definirse entonces como el espacio concreto apropiado y construido socialmente por la acción de los actores que lo habitan, acción que a su vez está acompañada por representaciones sociales, valores y sentidos identitarios asignados a dichos espacios. “Los territorios, por tanto, no son unidades administrativas ubicadas en el espacio, como se comprende por los Estados-nación, sino que operan como entidades vitales en constante cambio, negociación y conflicto. Los territorios nunca están completamente delimitados, vacíos o cerrados, sino que son

continuamente recreados en las dinámicas de apropiación-reapropiación (González Terán, 2021: p. 12)".

Tomaremos de Kusch (2007) el acento en las relaciones entre lo cultural y lo geográfico impresas en el concepto de "geocultura" que sugiere que el pensamiento se constituye también por la "gravidez del suelo", sin caer en determinismos rígidos. La filosofía intercultural de Kusch (1973) nos interpela a preguntarnos: ¿desde dónde pensamos? y en ese sentido abona a la configuración de un pensar filosófico situado en los territorios americanos, argentinos, y en nuestro caso, conurbanos. El *suelo* es entendido aquí como el "domicilio existencial" que refiere a aquellos lugares de los cuales nos sentimos parte, y que a la vez representan unas formas de estar en el mundo que nos preceden y nos constituyen. Este acento en el "estar" en tensión con el "ser" representa la tensión que se da en el pensamiento americano entre la pretensión de universalidad abstracta (heredada de la tradición filosófica europea) y el carácter situado del pensamiento en un tiempo, un espacio, en una cultura.

[...] Y ese suelo así enunciado, que no es ni cosa, ni se toca, pero que pesa, es la única respuesta cuando uno se hace la pregunta por la cultura. Él simboliza el margen de arraigo que toda cultura debe tener. Es por eso que uno pertenece a una cultura y recurre a ella en los momentos críticos para arraigarse y sentir que está con una parte de su ser prendido al suelo. Uno piensa entonces qué sentido tiene toda esa pretendida universalidad enunciada por los que no entienden el problema. No hay otra universalidad que esta condición de estar caído en el suelo, aunque se trate del altiplano o de la selva. De ahí el arraigo y, peor que eso, la necesidad de ese arraigo, porque, si no, no tiene sentido la vida (Kusch, 2007: p. 218).

Discutiendo con las teorías de la zoología, particularmente de la ornitología, que vinculan los territorios a espacios de competencia y de lucha por la supervivencia, Despret (2022) elabora una concepción de los territorios, a partir de la vida de los pájaros, que puede ser una clave interesante para leer la territorialidad en general. Para esta filósofa el territorio funciona como una "partitura musical" (p. 147) que reparte funciones, señala límites, distribuye posiciones y genera las condiciones de posibilidad para que quienes lo habitan puedan expresarse y tejer relaciones y lazos afectivos entre sí. Lo interesante para ella no está tanto en los territorios pensados como extensión geográfica sino en las maneras que los seres hacen territorialidad al habitar los espacios y a construir relaciones con ellos y en ellos, y busca indagar en los hábitos, es decir, las "invenciones de vida y de prácticas que ligan el actuar y el saber a lugares y a otros seres" (p. 36). En esta perspectiva, los territorios son formas que moldean maneras de ser, de tejer relaciones y de organizarse socialmente, y al mismo tiempo el territorio nos acerca, genera "vecindades" y traza periferias y fronteras (Despret, 2022: p. 141).

Tomando estas nociones, buscaremos pensar los modos en que los territorios conurbanos se entretejen con los territorios universitarios y con las prácticas de enseñanza y de producción de conocimientos que allí se desarrollan.

Los conceptos de territorialización, desterritorialización y reterritorialización (Deleuze y Guattari, 2012) habilitan problematizar si las prácticas de enseñanza de la filosofía movilizan sentidos instituidos y crean nuevas relaciones con el conocimiento al interior de las instituciones, si reproducen lógicas universales y abstractas, si se arraigan de acuerdo a las particularidades de los contextos en los que se enmarcan, y si permiten a quienes allí estudian y enseñan resignificar los lugares que ocupan ya sea dentro o fuera de la universidad. Mucho se ha escrito sobre la "torre de marfil" en la que a menudo la academia se repliega: frente a esta desterritorialización de la filosofía

nos interesa indagar las maneras en que la misma sale de sus múltiples repliegues y se vuelve permeable a los territorios por los que circula y desde los que se produce o reproduce.

Un tercer bloque conceptual lo configura la epistemología feminista y la noción de “conocimientos situados”, que tomaremos de autoras como Donna Haraway y Diana Maffia, entre otras. Desde el feminismo crítico, Maffia discute ciertas dicotomías propias de la epistemología moderna (objetivo/subjetivo, universal/particular, racional/emocional, abstracto/concreto, público/privado, hechos/valores, mente/cuerpo, literal/metafórico), discute la sexualización y la jerarquización de los polos (la sexualización: porque ser mujer no está asociado naturalmente a ninguno de estos rasgos; la jerarquía: porque nada es más importante en abstracto, hay que discutirlo concretamente en cada caso) al mismo tiempo que problematiza la neutralidad valorativa: la supuesta separación y toma de distancia del mundo a partir de borrar las emociones y todo rasgo de la subjetividad, y la reemplazabilidad de los sujetos entre sí. La objetividad y la neutralidad constituyen operaciones específicas de borrado del sujeto productor de conocimiento y de las marcas de la subjetividad y del contexto en el lenguaje, así como de las relaciones de poder que atraviesan dicha producción. Haraway (1995) parte de las nociones de “encarnación”, “visión parcial” y “conocimientos situados” para discutir con el pretendido carácter objetivo y universal del conocimiento postulado por la tradición moderna, así como también para discutir con posiciones constructivistas y marxistas, de las que toma distancia. Estas últimas, en el afán de señalar el carácter construido de los saberes y las relaciones de poder que los atraviesan, corren el riesgo de abonar a la idea de que la ciencia es otro juego de poder por lo tanto sus producciones no pueden aspirar a la legitimidad epistémica. Esto puede conducir al relativismo que la autora caracteriza como *no estar en ningún lado para estar en todas partes* (Haraway, 1995, p.329). Frente a esto, apuesta a la construcción de una visión feminista de la ciencia que no aspire a un punto de vista total y neutro sino a uno situado y encarnado. Una pedagogía feminista interseccional que se posicione desde la noción de “conocimientos situados” es aquella que da cuenta de las condiciones no neutrales de la producción de conocimiento y de las subjetividades que han generado los saberes que circulan en las aulas. La objetividad entendida como la universalidad y la neutralidad del conocimiento pueden operar como ideales regulativos pero son pretensiones inalcanzables en casi todas las áreas disciplinares (Maffia, 2007). La validez de un saber depende de los acuerdos producidos intersubjetivamente dentro de comunidades que siguen ciertas reglas de juego en las que algunos saberes quedan afuera y otros dentro.

Adoptamos en este trabajo 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), entre otras.

Por último, partimos de un conjunto de autores que problematizan los procesos de colonización pedagógica (Jauretche) y las asimetrías culturales que se dan entre los “centros” y las “periferias”, particularmente entre la filosofía nacional y la tradición filosófica europea y norteamericana, así como también la manera en que dichas relaciones asimétricas (en términos de Saborido, “vectores culturales”, 2021) atraviesan las prácticas de enseñanza de la filosofía en las instituciones educativas de nivel superior.

La pregunta sobre la existencia o no de una Filosofía Latinoamericana fue formalizada a fines de los años 60 por Augusto Salazar Bondy (citado en Scannone, 2009) en un contexto en el que se discutía globalmente si la condición de nuestra región en relación al desarrollo capitalista obedecía a un atraso calificado como “subdesarrollo” o a una “dependencia” de los países periféricos respecto de los centrales causada por la opresión, no sólo económica sino también cultural, de los últimos sobre los primeros (Cardozo y Faletto, 1971). “La dependencia -afirma Dos Santos- no es la relación entre una economía nacional autóctona y una economía externa que la somete, sino una relación que condiciona a través de las necesidades, acciones e intereses de naciones dominantes, las estructuras internas de las regiones dependientes” (Dos Santos, 1978, p. 24) por lo que su desarrollo consiste en las respuestas de sumisión o enfrentamiento que las fuerzas internas de las sociedades dependientes den al condicionamiento externo.

En este contexto surgen varias teorías latinoamericanas que darán respuesta, directa o indirectamente a este problema, la Filosofía de la Liberación (Dussel, Scannone), la Pedagogía del Oprimido (Freire) y la Teoría Descolonial (Quijano), entre otras; las cuales encontrarán antecedentes en el pensamiento de José Martí y de José Carlos Mariátegui e interlocutores en el movimiento de la negritud (Cesaire, Fannon).

En 1950 Aime Cesaire escribe en el “Discurso sobre el Colonialismo” (2006) que la civilización europea u occidental se asienta sobre la mentira principal que asocia la colonización a la civilización. Según el poeta la colonización ha sido una empresa que sirvió sólo a los fines de descivilizar, fundamentalmente al colonizador, ya que fomentó una barbarie sostenida en una concepción racista de la humanidad. Filósofos idealistas, como Renan, habrían trabajado codo a codo con reverendos cristianos para imponer la idea de la inferioridad de las razas extranjeras (los chinos o los negros) desdiosas e improductivas, destinadas naturalmente y/o culpables de su condición de siervos, artesanos manuales, jornaleros agrícolas u obreros industriales, diferenciándolas, por naturaleza, de la raza europea hecha de soldados y amos (Cesaire, 2006). Las carnicerías coloniales, justificadas en este argumento, han consistido en tratar al otro como bestia y, por lo tanto, han contribuido a transformar al conquistador mismo en bestia, en este sentido sostiene el autor que la colonización es una empresa que ha destruido más civilización de la que ha aportado.

Siguiendo la huella del racismo presente en la colonización Aníbal Quijano desarrolla el concepto de “Colonialidad del poder” (2000) definiéndolo como un patrón de poder mundial que comenzó con la conquista (y constitución) de América pero aún perdura y es, actualmente, hegemónico. Este patrón se asienta sobre el invento del concepto de “raza” aplicado por primera vez a los “indios” por parte de los conquistadores. “Raza” es una categoría mental que parte de establecer diferencias fenotípicas entre conquistadores y conquistados, para luego asociarlas a estructuras biológicas diferentes, que darían lugar a procesos neurológicos y mentales distintos. Todo lo cual supondrá inferiorizar las culturas y descubrimientos mentales de los conquistados. Sobre esta operación se distribuirán los roles y lugares de trabajo en la estructura de poder de la nueva sociedad global, a mayor “blanquitud” mayor salario y puestos de mando. Raza y trabajo se impondrán como naturalmente asociadas. Es en este contexto, según Quijano, que Europa se constituye como “centro” del capitalismo mundial. Durante dos siglos el capital se concentra en Europa gracias a la extracción de recursos naturales de América, producida por el trabajo no pagado de indios, negros y metizos, poblados de regiones que, en adelante serán llamadas “periféricas”.

La conquista de América, no es para el autor, un gesto más del imperialismo de un pueblo sobre otro, porque a partir de ella se instaura un “sistema-mundo” en el cual diversas historias,

experiencias y productos culturales se incorporan a una “cultura global” dominada por Europa. No se trata, como sabemos, de un “encuentro” ni de un “intercambio” entre culturas, sino de una dominación que se logra mediante acciones concretas: la expropiación de los descubrimientos culturales de los pueblos colonizados; la represión violenta de la producción de conocimientos de los colonizados; y la introyección, por la fuerza, de la cultura de los dominadores.

El eurocentrismo finalmente se asienta sobre dos mitos: el evolucionismo, que supone que los pueblos colonizados viven en el pasado, mientras a los colonizadores les corresponde el presente y el futuro; y el dualismo, que divide el mundo en diferencias que se naturalizan ocultando la violencia que implican.

Enrique Dussel estudiará profundamente el problema del eurocentrismo partiendo de la tesis según la cual Europa se autoafirma como centro de la Historia del Mundo conquistando una alteridad que no descubre, sino a la que encubre (Dussel, 1995). En este sentido habla de la falacia del desarrollismo europeo, que postula al desarrollo como movimiento inevitable del ser que va del este (Asia), espacio en el que comienza la Historia de la conciencia que el espíritu tiene de su libertad, en términos de Hegel, hacia el oeste (Europa), fin absoluto del proceso. Quedando África y Latinoamérica eliminados de la historia del desarrollo en virtud de su autoculpable minoría de edad. En lo que Dussel llama “el mito de la modernidad” Europa se construye como portadora del espíritu de la razón, ocultando todo lo no-europeo y obteniendo de esa operación el derecho universal a todas las violencias y crueldades que el desarrollo solicite, toda vez que los pueblos se resistan. Se entiende por “desarrollo” a todas las empresas civilizatorias y educativas que la civilización moderna europea se encuentra obligada a llevar adelante en virtud de superioridad respecto de los pueblos primitivos, bárbaros y subdesarrollados.

Dussel propone que al comprender la irracionalidad sacrificial que supone el proyecto moderno debemos descubrirnos a nosotros mismos como “víctimas inocentes” de un proyecto culpable de su violencia originaria. Sólo si esto ocurre será posible afirmar la “razón del Otro” y trascender la modernidad. La “transmodernidad” es un proceso en el cual ambas, modernidad y alteridad negada (las víctimas) co-realizan ellas mismas un proceso de mutua fertilización creativa. Trans-modernidad (como proyecto de política, económica, ecológica, erótica, pedagógica y religiosa liberación) es la co-realización de lo que es imposible cumplir para la modernidad por sí misma: esto es, una solidaridad incorporativa que he llamado analéctica, entre centro/periferia, hombre/mujer, diferentes razas, diferentes grupos étnicos, diferentes clases, civilización/naturaleza, cultura occidental/cultura del Tercer Mundo, etc.” (Dussel, 1995, p. 69-70).

Retomando la operación retórico-política inaugurada por José Martí en “Nuestra América” nos interesa identificar las antiparras yankis y europeas presentes en nuestras Universidades que presas de la falsa erudición y de una Grecia que no es nuestra, nos impiden conocer de qué estamos hechos. El poeta se pregunta “¿Cómo han de salir de las universidades gobernantes, si no hay una Universidad en América donde se enseñe lo rudimentario del arte de gobierno, que es el análisis de los elementos particulares de los pueblos de América? A adivinar salen los jóvenes almundo, con antiparras yankis o francesas, y aspiran a dirigir un mundo que no conocen” (Martí, p. 135), al tiempo que sugiere [...] La universidad europea ha de ceder a la universidad americana. La historia de América, de los incas acá, ha de enseñarse al dedillo, aunque no se enseñe la de los arcontes de Grecia. Nuestra Grecia es preferible a la Grecia que no es nuestra. Nos es más necesaria [...] Injértese en nuestras repúblicas del mundo; pero el tronco ha de ser de nuestras repúblicas. Y calle el pedante vencido; que no hay patria en que pueda tener el hombre más orgullo que en nuestras dolorosas repúblicas americanas.” (Martí, p. 135).

La mirada crítica de la colonización nos insta a revisar 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). Para lo cual será necesario explorar prácticas de desobediencia epistémica (Mignolo, 2001, 2010) y en pedagogías decoloniales (Palermo, 2015) que nos acerquen a la posibilidad de descolonizar la universidad.

## 2.5. Hipótesis de trabajo o los supuestos implícitos (según corresponda al diseño metodológico):[1]

Frente a un modelo universal y desterritorializado como el de la UBA, las universidades del conurbano se crearon con una fuerte raigambre territorial que ha buscado conectar las prácticas educativas con los problemas concretos de las comunidades en las que se insertan. Sin embargo, partimos de la hipótesis de que la enseñanza de la filosofía en el Nivel Superior (incluso en el conurbano) sigue estando atravesada por una matriz universalizante, eurocentrista y colonial que se funda en la formación y en las representaciones sobre la disciplina de los/las docentes. La filosofía a menudo se presenta alejada de los problemas de los/as estudiantes y de los territorios que habitan, a nivel local, nacional y regional. No obstante, consideramos que las universidades del conurbano bonaerense, cuyas lógicas institucionales promueven que las prácticas pedagógicas tengan en cuenta los contextos en los que se enmarcan, pueden ser espacios potentes para pensar y promover modos situados y territorializados de enseñar y producir filosofía.

Partimos del supuesto de que una enseñanza situada que tenga en cuenta las problemáticas del estudiantado y de sus contextos vitales, geográficos y culturales genera mayor compromiso con la materia, motoriza aprendizajes significativos, y otorga a su vez mayor sentido pedagógico y político a la inclusión de la filosofía en los planes de estudio de las carreras.

Asumimos que una enseñanza de la filosofía situada y sensible a las territorialidades es aquella que se aleja de las lógicas académicas alienadas de su contexto, que considera el momento en que la materia se sitúa en un plan de estudios; que considera la carrera para la cual los/as estudiantes que llegan a las aulas se están formando; que dialoga con la producción intelectual y cultural local y nacional; que tiene en cuenta al estudiantado, se deja permear por sus deseos, intereses y preocupaciones, mostrando a la vez saberes novedosos y vinculados con una tradición que excede lo coyuntural, y una que ofrece en las aulas espacios para pensar y problematizar el presente, pero también el pasado que nos ha hecho ser quienes somos, y el futuro, que se presenta como desafío colectivo.

## 2.6. 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 grado y posgrado en carreras diversas situadas 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.

Para organizar y analizar los resultados apelaremos a metáforas heurísticas construidas a partir de los mismos discursos de los/as docentes entrevistados/as. Siguiendo a Dussel y Caruso (1999), sabemos que el uso de metáforas ha sido recurrente en la historia de las ciencias sociales. La acción metafórica de definir las cosas apelando a otras, nos permite ver los fenómenos bajo perspectivas nuevas, extrayendo supuestos y sentidos ocultos, invisibilizados. Usar metáforas no es una decisión estética, no se trata de “adornar” el lenguaje, sino que es una estrategia metodológica y epistemológica, así como también política. “Estas comparaciones no son inocentes ni neutrales: evocar otros significados implica resaltar relaciones y conexiones que pueden no ser evidentes para los otros, y que queremos que lo sean (Caruso y Dussel, p. 81)”.

En orden a explorar la noción de territorio, uno de los núcleos centrales del presente trabajo, retomamos el abordaje de Despret (2022), arriba mencionado, a partir del cual el mismo no es pensado como extensión geográfica sino como modos de hacer territorialidad al habitar los espacios y a construir relaciones con ellos y en ellos. En otro texto (Despret, 2020) la autora señala la importancia de pensar la investigación como arte de hacer geopolítica rastreando las huellas que dejan los otros. Investigar es, en este sentido, “caminar con”, ni al lado, ni al mismo tiempo, dejándose instruir por los signos del deseo del otro. Rastrear un territorio será entonces “aprender a sentir y pensar como otro [...] desprenderse de la propia lógica” (Despret, 2020: p. 12). Rastrear el territorio es dejar de habitarlo como si estuviéramos solos, en este sentido se sostiene la autora la necesidad de hacer geo-política, que no es otra cosa que “volver a la tierra” para conocer ¿cómo cohabitar los territorios compartidos? El territorio deja de ser, entonces, un objeto a explorar, a proteger, o un lugar de recreación para convertirse en un agente al cual podemos hacerle preguntas en orden a preparar alianzas o anticipar conflictos para encontrarles una solución diplomática. Rastrear es, necesariamente, transformar las maneras de pensar para encontrar un mundo hecho de cohabitantes en los que podemos reconocernos y convenir para enriquecer nuestros hábitos.

Para narrar y graficar el rastreo emplearemos la herramienta del mapeo. Según el colectivo Iconoclastas “un mapa es sólo una herramienta que facilita la realización de diagnósticos territoriales en un espacio horizontal que permite compartir saberes y tramar solidaridades y afinidades. [...] potencia el desarrollo de proyectos territoriales con mirada comunitaria y transformadora.” (2019, p. 3). Entendemos al mapeo como una manera de deshacernos de viejas palabras y forzar la lengua para hacer aparecer efectos de presencias que atraviesan el cuerpo (Despret, 2020: p. 18). Se busca generar cartografías que nos permitan poner en imágenes los múltiples vínculos que la universidad traza con sus territorios.

## 2.7. Bibliografía:

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

- Bezares, J., Menchón, Á. y Santander, M. (2023) *Conocimientos situados: anclajes territoriales de la enseñanza. La filosofía en universidades públicas del conurbano bonaerense*. Ponencia presentada en XIX Congreso de la IAPH, FFyL, UBA, 31/07- 4/08, 2023.
- Borsani, M. E. (2021): *Rutas decoloniales*, Buenos Aires, Ed. del Signo y Duke University.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. C. (2003) *Los herederos. Los estudiantes y la cultura*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina SA.
- Carlino, P. (2006) *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Camblong, A. (2014). "Habitantes de las fronteras". En *Habitar las fronteras* (pp. 9-32). Posadas: EDUNAM-Editorial Universitaria de la Universidad Nacional de Misiones.
- Cardoso F., Faletto E. (1971) *Dependencia y desarrollo en América Latina*. México, Siglo XXI, 1971. Cap. 1 y Cap. 4. Pág. 3 a 10 y 54 a 101.
- Carlino, P. (2006) *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Cerletti, A. (2020) "Didáctica aleatoria de la filosofía, didáctica del aprendizaje filosófico", en *Ensayos para una didáctica filosófica*. Río de Janeiro: NEFI.
- Cerletti, A. y Ruggiero, G. [ed.] (2010). *Enseñar filosofía en los límites: un estudio sobre la enseñanza de la filosofía en el conurbano bonaerense*. Buenos Aires: UNGS.
- Cesaire, A. (2006) *Discurso sobre el colonialismo*. Madrid, Akal, 2006. pp. 13 a 45
- Crenshaw, K. (1991) *Cartografiando los márgenes. Interseccionalidad, políticas identitarias, y violencia contra las mujeres de color*. *Stanford Law Review*, 43 (6), pp. 1.241-1.299. Traducido por: Raquel (Lucas) Platero y Javier Sáez.
- Deleuze, G. y Guattari, F. (2012) *Mil Mesetas. Capitalismo y esquizofrenia*. Valencia: Pre-Textos.
- Despret, V. (2022) *Habitar como pájaro. Modos de hacer y de pensar los territorios*. Buenos Aires: Cactus.
- Despret, V. (2020) Prefacio en *Tras el rastro animal*. Buenos Aires: Ediciones Isla Desierta. pp. 9-18. Traducido por Francisco Gelman Constantini.
- Dos Santos, T. (1978) *Brasil: La evolución histórica y la crisis del milagro económico*. México: Editorial Nueva Imágen y Facultad de Economía, UNAM.
- Dussel E. (2014) "Eurocentrismo y Modernidad" en *Capitalismo y geopolítica del conocimiento*, Buenos Aires, Del Signo. pp. 63-75.
- Dussel, I. y Carusso, M.: *La invención del aula. Una genealogía de las formas de enseñar*. Santillana. Buenos Aires. 1999. (Selección)
- flores, v. *La pregunta como sabotaje epistémico*. (2018) Texto para Mesa 7: Educación, Cultura y Procesos Emancipatorios: Encrucijadas culturales y pedagógicas del sur latinoamericano frente al discurso neoliberal. PRE-CONFERENCIA CLACSO 2018 - Pensamiento(s) del Sur: miradas epistémicas descentradas, en diálogo y en fuga. Jornadas de diálogo y discusión interinstitucional. 23 y 24 de agosto de 2018. Ciudad Universitaria, Universidad Nacional de Córdoba.
- Freixas, J. (2021) *Darnos la mano. Andanzas entre acciones escolares (mal)queridas*. Buenos Aires: Ediciones Seisdedos.
- Gallo, S. (2014) *Metodología de la enseñanza de la filosofía Una didáctica para la enseñanza media*. Universidad de General Sarmiento.
- 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.
- González Terán, D. (2021) *Didáctica de la filosofía territorializada. Reflexiones psicogeográficas de estudiantes mujeres que habitan territorios urbanos*. Universidad de Chile Facultad de Filosofía y Humanidades Departamento de Estudios Pedagógicos Programa Pedagogía en Educación Media con mención en asignaturas Científico Humanista.
  - González, G. y Schneider, C. (2020) *Más allá de la Torre de Marfil: vinculaciones entre la universidad y sus territorios*. Universia, N°31, Vol. XI. Año 2020.
  - 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.
  - Haraway, D. J. (1995) "Conocimientos situados: la cuestión científica en el feminismo y el privilegio de la perspectiva parcial", en *Ciencia, cyborgs y mujeres. La invención de la naturaleza*, Madrid, Cátedra.
  - Haraway, D. (2019) *Seguir con el problema. Generar parentesco en el Chthuluceno*. Bilbao: Consonni.
  - Iconoclasistas (2019). Mapeando el territorio. Recuperado de <https://iconoclasistas.net/cuadernillo-escolar/>
  - Jauretche, A. (2020) *La colonización pedagógica (la yapa)*. 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: UNIFE: Editorial Universitaria.
  - KOHAN, Walter, DURÁN, Maximiliano (2020) Manifiesto por una escuela filosófica popular. Los Polvorines: Ediciones UNGS.
  - Kusch, R. (1973) "El estar siendo como estructura existencial y como decisión cultural americana" en Actas del II Congreso Nacional de Filosofía, Tomo II, Buenos Aires: Sudamericana.
  - Kusch, R. (2007) *Obras Completas*. Buenos Aires: Editorial Fundación Ross.
  - Llanos Hernández, L. (2010) *El concepto de territorio y la investigación en ciencias sociales*. AGRICULTURA, SOCIEDAD Y DESARROLLO, SEPTIEMBRE - DICIEMBRE, 2010. VOLUMEN 7, NÚMERO 3.
  - Maffia, Diana. (2007). Epistemología feminista: La subversión semiótica de las mujeres en la ciencia. *Revista Venezolana de Estudios de la Mujer*, 12(28), 63-98. Recuperado en 08 de diciembre de 2022, de [http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1316-37012007000100005&lng=es&tlng=es](http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-37012007000100005&lng=es&tlng=es).
  - Martí J., *Nuestra América*, Página oficial de José Martí: [https://web.archive.org/web/20160820054703/http://www.jose-marti.org/jose\\_marti/obras/articulos/nuestramerica/01nuestramerica.htm](https://web.archive.org/web/20160820054703/http://www.jose-marti.org/jose_marti/obras/articulos/nuestramerica/01nuestramerica.htm)
  - 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 Superior, 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. (2015): Habitar la frontera, Barcelona, CIDOB y UACJ.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y MINISTERIO DE DESARROLLO SUSTENTABLE. LEY 27621 DE EDUCACIÓN AMBIENTAL INTEGRAL. <https://www.argentina.gob.ar/ambiente/educacion-ambiental/ley-de-educacion-ambiental>
- Obiols, G. (2002). Una introducción a la enseñanza de la filosofía. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Otero, A., y Corica, A. (2017). Jóvenes y Educación Superior en Argentina. Evolución y tendencias. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 39 (1), 11-28. Recuperado de: <http://www.crefal.edu.mx/rieda/images/rieda-2017-1/mirador1.pdf>
- Perez Rasetti, C. (2019) *La cuestión del territorio y la creación de nuevas universidades*. En "La agenda universitaria IV: viejos y nuevos desafíos en la educación superior argentina/Eduardo Sánchez Martínez... [et al.]- la ed.- CABA: Universidad de Palermo, UP, 2019.
- Perrenoud, P. (1990) *La construcción del éxito y del fracaso escolar*. Madrid: Morata.
- Poratti, A. (2007) "La comunidad organizada. Texto y contexto", en *La comunidad organizada. Vigencias y herencias*, J. D. Perón, Comp. José Luis Di Lorenzo. Buenos Aires: Instituto para el Modelo Argentino.
- Quijano, A. (1992): "Colonialidad y modernidad-razionalidad", en Bonilla, H. (ed.): *Los conquistados: 1492 y la población indígena de las Américas*, FLACSO-Libri Mundi.
- Quijano, A. (2000): "Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina", en Lander, E. (comp.), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*, CLACSO.
- Rinesi, E. (2013). *Presente y desafíos de la universidad pública argentina*. En *La Universidad interviene en los debates nacionales*. Página 12. Edición del jueves 22 de agosto de 2013. Número 01.
- Rivera Cusicanqui, S. (2018) *Un mundo ch'ixi es posible. Ensayos desde un presente en crisis*. Buenos Aires: Tinta Limón.
- Rovelli, L. (s.f.) *La cuestión local en la etapa fundacional de las nuevas universidades del conurbano bonaerense. Los casos de la Universidad Nacional de Quilmes y General Sarmiento* en Jornadas de Jóvenes Investigadores- Instituto de Investigaciones Gino Germani, Universidad de Buenos Aires.
- RUGGIERO, G. (2022) *Educación, emancipación y autonomía: del imperativo al proyecto*. Los Polvorines: Ediciones UNGS.
- Saborido, P. (2021) *Una historia del conurbano*. Buenos Aires: Planeta.
- Scannone, J.C. (2009) "Filosofía de la Liberación: historia, características, vigencia actual", en *Teología y vida*, vol.1. pp. 59-73.
- Segato, R. (2018) *Contra-pedagogías de la crueldad*. Buenos Aires: Prometeo.
- Tadeu Da Silva, T. (1999). *Documentos de identidad: una introducción a las teorías del currículum*. Belo Horizonte: Auténtica.
- 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](http://www.hologramatica.com.ar) o [www.unlz.edu.ar/sociales/hologramatica](http://www.unlz.edu.ar/sociales/hologramatica) ISSN 1668-5024
- Zangrossi, G. M. (2013). *Las universidades del Conurbano Bonaerense. Impacto, desafíos y perspectivas*. X JORNADAS DE SOCIOLOGÍA 20 años de pensar y repensar la

sociología. Nuevos desafíos académicos, científicos y políticos para el siglo XXI 1 al 6 de julio de 2013

## 2.8. Programación de actividades (Gantt):<sup>11</sup>

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										
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	x					
Diseño y ajustes de instrumentos de recolección de información (entrevistas en profundidad, observaciones, grupos focales).			x			x	x	x				

<sup>11</sup> Definir la programación de actividades para cada objetivo específico, y las personas responsables de su ejecución.

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

estudiantes de Filosofía de primer año y de otras carreras												
Actividades vinculadas con la elaboración de informe de investigación: construcción de un índice-esquema.	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			
Escritura del informe final.								x	x	x	x	
Articulación con otros colectivos de trabajo para intercambiar experiencias sobre otras instituciones					x	x	x	x				
Participación en congresos y jornadas		x	x	x	x	x	x	x	x	x		
Entrega del informe final												x

## 2.9. Resultados en cuanto a la producción de conocimiento:

La investigación se propone construir un conocimiento completo, fundamentado y valioso acerca de la enseñanza de la filosofía en contexto en numerosas instituciones del conurbano bonaerense y sobre la manera en que las prácticas se insertan en dichos contextos institucionales y geográficos. 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. Asimismo, permitirá obtener conocimiento sólido para pensar y repensar la manera en que la universidad traza lazos con su territorio.

#### 2.10. 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.

#### 2.11. 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.

#### 2.12. 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.) y para la comunidad en general. A su vez, se proyecta participar en actividades de extensión tales como el stand de la UNLaM en la Feria Internacional del Libro y en la Feria del Libro de La Matanza. También se prevé la articulación con Departamento de Actividades Socioculturales y Extracurriculares de la Secretaría de Extensión Universitaria de la Universidad Nacional de La Matanza mediante propuestas que permitan ofrecer actividades y experiencias filosóficas a la comunidad.

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

---

#### 2.14. 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.

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.

#### 2.15. Destinatarios:

Tipo de destinatario		Subtipo de destinatario <sup>12</sup>	¿Cuál? Especificar	Demandante <sup>13</sup>	Adoptante <sup>14</sup>
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			
		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 Existentes<sup>15</sup>

Descripción/ concepto	Cantidad	Observaciones

<sup>12</sup> Marcar con una X

<sup>13</sup> 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

<sup>14</sup> 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

<sup>15</sup> 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.

## 4-Recursos financieros<sup>16</sup>

	Rubro	Año 1	Año 2	Total
Gastos de capital (equipamiento)	a) Equipamiento (1)			
	b) Licencias (2)			
	c) Bibliografía (3)	20.000		
	<b>Total Gastos de Capital</b>	<b>\$ 20.000</b>	<b>\$ 0,00</b>	<b>\$ 20.000</b>
Gastos corrientes (funcionamiento)	d) Bienes de consumo		10.000	
	e) Viajes y viáticos (4)	70.000	80.000	
	f) Difusión y/o protección de resultados (5)	30.000	30.000	
	g) Servicios de terceros (6)			
	h) Otros gastos (7)			
	<b>Total Gastos Corrientes</b>	<b>\$ 100.000</b>	<b>\$ 120.000</b>	<b>\$ 220.000</b>
	<b>Total Gastos (Capital + Corrientes)</b>	<b>\$120.000</b>	<b>\$120.000</b>	<b>\$240.000</b>

### **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).

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)	

<sup>16</sup> Justificar presupuesto detallado. Para compras de un importe de entre 6 y 60 módulos, (cuyo valor se regula de acuerdo con el Decreto 1030/16, Art 28) se requieren tres presupuestos. Superado ese límite, las contrataciones se realizarán según la normativa que rige las compras de la Universidad, todo de acuerdo con la Resolución HCS 143/2022.