

Filosofar donde los pies pisan: enseñanza de la filosofía y producción de conocimientos situados en universidades públicas del conurbano bonaerense

Bezares, Jimena (UNLaM)

Menchón, Ángela (UNLaM)

Santander, Mariana (UNLaM)

Nos proponemos pensar de qué manera el territorio atraviesa las prácticas de enseñanza de la filosofía en universidades del conurbano bonaerense y si las propuestas pedagógicas y los conocimientos que allí se transmiten y producen son “conocimientos situados” (Haraway, 1995). 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 esta sale de sus múltiples repliegues y se vuelve permeable a los territorios por los que circula y desde los que se produce o reproduce.

Exploramos las características que asume la enseñanza de la filosofía en universidades que nacieron con un proyecto político y pedagógico diferente respecto de universidades tradicionales para indagar si en ellas la filosofía transforma su matriz académica eurocéntrica y desterritorializada. Nos interesa enfocarnos particularmente en las representaciones que sobre el territorio y sobre la tarea docente allí tienen lxs docentes de filosofía de estas universidades del conurbano.

La noción de *territorio* será entendida 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.

Presentaremos algunos resultados (parciales e incompletos) de un trabajo de investigación en curso (2022-2024) desde la UNLaM. Para organizar y analizar los resultados hemos apelado a metáforas heurísticas construidas a partir de los discursos de docentes que hemos entrevistado a lo largo de la investigación.

Universidades y territorios: anclajes y tensiones

Las relaciones entre la universidad y el territorio siempre han sido complejas y se han ido reconfigurando a lo largo de la historia. 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), comprometiéndose con los contextos en los que están entramadas. El otro modelo, el de la universidad de Buenos Aires (UBA), 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.

En una genealogía de la relación entre universidad y territorio, Perez Rasetti (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 lxs estudiantes permiten que las transformaciones sociales tanto locales, nacionales e internacionales permeen los muros de las instituciones. Así, indagar en las relaciones entre universidad, filosofía y territorio, deberá asumir una noción ampliada y polisémica de “territorialidad” y “territorio”.

La expansión del sistema universitario que vino de la mano de la creación de las universidades del conurbano bonaerense conllevó un cambio de representación respecto a la educación universitaria: esta empezó 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 aquellxs 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 el cuerpo docente como para quienes 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 que 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).

Nuestra investigación 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. Las lógicas de estas nuevas universidades, 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. 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.

Conocimientos situados: filosofar desde donde pisamos

Nuestras preguntas 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 no puede abordarse de manera abstracta y desterritorializada. 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).

Podríamos definir “territorio” como el anclaje geográfico y material, pero también temporal, vincular, identitario y simbólico en el que se inserta una praxis. La noción de “geocultura” desarrollada por Kusch (2007) sugiere que el pensamiento se constituye también por la “gravidez del suelo”. 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, 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.

Despret (2022), discutiendo con teorías de la zoología, particularmente de la ornitología, que asumen los territorios como espacios de competencia y lucha por la supervivencia, propone pensarlos 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 organizarse socialmente, y al mismo tiempo el territorio nos acerca, genera “vecindades” y traza periferias y fronteras (2022: p. 141).

Resulta importante señalar que ninguna de estas lecturas de “territorio” se sostiene desde una posición determinista ni unilateral. Pensamos, con Camblong (2014), que existe una incidencia mutua, un ensamble dinámico, entre el sitio en el que vivimos y los modos específicos de habitarlo. Según esta autora el territorio puede ser pensado como un lenguaje o un texto que define un suelo delimitado en el que se despliegan nuestras interacciones y se configuran nuestros modos de vivir, nuestros hábitos y prácticas. El lugar que transitamos, en el que trabajamos, estudiamos nos atraviesa y nosotros lo investimos de significaciones afectivas y valorativas, construimos un imaginario simbólico y una memoria de él. Y esas configuraciones, a su vez, lo conforman y modifican. Existen diversas maneras de estar en el territorio, cada una de las cuales expresan una faceta posible, subjetiva y particular –lo que no quiere decir: deliberada y voluntaria– de estar en él.

La *territorialidad conurbana* es un concepto que articula todas las indagaciones y será importante partir del 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*.

Incluso desde la perspectiva más literal resulta difícil definir el conurbano como un territorio homogéneo con límites claros. Si bien suele definirse como la extensión territorial formada

por los veinticuatro partidos que rodean la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, circunscrita por el anillo que describe la Avenida General Paz (PEC, 2015), resulta fácil notar que se reconoce dónde empieza el conurbano, pero no puede determinarse dónde termina.

A su vez, su base poblacional es heterogénea, pues está hecha de migraciones internas y externas (principalmente de países limítrofes), atraídas por las primeras estaciones ferroviarias que el modelo agroexportador exigió, la expulsión de millones de personas de las áreas rurales que la crisis del mismo modelo produjo, la atracción hacia la Ciudad que el proceso de industrialización nacional provocó. No es posible encontrar una identidad esencial del ser del conurbano.

Por su densidad poblacional (el 63% de la población total de la Provincia de Buenos Aires) y por su desarrollo más urbano que rural cabría identificarlo como una Ciudad Central, pero su lento desarrollo material (falta de redes de agua y cloacales) y los límites institucionalmente establecidos no permiten hacerlo. Por las mismas razones tampoco puede concebirse como un territorio rural, es, por lo tanto un territorio fronterizo entre la ciudad y el campo: “no somos del interior ni de la capital (...), no estamos adentro ni afuera (...), en la transición (...), en un degradé de la ciudad o del campo” (Saborido, 2021, pp. 70-71). Desde una perspectiva económica podría pensarse que mientras la Capital puja por autonomizarse (de todo) mirando hacia afuera y “el interior” del país, produce lo que se exporta, también, hacia afuera, el Conurbano, responsable de aportar el 18% al producto nacional mira hacia adentro. Finalmente puede pensarse también como el desborde (un exceso o resto) que la capital no puede contener, una proliferación desbocada que rebalsa. Trance entre la civilización y la barbarie, entre la cultura y la naturaleza (Saborido, pp. 11).

El hecho de ser un territorio fronterizo, de límites móviles y difusos, compuesto por una población social y culturalmente heterogénea, tiene un alcance que va más allá de lo territorial. Retomando la perspectiva geocultural de Kusch podríamos preguntarnos ¿qué significa pensar desde el conurbano hoy? ¿En qué sentidos afecta nuestra manera de pensar y actuar en el mundo con otros?

Para ensayar una respuesta tomaremos la noción de “semiosferas fronterizas” que, según Camblong, aparecen cuando el borde se convierte en centro (2014, p. 18). La frontera se hace centro, en el sentido de que atraviesa a quienes la atraviesan constantemente. El conurbano es frontera y periferia al mismo tiempo, y pensar desde allí, supone pensar alejados respecto de los centros concentrados de poder. Esa lejanía supone, por un

lado, una disminución en la legitimidad del pensamiento que allí se produce y por otro, mayor laxitud de las normas y las reglas, lo que redundaría en una mayor libertad creativa y una apropiación menos controlada de los saberes canónicamente establecidos.

Pensar desde el conurbano hoy supone enseñorearse del vértigo turbulento que supone vivir en un suelo moviente, sin límites, hecho de contrastes irreductibles y corridos de todos los centros.

El conurbano se dice de muchas maneras

Presentaremos aquí una serie de metáforas que ponen sobre la mesa los imaginarios que sobre el conurbano forjan docentes que trabajan en estas universidades (y que en el caso de la mayoría de lxs entrevistados, no “son de” o no viven allí).

Frente a la pregunta respecto a cómo el territorio del conurbano permea las prácticas docentes, uno de los docentes entrevistados sostuvo que “cuando se trata del conurbano aparecen muchos prejuicios, uno de ellos es que los estudiantes tienen realidades socioeconómicas más complejas, pero la realidad es que hay mucha diversidad en las aulas. No es lo mismo un estudiante de Ramos Mejía que uno de Gonzalez Catán, y así y todo la situación no es lineal”. Este docente dio cuenta de un “doble desafío” que consiste primero en revisar los propios preconceptos que se tienen sobre el conurbano, para luego poder tener en cuenta el contexto de enseñanza. “No hay que ignorar el contexto pero al mismo tiempo hay que cuidarse de guiarse por prejuicios”. Este docente se negó a generalizar una idea de “conurbano” universal y abstracta, porque sabemos, *el conurbano se dice de muchas maneras*.

Una de las representaciones más habituales que surge de las entrevistas es la del *conurbano como falta*. En principio el conurbano aparece representado como un territorio estructuralmente precario en el que lxs estudiantes “no tienen todos los problemas resueltos”, ausencia de luz en las casas, barrios que se inundan cuando llueve, falta de acceso a internet o a dispositivos elementales para llevar adelante tareas y una larga lista de etcéteras. Un docente refiere haberse sorprendido al constatar que un estudiante “estudiaba con la luz de la calle porque no tenía luz en su casa”. Infieren de esta adversidad un compromiso “más real” de estxs estudiantes con el estudio, hablan de estudiantes “más genuinamente interesados” en lo que hacen y los comparan con los estudiantes que “tienen todos los problemas resueltos”.

Esta asociación de la adversidad con el compromiso está presente en las representaciones que los medios hegemónicos de comunicación construyen diariamente sobre el conurbano, en general, como un territorio precario habitado por una clase trabajadora que logra progresar a base de sacrificio y resiliencia. El problema que vemos en estas representaciones es que pueden alimentar un imaginario ligado a la meritocracia o a la romantización de la pobreza.

Saborido plantea que la circunstancia de vivir en zonas adversas, “lejos de donde se supone que están las condiciones para ser feliz” (p. 74) provoca, más que sobreadaptación, la capacidad de superarlas creativamente y genera un entrenamiento que redundará en mayor flexibilidad mental (p. 95). Es interesante observar que este imaginario ligado al conurbano se replica en el imaginario del estudiante o egresado argentino que viaja a trabajar a algún país del norte global y que por estar habituado a resolver problemas con recursos escasos se desempeña de manera sumamente eficaz o creativa en cualquier contexto. Este imaginario se resume en la metáfora según la cual los argentinos “lo atamos con alambre” y da cuenta de que, como Saborido observa, “Argentina es como el conurbano de occidente” (p. 74), es decir, un territorio periférico.

A su vez este imaginario del *conurbano como falta* aparece en docentes que observan una formación secundaria “frágil” o “pasiva”, lo que redundará en falta de habilidades y aptitudes generales que la universidad demanda, específicamente en dificultades en la lecto-comprensión y en la expresión oral y escrita. A esta formación deficitaria se le suma la falta de capital cultural (del capital cultural valorado en las instituciones) que supone ser, en muchos de los casos, la “primera generación de universitarios”, otra de las representaciones características que surgen sobre lxs estudiantes del conurbano (y que se sostiene en una gran base objetiva). Algunxs docentes insisten en que es importante “principalmente en el primer cuatrimestre de la carrera sentar ciertas bases del compromiso académico” que parecieran no ser conocidas a pesar de haber atravesado las trayectorias educativas que condicionan el acceso a la universidad. A su vez esto se asocia a la clase trabajadora, lxs estudiantes del conurbano están representados como hijos/as de trabajadores/as que, a su vez, son trabajadores/as, muchas veces en condiciones de explotación, lo que redundará para lxs docentes entrevistadxs en dificultades económicas y en falta de tiempo.

Finalmente, la representación del *conurbano como falta* aparece en la idea que según lxs docentes entrevistadxs tienen lxs estudiantes de estar recibiendo una educación “de menor calidad”, “no prestigiosa”, o en una universidad que “no es de elite” porque las universidades del conurbano son “jóvenes” respecto a las del centro que son más “tradicionales”. Un

docente supone que detrás de este imaginario que jerarquiza unas universidades por sobre otras subyace un “malentendido” por el cual se asocia, injustificadamente, abundancia de recursos a calidad educativa. Ante este imaginario lxs docentes consideran necesario desmontar los prejuicios aclarando que los programas tienen la “misma” calidad que en “las otras” universidades, y que los temas se ven con “la misma” profundidad. Creemos que estas representaciones dan cuenta de un sentimiento de inferioridad que lxs docentes atribuyen a sus estudiantes, pero en la aspiración a “los mismos” programas y a “la misma” profundidad se revela que también ellos toman a las otras universidades como modelos ideales de los cuales las del conurbano son copia (*las Manaos de la UBA*, como bromea Saborido). Esta representación se foguea, eventualmente, desde los medios de comunicación cada vez que se publican “rankings” de las mejores universidades del mundo enorgulleciéndose de los puestos que logra, casi únicamente, la Universidad de Buenos Aires. Y encontró su paroxismo en la intervención que Cristina Fernández de Kirchner hizo en Harvard en 2012. Por omisión o por establecer un contraste ambas intervenciones producen un efecto de descalificación o subestimación que, evidentemente, es absorbida tanto por estudiantes como por docentes.

Además, aparece en las entrevistas, el registro de lxs docentes de que la mayoría vienen de C.A.B.A o de La Plata ante lo cual cabe preguntarse, también, ¿qué impacto tiene en el imaginario social que muchxs docentes no “sean” del conurbano?, es decir, no vivan ni se hayan formado allí. ¿Puede reforzar la idea entre estudiantes de que para ser “referente” en alguna disciplina hay que estudiar “lugares en serio” como las universidades del centro? ¿Puede producir un sesgo entre lxs docentes que fueron formados en esas universidades y que atribuyen a los estudiantes prejuicios que, en realidad, son propios?

De esta gran metáfora del *conurbano como falta* se desprenden otras dos, a saber, la del *conurbano como entrenamiento* y la del *conurbano como lejanía*. La adversidad que arriba se atribuía a las condiciones precarias en las que lxs estudiantes deben afrontar el estudio se traslada ahora, a las condiciones en que los docentes deben enseñar. Se habla de “cursos muy numerosos”, de mucho tiempo de viaje y de condiciones de contratación precarias. Esta precariedad laboral se asocia, a su vez, a un trabajo de “fogueo”. Del mismo modo que lxs estudiantes que logran estudiar y recibirse en una universidad del conurbano (o argentina) adquieren la capacidad de resolver cualquier problema en cualquier parte del mundo, lxs docentes que trabajan en universidades del conurbano parecen adquirir un entrenamiento que hace que el trabajo en cualquier otro contexto resulte sencillo.

Frente a la representación del *conurbano como falta*, arriba desarrollada, emerge la del *conurbano como territorio afectivo*. Una de las docentes entrevistadas refiere como un gesto de cuidado el hecho de que profesores de secundaria de la zona preparen a sus estudiantes con los mismos materiales que se dan en el ingreso a la universidad. Pareciera existir allí la disposición a acompañarlx, en orden a reducir las posibilidades de deserción y a evitar el factor sorpresa. Otra docente cuenta que ante la falta de contención institucional y los problemas específicos que algunxs estudiantes presentan se generó entre compañeras una red de consulta y mutuo apoyo que derivó en la construcción de un grupo de amigas sólido y duradero. Otro docente cuenta que es habitual que los estudiantes compartan sus cuestiones personales y familiares, ante lo cual es necesario poner en juego la afectividad en la escucha. También es habitual la referencia a “señoras” que van a la universidad, muchas veces sin apuro para recibirse, buscando un espacio de intercambio intelectual que le permita ampliar su conocimiento sobre un determinado campo de saber, y que toman, por costumbre, llevar “cosas ricas” para compartir con el grupo áulico ¿nos preguntamos si es justo asociar la construcción de estas alianzas, redes de contención y escucha a la condición adversa del territorio o debemos desligar un elemento de otro para pensarlo como un modo de relacionarse propio de este territorio que permea a todos los que en él moran?

Otra representación que encontramos fue las del *conurbano como fuera del tupper* que resulta asociada a la del conurbano como *territorio que da un sentido político a la tarea de enseñar*. Esta perspectiva aparece, mayormente, entre docentes que viven y/o fueron formados en la Ciudad de Buenos Aires y, fundamentalmente, en contraste con la forma y el sentido de dar clases en la Universidades del centro (UBA o UNLP). Un docente remite que el hecho de enseñar en un contexto en que la gente no tiene todos los problemas resueltos “cambió para bien” su percepción de lo que significa enseñar y estudiar filosofía, ya que supone encontrarse con personas “genuinamente interesadas en lo que hacen” en vez de con “una lucha de egos”. El *afuera del tupper* también se relaciona con “darse cuenta” de las propias condiciones de privilegio. Otro docente insiste en la necesidad que tiene el grupo docente de reflexionar constante y colectivamente sobre las formas de dar clases, en orden a desarmar las lógicas elitistas y excluyentes que podrían suponer las clases expositivas basadas en fuentes eruditas. Finalmente, una docente se resiste críticamente a creer que “está haciendo patria” por enseñar en el conurbano y asocia esa posición a algo parecido a “hacer la campaña del desierto”.

Vemos, en estas representaciones, por un lado, el registro por parte de lxs docentes “porteños” de pisar un suelo extraño, habitado por lógicas distintas a las conocidas, lo que puede redundar en la sensación de “bajar a tierra”, en la reflexión sobre la necesidad de una tarea de traducción, o en la noción de que está se desempeñando una “tarea heroica”. La docente que se resiste a pensar la enseñanza en el conurbano como una militancia, no casualmente es sanjuanina. Probablemente vislumbra el supuesto ilustrado que se esconde detrás de esa última posición, que, lejos de conmover los estereotipos refuerza las nociones de centro y periferia.

Otra representación, ahora desde un punto de vista crítico, que surgió fue la del *conurbano como estereotipo*. Ante la pregunta por el modo específico en que el conurbano, entendido como contexto, permea lo que ocurre en las aulas de las universidades algunxs docentes dieron cuenta de los prejuicios que ellos mismos tenían y que se vieron obligados a revisar al habitar realmente el territorio. Un docente se refirió al prejuicio de la pertenencia de lxs estudiantes a las clases populares, relatando que las realidades socioeconómicas de estos son más complejas y diversas. Otro hizo explícito su propio preconceito respecto de ciertas disputas políticas en el origen y sentido de la existencia de su universidad, que visibiliza la condena a ser comparadas con las universidades del centro que padecen estas universidades (“Yo en los 90s cuando se crearon las unis de conurbano pensaba que se creaban porque Menem quería disputarle poder a la Franja Morada de la UBA”). Y otra, ya citada, se abstuvo de caracterizar su trabajo como “hacer patria” o “hacer la campaña del desierto”. Vemos emerger así algunas de las representaciones arriba desarrolladas. Fundamentalmente la del *conurbano como falta* que está supuesto en el prejuicio de la precariedad económica de los estudiantes y en pensar que los grupos sociales que lo habitan son portadores de una cultura iletrada que el Estado debe compensar ilustrándolos (hacer patria), lo que oculta la negación de sus saberes mediante la colonización territorial y pedagógica (hacer la campaña al desierto).

Nos encontramos aquí con un territorio que se resiste a ser comprendido como una totalidad homogénea o como un cliché e interpela a quienes en él moran a revisar y transformar sus preconceitos. Un docente entrevistado habla, a partir de esto, de un “doble desafío” para quienes enseñan en el conurbano: “no hay que ignorar el contexto”, pero hay que “revisar primero los propios preconceitos que se tienen sobre el conurbano”.

Es interesante poner en tensión el registro del *conurbano como estereotipo* con la representación del conurbano como *espacio de identidad y reivindicación territorial* lo que

supone pensarlo como un territorio hecho de singularidades diversas que produce identidades múltiples y, eventualmente, un “orgullo de ser de...”. En esta representación el Conurbano aparece como un territorio inclasificable, no es lo mismo dar clases en la Universidad Nacional de la Matanza, que en la de Moreno, en la de Jauretche, que en la de Quilmes. No es lo mismo el oeste que el sur, y tampoco hay una identidad común entre las idiosincrasias de los distintos municipios que conforman una misma zona. En este sentido algunos docentes remiten que las universidades del conurbano están “muy situadas en su territorio” y desarrollan políticas para que tanto docentes como estudiantes lo conozcan.

Esta disposición puede pensarse como una manera de enfrentar las representaciones que descalifican o subestiman al conurbano, como la conocida frase de quien fuera gobernadora de la Pcia. de Buenos Aires según la cual no tiene sentido poblar de universidades la provincia, aquellas que lo asocian a la ignorancia o la inferioridad cultural. Frente a esto surge un proceso de reapropiación de la injuria, un orgullo de ser del conurbano, aunque esto puede estar asociado también a un discurso de resiliencia. Por otro lado, 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 del centro (UBA, UNLP) que borran su situación territorial para presentarse como representantes de la nación entera.

Filosofías conurbanas: desterritorializar la academia, territorializar la enseñanza

Como parte de una investigación más amplia, en proceso abierto, hemos buscado aquí dar cuenta de las representaciones que sobre el territorio “conurbano” poseen docentes que trabajan en universidades de conurbano (que en gran parte de los casos seleccionados no son ni viven en conurbano). Creemos que una primera manera de territorializar la enseñanza de la filosofía es conocer los territorios en los que enseñamos, y al mismo tiempo, revisar y desnaturalizar las representaciones que tenemos sobre él. Es parte de aportar a una enseñanza situada que tenga en cuenta las características y problemáticas del estudiantado y de sus contextos vitales, geográficos y culturales.

Nuestra apuesta es que una filosofía situada genera mayor compromiso con la materia, motoriza aprendizajes significativos, y otorga a su vez mayor sentido pedagógico y político a la inclusión de esta disciplina en los planes de estudio de las carreras. Una enseñanza de

la filosofía 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 y las carreras para las cuales lxs estudiantes que llegan a las aulas se están formando; que establece diálogos entre la filosofía extranjera y la producción intelectual y cultural local y nacional; que tiene en cuenta al estudiantado, se deja permeable 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 a nivel nacional.

Nos seguimos preguntando: ¿Qué implica pensar, sin caer en homogeneizaciones ligeras, una filosofía con tonalidad conurbana?

Referencias bibliográficas

- Bezares, J., Menchón, A. y Santander, M. (2023). "Conocimientos situados: anclajes territoriales de la enseñanza. La filosofía en universidades públicas del conurbano bonaerense". XIX Congreso de la IAPh, en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. Inédita.
- Dussel, I. y Carusso, M. (1999) *La invención del aula. Una genealogía de las formas de enseñar*. Buenos Aires, Santillana.
- González, G. y Schneider, C. (2020). Más allá de la Torre de Marfil: vinculaciones entre la universidad y sus territorios. *Universia*, 31(XI).
- 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* (pp. 313-346) Madrid, Cátedra.
- Jauretche, A. (2020). *La colonización pedagógica (la yapa)*. 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires, UNIPE Editorial Universitaria.
- 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 de http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-37012007000100005&lng=es&tlng=es.

- 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 Sánchez Martínez E. [et al.]. (Eds.). *La agenda universitaria IV: viejos y nuevos desafíos en la educación superior argentina*. la ed.- CABA, Universidad de Palermo.
- Poratti, A. (2007). La comunidad organizada. Texto y contexto. En J. L.Di Lorenzo (comp.). *La comunidad organizada. Vigencias y herencias, J. D. Perón*. Buenos Aires, Instituto para el Modelo Argentino.
- Rinesi, E. (2013). *Presente y desafíos de la universidad pública argentina*. En La Universidad interviene en los debates nacionales. Página 12, jueves 22 de agosto de 2013, Número 01.
- Saborido, P. (2021). *Una historia del conurbano*. Buenos Aires, Planeta.
- Tonon, G. (2005). Un lugar en el mundo: la universidad como espacio de integración social para los/as estudiantes, *Hologramática*, II (3), 109, 89-99
- 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.