

El curso de ingreso de Filosofía. De los “procedimientos” a la “política de la lectura”: recalculando.

Prof. Verónica Bethencourt

(UNLP)

Introducción

El propósito del curso de ingreso a las carreras de Filosofía (en adelante CIF) es ya sido desde su inicio en 2011, propiciar un pasaje exitoso de l@s estudiantes ingresantes a las carreras de Filosofía. Este “pasaje” contempla tanto la dimensión de la “vida universitaria” es decir, de la dinámica institucional propia de una universidad pública, así como la dimensión específica del quehacer, de la práctica de la filosofía con la que los y las estudiantes se encontrarán en el inicio formal de la carrera que hayan elegido (profesorado o licenciatura).

La anterior descripción implica, lo sabemos, una cantidad de supuestos sobre la propia institución universitaria así como sobre la caracterización de la filosofía como disciplina académica. En esta oportunidad, nos centraremos en la que denominaremos la dimensión específicamente filosófica del CIF. Desde el comienzo, esta propuesta se ha desplegado a partir del ejercicio de las que se consideran las herramientas básicas del trabajo filosófico en la academia. De allí el acento en la “dimensión procedimental”, es decir, en el trabajo sobre las herramientas, los procedimientos, habilidades intelectuales más propias de nuestra disciplina centrada en la argumentación que se imprimió al diseño de todas las actividades propuestas. En el presente trabajo, entonces, a partir del análisis de los supuestos básicos del CIF, del material aportado por las relatorías de clase realizadas por l@s colaboradores estudiantes de los distintos años del curso así como del relato de estudiantes que atravesaron esta experiencia, pretendemos complejizar esta centralidad de lo procedimental y avanzar en un concepto que entendemos más amplio como el de “política de la lectura” para dar cuenta de algo como “lo propio” de la actividad filosófica que se despliega en la academia.

El comienzo

Pensar un curso de ingreso es tomar definiciones en torno a cuestiones como por ejemplo: a dónde se ingresa, desde dónde se ingresa, que camino hay entre un punto y otro y cómo se recorre. En nuestro caso, entonces, hay involucrada una idea de la universidad y de qué cosa allí acontece, una idea de la escuela y de cómo los estudiantes atraviesan ese período de su formación, una fuerte idea de qué cosa resulta importante, central o determinante de la filosofía al modo en que se practica en la academia y una idea de cómo recorrer amablemente un camino entre ambas instituciones. Por supuesto que cualquiera de estos nodos involucra altos grados de teoría. Hace siete años comenzamos con un conjunto de definiciones que decían más o menos esto: l@s nuev@s estudiantes de filosofía vienen de aprobar su secundario y al entrar a la Facultad ingresan a un nuevo género discursivo -concepto que retomamos de Bajtin- conformado por reglas y conceptos que hasta el momento no eran importantes. (...) cada enunciado oral o escrito del que se vale un hablante proveniente de una determinada esfera de la praxis social no sólo expresa las condiciones y el objeto de cada una

de esas comunidades específicas “(...) por su contenido (temático) y por su estilo verbal, o sea por la selección de los recursos léxicos, fraseológicos y gramaticales de la lengua, sino, ante todo, por su composición o estructuración. Los tres momentos mencionados –el contenido temático, el estilo y la composición– están vinculados indisolublemente en la totalidad del enunciado y se determinan, de un modo semejante, por la especificidad de una esfera determinada de comunicación.” (Bajtín: 1982). Así, tanto las formas de producción escrita y oral como las formas de lectura que aparecen como “propias” de la filosofía y la academia, pueden considerarse como un “género” de una comunidad de hablantes; de este modo el tránsito de la escuela secundaria a la Facultad podía pensarse como la incorporación de estos hablantes a un novedoso género discursivo con sus propias reglas. Se trataba, entonces, de facilitar ese pasaje de un discurso al otro. Sobre la base de un entramado teórico diferente y pensando específicamente en la universidad argentina, Paula Carlino nos ofrecía el concepto de alfabetización académica (Carlino, 2005) que incorporaba a nuestro análisis la dimensión institucional. Si bien nuestro enfoque se centraba en el nivel del “enunciado” en ningún caso podía reducirse a un curso de escritura formal ni a un curso previo de Introducción a la filosofía.

El recorrido entre las dos esferas discursivas y aquí una de las definiciones más fuertes, a nuestro criterio, debía centrarse en el modo de tratar los temas en principio más propios de la actividad filosófica que, en términos generales y por el imperio de una clara visión hegemónica de la disciplina, todos entendemos que es el plano argumentativo. Si hay algo que atraviesa todo lo que en nuestras aulas acontece es el análisis de argumentos.

Esta dimensión para quienes enseñamos aparece retomada por el concepto de lo procedimental. Asumido lo anterior, diseñamos el curso pivotando sobre los procedimientos propios de la filosofía ligados a la argumentación. En función de ello seleccionamos diversas textualidades no necesariamente canónicas -en un comienzo ninguna lo era- y tampoco necesariamente escritas por filósofos sobre las cuales diseñamos una serie de actividades que retomaban de una u otra forma aquella dimensión procedimental. El esfuerzo estuvo puesto en el concepto de brindar herramientas y no conceptos o no conceptos filosóficos.

Con el paso de años si bien los estudiantes señalaban que el curso les interesaba y lo podían disfrutar también nos señalaron

- que no terminaba de ser filosófico o de avanzar en el plano filosófico.
- que les gustaría ver más filosofía
- que lo que hacíamos en el curso no era lo que después hacían en las materias

A partir de esto fuimos introduciendo algunos cambios al esquema original. Incorporamos algunos textos canónicos, desechamos los textos literarios, modificamos algunas actividades e incluimos el trabajo de una guía de lectura muy similar a las que se trabajan en las materias introductorias. Estos cambios fueron bien recibidos por los estudiantes que en las clases donde se trataban los textos canónicos demostraban una interés superlativo. Hace dos años en estas mismas jornadas dábamos cuenta en forma incipiente de esta cuestión cuando decíamos

“Aquella primera apuesta de trabajar sobre la “dimensión procedimental” de la filosofía, sin estar exenta de complejidades y perplejidades, parece ser una apuesta que

hay que renovar. En efecto, aquella primera propuesta, asumió que, parte de lo que constituía a un enunciado como filosófico -esto utilizando la metáfora bajtiniana- era al menos en parte, aquello ligado a un procedimiento de análisis de texto ordenado al eje de la argumentación-. A través de estos cuatro años, la mayor parte de las encuestas muestra que los estudiantes valoran el trabajo del curso como filosófico, más allá de que en él no se hayan abordado los contenidos de la forma tradicional. En este mismo sentido, la evaluación de los propios docentes corrobora esta cuestión. Sin embargo, el hecho de que el propio desarrollo del curso nos haya impuesto incorporar textualidades “filosóficas” o más precisamente, textualidades pertenecientes al canon filosófico, complejiza, en un buen sentido, nuestra tarea al ponernos frente al desafío de realizar un trabajo con los procedimientos y los conceptos filosóficos que no sea el trabajo filosófico que se realiza en la academia. La misma enunciación de este desafío muestra lo paradójico de la situación a la vez que la necesidad de profundizar en su misma conceptualización.” (Bethencourt, 2014)

Repensado el CIF

Dos años después, las relatorías nos muestran que los estudiantes en las clases llevan bien las discusiones y que dan sentido a actividades como generar una clasificación o reconstruir un argumento; que pueden distinguir tesis y razones y que, además, son más que capaces de argumentar y contrargumentar. También podemos ver cómo van corrigiendo algunas cuestiones básicas ligadas a la escritura formal comparando los trabajos del comienzo y del final del curso.

Sin embargo, ni el trabajo sobre los procedimientos supuestamente más propios de la filosofía, ni esos avances en la escritura formal o el mejor reconocimiento de los géneros discursivos son suficientes al momento de responder correctamente por el criterio de verdad de Descartes, para ser gráfic@s. L@s estudiantes se encuentran allí con un salto demasiado abrupto que no siempre pueden sortear exitosamente.

Por eso creemos necesario tensionar nuestras categorías iniciales que, como corresponde, nunca son descriptivas sino que por el contrario dan cuenta del modo en que quien las utiliza concibe el problema que quiere resolver. Como decíamos en el inicio del trabajo, la propuesta del curso asume que el discurso filosófico tiene centralmente una característica argumentativa y que como tal, si enseñamos a extraer conclusiones, detectar supuestos, comparar conjuntos de ideas, a argumentar en forma consistente, entonces, se podría fácilmente aprender filosofía o al menos que ese constituía el bagaje necesario para emprender aquel recorrido. Bueno, no es así o no es tan así. Hay algo más que escapa a nuestra propuesta. Hasta ahora introdujimos cambios en las textualidades y en algunas actividades pero mantuvimos el núcleo de nuestra teoría. Ahora comenzaremos a meternos allí adentro. Retomando nuestras categorías iniciales podríamos decir que el nivel del enunciado no es suficiente para lo que tenemos entre manos.... Asumiendo la necesidad de pensar el curso en relación a las primeras materias curriculares -algo que aun no está dado- y que en un mes los procesos de aprendizaje no pueden ser completos en el sentido que pretendemos, entendemos que aún hay cuestiones que podemos y debemos repensar. Para ello creemos interesante retomar los conceptos de *canon* y de *política de la lectura*.

El concepto de canon remite a dos cuestiones que nos interesan particularmente: en primer lugar, a una preceptiva básica que estipula y define el dominio, los supuestos teóricos y

prácticos, las metas, los objetivos y los valores que les son propios a una disciplina. Entre los preceptos de ese canon Rabosi consigna los modos argumentativos propios de la filosofía y la argumentación como la estructura conversacional característica de la filosofía, así como una relación complicada de la disciplina con su propia historia (Rabossi, 2008:75); en segundo lugar, “canon” remite a un conjunto de temas y problemas “clásicos”, estandarizados que forman parte de un saber.

Retomando estas dos acepciones podemos decir que la filosofía en la universidad o más específicamente, su enseñanza, tiene, responde y cuenta con un canon. Que hay valores, objetivos, y procedimientos canónicos como hay temas y problemas así como modos de tratarlos, canónicos también. Hacerse de ese canon es lo que habilita a alguien, posteriormente, a ser un enseñante de la disciplina. Dentro de este *canon* es que puede hablarse de una *política de la lectura*, es decir, de un cierto modo de seleccionar lecturas, de establecer recorridos en y entre los textos, de determinar modos correctos e incorrectos de leer, de estipular una prioridad en las lecturas así como sus finalidades (De Certeau, 2007).

Entre ese canon y esa política toma forma nuestra forma de hacer filosofía y de enseñarla. La afirmación no quiere ser taxativa, solo una propuesta de trabajo.

Algunas conclusiones

Con estos conceptos podemos decir que el eje procedimental si bien retoma un rasgo, digamos, *esencial* de la disciplina, deja fuera una cantidad de cuestiones del orden de *política de la lectura* de la filosofía que es la que estructura nuestras carreras y que sin duda resultan tanto o más esenciales que lo que la dimensión procedimental recupera. Correremos de lo “meramente” procedimental y avanzar en el trabajo sobre la política hegemónica de la lectura supone tres cuestiones o al menos tres cuestiones:

- a. actualmente podemos decir que nuestra propuesta, retomando los conceptos anteriores, promueve una lectura no canónica sobre textos canónicos y con procedimientos canónicos. Eso nos deja ver en principio, que la argumentación no alcanza para dar cuenta de una lectura canónica y, en este mismo sentido, nos muestra que el modo argumentativo no resuelve lo estrictamente conceptual.
- b. En este sentido aparece como importante revisar tanto textos cuanto actividades en el intento de “asir” lo conceptual de alguna forma que no necesariamente debería ser la canónica. Por ejemplo: quizás debamos avanzar en “completar” de contenido conceptos como el de “ciencia”, “intuición” o “idea” filosóficamente, es decir, valiéndonos de la historia de la filosofía. Bien podemos pensar que la relación entre conceptos además de regirse por reglas argumentales requiere del contenido de esos mismos conceptos.
- c. rediseñar propuestas didácticas de modo tal de asumir o generar modos de enseñar que propicien “nuestros modos de leer”. Esto, además, nos obliga a indagar en las mismas formas de enseñanza para nuestra disciplina.

Llegados aquí, por supuesto que surge una de las tensiones más insoportable para cada uno de nosotros como profesor@s de filosofía. Sabemos que bastante bien qué significa esa musiquita de la filosofía, esa que podemos reconocer cuando terminamos nuestros recorridos

XI° Jornadas de Investigación en Filosofía

formativos; esa que nos muestra que pertenecemos a una comunidad sin que aparentemente hayamos pasado una prueba iniciática.

Ya lo dijo Michel de Certeau pensado en la lectura y su potencialidad desestructurante: las lecturas institucionales se reeditan permanentemente. Es más, podemos aventurar que son ellas las que dan consistencia a una disciplina...sin embargo, existen siempre lectores furtivos.

El desafío es propiciar una mejor bienvenida y a la vez brindar las herramientas que sean factibles aquellas otras lecturas furtivas, las que rompen los sentidos, de las que hablaba el francés.

Bibliografía

Bethencourt, V. (2014) “El curso de ingreso a las carreras de Filosofía en la UNLP: una experiencia para pensar la enseñanza de la filosofía” trabajo presentado en las XXI Jornadas sobre enseñanza de la filosofía. Coloquio internacional, 2014

Carlino, P. (2005) *Escribir, leer y aprender en la universidad*, Buenos Aires: FCE

De Certeau, M. (2007) *La invención de lo cotidiano. I artes de hacer*, Mexico: universidad Iberoamericana

Rabosi, E. (2008) *En el comienzo Dios creó el canon. Biblia berlinensis*, Buenos Aires: Gedisa