

La enseñanza y el aprendizaje de la lectura en filosofía. Estado de situación y relevamiento de recursos didácticos

Florencia Coppolecchia

Facultad de Filosofía y Letras, UBA

florcoppolecchia@gmail.com

Resumen

El rendimiento académico incluye la comprensión de las especificidades que requiere la lectura disciplinar (Cisneros Estupiñan 2008). En filosofía se ejercitan diversas modalidades de lectura, que requieren desde el reconocimiento de los principales argumentos expresados en un escrito hasta la identificación de la coherencia lógica de un texto o autor. Por este motivo, la lectura es una dimensión intrínseca al proceso de formación filosófica en el grado. Sin embargo, no suele ser reconocida como un campo problemático que demande una reflexión didáctica especial (Carlino 2003). Esta investigación busca explorar las estrategias de lectura proporcionadas a los estudiantes de filosofía de la FFyL de la UBA con base en un relevamiento de campo. Se busca determinar cómo y en qué sentido el sujeto en formación se incorpora al discurso específico de la carrera, dando cuenta de dificultades propias y estrategias de superación de las mismas. La investigación se realiza en base a entrevistas a docentes y mediante el análisis de material didáctico elaborado por las cátedras. Los resultados sugieren, por un lado, que los docentes siguen una concepción lógico-argumentativa de la lectura pero, aduciendo a veces no querer prescribir las diversas posibilidades de acceso a los textos, no suelen ofrecer andamiajes específicos que les permitan a los estudiantes desarrollar sus propias estrategias de manera creativa. Por otro lado, aun cuando se ofrecen dichos andamiajes, los docentes expresan dudas sobre el alcance de dichas herramientas didácticas. El interés por conocer las prácticas docentes habituales en la carrera de Filosofía abre así el juego a la pregunta por los fundamentos didácticos que aquellas suponen.

Palabras clave

Lectura, filosofía, didáctica especial, formación y reflexión docente.

Abstract

Academic achievement includes understanding the specifications that are required for disciplinary reading (Cisneros Estupiñan 2008). In philosophy different forms of reading are exercised, ranging from the recognition of the main arguments expressed in a paper to the identification of the logical consistency of a text or author. Therefore, reading is an intrinsic dimension of the philosophical training process. However, it is not usually recognized as a key area that requires special educational reflection (Carlino 2003). This paper aims to explore the reading strategies provided to the philosophy students of the FFyL at the UBA, based on field research. It seeks to determine how and in what sense the subject in training is initiated in the specifics disciplinary discourse, realizing his/her difficulties and the strategies to overcome them. The research is conducted based on interviews to professors and analyzing the

pedagogic material elaborated by the subject matters. Results suggest, on the one hand, that the professors follow a logical-argumentative conception of reading but, adducing sometimes that they don't want to determine the different possibilities of access to reading, they usually don't offer specific frameworks that may allow the students to develop their own strategies in a creative way. On the other hand, even when those frameworks are actually offered, the teachers express their doubts regarding the scope of these pedagogic tools. The interest in learning about the teaching practices common in the career of Philosophy opens the game to the question about the educational foundations that those pose.

Keywords

Reading, philosophy, pedagogy of philosophy, teacher training and reflection.

Introducción

Numerosas y recientes investigaciones se proponen dar cuenta de la necesidad de enseñar a los estudiantes las especificidades de la lectura disciplinar. Algunos consideran la lectura de ciertos textos obligatorios como parte de un proceso de “alfabetización lingüística del discurso especializado” (Parodi 2007). Otros creen que la alfabetización académica (Carlino 2003, 2005) reside, además, en la adquisición de ciertas nociones y estrategias de lectura, así como la producción y análisis de textos del nivel superior.

Existe el consenso de que los estudiantes ingresantes al nivel superior no tienen conocimiento sobre lectura y escritura disciplinar, incluso que tienen dificultades de comprensión en términos generales. Es necesario realizar diagnósticos que permitan describir dicho escenario, despertando la reflexión docente y, en consecuencia, generando acciones para el mejoramiento de la enseñanza (Cisneros Estupiñán 2008). Si bien se concede a la lectura un lugar preponderante, aún no existe en la carrera de Filosofía de la Universidad de Buenos Aires una reflexión docente e institucional sobre didáctica especial de la lectura en dicho campo disciplinar.

En este trabajo, nos proponemos investigar cómo se incorpora el estudiante al discurso académico observando qué lugar se le otorga a la enseñanza de la lectura en filosofía. Buscamos indagar si existen abordajes explícitos, planificados y fundamentados, con propuestas didácticas, estrategias o actividades concretas, que tengan como objetivo la enseñanza de la lectura en filosofía. El objetivo es intentar dar cuenta no solo de las prácticas que los docentes emplean para la enseñanza de la lectura disciplinar, sino de conocer qué representaciones las sustentan (Carlino 2003, 2009).

Por un lado, interrogar sobre las prácticas docentes nos remite a la pregunta sobre cómo se lee en Filosofía. Por otro lado, la cuestión del fundamento conlleva elucidar qué papel interpretan docentes y estudiantes en su encuentro con los textos (Cerletti 2008). ¿Qué o quiénes intervienen en el contacto con los textos para que aquel encuentro adquiera consistencia? (Althusser 2002: 58). Y por último, ¿hay un saber sobre la lectura que pueda enseñarse, mostrarse? (Kohan 2008, Rancière 2007).

Para comenzar a desarrollar y reflexionar sobre estas preguntas y, eventualmente elaborar propuestas didácticas sobre la lectura filosófica, creemos primordial comenzar

relevando de qué manera se enseña y cómo es el aprendizaje de la lectura filosófica. Así, se puede pensar este trabajo de campo como un primer paso hacia un marco de reflexión más amplio pensado a partir de las propuestas teóricas recientemente nombradas, que aquí no se pueden desarrollar pero que dan el marco teórico a esta investigación.

Método y *corpus* de trabajo

La investigación sigue un enfoque etnodiscursivo que incluye la recolección y análisis tanto de entrevistas con actores académicos como de materiales curriculares. Dado nuestro objetivo de registrar los primeros acercamientos de los estudiantes a la disciplina, se eligieron tres cátedras que dictan dos de las materias del comienzo de la carrera de Filosofía: Historia de la Filosofía Medieval y Metafísica. Se contempló estudiar materias que permitieran observar variaciones dentro de la lectura disciplinar: Asimismo, para dar cuenta de las distintas formas de enseñanza de la lectura en filosofía se priorizó entrevistar para cada materia a un profesor a cargo de clases teóricas y a un profesor a cargo de clases prácticas.

En suma, se llevaron a cabo seis entrevistas a profesores que duraron en promedio 30 minutos. Las entrevistas se realizaron mediante un cuestionario que se dividió en dos ejes: ¿cuáles son las prácticas de enseñanza de la lectura que realizan los docentes en sus clases?, y ¿cuáles son los fundamentos de dicha práctica?

Se solicitó a los docentes colaboración para recopilar un corpus de materiales didácticos pertinentes. Contamos con los últimos programas presentados por cada materia analizada, es decir, un total de tres, y recopilamos cuarenta guías de lectura. Además, llevamos un registro de pautas de lectura que fueron recopiladas oralmente en las entrevistas y se refieren fundamentalmente a consignas generales dichas en clase.

Resultados

En primer lugar, los resultados sugieren que los docentes siguen una concepción lógico-argumentativa de la lectura y conciben características especiales al trabajo que requiere. Sin embargo, son pocos los docentes o las cátedras que ofrecen a los estudiantes andamiajes específicos para desarrollar estrategias autónomas de acceso a los textos. Y aun cuando los ofrecen, encuentran dificultades para evaluar el impacto de las herramientas didácticas elegidas para trabajar la lectura en clase.

En general, los docentes entrevistados coinciden en que la tarea de la lectura se basa en encontrar la tesis principal, la meta o propósito del autor, en dilucidar cuál es el problema que éste analiza y cómo lo hace; reconocer los argumentos que se utilizan en el texto para sustentar la tesis o defender determinada postura sobre un problema filosófico. La argumentación adquiere una relevancia particular. En respuesta a la pregunta “¿cómo se lee un texto?”, una docente señala:

Lo primero es extraer una estructura argumentativa del texto, cuál es el objetivo que [el autor] intenta sostener y cómo lo sostiene. En filosofía trabajamos con la argumentación, no solamente, pero una parte muy importante tiene que ver con la construcción de argumentos, cómo se sostiene una tesis. [El enfoque es] lógico, no literario. (Jefa de trabajos prácticos)

Como dijimos previamente, esta modalidad lógico-argumentativa, intrínseca a la filosofía, demanda un determinado proceso de lectura. Los profesores acuerdan en que se necesita una lectura lenta, pausada, repetitiva, profunda.

Se puede leer filosóficamente, y para eso hace falta otra lectura. O mas pausada [...] o que vaya y vuelva. No es tanto encontrar forma [...] es preguntarle al texto lo que no está en el texto. Y eso cuesta. Entonces, hay que leerlo, ya te digo, no se si varias veces, pero elaborándolo. (Docente titular de clases teóricas)

Una profesora de clases prácticas refuerza la necesidad de la reiteración de la lectura filosófica, pero advierte –y esto constituye un ejemplo de la dificultad de evaluar el alcance de las propuestas didácticas– que no puede asegurar que los estudiantes realicen siquiera una segunda lectura de los textos.

Básicamente es un proceso sin fin [...] Pero a los efectos de la cursada y de responder [...] siempre tiene que haber, al menos, una segunda lectura. Cosa que nos estoy segura que los alumnos hagan para contestar la guías. Pero no alcanza con una lectura. (Jefa de trabajos prácticos)

Tanto en las entrevistas como en los programas de las materias, encontramos descripciones del proceso de lectura y la noción general de que es una tarea que debe realizarse con más atención en las clases prácticas que en las clases teóricas. Entre los objetivos de uno de los programas del *corpus* aparece: “En las clases de T.P. [trabajos prácticos] se trabajará con pocos textos, a los efectos de poder analizar los mismos en detalle”. En la entrevista a la docente titular de dicha materia, lo confirmamos: “nosotros tratamos [...] que en la parte de los prácticos sea lean los textos en profundidad, no mucho sino poco, y de la mejor manera posible; y eso es para enseñar técnicas de lectura”.

Ahora bien, aun cuando se asigna mayor responsabilidad a las clases prácticas en la enseñanza de la lectura, los docentes encuentran algunos inconvenientes para lograrlo. Una de las profesoras de prácticos señala que cuando tiene demasiados inscriptos, “en un aula normal, [la clase] no funciona como taller porque no tenés las condiciones materiales”. Otra docente advertía que “los chicos no van a los prácticos con el texto leído o que no concurren a teóricos” y que “al abrirse la necesidad de reponer lo que dicen los textos, la clase se torna expositiva en lugar de abrir el espacio a la reflexión, problematización, debate; [la clase] se hace más teórica y menos taller” (Docente titular de clases teóricas).

Por el contrario, en una de las materias analizadas se explicita exhaustivamente la división de tareas para cada tipo de encuentro, sea clase práctica o teórica. En la entrevista se deja en claro cuál es el espacio que se dedicará al trabajo atento sobre los textos.¹

Con respecto al texto de práctico [...] los alumnos tienen que contestar una guía de preguntas; depende el año, se pide que esté todo por escrito, a veces se piden un par de preguntas por escrito y el resto simplemente para discutirlo en clase. Y

¹ El mismo señalamiento encontramos en el programa de esta materia: “Este curso [...] promoverá la discusión reflexiva y argumentativa por parte de los alumnos, así como la confrontación de las tesis de los diversos autores, fomentando una toma de posición reflexiva, crítica y personal respecto de los problemas estudiados por parte de los alumnos. Esta tarea debe poder realizarse tanto en forma escrita como oral, por lo que, además de las discusiones en clases teórico-prácticas y prácticas, que se organizan a partir de guías de lecturas que promueven la reflexión acerca de los textos seleccionados, se promoverá la escritura como uno de los medios privilegiados de transmisión y discusión filosófica”.

en el teórico, simplemente se pide que lleven leído el texto. No se pide ningún tipo de guía porque ya sería demasiado trabajo. (Docente titular de teóricos)

Pero, incluso cuando vemos que en esta materia se recurre a algún tipo de material didáctico, la enseñanza de la lectura se basa principalmente en un mostrar cómo se hace. Las actividades consisten fundamentalmente en la demostración que se ejerce leyendo con los estudiantes, mostrando la lectura filosófica en acción.

Es como si, al dar teóricos, una estuviera leyendo para una en voz alta, para mostrar que esa es una manera de leer a ese autor que se está estudiando en ese momento. Esto lo he demostrado con los textos agustinianos en clase, leyéndolos en clase, ilustrándolos con los ejemplos. (Docente titular de clases teóricas)

Mis prácticos consisten básicamente en: me paro, leo en voz alta y discutimos todos. Yo señalo cosas o interpretaciones mías [...] y hago conexiones intratextuales y transversales con otras lecturas que yo tengo. [...] las clases mías son básicamente leer y comentar [...] leyendo y dialogando. [...] Poniendo constantemente en común estas lecturas se va enseñando, también corrigiendo. (Jefa de trabajos prácticos)

Yo creo que se enseña pero no como saber, yo creo que se enseña como una *poiesis*, como una técnica, como una práctica; [...] Uno aprende a leer leyendo [...] pero no es que tenés que saber para dar herramientas. [Se trata de ir] mostrando y acompañando ese proceso. (Jefa de trabajos prácticos)

Así, los estudiantes van incorporando, por imitación e intuición, modos de leer propios de la disciplina tales como los que enumeramos más arriba. Algunos docentes sostienen que optan por pautas generales o abiertas como alternativa a las guías de lectura ya que éstas podrían delimitar demasiado la libertad del lector.

En general tiro temas. [...] Algunos años he trabajado con más fichas, y me cuesta un “toque” la ficha. Tengo dudas [...] si funciona [...] porque es como si le dieras demasiada guía, a veces me da la sensación que es un camino muy marcado. (Jefa de trabajos prácticos)

Para evitar “encorsetar” el camino del lector-aprendiz, las pautas ofrecidas por los profesores a los estudiantes suelen ser generales y básicas: advierten sobre algún tema o concepto que pueda orientar el acercamiento al texto, o simplemente indican la consigna “lean x texto para x clase”. También pueden hacerles observaciones sobre el contexto histórico del texto o la biografía del autor.

Cuando les mando a leer para la clase que viene (la consigna) es “léanlo”. Después sí, cuando hacemos la lectura comentada en clase, la idea es que lo releen ya con alguna significación extra, con una carga significativa en base a lo que ya vimos y lo que comentamos. No les doy pautas estrictas, ni escritas, ni nada definido. Sino que [...] uno va ingresando al universo semántico de un autor a medida que va leyendo el texto. Y entonces, después, cuando uno vuelve a leer el primer capítulo, por ejemplo, lo lee con otras herramientas. Pero cada uno tiene, también, que ir armando las suyas. Yo lo que puedo establecer son las conexiones o las claves de lectura: cuando dice “ley” se está refiriendo a la Ley Natural. [...] Yo siempre les digo que primero traten de ver el siglo en que están y ver un poquitito la biografía del autor [...] Y después sentarse con mucha paciencia e intentar encontrar [...] cuáles son las tesis filosóficas. (Jefa de trabajos prácticos)

Según las prácticas de enseñanza/aprendizaje aquí relevadas, los estudiantes incorporarían claves de lectura a medida que van leyendo en clase y con los profesores. Esas claves o modos de acercarse a los textos tienen que ver con tareas previas y complementarias a la lectura de un texto obligatorio. Tareas que van desde la contextualización histórica y filosófica del texto, hasta adquirir vocabulario técnico o reconocer los problemas teóricos principales. Se trata de una preparación que permite no aterrizar abruptamente en el texto facilitando la comprensión del mismo.

Conclusión

A pesar de que una de las materias analizadas brinda guías de lectura, en general, no se ofrecen a los estudiantes andamiajes específicos para desarrollar estrategias autónomas de acceso a los textos. Vimos que la enseñanza de la lectura en filosofía se basa fundamentalmente en la demostración de ese proceso guiado por algunas pautas o claves de lectura generales que no se explican demasiado a los estudiantes, sino que se van mostrando. ¿Será, entonces, como dice Kohan?: “Nada hay para enseñar, a no ser mostrar un cierto modo de andar por la vida” (2008: 32).

Nos preguntamos, entonces, si la resistencia a dar pautas estrictas o guías de lectura será únicamente para evitar ceñir la lectura de los textos a una mirada preestablecida, o revela la dificultad de encontrar herramientas didácticas adecuadas y de generar espacios de reflexión y formación docente que estimulen la búsqueda y problematización de las mismas. Más aun, ¿no será una mera decisión pedagógica? Teniendo en cuenta las tensiones insoslayables –entre enseñar/aprender, ofrecer/recibir, explicitar/intuir (Kohan 2008: 12)– que suscita esta interrogación, sería interesante preguntarnos si existe o no una decisión pedagógica detrás de la decisión –mayoritaria en la carrera de Filosofía– de mostrar, y no pautar, cómo se lee.

Considerando estos interrogantes se buscará, posteriormente, aportar a la reflexión y autocritica docente desde la elaboración de propuestas didácticas pensadas a partir de la filosofía del encuentro de Althusser (2001) y las reflexiones sobre el aprendizaje y la autonomía del sujeto de Rancière (2007). La intención es contribuir en el mejoramiento de la enseñanza y el aprendizaje de la lectura en filosofía y en el desarrollo de estrategias para fomentar el trabajo de taller en las clases prácticas que posibilite una aproximación profunda, pausada y atenta a los textos.

La investigación servirá de base para proponer herramientas didácticas que promuevan un acceso cada vez más autónomo a los textos, ya que la propuesta que deseamos elaborar aspira trascender el espacio áulico y las expectativas de acreditación que este supone, para que pueda darse el acontecimiento filosófico como resultado de un proceso de apropiación creativa de las herramientas disciplinares de lectura enseñadas a los estudiantes (Badiou 2007). Por eso, nuestro próximo paso buscará complementar el trabajo de campo -hasta aquí centrado en la perspectiva docente- con un relevamiento de las representaciones que los estudiantes tienen sobre las herramientas de lectura que se les ofrecen, y así conocer el otro polo de la tensión presente en la diada enseñanza/aprendizaje.

Bibliografía

Althusser, Louis. “La corriente subterránea del materialismo del encuentro”. En *Para un materialismo aleatorio*. Traducción de Luis Alegre Zanohero y Guadalupe González Diéguez. Madrid: Arena Libros, 2002.

Badiou, A. “La filosofía como repetición creativa”. *Acontecimiento*, año 17, N° 33-34 (2007): 123-131.

Carlino, Paula. “Alfabetización académica. Un cambio necesario, algunas alternativas posibles”. *Educere*. Investigación, año 6, N° 9 (2003): 409-417.

Carlino, Paula. *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2005.

Cerletti, Alejandro. *La enseñanza de la filosofía como problema filosófico*. Buenos Aires: Del Zorzal, 2008.

Cisneros Estupiñán, Mireya. “Lectura y escritura en el momento de ingreso a la educación superior”. En Elizabeth Narváez Cardona & Sonia Cadena Castillo, *Los desafíos de la lectura y la escritura en la educación superior: caminos posibles*. Cali: Universidad Autónoma de Occidente, 2008, pp. 75-99.

Kohan, Walter. *Filosofía, la paradoja de aprender y enseñar*. Buenos Aires: Del Zorzal, 2008.

Parodi, Giovanni. “El discurso especializado escrito en el ámbito universitario y profesional: Constitución de un corpus de estudio”. *Revista Signos*, año 40, N° 63, (2007): 147-178.

Rancière, Jaques. *El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*. La Boca-Barracas, Argentina: Editorial Tierra del Sur, 2007.