

Reforma del plan de estudios y prácticas de la filosofía: herramientas e impacto

Noelia Billi (UBA)

Guadalupe Lucero (UBA)

> I.

En esta exposición quisiéramos abordar el impacto que un proceso de reforma del plan de estudios de la carrera de Filosofía puede suponer para la enseñanza de la filosofía. En particular, nos referimos a las problemáticas ligadas a la enseñanza de la filosofía que se manifestaron en los espacios abiertos por el así llamado *Proyecto Numancia*, espacio independiente interclaustro que gestiona desde 2013 distintos mecanismos en vistas a la reforma del plan de estudios de la carrera de Filosofía de la FFyL de la Universidad de Buenos Aires, del que participamos como organizadoras¹. En el marco de *Proyecto Numancia*, se organizaron actividades que pusieran en discusión el “perfil de graduadxs”, tal como es concebido tanto por las instancias institucionales (aquello que plantea el plan vigente), como por los actores de la vida institucional presente y pasada (estudiantes y docentes de la carrera actual, graduadxs que desarrollan su actividad profesional vinculada a la filosofía en otros ámbitos, educativos o no). El proceso de discusión así abierto nos permitió visualizar, por un lado, la heterogeneidad de las expectativas de las personas que transitan la carrera y los posicionamientos político-académicos que esto implica, como así también la inquietud que genera el hecho de discursivizar dichas posiciones en un ámbito de discusión horizontal que pone a prueba los supuestos con los que se trabaja dentro de cada sub-disciplina (área temática, asignatura o ámbito profesional).

Las actividades, en principio, estuvieron dedicadas a la elucidación crítica de los perfiles de graduado (aquellos para los cuales la carrera debería formar supuestamente). Entre esas actividades se realizaron charlas abiertas con egresados de la carrera que permitían pensar perfiles de graduado alternativos (el perfil del divulgador, por ejemplo)² o

¹ Acerca de lo actuado en el marco de Proyecto Numancia permanece el registro en el blog correspondiente (<http://proyectonumancia.blogspot.com.ar>). Allí fueron colgados también los aportes bibliográficos de la comunidad y la normativa marco de la UBA para la reforma de los planes de estudio.

² El 1º encuentro de discusión sobre los perfiles de graduadxs tuvo lugar el 19/06/2013, se tituló “¿Hay vida fuera de Puán? Prácticas alternativas de la filosofía”, y contó con la participación de Gustavo

actividades profesionales no reductibles a “dar clases” (la participación en revistas de filosofía, comités de bioética, participación en la confección de planes de estudios de carreras “nuevas”, como la de Seguridad Ciudadana)³, video-entrevistas a profesores auxiliares de la carrera⁴, talleres de discusión y elaboración de propuestas sobre la estructura del plan de estudios⁵, entre otras.

Dentro de estas actividades por demás heterogéneas, encontramos algo así como un murmullo común, que se manifiesta de distintos modos y con distintos acentos, pero que podría resumirse en la idea de que la apertura del proceso de reforma era quizás más interesante que la reforma en sí. Esta preferencia por el proceso antes que por su resultado fue defendida muchas veces de manera explícita aludiendo a la impotencia de un “Plan de estudios”, en tanto documento institucional, para generar un cambio “real”. En suma, se oponía la mera formalidad reglamentaria a las prácticas concretas consuetudinarias, se las diagnosticó implícitamente como dos esferas separadas, a lo cual se añadió un componente por lo menos llamativo: reiteradas veces se concibió que si la reglamentación hubiera de afectar las prácticas, ello sería algo “forzado”, “impuesto”, significantes que refieren a cierta “violencia” en la relación entre los dos ámbitos previamente delimitados.

Sin embargo, todos veían en el espacio de discusión abierto, la ocasión para explicitar cierto *diagnóstico*, generalmente negativo, de lo que parece ser el *ethos* de la carrera. Entendemos por *ethos* un conjunto de prácticas y modos del ser en común que caracterizan cierto modo de habitar, vivir y sufrir la carrera. Este diagnóstico es múltiple,

Santiago y Roxana Kreimer. El 2º encuentro, el 12/07/2013, se llamó “Filosofía en el ágora. Prácticas de la filosofía en los medios masivos de comunicación”, y tuvo como invitados a Darío Sztajnszrajber y Mariano Dorr. Cf. “Ciclo perfiles de graduadxs” (disponible en: <http://proyectonumancia.blogspot.com.ar/p/ciclo-perfiles-de-graduadxs.html>)

³ Así pues, en el 3º encuentro (16/08/2013) conversamos con Patricia Digilio y Gregorio Kaminsky acerca de sus prácticas profesionales por fuera de la carrera de Filosofía de la UBA (ambos son Profesores de la Facultad de Ciencias Sociales de la UBA –entre otras casas de estudio–, y además se desempeñan, en el caso de Patricia Digilio, en Comités de bioética hospitalaria y como documentalista. En el caso de Gregorio Kaminsky, ha creado los planes de estudio de las Licenciaturas en Seguridad Ciudadana y en Criminología y Ciencias Forenses (Universidad Nacional de Río Negro). En el 4º encuentro (12/09/2013), “No aptas para salas de espera. Revistas de filosofía no institucionales”, fueron invitadxs Jorge Dotti (por Deus Mortalis), Eduardo Glavich (por Dialéctica), Gabriel D’Iorio (por El Río Sin Orillas) y Paula Fleisner (por Instantes y Azares).

⁴ Fueron entrevistadxs Florencia Abadi, Gabriela Balcarce, Diego Caramés, Laura Galazzi, Guadalupe Lucero, Rodrigo Páez Canosa, Mariana Santángelo y Natalia Taccetta. Las entrevistas se encuentran disponibles en: <http://proyectonumancia.blogspot.com.ar/p/video-entrevistas.html>. También Julián Ferreyra (http://www.youtube.com/watch?v=c9AY_lySIKs), Federico Vasen (<http://youtu.be/AAdknvuu1Aw>), Macarena Marey (<http://youtu.be/3MxSsD6g10A>), Jimena Solé (<http://www.youtube.com/watch?v=nk6YEV-jdUo>) y Pilar Spangenberg (<http://www.youtube.com/watch?v=tjt8T1QqaMA>).

⁵ En los talleres se trabajaron dos áreas (Metodología y Estructura curricular) que fueron abordadas a partir de una guía de disparadores confeccionadas por las coordinadoras de Proyecto Numancia. Las guías utilizadas pueden consultarse en <https://drive.google.com/file/d/0Bw1TowRHIEFcWnIFZFJzdUNKQ1k/edit?usp=sharing> (Taller de metodología) y https://drive.google.com/file/d/1_uBICngmfl69qNvsvzFInH0WafVZ3T6tFmjTd_am5hgSb1IOO_HYarTbsWw/edit?usp=sharing (Taller de estructura curricular). Luego también fueron publicadas las memorias de lo acontecido en los encuentros, donde se recogen los aportes de los participantes (cf. <https://drive.google.com/file/d/0By7MWfAERGKwN0dybnBvWm1KVnM/edit?usp=sharing> y <https://drive.google.com/file/d/0Bw1TowRHIEFcVWhJZzVYd214M1ZHbHpqSHFyWWWhPcjd2NUFZ/edit?usp=sharing>)

por momentos contradictorio y bien heterogéneo. Comprende desde una crítica generalizada de los mecanismos de evaluación y reconocimiento –durante la carrera y también una vez fuera de ella– hasta la crítica personal e individualizada, pasando por toda suerte de denuncias de injusticias, *malas praxis* docentes y académicas, y la falta de regulación y la discrecionalidad en cuestiones que afectan desde la oferta horaria, hasta los contenidos de las materias con sus respectivas cargas horarias, las tareas que corresponden a los distintos cargos contemplados por reglamento en la estructura de cátedra, etc. Todas estas cuestiones parecen ser consecuencia de un excesivo individualismo y personalismo que afecta por un lado el dictado de las clases, ya que el armado de los programas recae únicamente sobre los titulares que tienen total libertad en la elección de los contenidos y metodología de sus materias, por otro a los modos de evaluación y promoción, también variables en cada caso y que pueden incluir varias instancias de evaluación más allá de las reglamentarias, también al modo de promoción y selección de nuevos docentes, que deben a menudo adecuarse a los ideales de ese mismo cuerpo de profesores antes que a una reglamentación clara y consensuada, en fin, toda una serie de anomalías que demuestran de algún modo que “*el reglamento no obliga a nada*”, y que si se trata de encarar un cambio profundo, se debe apuntar a estas prácticas hipertrofiadas e hiperindividualizadas, para reconstituir en la puesta en común del malestar, un nuevo lazo que abra nuevas posibilidades de este ser en común.

Ahora bien, la denuncia de individualismo y discrecionalidad, a menudo viene acompañada de una profunda necesidad catártica de cada uno de los sujetos intervinientes en la discusión, y de la dificultad para vislumbrar un horizonte de trabajo colectivo por fuera de la biografía individual. Creemos que la referencia autobiográfica es sintomática de cierta imposibilidad de construcción en común, marca que emerge asimismo en aquellos que se encuentran ya fuera de la institución, son exitosos fuera de esta y, a juzgar por la discursivización de ellos mismos, *a pesar* de la formación y de los claustros donde tuvo lugar.

La referencia autobiográfica es sintomática aún en otro sentido, aquel que le dan quienes experimentan su propio paso por la carrera como un algo tortuoso, que necesitan relatar como antídoto para el porvenir. Así, el relato personal de lo que los graduados han tenido que *sufrir*, lo que les ha costado ingresar, los sucesivos maltratos o desplantes, han formado parte de cada una de las reuniones, y son la contraparte del relato anterior: si han *sufrido* tanto, es porque sienten que han tenido que realizar actividades “a pulmón”, a costa del esfuerzo o sacrificio personales, sin ser *acompañados* por la institución. Quizás esta sensación de *orfandad* podría ser concebida como el resultado de una concepción *paternalista* de la institución, algo que impone un tipo de relación con la institución de acogida y la propia práctica profesional que es remitida al orden familiar, psicológico, en última instancia siempre privado, elidiendo así la dimensión propiamente institucional de esta relación.⁶

⁶ Esta sensación de algún modo podría explicarse a través de aquello que Lewkowicz diagnosticaba en las instituciones modernas de la época del desguace estatal: “En el campo institucional,

De todo esto se podría concluir que la apertura del proceso de reforma sería más bien la *excusa* para visibilizar y poner en cuestión algo “más profundo” y *determinante* en la vida universitaria, eso que por comodidad llamamos el *ethos* de la carrera. La puesta en discusión del Plan de Estudios permitiría dar forma y lucha a los monstruos que somos nosotros mismos. Reconocernos como parte del infierno para dejar de ser parte de él, parafraseando un poco a Calvino. Las prácticas no se modifican en el papel sino en las prácticas mismas, y sólo en tanto que los actores de la carrera puedan poner en cuestión esos modos de habitarla se abrirán las posibilidades de cambio.

> II.

Ahora bien, quisiéramos tomar como analizador la homofonía del *ethos*. La insistencia de las oposiciones antes marcadas y la preeminencia atribuida al *ethos* sobre los reglamentos tiene todo el aspecto de lo que Castoriadis⁷ llamaba “significación social imaginaria”: en su reiteración con escasas variaciones, a través de diversos ángulos y referida a aspectos diferentes de las condiciones actuales de la carrera de Filosofía, este discurso tiene una gran eficacia ontológica, instituyendo así (en su repetición sin matices pero aplicada a múltiples aspectos) una realidad simbólica y política. Resulta al menos extraño que, a la vez que la institución parece ser el referente central –ya sea en términos de deseo, ya sea en términos de reproche–, quienes la habitan no consideren sus instrumentos y documentos propiamente institucionales como herramientas de construcción de ese mismo *ethos*.

Con otras palabras, ¿no es extraño que no se contemple la institucionalidad como un espacio que *construye socialidad* y no sólo como aquello que *la fuerza, le impone* modalidades o, en última instancia *la violenta*?⁸ La reiterada afirmación de que *no es a través del cambio en la currícula* como se cambiarían las prácticas, pone en un lugar quizás menospreciado a la estructura institucional en la cual la carrera se inserta. Dicha estructura, dicho sea de paso aunque sea una perogrullada, no se limita a un conjunto de materias ordenadas en función de asegurar una cantidad de horas cátedra determinada a los estudiantes que aspiren al título. Es precisamente esta visión de lo que es el Plan de Estudios lo que quisiéramos tematizar porque parece ser la que circula. Creemos que es preciso desnaturalizar *este* sentido de “Plan de Estudios” como primer paso para

la violencia interna funciona sobre las base de la imposibilidad de evolución y de un principio despótico de selección institucional que se presenta como selección natural”. I. Lewkowicz, “Institución sin nación” (1993) en *Pensar sin estado. La subjetividad en la era de fluidez*, Buenos Aires: Paidós, 2006. Ahora bien, a veinte años de esta intervención, deberíamos preguntarnos si este diagnóstico sigue siendo agudo o si se ha convertido en un sentido común del que deberíamos ser capaces de desconfiar.

⁷ Cf. C. Castoriadis, *La institución imaginaria de la sociedad*, vol. II (1975), trad. M. A. Galmarini, Barcelona: Tusquets, 1993, esp. “VII. Las significaciones imaginarias sociales”, pp. 283 y ss.

⁸ Dado que citamos a Castoriadis, véase su abordaje de este problema en los términos de una falsa alternativa entre la koinogénesis y la idiogénesis en C. Castoriadis, op. cit., “VI: La institución histórico- social: el individuo y la cosa”, pp. 177 y ss.

desnaturalizar la legitimidad con la cual el único estatuto reglamentario específico para nuestra carrera es violentado de forma permanente⁹.

Nuestra hipótesis es que el plan actual *ha sido exitoso en su fracaso*. Tomemos por caso el ejemplo de los “contenidos mínimos”. El plan actual fue presentado sin contenidos mínimos¹⁰. Cuando se solicitó desde el Consejo Superior la inclusión de los contenidos mínimos reglamentarios, se hizo efectivo siguiendo la situación contingente de las asignaturas que entonces se dictaban: como surge de una comparación sencilla, los contenidos mínimos en vigencia para nuestra carrera han sido extraídos directamente de los programas dictados por los docentes a cargo de las materias en aquel momento. Por supuesto, esto redundaba en una distorsión absoluta de lo que un contenido mínimo debería ser, a saber, lineamientos generales conceptuales, procedimentales y actitudinales sobre la base de los cuales la Profesora o el Profesor a cargo del dictado de la materia debe seleccionar un conjunto de contenidos concretos. El carácter ridículamente determinado de los actuales contenidos mínimos torna imposible, para cualquiera de los Profesores de este departamento, tenerlos en cuenta, razón por la cual son directamente obviados. Esto genera una nueva distorsión: el hecho de que los docentes, amparados en la libertad de cátedra y sin contenidos mínimos viables, no sólo puedan sino que *deban* elegir arbitrariamente qué dictar y qué no. Cuando esto se observa desde un punto de vista estructural, la situación se agrava todavía más: una currícula de estas características no puede tener ninguna lógica interna, y no hablamos sólo de correlatividades, sino de la distribución coherente de las áreas problemáticas, de recursos humanos y pedagógicos, de carga horaria, etc.

Así las cosas, se le quita al plan de estudios el carácter de “marco regulatorio mínimo” y se lo convierte *diariamente* en una “mera formalidad” (que todos hacemos valer, sin embargo, cada vez que tenemos que pedirle a la Universidad o al Ministerio de Educación que nos extienda una certificación de grado de Profesor o Licenciado), y simultáneamente se recarga de personalismo el trayecto de un número de ayudantes que contingentemente habitan la carrera, y que son los que efectivamente construyen y reproducen institucionalmente determinadas prácticas. La *crystalización de la distorsión* es la que permite que se multipliquen las modificaciones del plan de estudios *de hecho*, ya no sólo en los contenidos mínimos, sino también en la carga horaria de las materias, la cantidad de

⁹ Algunas de estas cuestiones fueron volcadas en el mes de julio de 2013 en escritos publicados en el blog de Proyecto Numancia por Mónica Cragolini (“Las prácticas de la filosofía y el supuesto perfil del investigador”), Guadalupe Lucero y Noelia Billi (“Algunas consideraciones sobre el perfil de graduado como prejuicio”). Disponibles en: <http://proyectonumancia.blogspot.com.ar/p/pensando-en-los-encuentros.html>

¹⁰ Esto es de por sí un inmenso analizador del último proceso de reforma: ¿cómo se discute una estructura curricular sin prever el contenido de cada asignatura? Ello sólo puede tener algún sentido si se da por sentado el contenido de cada área, y esto a su vez sólo es posible si se “personaliza” cada materia. Como si dijéramos “La materia tal = tal profesor, todos los que estamos en la sala lo sabemos, no hace falta explicitarlo en ningún documento”. Algo que es, desde cualquier punto de vista, un dislate, puede ser utilizado para estudiar el proceso de reforma anterior: a partir de datos como este puede apreciarse el grado de personalismo con el que se fraguó nuestro plan actual, ubicando personas antes que áreas temáticas, trayectorias individuales antes que trayectos disciplinares que guardaran alguna lógica.

instancias de evaluación, las correlatividades, etc. Se trata de la cristalización de la indiferencia frente a toda lógica institucional.

Quizás podamos pensar pícaramente que, como ya magistralmente lo había descrito Kafka, la institución no es otra cosa que un nombre de la ley, y como tal, nos postramos frente a ella con más fruición cuanto más se nos ocultan sus fundamentos, o cuanto más arbitraria y discrecional es la intervención de quienes parecen ser sus guardianes. Pero ¿es que acaso no hay manera de pensar la construcción institucional que no sea la forma que esta adquiriría a principios del siglo XX? Quizás, este recurso lindante con lo cínico opaque lo que una apertura de la reforma del plan debería ser: la posibilidad de involucrar a toda la comunidad de la carrera (y no sólo a sus Profesores, ayudantes y a la gestión departamental) en un pensamiento creativo de la construcción institucional.

En este sentido, creemos que la apertura del proceso de reforma es capaz de proveer de herramientas a todos los sectores de nuestra comunidad en la medida en que pone en circulación la idea de que aquello que estudiamos y aquello que enseñamos puede adquirir sentidos colectivos que desbordan los corporativismos. Sentidos que están por inventarse, y de los cuales un Plan de estudios debería funcionar como plataforma de despliegue a través de la regulación consensuada de derechos y deberes. Estamos lejos de ello cada vez que concebimos el atenerse a una reglamentación como un “sometimiento” o un “ejercicio de violencia”, o dicho al revés: cada vez que se considera que hacer valer lo reglamentario equivale a imponerse violentamente. Ambas cosas suceden diariamente en nuestra carrera, y creemos que ello puede ser concebido como una réplica de los *déficits* reglamentarios: la idea de negociación, de articulación colectiva o de consenso de diferencias no existe en el Plan de Estudios, lo cual lleva a estos mismos términos a pertenecer a la constelación del “negociado”, del “arreglo”, etc. Como cualquier institucionalista dedicado al estudio de las instituciones públicas sabe, cuando las reglamentaciones marco pierden sentido y las infracciones no tienen sanción, no hay lugar para la apropiación colectiva reglada sino que hay *apropiación salvaje de lo que me conviene*.

La necesidad de pensar la *cuestión institucional* resulta quizás más urgente de cara a las prácticas docentes en el interior de la carrera. Ya que sin reglamentos que atender, sin contenidos mínimos que observar, sin articulación entre las cátedras y a menudo en el interior de las propias cátedras, la tarea docente oscila entre la absoluta arbitrariedad y el desamparo, fruto no sólo del menosprecio por la práctica docente y pedagógica en sí sino más bien de la falta de herramientas reglamentarias que indiquen claramente qué se espera de un docente, cuáles son los alcances de su práctica, cuáles sus obligaciones, etc.¹¹

El impacto, entonces, que puede tener la apertura del proceso de reforma creemos que puede ser muy alto si es encarado como un trabajo de “construcción colectiva del conflicto”, es decir, si somos capaces de identificar y poner en debate las zonas de la

¹¹ Es este contexto el que permite explicar la dificultad para pensar la propia tarea en el marco de equipos de trabajo, que es lo que de hecho las cátedras son.

controversia sobre la base de las cuales luego se definirán las misiones de la carrera (lo que llamamos los “perfiles de graduadx”) y los trayectos para alcanzarlas. Si apelamos al “colectivo” es porque el carácter público de nuestra Universidad exige que la comunidad de los tres claustros participe en la construcción de la carrera (de sus perfiles, de sus contenidos mínimos, de la distribución de sus siempre escasos recursos económicos y humanos), y no sólo de una “comisión de notables” o una coyuntural representación electoral de los claustros.

El conflicto puede generar riqueza, pero no puede en nombre de la diversidad obviarse la idea de un proyecto político de la institución universitaria. Cuando este no es llevado adelante por un colectivo (también público, y bien heterogéneo), que comparte y elabora en conjunto la memoria de la propia institución, lo que prevalece son los discursos individuales, las trayectorias (políticas y/o profesionales) personales, los grupos que adquieren una cara visible a partir de la promoción de un prestigio que se adquiere en base a parámetros de otras instituciones (del CONICET, de otras Universidades Nacionales o extranjeras, de otras administraciones públicas) o de otros órdenes de la misma institución (la gravitación de la fuerza de aquellxs que, ocupando cargos de gestión y/o cargos políticos, movilizan espacios en provecho de su carrera docente y/o académica, o de sus líneas teóricas en detrimento de las alternativas). Se suceden así los episodios novelescos de nuestra vida en la carrera, donde se identifican las líneas de investigación (o áreas enteras de la filosofía) con *personas* concretas, donde las transformaciones vienen por lo general de la mano de afinidades o conflictos *personales*, con un compromiso afectivo volcado a lo *individual* que termina transformando el trabajo colectivo en “voluntarismo de grupos” y se debilitan las fuerzas del trabajo filosófico¹² que presupone la enseñanza en la carrera de filosofía.

¹² Fuerzas que, por impersonales, permanecen inapropiables y, por lo tanto, son necesariamente ubicadas del lado de las “pérdidas” en todo planteo estratégico que apunte a la gestión y administración controlada de los recursos disponibles.