



Jornadas de Investigación en Filosofía

Departamento de Filosofía.
Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.
Universidad Nacional de La Plata

En busca de lecturas furtivas: consideraciones sobre la lectura en la enseñanza de la filosofía

Verónica Bethencourt (UNLP)

Introducción

Como ya ha sido dicho en esta Mesa, una paradoja es algo que impresiona al pensamiento, que señala de alguna forma su imposibilidad; una idea sugerente en virtud de la tensión que envuelve. Precisamente por eso, también se ha sostenido que ellas contribuyen a poner en marcha al pensamiento.

En el presente trabajo nos ocuparemos de otra cuestión paradójica que atraviesa la enseñanza de la filosofía tal y como ésta es presentada en los libros de texto de la disciplina. Seguramente constituiría una osadía afirmar que esta paradoja a la que nos referiremos puede extenderse sin más a la enseñanza de la filosofía en general; sin embargo, tampoco debemos olvidar que los libros de texto constituyen piezas fundamentales en el desarrollo del currículum y en tanto tales resultan lugares privilegiados a los que recurren los docentes para afrontar su práctica (Sacristan, 1997), cosa por la cual lo que a través de sus páginas se despliega, resulta significativo respecto de aquella e, indudablemente, de mucho valor para reflexionar sobre sus posibilidades y sus límites.

Esta tensión o paradoja que nos ocupa envuelve al concepto de Filosofía y se hace visible cuando se analiza la concepción de la filosofía que en ellos se asume, lo que explícitamente se espera que ella logre o promueva y los medios, el cómo se pretende lograrlo. Pretendemos mostrar que el hacer filosofía que estos textos promueven se inhibe, paradójicamente, cuando se despliega.

Los textos con que trabajaremos son muy diversos entre sí. Fueron escritos y editados en momentos diferentes de la historia de nuestro país y de su sistema educativo¹ cosa por la cual, dan cuenta de situaciones diversas de la Filosofía en el currículum. Por otra parte, fueron concebidos desde ideas distintas sobre el valor y el lugar tanto de la enseñanza de la filosofía en la escuela cuanto del libro de texto en ella. El texto de

1

Guillermo Obiols, *Nuevo curso de Lógica y Filosofía* (Obiols, 1998) tuvo su primera edición inmediatamente recuperada la democracia y se adecuaba a los dictados de la materia establecidos en un Programa nacional que contaba con más de cien años de vigencia. El libro de Martha Frassinetti y Gabriela Salatino (Frassinetti, 2004) *Filosofía, esa búsqueda reflexiva* también pertenece a este período, aunque explicita algunas innovaciones sobre aquel Programa general. Por su parte, *Filosofía, Formación Ética y Ciudadana* de Tauber, Brain y Etchegaray (Tauber R. e., 2000) y su homónimo de editorial Aique (Schujman, 1999), fueron redactados para dar cuenta de las modificaciones curriculares instaladas a partir de la Reforma educativa de 1993.

¿Qué es la Filosofía para los libros de texto?

Llamativamente, el análisis² sobre cómo aparece allí definida una disciplina que se caracteriza por su casi imposible definición, revela una uniformidad difícil de explicar. En ellos la Filosofía aparece como una disciplina autónoma, perfectamente escindida de campos como la ciencia, la religión y la ideología que se ocupa de preguntas que contienen un alto grado de generalidad y abordan o abordarían, específicamente, cuestiones que tienen que ver con la vida (Schujman, 1999) y con todo aquello que en tanto humanos haya desvelado a los hombres a través del tiempo; en forma concomitante, sus respuestas no requerirían de contrastación empírica o de alguna apelación a entes formales, sino que remiten a “entes u objetos no empíricos”. Precisamente por lo anterior, se considera que lo más propio de la Filosofía son sus preguntas y sus problemas antes que las innumerables respuestas que éstos hayan recibido. (Tauber R. B., 2000)³. El modo de abordar estos problemas o dar cuenta de esas preguntas, *el método de la filosofía*, según preconizan estos textos, también se presenta como singular: es el análisis racional, argumentativo y, por tanto, crítico de las cuestiones. Finalmente, en ellos también juega un rol determinante la Historia de la filosofía que aparece presentada como el reservorio de los intentos que algunos hombres ya han hecho de abordar los asuntos humanos.

Las anteriores notas dotan a la Filosofía de un determinante componente *práctico* –por denominarlo de algún modo–, toda vez que se espera, finalmente, que ella resulte no sólo atractiva sino útil a la vida de los estudiantes en tanto saber que provee de las herramientas de la crítica del pensamiento y que, consecuentemente –o al menos eso se pretende–, allanaría el camino hacia la autonomía de los sujetos: ella permitiría el análisis crítico de la realidad, la desnaturalización de lo dado, la revisión de los supuestos, propios y ajenos.

² Esta caracterización fue abordada en trabajos anteriores “La enseñanza de la Filosofía y la Historia de la Filosofía: un análisis de la Historia de la Filosofía que cuentan los manuales.” y “Los manuales de Filosofía y la Historia de la Filosofía: notas sobre una singular relación.”

³ “En la filosofía se promueve cierta obstinación por el preguntar. Es antes que un conjunto de conocimientos y de saberes, el arte de idear buenas preguntas (...)” Tauber et al op. Cit. Pág. 16

Ahora bien, esto es lo que se explicita de la disciplina, pero ¿cómo se promueve este filosofar? ¿Cómo se despliega en las páginas de estos libros el desarrollo de este pensamiento crítico por antonomasia? La clave para el análisis de esta cuestión está en las actividades que ellos proponen tanto a docentes como a estudiantes. No haremos aquí un recorrido exhaustivo sobre ellas en orden a la brevedad de este trabajo. Sólo retomaremos algunas que, con leves modificaciones, aparecen en todos ellos asumiendo lo sesgado de este proceder.

En términos generales, las actividades que presentan los textos giran alrededor de la lectura y en particular de la lectura de fuentes. Con variantes en lo relativo a su extensión y al modo estético de su presentación, los textos retoman una y otra vez fragmentos de autores clásicos, en la mayor parte de los casos pertenecientes a las filosofías de la época clásica y Moderna⁴. En menor medida se encuentran guías de lectura basadas en viñetas, letras de canciones u otro tipo de textualidades pero casi siempre como apoyo de las temáticas que abordan las fuentes. Algunos de los títulos de esas actividades son “lean en grupo ... y respondan el siguiente cuestionario”, “Resuma en un esquema las distintas maneras en que el autor...”, “Subraye las ideas principales contenidas en el siguiente fragmento”, “Complete el siguiente cuadro con los conceptos centrales del autor” , “Compare las posturas de tal y cual”, “Señale semejanzas y diferencias entre ambas”, sobre la Alegoría de la Caverna nos encontramos con una consigna casi uniforme para todos los casos que retoman el tema “Interpreta la alegoría mostrando a quiénes representa el autor y cuál es el mensaje que intenta dar”. Algunos de los textos presentan estas actividades en un orden de creciente complejidad atendiendo a la diversidad de habilidades intelectuales que ellas requieren; asimismo, alguno de ellos contiene actividades de cierre que intentan retomar el tema en general y aplicarlo a alguna problemática de la cotidianidad (Schujman, 1999).

Como podemos ver, la mayor parte de estas actividades de lectura apunta a lograr por parte del estudiante una *comprensión* del texto en cuestión; comprensión entendida como una apropiación de contenidos. Apoyadas cada vez más en llamativos diseños, estas tareas propuestas a los estudiantes mantienen bajo una apariencia cada vez más diversa y sofisticada, rasgos comunes: el acento sostenido en los conceptos centrales, la idea del autor, el argumento que sostiene el texto, la importancia de aplicar conceptos clásicos a situaciones nuevas.

Y en este punto es que irrumpe lo que más ajustadamente podríamos denominar *un momento paradójico* en este modo de concebir la filosofía y su enseñanza. Lejos del *ejercicio del talante de la razón* que al menos implicaría poder deshacerse de los conceptos de otro para pensar una problemática; aun más distantes del uso privado de

⁴ Los autores con más frecuencia recuperados recorren un reducido espectro que va de Sócrates a Sartre, sin tocar la Edad Media ni traspasar los límites de Descartes, Hume y Kant para el conocimiento en la Modernidad o de Rousseau y Hobbes para la parte política del mismo período. El filósofo contemporáneo más utilizado es Jean Paul Sartre.

ella propio del filosofar y del filósofo, reduciendo el “filosofar” a la ejercitación, sin dudas necesaria pero no suficiente, de algunos procedimientos intelectuales –que por cierto no son prerrogativa de la Filosofía-, la Filosofía promovida a través de muchas de aquellas actividades aparece como algo completamente exterior y acabado a ser apropiado y que una vez incorporado, permanece indemne; es solamente un contenido de la razón que, en el mejor de los casos, será utilizado posteriormente. Aparece, predominantemente como el sustantivo “Filosofía” en detrimento de la actividad del filosofar. A través de lo que en estas actividades se propone parece desprenderse que un alumno habrá aprendido filosofía o ejercitado el filosofar no si puede hacer un juicio crítico sobre naturalizadas ideas, o revisar los supuestos de sus creencias o aprender a valorar el cuestionamiento. Ninguna de estas cuestiones es puesta en juego en las actividades. Y aquí la tensión se agudiza. Efectivamente, como indicamos al comienzo el acento en la actividad del filosofar no inhibía a los autores de los libros de texto de ponderar el valor de la historia de la Filosofía, sin embargo, lo que parece suceder es que sostener de ese modo el acento en ella inhibe o al menos destiñe la actividad del filosofar y lo transforma en una mera actividad intelectual...

La potencia de la paradoja

No retomaremos aquí las cuestiones filosóficas que esta idea de la lectura presenta (Larrosa, 2003) (Chartier, 1996) porque nos desviaría de nuestro propósito, más bien intentaremos afinar el análisis en aquellos puntos que nos permitan pensar dentro de esta paradójica situación un alternativa posible.

Aquel modo de dar a leer, esa suerte de patrón o dispositivo de lectura comprensiva -por ponerle un rótulo- que atraviesa los libros de texto, cabalga sobre una idea que jamás se pone en cuestión: que hay algo de difícil acceso allí en el interior del texto que tiene que sacarse a la luz progresivamente –por eso son necesarias las actividades. Ese *algo* sería el objeto de la comprensión. Por otra parte, también se asume que ese “algo” producto de las elucubraciones de algún que otro filósofo, se habría mantenido incólume, idéntico a sí mismo no sólo a través de los años que median entre su efectiva escritura y la lectura de los estudiantes, sino de los diversos soportes materiales en los que ha sido presentado (Chartier, 1996). Lo que se supone, entonces, es una suerte de *sentido literal del texto* que, también se asume, resulta el equivalente de *lo que pensaba* su autor. De este modo, la aprehensión de este sentido literal oficia de condición de posibilidad de la comprensión propiciada por las actividades y, consecuentemente, del aprender filosofía.

Quizás sorprenda el acento puesto en este dispositivo tan elemental y aparentemente inocuo, sin embargo, como esperamos mostrar, en desmontar lo elemental de este dispositivo, radica la posibilidad de escabullirse, al menos en parte, de la paradoja que origina este trabajo.

En *La invención de los Cotidiano* Michel De Certeau (de Certeau, 2007) sostuvo que mal que le pese a nuestra escrituraria cultura occidental que da por sentado que leer es una práctica pasiva, la lectura dista de serlo. Por el contrario, -sostiene- leer importa una plena actividad del sujeto lector toda vez que *leer el sentido* de algo y *descifrar caracteres* no son operaciones equivalentes, tiene una densidad diferente como ya lo mostrara Borges con su Pierre Menard.

Para De Certeau, el llamado sentido literal de un texto no existe en tanto tal y no consiste sino en una apropiación social, una operación de quienes se validan a sí mismos a través de poder establecerlo, sean intelectuales o maestros; en cualquier caso se trata de una clase dominante que ejerce su poder a partir de allí. Cuanto más poder tiene la institución dominante de menos “libertades” y posibilidades goza el lector. En su momento fue la iglesia la que establecía la literalidad. Hoy son la escuela o la prensa, dice, las que tienen esa función.

Entre *leer* y *comprender* el sentido de un texto media mucho más de lo que nuestraspreciadas actividades permiten vislumbrar: todo un entramado de relaciones de poder, de materialidades y de intersticios posibles que nos desplazan abruptamente del lugar de pensar que por dar a leer ponemos en relación casi directa un texto, su sentido y un alumno.

A partir de aquí podemos avanzar un paso más y afirmar que la apelación sostenida al sentido literal, además, condiciona muy fuertemente la relación entre quien aprende y lo que aprende: devenido tesoro, inexpugnable, el sentido aparece como algo ajeno, lejano y extraño, que requiere de lo que descarnadamente Foucault llamó el *comentario*, uno de los dispositivos de control de sentido interno del discurso. En este esquema quien aprende mantiene una relación cuasi perversa con aquello que tiene que aprender: todos los fragmentos y rastros que vaya descifrando, resumiendo o subrayando en la travesía de “leer un texto” anticipan algo que por hipótesis nunca llegará, puesto que el sentido, es decir, el fin de la búsqueda es, por definición inhallable.

Como decíamos, anteriormente, cuando los textos dan a leer de esta manera, cuando nosotros profesores los utilizamos de esta forma, lo que promovemos bajo el rótulo de hacer filosofía no es sino la reiteración de aquello que de antemano asumimos como presente en el texto. Nos limitamos, aunque busquemos lo contrario, casi exclusivamente al sustantivo “Filosofía” en una de sus versiones menos reflexionadas. No hacemos otra cosa que hacer leer lo sabido, lo esperable, lo que hay que leer que es, a su propia vez, otra lectura bajo la forma de una determinada versión de la historia de la filosofía.

Los lectores furtivos: intentando escabullirse de la paradoja

Antes de continuar, queremos explicitar que no pretendemos desmerecer todas o alguna de las actividades que hemos retomado en nuestro análisis. Como declaramos en el inicio nuestra intención, reconociéndonos parte de ese momento paradójico, es forzarnos a pensar alternativas, buscar explicaciones y otras lecturas posibles. Y afortunadamente, la lectura no se reduce pura y exclusivamente a lo que nuestros dispositivos intentan controlar.

El propio De Certeau sostiene que el describir las prácticas de la lectura en tanto políticas de la lectura y destacar alguno de sus aspectos, señala el camino para escapar de ellas. Frente a la fuerza de enseñar el sentido literal bien podríamos contraproponer lo distinto, lo que no obedezca a las mismas relaciones de fuerza, lo que, por el contrario, pretenda sacarlas a la luz. Pero para eso deberíamos en primer lugar, ser capaces de leer la lectura.

Pero aún hay más. Para el francés, entre escribir y leer hay una asimetría fundamental que funda nuestro occidente conocido: mientras escribir, como ya mencionamos, es del orden del hacer, leer pertenecería al orden del recibir, y de allí su supuesta relación con la pasividad. Sin embargo, continúa, a diferencia de ella -de la escritura- que en algún sentido atraviesa y resiste el tiempo, las lecturas, afortunadamente se pierden en él. Es cierto que dan cuenta de un determinado estado del entramado social y de sus coyunturales relaciones de fuerza, pero también son lábiles, se olvidan rápidamente. Y precisamente por ello los lectores pueden atravesar sus tierras sin retomar las huellas de otro o, al menos, no deben hacerlo necesariamente. Los lectores inventan en los textos algo distinto a las intenciones del texto. Son peregrinos del texto, “nómades que cazan furtivamente a través de los campos que no han escrito”.

Quizás debamos entonces comenzar a propiciar y dejar que tengan lugar muchas y más de esas lecturas furtivas en aras de promover otras relaciones posibles entre quienes enseñamos, quienes aprenden (o aprendemos) y la Filosofía.

Bibliografía

CHARTIER, R. (1996). *El orden de los libros*. Barcelona: Gedisa.

CHARTIER, R. (1996). *Escribir las Prácticas*. Buenos Aires: Manantial.

DE CERTEAU, M. (2007). *La invención de lo cotidiano*. México: ITESO UIA.

FOUCAULT, M. (1970). *El orden del Discurso*. París: Minuit.

FRASSINETI, M. Y. (2004). *Filosofía esa búsqueda reflexiva*. Buenos Aires: AZ.

LARROSA, J. (2003). *Entre las lenguas. Lenguaje y educación después de Babel*. Barcelona: Laertes.

OBIOLS, G. (1998). *Nuevo curso de Lógica y filosofía*. Buenos Aires: Kapelutz.

SACRISTAN, J. G. (1997). *Docencia y Cultura Escolar*. Buenos Aires: Lugar Editorial.

SCHUJMAN, G. H. (1999). *filosofía y Formación Ética y Ciudadana*. Buenos Aires: Aique.

TAUBER, R. B. (2000). *Filosofía y Formación Ética y Ciudadana I*. Buenos Aires: A-Z editora.

TAUBER, R. E. (2000). *filosofía y Formación Ética y Ciudadana*. Buenos Aires: AZ.