



## Performances de lectura: entre el texto, la mirada y la consigna.

Calderón, Malén Azul (FaHCE, UNLP. CInIG, IdIHCS)

### Introducción

La experiencia de haber pasado como docente por el curso de ingreso de las carreras del profesorado y la licenciatura en filosofía, fue intensa y honda aunque no por ello insondable. El primer año, durante el 2022, nos encontramos con un formato distinto al conocido al menos en mi experiencia como ayudante y como estudiante. Primer año, podemos decir, aún pandémico luego de haber estado bajo el ASPO y el DISPO, medidas tomadas en el contexto de una emergencia de salud pública que nos confinó a la mayoría de las y los ciudadanos al encierro de nuestras casas y nuestras pantallas. El primer momento, entonces, de compartir una clase presencial representó una experiencia completamente singular y extraña, desde los usos del barbijo y la disposición del espacio en el aula, hasta los modos de participación e intervención de las y los estudiantes. A la corta -pero intensa y honda- temporalidad que ya tiene el curso por su propio carácter de ingreso, se redujo un poco más a dos días a la semana de tres horas. En este contexto, el foco de atención se puso en garantizar los recorridos mínimos del curso que también se vieron afectados en relación a las exigencias y vicisitudes que surgían (o podían surgir) dadas las circunstancias. El hecho de que el periodo del curso de ingreso para docentes es de dos años, permite poder profundizar aspectos del mismo al atender posibles cambios (sea de textos, consignas, tiempos a los que se dedican las actividades, trabajos a entregar, etc.) a la luz de las experiencias del primer año; a sabiendas, de todos modos, que cada grupo y momento tienen sus propias singularidades.

En este sentido y en la reverberación de final del curso, lo que comenzó a interesarme, objeto indagatorio de este trabajo, es la cuestión de la lectura ¿Qué es leer y qué implica específicamente una *lectura filosófica*? ¿Cómo llevamos a cabo una lectura de esta especie? Se trata, precisamente, de preguntarnos por lo que Michel de Certeau llama una *política de lectura* (2000) al interior de la práctica de la enseñanza, y también del aprendizaje, no sólo de filosofía sino especialmente del curso de ingreso del departamento de nuestra facultad. No obstante, la intención no es definir o enumerar los aspectos principales de nuestra política de lectura (como si tal empresa fuera posible o exhaustiva), sino más bien aproximarnos a, por un lado, una idea de los aspectos involucrados en la lectura de un curso de ingreso; y, por otro lado, preguntarnos por lo que buscamos en las lecturas de nuestro ingreso. Esto último con el



fin de ampliar y continuar con algunas tensiones y aperturas que encontramos a partir de las mismas.

¿Cuándo comienza una lectura? ¿Y una lectura filosófica?

Suena como un eco la pregunta que ya anunciaba Verónica Bethencourt (2008, p. 2) a propósito de estos temas “¿Quién puede dar a leer un texto sin una extraña e incómoda sensación?” Esta pregunta nos impulsa a preguntarnos cuándo es que comienza una lectura ¿cuándo comienza el acto de leer? Aunque quizás no es lo mismo. Más allá de los aspectos psicológicos sobre la alfabetización en el proceso de enseñanza y aprendizaje, en el sentido de comprender las letras y decodificar lo que una oración, párrafo o texto dice, nos encontramos con un amplio territorio que involucra al menos, en primera instancia, un sujeto, un contexto, un objeto-lo leído y una institución en la que se enmarca lo anterior. Estas preguntas, entonces, hacen mella en relación al sujeto-ingresante en el contexto actual por un lado, en el contexto del objeto-leído por otro; y, finalmente, en la institución universitaria pública, gratuita y laica, de las carreras del profesorado y la licenciatura en filosofía, de la ciudad de La Plata.

Una indagación general sobre esta problemática que realiza Ramirez Leyva Elsa desde el ámbito de la bibliotecología, nos sirvió a fines de delimitar el campo y ahondar en algunas reflexiones. Ramirez Leyva (2009) establece seis tipos de lecturas en relación a los distintos puntos de vista desde dónde diferentes autores piensan la misma, a saber: 1. La lectura como proceso de liberación (Paulo Freire); 2. La lectura como asociación y no como deducción (Roland Barthes); 3. La lectura furtiva (Michel de Certeau); 4. Lectura como comunicación (Escarpit); 4. La lectura como actividad que produce conocimiento (Noé Jetrax); 5. La lectura que no se inscribe previamente en el texto (Chartier); y, por último, 6. La lectura como formación (Jorge Larrosa). Nos centraremos fundamentalmente en dos, a saber, la lectura furtiva y la lectura como actividad que produce conocimiento. El pasaje que conecta dichas perspectivas y hacia los intereses del presente trabajo, será la cuestión de la *consigna*. En efecto, nos interesa pensar en qué medida la noción de lectura como producción de conocimiento no excluye necesariamente la posibilidad de una lectura furtiva; o, dicho de otra manera ¿cuáles son las condiciones de posibilidad de una lectura furtiva a partir de la noción de una lectura como producción de conocimiento? En este sentido es que colocamos la consigna como puente posibilitador de ambas lecturas ¿cómo puede una consigna producir un tipo de conocimiento a partir de la lectura del texto? Y en esta línea ¿es posible la



existencia de consignas que puedan propiciar una lectura furtiva en pos de sostener la conversación filosófica? A lo largo del trabajo y a partir de una breve reflexión de lo expuesto, intentaremos indagar una respuesta a estas preguntas.

Debido al carácter transicional del CIF es que no nos focalizamos en contenidos conceptuales a enseñar sino en trabajos de carácter preparatorio, pensando en el estadio posterior por el que pasarán las y los ingresantes, esto es, las primeras materias de la carrera. Lo que se intenta entonces es acortar la brecha entre la formación escolar (sea reciente o no) u otra formación universitaria (en el caso de que sea filosofía una segunda carrera) y las exigencias del trabajo académico filosófico general de la carrera. Esto hizo que, como afirman Bethencourt y otrxs (2019), vayan cambiando al interior del curso tanto los textos y las actividades como el criterio de elección. En este sentido, uno de estos últimos ha sido asumir que una de las características con más peso del discurso filosófico tal como lo practicamos, es la argumentación; y, dado que el curso no presenta un carácter conceptual, la misma se recrea en su versión procedimental, esto es, identificar tesis, comparar ideas, extraer conclusiones, detectar supuestos. Frente a esto podemos responder a la pregunta de ¿cómo es que aprendemos filosofía? Leyendo, leyendo y argumentando, con todo lo que esta actividad pueda significar. Todo esto forma parte de lo que podemos definir como el canon de la filosofía inserto, de manera explícita o implícita, en su práctica institucional. Podemos concebir al canon como un conjunto de actividades y preceptos que permiten normalizar la práctica filosófica, establecer acuerdos y consensos de modo tal que pueda también, ser un objeto, en principio y no sin problemas, enseñable. En palabras de Rabossi “fija los límites dentro de los que es lícito moverse al caracterizar o definir lo que es y lo que no es filosofía (...) las teorías y los sistemas filosóficos (...) son (...) las encarnaduras que genera la práctica teórica efectiva (...) para lograr establecer, digamos, una normalidad disciplinar de tipo kuhniano” (A. Moretti, 2010, s/p). Así las cosas, el CIF ha seguido lo que Rabossi identifica como los modos propios de la filosofía, siendo estos la argumentación y la conversación argumentada de ideas. No obstante, por otro lado, los textos que ha ido incorporado han variado y no han sido ni son necesariamente canónicos. El canon entonces involucra desde obras, problemas, discusiones, perspectivas hasta la manera en que hacemos filosofía, lo que significa asumir la centralidad argumentativa de la tarea filosófica como una parte fundamental a su vez, podríamos decir, de su política de lectura.

Seguimos entonces con los tipos de lectura que mencionamos anteriormente, y enmarcamos el trabajo en dos de ellos: la lectura como producción de conocimiento y la lectura furtiva. Nos interesan ambas perspectivas en tanto, por un lugar y sin ahondar en sus



diferencias, conciben a la lectura como un proceso activo; y, en segundo lugar, contribuyen a una perspectiva crítica y creativa de lecturas tendientes a ampliar y trabajar sobre sentidos posibles, nuevos o furtivos, sin que esto signifique rechazar el canon o igualar y relativizar cualquier lectura nueva a una lectura distinta. Para Noé Jitrix, quien fue crítico literario y ensayista oriundo de nuestro país, la lectura es una relación que se da entre un texto -posibilitado por una escritura- que se encuentra en estado de reposo hasta que una mirada lo recoge (1982, p. 29). La mirada cobra un papel fundamental puesto que sin ella no sólo no hay lectura, sino tampoco sentido. La mirada forma al texto cuando lo decodifica, puesto que el texto por sí solo no dice nada, está en reposo; a la vez que puede deformarlo y también transformarlo. Estas tres no exhaustivas posibilidades se juegan en la mirada, ahora bien ¿qué es la mirada que es órgano, función y proceso de lectura? Jitrix la define como “un conjunto de decisiones que se manifiestan en una percepción graduada” (*ibidem*, p. 30), decisiones que no pueden reducirse a procesos puramente psicológicos o fisiológicos sino que se ven “alimentadas por fenómenos tales como la alfabetización, la formación escolar, la cantidad y tipo de lecturas previas, el papel que desempeña la lectura en cierto momento político, la disposición psicológica que se tiene de manera permanente o esporádica, etc” (*ibidem*). A grandes rasgos y suponiendo que entre lo escrito (la y el autor) y lo leído (la y el lector) hay un vacío, Jitrix puntualiza dos lecturas que una mirada puede leer: una lectura que confirma lo ya sabido, que opera bajo la lógica del reconocimiento y lo seguro y, otra mirada que pierde aquella seguridad para ir en busca de lo innovador (*ibidem*, p. 32). Ambos aspectos son importantes para poder generar una *lectura inclusiva* que permite una interpretación distinta: “Una articulación que tienda a excluir de su mecanismo toda amenaza de ruptura, de interrupción, incierta sobre lo que pone en juego, robustecerá, sin duda, el aspecto del reconocimiento. Al contrario, la inclusión, sin prescindir del reconocimiento, hará posible una lectura de innovación” (*ibidem*). La perspectiva del sociólogo Michel de Certeau es algo más radical en aquel sentido, para el francés la lectura, en tanto práctica cultural, se ha transformado en los últimos años más en una operación del ojo que del cuerpo, y una operación más ligada al consumo que a la producción (2000). No obstante, imposible de reducirse a una actividad pasiva y meramente receptiva, toda lectura tiene sus lectores furtivos, peregrinos que pasean por extraños paisajes y en su recorrido atisban lugares y sentidos distintos que irrumpen o desentonan con la política canónica de la lectura en cuestión. Para de Certeau, preservar los sentidos de un texto como tesoros que piden fidelidad “no tiene evidentemente como fundamento la productividad del lector, sino la institución social que sobredetermina su relación con el texto [...]” (2000, p. 184). Aún así contra todo



pronóstico, siempre “leer es peregrinar en un sistema impuesto (el del texto, análogo al orden construido de una ciudad o de un supermercado).” (*ibidem*, p. 181). Quisiéramos rescatar aquí dos cuestiones para poder seguir con el trabajo. La primera es poder pensar una “lectura inclusiva” como un gesto necesario para la continuidad de la conversación filosófica, en todos sus sentidos posibles que permitan reinventar la misma disciplina según lo demanden las circunstancias del momento y el lugar. Esta lectura inclusiva aspira a aproximarse a una lectura furtiva, que contribuya no sólo con la continuidad de lo anterior sino con una mirada crítica. En segundo lugar, es importante tener en cuenta, en palabras de de Certeau, el sistema desde el cual aquella lectura furtiva emerge y se desprende. Para ello, como remarca Jitrix, es necesario no dispensar de la historia de lo ya sabido que se reconoce en el texto. Quisiéramos por último subrayar que estas lecturas no recaen sobre el ojo espontáneo sino sobre un trabajo previo -tanto individual como colectivo, al interior de diferentes maceraciones y conversaciones- que involucra la toma de decisiones, lo que permite hacer una lectura inclusiva, furtiva y consistente.

## Entre la mirada y el texto: La consigna

Ahora bien, como esta breve reflexión se sitúa en el CIF de los años 2022 y 2023, es necesario entonces ajustar los términos cuando dijimos más arriba que aprendíamos filosofía leyendo. En parte es cierto y no excluyente de lo que implica aprender filosofía en nuestra casa de estudios, en las aulas, con la dinámica particular y general de cada clase y las y los compañeros de estudio. Lo que no es cierto es que la relación de lectura sea directa entre la mirada estudiantil y el texto filosófico. La mirada y su lectura, se encuentran mediadas por las guías de lecturas cuyas consignas no sólo orientan los puntos claves hacia dónde mirar sino los sentidos que importan recoger y, por supuesto, reconstruir. En este sentido y considerando que sobre las consignas recae un papel fundamental, nos abocaremos a pensar el lugar de las mismas en la forma en la que posibilitan una u otra lectura. Nuestro objetivo es, entonces, poder pensar una “lectura inclusiva” como un gesto necesario para la continuidad de la conversación filosófica, en todos sus sentidos posibles que permitan reinventar la misma disciplina según lo demanden las circunstancias del momento y el lugar. Esta lectura inclusiva aspira a aproximarse a una lectura furtiva, que contribuya no sólo con la continuidad de lo anterior sino con una mirada crítica. Para ello, nos centraremos fundamentalmente en tres experiencias del presente año.





Las consignas en tanto pautas de lectura cumplen varias funciones. 1. Una de ellas es guiar el recorrido del texto, un recorrido previamente establecido. 2. Otra es marcar los lugares que interesan para presentar y rastrear los problemas que la historia de la filosofía considera como importantes. 3. Luego están, por supuesto, la reconstrucción del texto en sus puntos claves, ideas principales, conceptos, etc. 4. Por último, y sin ser exhaustiva esta lista, las consignas ofrecen el criterio a partir del cual se puede señalar una buena de una mala respuesta, una correcta de una incorrecta lectura. Esto nos permite afirmar que, en un contexto de enseñanza/aprendizaje de la filosofía, las consignas están inextricablemente mezcladas con la lectura. En este sentido, si como entiende Bethencourt (2008) la lectura es un dispositivo de enseñanza de la filosofía, podemos decir que la consigna es un dispositivo de la lectura. Como engranaje del proceso de enseñanza y aprendizaje, el contenido de aquellos dispositivos es variable y en su conformación y deformación confluyen, no igualitariamente, varios actores: el cuerpo de docentes, estudiantes, el cánón, por nombrar sólo algunos básicos. Es por esto que las devoluciones de las y los estudiantes y los rendimientos de sus lecturas, tanto en los trabajos y en los exámenes, es una parte fundamental para echar luz sobre esta maquinaria: si la consigna funciona o no funciona, dónde puede haber una traba, porqué podría suceder, etc.

En continuidad con lo anterior, durante el 2022 y en varios cursos del CIF, una de las primeras consignas del cuadernillo generó cierto desconcierto en les estudiantes, lo que presentó un obstáculo para su resolución. La misma se encuadraba en el fragmento de la *Apología de Sócrates* y pedía “Señale[r] en el texto las marcas que reconozca como propias de un texto académico y de un texto filosófico. ¿Coinciden?” El problema aquí, expresado en el aula por las y los estudiantes era, en primer lugar, reconocer marcas que no habían visto y de las que no tenían una noción previa, de modo que no sabían qué buscar. Mientras en algunos generó una inmovilidad para continuar con la búsqueda quedando la consigna sin resolver, en otros fue una cuestión de adivinación enunciar aquellas marcas. Sólo algunos estudiantes investigaron las marcas académicas, algo que, no obstante, no pedía o explicitaba la consigna. En segundo lugar y en relación a las marcas filosóficas, el desconcierto fue mayor. Estas y otras preguntas suponían establecer criterios comunes a los fines de, al menos provisoriamente, definir lo filosófico de un texto, esto es, la forma de escribir filosofía, contando la presencia (o no) de un vocabulario específico y sus significaciones, como así también su aspecto argumentativo. Esto dio lugar también a una incógnita en el cuerpo docente respecto a cuáles son las marcas que hacen de un texto un texto filosófico, y cómo podemos definir las. Frente a esta confusión transversal a todos los cursos, y aún con cierta



dificultad productiva en relación a la identificación de las marcas filosóficas (un tópico sinuoso que puede mantener la conversación filosófica siempre en pie pero difícil sino imposible de resolver sin un camino realizado, en este caso, por las carreras del profesorado y la licenciatura de nuestra disciplina) se decidió quitar la misma consigna para el año siguiente.

También nos encontramos con otras consignas que a lo largo de los textos piden y guían una lectura de recorrido legítimo del mismo (distinguir tema de tesis, identificar las tesis, señalar los puntos de divergencia, reconstruir el argumento/la crítica, etc.). De manera general y sin ser exhaustivos en el análisis, podemos ejemplificar con aquella consigna que piden una distinción de las tesis y el tema en cuestión. Encontramos esta consigna tanto para el texto de la *Apología de Sócrates*, como el extracto del debate entre Chomsky y Foucault sobre la naturaleza humana, y para un recorte de la introducción al *Segundo sexo* de Simone de Beauvoir. Estas consignas resultan ser de gran ayuda, en el sentido de que funcionan respecto a los objetivos que trabajamos en el CIF, específicamente respecto a un ejercicio que practicamos bastante en el transcurso de nuestras carreras. En efecto, nos permiten esclarecer en primer lugar, un paso necesario aunque no suficiente para la construcción y reconstrucción de argumentos: la identificación del tema o el problema como objeto de deliberación o investigación y, luego, la distinción con las posturas que sobre los mismos tienen los, el o la filósofa en cuestión.

Por último, arriesgando el ridículo, nos preguntamos por la posibilidad de que existan consignas furtivas. Si es que, acaso, no representa dicha expresión un oximorón. Sea como fuere, la intención y la propuesta es pensar consignas que, a la vez que suponen la realización de un mínimo recorrido previo en el texto, permiten una apertura del mismo que se despega de lo esperado y abre el sentido hacia otros lados. Nos referimos en particular a dos consignas. Una de ellas es sobre el *Segundo Sexo* (Simonde de Beauvoir) “¿Cree usted que este es un problema filosófico? Justifique su respuesta sea cual fuera.” La otra refiere a *Meditaciones Metafísicas*: “Si usted tuviera el mismo problema que Descartes ¿lo resolvería de la misma forma? ¿Cómo lo haría? Fundamente su respuesta y si las hubiera, sus diferencias con la resolución cartesiana.” Observamos que ambas consignas suponen haber trabajado ya al menos, con la identificación del problema y, en el segundo caso, con la forma de su resolución; lo que habilita a pedir la opinión del estudiante fundada ya sobre el recorrido hecho de la lectura y, luego, fundamentada según la respuesta. Si bien son consignas que no vemos luego en los parciales, guardan distintas potencialidades. En el primer caso, en 2023, habilitó el debate sobre cómo definir un problema filosófico, qué hace



de un problema uno filosófico, como saber/identificar/formular un problema. Otro debate que surgió también fue si hay un problema filosófico en sí mismo o, para el caso, un problema político puede ser filosófico, en qué medida lo es y cuándo deja de serlo. En el segundo ejemplo, la consigna sobre el problema de Descartes, pudo reponer la cuestión contextual y la enunciación situada, a partir de la cual un problema puede resultar significativo o no. Cada estudiante puede pensar si el problema que tuvo Descartes vale para nuestro mundo en el sur global de hoy; si es que ese problema puede expresarse distinto -¿esto implica que cambie el problema o es simplemente expresado de otra manera?-, así como también variar en la forma de resolverlo, en el aislamiento de un retiro meditativo, llevando la duda al extremo. En este sentido, en el CIF del 2023, hubo dos respuestas que llamaron la atención. La primera más que la respuesta, muy elaborada, fue la relación del estudiante con la consigna, vía mail pregunta: “¿Es sobre su tema o problema que plantea o puede ser otro problema utilizando el mismo método de la duda? Estoy interesado en la crisis social sobre todo en la poca capacidad de respeto mutuo en las comunidades ¿Se puede abordar el tema desde ahí?” Esta pregunta nos llamó la atención ya que reflejaba el interés del estudiante, no sólo de llevar a cabo la tarea, sino respecto a lo que considera una problemática del mundo hoy, intentando hilvanar y pensar, en la medida de lo posible ambos compromisos al interior de la filosofía en el curso de ingreso. Ambas consignas ponen en marcha un mecanismo propio de la filosofía: preguntar, posicionarse, extremar las consecuencias de una posición, re-preguntar, pensar-con otras y otros, reformularse, armar nuevamente la idea, etc. A la vez que alientan la formación de estudiantes comprometidos críticamente con el mundo hoy, las posturas que tomamos respecto a un tema, las razones que damos para sostenerlas, etc.

## Conclusiones provisionarias y en proceso

1. Precisamente, por la dificultad que conlleva establecer de una vez y para siempre el comienzo de una lectura y, como el punto de partida de nuestro trabajo era la experiencia del CIF (2022 y 2023) en relación a la lectura, es que decidimos focalizarnos en la consigna. Si entendemos la lectura como un dispositivo de la filosofía y la consigna como un dispositivo de lectura, éstas mismas se encuentran mediadas tanto por el canon como por la consigna que oficia como guía, de aquí el interés particular de atender a la elaboración, formulación y sentido de las mismas.
2. En relación al primer punto, consideramos importante tanto para continuar el diálogo





como para entramar los espacios curriculares de la carrera que, si bien son diversos, no se encuentran aislados, poder realizar periódicamente relevamientos de las investigaciones, prácticas y perspectivas de abordajes de los textos canónicos como de nuevas incorporaciones según las distintas materias de nuestra carrera ¿Qué impacto pueden tener estas hacia el CIF? ¿Dónde seguir mirando en las lecturas? ¿Cómo conectarlas con otro problema, si lo hubiere? ¿Dónde aparece otro problema? En relación a los textos y a las consignas, asumiendo que la historia no es un paquete cerrado ni ajena al tiempo.

3. Finalmente, y en relación con el punto anterior, consideramos la importancia de poder tener y sostener una formación específica para/del CIF, continuidad que permita su carácter formativo a fin de poder leer, conversar y discutir perspectivas y normativas (en diálogo con la carrera) que tiendan a mejorar la experiencia de estudiantes, a la vez que seguir sus trayectorias para construir entre todos los diagnósticos que contribuyan con políticas no sólo de ingreso sino de permanencia más inclusivas y, sobre los tiempos que azotan nuestro presente, sostener y defender el lugar de nuestra carrera como parte de una universidad pública, laica y gratuita.

## Bibliografía

Bethencourt, Verónica (2008). Leer, una de las cosas más oscuras. Notas sobre la lectura en la enseñanza de la filosofía. VII Jornadas de Investigación en Filosofía. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Departamento de Filosofía, La Plata.

Bethencourt, Verónica; Sánchez García, Victoria Paz; Peton, Adelina; Mentasti, Judit; Hernández, Marilina. (2019). *El curso de ingreso de Filosofía en perspectiva: El desafío de profundizar una política de inclusión. 2das Jornadas sobre las Prácticas Docentes en la Universidad Pública*, 19-20 de abril de 2018, La Plata. La enseñanza universitaria a 100 años de la Reforma: legados, transformaciones y compromisos. EN: C. Giordano y G. Morandi (Comps.). Memorias de las 2º Jornadas sobre las Prácticas Docentes en la Universidad Pública: La enseñanza universitaria a 100 años de la reforma: legados, transformaciones y compromisos. La Plata : Universidad Nacional de La Plata (*Ponencia*)



de Certeau, Miche (2000). *La invención de lo cotidiano. I Artes de hacer*. México: Cultura libre

Jitrix, Noe (1982). *La lectura como actividad*. México: Premia

Ramírez Leyva, Elsa M.. (2009). ¿Qué es leer? ¿Qué es la lectura?. *Investigación bibliotecológica*, 23(47), 161-188. Recuperado en 23 de noviembre de 2023, de [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0187-358X2009000100007&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0187-358X2009000100007&lng=es&tlng=es).