
La necesidad de la alfabetización académica para el debate filosófico en el aula

Sofía Bruzzone, Chayanne Cuelho*

Resumen

El debate es una práctica común en las aulas de Filosofía, pero no siempre se desarrolla de la mejor forma. Esto ocurre tanto porque el clima de la clase no es el idóneo (o sea, porque no están dadas las condiciones *actitudinales*, lo cual es imprescindible para un buen debate), como porque los alumnos *carecen* de ciertas *competencias comunicativas necesarias* para debatir.

En este ensayo, argumentaremos acerca de la necesidad de una *alfabetización académica temprana* para que sea posible la instancia del debate en clase. Revisaremos los errores conceptuales más comunes, continuando con algunas puntualizaciones acerca de la instancia del debate en Filosofía y su relación con la alfabetización temprana, para luego concluir con una breve reflexión.

Palabras clave: alfabetización académica temprana, enseñanza integral, responsabilidad del docente, desarrollo de competencias comunicativas, géneros de texto, debate.

* Estudiantes de primer año del profesorado de Filosofía en el Instituto de Profesores Artigas. Supervisados por la Profa. Lic. Jennifer Silva, docente de Lengua/Idioma Español.

Introducción

El presente trabajo se enmarca en una propuesta de elaboración de un texto académico, presentado como segundo parcial, en la asignatura Lengua/Idioma Español de la carrera profesorado de Filosofía en el IPA, acerca del tema alfabetización académica temprana.

La *alfabetización académica* es un concepto que busca integrar y promover la escritura y lectura de los estudiantes en todas sus instancias académicas. Entendemos la alfabetización académica como un proceso *necesario, planificado e intencionalmente inducido* por el docente con el objetivo de alfabetizar –justamente– a los estudiantes, ya que los textos académicos presentan dificultades específicas y no podemos pretender que mágicamente los alumnos las resuelvan. Teniendo en cuenta, además, que muchas veces siquiera son conscientes de ello, afirmamos que es nuestra responsabilidad explicitar estas dificultades y trabajarlas.

Este concepto, en principio, fue promovido por la investigadora argentina Paula Carlino para ámbitos académicos de estudios terciarios, lo cual consideramos un error y una limitación –como indica Andrade (2016) en su ensayo–. Por este motivo, en el presente ensayo tomaremos la extensión del concepto y nos enfocaremos en la *alfabetización académica temprana* (Marín, 2006), ya que esta refiere directamente al público de nuestro interés –estudiantes de bachillerato–.

Promover la *alfabetización académica temprana* específicamente en Filosofía, además, es fundamental, ya que la asignatura tiene una gran tradición escrita –la frase «*la filosofía está en sus textos*» es bastante acertada para nosotros–. En la certeza de que muchos de estos textos presentan complejidades importantes –relativas al género de texto que constituyen, a los conocimientos previos que exigen, a las formas de comunicar típicas de otro tiempo o a las traducciones–, creemos que no promover la alfabetización académica temprana conlleva, frecuentemente, a no estimular al alumno a que lea *textos fuente* de la Filosofía. No podemos permitir que esto ocurra, ya que para una gran mayoría el único encuentro obligatorio con la disciplina será en bachillerato. Entendemos que los estudios serios de tal o cual pensador deberán hacerse siempre con base en los textos fuente, si bien la bibliografía secundaria (material de divulgación, comentarios de expertos, manuales didácticos, entre otros) puede ser útil muchas veces, no es *suficiente*. Dicho esto, consideramos que los estudiantes no pueden salir del bachillerato frustrados porque sienten que no son capaces de enfrentarse a textos filosóficos por cuenta propia.

Como desarrollaremos en este trabajo, el debate oficia como una excelente oportunidad para enseñar y promover la lectura de textos fuentes en Filosofía.

De todas las aristas implicadas en el proceso de alfabetización académica temprana, nos centraremos, específicamente, en el proceso de producción de textos para debatir. Comenzaremos planteando qué es debatir y por qué resulta útil como forma de enseñar Filosofía, para luego abordar la necesidad de que sea el docente de Filosofía quien se encargue del proceso de alfabetización académica temprana relativo a su disciplina para que sus estudiantes logren debatir. Problematizaremos, de este modo, algunos rasgos específicos del género de texto

debate que es preciso enseñar. Finalmente, concluiremos que es esencial que los docentes de Filosofía puedan posicionarse desde la integralidad del rol docente y asumir que enseñar a leer textos de su disciplina y las formas de decir válidas en el área es parte del desafío.

El debate en la Filosofía

Para comenzar, nos gustaría dejar claras algunas conceptualizaciones para facilitar la comprensión de nuestro ensayo.

Según la RAE (2019) la palabra “debatir” proviene del lat. *debatuëre* 'batir, sacudir', 'batirse', y tiene dos acepciones:

- 1- Dicho de dos o más personas: Discutir un tema con opiniones diferentes.
- 2- Luchar o combatir.

Como vemos en la primera acepción, el debate implica un cierto enfrentamiento, diferentes posturas, disenso; esto lleva a la discusión, a la argumentación y refutación, al argumento y al contraargumento. Su origen etimológico nos dirige al sentido que le damos nosotros al debate en este ensayo: proponemos pensarlo como un intercambio, un *diá-logos*, un lugar para «sacudir», «remover» los fundamentos de nuestras certezas más arraigadas.

La segunda acepción es la más coloquial, o por lo menos, lo que entendemos por debatir o discutir en la vida cotidiana, es decir, parece que pensamos en estos términos peyorativamente. Ocurre, frecuentemente, que las referencias que tienen los alumnos de los debates provienen de los medios de comunicación masiva –ya sean debates televisivos, en redes sociales, blogs, entre otros–. Estos no son necesariamente negativos, pero sí pueden dar una idea de enfrentamiento, de rivalidad, de monólogos enfrentados, de ‘lucha’ y ‘combate’. Estas connotaciones no remiten a los objetivos esenciales que consideramos debe tener un debate en el ámbito educativo, esto es, el diálogo, el intercambio y la interacción respetuosa.

Este tipo de concepciones, llevan habitualmente a proponer un supuesto “ganador” del debate, es decir, en el debate hay quien gana y quien pierde, hay alguien que tiene la razón y otro que no. En otras palabras: se plantea en términos *dicotómicos*, cuando, en realidad, el debate tiene otras posibilidades o alternativas de cierre, como indica Bertolini: “(...) el cierre de una discusión puede tomar distintas formas: la disolución del problema, la constatación de su alta complejidad y la necesidad de contextualizarlo, el reconocimiento de acuerdos, pero también, y con el mismo grado de legitimidad, la identificación del disenso aceptado” (p.6 , 2010; el subrayado es un agregado nuestro).

Si bien Bertolini refiere a la discusión, se puede aplicar también al debate, porque como puede observarse, debate y discusión tienen más semejanzas que diferencias. Esto nos lleva directamente a trazar la diferencia entre discusión y debate –aclaramos que en este punto no vamos a proceder con excesivo rigor

conceptual, sino simplemente delimitar las diferencias fundamentales—. Consideramos que la diferencia central entre uno y otro modo de intercambio es la forma. En otras palabras, el debate se caracteriza por ser más estructurado, por ejemplo, cada uno de los miembros suele tener un tiempo delimitado para hablar y hay varias normas que se establecen previamente al debate. Lo que diferencia, entonces, al debate de la discusión es que la discusión no suele estar tan pautada, estructurada, normativizada, suele darse de forma más repentina o espontánea; mientras que el debate, por otro lado, requiere de planificación y reflexión previa. Entonces, aunque se trata de géneros de texto (Zayas, 2012) que comparten la intención comunicativa, las secuencias textuales que utilizan –principalmente argumentativas– y hasta los mismos temas, presentan un formato diferente, sus rasgos enunciativos pueden variar y pertenecen también a ámbitos distintos.

Ahora que ya hemos aclarado algunas cuestiones conceptuales, quizás el lector se esté preguntando por qué consideramos pertinente enseñar a filosofar a través de los debates. Entendemos que lo esencial de la Filosofía se encuentra en la *problematización*, lo que nos lleva al *disenso*, a lo *problemático* y esto desencadena en la *discusión*, el *intercambio*, la *interacción*, el *diálogo*. Como el lector podrá apreciar, estas son cualidades que caracterizan al debate. Optamos por este género y no por la discusión –entre otras tantas cosas– porque al estar en el aula hay límites de tiempo, y consideramos que es mejor que se planifique y se pauten ciertas cuestiones previamente.

Enseñar integralmente, sin presuponer que se sabe

Sucede, en la mayoría de los casos, que los alumnos tienen diversas dificultades lectoras, comunicativas y expresivas. En general, se enseña “(...) presuponiendo que los estudiantes van a leer y a entender los materiales de lectura, y todo esto sin intervención explícita e intencional de sus profesores” (Dotti y Peluffo, 2012; el subrayado es nuestro).

Por lo tanto, es necesaria la alfabetización académica temprana, ya que: “Plantear la alfabetización académica como una necesidad formativa y una responsabilidad de la comunidad formadora implica asumir un posicionamiento epistemológico que involucra, al mismo tiempo, la construcción de conocimientos disciplinares y la reflexión que subyace a su buena enseñanza en el tercer nivel” (Dotti y Peluffo, 2012; el subrayado es nuestro).

Si bien los autores se refieren a los estudios terciarios, como argumentamos anteriormente, nosotros nos centraremos en la extensión del concepto, o sea, en la *alfabetización académica temprana* (Marín, 2006). En otras palabras, la alfabetización académica es una *práctica emancipadora*, que permite al estudiante apropiarse de los modos de hacer y decir de la academia, lo cual le será útil para construir aprendizajes disciplinares a través de la comprensión y producción de textos orales y escritos, en sus investigaciones personales y en su vida académica posterior.

En cuanto al debate, es necesario tener en cuenta lo siguiente: en el debate se articulan argumentos en un sentido y otros en sentido contrario –contraargumentos–. Argumentar necesariamente nos llevará a *definir* y a *explicar*.

Dicho lo anterior, ¿cómo pretendemos que los alumnos definan conceptos filosóficos si no pueden comprender el material de estudio? Cabe reparar en esto, ya que la Filosofía está en sus textos, y comprenderlos no es una habilidad innata, es necesario tener en cuenta todo lo que atraviesa al texto, es preciso ser *alfabetizado* para comprenderlos. Además, no se puede dar un debate serio sin que los alumnos se apropien de determinados recursos retóricos y lingüísticos que los ayuden a definir, a ser precisos, a ser rigurosos, a captar matices y sutilezas –que en Filosofía suelen tener una gran importancia–. Asimismo, si no comprenden los textos fuente tampoco podrán tomar posición, argumentar su punto de vista y explicarlo a otros para convencerlos.

El rol docente es de suma importancia ya que será quien *prepare* al grupo –tanto respecto a los contenidos específicos como en el proceso de planificación y puesta en práctica del debate–, por lo tanto, es su *responsabilidad* involucrar procesos de alfabetización académica temprana en todas estas instancias.

Nos parece pertinente ejemplificar cómo el docente podría promover estas habilidades. Por ejemplo, a la hora de plantear un diálogo platónico a los alumnos, el hecho está en no utilizar, simplemente, el contenido para filosofar, sino también tener en cuenta lo discursivo –el género de texto (Zayas, 2012), la situación comunicativa, el contexto del texto empírico, lograr que distingan entre secuencias argumentativas y explicativas o de definición, entre otras–. Al explicitar estas cuestiones, estamos promoviendo herramientas para una mayor comprensión, considerando que no se comprende en general, sino que deben aplicarse estrategias específicas relativas a cada género de texto en particular, tomando en cuenta todos los rasgos que posee como producto verbal y los que parten de la actividad de interacción que los produjo originalmente. De esta forma, el sentido de un texto no es algo completamente intrínseco a este, sino que suele estar ligado a su contexto histórico, a su contexto disciplinar, al estilo particular del autor, a los conocimientos previos que el lector pondrá en juego para reconstruir dicho sentido, entre otras cosas. La comprensión surgirá de la *interacción* entre el lector y el texto (Marín, 2004), y enseñar estrategias específicas para interactuar con los textos fuente de Filosofía nos compete como docentes de la asignatura.

Otro ejemplo sería utilizar preguntas para guiar la lectura de cierto texto. Al hacerlo, es preciso distinguir los tipos de preguntas, detenerse en para qué sirve cada una de ellas, qué intenta indagar y qué procesos cognitivos está promoviendo como camino a construir las respuestas. También será necesario *enseñar a preguntar*, lo que en Filosofía resulta fundamental –preguntar al texto, preguntar al docente, preguntarse–, y en un debate, formular las preguntas adecuadas es algo primordial. Como docentes, debemos enseñar al alumno a estructurar interrogantes y también cuáles son aquellos recursos que pueden ayudarlo a responder tal o cual pregunta.

Como podemos ver, la Filosofía no es una disciplina construida de forma independiente a los textos, sino que se expresa en una lengua determinada, con un léxico específico, con determinados modos de escritura. Los textos filosóficos –y los que producimos sobre ellos– no son solamente una forma de comunicar la Filosofía, sino que de hecho la *constituyen*.

A continuación, reflexionaremos sobre ciertos rasgos que deberían ser constitutivos del debate en Filosofía.

La importancia del registro estándar

A la hora de enfrentarnos a un debate, hay que tener en cuenta ciertas formalidades y modalidades de comunicación. Por ejemplo, debemos prestar atención al *registro*. Con este término nos referimos a los modos de utilizar la lengua que están determinados por la situación comunicativa en la que nos comunicamos –quién es nuestro enunciatario, qué relación tenemos con él, dónde nos comunicamos, cuál es el tema, qué intenciones tenemos– (Cassany, Luna y Sanz, 2003). El registro lingüístico incide en la elección del léxico, la modalidad enunciativa, las formas de tratamiento y el grado de formalidad, entre otras cosas.

En ocasiones, dado que los debates transcurren en la oralidad, los estudiantes se sienten habilitados a utilizar registros coloquiales. Estos, por sus grados de informalidad, suelen contener mucho del idiolecto –variedades de lengua que dependen del origen de los hablantes– y la subjetividad de la persona, lo cual puede ser un obstáculo para la comunicación en el aula vinculada a los contenidos disciplinares. Es preciso que el estudiante tome conciencia de que las palabras pueden usarse con distintas acepciones dependiendo del ámbito de comunicación y del tema, y en un debate, a veces es preciso definir, para restar ambigüedad, a qué nos referimos con cierto concepto.

En contrapartida, también ocurre que el uso de registros técnicos o especializados genera un sentimiento de incomodidad, ya que el alumno no se siente familiarizado con ellos; además, el uso excesivo de tecnicismos puede generar dificultades para entender lo que se está diciendo. Por ello, consideramos que parte de la alfabetización académica temprana consistirá en la enseñanza del manejo de los conceptos técnicos disciplinares claves del tema que se está abordando.

Por todo lo anterior, proponemos que el registro a utilizar sea el *estándar* (Cassany, Luna y Sanz, 2003). Esta variedad *neutraliza* las diferencias provenientes del origen social y geográfico de los estudiantes y también incita al uso más preciso y elaborado de la lengua, el más prestigioso, necesario para adecuarse a ámbitos académicos y laborales en los que participan o deberán participar nuestros estudiantes.

La predisposición dialógica

Al momento de debatir, es necesario estar predispuesto al diálogo, ya que en todo momento estamos interactuando con el otro, siempre desde un lugar de respeto, escucha y reflexión. Remarcar este punto en el aula es esencial, ya que son los pilares que harán que el debate no se transforme en esa rivalidad mencionada al comienzo del trabajo. Lograr que todos los actores participantes del debate tengan claro esto garantizará un clima adecuado para estas instancias.

Con base en nuestras experiencias personales, hemos sido capaces de observar debates donde estos aspectos no son trabajados, lo cual desemboca, generalmente, en instancias de debate con compañeros hablando por encima de los otros o teniendo una actitud irreflexiva y, en el peor de los casos, agresiva. Abordar estos aspectos, por un lado, tienen que ver con aprendizajes actitudinales que es preciso promover en la asignatura.

Entendemos que estos errores son los más comunes y no son cuestiones

particulares, ya que como vemos en Carbonell, Isquierdo y Blanco Rivera: “ (...) la práctica pedagógica, la experiencia en la realización de los debates políticos en nuestra institución y los resultados de las comprobaciones políticas, nos demuestran que los estudiantes no han desarrollado suficientemente habilidades como escuchar, respetar la opinión contraria, conducir un debate, búsqueda común de la verdad (...)” (p.1, 2019; el subrayado es nuestro).

Por otro lado, y haciendo nuestras las palabras de los autores antes mencionados, la predisposición dialógica se vincula con el espíritu mismo de la Filosofía y sus formas de producción de conocimientos. Esta disciplina se propone la búsqueda incesante de la verdad, que siempre es dialógica, co-construida y provisoria. ¿Qué mejor forma de enseñarla, entonces, que con géneros de texto como el debate que destaquen estos rasgos?

Géneros de texto para aprender a debatir

Siguiendo a Zayas (2012), pensar al debate como género de texto nos lleva a concebirlo como actividad y como objeto verbal. En tanto actividad verbal, tiene una función y un tema determinado –intercambiar ideas para llegar a la verdad sobre cierto contenido programático de la materia–, que son propios de ciertas situaciones comunicativas que ocurren en determinado ámbito social –en este caso, la clase de Filosofía–. Como objeto verbal, utiliza ciertos esquemas textuales –argumentativos, pero también explicativos y descriptivos–, un formato –dialógico– y rasgos lingüísticos típicos, cuya cristalización son producto de una construcción sociohistórica.

A su vez, dado que el debate se basa en la lectura de otros textos, detenernos en los rasgos genéricos de estos últimos resulta productivo como estrategia de comprensión.

Entendemos que, al proponer una lectura, explicitar el género de texto que constituye y trabajarlo en clase contribuye a que los alumnos comprendan mejor los textos, ya que el género condiciona sus modos de leerlo, la estructura de su información y su intención. Por lo tanto, es importante tener en cuenta qué géneros de texto son útiles para la preparación previa al debate en el aula y qué acciones relativas a la alfabetización académica temprana deberán desarrollarse a propósito de ellos.

Es pertinente utilizar *diversos* géneros de texto y presentarlos a nuestros alumnos no solo como una herramienta filosófica sino también como un medio para desarrollar *competencias comunicativas*. Estos géneros pueden ser desde diálogos hasta capítulos de libros de los autores que se están estudiando, pasando por artículos o ensayos de fuentes fiables que presenten información que ayude a comprender sus planteos; pero también pueden ser novelas o cuentos, entre otros.

El debate, a diferencia de los géneros de texto que mencionamos anteriormente, es oral, lo que hace que tenga ciertas características distintivas: los significados y el sentido de lo que se dice está muy ligado al contexto, al tono de voz que se utiliza, al lenguaje corporal, y a otros elementos retóricos; hay tiempos pautados para que cada uno hable, suelen predominar las secuencias argumentativas y la persuasión –nótese aquí la importancia que tiene el tono de voz

empleado al hablar, los gestos y el lenguaje corporal– es una de las funciones principales.

Si bien es oral, se basa en la lectura y la escritura y remite a un ámbito académico, por lo que tendrá rasgos en común con los géneros que planteamos. Consideramos que el debate, por lo tanto, no puede perder de vista que la oralidad planificada –secundaria– y académica –que utilice la variedad estándar– constituyen las formas propias del decir de la disciplina y que estas deben ser enseñadas por el docente de la asignatura.

Proponemos, a modo de ejemplo, que antes de proceder a la escritura de las posiciones, los argumentos y planificación del debate en sí, los alumnos se enfrenten a ejercicios de disertación, explicación y defensa argumentada de un tema, tanto de forma oral como escrita, para así obtener experiencia previa e ir desarrollando habilidades. Un ejercicio fructífero, entre tantos otros posibles, sería tomar un texto fuente –de cualquier filósofo– para producir explicaciones, defensas o réplicas.

Conclusiones

En este ensayo hemos defendido la necesidad de la alfabetización académica temprana para organizar debates filosóficos en los liceos como forma de enseñar y promover aprendizajes en Filosofía.

Para esto, realizamos distinciones conceptuales en torno al término “debate”, argumentamos por qué es necesaria la alfabetización académica temprana como expresión de la enseñanza integral que nuestra disciplina precisa. Enfatizamos la importancia del rol docente, no solo desde la planificación de los debates, sino desde la responsabilidad de unificar el proceso de la enseñanza de contenidos filosóficos con el de las formas de constituirlos. Enseñar los modos de leer, escribir, escuchar y hablar en Filosofía implica brindar herramientas al estudiante, útiles para su vida educativa actual y futura. Resaltamos la importancia de utilizar un registro estándar y nos enfocamos en la predisposición con la cual se debe posicionar al estudiante en estas instancias de debate, focalizando sobre todo en la promoción del respeto, la escucha y la búsqueda de la verdad conjunta. Por último, nos pareció relevante proponer la noción de género de texto como una de las más útiles para promover la comprensión de los textos que se le presentan al estudiante.

Consideramos a este género oral como un medio efectivo para desarrollar varias competencias comunicativas, aparte de la puesta en práctica del espíritu filosófico. Un debate siempre requerirá de preparación e instancias previas, las cuales, además de la instancia de debate en sí, nos dan la posibilidad de que nuestros estudiantes aprendan Filosofía mediante la reflexión de sus formas discursivas particulares y que puedan desarrollar competencias comunicativas que no solo le servirán para la asignatura en particular, sino para el resto de su vida académica. Desarrollar habilidades que le permitan al estudiante enfrentarse a diversos géneros de texto contribuirá no solo a la comprensión de los que competen a la Filosofía, sino que estimulará el interés por la lectura en general.

Todo lo presentado tiene el fin de promover en la clase de Filosofía un proceso de enseñanza integral –*inducido por el docente*–, sin que este último se

limite a enseñar, exclusivamente, los contenidos específicos de su asignatura. No podemos pensar a la asignatura simplemente como la enseñanza de contenido teórico filosófico, con independencia de las formas de leer, escribir, escuchar y hablar que la disciplina propone y exige. Esto lleva a que, si planteamos debates a nuestros estudiantes, tendremos la responsabilidad de tener en cuenta y desarrollar las prácticas de alfabetización académica temprana correspondientes, logrando así un proceso unificador entre el contenido y sus formas de constituirse.

Referencias bibliográficas

- Andrade, (2016) Reflexiones en torno al concepto de alfabetización académica. *Letras* [online], vol.57, n.93, pp. 63-80.
- Bertolini M. (2010) La educación filosófica para la reconstrucción de las subjetividades. La discusión filosófica como dispositivo propio y apropiado. Recuperado de https://nanopdf.com/download/la-discusion-filosofica-como-dispositivo-propio-y_pdf
- Carbonell Isquierdo, Blanco Rivera (2003). ¿Cómo desarrollar habilidades para el debate desde la clase de Filosofía? Pinar del río. Cuba.
- Cassany, Luna y Sanz (2003) Diversidad lingüística. *Enseñar Lengua*. Barcelona: GRAÓ. Pp. 438 - 459.
- De la Sierra (2019) Proponer debates en el aula de Filosofía: los aportes de esta práctica, los desafíos al planificarlos y las dificultades al evaluarlos. Recuperado de: https://uruguayeduca.anep.edu.uy/sites/default/files/2019-12/Debates%20en%20el%20aula%20de%20Filosof%C3%ADa_2.pdf
- Dotti y Peluffo (2012) La lectura y la escritura de textos académicos en formación docente. En (ANEP). Español al Sur.
- Marín, Marta. (2006) “Alfabetización académica temprana”. En *Lectura y Vida*. Recuperado de http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a27n4/27_04_MarIn.pdf
- _____ (2004) La lectura como proceso. *Lingüística y enseñanza de la lengua*. Buenos Aires: Aique Grupo Editor S.A
- RAE (2019). Definición ‘debatir’. *Diccionario de la lengua española*. Recuperado en: <https://dle.rae.es/debatir?m=form>
- Vaz Ferreira Sobre la enseñanza de la filosofía. En “Lecciones sobre pedagogía y cuestiones de enseñanza” (1910) Vol. 2. Edición de la Cámara de Representantes ROU, Montevideo 1957 (pp. 61-70).
- Zayas, Felipe. (2012) “Los géneros discursivos y la enseñanza de la composición escrita”. OEI, *Revista Iberoamericana de Educación*, N.º 59, pp. 63-85
Recuperado de <https://rieoei.org/historico/documentos/rie59a03.pdf>