



Actas de las VII Jornadas de Investigación en Filosofía para profesores, graduados y alumnos

10, 11 y 12 DE NOVIEMBRE DE 2008

Departamento de Filosofía  
Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación  
Universidad Nacional de La Plata  
ISBN 978-950-34-0578-9

## **Entre el texto y el contexto: consideraciones para la práctica de *Introducción a la Filosofía*.**

**Maximiliano A. Garbarino**  
**FaHCE-UNLP**

### 1. Introducción.

En este trabajo plantearemos una forma de encarar los Trabajos Prácticos de la materia *Introducción a la Filosofía*, cátedra común a varias carreras de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (UNLP). Por razones expositivas, nuestro planteo va a estar ligado a un caso particular: un texto clásico, más puntualmente la Meditación primera de Descartes (1980).

Una materia masiva de primer año de las características de *Introducción a la Filosofía* presenta desafíos que le son propios. Es evidente el hecho de que la mayoría de los alumnos vienen con un interés no centrado en la filosofía. En esta situación, el docente dispone de una serie de textos que abordar, que presentan dificultades comunes a todo texto (como identificar líneas argumentales, tesis, etc.) y otros propios (sobre todo si son textos clásicos).

Nuestro planteo general es que una manera de encarar los Trabajos Prácticos de *Introducción a la Filosofía* es darle una mirada situada a los textos, es decir, mirarlos desde hoy, ponerlos en juego en medio de nosotros. Las preguntas relevantes no será entonces ¿qué dice el texto? Sino ¿qué es relevante sacar de este texto hoy? ¿qué nos dice a nosotros el texto?

Esto supone, en primer término, considerar las *opiniones* de los alumnos a los efectos de trazar un diagnóstico para luego hacer una lectura crítica de los textos y de nuestras opiniones. Más allá de que normalmente los alumnos no poseen interés ni práctica en la lectura filosófica, siempre partimos de opiniones “espontáneas” para pensar<sup>1</sup>. Ese es un punto de arranque ¿qué representaciones del conocimiento tenemos? ¿qué idea de la ciencia manejamos? ¿y de la matemática y de la física? Pueden ser preguntas relevantes para pensar las *Meditaciones metafísicas* por ejemplo.

Esto es importante tenerlo en cuenta porque así podemos poner en tensión nuestras ideas con el texto, y llegar más allá de nuestra opinión espontánea (por ejemplo, la idea de conocimiento científico que se suele traer es similar a la que tiene Descartes en algún punto, sin embargo, mientras para nosotros es natural pensar el conocimiento científico como algo bien fundado, es precisamente esto lo que Descartes *debe* demostrar<sup>2</sup>). El viejo Descartes intenta responder una pregunta que nosotros no solemos hacernos.

### 2. La pregunta perdida.

Como decíamos, creemos relevante preguntarnos por la actualidad de un texto de filosofía, qué cosas nos

---

<sup>1</sup> Entendemos que una opinión espontánea no es algo salido de la nada, sino que participa en menor o mayor medida de eso que vagamente llamamos sentido común o doxa, cuyo carácter social es fundamental.

<sup>2</sup> La pregunta por el fundamento del conocimiento científico tiene un origen histórico. Pero la pregunta sigue siendo válida más allá de las respuestas posibles.

puede ayudar a poner en cuestión, qué cosas parecen más relevantes desde la actualidad (de la filosofía y de las humanidades en general).

En el caso concreto de la Meditación 1 de Descartes, como ya dijimos, la idea de ciencia y del conocimiento que manejamos espontáneamente es fundamental, porque aclararnos qué opinión tenemos al respecto nos acerca al texto en cuanto que estamos pensando el mismo punto. Pero también es importante poner en claro que la relevancia de este tema no es algo dado. En todo caso, uno trae cierta concepción de la filosofía y de la actualidad que pone en juego a la hora de elegir la relevancia de las cuestiones.

En el caso puntual de las *Meditaciones* entendemos, muy sucintamente, que:

*Hay que pensar su época y su geografía como una tierra de cambios y de graves cuestionamientos a los saberes y poderes establecidos. El siglo XVII es escenario del crecimiento de la burguesía en algunas zonas, con el paralelo desarrollo del comercio y la creciente consolidación de lo que serán los estados absolutistas. También se produce por esos años la reforma protestante que, frente al poder de la autoridad eclesiástica, propone una idea religiosa con más autonomía individual. También se estaba difundiendo el planteo de Copérnico que postulaba una imagen heliocéntrica del sistema planetario. Estas ideas fueron potenciadas por los descubrimientos de Kepler (sobre las orbitas de los planetas) y la gran obra de Galileo quien además, ponía las bases para la nueva física, a la que contribuiría también nuestro personaje en cuestión René Descartes.*

*Las épocas de cambio suelen ser paralelas a las de incertidumbre. Hoy en día, nosotros, habitantes de la “posmodernidad tercermundista”, si se me permite la expresión, podemos decir que llegamos a una época donde el cambio es la regla. Todo es efímero, todo pasajero. Sin embargo no es un cambio planificado ni mucho menos. La inestabilidad laboral, en la vida en general, la inestabilidad incluso política es parte ya de nuestras vidas. Sin embargo los cambios nos acaecen, “padecemos el cambio”, cada vez parece ser menos lo que decidimos, o mejor, todo el tiempo estamos frente a decisiones que tomar, todo el tiempo tenemos la responsabilidad absoluta de decidir, pero cualquier decisión que tomemos nos lleva igual por caminos insondables. Y acaso sobre lo que tenemos que decidir no es aquello sobre lo que queremos decidir.*

*Sin embargo nosotros, en toda esta velocidad a la que estamos ya acostumbrados, podemos apelar a algo establecido, a algo con autoridad. Por ejemplo, cada vez que somos bombardeados por propagandas sobre productos espectaculares, ultra innovadores, para asegurar que no es pura palabrería se dice “está científicamente demostrado”. Esa parece ser la nota que trueque el palabrerío en algo serio. También las decisiones políticas suelen ser legitimadas por referencias al “técnico” que posee una ciencia –ocultando así el carácter de decisión. En fin, el prestigio del que gozan las ciencias (las exactas. Se suelen identificar falsamente ciencias con ciencias exactas no por casualidad) es moneda corriente entre nosotros, y es explotado desde la publicidad hasta la política.*

*En estos tiempos donde el cambio es la regla el punto de Arquímedes es la ciencia. Pero en los tiempos de Descartes, de cambios políticos, sociales y religiosos, la ciencia no existía. Descartes no podía apelar a la ciencia como un hecho. Él fue uno de los que la estaban desarrollando, disputando con el escepticismo y contra la desconfianza de quienes detentaban los poderes y saberes de su época.*

*Pensemos que era un momento de reformulación del saber, dónde se estaba poniendo en cuestión todos los saberes (y los ordenes), y dónde había que fundar unos nuevos. Preguntarse por el fundamento último del conocimiento era entonces una urgencia.*

En síntesis, esta idea del técnico y el científico, y del saber científico de la que hablábamos, es parte de nuestra doxa. Si bien la concepción que los filósofos –y muchos científicos verdaderamente existentes- tienen de la ciencia es totalmente distinta, es claro que ellos ya se preguntaron por la validez del conocimiento científico. Lo que viene a romper nuestro sentido común es la pregunta misma, pregunta que, más allá de la respuesta, se hizo Descartes.

De alguna manera es como esa imagen de sedimentación que proponía Gramsci (1992): hay un problema que se trata en la filosofía, que tiene cierta solución, que se sedimenta luego en eso que sería el sentido común. Descartes entonces nos recuerda la pregunta, la pregunta que intentó solucionar, la pregunta que hemos olvidado. En definitiva, no estamos lejos de esa afirmación de múltiples resonancias que acuñaron alguna vez Adorno y Horkheimer (1999): *toda reificación es un olvido.*

### 3. Poner en juego nuestra formación ¿pero cómo?

Otro punto interesante para ilustrar esta propuesta –donde se evidencia que existen decisiones teóricas fuertes- podría pasar por hacer hincapié en la idea de *representación* y de *representaciones simples* que maneja Descartes. Por un lado nos parece una especie de ejercicio filosófico imprescindible –casi fenomenológico-: cómo llega a la idea de representación, como la pone en juego, etc. También es cierto que es clave para entender qué significa el racionalismo en Descartes. Pero el momento de relevancia más interesante nos parece que tiene que ver con que, Heidegger por un lado, y Lukács por otro, marcan como característica de la modernidad el punto de partida de las representaciones<sup>3</sup>. Más puntualmente Heidegger en su *Nietzsche* y en su artículo “La época de la imagen del mundo” piensa fundamentalmente en la idea de representación de Descartes y su relación con el *ego cogito* para marcar lo propio de esta época. Por tanto, tenemos que ser conscientes de que hay una decisión teórica importante: nos parece relevante la discusión modernidad/posmodernidad; nos parece importante la reconstrucción del relato moderno, etc. Incluso teóricos como Fredric Jameson (2004) marcan que el relato heideggeriano y su visión del *ego cogito* -de la representación como el punto de escisión entre el sujeto y el objeto, como aquello que termina operando como dominación del objeto- es bastante arbitraria y cuestionable. Propone Jameson otra idea para pensar la modernidad. No importa por cual optemos nosotros, importa que entendamos al tema como relevante, para la filosofía y para las ciencias en general.

Pero ¿cómo se pone en juego esto en un práctico masivo de primer año? ¿Se cita a Heidegger, a Nietzsche, etc.? No creemos que sea el lugar para eso. No lo vemos necesario e incluso nos parece contraproducente abundar en referencias y citas. Para responder esto pasemos a la herramienta que utilizamos para clase. Dadas las características de los alumnos y la masividad de las clases, una buena guía de preguntas no nos parece mal –sin perjuicio de otras herramientas.

Bien, si partimos de las opiniones en juego y de un texto establecido, lo que media la dirección de una clase son las preguntas en común dirigidas al texto. Hay varios tipos de preguntas: las que intentan marcar una línea argumental, las que se supone, ordenan un poco la lectura del texto, preguntas que son de contenido, preguntas que se le pueden hacer al texto sin que estén contestadas allí, etc<sup>4</sup>.

El trabajo con el texto es fundamental, debido a que es lo propio de los prácticos. Toda lectura es una especie de ensayo de interpretación. Empieza siendo un elemental ensayo de lectura y luego se va afinando, complejizando. Uno traza sus propias líneas de aproximación y las va mejorando, alterando, etc. Poner en juego las lecturas en clase, las diferencias, incompatibilidad, sus entrecruzamientos, hace a forjar la actitud crítica.

Por eso creemos que, a través de una serie de preguntas en común, tratar de llegar a posiciones comunes, a depurar las propias, o a definir bien las diferencias, es una tarea central de los participantes de una clase (todos los que estamos en el aula). En el orden de prioridades prácticas, nos parece central darle relevancia al desarrollo de la lectura y discusión crítica por sobre contenidos definitivos<sup>5</sup>.

Un ejemplo: Descartes dice “...supongamos ahora que estamos dormidos... con todo, hay que confesar al menos que las cosas que nos representamos en sueños son como cuadros y pinturas que deben formarse a semejanza de algo real y verdadero (...) Es preciso confesar que hay cosas aún más simples y universales realmente existentes, por cuya mezcla... se forman todas las imágenes de las cosas que residen en nuestro pensamiento, ya sean verdaderas y reales, ya fingidas y fantásticas”. Tomando este fragmento en el contexto de la primera meditación uno podría preguntar: ¿qué sugiere la palabra “representación”? ¿Cómo las caracteriza Descartes? ¿Qué significa que hay algunas más simples que otras? ¿qué significa que son verdaderas y reales? ¿Necesitan de un mundo exterior estas representaciones? Haga una lista de las

---

<sup>3</sup> Nos referimos a Heidegger, *Nietzsche*, Barcelona, Destino, 2000, vol. 2; Heidegger, “La época de la imagen del mundo”, en *Sendas perdidas*, Buenos Aires, Losada, 1979; Lukács, *Historia y conciencia de clase*, México, Grijalbo, 1969.

<sup>4</sup> En la práctica por supuesto esto se complica: a veces la clase tiende a detenerse en asegurarse que estamos entendiendo del texto todos algo más o menos parecido –precisamente porque sí hay problemas de comprensión muy básicos -.

<sup>5</sup> Un caso interesante: algún alumno ha respondido a una pregunta sobre Descartes diciendo “esto es así para Descartes porque es un Racionalista”. Se trata de un contenido –clásico- que obtura el pensamiento. El desafío sería, a la inversa, encontrar los elementos que me permitan definir a Descartes como un racionalista.

representaciones elementales ¿se le ocurre agregar alguna más? ¿es posible tener una representación que viole la regla de composición que da Descartes?

Es importante la posición que tomamos respecto de la clase. El lugar de enunciación desde el que nos presentamos. Nuestras opiniones deben jugarse en el mismo nivel que la opinión de cualquier alumno. Se debe sugerir más que afirmar. Las repreguntas deben tener una enunciación abierta, no inquisitiva. Sino se inhibe rápidamente la participación. Pero por otro lado, en ciertos momentos uno debe ser tajante, argumentar claramente, esquematizar, sintetizar, para dejar en claro y darle rigor a las intervenciones<sup>6</sup>.

Pero nos parece ineludible formular las preguntas y contestarlas también nosotros mismos. Esto nos aclara qué lectura hacemos del texto. Es decir, qué tipo de lectura creemos más pertinente y relevante, por ahora. No tenemos la única lectura del texto sino una que nos parece buena y que ponemos en juego en el práctico. Hay aquí ciertas posiciones teóricas que tenemos que tener explícitas.

#### 4. Restricciones decisionales.

Un tercer elemento que nos parece interesante para plantear una clase tiene que ver con los conceptos que elijamos para dar continuidad o marcar ruptura entre los diversos textos.

Hay aquí claramente un *trabajo*: posibilitar un relato que ponga en serie los textos, relato que sin lugar a duda está planteado desde el presente. Sabemos que la preocupación por el sujeto moderno nacido en las “Meditaciones” es una preocupación bastante reciente.

Pero entonces, algo de lo que seleccionemos como potencialmente relevante en algunos textos sólo tomará consistencia con la lectura de los textos subsiguientes<sup>7</sup>. Así, por seguir con el *sujeto*, no estará tan claro qué significa el ego cartesiano hasta que lleguemos a su objeción presente en la literatura contemporánea (¿cómo entender la crítica posmoderna sin elementos de lectura moderna?).

Cobra así importancia pensar qué líneas se pueden tender entre los textos (líneas en definitiva armadas desde el presente), y qué tipo de preguntas se deben hacer para que resulten líneas comprensibles, rupturas visibles. Debemos dejar en claro que esta serie de propuestas no son gratuitas. Ponen en juego cierta idea de la práctica filosófica, cierta jerarquías conceptuales, una idea de qué aptitudes se espera fomentar en clase<sup>8</sup>, incluso ciertas reconstrucciones históricas que, obviamente, son polémicas.

Si se centra gran parte de una clase analizando el rol de las representaciones en la “meditación 1”, porque se supone que ahí está la clave de la comprensión de la filosofía moderna desde el punto de vista del contraste posmoderno, y porque se supone es significativo analizar nuestras representaciones como propone Descartes, etc., van a quedar opacados temas clásico –por ejemplo el del “genio maligno”, o como juega la idea de Dios en la primer meditación.

Es decir, esto que proponemos pone en juego una serie de decisiones teóricas discutibles. Incluso el hecho de privilegiar la discusión en clase, reduce tiempos para temas y contenidos. Por eso decimos que no nos interesa qué dice el texto –creemos incluso que esto no tiene respuesta-, sino, ¿qué *nos* provoca el texto?.

#### Bibliografía

- Adorno T., Horkheimer M. (1999), *Dialéctica del Iluminismo*, Madrid, sudamericana.
- Descartes, R. (1989), *Meditaciones Metafísicas*, en Descartes. *Obras escogidas*. Bs. As., Charcas
- Gramsci, Antonio (1992), *Antología (selección de Manuel Sacristán)*, México, Siglo XXI.
- Jameson, E (2004). *Una modernidad singular*. Barcelona, Gedisa.
- Žižek, Slavoj (2003), *Ideología, un mapa de la cuestión*, Bs. As., FCE

<sup>6</sup>Generalmente las opiniones que manejamos pueden alinearse con alguna corriente filosófica. Es muy probable que alguien eleve una crítica empirista a la lectura de Descartes; otro caso común es la postura “convencionalista”: ¿por qué debo preguntarme por la verdad de  $2 + 2 = 4$ ? Estar atento a esto y fomentarlo, creemos que va en sentido de ejercitar el sentido crítico.

<sup>7</sup> En los prácticos de Introducción a la Filosofía el orden de lectura de los textos coincide con el orden temporal de aparición.

<sup>8</sup> Plantear una tensión entre nuestras opiniones y el texto, entre mis opiniones y la de los demás, esto que se espera sea un motor para pensar, una dialéctica en clase, es *una* forma de entender la práctica de la enseñanza.

