



Sofando: Las condiciones de un pensar situado

The conditions of situated thought

Ariela Battán-Horenstein (1970, argentina, Universidad Nacional de Córdoba, Argentina)

arielabattan@gmail.com

Resumen

En este artículo se considera el diagnóstico de Enrique Dussel Ambrosini sobre el estado actual de la enseñanza de la filosofía para esclarecer la importancia de la discusión de las “guías racionales” que orientan nuestro trabajo intelectual. Ilustraré mi conclusión a través de un examen de la concepción de Descartes de los sistemas filosóficos y a través de la referencia a casos y experiencias concretas de enseñanza y aprendizaje de la filosofía.

Palabras clave: crítica, Descartes, guías racionales, sistema, situación.

Recibido: 30-10-2011 → **Aceptado:** 12-12-2012

Cítese así: Battán-Horenstein, A. (2012). Las condiciones de un pensar situado. *Boletín Científico Sapiens Research*, 2(1), 55-59.

Abstract

In this paper I will consider the diagnosis given by Enrique Dussel Ambrosini upon the current state of the teaching of philosophy in order to clarify the importance of the discussion of the “rational guides” that orientate our intellectual work. I will illustrate my conclusion through an examination of Descartes’s view on philosophical systems and by reference to concrete cases of teaching and learning philosophy.

Key-words: criticism, Descartes, rational guides, situation, system.

Introducción

“Tan pronto terminé el curso de los estudios, al cabo de los cuales se acostumbra a entrar en la categoría de los doctos, cambié por completo de opinión. Me embargaban... tantas dudas y errores que procurando instruirme, no había conseguido más provecho que el reconocer más y más mi ignorancia” (René Descartes, Discurso del Método).

El *Discurso del Método* de René Descartes posee como obra filosófica muchas virtudes, en especial en lo referido a su búsqueda de fundamentos sólidos para la ciencia y de manera indirecta y no premeditada constituye un sincero testimonio sobre el estado de la educación académica en la Europa del siglo XVII. Sin embargo, para aquellos nostálgicos que no dudarían en ensalzar el valor de la formación en La Fleché y en la prestigiosa Universidad de Poitiers, estas palabras de Descartes, tomadas como epígrafe, pueden resultar cuanto menos extrañas. En las primeras páginas de la mencionada obra Descartes pasa revista a cada una de las disciplinas estudiadas durante su formación, desde la literatura hasta las matemáticas, y el diagnóstico es semejante para cada uno de los casos considerados. Todas las disciplinas han sido fuente de dogmatismo y error, no debido a la voluntad de transmitir falsos saberes sino más bien por efecto de la extensión de un hábito: aceptar tesis y creencias sin someterlas al riguroso examen del espíritu.

A partir del reconocimiento de la centralidad de la tarea crítica que le cabe a la filosofía, me interesa intervenir en el debate auspiciado por la sección “Sofando” de Sapiens Research. Para ello me propongo, en primer lugar, recuperar los puntos presentados por E. Dussel en el

artículo del periódico *La Jornada* de México, legítimos promotores de esta invitación a reflexionar y, en segundo lugar, avanzar en lo que entiendo puede ser un aporte a la relación propuesta entre filosofía y revisión crítica de lo instituido (ya sea por la autoridad, la costumbre o la “moda” intelectual). Para esto, quisiera brevemente referirme a las dificultades que provoca en la enseñanza de la filosofía la noción de “sistema” y recurrir a un ejemplo que se da, en general, en los cursos introductorios de los estudios filosóficos.

Crítica, filosofía y situación

No por conocidas resultan obvias o menos ciertas las observaciones de E. Dussel sobre el estado actual de la enseñanza y la práctica de la filosofía en nuestras tierras y tampoco podemos, por estar habituados a esas condiciones del pensar, dejarlas intactas o pasar por alto la legitimidad de su origen y validez. La relevancia de lo que significa discutir estas cuestiones que definen nuestro quehacer intelectual en las universidades responden, en mi opinión, a dos motivaciones: por un lado, la necesidad de resistir a la globalización de las ideas que nos sume en el relativismo y el escepticismo, y tiene como consecuencia la inacción política, y, por otro lado, las urgencias que nos impone la situación actual de muchos países de América Latina. Nos encontramos, como latinoamericanos, frente a una coyuntura político-social inédita y no podemos eludir la tarea que nos toca de pensarnos a nosotros mismos y desde nosotros mismos. Esto no significa pretender negar opciones o perspectivas filosóficas (y mucho menos restringir la filosofía a un *corpus* localista y regional de ideas y autores) sino más bien tratar de contextualizar y encarnar las elecciones temáticas en función de nuestras preocupaciones, las cuales no son sólo de índole práctica, sino también teóricas y especulativas.

E. Dussel, con la intención de ponderar la implementación de un plan de estudios en la Universidad Metropolitana de la Ciudad de México, identifica dos limitaciones principales de las que adolecen tanto la enseñanza como la práctica académica de la filosofía. En primer lugar, menciona el “eurocentrismo” que domina la conformación del canon de problemas filosóficos y tradiciones, en función del cual se pretende establecer una vinculación lineal y cronológicamente continua entre la antigüedad clásica greco-latina y la modernidad europea. En segundo lugar, E. Dussel visualiza las dificultades provocadas por la primacía (incluso en algunos casos el monopolio) de un estilo filosófico determinado por sobre los demás. En las últimas décadas del siglo XX asistimos al dominio de lo que podríamos denominar el “registro analítico” de la filosofía, el cual, como sucede con el “español neutro” exigido en las cadenas televisivas de noticias, aparece como la mejor opción para la comunicación, ocultando de esa manera los supuestos epistemológicos y los compromisos ontológicos que subyacen a esa tradición filosófica. En los últimos años, este “registro analítico” se ha visto acompañado por una exigencia de “naturalización” de los vocabularios filosóficos, la cual, aun cuando ha hecho explícitas sus intenciones, ha contribuido a la subordinación de la especulación filosófica al pensamiento objetivo, es decir, al discurso científico.

Creo que es posible identificar detrás de los dos obstáculos señalados por E. Dussel un origen común. En función de descubrir de qué se trata, aunque sin ánimo de contradecir su ajustado diagnóstico, intentaré aportar otros aspectos para aprehender el problema en su complejidad. Me interesa redirigir la reflexión hacia dos direcciones para poder, por un lado, considerar la tendencia a los “ismos” (entendiendo por éstos toda pretensión de homogeneizar el pensamiento bajo el dominio de un criterio o elección filosófica contingente) como una condición propia de la práctica y la enseñanza de la filosofía, y, por otro lado, denunciar que, en principio, no residiría en ello lo perjudicial para la filosofía sino, más bien, en la resistencia y la negativa dentro de la academia a hacer explícitas sus elecciones y a revisarlas críticamente, lo cual constituiría el problema de fondo.

En Argentina, por caso, el retorno a la democracia se vio acompañado en las universidades públicas nacionales de un fuerte impulso a la filosofía analítica y a la investigación en epistemología y filosofía de la ciencia, en particular a las corrientes neopositivistas y a sus críticos dentro del ámbito anglosajón. Este impulso fue concretado mediante el apoyo institucional de los organismos encargados de otorgar subsidios, financiar publicaciones y reformar planes de estudios. Fueron precisamente los profesores e investigadores identificados con esas corrientes filosóficas y dedicados a esos temas de estudio quienes habían sido más afectados por la política sistemática de cesantía laboral y violencia física y psicológica ejercida por los gobiernos de facto en nuestro país (J.C. Onganía 1966-1970 y el tristemente célebre Proceso de Reorganización Nacional, 1976-1983)¹. Fue durante el gobierno de Onganía que se produjo el acontecimiento inaugural del ejercicio de la violencia sobre docentes, estudiantes e intelectuales, conocido como la “Noche de los bastones largos”, que luego se replicaría de manera sistemática en el período siguiente con la intervención política de las universidades, el avasallamiento de sus tradiciones teóricas y de toda posibilidad de pensamiento crítico, la denuncia, la persecución y el despido, la prohibición de lecturas y publicaciones, el exilio y la desaparición forzada de personas. A partir del año 1984 se inicia un proceso de normalización en las universidades nacionales y miles de docentes solicitan su reincorporación, muchos de ellos reclamaban volver a asignaturas que habían desaparecido de los planes de estudio. Esto motivó la necesidad de realizar reformas que requirieron muchos años de discusión y acuerdo, en particular teniendo en cuenta que los docentes que habían mantenido sus puestos de trabajo durante la dictadura militar continuaban ejerciendo la docencia y, en algunos casos, incluso el gobierno de los departamentos y las universidades.

El impulso mencionado a la filosofía analítica y al estudio de la filosofía de la ciencia estuvo motivado por el regreso de muchos docentes, pero también respondió a una suerte de reacción al historicismo dominante durante la dictadura y a la filosofía tomista (al menos a una versión de ésta) que rigió en esa etapa como monolítica inspiración de planes de estudio y currículum. Como efecto colateral, y de alguna manera indeseado de estas medidas, los estudios histórico-filológicos fueron de manera paulatina perdiendo arraigo en las universidades en las décadas de 1980-1990, al punto de quedar, en algunos casos, exclusivamente en manos de las instituciones encargadas de proporcionar formación confesional y en muchos lugares sin referentes intelectuales de prestigio que pudieran formar una nueva generación de historiadores de la filosofía y filólogos.

¹ Además, claro está de aquellos dedicados a las corrientes críticas del pensamiento ético-político y las teorías provenientes del marxismo, la teología de la liberación y la pedagogía del oprimido, entre otras.

Ahora bien, ¿cuál es el punto que me interesa destacar mediante este ejemplo? Ilustro el que una decisión política y cultural concreta y exigida por las circunstancias históricas determinadas quedó disimulada por el paso del tiempo, sin poder ser esclarecida y sometida a discusión y debate para las generaciones posteriores. Hoy, ciertas medidas y prácticas académicas que respondieron a esa decisión y a las necesidades de un determinado grupo (y que consistieron en restablecer el vínculo de la investigación filosófica con la investigación científica, ampliar el ámbito de estudio de la metafísica a los problemas del lenguaje y la mente, independizar a la filosofía de la fe, entre otras) y en atención a lo que se consideraba una urgencia de cambio, parecen poder ser atribuidas al “curso del devenir de las ideas”, clausurando la pregunta acerca de las condiciones de producción intelectual en que esas ideas se arraigan. En consecuencia, los estudios históricos y filológicos, pasados ya los años críticos de recuperación de la democracia, no fueron objeto de políticas de apoyo que les permitieran emanciparse de ese tutelaje dogmático².

La reacción posterior al predominio de la filosofía analítica y la epistemología consistió en la imposición de la filosofía francesa (en especial el pos-estructuralismo). Lo paradójico (y reprobable en mi opinión) en este intercambio de estocadas filosóficas reside en que las doctrinas y tradiciones filosóficas son concebidas como *Weltanschauungen* incommensurables entre sí, intraducibles e incommunicables. En la actualidad, la filosofía misma busca revelarse de esos “ismos” que funcionan como corsé para dar lugar al intercambio y al diálogo. Obras como las de H. Dreyfus, en las que se busca conciliar y hallar puntos en común entre la filosofía analítica y la fenomenología husserliana, o como las de E. Tugendhat o Ch. Taylor, en las que sus propios autores se asumen como herederos de la tradición anglosajona y de la más pura cepa hermenéutica continental, son hitos que marcan un nuevo rumbo.

Tradición y pluralismo

La pregunta por el pasado, a menudo, logra relativizar el impacto que nos producen ciertos “defectos” del presente. En ese sentido, me pregunto: ¿será acaso que la práctica y la enseñanza de la filosofía se han desarrollado alguna vez de otro modo, esto es, dando cabida a la pluralidad de los puntos de vista? La filosofía se organiza en escuelas y tradiciones, identifica predecesores, ancestros y contemporáneos con los cuales establecer vínculos de filiación (o incluso negarlos) desde sus mismos comienzos. “*La Musa filosófica no es una Atenea sin madre*”, afirma Francis Cornford (1984: 9), al intentar dar cuenta de los orígenes de la especulación filosófica. Esa búsqueda filiatoria forma parte de la propia estructura de la argumentación filosófica que gusta avanzar “a los hombros de gigantes”. La práctica de la filosofía académica y su enseñanza en los claustros encuentran además en estos procesos filiatorios una virtud legitimadora y se sirven de ellos para justificar las continuidades en el pensamiento, así como también las rupturas y la novedad. Todos los filósofos hurgan en el pasado y de manera explícita o solapada estipulan un canon para las generaciones posteriores, sacan del olvido ideas y personajes, mientras mantienen otros a la sombra, actualizan o relegan, y esto constituye también un momento ineludible de su propio quehacer intelectual. Así considerada, la “manipulación” interesada de la historia de la filosofía³ no parecería ser sólo un obstáculo para su ejercicio, sino también una condición del pensar.

² Con mucho esfuerzo y sacrificio los interesados en esas áreas, que podemos considerar en la actualidad especialistas, fueron poco a poco logrando formarse fuera del país.

³ Ya sea que se hace para otorgar legitimidad a un prejuicio eurocéntrico del pensamiento que busca continuidad y homogeneidad en la historia, como denuncia Dussel, o con la pretensión contraria de “sociologizar” o “etnologizar”

Ahora bien, ante la evidencia de los hechos, ¿podríamos ser indulgentes con eso que hemos denominado una condición de la práctica académica de la filosofía? En mi opinión, no. La razón por la cual entiendo que no deberíamos serlo está en consonancia con lo que la crítica de E. Dussel pone en evidencia. Hay una falla al no explicitarse los criterios que rigen y animan esas reconstrucciones de la historia que enlazan, bajo el convencional concepto de tradición, aquello que el tiempo y el espacio hicieron que se diera por separado.

La conformación del canon, la emergencia de una tradición, la preferencia por un determinado “ismo”, son también acontecimientos contingentes, es decir, que como veíamos antes, no responden a una necesidad de la historia, ni a un devenir de las ideas. Podemos señalar, en consecuencia, que lo que resulta más riesgoso para la tarea del pensamiento es el ocultamiento de lo que la filósofa mexicana L. Benítez denomina “*guías racionales*” (Benítez, 2000:37). Estas constituyen un punto de partida teórico desde el cual se emprenden las reconstrucciones racionales que darán luego unidad y coordinación a un conjunto de ideas y autores bajo la “historia del devenir del ser” o “el giro lingüístico” o el “neoplatonismo”. Entiendo así por reconstrucción racional, con Benítez, “*cualquier forma de acercarse a la historia de la filosofía que implique un punto de vista filosófico, el cual puede ir desde una concepción adoptada de lo que es filosofía, que opere como guía racional mínima, hasta una teoría amplia y propia que pretenda dar cuenta, parcial o totalmente, del pasado filosófico*” (Benítez, 1988:191). Las guías racionales pueden no resultar explícitas en un primer momento, pues, por su propio carácter, muchas veces funcionan como intuiciones o como anticipaciones sin sistematizar. Esto significa que no siempre constituyen un conjunto preciso y consciente de ideas, una totalidad doctrinal de la cual se deba tener pleno convencimiento. La cuestión es que una vez que son adoptadas, una vez que, por ejemplo, se vuelven criterios objetivos en un plan de estudio, o se ven reflejadas en exigencias y pautas editoriales para publicaciones o en una política de ciencia y técnica, deben poder ser visualizadas, discutidas y consideradas por el público académico. En ese sentido, me pregunto si el programa de la carrera de filosofía cuya pluralidad destaca E. Dussel puede ser también medido con esta vara. Principios como el de pluralidad requieren de explicitación y justificación cuando de lo que se trata es de proponerlos como “guías racionales” que pondrán a la par las ontologías del taoísmo y de la filosofía aristotélica, tal como destaca E. Dussel.

La idea de “sistema” y la enseñanza de la filosofía

“La filosofía puesta en libros ha dejado de interpelar a los hombres. Lo que hay de insólito y casi de insoportable en ella se ha escondido en la vida decente de los grandes sistemas” (Maurice Merleau-Ponty, Elogio de la Filosofía).

En orden a complejizar o proporcionar un aporte complementario a lo antes planteado, (i) la inconveniencia, para el desarrollo de la filosofía académica, de la asunción de “ismos” teóricos que de manera monopólica se erigen en el paisaje filosófico como “la Filosofía” y (ii) la necesidad de la crítica, entendida como la explicitación, exposición y puesta en discusión de las “guías racionales” que suscitan y determinan la adhesión a ciertas opciones doctrinales, consideraré a continuación la noción de “sistema” y, en particular, sus efectos en la enseñanza de la filosofía cuando se utiliza en instancias de iniciación al estudio.

la filosofía, como señala C. Castoriadis, con la voluntad de relativizarla y poder así considerarla como simple expresión cultural de un pueblo.

La noción de sistema aplicada al conjunto de ideas o tesis de un filósofo tiene por lo general dos tipos de uso: (i) o se utiliza de manera descriptiva para atribuir a ese conjunto de creencias un cierto orden y una coherencia interna determinada, o (ii) se utiliza de manera valorativa, bajo el supuesto de que la exposición filosófica que goza de las propiedades mencionadas de orden y coherencia, sumadas a otras como, por ejemplo, la deducibilidad, la axiomatización, la evidencia indubitable de sus principios o la contrastabilidad de sus premisas, cumple con los requisitos de lo que constituye un modelo privilegiado de producción intelectual definido en oposición a otras formas más fragmentarias del quehacer filosófico. Podríamos señalar, además, que el uso descriptivo prescinde del valorativo. Sin embargo, no ocurre la situación inversa, pues la valoración de un determinado modelo de exposición y concatenación de las ideas en un todo precisa una previa detección descriptiva del “sistema”. El uso valorativo de la noción de sistema posee, en consecuencia, una connotación normativa y jerárquica. Cabe aclarar que no intento realizar una crítica a la noción de “sistema” en sí misma, ni siquiera a su uso filosófico en general. Por el contrario, entiendo que sirve como un principio organizador de las ideas y tesis que nos previene de lecturas antojadizas y alerta ante el desmembramiento de las concepciones filosóficas⁴. La noción de sistema permite entender a las doctrinas filosóficas en su conjunto y en su interrelación y obliga al estudioso a mantenerse siempre atento a las conexiones y vínculos entre las ideas. En este caso en particular, la crítica tiene como objetivo destacar la inconveniencia de utilizar esta noción de sistema en la enseñanza de la filosofía cuando se la antepone a una concepción dinámica del pensamiento y de la filosofía como proceso intelectual de revisión de lo aprehendido.

Ahora bien, ¿en qué sentido decimos que este uso valorativo de la noción de “sistema” posee efectos indeseados en la enseñanza de la filosofía? Para ilustrar la respuesta a este interrogante, me serviré de un ejemplo a partir de una experiencia de enseñanza de la filosofía en un curso introductorio. El caso al que me refiero es el de la presentación de las tesis centrales de la filosofía cartesiana y, en especial, las consecuencias que se siguen cuando estas tesis son expuestas bajo el supuesto de que el pensamiento de Descartes constituye un verdadero “sistema filosófico”. De hecho, existen capítulos de libros e incluso libros que tienen por título referencias al “sistema cartesiano”. No hay dudas de que lo es, no hay dudas de que la noción de “sistema” puede ser usada para caracterizar, de manera descriptiva y también valorativa, la filosofía de R. Descartes. Me interesa subrayar, más allá de esto, el efecto de tal expresión cuando es usada para introducir su pensamiento. Algunos de los efectos más visibles que, en mi experiencia con los alumnos, he podido identificar consisten en considerar a la filosofía como un producto acabado, antes bien que como un proceso; como un sistema organizado de respuestas, antes que como una red interrelacionada de preguntas; y en consecuencia, como un conjunto de aseveraciones, tesis y afirmaciones despojadas de la ambigüedad y la incertidumbre, que son intrínsecas y muchas veces guían la búsqueda misma de la certeza. Una concepción semejante de la filosofía, al comienzo de los estudios, en lugar de promover el estudio “curioso” e indagador de las ideas, de sus contextos de producción y de las condiciones situadas del pensar, convierte a la filosofía en una suerte de juego en el que de

⁴ Es importante señalar que no intento restringir la comprensión del requisito de sistematicidad a un criterio de racionalidad, mucho menos a una caracterización monopólica de “la filosofía”. Tal como me fue sugerido por el comentarista anónimo de este artículo, no es el sistema la única posibilidad metodológica de otorgar coherencia a las ideas y esto se puede ver en algunos representantes de la filosofía de la antigüedad o en la filosofía nietzscheana.

lo que se trata es de adjudicar rótulos estipulados canónicamente a los personajes: realista, nominalista, idealista, empirista, etc.⁵.

En su versión académica, la filosofía de R. Descartes es presentada a partir de la lectura de *Meditaciones Metafísicas*, obra en la cual el filósofo (además de ocuparse de la existencia de Dios y la distinción del alma) emprende la búsqueda de la certeza para la fundación del conocimiento, pasando de lo oscuro y confuso a lo evidente y de lo mejor conocido a lo que se presenta más dudoso. Como señalaba antes, muchas son las pruebas que confirman que si hay una filosofía a la cual le cabe con total propiedad en su uso descriptivo el término “sistema”, esa es la filosofía de R. Descartes. Sin embargo, no puede pasarse por alto el hecho de que también y con semejanza contundencia, si hay un filósofo al cual el uso valorativo de este término le incomodaba, ese es R. Descartes. Esta incomodidad con la noción de “sistema” como punto de partida de la indagación reflexiva, esa necesidad de revisar lo dado como tarea primera para la filosofía, se encuentran plasmadas en su obra, aunque no es *Meditaciones Metafísicas* (ni tampoco claramente *Los Principios de la Filosofía*) el lugar en el cual hay que buscarlo.

Cuando se elige como estrategia expositiva del pensamiento cartesiano comenzar, o cuanto menos privilegiar, una obra como *Meditaciones Metafísicas*, se pasan por alto dos cuestiones fundamentales, una de orden cronológico y otra filosófica. La primera se refiere simplemente al hecho de que *Meditaciones* es una obra que está precedida por el *Discurso del Método*. En este caso, la cronología de las obras cobra gran importancia por la razón filosófica aludida y esta es que la búsqueda de la certeza debe iniciarse con la demolición de lo recibido acríticamente o de lo admitido de manera precipitada. Esta obra, el *Discurso del Método*, a la cual se le otorga un valor relativo por ser el estudio preliminar que acompaña a los tratados científicos específicos de *Dióptrica*, *Geometría* y *Meteoros*, es una biografía intelectual que, además de ser un testimonio del contenido curricular de la educación formal en la Europa del siglo XVII, como señalábamos en la Introducción, describe la propia experiencia del investigador ante la búsqueda de la verdad y la precariedad de esa situación que debe hacer suya todo principiante que se asoma al conocimiento.

Este aspecto de la filosofía o, mejor dicho, de la metodología cartesiana de investigación, no aparece contemplada en *Meditaciones* sino en las páginas biográficas del *Discurso del Método*. Tomando, entonces, esta obra como referencia, me interesa considerar tres cuestiones para fundamentar la opinión de que la exposición del pensamiento cartesiano en términos de “sistema filosófico” no hace justicia a las propias motivaciones del autor:

- Por la crítica que se extrae de su propia biografía intelectual a la noción de “sistema”,
- Por la consideración que para Descartes merece su tratado metodológico, y por último,
- Por algunas metáforas utilizadas para representar la investigación en busca de la certeza que encuentro elocuentes para representar la crítica a la idea de “sistema”.

En la primera parte del *Discurso* encontramos puestas en tela de juicio cada disciplina y sus enseñanzas, desde las letras, la historia e incluso las ciencias. Todas adolecen, según Descartes, del mismo defecto: prometen sin cumplir un “conocimiento claro y seguro de todo cuanto

⁵ Esto provoca el desconcierto de los alumnos cuando luego de haber calificado, por ejemplo, a Descartes como un “racionalista” se topan con pasajes completos de su obra en los que rescata la importancia de la experiencia y de la evidencia empírica.

es útil para la vida”. Es en esas mismas páginas donde Descartes analiza algunas disciplinas (la matemática; la teología y la filosofía) que constituyen “sistemas”, diversos entre sí, aunque prototípicos y ejemplares. La matemática proporciona un modelo de sistema axiomático en el que los criterios son la deducibilidad de los principios y la evidencia de sus razones. La teología es un sistema dogmático de verdades organizadas bajo el principio de autoridad. Por último, la filosofía (en particular Descartes se refiere allí a la escolástica) es un sistema de disputas interminables pero asentado sobre la estructura de la silogística aristotélica que sufre la condena de perpetuar los errores tomados por verdades e inhibir la posibilidad de nuevos descubrimientos. Todos conocemos la resolución tomada por Descartes luego de este balance, abandonar el estudio de las letras para iniciar la búsqueda en el gran libro del mundo que acabará, casi de manera inesperada, dándole la posibilidad de iniciar el viaje hacia la interioridad.

Otro elemento a favor de la opinión de que Descartes, en el *Discurso*, rechaza la noción de sistema en su uso valorativo, por ser fuente de prejuicios, podemos extraerla de la propia consideración que él da a su tratado y a las recomendaciones metodológicas que en él se encuentran. Descartes no presenta al lector su escrito con intención prescriptiva. Por el contrario, y en sintonía con su crítica al modelo de educación formal provista por tutores, preceptores y maestros como transmisores del conocimiento, opondrá a éste un modelo más antiguo, reconocible en la tradición socrática y pirrónica: el de la experiencia y el ejemplo. La enseñanza tradicional, según Descartes, capacita sólo para repetir lo investigado por otros; inhabilitando de este modo la indagación y la búsqueda individual. Descartes lo declara de manera explícita, no pretende enseñar el método sino más bien ofrecerlo al lector como quien muestra un cuadro, dirá primero, para luego agregar que su relato posee el carácter de una “fábula”, es decir, una historia ejemplificadora.

Las metáforas utilizadas por Descartes en esta obra se pueden considerar también como una contribución crítica en especial a la noción de sistema, entendida como una estructura o patrón que organiza y guía a la razón en su actividad sistematizadora. En estas metáforas, la crítica apunta más al uso descriptivo del término, aunque por extensión también atañe a su uso valorativo. En la segunda parte del *Discurso* y al postular el ideal de la unidad del conocimiento, Descartes se refiere a la importancia de construir una casa con cimientos firmes, para lo cual dice: “*Muchos particulares mandan echar abajo sus viviendas para reedificarlas, y aun vemos que a veces lo hacen obligados cuando hay el peligro de que la casa se caiga o cuando sus cimientos no son muy firmes*” (1960:27). La otra metáfora que me parece interesante es la del hombre que anda sólo y en la oscuridad. Esta imagen le permite a Descartes poner en evidencia el estado de intemperie en el que se halla el investigador de la verdad una vez que ha derrumbado la estructura poco sólida que le daba cobijo. Después de esto se verá en la necesidad de estipular una serie de preceptos morales que lo auxilien en la vida ordinaria para no permanecer irresoluto en estos asuntos que conciernen a la vida práctica, bajo la convicción de que para obrar bien es necesario primero juzgar bien.

La idea que motiva y recorre la totalidad de las reflexiones cartesianas en el *Discurso del Método*, lejos de ser de orden sistemática, puede más bien caracterizarse como “sistematizadora”, y esto constituye una diferencia importante respecto de la obra de 1641, *Meditaciones Metafísicas*. Entiendo que hay una diferencia entre “sistemático” y “sistematizador”, pues por “sistemático” propongo aquello que es relativo al sistema, es decir, al conjunto organizado de creencias en cualquiera de las dos acepciones antes presentadas. El otro término, en cambio, lo

vínculo semánticamente con la actividad propia del quehacer filosófico, aunque no siempre orientada a la configuración de sistemas, sino más bien a la investigación y a la tarea de otorgar forma a la ambigüedad o a la contradicción que puede suscitarse por efecto de la propia dinámica de la interrogación y el cuestionamiento.

Conclusiones-discusión

En esta colaboración se ha intentado retomar el diagnóstico ofrecido por Enrique Dussel sobre el estado actual de la práctica y la enseñanza de la filosofía en ocasión de su comentario favorable sobre la implementación de un novedoso plan de estudios en la Ciudad de México. Las observaciones de Dussel, con las cuales acordamos, sirvieron de base para desarrollar el sentido, naturaleza y alcance de la crítica en el ejercicio del quehacer filosófico. Pudimos establecer que en el origen de la imposición de “ismos” teóricos y subyaciendo a las elecciones excluyentes de doctrinas se encuentra la asunción acrítica de concepciones que fungen como puntos de vista y compromisos que pasan inadvertidos, al punto que, en ocasiones, son entendidos como “especies naturales” que estimulan la reflexión filosófica. En oposición a esto propusimos considerar estos puntos de vista como “guías racionales” para poder explicitarlas y someterlas a debate. Por último, y con la intención de ofrecer un aporte para el diálogo que contribuya con esta interesante y necesaria invitación a pensar sobre la filosofía, expuse las dificultades que suscita para el desarrollo de la facultad crítica y un pensar situado la noción de “sistema” en la enseñanza de la filosofía.

Comentario de la editora Anayra Santory: ¿Qué se va sedimentando *adentro* de la filosofía en cada momento, en cada contexto, en cada época? ¿Qué la rebasa, la excede, la desborda quedando *afuera* de sus márgenes? ¿Qué se piensa *hoy* filosóficamente? ¿Y *cuánto* no? ¿Sobre cuántas cosas, eventos y personas pasamos la mirada filosófica sin detenernos, sin intrigarnos, sin quedar atrapados por lo que no se ve? ¿A cuántos temas nos seguimos dedicando con ahínco sin que podamos explicarnos bien su relevancia? ¿Por qué *el tiempo*, por ejemplo, como sustancia, experiencia o categoría nos ha fascinado, pero *nuestro* tiempo nos resulta frágil, inmediato, opaco, demasiado cotidiano para merecer atención filosófica? ¿Por qué nos interesan tanto los orígenes de una gran idea o los contornos de una distinción novel, mientras que los orígenes de la filosofía misma se narran como mito o como épica? ¿Por qué suele salir la filosofía a escena como sale Atenea, armada y de la cabeza de un Zeus socrático o cartesiano? *Sofando* los invita a pensar sobre cómo piensa la filosofía que conocen y a indagar por qué piensa así y no de otras maneras. Los invita a escudriñar en lo que quedó oculto a su mirada y olvidado en su agenda, tanto ayer en la mañana, como hace ya varios siglos.

Referencias bibliográficas

- Benítez, L. (1988). Reflexiones en torno a la metodología de la historia de la filosofía. *Dianoia*, 34, 181-193.
- _____ (1992). Sistemática en René Descartes. En Benítez, L. y Robles, J. A., eds. (1992). *Filosofía y Sistema*. México: UNAM.
- _____ (2000) Enseñar a filosofar: una reflexión sobre perspectivas y marcos teóricos. En Obiols, G. y Rabossi, E. (comp.). *La Enseñanza de la Filosofía en debate*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Castoriadis, C. (1988). *Los dominios del hombre. Encrucijadas del Laberinto*. Barcelona: Gedisa.
- Cornford, F. (1984). *De la religión a la filosofía*. Barcelona: Ariel.
- Descartes, R. (1960). *Discurso del Método*. En Risieri Frondizi (trad.). Puerto Rico: Ediciones de la Universidad de Puerto Rico.
- _____ (1980). *Meditaciones Metafísicas en Obras Escogidas*. En E. de Olazo y T. Zwanck (trad.). Buenos Aires: Charcas.

Merleau-Ponty, M. (1953). *Elogio de la Filosofía*. En A. Lettelier (trad). Buenos Aires: Ediciones Galatea Nueva Visión.

Rorty, R. (1990). La Historiografía de la Filosofía: cuatro géneros. En Rorty, R., Schneewind, J. B. & Skinner, Q. (eds). *La filosofía de la historia*. Barcelona: Paidós.

Wilson, M. (1992). Sustancia y Sistema: perplejidades del orden geométrico. En Benítez, L. y Robles, J. A. (eds.). *Filosofía y Sistema*. México: UNAM.