

*De cómo una Introducción se vuelve un Epílogo.  
Una experiencia docente en 'Introducción a la filosofía'*<sup>1</sup>

Silvia Solas<sup>2</sup>

El planteo que pretendo desarrollar en el presente trabajo surge de la reflexión sobre mi práctica docente en la cátedra de 'Introducción a la Filosofía' de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata, en la que me desempeño impartiendo clases teóricas desde el año 2003 a la fecha. Los destinatarios de las mismas son, principalmente, alumnos de la carrera de Psicología, en sus variantes de licenciatura y/o profesorado, de la Facultad de Psicología de la UNLP. Las principales características de la materia son el abultado número de alumnos que la cursan, su

organización cuatrimestral, y, como es obvio, su ubicación inicial en la carrera; su acreditación depende de la aprobación de un examen parcial escrito, en las clases de trabajos prácticos, y de la aprobación de un examen final, de modalidad oral.

El problema que intento poner en cuestión aquí es el significativo porcentaje de alumnos que se presentan a rendir este examen final en los últimos tramos de sus carreras. Situación que se complementa (o agrava) con el hecho de que muchas veces lo hacen después de recurrar la materia; no es una excepción aislada el caso de alumnos que se reciben con ella, siendo, como es, una materia consignada en su Plan de Estudio como materia de primer año.

Poniendo a un lado los factores relacionados con la experiencia propia del estudiante, tales como el impacto de la vida universitaria en su primer año de Facultad, la desorientación por la cantidad de alumnos cursantes muy numerosa, la poca claridad sobre los propios intereses, su escaso entrenamiento teórico, etc., y sin dejar de reconocer que pueden constituir causas importantes para la ocurrencia de la situación planteada, me interesa cuestionar, hacia el interior de la materia, cuáles serían las razones más resonantes que influirían en esta suerte de desplazamiento que, a contrapelo del Plan mencionado, empuja el cierre del proceso de aprendizaje hacia la finalización de una carrera, que por otro lado, no es de breve duración. Y que ello ocurre en una disciplina que, en virtud de su carácter de introductoria, se supone estimada como una base o punto de apoyo para el desarrollo de temáticas más complejas. Por ello, me pregunto, como indica el título de la presente exposición, si no existen elementos, (reitero, hacia adentro de la propia organización de la materia) que colaboren para que, en los hechos, estemos ofreciendo más que una “Introducción” un “Epílogo” de la filosofía... Es decir, si no habría que replantear cuáles deberían ser los caminos más apropiados para que esa “Introducción” sea, efectivamente, una suerte de “entrada” a la reflexión filosófica (y, por extensión a la reflexión teórica en general) y no resulte, como ocurre en muchos casos, una “salida” o culminación de un proceso en el que se le ha dado a esta materia un papel de iniciadora. Tales cuestionamientos se refuerzan porque ocurre también que, en muchos casos, el intento de aprobar la materia inmediatamente después de haberla cursado, y que en ocasiones representa el primer examen final con el que se enfrenta el alumno, termina en una experiencia de fracaso.

Pienso, en principio, que problematizar esta situación nos coloca en una perspectiva, ella misma de índole filosófica, pues nos conduce a preguntarnos, en un plano casi elemental, cuál es el objeto al que dirigimos nuestra atención; es decir, qué es aquello a lo que vamos a introducirnos, cuando, en verdad, nos resulta de imposibilidad recurrente, describir o delimitar lo que la propia filosofía sea. Si se toma la cuestión desde la perspectiva pedagógica

o didáctica, los interrogantes que aparecen nos inducen a preguntas tales como, ¿qué material constituiría apropiadamente un material para introducirse a la filosofía?, ¿qué implicancias tiene en el orden formativo la suposición de que hay una instancia para introducirse a la filosofía?, ¿son los textos filosóficos un vehículo apropiado para tal fin?

Mi hipótesis es que, muy probablemente, estamos enfrentando la constitución de la materia con supuestos erróneos o inaceptables: uno de ellos es que nuestros códigos (a veces muy cargados de alto contenido filosófico) son compartidos por los alumnos y que, por tanto, nuestros discursos o relatos sobre problemas o autores pueden recepcionarse sin interferencias: “Kant se propone revisar las posiciones racionalista y empirista respecto de los supuestos que ambas mantienen para explicar la relación sujeto-objeto”, decimos, por ejemplo; ¿advertimos lo perturbador que puede resultar tal afirmación para quien los términos “sujeto” y “objeto” no están asociados comúnmente con una problemática gnoseológica? También nos manejamos con la estimación de que la lectura de textos filosóficos no presupone habilidades específicas, sin tener en consideración, incluso, nuestra propia experiencia; ¿cuánto tiempo demandó en nuestra formación filosófica enfrentarnos a la lectura de un filósofo con fluidez (en el caso de que tal cosa fuera posible)? Me pregunto, por ejemplo, cuán sencillo puede resultarle a un estudiante recién egresado de la escuela secundaria comprender qué significa el “idealismo” como posición gnoseológica y, aún más, como posición ontológica. No sería desatinado, creo, revisar cuál es la imagen del alumno con la que nos manejamos a la hora de esbozar los lineamientos del programa y el desarrollo de las clases: ¿Se puede pasar revista, por más acotadamente que lo hagamos, a las reflexiones de Descartes, Locke, Hume, Kant, Hegel, Marx, Nietzsche, Wittgenstein, Reichenbach, Carnap, Popper, Kuhn, Husserl, Heidegger, Sartre, Benjamin, Adorno, Habermas, Foucault, Lyotard, en un curso de duración cuatrimestral y de cuatro horas semanales de clases teóricas y dos horas semanales de clases prácticas? Es lo que hacemos.

Mi experiencia docente se complementa con los cursos dictados en la materia Estética. El área de la filosofía del arte constituye, particularmente, el ámbito de investigación al que me dedico desde siempre. Ese recorrido temático me ha inducido a considerar posible un lugar para pensar cuestiones relacionadas con la reflexión sobre el arte y sobre la educación. En este mismo Coloquio, el año pasado, planteaba la existencia de zonas que considero de intersección para la elaboración de interrogantes que lindan con ambas esferas, la estética y la educativa, una de las cuales estimo de particular interés para esta ocasión: la consideración del alumno como una especie de receptor, en paralelo con el receptor artístico. Simplificando mucho el problema, podríamos sustentar la idea de que así como se da un proceso activo por

parte del receptor que resulta de este modo un co-partícipe en la constitución de la obra artística, el alumno constituye, también activamente, la reconfiguración del saber que como docentes impartimos.

Es, precisamente en el ámbito de la estética o filosofía del arte que encuentro algunas consideraciones que revisten interés para encauzar la problemática que estoy presentando. El estudio del problema de la imagen, en particular, ofrece algunas perspectivas en este sentido. Ya en 1955, Herbert Read, un importante estudioso inglés del arte, escribía un libro titulado *Imagen e Idea. La función del arte en el desarrollo de la conciencia humana*. Su tesis principal, y bajo la cual desarrolla su análisis de la historia del arte, es que la imagen artística tiene una prioridad histórica respecto de cualquier otra forma simbólica de constitución de la realidad, tesis que, como Read explícitamente reconoce, se encuentra en forma embrionaria en los estudios de Conrad Fiedler y aun en los de Ernst Cassirer. Particularmente, me interesa detenerme en la siguiente afirmación del pensador inglés:

Si la imagen precede siempre a la idea en el desarrollo de la conciencia humana, como yo afirmo, no sólo debemos volver a escribir la historia de la cultura sino que también debemos revisar los postulados de todas nuestras filosofías. En particular debemos preguntarnos una vez más cuáles son los fundamentos correctos de la educación. (READ, 1957, p. 8) (el subrayado es mío)

Si estimamos que hay algo de cierto en tales apreciaciones, ¿cómo no volver a pensar en los fundamentos de una materia de iniciación universitaria como Introducción a la Filosofía?

La revisión de la incidencia de la imagen en nuestra percepción y en nuestro pensamiento, especialmente de la imagen visual, ha cobrado inusitada vigencia en nuestros días. Escuchamos recurrentemente afirmar que vivimos en una “cultura de la imagen” y que la misma invade todos los planos del saber y, por supuesto, las esferas del ocio y el entretenimiento. Incluso, en posiciones negativas en la valoración de este fenómeno, se sostiene que tal irrupción de imágenes ahoga las posibilidades de la reflexión, del pensamiento lógico y aún de la constitución de un pensamiento crítico. Tal es el caso, por tomar un ejemplo emblemático, de la Susan Sontag de *Sobre la fotografía*:

La humanidad persiste irremediamente en la caverna platónica, aún deleitada, por costumbre ancestral, con meras imágenes de la verdad. [...] La fotografía implica que sabemos algo del mundo si lo aceptamos tal como la cámara lo registra. Pero esto es lo opuesto a la comprensión, que empieza cuando no se acepta el mundo por su apariencia. [...] Al contrario de la relación amorosa, que se basa en la apariencia de algo, la comprensión se

basa en su funcionamiento. Y el funcionamiento es temporal y debe ser explicado temporalmente. Sólo aquello que narra puede permitirnos comprender (SONTAG, 2006, p. 15, 42-43).

No pretendo oponerme radicalmente a tales objeciones. Sin embargo, y retomando a Read tal vez podamos invertir, en algún aspecto, la relación: “Manejamos las ideas mediante la lógica o el método científico, pero las aprehendemos en la contemplación de las imágenes” (READ, *Op. Cit.*, p. 9), dice el estudioso del arte. Si esto fuera así, quizá debiéramos pensar que transitamos un momento extraordinario en posibilidades para aprehender ideas. ¿Tomaríamos el riesgo de aventurar que las ideas filosóficas tienen una chance más efectiva de ser aprehendidas mediante imágenes? ¿Por qué no? ¿Acaso no apelamos a ellas cuando tratamos de hacer más comprensible un concepto excesivamente abstracto?

La propia filosofía ha echado mano a tales recursos para dar a conocer sus conceptualizaciones más complejas o sus postulaciones metafísicas: nombremos a modo de ejemplo, “el ángel de la historia” de Benjamin, que además procede de una pintura de Klee<sup>3</sup> o, para ir más lejos, “la caverna de Platón”,<sup>4</sup> la misma que Susan Sontag utiliza como “imagen” de nuestra sujeción a las imágenes, en desmedro de nuestra capacidad reflexiva o narrativa. ¿Por qué suponer que lo visual interfiere en la comprensión teórica y no más bien que puede suscitarla o promoverla? No estamos hablando, naturalmente, de una mera ilustración o paralelo automático en la que a cada idea le correspondiese una imagen esclarecedora. Tampoco de fomentar la desmesura de la proliferación de imágenes, típica de la avalancha publicitaria, que pretende, a fuerza de superposiciones ininterrumpidas, ahogar o anestesiar con lo visual la capacidad de análisis. Se trata más bien de suponer que podemos usar estratégicamente la imagen, como diría Read, a favor de la constitución de las ideas. Se nos hace que las reflexiones de Benjamin acerca de la “imagen dialéctica” o “imagen crítica” podrían servirnos para tales propósitos: la fotografía y, sobre todo, el cine podrían constituir, como exponentes de obras sin *aura*, instancias auspiciantes para la generación de tales imágenes. A propósito del análisis benjaminiano de la imagen dialéctica, y poniendo de relieve la relación entre conocimiento y creación que nos parece crucial, sostiene Didi-Huberman:

Las obras inventan formas nuevas; ¿qué más elegante, qué más riguroso para responder a ello – [...]– que el hecho de que el mismo discurso interpretativo las invente a su vez, es decir que en cada oportunidad *modifique las reglas* de su propia tradición, de su propio orden discursivo? Como quiera que sea, Benjamin nos dio a comprender la noción de imagen dialéctica como forma y transformación por una parte, como conocimiento y crítica del conocimiento por otra. Aquélla, por lo

tanto, es en efecto común –según un motivo un poco nietzscheano-al artista y al filósofo. Ya no es una cosa únicamente “mental”, así como tampoco habría que contemplarla como una imagen únicamente “reificada” en un poema o un cuadro. Proporciona justamente el motor dialéctico de la creación como conocimiento y del conocimiento como creación. (DIDI-HUBERMAN, 1997, p. 119) (el subrayado es del autor)

De ese modo, una imagen podría ser considerada como instancia crítica y por tanto, reflexiva o promotora de reflexión.

No pretendo de ningún modo propiciar la idea de una enseñanza de la filosofía sustentada en un modelo de clase “ilustrativa”; pero no me cabe duda de que es muy posible que la aprehensión de una problemática filosófica, la posibilidad de apropiarse de una noción de dificultosa definición, por abstracta, sea más factible si logramos establecer un vínculo activo con la reconstrucción imaginaria, visual, pero no sólo visual; la literatura también genera órdenes imaginarios que podrían hacer más comprensible la dimensión filosófica.

Poner en juego estas estrategias podría ser un camino que colabore en la inversión del fenómeno del que hablábamos al principio. La tecnología disponible al día de hoy puede constituirse, creo, en una colaboradora eficiente. Sin dejar de subrayar que la lectura filosófica resulta ineludible, sólo pretendo establecer que una “entrada” posible para “introducimos” a la filosofía podría ser el trabajo sobre o con imágenes, cuyo abordaje, por otro lado, constituye una instancia de orden estético de indiscutible actualidad. Incluso, problematizar la imagen, cuestionar su función y su influencia en la conformación de nuestro bagaje simbólico, establecer grados, posibilidades, mecanismos, de transliteración entre la imagen y la palabra, pueden constituir vehículos no sólo adecuados sino, quizá, necesarios para dinamizar la comprensión de la filosofía. Y entiendo aquí dinamismo, en el sentido de superación de obstáculos.

En la perspectiva del análisis de la interpretación artística, Elena Oliveras señala en *Cuestiones de arte contemporáneo*:

[...] la obra de arte contemporánea se convierte en un objeto para el pensamiento. Así cuando visitamos una exposición tenemos que ir preparados a pensar, quizá, casi a la manera de un filósofo o de un teórico. [...] el nuevo espectador en el siglo XXI deberá mirar y pensar [...]. Deberá seguir el camino de su antepasado del siglo XX, aquel que recibía como un *projectil*, en el decir de Benjamin, las más corrosivas propuestas de vanguardia [...](OLIVERAS, 2008, p. 13).

Así como el espectador de arte del siglo XXI debe hacer un esfuerzo para leer artísticamente las obras de arte contemporáneas que se nos presentan con un fuerte tono enigmático, podríamos considerar a nuestros alumnos potenciales descifradores de enigmas

de orden filosófico, desde el trabajo realizado con imágenes artísticas. El ingreso al mundo filosófico podría darse, entonces, en buena medida, intentando poner en juego el vasto mundo de lo imaginario.

### Referencias bibliográficas

BENJAMIN, W. “La obra de arte en la época de su reproductibilidad técnica”. In: *Discursos interrumpidos I*. Madrid: Taurus, 1989.

\_\_\_\_\_. “Pequeña historia de la fotografía”. In: *Discursos interrumpidos I*. Madrid: Taurus, 1989.

\_\_\_\_\_. “Tesis sobre la filosofía de la Historia”. In: *Discursos interrumpidos I*. Madrid: Taurus, 1989.

DIDI-HUBERMAN, G. *Lo que vemos, lo que nos mira*, Buenos Aires: Manantial, 1997.

OLIVERAS, E. (2007) *La metáfora en el arte. Retórica y filosofía de la imagen*, Buenos Aires, Emecé, 1997.

\_\_\_\_\_. *Cuestiones de arte contemporáneo. Hacia un nuevo espectador en el siglo XXI*. Buenos Aires: Emecé, 2008.

READ, H. *Imagen e Idea. La función del arte en el desarrollo de la conciencia humana*, México, FCE. 1957.

\_\_\_\_\_. *El significado del arte*, Buenos Aires, Losada. 2007.

SONTAG, S. *Sobre la fotografía*. Buenos Aires: Alfaguara. 2006.

---

<sup>1</sup> Ponencia presentada durante las XV Jornadas sobre la Enseñanza de la Filosofía – Coloquio Internacional, Universidad de Buenos Aires, octubre de 2008.

<sup>2</sup> Universidad Nacional de La Plata, Argentina. Correo electrónico: [silvia\\_solas@yahoo.com.ar](mailto:silvia_solas@yahoo.com.ar)

<sup>3</sup> “Hay un cuadro de Klee que se llama *Angelus Novus*. En él se representa un ángel que parece como si estuviera a punto de alejarse de algo a lo que mira fijamente. Sus ojos se abren de par en par, su boca permanece abierta, y sus alas extendidas. El ángel de la historia debe de tener ese aspecto. Ha dirigido su rostro al pasado. Allí donde aparece ante nosotros una cadena de acontecimientos, allí ve él una única catástrofe que amontona sin cesar ruina sobre ruina y se la arroja a los pies. Bien que le gustaría demorarse, despertar a los muertos y recomponer lo destrozado. Pero sopla una tormenta desde el Paraíso que se ha enredado en sus alas, y es tan fuerte que el ángel ya no puede cerrarlas. Esta tormenta le empuja imparable hacia el futuro, al que él le vuelve la espalda, mientras que el montón de ruinas delante suya crece hasta el cielo. Eso que nosotros llamamos progreso es esta tormenta”. Benjamin, W. (1989) *Tesis de filosofía de la Historia*, Tesis IX, en *Discursos interrumpidos I: filosofía del arte y de la historia*, Madrid, Taurus.

<sup>4</sup> Cfr. Oliveras, E. (2007) *La metáfora en el arte. Retórica y filosofía de la imagen*, Buenos Aires, Emecé.