

Cuadernos de
Epistemología 8

Cuadernos de **Epistemología** 8

—●—
Mauricio Beuchot Puente
Luis Eduardo Primero Rivas
(coordinadores)

editorial
UC

Editorial Universidad del Cauca
2018

Cuadernos de epistemología 8. / Mauricio Beuchot Puente, Luis Eduardo Primero Rivas, Sixto Castro...[et.al.]. -- Popayán: Editorial Universidad del Cauca, 2018.

126p.: tablas.

Incluye bibliografía al final de cada capítulo; índice analítico: pp. 121-123; información de los autores: pp.125-126.

1. TEORÍA DEL CONOCIMIENTO 2. FILOSOFÍA DE LAS CIENCIAS SOCIALES
3. SOCIOLOGÍA DEL CONOCIMIENTO 4. FILOSOFÍA DE LAS CIENCIAS SOCIALES.
I. Beuchot Puente, Mauricio, autor. II. Primero Rivas, Luis Eduardo. III. Castro, Sixto J., autor...[et.al.]. VI. Universidad del Cauca (Colombia). V. Título.

ISBN: 978-958-732-320-7

SCDD 20: 121.4 C961

Co-UdC

Hecho el depósito legal que marca el Decreto 460 de 1995
Catalogación en la fuente – Universidad del Cauca. Biblioteca

Cuadernos de epistemología 8

© Universidad del Cauca, 2018

© De los autores: Mauricio Beuchot Puente, Luis Eduardo Primero Rivas

Primera edición en español

Editorial Universidad del Cauca, junio de 2018

ISBN: 978-958-732-320-7

Diseño editorial: Área de Desarrollo Editorial - Universidad del Cauca

Corrección de estilo: Marcela Vallejo Quintero

Diagramación: Francisco Cifuentes Chacón

Diseño de carátula: Francisco Cifuentes Chacón

Editor General de Publicaciones: Mario Delgado-Noguera

Editorial Universidad del Cauca

Casa Mosquera, Calle 3 No 5-14

Popayán, Colombia

Teléfonos: 57+(2) 8209900 Ext 1134

<https://www.unicauca.edu.co/editorial/>

editorialuc@unicauca.edu.co



Licencia Creative Commons Atribución – No comercial – Sin Derivar 2.5
Colombia (CC BY-NC-ND 2.5 CO)

Impreso en Popayán, Cauca, Colombia. Printed in Colombia

Contenido

Presentación	11
Mauricio Beuchot	
Referencias citadas.....	13
Introducción o pensar en el punto ciego del conocer	15
Luis Eduardo Primero Rivas	
Los agentes epistémicos.....	16
Polaridades e integraciones: el paralelogramo dilucidador	17
El conocimiento común	18
Recuperar la belleza en el conocer y la multifactoriedad	19
En resumen	20
Referencias citadas.....	20
Gnoseología y epistemología a comienzos del siglo XXI	21
Luis Eduardo Primero Rivas	
Presentación.....	21
Inteligencia, conocimiento y pensamiento	21
Conveniencias, intereses e intenciones	22
La memoria	23
Recordar la filogénesis	23
Tener presente la construcción del pensamiento infantil	24
La indispensabilidad del saber infantil.....	25
Cómo conocemos en la actualidad	25
Volver al diagrama de la interioridad del ser humane	26
El peso de la psicología en la construcción del conocimiento.....	28
Entre el ser y el deber ser.....	29
Volver al significado de la época.....	30
La época actual como globalización	31
Certificar el saber.....	31
Apuntar hacia una filosofía de la ignorancia	32
Más allá de esta fantasía.....	32
El conocimiento es importante.....	32
Históricamente	33
Socialmente.....	34
El poder de la creencia	34
Referencias citadas.....	35

La vuelta del realismo en las nuevas epistemologías.....	37
Mauricio Beuchot Puente	
Introducción.....	37
Verdad y valor.....	37
Epistemología de virtudes y virtudes epistémicas.....	39
Realismo ancestral.....	41
Sobre el realismo en la epistemología y en la ética.....	42
Conclusión.....	45
Referencias citadas.....	46
 Las artes o ‘de otro modo de conocer’	49
Sixto Castro	
Una cuestión de origen	49
Algunos elementos para el debate contemporáneo.....	52
Referencias citadas.....	56
 Análisis epistemológico de la realidad social desde la socio-hermenéutica multidimensional	59
Juan R. Coca, Jesús A. Valero Matas y Milton Aragón	
Introducción.....	59
Correspondentismo, fundamentismo y fundherentismo	60
La persona, el observador, la realidad y el lenguaje.....	64
El observador.....	66
La observación.....	67
El punto ciego.....	68
La realidad construida	69
La unidad dual de la realidad y lo imaginario.....	71
A modo de conclusión	73
Referencias citadas.....	74
 Aplicación de la metodología asociada a la nueva epistemología en un proyecto investigativo en educación.....	77
Maria Guadalupe Rivera Castañeda	
Presentación.....	77
Introducción.....	78
Relevancia y propósito de la investigación.....	79
Especificar los referentes conceptuales destacados.....	84
Metodología	85
Procedimiento metodológico.....	87
Elección de candidatos.....	87
Instrumento para la investigación	88
Acercamiento a la propuesta expositiva	91
Referencias citadas.....	93

Perspectivas epistemológicas en el estudio de la producción de conocimiento.....	95
Ruth A. Díaz Ramírez	
Sociología del conocimiento.....	97
Teoría de los campos de producción simbólica	100
El enfoque de redes sociales en la Antropología de la Ciencia.....	103
Referencias citadas.....	109
Epistemología de lo multifactorial – o lo multifactorial como ignorancia o analogía	111
Luis Eduardo Primero Rivas	
Presentación.....	111
Referencias básicas	111
Epistemología reductiva o reductora.....	112
Recuperar la desfetichización	113
Sinopsis de la nueva epistemología	114
Volver a los saberes originales o de las redondeces de la Tierra.....	114
Penumbras, luces y destellos	115
Genealogía y arqueología	115
Volver a la antropología filosófica	116
Pensamiento completo	116
Nuevamente la antropología filosófica.....	117
El personalismo	117
Concluyendo.....	118
La filosofía de la ignorancia.....	118
Referencias citadas.....	119
Índice analítico	121
Sobre los autores	125

Presentación

MAURICIO BEUCHOT¹

La epistemología está cobrando una presencia que no se sospechaba, de ahí que surjan trabajos sobre el alcance del conocimiento, la posibilidad del realismo y, principalmente, acerca de la relación del saber con la sociedad; es decir, las condiciones sociales de la ciencia. En especial, son importantes las críticas del saber y su vínculo con el poder, según la tradición de Friedrich Nietzsche y de Michel Foucault. De esta manera, no solamente es necesario estudiar las condiciones de posibilidad del conocimiento desde la epistemología, sino también desde la sociología de la ciencia e incluso desde la antropología de la ciencia, como se mostrará en un capítulo de este libro y es destacado en la Introducción, que plantea las metas, alcances y limitaciones del libro, y en la cual se especifica que un tratado de la nueva epistemología es un proyecto aún en ciernes. Hay muchos elementos que condicionan la marcha de la ciencia, desde la situación social y política, hasta las condiciones personales del saber; este aporte lo realiza en especial Luis Eduardo Primero Rivas, quien ha trabajado desde hace tiempo lo que la sociedad y el Estado ayudan o impiden al avance de la ciencia, pues el conocimiento no es algo que se dé en el vacío o en un ambiente neutro, debido a que puede estar cargado de contradicciones, sobre todo de pugnas de intereses. Considerando estas circunstancias se avizora un retorno al realismo, ya que el haber hundido todo en el relativismo era un peligro que conducía al escepticismo y, por tanto, al conformismo con las situaciones de injusticia frente al conocimiento, como se dan, por ejemplo, en el colonialismo de los centros de la ciencia hegemónica y en los filtros del Estado para controlar la marcha del saber.

1 Instituto de Investigaciones Filológicas de la Universidad Nacional Autónoma de México. Ciudad de México.

Hasta las artes se han visto afectadas por el sesgo que ha tomado la epistemología en la filosofía reciente. Es por esta razón que Sixto Castro se preocupa por mostrar que la estética nos proporciona otro modo de conocimiento, y de esta manera se podrá salvaguardar su especificidad; puesto que carecemos de un conocimiento firme de los objetos estéticos, a través del gusto podemos llegar a un conocimiento suficiente, como Baumgarten, Kant y otros más lo habían indicado. Castro hace verdaderos avances en esta línea.

En la línea de la sociología del conocimiento, Juan R. Coca, Jesús Valero Matas y Milton Aragón abordan el problema de la ciencia desde la perspectiva de una socio-hermenéutica. Esto me parece muy oportuno, ya que la hermenéutica tiene que ser crítica, y, además, debe aplicarse a las situaciones sociales que no dejan de afectar lo que hacemos en el ámbito del saber. Los autores hacen un examen muy detenido y profundo de los 'fundacionismos' y 'contextualismos' en la epistemología para llegar a una posición que los supera.

Por su parte, María Guadalupe Rivera Castañeda hace una aplicación muy competente e interesante de la hermenéutica analógica al tema de la concepción del docente universitario como modelo de formación. Ya desde Thomas Kuhn la ciencia no se clasifica por teorías, sino por paradigmas; es decir, por modelos. Se sabe que también en la filosofía y en la pedagogía lo que cuenta es el seguimiento del profesor paradigmático, es decir, el que es capaz de transmitir a sus alumnos unas pautas a seguir para transformarse, a su vez, en profesores y/o investigadores.

Por otro lado, Ruth Avecita Díaz Ramírez analiza la producción de conocimiento, principalmente, a la luz de presupuestos elaborados por la connotada investigadora Larissa Adler de Lomnitz sobre la antropología de la ciencia, que nos hacen comprender los movimientos internos que se dan en el seno de las universidades y de otros centros de producción de ciencia, así como de los sistemas de evaluación que se implementan para ellos. Movimientos que no están exentos de política y de otros intereses, en tanto no siempre el saber está desligado del poder, sino que se alía con él y entonces se frena el adecuado avance de la ciencia misma.

Asimismo, en el libro encontramos un oportuno capítulo brindado por Luis Eduardo Primero Rivas sobre la epistemología de lo multifactorial, pues el saber se ha vuelto tan basto que es necesario establecer instrumentos adecuados para analizarlo. Lo anterior justifica la relevancia de la perspectiva añadida por este autor, buscando tener un espectro más amplio de los factores que intervienen en la producción y reproducción del conocimiento.

Con todo lo anterior podemos tener un panorama más amplio y completo del fenómeno del conocimiento científico, el cual es muy diferente en el ámbito de las ciencias exactas y en el de las humanidades. Pero, como lo indican tanto la fenomenología como la hermenéutica, se tiene que respetar a cada ciencia

sus objetos y sus métodos, que son siempre distintos, y, por lo tanto, exigen su autonomía e independencia. Solo de esta manera se logrará la complementariedad que se tiene que dar entre las ciencias para buscar la ciencia unificada propuesta en el libro *Desarrollos de la nueva epistemología* (Beuchot y Primero 2015).

Referencias citadas

Beuchot, Mauricio y Luis Eduardo Primero Rivas
2015 *Desarrollos de la Nueva Epistemología*. Popayán, Colombia: Universidad del Cauca.

Introducción o pensar en el punto ciego del conocer

LUIS EDUARDO PRIMERO RIVAS²

Dicho de otro modo, en el proceso epistémico siempre habrá un punto sobre el que no podemos obtener conocimiento: el punto ciego, estrechamente relacionado con nuestras propias limitaciones como observador. Así se pone en manifiesto que existe un punto ciego como una característica específica de la modernidad, pero al mismo tiempo, surge una conciencia de la imposibilidad de poder resolverlo con lo visible. Ante esto se puede adelantar una primera hipótesis que vincule la realidad en la modernidad como una totalidad inconclusa (por su imposibilidad), pues es producto de un observar incompleto debido a su punto ciego, en tanto no existe un observador omnisciente que abarque la totalidad de lo observable (salvo Dios, para quienes crean en Él).³

Recupero como epígrafe la frase anterior del capítulo cuarto del libro que ahora se dispone a leer, en cuanto esta publicación está diseñada para contribuir a disminuir el *punto ciego* —para el caso nuestra incapacidad cognitiva— que aún poseemos en el campo de la epistemología, y que en algunas comunidades escolares y académicas sigue siendo conceptualizada como un campo abstruso, difícil, arduo y propio de sus iniciados, quienes para restringir su espacio de poder con la finalidad de controlarlo se amparan en una súper especialización profesional —les gusta ser llamados ‘los epistemólogos’—, en la cual se conocen detalladamente una parcela de saberes o autores reconocidos, asumiendo que es la buena, la que explica convincente y definitivamente lo que es la ciencia.

2 Seminario Permanente de Investigación sobre la Nueva Epistemología —SPINE—. Ciudad de México: Universidad Pedagógica Nacional de México.

3 *Cfr.* Capítulo 4 de este mismo libro.

Como consecuencia lógica o argumentativa de su posición, ellos poseen la verdad y quienes están fuera de sus saberes y referentes están *mal* y si desean ser reconocidos o aprobados por ellos, deberán calcar sus ideas o tesis, replicarlas sin modificaciones, asumirlos como sus ídolos, y adoptar sus estilos expositivos, pues estos también son legítimos y tienen que ser aceptados sin cambios para obtener su aprobación; sea al buscar una calificación escolar, la aprobación en un examen de titulación o de grado, un espacio laboral, la presentación de una ponencia o la publicación de un artículo o libro, esta evaluación se realiza si quien pondera se sitúa en las maneras de conocer de quienes asumen a la epistemología como un campo súper especializado del saber filosófico, donde ellos son los modelos a seguir inmutablemente.

Estas personas aún existen y tienen poder en sus campos de operación, y el análisis de su manera de conceptualizar la epistemología permite situarlos históricamente de una manera específica que abona al *punto ciego* del saber contemporáneo, antes que a su merma y hasta una posible supresión histórica.

En el libro que ahora puede leer asumimos una conceptualización distinta de la epistemología y la vinculamos a las líneas del neopragmatismo de autores que serán citados y aprovechados al interior de los capítulos que lo componen, para asumir que la epistemología, antes de ser un campo profesional súper especializado, abstruso, difícil y de suyo incomprensible para quienes están lejos de ser sus iniciados, es una norma que se realiza prácticamente en las comunidades de quienes hacen ciencia, y es precisamente la indicación simbólica y activa que orienta sobre qué es hacer ciencia de acuerdo a la creencia de quienes la hacen: colectivos de distintos grados de presencia social, que puede ser regional —cuando el colectivo apenas está creciendo—, interregional —al adquirir mayor presencia en un país—, nacional, internacional o mundial, situación que se logra cuando los aportes del grupo han ido creciendo en el reconocimiento de sus pares, hasta que pueda llegar a ser un modelo, ícono o paradigma del buen hacer ciencia.

Los agentes epistémicos

Quienes realizan la epistemología pueden estar en alguno de los dos extremos convocados: ser los *epistemólogos* —quienes se asumen como poseedores del buen saber científico o de la buena manera de hacer ciencia—, o bien asumirse como neoepistemólogos para buscar reducir el *punto ciego* del actual saber sobre la ciencia y sus maneras de operar, con un esfuerzo cognitivo diferente al de los recién citados, centrado en el reconocimiento de que la epistemología antes de ser una teoría y más bien un coto filosófico híper especializado, es una norma realizada en la vida cotidiana de las comunidades que hacen la ciencia, las cuales la crean realizándola, con lo cual le arrebatan el sentido de *La Ciencia* —con mayúsculas— que creó la filosofía triunfante en la segunda mitad del siglo XIX y la primera mitad del XX, conceptualización que bien

puede llamarse Positivismo o Positivismo realmente existente, como puede consultarse en la bibliografía que sirve de referencia y sistematización a las tesis ofrecidas en este libro, inspirado en un diseño expositivo específico para la colección en la cual se publica.

Los epistemólogos están impulsados por una actitud filosófica que, en la modernidad, puede asociarse a algunos nombres preclaros: Descartes, Kant, Condorcet, Comte, John Stuart Mill, Durkheim, Alfred Jules Ayer, Carl Gustav Hempel, el primer Wittgenstein, y en nuestra tierras latinoamericanas Mario Bunge, quien aun en una edad avanzada sigue pensando en sus tesis de juventud.

Los neoepistemólogos nos ubicamos en tradiciones filosóficas diversas, correspondientes a actitudes filosóficas que prefieren la vida antes que sus simbolizaciones, y de ahí sus realizaciones, acción o práctica, antes que las ideas que las interpretan, y si hay que recuperar nombres de la historia de la filosofía occidental, deberemos reconocer una filiación a Aristóteles; Tomás de Aquino como ‘aristotélico’; los científicos del Renacimiento con su epistemología integradora y referencial —Copérnico y J. B. Vico—; los filósofos de la izquierda hegeliana creadores del término de *praxis*; Dilthey como uno de los primeros grandes críticos del Positivismo, por extensión Husserl y la línea que creará la hermenéutica filosófica, que en Gadamer tendrá un ícono relevante.

Las filiaciones intelectuales a reconocer en esta ‘Introducción’ se asocian igualmente a los cambios epistemológicos acaecidos sobre la mitad del siglo XX, expresados en la obra de Gregory Bateson, en las autoras que crean la epistemología feminista, e intelectuales que luego del triunfo de Mahatma Gandhi inician el postcolonialismo y quienes siguiendo a la filosofía ecológica u holística de Bateson impulsan la llamada Escuela de Santiago, con especial referencia a Francisco Varela.

Polaridades e integraciones: el paralelogramo dilucidador

De acuerdo al Diccionario de la Real Academia Española, el paralelogramo es un “Cuadrilátero cuyos lados opuestos son paralelos entre sí”⁴, y si recurrimos a esta metáfora y referencia geométrica es para recuperar una parte de la actitud filosófica que nos impulsa. Planteamos la polaridad de las tradiciones filosóficas resaltadas, las cuales desde una conceptualización desaprensiva o ingenua podrían ser pensadas como antitéticas y antagónicas e impermeables entre sí; sin embargo, pensar en blanco y negro, en la oposición irresoluble de los contrarios, en la antinomia irreconciliable, es aumentar el *punto ciego* recuperado en el epígrafe de esta parte del libro, cuando, en rigor, se trata de significar más, comprender mejor e interpretar de una forma más apta y extensa la realidad y, en el caso particular aquí abordado, el hacer de la norma científica, esto es, de la epistemología.

4 Paralelogramo. Disponible en: <http://dle.rae.es/?id=Rr4Gzmz> (Acceso: 12/12/2015).

Dicho de otra manera, en la historia profunda que crea nuestro saber acerca de la realidad pueden distinguirse corrientes filosóficas contrapuestas e incluso divergentes como las destacadas, mas una conceptualización más fina o sutil del devenir de nuestra historia cognitiva permite plantear la imagen de un paralelogramo dilucidador, que considere las dos tradiciones convocadas para retomar, tanto su vinculación autopoiética de mutua creación —los extremos existen y por su ser crean lo real que construyen—, como para resaltar que los significados de una pueden ayudar a significar mejor de otra, y que si recuperamos las vinculaciones que constituyen la realidad daremos con sus partes integradoras, proporciones o elementos constitutivos y constituyentes, que siempre serán interpretados por quien conoce, la persona, quien será el punto de encuentro del cuadrilátero convocado en la metáfora dicha, el ser singular de la especie, que percibe e interpreta lo conocido, siendo un saber colectivo, debido a que somos en la *polis*, o somos en las relaciones, pues es nuestra condición ontológica irremisible.

El conocimiento común

Es indispensablemente colectivo y en el desarrollo del libro ahora puesto a su consideración, es una interpretación recurrente y ampliamente argumentada y correspondiente a la neopistemología que nos inspira y es la fuerza sensible y simbólica activa, tanto en el diseño del volumen, como en su construcción, esto es: la actitud filosófica que nos impulsa, unificadora, integradora y vinculante. Si bien podemos distinguir los lados del polígono como las partes paralelas que lo conforman, más nos interesa resaltar el modo de su integración simbólica, realizada por la acción cognitiva de los agentes epistemológicos, que sí se pueden diferenciar por sus actitudes cognitivas o disposiciones para saber. Quienes se asocian a la vieja epistemología suelen suscribir, asimismo, un saber autoritario, vertical, impositivo, de una verdad única e irrefutable; mientras los que nos afiliamos a una nueva manera de conocer, lo hacemos procurando el saber común, consensado, horizontal, democrático, participativo o como desee denominarse al saber común, que es el simbolismo integrador del significado que le damos a la realidad, que, además, irremisiblemente se concreta en el saber personal, de aquí que la nueva epistemología planteada recupera igual el personalismo gnoseológico que será una de las líneas conceptuales conductoras de todos los capítulos.

La meta expositiva de fondo del libro es ofrecer las tesis de lo que hemos llamado la nueva epistemología en un ejercicio afirmativo o constructivo que evita la polémica o confrontación con otras maneras de significar a la epistemología, e implícitamente recuperar diversas filosofías de la ciencias sin particularizarlas en una opción expositiva que las actúa o realiza, en el supuesto que este libro, si bien es resultado del programa de investigación que efectuamos desde hace años, está lejos de ser un tratado de la nueva epistemología que posea una arquitectura exhaustiva capaz de completar todo el actual paralelepípedo del saber científico, agotándolo para satisfacción completa de quienes esperan tal cosa.

El diseño expositivo del volumen expone en los primeros cuatro capítulos los avances que elegimos como especialmente relevantes dentro del programa de trabajo a largo plazo que nos anima, y en el inicial ofrecemos tesis para exponer la ‘Gnoseología y epistemología a comienzos del Siglo XXI’, concebida como grupo de trabajo y de acuerdo a los límites expositivos elegidos. La conclusión parcial del capítulo inicial conduce al tema tratado en el segundo capítulo, para distinguir ‘La vuelta al realismo en las nuevas epistemologías’, aquí es importante destacar el plural, debido a que en la actitud filosófica que concretamos está ausente el volver a una epistemología única, verdadera y auto pensada como *la buena*, en tanto creemos que el *punto ciego* deberá iluminarse con un esfuerzo colectivo, vinculante, dialógico, participativo y consensual, en tanto al inspirarnos en la hermenéutica, filosofía constitutivamente dialógica que busca unir horizontes interpretativos, nos situamos en una nueva actitud cognitiva, fuerza del saber que impulsamos.

Los capítulos hasta ahora resaltados se construyen siguiendo las normas expositivas de las comunidades intelectuales vigentes en nuestra época, y por sus argumentos, diseños y referencias, creemos que aportan al saber del estado actual de la manera cómo hacemos la ciencia de una forma apropiada sin ser exhaustiva, pues creemos que el saber es limitado y finito. Desde esta actitud cognitiva ofrecemos exposiciones bien fundadas y responsables, que esperamos contribuyan al diálogo filosófico y epistemológico.

Recuperar la belleza en el conocer y la multifactoriedad

Los cuatro capítulos resaltados también recuperan una reinterpretación de “Las artes o de ‘otro modo de conocer”” y con este tercer capítulo se ofrecen tesis para recuperar, tanto el poder de la sensibilidad, como de su sistematización vía la realización del arte y su significado en la estética, resaltando una línea de la nueva epistemología que sostiene la importancia de los sentimientos en el conocer y el peso de las emociones en el interpretar, presencias desconocidas en las antiguas epistemologías.

El capítulo cuarto, del cual tomamos el epígrafe de esta Introducción, destaca la importancia de un ‘Análisis epistemológico de la realidad social desde la socio-hermenéutica multidimensional’ y con él se busca tanto iluminar el *punto ciego*, como aportar mayores líneas para el diálogo propuesto en este volumen.

La parte final del libro, en razón de su división en unidades comunicativas con metas expositivas bien diseñadas, aplica las tesis epistemológicas ofrecidas a investigaciones concretas con la intención de ofrecer maneras de aplicar la neoepistemología en trabajos investigativos específicos, para dar ejemplos de su aplicación, y desde esa especificación potenciar el examen de la teoría expuesta, que en el fondo se nutre de lo dicho: la neoepistemología se asocia a la vuelta al pragmatismo, para recuperar el hacer ciencia y desde ahí la

relevancia de significar, tanto la actividad de las comunidades científicas, como su antropología de la ciencia. Los capítulos quinto y sexto ilustran estas tesis con resultados de investigaciones realizadas.

El libro concluye con un acápite séptimo titulado 'La epistemología de lo multifactorial o lo multifactorial como ignorancia o analogía', y quizá para algunos lectores esté escrito con un lenguaje coloquial que debería ser excluido de las serias disquisiciones filosóficas, pero está concebido como un ejercicio para divulgar las tesis contenidas en el libro de una manera fácil, sin caer en el pensamiento análogo: uno sencillo e irresponsable, como es el que también existe hoy.

En resumen

El universo simbólico expresado en esta introducción y en el conjunto del libro, busca ser una estructuración filosófica, conceptual y expositiva adecuada para conformar una propuesta epistemológica, que si bien se ha expresado hasta el momento en varias publicaciones, entre las que destacan los libros *Perfil de la nueva epistemología* (Beuchot y Primero 2012) y *Desarrollos de la nueva epistemología* (Beuchot y Primero 2015), este último publicado por el Sello Editorial de la Universidad del Cauca, sigue siendo una propuesta en busca de consenso, bajo el entendido que la neoepistemología es dialógica, de interés común y busca validarse en la comunicación con quienes la estudien y en la aceptación paulatina que vaya teniendo, toda vez que el tiempo de recepción de una nueva propuesta requiere tanto del *Cronos* como del *Kairós*: el tiempo trascurrido y el vivido en su apropiación.

Les invitamos a revisar lo alcanzado.

Referencias citadas

- Beuchot, Mauricio y Luis Eduardo Primero
2012 *Perfil de la nueva epistemología*. México: Publicaciones Académicas CAPUB.
2015 *Desarrollos de la Nueva Epistemología*. Popayán, Colombia: Universidad del Cauca.
- RAE —Diccionario de la Real Academia de la Lengua—
2015 Paralelogramo. Disponible en: <http://dle.rae.es/?id=Rr4Gzmz> (Acceso: 12/12/2015).

Gnoseología y epistemología a comienzos del siglo XXI

LUIS EDUARDO PRIMERO RIVAS

Presentación

En este capítulo inicial presento un perfil de la gnoseología pensada desde la nueva epistemología a través de un conjunto de tesis correspondientes a un diseño expositivo pensado para ser sintético, al tiempo que potenciador de buenas reflexiones e incluso evocador del proyecto de investigación para precisar el contenido de un libro titulado *La teoría del conocimiento comenzando el Siglo XXI*; como también una producción editorial que logre examinar extensamente lo dicho sintéticamente en lo que ahora puede leer, comenzando con las precisiones del primer apartado:

Inteligencia, conocimiento y pensamiento

Para comunicar las sugerencias expuestas recurro a la filosofía primigenia que impulso desde hace un tiempo, que busca dar con la génesis y las proporciones determinantes o básicas de una realidad considerada en sí o en alguna de sus partes. Este impulso corresponde a la intención de recuperar lo mínimo y elemental de aquello estimado para su estudio y sistematización, y a la búsqueda de aportar un acercamiento consistente a la dilucidación de lo real considerado para que el logro obtenido pueda agregarse a otros, buscando dar con la realidad de la manera más certera y completa posible.

En conjunto, las tesis expuestas corresponden a la nueva epistemología y responden a su dinámica, que busca construir conocimiento seguro, eficaz, social e histórico, de manera colectiva y vinculado a la producción de los grupos científicos a quienes les interese estar en la frontera o en el conocimiento de punta, saber precisado como de vanguardia, por ser lo más fuerte y consistente, construyéndose en una época.

Conveniencias, intereses e intenciones

Una de las condiciones que nos definen como humanos⁵ es la *inteligencia*, capacidad que nos permite responder inmediata y eficientemente a un requerimiento externo o significativo, que ha de ser considerado por su urgencia o perentoriedad. Estudios sobre *les* animales superiores indican que *elles* también poseen algún tipo de inteligencia,⁶ expresada en reacciones similares a las humanas, y distinguidas de las nuestras por su falta de asociación al conocimiento sistematizado, el cual nos define precisamente como tales al estar basado en el trabajo y la acción organizada.

La inteligencia animal ha dado, a las especies que la pueden ejercer, saberes mínimos para la sobrevivencia, operados a través de sensaciones e instintos, carentes de una sistematización amplia y gramatical, de ahí que todavía estén lejos de un predominio sobre otras especies. Por el contrario, el ser humano logró sistematizaciones crecientes de sus senso-sentimientos, vía la construcción de percepciones significadas a través de una semántica creciente, favorable a la comunicación y posterior organización gramatical y por ende lingüística. El conjunto resultante de los senso-sentimientos más percepciones y significados organizados creó la primera manera de dar sentido al saber, el primer pensamiento —el cotidiano, vulgar, común, fáctico, empírico o ‘animal’ como leeremos en el próximo capítulo a cargo de Mauricio Beuchot, quien refiere a Ernesto Sosa— y desde él que dio inicio a la organización social de los primeros seres humanos y sus iniciales maneras de crear colectividades y culturas. Con estos recursos así acumulados comenzamos a ejercer nuestra conveniencia, intereses e intenciones, en una dinámica que signará lo conocido y aquello que igual nos convenga saber.

5 Quienes siguen las publicaciones que realizo se han ido acostumbrando y sumándose a la campaña de la ‘e’, correspondiente a tendencias de la modificación del castellano como lengua viva, que desea recuperar las palabras con terminación en la letra ‘e’, incluyendo de las mujeres y varones en ellas, como es el caso de ‘estudiante’, ‘paciente’, ‘doliente’, ‘diletante’, ‘elegante’ y muchas otras, que demócrata y participativamente refieren a ellos y a ellas, evitando escribir barbarismos como ‘ell@s’, ‘polític@s’, etcétera.

6 Acerca de la inteligencia animal hay diversidad de referencias para precisar importantes desarrollos, cuyos orígenes pueden remontarse a los estudios de Charles Darwin. Actualmente se logran especificar términos como ‘psicología fisiológica’, ‘neuropsicología cognitiva’, ‘memoria espacial’ vinculados al tema general de los estudios del cerebro. De la abundante bibliografía refiero en especial a José Javier Campos (2004). Disponible en: www.jscarrion.com/publications_pdfs/2004_carrion_riquelmeea.pdf (Acceso: 12/12/2015).

La memoria

El primer saber organizado con un sentido útil para la vida cotidiana se transmitió a través de la educación y el recuerdo establecido de padres a hijos, de generaciones adultas a jóvenes, conformado como *memoria*. Esta se fue conservando en la transmisión histórica y en el largo devenir de los tiempos fue facilitando la acumulación originaria del saber cotidiano, que a su vez facultó la conversión de las diversas etapas del desarrollo humano, llevando a la especie a transitar desde los períodos de caza, pesca y recolección, hasta el hito del descubrimiento de la agricultura y el paso a las primeras formas de asentamiento humano e inicio de las civilizaciones.

Desde la base material o fáctica de los primeros asentamientos humanos e incluso la construcción de las primeras ciudades y civilizaciones, y contando con la base de la inteligencia —antes el trabajo y la acción dichas—, el conocimiento acumulado y el pensamiento cotidiano —incluso transformado en mítico y religioso—, se fueron reuniendo las condiciones y necesidades para pasar a un tipo de pensamiento más elaborado, que gracias a la reflexión y búsqueda de establecer generalizaciones hizo posible la conformación del pensamiento filosófico, construido por diversas rutas de crecimiento, de acuerdo a las variadas civilizaciones que le hicieron viable.

El devenir más común para ser identificado en nuestras cotidianidades corresponde a la historia de la filosofía occidental, iniciada por los logros de los presocráticos, mas será importante, en un futuro próximo, reconstruir otras historias, para conocer con mayor precisión el origen de otras filosofías, correspondientes a las variadas civilizaciones y culturas que han poblado y existen en nuestras múltiples realidades culturales. Pero más allá de estas deficiencias en la reconstrucción de las variadas filosofías de la historia mundial, lo importante es destacar cómo recuperamos el tránsito histórico de la inteligencia al conocimiento, al pensamiento, para arribar hasta el saber sistematizado y organizado desde la reflexión y la búsqueda de generalizaciones, establecido por las primeras filosofías; conceptualizaciones que simultáneamente fueron la primera ciencia, el primer saber científico, lógico, de *logos*, ejercicio de la razón, de la racionalidad; el paso de lo inmediato a lo trascendente: aquello permanente en la historia.

Recordar la filogénesis

Es importante en tanto el ser humano singular, incluso la persona, es posible gracias al desarrollo de la especie, y en consecuencia la ontogénesis es viable exclusivamente por la existencia de la filogénesis. Este paralelismo fue ampliamente estudiado por Jean Piaget y Rolando García en el libro *Psychogenèse et Histoire des Sciences* (1989 [1983]), retomándolo ahora en razón a otra tesis dinámica de fondo en esta exposición: la historia es el substrato profundo del devenir humano y debemos poseer una consciencia análoga para desentrañarla, y

desde ella saber de la construcción de nuestra inteligencia, conocimiento y formas de pensar, para optar por el pensamiento adulto, antes que el concebir infantil, asociado históricamente al pensar cotidiano, superado en el devenir humano por el filosófico: primera forma de saber sistemático y/o científico.

Tener presente la construcción del pensamiento infantil

Es importante en el desarrollo de este capítulo, tanto por su significado intrínseco al saber —sin él es imposible el pensar adulto y su saber racional—, como por el deber ser —incluso telos— también contenido en su recuperación: deberemos optar por el pensamiento adulto en tanto es el que puede aportarnos la necesaria des-antropomorfización del ser infantil, y desde ella, el poder pensar en los otros para generar con ellos el saber así surgido.

La formación del pensamiento infantil, siguiendo especialmente a Jean Piaget, la hemos tratado en otras ocasiones, así como las caracterizaciones del pensamiento cotidiano⁷ y su derivación en el pensamiento adolescente;⁸ ahora regresamos a él para subrayar su relevancia en la génesis del pensamiento adulto, el que deberemos reflexionar a fondo en esta parte inicial del libro que ahora publicamos en esta colección.

Siguiendo al autor ginebrino citado, debemos recordar que su extensa obra muestra y demuestra las etapas, períodos y tránsitos de los momentos de menor conocimiento a los más elaborados, hasta llegar a la etapa de las ‘operaciones formales’, la cual conforma la base del razonamiento adulto, gracias a las capacidades gramaticales y lógicas conformadas en el tránsito psico-cognitivo de la infancia y adolescencia.

Piaget trabajó acerca del desarrollo habitual y sano del ser humano y su modelo conceptual se ha mantenido con el paso del tiempo, dando pie a nuevos desarrollos investigativos como los planteados por los postpiagetianos y los que hemos examinado al intuir las consecuencias del desarrollo anormal o insano del ser humano en la construcción de su saber adulto,⁹ y como aún carecemos de investigaciones consolidadas sobre este tema (conocimiento y psicopatía, e incluso *enfermedad mental*) deberemos asumir la génesis y significado del saber convencional, regular o ‘sano’ por conformar una base referencial —incluso es indispensable para pensar su antónimo—, y ser el más investigado.

7 Estos temas pueden ser revisados en dos libros donde participo; el primero de mi autoría: *Epistemología y metodología de la pedagogía de lo cotidiano* (2002a) y el segundo coescrito con Mauricio Beuchot: *La hermenéutica analógica de la pedagogía de lo cotidiano* (2003). Disponibles en: <http://spine.upnvirtual.edu.mx> (Acceso: 12/12/2015).

8 Puede recuperarse la información sobre el pensamiento adolescente en el capítulo cuarto del libro *Desarrollos de la nueva epistemología* (Beuchot y Primero 2015a: 69).

9 Tómese en cuenta sobre esto el deseo expresado al final de la ‘Presentación’ de *Desarrollos de la nueva epistemología* (Beuchot y Primero 2015a) y las referencias a los estados de la salud mental perturbada; por ejemplo en las páginas 48-51.

La indispensabilidad del saber infantil

Es insoslayable, según lo demostrado por Piaget en la formación del pensamiento adulto y en razón de que sin haber transitado por la infancia es imposible arribar a la adultez. Esta ontogénesis es irrebasable y gnoseológicamente relevante: el saber adulto es el propio de la sociedad y es necesario para la buena convivencia y para dar con la realidad si deseamos hacerlo para ser eficaces en su interpretación y aprovechamiento. Si logramos significar adecuadamente esta tesis, deberemos atender bien la formación infantil de nuestras naciones, para que logren llegar a la adultez y mejor, a *la más completa*. Es posible encontrar con demasiada frecuencia ‘adultos’ con un conocimiento desigual y combinado, en tanto portan fijaciones infantiles —o adolescentes— sin procesar para ser superadas, mientras que son ‘adultos formales’ *solo* al ser ciudadanos —y portar su documento de tales—, e incluso poseer profesiones u oficios ‘maduros’, sin que por ello se logren armonizar sus saberes dinámicos, desigual y combinadamente, con las consecuencias cognitivas que esto comporta.

Más allá de esta circunstancia social e histórica, deberemos asumir la existencia de los tres tipos hasta ahora destacados de pensamiento (infantil, adolescente y adulto), para privilegiar el último asumiéndolo como el más adecuado al interés colectivo, y buscar precisar uno de los asuntos destacados: ¿cómo debe manejar un pensamiento adulto la conveniencia, el interés y su propia dinámica cognitiva? Para responder esto o al menos proponer una sugerencia, deberemos reflexionar acerca de:

Cómo conocemos en la actualidad

La teoría del conocimiento o gnoseología ha dado autores muy conocidos, tanto en su calidad de grandes filósofos creadores de escuelas, como de sus difusores. Es posible hacer un recuento de ellos en la historia de la filosofía occidental para dar con las dos tradiciones centrales de las maneras de precisar el saber, que inician desde los tiempos presocráticos con la pareja de Parménides – Heráclito, desplazada a la posterior y clásica de Platón – Aristóteles que como filosofías se mantendrán vigentes en la llamada Edad Media, para significarse en la modernidad con la polaridad de Francis Bacon – Renato Descartes, antagonismo que buscará resolverse históricamente en la solución de Kant, que examina resolver la antinomia *inmanencia y preexistencia de la ideas que nos hacen conocer* (en la línea de Parménides-Platón-Descartes), frente a la *exterioridad de la realidad empírica* (o referencial, establecida en la tradición Heráclito – Aristóteles – F. Bacon), creando nuestro conocimiento gracias a su argucia de la Razón Pura, que con sus categorías innatas hacían posible el orden y significado de la exterioridad.

El gran filósofo germano establece la base para crear la llamada filosofía clásica alemana, potenciando la existencia histórica de un filósofo como Hegel, quien a su vez fortalece, con su pensar dialéctico, la creación de la ‘izquierda hegeliana’, tradición que a través del aporte de Feuerbach creará la filosofía marxiana —de Carlos Marx— la cual, retomando el influjo histórico de Aristóteles¹⁰, hará posible la solución del acertijo gnoseológico al establecer lo que un siglo y medio después hará palpable el aporte *científico* de Jean Piaget y su escuela de epistemólogos: construimos lo que sabemos a través de la acción y la práctica (la actividad y la moral donde nos ubicamos) y gracias a las condiciones antro-po-ontológicas de nuestra humanidad, que trasmitidas de padres a hijes, de unas generaciones a otras, hacen posible las condiciones del saber, vía la amplia conformación de la interioridad humane, a la cual nos hemos referido en otras ocasiones¹¹ y que deberemos retomar en este momento, para avanzar en el razonamiento ahora ofrecido, retornando el diagrama del ser humane, destacando especialmente la parte que significa la interioridad que nos rige.

Volver al diagrama de la interioridad del ser humane

Del diagrama general del ser humane referido (Tabla 1), excluimos, en este momento, la parte correspondiente a su referencialidad, a su estar y ser en el mundo externo y a su intimidad, resaltando las proporciones de su mundo interior con el cual conocemos para registrar, significar y dar sentido a lo percibido, sea externo o referido a la persona.

10 Es viable consultar el tránsito biográfico mencionado sobre Carlos Marx, en mi libro *Contribución a la crítica de la razón ética I – El pensamiento ético en el joven Marx* (2002b), especialmente en el capítulo I. Esta publicación puede obtenerse gratuitamente en USP. Disponible en: <http://spine.upnvirtual.edu.mx> (Acceso: 15/05/2015).

11 La versión más completa de este diagrama está publicada en el libro *La filosofía de la educación en clave postcolonial* (Beuchot y Primero 2015b: 62), que puede obtenerse gratuitamente en: <http://spine.upnvirtual.edu.mx> (Acceso: 15/05/2015).

Tabla 1. Diagrama del ser humane.

#	Tipo óptico	Nombre del nivel / ámbito /factor / determinación /proporción	División en pulsiones, instintos, 'características ontoantropológicas' y tipos de conocimiento		
			#	Pulsión	Tipo de conocimiento
3	Interioridad humana, es decir: mundo neuro-psico-afectivo (sensible) y simbólico con el cual el <i>ser humane</i> interpreta: <i>da significado y sentido a la acción</i>	Intelectualidad y/o Racionalidad y/o Conciencia	3	Posesión	filosófico y/o genérico
			2	Tánatos	epistémico/profesional
			1	Eros	cotidiano
2		Sensibilidad	4	Instinto de crueldad y propulsión al mal	
			3	Afectividad	
	2		Percepción		
	1		Sensoriedad		
0	Sistema nervioso central				
1 ^a y/o 2 ^a	Experiencia (entendida como el <i>registro</i> que la <i>interioridad humane</i> hace de la práctica, como acción y relación)				

Fuente: elaboración propia.

La tradición idealista de la filosofía (esto es, en la línea destacada: Parménides-Platón-Descartes) supone que conocemos desde las ideas innatas poseídas de un pasado remoto, o desde el *ser* que remite al *pensar*. Por otro lado, la línea empiro-realista (Heráclito-Aristóteles-F. Bacon) sostiene que el mundo externo se plasma en la *tabula rasa* de la interioridad humana, pensada a partir de la metáfora de una *página en blanco* y supuesta como una sustancia conformada desde la exterioridad.¹² Kant buscó conciliar estos extremos, optando por la argucia de

12 Esta aseveración acerca de la tradición, ahora tomada en cuenta, requiere una breve reflexión, en tanto es importante colocar del lado de los realistas a Heráclito y Aristóteles, mientras Francis Bacon es un pilar de los empiristas sin más. Estas reflexiones han de

las categorías de la Razón Pura, las cuales finalmente prolongaban el idealismo filosófico, y fue solo hasta los aportes de Carlos Marx que logramos saber que la interioridad humana reacciona por los efectos de la exterioridad, según la acción y la práctica realizadas. Poco más de un siglo después, un reconocido científico ginebrino —Jean Piaget—, sin saber del aporte marxiano, muestra y demuestra las condiciones por las cuales se conforma la interioridad humana, dinamizada por la acción y la práctica desarrolladas por quien se forma, y gracias a las condiciones ontológicas de la especie humana —la filogénesis—, que ontogénicamente posee capacidades que han de construirse para lograr conformar la psicología y las condiciones senso-cognitivas posibilitadoras del saber. Estas son las tradiciones que recuperan el peso de lo exterior en la conformación de la interioridad humana, aportando información relevante para describir, comprender y valorar este proceso. Si bien en este capítulo recuperamos el aporte de Piaget, hay diversas psicologías del desarrollo que completan la identificación del proceso de conformación de nuestras capacidades senso-cognitivas, y de ellas deseamos tomar en cuenta los logros de Sigmund Freud y sus seguidores más destacados, especialmente en las líneas significativas contenidas en el diagrama del ser humano que proponemos.

En el diagrama recuperamos el aporte freudiano acerca de las pulsiones y, al mencionar a la afectividad, potenciamos recuperar los aportes de John Bowlby acerca de su *Teoría de los apegos*,¹³ que será una de las contribuciones recuperadas para destacar el peso y significado de los sentimientos en la construcción de las capacidades para saber. En conjunto, la integración de las contribuciones de autores como Piaget, Freud y Bowlby permite recuperar la realidad de fondo en esta parte del capítulo, que podemos significar con este subtítulo:

El peso de la psicología en la construcción del conocimiento

El científico suizo citado muestra y comunica la irreversibilidad de las condiciones psíquicas y morales en la elaboración de nuestras capacidades cognitivas; Freud y el aporte de Carl Gustav Jung contribuyen a rescatar la necesidad del inconsciente colectivo como medio de transmisión y conservación de la memoria, patentando las bases en la psicología profunda de la especie, que permiten construir nuestras aptitudes para saber.

vincularse a los logros del *nuevo realismo*, expresados en libros como *El giro ontológico* (2015), de Beuchot y Ferraris, que igual puede conseguirse sin costo en: <http://spine.upnvirtual.edu.mx> (Acceso: 15/05/2015).

- 13 Estúdiese en particular: Bowlby, J. (1986), *Vínculos afectivos: formación, desarrollo y pérdida*; Bowlby, J. (1993) *Pérdida afectiva, la tristeza y depresión*; Bowlby, J. (1998) *El apego y la pérdida*. También puede consultarse el uso dado al aporte del autor inglés en la reflexión acerca de la transmisión transgeneracional del mal, realizada en el libro *La filosofía social desde la acción humana*, Mauricio Beuchot y Luis Eduardo Primero Rivas (2015c), que puede conseguirse sin costo en: <http://spine.upnvirtual.edu.mx> (Acceso: 15/05/2015).

John Bowlby destaca, con su teoría del apego, el gran significado de la afectividad en la construcción de la personalidad y, particularmente, de sus disposiciones para conocer. La integración que logramos realizar de estos aportes permiten considerar “La historicidad de la persona” (Beuchot y Primero 2015a) en la construcción de sus capacidades cognitivas, y este asunto lo hemos tratado por extenso en el capítulo dos del libro *Desarrollos de la nueva epistemología* (Beuchot y Primero 2015a), páginas 27 y siguientes de la edición de la Universidad del Cauca, por lo cual ahora podemos solo mencionarlo para facilitar una revisión detallada de la publicación acabada de referir, y así avanzar a nuevas tesis para buscar precisar la manera de conocer en la actualidad.

La psico-afectividad, que podríamos sintetizar en la realidad de los sentimientos al conocer —incluidas, claro está, la realidad y el significado de las emociones, como examinamos en el libro *Desarrollos de la nueva epistemología* (Beuchot y Primero 2015a: 127 ss) —, siendo central en cualquier tipo de saber y pensar, realidad difícil de desconocer luego de examinar la importancia de los psicólogos del desarrollo. De aceptarse estos aportes deberemos tomar en cuenta las condiciones referenciales con las cuales se han conformado nuestras aptitudes cognitivas, para saber la manera como se ha atendido la construcción de nuestra experiencia, que como registro realizado de nuestra acción y práctica, será la base de nuestra psico-afectividad.

De haber tenido una buena infancia y adolescencia, pudimos lograr arribar a la primera juventud con nuestras capacidad para conocer bien integradas y de ahí suficientes para actuar en la vida adulta; y con ellas en buen estado podríamos llegar a la formación del saber adulto (cívico y profesional), bien integrado para facilitar ser buenos ciudadanos y trabajadores productivos en aquello para lo que nos haya dado el esfuerzo, pues logramos tener aquello para lo que nos alcanzó el arrojo (y claro, las circunstancias).

Entre el ser y el deber ser

El modelo que se puede conformar con los aportes de los psicólogos del desarrollo considerados permite perfilar las capacidades psico-cognitivas de una persona normal —esto es: *promedio*—, y en verdad se constituye como un tipo ideal weberiano, o un deber ser icónico por alcanzar que puede orientar metas deseables a conseguir; mas, en la realidad del ser existente la situación es muy otra: en nuestra cotidianidad predominan las personas con el desarrollo desigual y combinado, referidas atrás, logrando dar con ciudadanos e incluso profesionales con comportamientos psico-cognitivos correspondientes a construcciones infantiles o adolescentes, al tiempo que pueden ser expertos en el conocimiento técnico con el cual ejercen su trabajo laboral. Lastimosamente los ejemplos para ilustrar esta grave circunstancia socio-histórica sobran, y es mejor transitar a plantear una tesis para interpretar esta realidad, al tiempo de resaltarla en su impacto gnoseológico.

Volver al significado de la época

Desde que comencé a intuir la realidad dicha en los párrafos precedentes, recordé que el *pez grande se come al pequeño* o que las producciones mayores determinan a las menores, y di en buscar caracterizar a *la época* como la proporción mayor, que con su influjo se convierte en la proporcionalidad propia para entender y comprender lo que sucede en su entorno o bajo su cobijo.¹⁴ Con esta intención en mi consciencia histórica, recordé cómo la primera grande revolución conseguida en la historia por los siervos de la gleba liberados —los posteriormente llamados ‘burgueses’—, fue cultural, propia de su forma de vivir, sentir y significar, creando el Renacimiento. En esta época se establecieron las circunstancias para despliegues gigantescos del saber —o conocimiento—, y simultáneamente se produjeron seres humanos creadores y con grandes desarrollos cognitivos, técnicos y personales que fueron impulso para transformaciones históricas del saber en muchos órdenes de la producción y la vida. El Renacimiento fue una buena época y como reacción creó la Contra Reforma y el surgimiento de los Estados Absolutistas, que tampoco lograron mermar el impulso histórico de los burgueses, habitantes europeos que vuelven a establecer otra revolución cultural, esta vez conocida como la Ilustración. Sabemos los diversos influjos de este momento histórico, activos en muchos ámbitos de la vida colectiva y, sin duda, podremos evaluar que la Ilustración fue otra buena época de la historia moderna.

Según la tesis publicada inicialmente en el libro *Filosofía y educación desde la pedagogía de lo cotidiano* (2010),¹⁵ la época de la burguesía comienza a desaparecer sobre el año de 1875 cuando los burgueses se transforman en capitalistas y con esta mutación histórica el proyecto cultural moderno concluye, en tanto la cultura se convierte en un negocio más del capitalismo, concentrado en producir mayor ganancia, especialmente con el desarrollo del capital financiero, el triunfador sobre todos los previos que habían creado desde el surgimiento burgués en el siglo XI de nuestra era.

14 Sobre este asunto puede revisarse estas publicaciones: Primero (coord.): *Hermenéutica y pedagogía para la formación humana en una época incierta – Memoria del simposio internacional 2011 de la RIHE* (2011); en la Introducción al libro *La filosofía de la educación en clave postcolonial* (Beuchot y Primero 2015b: 13-30). Esta publicación se obtiene gratuitamente en la USP. Disponible en: <http://spine.upnvirtual.edu.mx> (Acceso: 17/05/2015).

15 Véase sobre esta tesis mi libro *Filosofía y educación desde la pedagogía de lo cotidiano* (Primero 2010: 15; 34 ss). Este libro se obtiene sin costo en la página de la USP. Disponible en: <http://spine.upnvirtual.edu.mx> (Acceso: 17/05/2015).

La época actual como globalización

Durante el siglo XX los capitalistas logran triunfar de diversas maneras, particularmente con las dos guerras mundiales que realizan, y especialmente la segunda, que crea la cibernética como arma de guerra que influirá decisivamente en todos los órdenes de la vida: el capital financiero encontrará en el uso de la computadora —y luego de la informática—, un medio privilegiado para su crecimiento. Unos y otras (capital para el crédito y computadoras, juntos a sus accesorios crecientes) paulatinamente se irán estableciendo como el gran poder internacional, creando la globalización tecno-informática y financiera actual, que hoy controla al mundo y es dominante en la época presente.

Si comparamos este momento histórico frente al Renacimiento y la Ilustración, podremos dar con grandes contrastes cognitivos. Ahora, por diversos medios y una serie grande de consecuencias inintencionales (o daños colaterales) se ha logrado crear una ignorancia creciente, y quien conoce lo hace básicamente sobre su campo de especialización, siendo desconocedor de muchísimas cosas más, pues carece de tiempo y oportunidad para saberlas, sin contar que debe mantenerse concentrado en estar al tanto del conocimiento requerido en su ocupación laboral, pues el cambio tecno-cognitivo en esta época se realiza con la velocidad de las computadoras y el riesgo de quedarse retrasado en el saber profesional especializado es grande y peligroso.

El efecto del triunfo histórico del capitalismo ha creado, en el ámbito de reflexión aquí tratado, una ignorancia creciente, tanto por su efecto general recién señalado, como por las políticas públicas de los Estados contemporáneos, que al impulsar una formación meramente escolarizada para sus poblaciones, que les sirvan a sus intereses de dominio, ha creado intencionalmente ignorancia, en tanto les ha interesado crear *meros ciudadanos consumidores e ignorantes*, descuidando los demás aspectos de La Vida en un reduccionismo cognitivo palpable de diversos modos.

Certificar el saber

De manera especial el triunfo de la política neoliberal ha creado influjos históricos especialmente perniciosos, en tanto al crear estrategias como las certificaciones profesionales y el aumento de sueldos por méritos legitimados gracias a cuantificaciones estrictas, produce la necesidad, en aquellos con empleos laborales, de conseguir unas y otros con argucias, llevando a desgastes personales sin cuento, en tanto, además, corren el riesgo de perder sus trabajos laborales, estando amenazados continuamente con el despido o la merma drástica de sus ingresos. Dada esta circunstancia, la mayoría de las personas situadas en los empleos 'formales', se han de concentrar en mantenerlos, lo que conlleva a que se apliquen a conocer bien lo que saben para cumplir su labor, estando

obligados a desconocer cada vez mayores esferas de la realidad, incluso de sus vidas personales, pues en la mayoría de ocasiones el tiempo solo les queda para laborar y trasportarse, y el que tienen para pensar es cada vez más escaso.

Apuntar hacia una filosofía de la ignorancia

Este capítulo presenta reflexiones acerca de la gnoseología y epistemologías en la época actual, examinando detenidamente cómo se conoce en esta época, a manera de presentar tanto las condiciones del conocer como la dinámica de la ignorancia actual, subproducto paradójico de la especialización profesional progresiva, junto al exceso de trabajo y ocupaciones laborales de los empleados formales: minoría creciente ante el desempleo y la tecnificación informática del modo de producción que obliga a conocer puntual, rápida, instrumental y eficientemente a riesgo del rezago cognitivo laboral con las consecuencias que él conlleva. De aquí que quizá como posibilidad y subproducto de la investigación deseada, deberíamos asumir, escribir y publicar el libro *Manual rápido para ser eficaz con poco esfuerzo*.

Más allá de esta fantasía

Deberíamos comparar esta época con las propias del Renacimiento y la Ilustración para recordar tiempos idos y pasados, quizá añorando cuando había espacio y oportunidad para leer, disfrutar el arte, la *cultura*, el descanso, el recreo, a uno mismo, a la esposa, novia, amante, amiga, o lo propio para las mujeres. Recordar “lo que el viento se llevó” para tener presente que en esos momentos idos de la historia se crearon saberes, inventos productivos, descubrimientos varios, y en fin, hubo oportunidad de establecer sapiencias útiles de manera colectiva, benéficas para sus creadores. El tiempo histórico cambió; sin embargo, es importante recordar que:

El conocimiento es importante

El saber adulto es útil para conocer de la vida, el mundo y la historia: para hacer filosofía, y este tipo de conocimiento es sustancial para conocer nuestro entorno de la manera más completa posible, con el fin de dar con la realidad y saber cómo actuar sobre ella de forma directa (cotidiana), social (colectiva o común), instrumental (laboral, productiva o profesionalmente) e históricamente, en razón del argumento de fondo expuesto: la historia es el substrato que nos conforma y deberemos saber de ella —tanto personal, como socialmente—¹⁶ para apreciar

16 Cfr: Mauricio Beuchot y Luis Eduardo Primero Rivas (2015b: 79).

cómo elegimos nuestras conveniencias, intereses e intenciones en *el desarrollo de nuestra actuación eficaz y concreta*.

Actuamos ineludiblemente para vivir, y disculpen la obviedad dicha, sin embargo, lo olvidamos tan habitualmente que hay que repetirlo; lo hacemos por la ignorancia histórica construida por el capitalismo: hemos dejado de saber, dado lo dicho previamente. Esta ignorancia fundada en la necesidad ineludible de sobrevivir en el sistema, nos lleva a olvidarnos de nuestra conveniencia colectiva (optando por la singular y directa que asegura nuestro 'triumfo' individual), de nuestros intereses comunes y sociales (del beneficio común), eligiendo aquello que nos sea instrumental y benéfico para cada uno, y actuando, por tanto, con una intención egoísta, en cuanto la conveniencia es lo que a mí me sirve y mi interés es mi forma de sobrevivir. Al parecer esta pulsión de sobrevivir es hoy irremediable y afecta todos los espacios de la vida. El esposo descuida a la esposa, los padres a los hijos, los profesores a sus alumnos, los gobernantes a sus gobernados, etc. Estas afirmaciones contienen una carga significativa poco agradable, no obstante, pueden mostrarse y demostrarse ampliamente de diversos modos y con referentes comprobables de maneras variadas.

Históricamente

El desastre presentado se puede ilustrar en la existencia de los actuales grandes capitalistas, concretos en unas cuantas personas multimillonarias, anualmente registradas por la Revista *Forbes*¹⁷, junto a un puñado de empresas transnacionales que en sus estrategias han diversificado sus espacios de comercio, realizando variadas negociaciones mercantiles y financieras que aseguran a largo plazo el dominio sobre los habitantes del planeta, quienes hacen posible sus ganancias descomunales y mantienen sus conveniencias, intereses e intenciones invariables para que sus capitales aumenten exponencialmente, en cuanto poseen el financiamiento internacional centrado en la existencia de la deuda externa mundial, esto es: los capitales que los Estados del mundo les deben pagar a sus prestamistas, debiendo ser liquidados mensualmente a riesgo de *inestabilizaciones nacionales*, que igual se pueden documentar fehacientemente. Sobre estos temas puede escribirse suficientemente con las referencias indicadas, más es relevante avanzar a la otra evidencia del malestar histórico señalado.

17 La lista Forbes de los más ricos en el planeta en 2016. Revista electrónica *Forbes*. 2016, martes 1 de marzo. Disponible en: www.forbes.com.mx/la-lista-forbes-de-los-mas-ricos-en-el-planeta-en-2016/ (Acceso: 01/03/2016).

Socialmente

Se puede mostrar y demostrar que la sociedad generada en la modernidad, junto a su Estado de derecho, es hoy definitivamente decadente, contando demostraciones crecientes y trágicas de estas realidades como el crecimiento de la acción terrorista internacional; el consumo progresivo de drogas alucinógenas para paliar el dolor paulatino de la existencia; el exceso exponencial de las ocupaciones laborales y sus acciones asociadas (el transporte difícil a nuestros lugares de trabajo, el reducido tiempo para aprovechar los alimentos diarios, el descanso cada vez más escaso, entre otras circunstancias), y la necesidad impuesta de optar por mi propia conveniencia, interés e intención egoísta, pues *es lo que creo que me puede salvar*.¹⁸ Esta afirmación nos conduce al penúltimo apartado de este capítulo.

El poder de la creencia

Conocemos según los referentes que tenemos, y esto es irrefutable. Sabemos, desde las estructuras u organizaciones psicocognitivas que poseemos, es ineludible; de ahí que debemos dar con ellas para saber cómo conocemos, esto es la creencia desde la cual validamos nuestro saber y actividad.

La creencia es el conocimiento confiado y una fuerza cognitiva primigenia; lo que la hace indispensable, irrefutable. Esta condición ontológica, del ser real, hace a la creencia importante, de ahí que debemos tomarla en cuenta. Ella es asimismo histórica y pertenece tanto al devenir filogenético como ontogenético, a la historia genérica y personal. En la infancia y adolescencia creemos según el desarrollo alcanzado, de ahí que sea deseable llegar a la adultez para pensar como tales, en el supuesto de que el pensamiento formado es el mejor, en tanto posee la capacidad abstractiva que nos permite salir del antropocentrismo infante-adolescente, para ubicarnos en las referencias exteriores o significativas, con el fin de reconocer lo natural e inmediato, como también a las personas del entorno, junto a sus reacciones, relaciones, necesidades, deseos, conveniencias, intereses e intenciones. De aceptarse esta tesis deberemos distinguir entre los credos infante-adolescentes y los adultos, vinculados al conocimiento cotidiano, al mágico-religioso y al saber científico, que preferiblemente debería estar asociado a la nueva epistemología.

De esta manera deberemos atender a la creencia con la cual actuamos, sugerencia proveniente desde la filosofía griega que distinguió entre *doxa* y *episteme*, recomendando reiteradamente la *frónesis* —prudencia— al conocer.

18 La tesis de la sociedad decadente está expuesta y documentada en el libro *La filosofía social desde la hermenéutica analógica* (Beuchot y Primero 2015c: 27, 55, 71, 103, 112, 155, 181, 184, 186 y 188). Disponible en: <http://spine.upnvirtual.edu.mx>.

El asunto relevante radica en dilucidar la creencia preponderante al momento de nuestra actuación. La orientación ofrecida por la mejor filosofía vigente en nuestro tiempo es: *interpretar desde nuestro contexto*.

Si el lugar predominante de nuestra acción concreta es propio de la vida cotidiana, lo prudente será actuar según su contexto. Si por el contrario nos vemos en una situación trascendente a la vida diaria (por ser extraordinaria, determinada según el lugar dominante en donde estamos o por conllevar decisiones graves), entonces lo prudente será pensar con el conocimiento así requerido, necesariamente asociado al pensar adulto, por tanto a uno sistemático, referido, consensado (entre más mejor), de interés social o colectivo y, entre otras sustancias, vinculado a una ética y hasta a una estética, como apreciaremos en el tercer capítulo de este libro a cargo del joven filósofo español Sixto Castro.

Si asociamos la belleza a la construcción personal, como sugirió el último Foucault, el pensar sistemáticamente deberá buscar la belleza en el conceptuar que realizamos singularmente, con lo cual aumentaremos en nuestra armonía atractiva y con ello acrecentaremos en poder personal.¹⁹

Sin embargo, el asunto es: ¿estamos capacitados para pensar como adultos? O ¿siendo adultos completos, integrados e incluso *belles* estamos tan ocupados en nuestra actividad personal y laboral-profesional que nos es imposible pensar adecuada, e incluso, estéticamente? Preguntas sugerentes de rutas cognitivas a seguir, tanto en la investigación de nosotros mismos (hermenéutica del sí), como en la colectiva (nuestros grupos de trabajo), para aportar un saber científico útil para la vida, y continuar aportando a la nueva epistemología, que tendrá diversos desarrollos en los capítulos siguientes; todos vinculados para buscar la conveniencia, el interés y las intenciones más sociales y de provecho común que logremos alcanzar, sobre todo, desde el aspecto dialógico, sensato e histórico de la norma para el hacer científico que impulsamos.

Habiendo destacado las tesis primigenias expuestas, es importante continuar con la lectura para apreciar lo conseguido en esta producción.

Referencias citadas

Beuchot, Mauricio y Maurizio Ferraris
2015 *El giro ontológico*. Argentina: Círculo Hermenéutico.
Beuchot, Mauricio y Luis Eduardo Primero

19 Foucault (2009: 245) en *La hermenéutica del sujeto* escribe acerca de una 'estética del sí' (junto a una 'ética de sí').

- 2003 *La hermenéutica analógica de la pedagogía de lo cotidiano*. México: Primero Editores.
- 2015a *Desarrollos de la Nueva Epistemología*. Popayán, Colombia: Universidad del Cauca.
- 2015b *La filosofía de la educación en clave postcolonial*. Argentina: Círculo Hermenéutico.
- 2015c *La filosofía social desde la hermenéutica analógica*. Argentina: Círculo Hermenéutico.
- Bowlby, John
- 1986 *Vínculos afectivos: formación, desarrollo y pérdida*. Madrid: Morata.
- 1993 *Pérdida afectiva, la tristeza y depresión*. Buenos Aires: Paidós.
- 1998 *El apego y la pérdida*. Buenos Aires: Paidós.
- Campos, José Javier
- 2004 “La evolución de la inteligencia”. En: Enrique Baquedano y Susana Rubio Jara (eds.), *Miscelánea en homenaje a Emiliano Aguirre*, pp 102-119. *Paleoantropología* Vol. III. Disponible en: www.jscarrion.com/publications_pdfs/2004_carrion_riquelmeea.pdf (Acceso: 12/12/2015).
- Forbes staff
- 2016 La lista Forbes de los más ricos en el planeta en 2016. Revista electrónica *Forbes*. Martes 1 de marzo. Disponible en: www.forbes.com.mx/la-lista-forbes-de-los-mas-ricos-en-el-planeta-en-2016/ (Acceso: 01/03/2016).
- Foucault, Michel
- 2009 *La Hermenéutica del sujeto*. Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Piaget, Jean y Rolando García
- 1989 [1983] *Psicogénesis e historia de las ciencias*. Ciudad de México: Siglo XXI.
- Primero, Luis Eduardo
- 2002a *Epistemología y metodología de la pedagogía de lo cotidiano*. México: Primero Editores.
- 2002b *Contribución a la crítica de la razón ética I – El pensamiento ético en el joven Marx*. México: Primero Editores.
- 2010 *Filosofía y educación desde la pedagogía de lo cotidiano*. México: Red Internacional de Hermenéutica Educativa y Torres Asociados.
- Primero Rivas, Luis Eduardo (coord.)
- 2011 *Hermenéutica y pedagogía para la formación humana en una época incierto*. México: RIHE y SEDEREC —Secretaría de Desarrollo Rural y Equidad para las Comunidades del Gobierno de la Ciudad de México—

La vuelta del realismo en las nuevas epistemologías

MAURICIO BEUCHOT PUENTE

Introducción

En este capítulo deseo hacer una aproximación a lo que considero es la nueva epistemología y que puede funcionar para acompañar a la hermenéutica analógica. Se trata de la epistemología desarrollada por Luis Eduardo Primo Rivas y yo en dos libros previos.²⁰ La nueva epistemología, como una epistemología de las virtudes, ha sido trabajada por mi amigo Ernesto Sosa, de la Universidad de Rutgers, quien propone que para tener confiabilidad en el conocimiento o creencia verdadera tenemos que atender al sujeto cognoscente, distinguir en él sus capacidades cognoscitivas (facultades y virtudes) para estar seguros de que su conocimiento está referido o fundado. No quita la necesidad de apoyarlo con el raciocinio, es decir, con argumentos, mas invita a fijarse con detenimiento en la aptitud que tiene el individuo humano para conocer.²¹

Con la meta de sostener un realismo, ya no se trata de rebatir el escepticismo, subjetivismo, relativismo o idealismo, sino de abogar por los beneficios que reportará tal realismo. Después de exponer brevemente estos principios de la epistemología de virtudes, trataré de hacer ver por qué es valioso el realismo en la hermenéutica.

Verdad y valor

Ya desde hace tiempo Roderick Chisholm señaló que el problema de la epistemología radicaba en determinar las relaciones entre la creencia verdadera y el conocimiento. Recordó el problema de Platón en el *Teeteto*: ¿es la creencia verdadera igual al conocimiento? (Chisholm 1966: 5). Por estas razones la epistemología ha oscilado entre esos dos términos: *conocimiento* y *creencia verdadera*. Es la búsqueda de la verdad.

20 Cfr. *Perfil de la nueva epistemología* (Beuchot y Primero 2012) y *Desarrollos de la nueva epistemología* (Beuchot y Primero 2015a).

21 Cfr. Carlos Pereda y Margarita M. Valdés (1992). "Introducción". En: Ernest Sosa, *Conocimiento y virtud intelectual*, pp 14-18.

A partir de los inicios de este siglo la epistemología ha tomado un rumbo diferente. Ya no se pregunta con insistencia acerca de qué es el conocimiento y su justificación, o qué es la verdad y cómo se llega a ella, dado que el veritismo ha dado pocos resultados. Más bien se pregunta por el valor de un conocimiento y de una forma de conocer, referir o fundamentar, e inquires por qué es valioso un conocimiento o un logro cognoscitivo (Fernández 2011: 11-12).

En el monismo epistémico la creencia verdadera era el valor supremo. Por el contrario, para un pluralismo epistémico hay otros valores fundamentales además del de la creencia verdadera y el conocimiento proposicional que pertenecen a la ciencia o raciocinio (*episteme*), tales como el entendimiento o intelecto (*nous*) y la sabiduría (*sofia*). Con ello regresa el paradigma de los griegos, con sus virtudes dianoéticas o cognoscitivas.

Pero cabe el interés y aprecio valorativo por la verdad y por las evaluaciones o justificaciones epistémicas, como lo muestra Ernesto Sosa, pero, en lugar de poner de relieve la verdad del conocimiento proposicional, pone la *aptitud* de la creencia (verdadera) (Sosa 2011b: 61-62). Así, se va al lado de la creencia verdadera y no al del conocimiento proposicional, siendo apta si el agente cognoscente la adquirió con alguna capacidad cognitiva en una situación normal y al ser el conocimiento una creencia verdadera aptamente formada (p. 65) revela la capacidad del agente y le atribuye un mérito, ya que “el valor de la creencia apta no es menos fundamental que el de la creencia verdadera” (p. 69).

Hay otros aspectos que hacen valioso el conocimiento, según la función que ejerza dentro de las prácticas humanas; pero, al pertenecer a estas prácticas tan amplias, hay otros procedimientos de evaluación, solo que no conciernen al lado cognitivo, por lo que no se dan en la normatividad epistémica, sino que pertenecen a una, por así decir, ética intelectual, la cual es “una disciplina mucho más amplia que la teoría del conocimiento, la cual se centra en la naturaleza, las condiciones y el alcance del conocimiento humano” (Sosa 2011a: 71).

Hay siempre un amor a la verdad, es la motivación más grande que nos impulsa a conocer. Es lo que asentó Aristóteles al comienzo de su *Metafísica*. Es producto de admiración. Por eso el conocimiento es, también, una creencia verdadera admirable, pues es producto del asombro, que impulsa a buscar la verdad (las causas) y, además, está conectado con la totalidad axiológica del ser humano, es decir, no solo con valores epistémicos sino también morales.

Lo anterior nos hace ver que el conocimiento es más valioso que la creencia verdadera, aunque a veces se piensa que el entendimiento es más significativo que él al manejar mejor un *corpus* de información (Kvanvig 2011: 126-127); sin embargo, se discute si puede tolerar la falsedad (cuando ella no es muy grande) o si incluso la necesita. Esto último se ve en los modelos e idealizaciones en la

ciencia, que son falsos pero necesarios para ella. Aunque son ficciones, sirven, como en el teatro, para comprender situaciones reales de las personas.

Epistemología de virtudes y virtudes epistémicas

Así como Elizabeth Anscombe hizo en 1958 un llamado a revivir la noción de virtud para la ética, es decir, para tener una ética de virtudes (1958), también se ha hecho en la epistemología, llamando a revivir las virtudes epistémicas para tener una epistemología de virtudes. De este modo la virtud ha vuelto, no solamente como probidad moral, sino también como virtud cognoscitiva (Valdés 2011:180). Como dirían los griegos: hay que considerar tanto las virtudes éticas como las dianoéticas.

Uno de los que han hecho ese llamado es Ernesto Sosa, quien ya cuenta con un cúmulo de seguidores. Lo hizo en varios momentos, pero sobre todo en un célebre artículo de 1980: *La balsa y la pirámide* (Sosa 1980). El *fiabilismo*, o idea de que las creencias verdaderas provienen de procedimientos de conocimiento fiable, atrajo el interés a esos procesos de formación del conocer y por los agentes epistémicos que logran conocimiento; con ello, también por las virtudes que los acompañan. Primero se evalúan esas capacidades y luego sus resultados, siendo, pues, un fiabilismo de facultades. Facultades que al ser fiables nos dan creencias verdaderas, siendo el conocimiento que podemos alcanzar, mientras que se tiene que evaluar es el proceso de adquisición de conocimiento, visto desde el agente que lo ejerce y la aptitud con que lo hace.

Por todo lo anterior, la epistemología pasa a ser considerada una disciplina normativa. Algunos autores son *fiabilistas*, mientras otros van por la línea de las virtudes éticas, tal como se desarrollan en la Ética a Nicómaco de Aristóteles; lo cual nos indica un extraño resurgimiento de la noción aristotélica de virtud, sin desconocer sus diferencias. Mientras que los primeros se quedan en los procesos que hacen confiable el conocimiento, los segundos atienden a las motivaciones del conocer, pues son las que ponen en práctica esas capacidades. Estos últimos se fijan más en la responsabilidad y atienden a los aspectos sociales del conocimiento (Valdés 2011: 183).

Para Sosa, en su famoso ensayo *Conocimiento y virtud intelectual* de 1985, las virtudes epistémicas o intelectuales son destrezas que capacitan en el alcance de logros cognoscitivos en sus ámbitos naturales; explicando: “Una virtud intelectual es una cualidad que tiende a ayudarnos a maximizar nuestro superávit de verdad sobre error” (Sosa 2011a: 193). Entre estas facultades tenemos: percepción, memoria, razón intuitiva y deductiva, así como la introspección. Sosa va demostrando que cada una tiene su propia fiabilidad (pp 194-196). Proponiendo que una facultad es intelectualmente virtuosa si proporciona más acceso a la verdad que al error; es decir, las virtudes tienen una teleología: relacionarnos con la verdad (pp 199-200).

Así pues, Sosa señala la confiabilidad de esas facultades mencionadas según condiciones adecuadas. Siendo solo así virtuosas, por los logros cognoscitivos que alcanzan, dándose en ciertas circunstancias a las que hay que atender; es decir, no siempre tienen el mismo nivel de exactitud. Incluso hay errores. Por eso no habría que exigir que sean infalibles, sino solamente fiables (Sosa 2011b: 203). Lo mismo pasa con la inducción y la explicación, que son otras subclases de la razón. Todas ellas tienen su margen de fiabilidad y nos procuran conocimiento suficiente, tal como se manifiesta en la vida práctica.

Las virtudes son habilidades o poderes, y algunas sirven para distinguir lo verdadero y lo falso, siendo las que dan la justificación epistémica y lo hacen en campos temáticos adecuados o 'naturales' (Sosa 2011b: 210). El racionalismo pedía a las facultades infalibilidad; ahora solo se les pide fiabilidad, en donde "el fiabilismo es la tesis de que una creencia está epistémicamente justificada si y sólo si es producida o sostenida por un proceso cognitivo que de manera fiable da lugar a la verdad y evita el error" (p. 210). Entonces la justificación del conocimiento depende de creer algo como efecto de una virtud intelectual. La fundación —o referencia— de la creencia es imprescindible, pues solo así sabremos su justificación. Si la creencia reconocida es además verdadera, hay conocimiento.

De igual forma, para el autor antes mencionado, el conocimiento es doble: *animal* y *reflexivo*. El primero es inmediato, es una reacción espontánea ante las referencias cognoscibles; el segundo implica "entendimiento de su lugar en un todo más amplio que incluye la propia creencia, el conocimiento de ella y cómo se originan éstos" (Sosa 2011b: 215). Es decir, este conocimiento exige saber cómo ocurrió —es típico de los seres humanos— y, por lo tanto, es el conocimiento que nos caracteriza por su capacidad reflexiva.

Esta es, a muy grandes rasgos, la epistemología de virtudes.²² Trae un cambio bastante grande en la teoría del conocimiento. Un cambio que me parece saludable, ya que nos conecta con la teoría de las virtudes de los griegos, señaladas por Aristóteles, tanto las del conocimiento como las del comportamiento moral, y están muy en la línea de un pensamiento analógico-icónico, de linaje aristotélico, pues la virtud requiere proporción, y esa es la analogía, además, se aprende con base en ejemplos, modelos o paradigmas, consistiendo en eso la iconicidad.

22 He tratado de exponerla más ampliamente en *Epistemología y hermenéutica analógica* (Beuchot 2011: 34-37).

Realismo ancestral

No en balde se ha suplido la búsqueda de la verdad por la del valor de los conocimientos. El valor es lo que nos mueve, y la verdad es uno de nuestros valores más preciados. Mas, como se ve, a pesar de ese cambio de conceptualización, sigue vigente el interés por la verdad y la búsqueda del conocimiento. La creencia verdadera justificada es la que está contando ahora como conocimiento, al menos como conocimiento confiable. Uno de los teóricos de la epistemología de virtudes ha sido Carlos Pereda, quien la remite a toda una tradición (Zagal 2013: 189 ss).

Se ha vuelto a un realismo nuevo a partir de la reciente epistemología de virtudes. No tanto para demostrar el realismo del conocer frente a las posturas escépticas, subjetivistas, relativistas o idealistas, sino por sí mismo como un valor epistémico que nos motiva, que nos mueve en la vida.

Según esta nueva perspectiva ya no se trata de pasar de la duda metódica a la certeza, ni del pensar al ser, sino de señalar el valor que tiene el realismo para nuestra existencia. En ella tenemos que conocer, y conocer la verdad, llegar a la creencia verdadera justificada o al punto en el que la *opinión correcta* (de Platón) se convierte en *conocimiento verdadero*.

En toda tradición realista se parte de la evidencia, del conocimiento inmediato al mediato o crítico. Es lo que Sosa distingue como conocimiento *animal* y *conocimiento reflexivo*. El primero es de alguna manera instintivo y es con el que comenzamos, no nos ponemos a dudar de él ni a someterlo a la crítica; es indispensable y hasta inevitable. Después, precisamente por reflexión sobre ese conocimiento directo, se nos ocurre preguntarnos por la fiabilidad del mismo, los alcances y límites de nuestras facultades cognoscitivas.

Popper hablaba de una fe en la razón, es decir, que la confianza en la razón no se puede demostrar, sino que requiere de un acto de fe o de creencia 'ciega'. Ya antes, Peirce decía que para demostrar por qué tenemos que ser racionales había que acudir a la razón, lo cual era un círculo vicioso (*circulus in probando*), o había que acudir a algo distinto de la razón, lo cual era peor (a la voluntad, al sentimiento, etc.). Por eso no quedaba más que tener una creencia fundada en la praxis que nos convenciera de confiar en la razón. Es un argumento pragmático, y el pragmatismo ha vuelto por obra de autores como Quine, Putnam y Sosa mismo. La praxis como criterio de verdad y como base del argumento antiescéptico, algo propio del pragmatismo de Peirce, James y Dewey, ha vuelto a imponerse. Razón por la cual se habla de una ética de la creencia, de una voluntad de creer, etc.: 'confianza epistémica' sobre la que ha disertado Miguel Ángel Fernández (Fernández 2013: 367 ss).

Aunque esté visto desde otra perspectiva y fundado de diferente manera, el realismo ha vuelto como un realismo crítico, es decir, ni ingenuo ni insulso. Realismo crítico precisamente porque, partiendo de los datos directos del conocimiento inmediato, se cuestiona sobre ellos indirectamente en la reflexión. No por nada la abstracción es vista como un juicio sobre un juicio, es decir, un juicio de segundo orden o meta-juicio. El juicio que hacemos sobre los datos de los sentidos o sobre los recuerdos de la memoria, es el que puede ser verdadero o falso. En segunda instancia, mediante la reflexión, en la que se da la crítica, es cuando deliberamos acerca de su verdad o falsedad, es decir, acerca de su confiabilidad o no: es cuando ejercemos la crítica del conocimiento.

Aquella crítica sigue apoyada en la evidencia, pues no tenemos otra cosa sino la certidumbre (empírica o intelectual, es decir, sintética o analítica) para decidir sobre la verdad o la falsedad, en otras palabras, sobre la fiabilidad o no de nuestro conocimiento.

Aquí es donde entra perfectamente una epistemología de virtudes. Ya sea fiabilista o solamente normativista, esa epistemología reproduce el camino tradicional: juzgo acerca de mis facultades cognitivas basado en las virtudes epistémicas que permiten y despliegan, y a su vez lo juzgo a partir de los resultados en la praxis humana, que es holística y abarca al conocimiento como uno de tantos elementos. Se pasa, como antiguamente, de los efectos a las causas: de los actos cognoscitivos a las virtudes y de ellas a las facultades, para de esta manera justificar el conocimiento hoy en día.

La ganancia es aceptable, pues no solo esta nueva epistemología nos ayuda a dejar de lado la refutación del escepticismo (con sus variantes de subjetivismo, relativismo e idealismo), sino a evidenciar el realismo por sus valores cognitivos, así como atender la praxis, que es la que aporta la normatividad.

Por el conocimiento 'animal', según lo llama Sosa, conozco de manera directa e inmediata los datos sensibles, y por el conocimiento reflexivo puedo volver sobre ellos, examinar si son correctos y, por lo tanto, si el juicio que emití es verdadero o falso. Es una filosofía reflexiva; es decir, vuelve sobre sus pasos, pero tiene que haber algún paso previo para volver sobre él y ejercer la crítica en un segundo momento. No se trata de partir del interior de la mente (el *cogito*) del que nunca se sale a la realidad (ni con el *ergo sum*).

Sobre el realismo en la epistemología y en la ética

La vuelta al realismo, desde la epistemología de virtudes, será benéfica para la hermenéutica. Por lo demás, el realismo se puede visualizar desde muchas asignaturas filosóficas, pero en las que más se menciona es en la epistemología y en la ontología. Sin embargo, también se puede usar, entre otras, en la moral o ética. Veamos cómo se da en la primera y en la última.

Consideremos, pues, primeramente el realismo desde la configuración de la epistemología. En ella hay todo un movimiento que recupera el realismo. No solamente en la filosofía analítica, sino también en la continental —europea—, señalada en el ámbito de la hermenéutica, que había estado bajo el régimen de la posmodernidad, con un talante en exceso relativista y demasiado anti-ontológico. Por derivación, y siguiendo los desarrollos actuales de la filosofía, este esfuerzo llega hasta las epistemologías postcoloniales, como hemos expresado en los libros *La filosofía social desde la hermenéutica analógica* (Beuchot y Primero 2015a) y *La filosofía de la educación en clave postcolonial* (Beuchot y Primero 2015c).

Sin embargo, después del giro lingüístico que se dio en la filosofía, se habla cada vez más de un giro ontológico, acompañándolo un resurgimiento del realismo. Ya se menciona mucho el Nuevo Realismo, con representantes como Maurizio Ferraris, Markus Gabriel y Quentin Meillassoux. Pero el propio Ferraris reconoció que, antes de ese movimiento, ya se había dado el Realismo analógico, promovido por José Luis Jerez y yo mismo²³ (2013). Ahora me complace presentar, muy brevemente, los conceptos principales de dicho realismo analógico.

Se centra en la *phrónesis* o prudencia, es decir, es un realismo prudencial, proporcional, moderado, que se coloca en medio, en el intersticio y acoge elementos tanto de quien conoce como de la referencia en el acto de conocimiento. Ya que procede de la hermenéutica analógica, este realismo se conecta con el univocismo, el equivocismo y la analogía, equilibrando el mundo externo con el mundo interno, así como la ontología con la epistemología.

En dicho realismo se habla de la realidad y la discursividad con el fin de salir de la ya estéril y agotada polémica entre los que dicen que todo es *discurso* o *texto* y que no hay nada fuera de él, es decir, que niegan la realidad de sentido común que se nos ofrece, y lo que la absolutizan. Así se llega a un constructivismo analógico, el cual no niega la realidad, sino que solamente acepta que el *sujeto* pone algo de su parte para poder llegar al *objeto*, yendo más allá de la *subjetividad* y la *objetividad*.

En este realismo se atiende a los escritos, como quería Derrida; pero se los refiere a un mundo al que se adecuan, como lo hizo este mismo autor al final de su trayectoria (Derrida y Ferraris 2009: 135-136). También acepta normas, que son como leyes escritas, pero no de la naturaleza, sino del comportamiento humano.²⁴ Lo que nos lleva en el campo de la moral a la solidaridad. Además, la misma epistemología se ve ahora como una disciplina normativa, semejante a la ética.

23 La afirmación de Ferraris la hizo durante su asistencia al X Coloquio Internacional de Hermenéutica Analógica, celebrado en la Ciudad de México, en el año del 2014.

24 De aquí que en este mismo libro nos referiremos a la *antropología de la ciencia*.

De esta manera se presenta el problema de la verdad, eterno problema que nunca acabaremos de investigar y discutir. Pero nuestro realismo le da un estatuto fuerte, adoptando *la teoría de la verdad como correspondencia*. Lo cual no impide incorporar, a esa noción aristotélica de verdad, la heideggeriana de ella como *aletheia*. Estudiosos de Heidegger, como Ferraris, Grondin y Ramón Rodríguez, han argumentado a favor de esta convivencia de los dos tipos de verdad (Rodríguez 2004: 143 ss).

Lo anterior nos conduce a la dualidad del texto y del contexto, sintetizada dialécticamente en un texto contextualizado, en el que se juntan y se tocan esos dos extremos. También nos lleva al tema del tiempo, ya que toda interpretación se da en la historia, en un punto de la misma; situada en un instante que pasará, y transitará nuestra interpretación para ser sustituida por otras, nuevas. Construcción intelectual que no implica relativismo extremo, sino uno sano, según el cual hay perspectivas diferentes, en donde el perspectivismo no destruye el realismo, sino que, si es moderado, es compatible con él (Sosa 1993: 68 ss).

Finalmente, eso nos orienta hacia la ética, porque surge la preocupación por el tema de la moralidad intelectual. No en balde se ve ahora a la epistemología como disciplina normativa, una especie de ética de la actividad intelectual. Incluso atañe a la filosofía política, ya que, en verdad, en una sociedad que no sea democrática no tiene lugar la interpretación, pues las propuestas nuevas son mal vistas, imponiéndose la oficial, muchas veces anquilosada.²⁵

Se ha pretendido que la hermenéutica no debe ser realista, llevando la impronta de Nietzsche, inyección de nihilismo que la va debilitando cada vez más (Vattimo 1995: 37 ss). Pero eso no es cierto. La hermenéutica supone una ontología, como en la filosofía analítica se decía que lo hacía la filosofía del lenguaje, y se hablaba mejor de una ontosemántica.

Pues bien, la hermenéutica puede ser realista. Más aún, tiene que ser realista y debe rescatar las nociones de verdad y objetividad, o referencialidad. De otra manera, la interpretación estará desencaminada, se perderá en un relativismo sin freno. Hay que detener ese relativismo excesivo que inunda la hermenéutica de la posmodernidad y lo podemos hacer por medio de la epistemología de la virtud, rescatando la capacidad que tenemos de interpretar con referencias, al menos lo más posible (no unívocamente, pero tampoco equívocamente, sino analógicamente). Hay que recordar que, para Gadamer, la virtud del hermeneuta es la sutileza (Gadamer 1977: 378).

25 Cfr. *La filosofía social desde la hermenéutica analógica*, especialmente en el capítulo 5: "Sobre el postcolonialismo y la posmodernidad" (Beuchot y Primero 2015a: 125-139).

Richard Rorty dijo que la hermenéutica venía a sustituir la epistemología, porque esta última había fracasado (1983: 287-288). Se refería a la filosofía analítica, declarándose postanalítico, y dejando el paso a la posmodernidad, que en su caso era un neopragmatismo. Pero no podemos pasarla sin epistemología. Necesariamente tenemos que revisar nuestras ideas de verdad y *objetividad*, sobre todo para defender la posibilidad y validez de las mismas.

Si el realismo ha vuelto a la epistemología, y con ello ha revivido la ontología, también se ve esto en la ética. En su campo significa el abandono del relativismo extremo en la moral, así como lo otro significa el abandono del relativismo extremo en el ámbito de lo epistémico, del conocimiento. Ya la ética ha dejado de ser un terreno endeble y movedizo para dar lugar a un entramado de principios que le confieren estructura, que le proporcionan cierto rigor nada despreciable. Su relevancia radica en lo siguiente: en ética no será válido sostener posturas subjetivistas, sino que se pueden argumentar racionalmente, adquirir referencia y ser verdaderas (Beuchot 2004)²⁶. Tenemos la posibilidad de sostener, en la ética, posturas firmes y bien fundamentadas. De tal forma que una ética hermenéutica no será demasiado débil y desfondada, sino una que aspirará a tener bases suficientes dentro de lo modesto que se quiera pensar el pensamiento hermenéutico, no solamente basada en interpretaciones justificadas, sino desplegada como ética de virtudes, a semejanza de la epistemología, tratando de replantear la conducta moral como resultado de la formación de virtudes éticas en la persona.

Tal es la función de una hermenéutica analógica, la cual recupera el realismo para todas las ramas de la filosofía (epistemología, ontología, ética, etc.). Aquí solamente hemos aludido a la epistemología y a la ética, que ahora van muy emparentadas.

Conclusión

La vuelta del realismo, tanto en la filosofía analítica como en la continental — europea, y por derivación postcolonial—, nos indica un giro ontológico después del giro lingüístico. Hay que estar a la altura de los acontecimientos, y por eso hemos tratado, con el profesor argentino José Luis Jerez, de articular un nuevo realismo analógico en el camino en que también discurren Maurizio Ferraris, Jean Grondin y otros, que poco a poco van siendo muchos. Es cierto que se van desplegando diferentes tipos de realismo, pero hay, por lo menos, una fuente homogénea. Ya después se tendrá que discutir entre las diversas propuestas.

²⁶ Allí se desarrolla una ética de virtudes. Vinculado a esto revítese el libro *Lucha de humanidades o de la ética analógica de Mauricio Beuchot* (Primero 2011).

Todo esto es algo que ya se necesitaba, que ya pedía la filosofía para recuperar su confiabilidad, muy deteriorada por los excesos de relativismo y nihilismo de la posmodernidad, que llevaban al subjetivismo y, a la postre, al escepticismo. Por eso el realismo se presenta, no solo para la epistemología, sino también para la ética y las demás ramas del árbol de la filosofía.

Referencias citadas

- Anscombe, Gertrude Elizabeth Margaret
1958 Modern Moral Philosophy. *Philosophy*. 33: 1 ss.
- Beuchot, Mauricio
2004 Ética. México: Torres.
2011 *Epistemología y hermenéutica analógica*. San Luis Potosí: UASLP.
- Beuchot, Mauricio y Maurizio Ferraris
2015 *El giro ontológico*. Argentina: Círculo Hermenéutico. Pueden obtenerse gratuitamente en <http://spine.upnvirtual.edu.mx>.
- Beuchot, Mauricio y José Luis Jerez
2013 *Manifiesto del Nuevo Realismo Analógico*. Neuquén (Argentina): Círculo Hermenéutico. Este libro igual se obtiene gratuitamente en <http://spine.upnvirtual.edu.mx>.
- Beuchot, Mauricio y Luis Eduardo Primero Rivas
2012 *Perfil de la nueva epistemología*. México: Publicaciones Académicas CAPUB. Este libro igual se obtiene gratuitamente en <http://spine.upnvirtual.edu.mx>.
2015a *La filosofía social desde la hermenéutica analógica*. Argentina: Círculo Hermenéutico. Pueden obtenerse gratuitamente en <http://spine.upnvirtual.edu.mx>.
2015b *Desarrollos de la Nueva Epistemología*. Popayán, Colombia: Universidad del Cauca. Este libro igual se obtiene gratuitamente en <http://spine.upnvirtual.edu.mx>.
2015c *La filosofía de la educación en clave postcolonial*. Argentina: Círculo Hermenéutico. Este libro igual se obtiene gratuitamente en <http://spine.upnvirtual.edu.mx>.
- Chisholm, Roderick
1966 *Theory of Knowledge*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Derrida, Jacques y Maurizio Ferraris
2009 *El gusto del secreto*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Fernández, Miguel Ángel
2011 "Introducción" a la parte I. En: Margarita M. Valdés y Miguel Ángel Fernández (comps.), *Normas, virtudes y valores epistémicos. Ensayos de epistemología contemporánea*, pp 11-12. México: IIF-UNAM.

- 2013 “Anatomía de la confianza epistémica”. En: Miguel Ángel Fernández y Guillermo Hurtado (comps.), *Normatividad y argumentación. Carlos Pereda y sus críticos*, pp 367 ss. México: IIF-UNAM.
- Gadamer, Hans Georg
 1977 *Verdad y método. Fundamentos de una hermenéutica filosófica*. Salamanca: Sígueme.
- Kvanvig, Jonathan
 2011 “Conocimiento y entendimiento”. En: Margarita M. Valdés y Miguel Ángel Fernández (comps.), *Normas, virtudes y valores epistémicos. Ensayos de epistemología contemporánea*, pp 126-127. México: IIF-UNAM.
- Pereda, Carlos y Margarita M. Valdés
 1992 “Introducción”. En: Ernest Sosa, *Conocimiento y virtud intelectual*, pp 14-18. México: UNAM-FCE.
- Primero Rivas, Luis Eduardo
 2011 *Lucha de humanidades o de la ética analógica de Mauricio Beuchot*. México: Torres Asociados y RIHE. Este volumen puede obtenerse gratuitamente en <http://spine.upnvirtual.edu.mx>.
- Rodríguez, Ramón
 2004 *Del sujeto y la verdad*, Madrid: Síntesis.
- Rorty, Richard
 1983 *La filosofía y el espejo de la naturaleza*. Madrid: Cátedra.
- Sosa, Ernest
 1980 “The Raft and the pyramid: Coherence versus Foundations in the Theory of Knowledge”. *Midwest Studies in Philosophy*. V (1980): 213-249.
 1993 “Más allá del escepticismo, a nuestro leal saber y entender”. *Cuadernos de documentación filosófica*. 1 (1): 68 ss. Argentina: Rosario.
 2011a “Knowledge and Intellectual Virtue”. En: Margarita M. Valdés y Miguel Ángel Fernández (comps.), *Normas, virtudes y valores epistémicos. Ensayos de epistemología contemporánea*, pp 193-219. México: IIF-UNAM.
 2011b “Normatividad epistémica”. En: Margarita M. Valdés y Miguel Ángel Fernández (comps.), *Normas, virtudes y valores epistémicos. Ensayos de epistemología contemporánea*, pp 61-62. México: IIF-UNAM.
- Valdés, Margarita
 2011 “Introducción” a la parte II. En: Margarita M. Valdés y Miguel Ángel Fernández (comps.), *Normas, virtudes y valores epistémicos. Ensayos de epistemología contemporánea*, p 180. México: IIF-UNAM.
- Vattimo, Giovanni
 1995 “La vocación nihilista de la hermenéutica”. En *Más allá de la interpretación*, pp 37 ss. Barcelona: Paidós.
- Zagal, Hector
 2013 “El aristotelismo de Carlos Pereda”. En: Miguel Ángel Fernández y Guillermo Hurtado (comps.), *Normatividad y argumentación: Carlos Pereda y sus críticos*, pp 189 ss. México: IIF-UNAM.

Las artes o ‘de otro modo de conocer’

SIXTO CASTRO²⁷

Una cuestión de origen

Es probable que, cuando se aborda la cuestión epistemológica, lo último que uno tenga en mente sea la cuestión de las artes. En parte ello se debe al hecho de que vivimos en un marco general, un punto de partida, un *default*, en el que el conocimiento se identifica *a priori* con la certeza objetiva, o al menos con evaluabilidad intersubjetiva, de ahí que las artes, al menos tal como se han comprendido en el mundo moderno, es decir, como el territorio propio de una subjetividad reducida al sentimiento, no parecen el lugar más adecuado en el que buscar este conocimiento. Sin embargo, de un tiempo acá, cada vez más autores han vinculado ambos conceptos con la intención de revisar, tanto el concepto mismo de arte, como el de conocimiento, entrando en un terreno en el que las intuiciones de la hermenéutica analógica pueden ser un instrumento privilegiado para comprender ambas realidades, y de esta manera superar las diversas fracturas que la modernidad estableció en virtud de sus propias exigencias epistémicas.

Como suele decirse de manera tópica, el tema básico de la Edad Moderna es el del conocimiento, y si el padre de la época, Descartes, no dedicó demasiado espacio en su obra ni a la estética ni a las artes (poco más que algunas observaciones de pasada en su *Tratado de las pasiones del alma*, *Compendium musicae* y en algunas cartas), resulta fácil comprender por qué *artes* y *conocimiento* les parecen a muchos filósofos dos términos difíciles de cuadrar en una frase, salvo que excluya la mutua pertenencia de ambas. El método aplicado por la tradición racionalista no es susceptible de ser utilizado al tratar cuestiones enmarcadas en lo que ahora denominamos *estética*, pues arte y belleza son, en esta tradición, productos subjetivos de la imaginación que no se prestan a ser razonados, ya que no existe criterio firme para lo bello y lo agradable, ni siquiera el gusto de la mayoría. Para el racionalismo, las experiencias vinculadas al arte y a la belleza son fundamentalmente subjetivas, como lo es la creación del artista (Jiménez 1997: 56). De este modo, uno de los

27 Universidad de Valencia, España.

sistemas más ambiciosos de la modernidad no puede dar cuenta de prácticamente nada de lo relativo a las artes. Si el arte tiene que ver con el conocimiento, habrá de retar la noción cartesiana de conocimiento y la reducción consiguiente del espacio de las artes al ámbito de la imaginación, del sentimiento, del gusto; entendidas estas facultades siempre como vecinas a lo racional, pero nunca como formas de razón.

Esto lo entrevió Leibniz, para quien, si bien es cierto que no poseemos conocimientos racionales acerca de lo bello, no podemos derivar de esto que no tengamos ningún conocimiento de lo bello. Tenemos un conocimiento basado en el gusto, que nos dice si algo es bello o no, aunque no sepa decirnos la razón de ello. Es decir, el conocimiento de lo bello es distinto del de lo físico o lo matemático, pero es conocimiento. Alexander Baumgarten, acuñador del término *Aesthetica* al referirse a esta disciplina distintiva, desarrollará las tesis leibnizianas. Para Baumgarten, “la estética (o teoría de las artes liberales, gnoseología inferior, arte de la belleza del pensar, arte de la analogía de la razón) es la ciencia del conocimiento sensible” (1735). La estética, así pues, tratará de ese territorio inferior y tendrá por objeto “la perfección del conocimiento sensible, es decir, la belleza” (Baumgarten 1735) o, concretamente el ‘pensar-bello’. La estética, en cuanto ciencia del conocimiento sensible, queda separada de la lógica y la ética, es decir: el conocimiento sensible tiene su propio espacio, que no es el noético, ni el ético, sino el estético. Lo que motiva la estética en Baumgarten no es tanto el deseo de establecer una teoría del arte o una reflexión sobre la belleza natural, cuanto el intento de resaltar el valor cognitivo de la percepción sensorial dirigida hacia lo bello en general, tanto en la naturaleza como en el arte. La reflexión sobre el arte bello y sobre la belleza natural es, al mismo tiempo, una meditación sobre la sensibilidad misma y sobre el conocimiento que proporciona. De esta manera, la estética es en Baumgarten la hermana de la lógica, el estudio de una especie de razón inferior en el nivel de las sensaciones; la ordenación de todo este dominio en representaciones claras, de modo similar a las operaciones de la razón. Pero en este mismo acto fundante se reconoce que el mundo de la percepción y la experiencia no pueden derivarse —sin más— de leyes universales abstractas, como lo son las lógicas, sino que requiere de su propio discurso, en tanto pensamiento concreto o analogía sensible del concepto, lo estético participa a la vez de lo racional y lo real, y en este territorio intermedio hay ciertos objetos que destacan en una especie de perfección vagamente semejante a la de la razón. Son los objetos bellos, poseedores de un cierto halo de idealidad (Eagleton 2006: 70; Castro 2015: 40 ss). Esta idea pasará a formar parte del significado de lo estético en Kant, quien buscará para ello formalizar, de algún modo, esta vía media entre el libérrimo sentimiento subjetivo y el rigor del entendimiento. Y este territorio medial —analógico en sentido propio— va a encarnarse en la belleza, que no se identifica ni con la experiencia subjetiva ni con el conocimiento objetivo, de modo que inaugura una nueva región de la existencia en el segmentado mundo dieciochesco de las facultades.

Si lo bello no puede reducirse a conceptos —porque en ese caso podría forzarse con una base objetiva el juicio del otro—, pero tampoco puede reducirse a un sentimiento individual, incommunicable y sobre el que no merece la pena discutir, resulta que constituye un territorio que no es objetivo ni subjetivo, es decir, que abre una posible vía de solución de la fragmentación de la realidad entre lo extenso y lo pensante. En la *Crítica del Juicio* (1790)²⁸, Kant sostiene que hay una ley universal que opera en la estructura de nuestras capacidades subjetivas, una suerte de ‘legalidad sin ley’ (1790) ubicada en el territorio que media entre lo objetivo-legal y lo subjetivo-libre, ley general que parece inseparable del artefacto particular (Eagleton 2006: 74), aunque no pueda extraerse esa ley de él, sino que habrá de ser derivada de la estructura cognitiva del individuo, la cual proporciona la base común para postular universales. Kant sostiene que el territorio de lo estético está constituido por el libre juego de las facultades de conocer (imaginación y entendimiento), una especie de forma o formalidad del conocimiento que no alcanza contenido. Cuando consideramos que algo es bello, en realidad nos referimos al placer suscitado por el libre juego de estas facultades en nosotros, el cual postulamos como aquel que todo el mundo debería sentir de la misma forma al contemplar lo que nosotros observamos.

Postulamos una universalidad que no podemos demostrar, razón por la cual Kant habla de ‘universalidad subjetiva’. Lo estético es el territorio en el que se pone en primer plano la pura formalidad del acto de conocimiento sin contenido (lo que nos asegura que el juicio de gusto puede pretenderse universal). El placer estético, entendido según el análisis kantiano, surge de la sensación con la que captamos la conformidad entre el mundo y nuestras capacidades: en lugar de subsumir sin más en cualquier concepto la multiplicidad material, disfrutamos precisamente de la posibilidad general y formal de hacerlo. Y todo lo relacionado con el gusto (naturaleza bella, arte bello) va a quedar fuera del territorio cognitivo, del territorio de la verdad, casi como una suerte de espacio frutivo que, en el mejor de los casos, nos dice algo acerca de nuestro estado de ánimo, del estado del espíritu o de nuestro sentimiento, pero nunca nada acerca del mundo de la vida. Para Kant el arte es arte bello, de eso no caben muchas dudas, puesto que, expresamente, dice que el arte no es representación de cosas bellas, sino representación bella de cosas (Kant). Pero en el universo kantiano, y en sus seguidores más radicales, todo el arte queda reducido al terreno del adorno, del parergon; como mucho, de la ilustración, pero él mismo no configura ningún espacio de verdad. Sin embargo, aun cuando Kant convierte todo el territorio de la belleza en un espacio frutivo que no puede nunca pretenderse cognitivo (ya no se trata de gnoseología de ningún tipo: la intuición baumgartiana ha quedado atrás), pone en primer plano el hecho de que la realidad no nos es indiferente: aunque no lleguemos a conocer nada en la belleza, el sentimiento que provoca el juicio de gusto nos permite

28 Como es usual con los autores europeos, aquí se referencia la edición original.

postular que el mundo se ajusta a nuestras capacidades cognitivas, aun cuando no lleguemos propiamente a conocer. Para tratar de arrojar algo de luz sobre esto, hacia el final de la *Crítica del Juicio* (1790) Kant desarrollará el artificio de las 'ideas estéticas', esas representaciones que provocan mucho pensamiento pero que no proporcionan conocimiento (conceptual) alguno.

La consideración estética del arte nace, así pues, en un contexto en el que la preocupación filosófica fundamental es epistemológica, y la estética se desarrolla como disciplina dentro de esa preocupación básica, en la que las artes quedan finalmente aisladas, en la obra fundamental y fundacional de la estética —la *Crítica del Juicio*—, de toda pretensión veritativa e incluso representativa, mientras que el juicio de gusto queda sujeto a las posibilidades que ofrece el sistema elaborado por Kant para comprender el conocimiento. Todo este complejo 'estético-contemplativo' del arte tiene mayormente que ver con la preocupación filosófica por la estructura del conocimiento humano, que con el arte en cuanto tal, estando condicionada por el análisis kantiano del sujeto trascendental. Además, de modo, si no erróneo al menos sospechoso de error, todas las consideraciones que Kant elabora fundamentalmente para la belleza (y de modo conspicuo para la belleza natural) acabarán siendo aplicadas, en las diversas fases del kantismo, al arte; incluso cuando el arte haya roto toda relación con la belleza. Obviamente, este complejo intelectual ya no se puede defender en esos términos. La hermenéutica gadameriana (Castro 2007), por ejemplo, ha puesto patas arriba este arrinconamiento del arte y de la belleza misma, por eso es posible y quizá necesario, plantear nuevamente la cuestión del conocimiento propio del arte, al haber pasado su periodo estetización. Para ello es necesario tomar cierta distancia de las ideas modernas que han configurado la estética, pues es probable que en el espacio de las artes haya sucedido lo que MacIntyre ha mostrado en lo que se refiere a la ética: a saber, que el intento realizado por la filosofía moderna, sustancialmente la Ilustrada, de fundarla entera y solamente sobre la razón, es decir, sobre una concepción abstracta de la razón, ha fracasado.

Algunos elementos para el debate contemporáneo

En nuestros días, la cuestión rechazada por la modernidad, a saber si el arte o las artes proporcionan conocimiento y de qué tipo, ha tomado la forma de debate entre cognitivistas y anti-cognitivistas. No puedo detenerme ahora en ese asunto en detalle. De eso me he ocupado en otros lugares (Castro 2005 y Castro 2012). En todo caso, como he señalado, cualquier defensa del carácter cognitivo del arte ha de afrontar de entrada la reducción moderna y su derivación contemporánea del conocimiento a un tipo muy específico. En el caso de las artes y la belleza, en la línea del paradigma evolucionista de moda, hay una tendencia cada vez más habitual a reducir las artes en cuanto actividades, mientras que el posible 'conocimiento' derivado de las mismas, a una función de ciertos intereses

que el paradigma evolucionista demanda, con lo que las artes se comprenden como una especie de ‘interfaz’ que, tras una apariencia más o menos estética, revela ciertas verdades interesantes desde el punto de vista de la supervivencia y la reproducción. Tal es el caso de la pobre comprensión del arte que muestra Stephen Pinker (2007) o de la algo más elaborada, y aun así defectuosa, visión de Denis Dutton (2010). Ambos son un ejemplo de cómo el paradigma dominante obliga a presentar estas cuestiones de un modo que renuncia a lo específico del arte e impide atribuirle contenidos cognitivos que no encajen en lo que ese mismo paradigma considera que es propiamente conocimiento.

Este tipo de aproximaciones son un ejemplo de que al decir *que tal cosa es conocimiento*, no estamos haciendo un juicio en el aire, sino sobre un determinado trasfondo teórico y conceptual que no viene dado por el ‘es’ mismo. ¿Cómo se yo que tal disciplina me proporciona conocimiento y tal otra no? Solo en el marco de una determinada comprensión previa. Es lógico pues, que, cuando se aborda la cuestión del conocimiento proporcionado por las artes, los autores oscilen bien hacia ese conocimiento demandado por el paradigma evolucionista, en cuanto ‘conocimiento de la supervivencia’, por así decir, bien hacia el ‘conocimiento científico’ que, como parte, absorbe el todo del conocimiento en esa gran metonimia que domina la epistemología desde hace un tiempo. Esto explica el éxito de una de las teorías recientemente desarrollada para dar cuenta de lo artístico, la propuesta de Kendall Walton que explica la naturaleza de lo artístico en términos de ‘*make-believe*’, de ficción, de mundo imaginario en el que se hace-como, se ve-como, se toma una cosa por otra, como cuando los niños se hacen pasar, en sus juegos cotidianos, por médicos, soldados o conductores (Walton 1990). Esta aproximación hace difícil comprender que la obra de arte y la experiencia de la misma son absolutamente reales o, en otros términos, que el conocimiento específico proporcionado por las artes es un conocimiento propiamente tal como el que proporcionan las ciencias. Obviamente son distintos. Tiene muy poco sentido demandar a las artes el conocimiento que ya proporcionan las ciencias o desvirtuar ese conocimiento en virtud de la consideración de las artes como una ciencia redundante o una *ciencia que todavía no ha alcanzado el estado de ciencia*. El discurso de las ciencias se basa en un conjunto de prácticas expresamente diseñadas para minimizar las diferencias en la explicación del mundo elaboradas por observadores heterogéneos, cuyas discrepancias de opinión, perspectiva y personalidad se suprimen. Por contra, el discurso artístico —de modo especial y consciente desde la Modernidad en adelante— pone en primer plano, no solo las consideraciones personales, sino el medio mismo que ya no es ‘medio-para’ sino el ‘recipiente’ mutable en el que el arte mismo se desarrolla y que, en cuanto tal, permite iluminar las prácticas fundantes que constituyen el mundo humano y, de este modo, hacen posible que el artista y el público del arte muestren y habiten —en el sentido wittgensteiniano— un determinado *Lebenswelt* (Harrison 2007: 72-74). Las artes no tienen pretensión de mostrar esa *visio dei*, esa visión desde ninguna parte que pretende el conocimiento ‘puro’ y objetivo. Al contrario,

pretenden, desde ellas mismas, recuperar ese espacio de la subjetividad que desaparece en nuestro habitar cotidiano, dominado por una perspectiva objetivada e impersonalizada, que nos impide experimentar nuestro mundo habitual desde un punto de vista plenamente subjetivo (Burri 2007: 308-310). Nuestra perspectiva inicial, nuestro *default* cognitivo, está estructurado por categorías del 'sentido común', de lo cotidiano, de lo 'políticamente correcto', por prejuicios culturales, etc. Todo ello parece contribuir a formar una especie de *objetividad* en la cual se insertan las experiencias subjetivas que, por eso mismo, dejan propiamente de serlo y se vuelven ajenas al sujeto que las experimenta. Todo el dominio del 'se' heideggeriano es este espacio de anonimato poderoso que, con apariencia de objetividad y conocimiento, vulnera el espacio de la subjetividad y nos inserta en el espacio del hablar común. La investigación artística de la naturaleza subjetiva de la experiencia ofrece un contrapeso, no solo a la investigación científica de la naturaleza 'objetiva', sino también a este espacio del 'ser', copado por estructuras coercitivas de la experiencia. Este territorio de la subjetividad, que no se puede definir con los métodos de las ciencias ni asimilar a las estructuras impersonales de la sociedad, es el espacio privilegiado de las artes.

Rançière ha señalado que "una ontología fundadora es siempre una operación particular en una reconfiguración de lo que hay. O, por decirlo así, toda ontología depende de una poética" (Rançière 2001: 219). Es necesario, pues, revisar nuestra poética y nuestra ontología para permitir que las artes entren en el espacio de lo real. Hecho esto, cabe afirmar que las artes en general nos ofrecen mundos en los que habitar. Mundos, en términos heideggerianos, abiertos precisamente por esas obras de arte; mundos que son máximamente reales, como sostiene Bergson, quien, asumiendo la idea clásica de que el arte es un territorio ajeno a utilidades específicas, afirma que:

tanto si se trata de pintura como de escultura, de poesía o de música, el arte no tiene más objeto que el de apartar los símbolos útiles desde el punto de vista práctico, las generalidades aceptadas convencional y socialmente, todo lo que, en suma, nos oculta la realidad, para ponernos frente a la realidad misma. [Tal es el objeto del arte que] Si la verdad llegase directamente a nuestros sentidos y a nuestra conciencia, si pudiésemos entrar en comunicación directa con las cosas y con nosotros mismos, creo que el arte sería inútil, o más bien que todos nosotros seríamos artistas, pues nuestra alma vibraría entonces continuamente al unísono de la naturaleza (Bergson 2008: 112; 108).

Este modo de entender ambos, arte y conocimiento, hace posible comprender qué queremos decir cuando afirmamos que el arte proporciona conocimiento; esta tesis queda clara en las obras de arte narrativo, que nos cuentan cómo es realmente el ser humano y nos ofrecen modelos de vida. La narrativa dota de carne a un mundo que refleja algo de nuestro propio mundo, aquel que

posibilita, por una parte, que el mundo narrativo nos sea tan familiar como para que nos adentremos en él sin ser tan familiar que no nos ofrezca más que lo que llevamos a él y, al mismo tiempo, que sea lo suficientemente extraño como para que nos sintamos animados a explorarlo, pero no tan extraño como para que nos sintamos ajenos por completo. Cualquiera de los dos extremos imposibilita que lo llevado a un texto tome carne en un personaje, acción o argumento. Las historias, en este sentido, proporcionan modelos de humanidad (como bien asentó Aristóteles en su *Poética*), de mundos posibles sobre los cuales especular diversos modos, ordinarios o extraordinarios, de vivir nuestras vidas. La literatura, así pues, nos permite expandir nuestra propia esfera de experiencia por medio de la inhabitación de la fenomenología de otros (Farell 2007: 256), y ello lo hace desarrollando y potenciando los rasgos específicamente literarios, rasgos propiamente vinculados al lenguaje mismo. Ello contribuye a resaltar lo estético de la literatura, lo más específico de la misma, en la cual lo contado, recordemos, es tanto la referencia como el modo de darse: ni lo unívoco de la referencia sola ni lo equívoco del solo sentido; sino, claro está, lo analógico, lo proporcional.

Ahora bien, no es fácil tematizar en qué consiste este conocimiento dentro un paradigma en donde lo que se considera ‘conocimiento’ viene determinado principalmente por reducción naturalista de la epistemología al método de las ciencias naturales. En el caso del valor cognitivo de la literatura se ha subrayado que está en su capacidad para enseñarnos a hacer cosas: nos permite realizar más movimientos en el juego de lenguaje. Al enseñarnos cómo hacer cosas con palabras, la literatura nos sitúa en una forma especial de conocimiento: no añade nada a la lista de proposiciones que ya sabemos, sino que ofrece una forma de conocimiento no proposicional al engrandecer el espacio simbólico en el que nos movemos. Este movimiento, a su vez, puede dar lugar a un conocimiento proposicional, pero no por la vía directa de la demostración, sino mediante la apertura del espacio simbólico, que permite extraer una especie de inferencias impensables de otro modo (Huemer 2007: 242-243). En el espacio de las artes ese movimiento se ve ampliado por el hecho de que, como ha repetido incasablemente Joseph Margolis, las obras de arte poseen estructuras Intencionales (con I mayúscula), lo que significa que sus propiedades significativas, expresivas y representacionales (que los objetos físicos no poseen) son formadas culturalmente y culturalmente legibles, habiendo de ser juzgadas teniendo en cuenta esa misma peculiaridad ontológica, es decir, la ‘naturaleza’ de la obra de arte va evolucionado con el mismo proceso interpretativo (Margolis 2009). En este sentido, la cuestión tan discutida relativa a los prejuicios o precomprensiones que legítimamente uno puede traer a la obra de arte queda relativamente solucionada. Ninguno o cualquiera. Cualquier conocimiento que se traiga a la obra es un prejuicio hermenéutico que va a cambiar nuestra interpretación o disfrute estético, en la medida en que va a cambiar la naturaleza de la misma obra. Razón por la cual, en algún otro lugar, he subrayado la utilidad de la hermenéutica analógica para estudiar esta cuestión y he sostenido que, si

asume este postulado, se vuelve una hermenéutica relativista (Castro 2011). Por eso, la idea de que hay que llegar a la misma experiencia estética (o, en su caso, a la misma interpretación) es una idea errónea. No hay dos interpretaciones ni dos experiencias estéticas iguales, y si las hubiera, nadie lo podría constatar.

Recuperando, así pues, la intuición baumgartiana es posible retomar una aproximación racional y cognitiva que estudie la belleza y el pensar bello el arte. El tan manido tópico del arte como irracional es la simplificación de una falsedad. Es cierto que el arte puede erigirse contra un cierto tipo de racionalidad, como proponía Adorno (2005), pero no puede ser él mismo irracional. Lo anterior equivaldría a afirmar que el arte es inhumano, pues no hay actividad humana en la que la razón no esté presente (aunque sea una acción no lógica desde el punto de vista de cierto sistema, no justificable según ciertos criterios, etc., que son cosas distintas). La tradición cartesiana se había incapacitado para pensar la determinación de lo irracional, consignando todo este espacio al oscuro foso de los sentimientos y las pasiones. Baumgarten devuelve su lugar a lo bello, a la *verdad estética* —aunque durante poco tiempo arrastrado por el huracán kantiano—. Contemporáneamente, estamos en proceso de reivindicar otro tipo de razón y otro modo de entender el espacio veritativo.

Referencias citadas

- Adorno, Theodoro
2005 *Teoría estética*. Madrid: Akal.
- Baumgarten, Alexander Gottlieb
1735 *Meditationes philosophicae de nonnullis ad poema pertinentibus*. Frankfurt: Ioannis Christiani Kleyb.
- Bergson, Henri
2008 *La risa. Ensayo sobre la significación de lo cómico*. Madrid: Alianza.
- Burri, Alex
2007 “Art and the view from nowhere”. En: John Gibson, Wolfgang Huemer y Luca Pucci (eds.), *A sense of the world. Essays on fiction, narrative and knowledge*, pp 308-317. Nueva York y Londres: Routledge.
- Castro, Sixto J.
2005 En defensa del cognitivismo en el arte. *Revista de Filosofía*. 30 (1): 147-164.
2007 “Gadamer ante la estética kantiana”. En: Mariflor Aguilar Rivero y María Antonia González Valerio (coords.), *Gadamer y las humanidades I. Ontología, lenguaje y estética*, pp 169-177. México: UNAM.
2011 “La hermenéutica analógica como una hermenéutica relativista”. En: Francisco Arenas-Dolz y Gema Gordo Piñar (eds.), *Márgenes de la interpretación. Diálogo, símbolo y analogía*, pp 207-226. Madrid y México: Plaza Valdés.

- 2012 Literatura y existencia. *Thémata*. 45: 437-450.
- 2015 *Sobre la belleza y la risa. Ensayo de ontología estética*. Salamanca: San Esteban.
- Dutton, Denis
2010 *El instinto del arte*. Barcelona: Paidós.
- Eagleton, Terry
2006 *La ideología estética*. Madrid: Trotta.
- Farell, Frank B.
2007 "The way light at the edge of a beach in autumn is learned': literature as learning". En: John Gibson, Wolfgang Huemer y Luca Poggi (eds.), *A sense of the world. Essays on fiction, narrative and knowledge*, pp 246-265. Nueva York y Londres: Routledge.
- Harrison, Bernard
2007 "Aharon Appelfeld and the problem of Holocaust Fiction". En: John Gibson, Wolfgang Huemer y Luca Poggi (eds.), *A sense of the world. Essays on fiction, narrative and knowledge*, pp 67-88. Nueva York y Londres: Routledge.
- Huemer, Wolfgang
2007 "Why read literature? The cognitive function of form". En: John Gibson, Wolfgang Huemer y Luca Poggi (eds.), *A sense of the world. Essays on fiction, narrative and knowledge*, pp 233-245. Nueva York y Londres: Routledge.
- Jimenez, Marc
1997 *Qu'est-ce que l'esthétique?* Paris: Gallimard.
- Kant, Immanuel
1790 *Kritik der Urteilskraft*. Frankfurt und Leipzig: Neue Huflage.
- Margolis, Joseph
2009 *The arts and the definition of the human. Toward a philosophical anthropology*. Stanford: Stanford University.
- Pinker, Steven
2007 *Cómo funciona la mente*. Barcelona: Destino.
- Rançière, Jacques
2011 *El tiempo de la igualdad. Diálogos sobre política y estética*. Barcelona: Herder.
- Walton, Kendall L.
1990 *Mimesis as make-believe. On the Foundations of the Representational Arts*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University.

Análisis epistemológico de la realidad social desde la socio-hermenéutica multidimensional²⁹

JUAN R. COCA, JESÚS A. VALERO MATAS Y MILTON ARAGÓN³⁰

Introducción

Los estudios sobre hermenéutica han tenido gran influencia en las ciencias humanas (filosofía, historia, teología, etc.); en cambio, en las ciencias sociales (sociología, economía, pedagogía, etc.) y experimentales (enfermería, medicina, biología, etc.) parece que tienen menor impacto. Este hecho podría deberse a que la hermenéutica, en estos ámbitos epistémicos, necesita ser aplicada como una herramienta fundamentalmente metodológica y no ontológica. A su vez, y debido al *canon* epistemológico actual, toda aquella perspectiva ontológica es relegada al ámbito de la filosofía y la teología por ser considerada, a nuestro juicio, como un desarrollo del conocimiento meramente especulativo y, por tanto, acientífico.

Los autores del presente trabajo consideramos que este hecho, esta deriva epistémica, presenta un grave problema: se olvida que el conocimiento es una actividad propiamente humana y que, por tanto, tiene las características de la persona. Por esta razón también es posible establecer un enfoque socio-hermenéutico que conjugue la perspectiva metodológica y ontológica en un mismo entorno, en la que, de un modo ponderado, ambos elementos hermenéuticos converjan dentro de una perspectiva común. Esto ha sido denominado por Juan R. Coca como 'socio-hermenéutica multidimensional'. Propuesta hermenéutica que tiene como *telos*, a nivel ontológico, la no ruptura con las características esenciales de la persona, al tiempo que se busca una sistematización que nos permita comprender la realidad que circundante. Este proceso comprensivo, tal

29 Este trabajo es parte del Proyecto de Innovación Docente 13-15 "Aplicación de las TEP en el fomento del espíritu crítico y democrático del alumnado universitario", financiado por la Universidad de Valencia, España.

30 Juan R. Coca y Jesús A. Valero Matas son profesores en el Departamento de Sociología y Trabajo Social, Universidad de Valladolid (España) / FLACSO (España); y Milton Aragón es del Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Cajeme (México).

y como ha sido planteado por Coca, implica un gran reto epistemológico, puesto que pretende conocer analógicamente la realidad: lo real y lo irreal. Con el fin de alcanzarlo, el mejor enfoque epistemológico al que hemos podido acceder es la propuesta de los imaginarios sociales. De ahí que en el presente trabajo se encontrará elementos de una nueva visión epistemológica que aúna el potencial comprensivo de la hermenéutica con el conocimiento del ámbito de la irrealidad ofrecida por los imaginarios sociales.

Correspondentismo, fundamentismo y fundherentismo

Zubiri en el prólogo de su libro *La estructura dinámica de la realidad*, escribe: “La realidad no es solamente lo que es actualmente; también está, en una o en otra forma, incursa en eso que de una manera más o menos vaga podemos llamar el devenir. Las cosas devienen, la realidad deviene. Se trata de entrar en este problema” (Zubiri 2006: 7). Ante esto cabe la pregunta ¿dónde se sitúa la realidad si es algo más allá de un simple cruce de coordenadas de tiempo y espacio en un momento determinado?

Lo real, tal y como ya nos mostró Heráclito, tiene un carácter dinámico puesto que es devenir. Por esta razón, lo real/realidad es *dynamis* y *energeia* en el decir aristotélico o lo que es lo mismo, es un elemento básico prefigurativo de la realidad simbólica que el observador va acoplando a su conocimiento previo, siempre que sea posible (recuérdese la diferenciación entre *ciencia real* y *revolucionaria* de la que nos hablaba Kuhn (1962)); además dicha realidad/real es experimentada e interpretada por el propio observador, adaptándola a su contexto socio-histórico. Por todo ello podemos afirmar sin problema, que el conocimiento es contextual y está condicionado por el sujeto cognoscente, su referencialidad respecto a su realidad/real y los vínculos con lo irreal e imaginario, porque, como nos menciona Emmanuel Levinas, respecto al conocimiento, este es: “[...] siempre una adecuación entre el pensamiento y lo que se piensa. En el conocimiento hay, al fin y al cabo, una imposibilidad de salir de sí; por tanto, la socialidad no puede tener la misma estructura que el conocimiento” (Levinas 2015: 54). En la adecuación entre el pensamiento y lo que se piensa es donde penetra en el conocer la realidad/real, lo irreal y lo imaginario, de ahí que el conocer dependa de las designaciones y acoplamientos del observador en su operar. Concepción epistemológica que puede ser enmarcada en lo que Helen Longino (2001) nombra como epistemología contextual y de una concepción naturalizada del conocimiento.

Esta perspectiva contextual también es propia de la epistemología hermenéutica. De hecho, algunas hermenéuticas (de corte gadameriano y ricœuriano) plantean la casi inexistencia de un método de conocimiento como única herramienta de aproximación a la verdad. De ahí que se pueda decir que las hermenéuticas débiles y la mayor parte de la hermenéutica contemporánea actual son antifundacionistas.

Llegados a este punto conviene recordar, tal y como nos muestra Ernest Sosa, que el fundacionismo se basa en que “la realidad objetiva nos provee no sólo de objetos de conocimiento, sino también de puntos de partida y métodos obligatorios. Estos puntos de partida y métodos obligatorios definen una estructura ahistóricamente permanente que determina el uso legítimo de la razón, y fija las condiciones y extensión de la racionalidad, el conocimiento, el bien y el derecho” (Sosa 1988: 351-352).

La concepción contextualista del conocimiento a la que hemos hecho mención, al igual que otras semejantes, es criticada —relativamente— por Susan Haack (1997), para quien el contextualismo epistémico presenta el problema de alejarse de la perspectiva y la relación con la verdad. De ahí que la autora lo considere como una corriente antiepistemológica. Por otro lado, también desarrolló una propuesta epistemológica denominada como ‘fundherentismo’ la cual “admite la importancia de la experiencia para la justificación, pero no requiere ningún tipo de creencia privilegiada justificada exclusivamente por la experiencia sin apoyo de otras creencias” (Haack 1997: 35). Por esta razón básica, Susan Haack expone que el fundherentismo apuesta por una justificación epistémica experiencial, cuando nos dice que la justificación de una persona tiene para creer algo, va a depender no solo de lo que cree, sino también de por qué lo cree (Haack 1997: 108). Por este motivo, y a nuestro juicio, se aproxima al contextualismo social, aunque solventa, en cierto modo, el problema que la autora detectó en este enfoque al apoyarse en la búsqueda de la verdad. No obstante, debemos ser conscientes que enfoques contextualistas, sobre todo desde la perspectiva heideggeriana y beuchotiana, han solventado también este problema al hacer aproximaciones a lo ontológico (y, por tanto, a la verdad), así como asumiendo la verdad como correspondencia. En este sentido, la ontología se distingue de “[...] todas las disciplinas que exploran lo que es, los seres, es decir, los ‘entes’, su naturaleza, sus relaciones —olvidando que al hablar de esos entes ya han comprendido el sentido de la palabra ser, sin haberlo, no obstante, explicitado—. Esas disciplinas no se preocupan por tal explicitación” (Levinas 2015: 37).

Podemos, entonces, considerar que la hermenéutica prudencial (diferenciándola de la hermenéutica objetivista) tiene una base de verdad-correspondencia “pero se trata siempre de una adecuación al lenguaje de las cosas mismas [y] De este modo es posible revisar nuestras interpretaciones confrontándolas con lo que dicen las cosas misma, con su lenguaje, por tanto” (Grondin 2008: 165). Esta concepción de la verdad como correspondencia refiere al planteamiento epistémico tradicional desarrollado por Popper en “Objective Knowledge” de Donald Davidson en *Three Varieties of Knowledge* (1990), en los cuales se define la verdad como correspondencia entre lenguaje y mundo. Al respecto, cabe bien agregar lo mencionado por Alain Badiou: “[...] es verdad que el mundo está compuesto por cuerpos y lenguajes. Pero cada mundo es capaz de producir dentro de sí mismo su propia verdad” (Badiou 2010: 117). De ahí la importancia de una hermenéutica que medie, a través de las posibilidades de verdades, la prudencia y la correspondencia presentes en la realidad/real.

El profesor Beuchot también hace mención de dicho correspondentismo, aunque, su correspondentismo analógico es también coherentista, tomando aquí especial relevancia la propuesta epistémica del profesor Beuchot. Por ello, a nivel hermenéutico, coincidimos con él en que más que un correspondentismo estamos hablando de un coherentismo correspondentista o de un correspondentismo coherentista.

Respecto al planteamiento epistémico coherentista podemos distinguir entre el coherentismo individual y el coherentismo social (González-Castán 2011). El primero sostiene que cada ser humano acaba teniendo la necesidad de enfrentarse con sus creencias y deseos de lo que podría ser verdad frente a lo que, efectivamente, es 'verdad'. Ello podría tener que modificar las creencias y deseos preliminares con el fin de dar cabida a nuevas creencias y deseos que no eran los mismos que los previos. El coherentismo social, en cambio, implica que los grupos humanos también tienen que adecuar sus creencias y deseos sobre lo que podría ser verdad con aquello que, en mayor o menor medida, la sociedad considera como 'verdad'. De ahí que las novedades en este proceso de creencia implican el contacto con el mundo y con otros grupos humanos, junto a sus creencias comunes.

Volviendo de nuevo a la propuesta beuchotiana —base de nuestro desarrollo metodológico— repetimos que la epistemología analógica estará próxima al coherentismo, al correspondentismo y al fundherentismo, ya que toma ciertos elementos propios de los analíticos y también incorpora elementos pragmáticos, sin caer en excesos relativistas. De hecho, no se puede tildar a Beuchot de relativista.

Por lo anterior considero que el profesor Beuchot se incardinaría bien con la propuesta funherentista de Susan Haack, desarrollada en su *Evidencia e investigación*, quien afirma que hay una sola verdad, pero muchas verdades. Dicho de otro modo, existe un solo concepto de verdad que no es ni ambiguo ni relativo, pero si existen muchas y variadas proposiciones, etc., que son verdaderas (Haack 2005). Expuesto de otro modo, y en palabras de Frapolli:

[...] el Fundherentismo toma del Coherentismo la importancia del soporte mutuo de las creencias, aunque subraya el origen empírico —aunque no exclusivamente— del soporte del conocimiento. [...] Esta concepción mixta de la justificación, mitad experiencialista, mitad coherentista, no permite, sin embargo, la justificación completa y definitiva de las creencias, lo que [...] está fuera del alcance de los seres humanos. [...] Las creencias no están justificadas en abstracto, sino más o menos justificadas para un sujeto sobre la base de la evidencia disponible para él (Frapolli 1996: 216).

Haack, de hecho, afirma que ella parte de una formulación vaga, aunque muy plausible, expuesta por la epistemología así: “A está más/menos justificado, en t, a creer que p, dependiendo de cuán buena sea su evidencia” (Haack 1999: 107). En esta breve formulación quedan impresas una serie de asunciones de la gran filósofa. A saber que la justificación es gradual, que los conceptos de evidencia y justificación están conectados a nivel interno y, en tercer lugar, que la justificación es personal.

Es evidente la estrecha relación de la visión de Susan Haack con la epistemología analógica al considerar que la justificación es de tipo gradual. Además, el fundherentismo también está próximo a lo que podría denominarse como epistemología experiencial y que sienta sus fundamentos en la filosofía experiencial del profesor José Barrientos Rastrojo (2011 y 2013), deudora, a su vez, de la razón poética de Zambrano y la razón analógica de Beuchot. Por último, podemos decir que la propuesta epistemológica de Haack está relacionada con la justificación epistémica social, puesto que, a nuestro juicio, la concepción personal y social están estrechamente vinculadas a través de la teoría de los imaginarios sociales y de la propia socio-hermenéutica multidimensional. Desde nuestra perspectiva es innegable que la justificación personal esté ligada a la justificación establecida socialmente. De hecho, esta afirmación tiene su comprobación en el concepto de hombre-masa o sociedad-masa del que habla Ortega y Gasset (2008), así como en los numerosos estudios sociales relativos a los imaginarios sociales existentes en la actualidad.

Deseamos finalizar este apartado haciendo una afirmación que posiblemente sea demasiado atrevida, sosteniendo que la mayor parte de las hermenéuticas convencionales asumen, como bien dice Ambrosio Velasco (2000) en referencia a Gadamer, que las hermenéuticas priman el contexto de descubrimiento frente al de justificación. El análisis que hacemos de la propuesta de la hermenéutica analógica es precisamente que en este punto asume la prudencia como elemento estructurante de su epistemología sin dar prioridad a ninguno de los dos contextos. De tal modo que el descubrimiento es esencial, pero basado en las creencias justificadas de las personas que descubren. Por esta razón —y aquí llega el punto fundamental a nuestro juicio—, la hermenéutica analógica es experiencial, ya que plantea un tipo de conocimiento que, además de permitirnos conocer la realidad y aproximarnos a lo real, también nos va transformando como personas. De ahí que podamos establecer cierta gradación en el conocimiento e incluso valorarlo, siendo la persona aquel elemento epistémico (no contemplado anteriormente en la hermenéutica del conocimiento) como estructurante del propio conocimiento.

La persona, el observador, la realidad y el lenguaje

Antes de entrar a fondo en el estudio del sujeto cognoscente como observador, es necesario hacer una serie de aclaraciones previas.

1. Toda sociedad s condiciona a las personas p que la configuran.
2. p , condicionada por s , es quien conoce algo a .
3. p conoce a en un determinado contexto c .
4. p conoce a en c y lo codifica en un lenguaje l .
5. 5. por lo tanto l es coherente y mantiene cierta correspondencia con c .

Lo que acabamos de exponer conjuga el conocimiento que se ha ido desarrollando en la epistemología de los últimos años. En concreto es deudora de la fenomenología de Berger y Luckmann, de los paradigmas de Kuhn, de la sociología del conocimiento, del contextualismo, correspondentismo, coherentismo, fundherentismo, de la epistemología hermenéutica y del personalismo.

Ahora bien, a la hora de hablar del sujeto cognoscente debemos tener presente que existen varios niveles de observación: por un lado está el primer orden (realizada por el observador que observa), que es la más inmediata, y, por otro, el segundo orden (realizada por el observador que observa la observación del observador), ocupándose de analizar lo que ha hecho el de primer orden, tercer orden, etc.

A medida que subimos un nivel, siempre refiriéndonos a las ciencias sociales, el nivel de complejidad se incrementa, puesto que entran en juego más variables. En este sentido debemos tener muy presente que el observador, con independencia del nivel en el que se encuentre, va a estar enormemente condicionado por sus propias limitaciones (psíquicas, económicas, sociales, culturales, etc.), su contexto, su entorno, etc. De ahí que al aumento de la complejidad, paradójicamente, le corresponde su reducción, producto de lo designado y acoplado en la operación de la observación, la cual solo ocurre en y para su comunicación con la realidad/real/imaginario.

Así mismo, existe una máxima clásica en las ciencias sociales que hace mención a la manera como todo investigador social altera el objeto de estudio en el momento que lo analiza. Estas áreas no invalidan las investigaciones en ciencias sociales, ni hace que tengan menor relevancia epistémica frente a las provenientes de las ciencias formales y factuales. Simplemente se ciñen a su objeto de estudio y son conscientes de las limitaciones que presentan.

Por último, y no menos importante, debemos tener también muy en cuenta la operación de la construcción del mundo simbólico, entendido como elemento estructurante de lo que será denominado 'realidad'. En este proceso intervienen,

nuevamente, multitud de factores que hacen que el ámbito de la investigación sobre la realidad sea multidimensional. Este mundo simbólico está condicionado por los imaginarios sociales existentes en una determinada cultura, por su devenir socio-histórico, por los condicionantes provenientes de las relaciones internacionales, etc. Todo ello configura un gran magma de significaciones posibles que tienen una doble función un tanto paradigática. Por un lado, una vez cristalizadas, limitan las posibilidades previas, aunque —casi de manera sincrónica— vuelven a incrementar las posibilidades al abrir un nuevo abanico de significaciones simbólicas. Siendo este orden magmático donde emergen las significaciones que dotan del sentido simbólico a la realidad.

El estudio de este hecho, y de otros elementos que también entran en funcionamiento en los procesos de creación de imaginarios, está bien explicado en el fenómeno que, según Niklas Luhmann (2000, 2002 y 2010), sustenta a la sociedad moderna, definida por él como: “[...] un sistema policontextual que permite un sinnúmero de descripciones acerca de su complejidad” (Luhmann 2007: 22-23), debido a un permanente proceso de examen de la observación en su operar; es decir, constantemente estamos analizando y volviendo a analizar lo que hacemos o dejamos de hacer en una especie de ‘gran hermano’ colectivo. La persona piensa, actúa y se relaciona. El psicólogo se pregunta por qué lo hace. El educador analiza la educación y la valora. El sociólogo estudia los condicionantes de esa persona, del psicólogo y del educador. Todos, a su vez, piensan sobre sí mismos, y esto *ad infinitum*. Esto es, por tanto, expresión de la circulación del punto ciego, entendida como la expresión del establecimiento de la recursividad autopoietica de la observación de segundo orden, que permite acceder a lo que se nos escapa al observar. Dicho de otro modo, en el proceso epistémico siempre habrá un punto sobre el que no podemos obtener conocimiento: *el punto ciego*, estrechamente relacionado con nuestras propias limitaciones como observador. Así se pone en manifiesto que existe *un punto ciego* como una característica específica de la modernidad, pero al mismo tiempo, surge una conciencia de la imposibilidad de poder resolverlo con lo visible. Ante esto se puede adelantar una primera hipótesis que vincule la realidad en la modernidad como una totalidad inconclusa (por su imposibilidad), pues es producto de un observar incompleto debido a su punto ciego, en tanto no existe un observador omnisciente que abarque la totalidad de lo observable (salvo Dios, para quienes crean en Él). Por lo tanto, la realidad construida por el observador es una realidad permeada por lo real y lo imaginario, acoplados en la circulación del punto ciego, no percibidos y comprendidos como tales en la realidad simbolizada. Pero, ¿cómo opera el observador - observación - punto ciego en construcción de la realidad? Para explicarlo es necesario separarlo en sus partes.

El observador

La ontología del observador Humberto Maturana (2006) postula que todo lo dicho es dicho por un observador, a lo que nosotros añadiremos que ocurre *a través de un proceso de correspondencia con la realidad*. Decir del observador/interpretante centrado en la percepción autorreferenciada de su observar y la intencionalidad de comunicar a otro observador lo que ha percibido. La percepción consiste “[...] en una regularidad conductual que el organismo exhibe en su operar en correspondencia estructural con el medio, y que el observador señala como distinguiendo a un objeto, al asociarla a la circunstancia ambiental que la desencadena” (Maturana y Mpodozis 2003: 64). La percepción será, entonces, un fenómeno que ocurre en el interior del sistema del observador/interpretante, en la propia persona. De ahí que en el punto anterior expusiésemos que el conocimiento implica una experiencia de lo conocido.

En el proceso epistémico lo observado/interpretado es acoplado a la estructura/realidad/lenguaje de la observación/hermenéutica, asociándose a los demás componentes de la estructura/realidad/lenguaje que son elementos internos, porque no son *objetos* encontrados en el exterior de lo observado, sino pertenecientes al medio dentro del cual el observador entra en operación. Es el mismo observador en la operación de observar quien va determinando cuáles elementos se acoplan a su estructura, estableciendo la percepción que se tiene del ambiente y además permitiendo la fijación de los conocimientos. Vemos entonces, claramente y una vez más, que el proceso epistémico es una adecuación en donde lo real condiciona nuestra estructuración del lenguaje que terminará conformándose como la realidad intersubjetiva policontextual.

La operación de la observación será la que determina y acopla las estructuras que permiten conocer el ambiente, por tal motivo se presenta una conducta adecuada a su conocer. Este conocer solo es interpretado por el observador que observa a la operación del observar del observador, porque: “Quien quiera observar a un observador como observador, no sólo debe tomarlo como un objeto distinguible; debe comprender la distinción utilizada en el nivel de la observación de primer orden” (Luhmann 2000: 64). Por lo tanto, en este nivel del observar al observador es donde se identifica el conocimiento que se guarda respecto a lo observado, ocurriendo una verificabilidad de la realidad percibida por el primer observador. Por lo anterior Heinz Von Foerster modifica la ontología del observador de Maturana por: “Todo lo dicho es dicho a un observador” (Foerster 2006: 89), lo que implica una triada observador-lenguaje-sociedad, porque lo que el observador dice es una descripción que se conecta a través del lenguaje con otro observador, formando ambos observadores un núcleo elemental de la sociedad en una relación triádica cerrada. Al respecto, cabe bien lo mencionado por Levinas, pues para él: “[...] lo dicho no cuenta tanto como el mismo decir” (Levinas 2015: 40), pues el decir se dirige a un interlocutor, no tanto a su información, por tanto, a otro observador que refiere desde su experiencia y conocer, producto de las designaciones de su operar en la realidad.

La tríada del observador-lenguaje-sociedad, que podría ser análoga al triángulo hermenéutico autor-texto-lector, se encuentra inmersa en la esfera de la realidad y a su vez influida por la deriva de la misma. Se construye de esta forma una realidad constituida por las subjetividades, experiencias, percepciones e imaginarios de los observadores que componen esa relación tríadica cerrada. La realidad percibida y transmitida por lo que se dice o dice el observador, es una construcción que opera bajo parámetros epistemológicos del mundo, inherentes al observar.

La observación

El observar, para Maturana (2000), es la forma de operar de los observadores cuando se distingue en el lenguaje los distintos tipos de entidades que se producen como objetos de las descripciones, explicaciones y reflexiones de los observadores durante la participación en las diferentes conversaciones de la vida cotidiana, sin tomar en cuenta, el ámbito operacional en el que tienen lugar. El observar es un proceso interno, por lo tanto corresponde solo al sistema que observa, que puede ser la figura del observador oyente-interrogador, que a su vez, percibe lo que ha percibido el primer observador por medio de las conductas adecuadas y de esta manera validar el conocimiento sobre lo percibido y la realidad construida en su relación tríadica cerrada.

Para Luhmann (1996 y 2002), al observar se presenta una primera distinción: observar/observador, en la cual el observar es una operación, mientras que el observador es un sistema (con la complejidad que ello implica) que utiliza las operaciones de la observación de forma recursiva y secuencial que permiten lograr una diferenciación respecto al entorno. De ahí que la base del observar sea un distinguir/indicar que pretende aclarar que la misma selección, en una diferenciación, se relaciona con las determinaciones. La selección de una diferencia principal indica la capacidad cognitiva del observador, pero también resulta en una tentación de emitir enunciados sobre sí mismo, por esto es necesario que “[...] la propia observación debe tomarse como la primera diferencia, pero que únicamente puede ser distinguida por otra observación —de otro observador, o también del mismo observador pero en un momento posterior— y que en el momento de su utilización por el usuario sólo puede ser realizada sin ser vista” (Luhmann, 1996: 59). Con lo anterior se socializa lo diferenciado en la realidad y se comparten los elementos socialmente simbolizados que la construyen, reduciendo la subjetividad del observador que realiza la primera distinción.

Siguiendo lo propuesto por Luhmann (1996, 2000, 2002 y 2007), para describir al observador es pertinente precisar que la observación es una operación efectuada como un acontecimiento instantáneo, fugaz, que necesita tiempo para poder enlazar las operaciones de observación realizadas en la primera diferenciación con el entorno. De ahí que la operación de la observación consista en diferenciar

para designar un lado y no el otro de lo que se está observando, por tal motivo es una operación que utiliza más de una distinción e indicación, que no son aisladas, sino que se requiere una repetición reiterada de las operaciones, porque inicialmente no está en condiciones de diferenciar entre verdad y falsedad. Por lo tanto, en el observar se crea una paradoja, en la cual para designar la unidad el observador debe diferenciar lo observado, pero esta unidad está sujeta a un punto ciego porque solo puede observar lo que indica en la diferenciación; de ahí que “[...] todo observar depende de distinciones y explica por qué el mundo es tan rico en sentido: puede identificarse todo lo que señala exponiéndolo a otras distinciones” (Luhmann 2007: 37). Así que en el observar la distinción marca entre lo observado y no en un primer momento; en un segundo, dota de sentido lo observado en la realidad policontextual.

El punto ciego

La idea del *punto* ha surgido de la fisiología óptica. En la retina existe un lugar donde no se encuentran células receptoras, ni conos, ni bastones. En esta parte del ojo es donde el nervio óptico abandona el globo ocular, es por eso, que el campo visual resulta ser incompleto. Un ejercicio para demostrar el punto ciego sería el siguiente: 1) Se dibuja una cruz y un punto en una hoja; 2) se cubre el ojo izquierdo; 3) se fija la vista en la cruz; 4) se separa y acerca la hoja lentamente a lo largo de la línea de visión hasta que el punto negro desaparece; 5) se mantiene la vista en la cruz a la misma distancia de ojo-papel y se realizan movimiento circulares lentos. Aun con estos movimientos, el punto negro seguirá invisible (Foerster 2006; Maturana 2003).

En la observación humana sistemática operamos con un *punto ciego*, presente en la diferenciación del objeto y la dualidad de la frontera entre aquello que se ha diferenciado y lo indiferenciado. Cuando se atraviesa esta frontera es cuando resulta posible distinguir esa dualidad que, en primera instancia, aparece como el punto ciego de la observación y, mediante una segunda diferenciación, que sería la diferenciación de la diferenciación, se determina el otro lado de la dualidad. Sin embargo la primera diferenciación pasaría ahora a formar parte del punto ciego.

En nuestro quehacer cotidiano partimos de una observación que tiene un punto ciego, por lo tanto, no vemos la totalidad de nuestro entorno. Ante este condicionante, *no ver* significa, según Foerster “¡que no vemos que no vemos!” (2006: 141). Ahora bien, el problema no es el *no ver*, sino el *no ver* que no estamos viendo, volviéndose un problema de segundo orden. Es decir, dicho de una manera mucho menos técnica: el problema del *punto ciego* es cuando somos incapaces de ser conscientes que nos perdemos parte de la película y creemos que estamos al tanto de todo. Esto es la base de la manipulación, de los procesos ideologizantes, de los dogmatismos, etc. Por ello, la reducción del *punto ciego* es crucial a la hora de incrementar nuestra capacidad crítica.

La forma de reducir el *punto ciego* por parte del observador es rodeándolo o circulándolo. Para lograrlo es necesario tomar como referencia otras observaciones, que le permite al observador/interpretante acceder de forma aparente a lo que no alcanza a ver en su totalidad. Es un aparente *ver* construido por capas de símbolos, subjetividades e imaginarios, porque de entrada la observación tienen esos elementos pero el interpretante no es consciente de ellos y, en el momento de acoplar en su autoreferencia la reseña de otro observador, estos elementos generan símbolos que son interpretados y acoplados a la construcción de la unidad, diferenciada de la realidad simbólicamente generalizada. De tal forma que la sociedad moderna “está sustentada en una permanente observación de la observación, como expresión de la circulación del punto ciego, y esto no es sino la expresión del establecimiento de la recursividad autopoiética de la observación de segundo orden” (Luhmann 2002: 171).

La única totalidad de la observación se daría en lo real y, debido a nuestro condicionante proveniente de la humanidad que nos es propia, no tenemos acceso a ella. Además, y en línea con el trabajo que venimos realizando en los últimos años, el incremento de nuestra capacidad de interpretación —a causa de la aproximación al ‘desierto de lo real’ expuesto por Žižek (2005)— también implica un mayor nivel de conciencia colectiva y de humanismo.

En este sentido, la perspectiva analógica de la que habla Beuchot, desde una conceptualización filosófica, está en línea con lo antedicho. No obstante, nosotros estamos reconduciendo la propuesta de Mauricio Beuchot (2004, 2009, 2011a, 2011b, 2011c) hacia las ciencias sociales.

La realidad construida

Acabamos de afirmar la existencia de lo real. Eso nos lleva a afirmar que los firmantes de este escrito somos realistas. Ahora bien, también estamos conscientes que por medio del acto de percibir es como accedemos, de manera directa, a la realidad. Por ello, las personas construimos la realidad que nos rodea. Esta afirmación nos permite también decir que somos construccionistas. Por ello, como expone Mauricio Beuchot (2012), lo que se afirma aquí es un realismo analógico al estilo beuchotiano:

Es un realismo del conocimiento y de la praxis, pero que tiene la apertura de lo analógico, dando cierta cabida a lo ideal y a lo utópico. También a la imaginación y los sentimientos, además de la inteligencia/razón. En efecto, lo analógico abre, pues tiene que ver con la metáfora, con la parábola, con el símbolo y otros procedimientos de discurso y de conocimiento que involucran la imaginación y el sentimiento. Por eso, es un realismo no sólo de la referencia, sino también del sentido, porque esas cosas son las que dan sentido (Beuchot 2012: 82).

Las personas se autorefieren en su operar como observadores/interpretantes dentro de la realidad. Ello es debido a lo siguiente: “El mundo de las descripciones y explicaciones del observador es un mundo de modos de convivencia generador de objetos preceptuales, en el cual el observador surge como uno de ellos al surgir del lenguaje. De allí la potencia generadora y transformadora del mundo que tienen el lenguaje y las explicaciones que se dan en él” (Maturana y Mpodozis 2003: 67). En este sentido, el lenguaje presenta un potencial generador y transformador del mundo; se vuelve el referente de la realidad que se construye a partir de las observaciones, pero como dice Watzlawick: “[...]sólo podemos hablar de imágenes de la realidad, pero no de la realidad [porque] un lenguaje más que reflejar la realidad lo que hace es crear una realidad” (2002: 15-20). Por esta razón las construcciones que hacemos de la realidad no son más que imágenes estructuradas a partir de los conceptos que permiten el operar.

Entonces si el lenguaje crea realidades, y estas realidades tan solo son imágenes que narran un momento perceptual, como argumentan los constructivistas, entonces ¿qué sustenta el comprender esa imagen desde la que se construye la realidad referida por medio del lenguaje? Una primera instancia son los símbolos y sus significantes; la segunda, lo imaginario que se evoca a través de la imagen mental de la realidad observada o pensada, de la cual emerge la realidad construida. Entonces, la realidad es más que una imagen que describe la realidad, como una fotografía a un paisaje, es un entramado simbólico/imaginario que tiene como base un real de significantes materiales cero. En este mundo real/realidad, en el que surge el observador/interpretante como enlazador entre lo que percibe, imagina, siente y experimenta, el *grado cero* de realidad es la interface que permite generalizarlo socialmente y ubicarlo en la realidad construida.

En este punto es obvia la importancia de lo simbólico a nivel antropológico y a nivel sociológico. Los símbolos son los elementos intersubjetivos por excelencia que configuran nuestra realidad y un mundo en el que el código de operación es compartido. Pero, además, los símbolos trascienden la realidad microcósmica y nos aproximan a lo real cósmico. De ahí que el símbolo es “[...] imprescindible para el ser humano. Es lo que le representa sus valores, lo que le da una identidad fuerte, sobre todo una identidad cultural. Es, sobre todo, lo que lo vincula con su grupo, lo que más le da sentido de pertenencia, pues compartir los símbolos es más unidor que cualquier otra cosa” (Beuchot 2007: 13). Entonces, los símbolos son aglutinantes por medio de esos códigos compartidos y socialmente generalizados, situándose el símbolo, para Julien Ries: “En el corazón de ese trayecto antropológico, es decir en el punto de unión del intercambio incesante entre las pulsiones subjetivas y las intimaciones objetivas del medio y el entorno social y cósmico, se sitúa el símbolo” (2013: 117). El símbolo se sitúa entre la realidad/real y lo imaginario/irreal.

La unidad dual de la realidad y lo imaginario

La realidad entendida como una urdimbre real-imaginario-simbólico, se vincula directamente con el papel del observador-hermeneuta en la construcción de la propia realidad. En dicho vínculo, se establece la relación con un imaginario, simbolizado por medio de las representaciones que el observador-hermeneuta (desde su subjetividad y los observadores desde su comunicación simbólicamente generalizada) establece como punto de origen, a partir del cual se genera la distinción de la unidad dual realidad-real. Unidad que responde a las necesidades comunicativas del observador, porque:

Es igualmente indiscutible, que todo tratamiento científico (así como, en general, toda observación y toda descripción) requiere que se aislen determinados objetos. Si se quiere indicar alguna cosa determinada, se debe primero distinguirla de todo el resto. Toda observación comienza con una distinción. Es necesario entonces preguntarse si, y eventualmente por qué, determinadas distinciones son más convenientes que otras, y para quién (Luhmann 2010: 50).

Por tal motivo, en estas distinciones convenientes a la comunicación del observador ocurre el ocultamiento de lo real en la construcción simbólica de la realidad.

Como analogía, las distinciones convenientes para un quién operaran de forma parecida a lo propuesto por la interpretación de Copenhague en la cual: “[...] la realidad atómica que percibimos depende parcialmente de nuestra forma de observar y no se puede disociar de ella, por lo que no existe una frontera bien definida entre sujeto y objeto observado” (Hacyan 2004: 20). Este modo de implicar al observador directamente sobre el fenómeno observado tuvo detractores como Einstein, quien junto a otros colegas alegaban que el problema principal de la interpretación de Copenhague es: “[...] su incompatibilidad con lo que se suele llamar ‘realismo local’, es decir, con el hecho de que en un lugar determinado no puede producir ningún efecto un acontecimiento localizado demasiado lejos [Sino] sólo pueden influir sobre un suceso aquellas causas que se encuentren en su cono de luz pasado” (Hacyan 2004: 139). Lo cual contraviene a la teoría de la relatividad como construcción teórica de la física, pero esto poco importa para los constructivistas radicales, quienes la emplean como analogía para argumentar la construcción de la realidad por parte de quien la observa. Bajo este sentido epistémico resulta pertinente cuestionarse la influencia que tiene la distinción conveniente sobre lo observado.

Para Luhmann (1996 y 2002), toda observación se comporta de forma ingenua en el ámbito operativo al no existir jerarquías de reflexividad que distancien la observación de su objeto, con el fin de mediatizar la relación con la realidad observada. La diferenciación solo funciona como la que marca límite entre dos

lados, que no pueden ser traspasados sin cruzar por ella. Presentándose la paradoja de la unidad dual, por tal motivo no se presenta ningún acceso a una realidad situada en el exterior de su sistema, en su lugar está *unidad dual*. En la operación del distinguir, al diferenciar lo que no forma parte del sistema de observación, se produce de una forma dada, de ahí que la operación utiliza la diferenciación para sí misma, para observar algo que no es la operación como tal, sino la unidad de la dualidad. De ahí que el mundo queda “[...] abierto a la observación y no existe una jerarquía de formas esenciales que pudieran conferir prioridad a las distinciones o a la selección de las distinciones. El mundo es experimentable bajo la forma de distinción, en todas partes: en cada situación, en cualquier detalle particular, en cualquier punto de la escala entre lo concreto y lo abstracto” (Luhmann 2002: 159).

Al continuar recursivamente la operación del observar se desarrolla un límite en el sistema que encierra lo designado y aparece el observador, porque nadie puede identificarse como aquel que opera la diferencia. Por lo tanto el observador sí puede prestar atención a otras operaciones de análisis en otros sistemas, lo que resulta en que todo lo que es considerado depende de la diferenciación realizada por el observador.

Dicha observación supone la permanente interpretación de lo observado. De ahí que, en línea con Patrick Heelan (1989) (aunque él se refería a la observación científica), la observación es también una interpretación en sí misma. Ahora bien, tal y como hemos dicho antes, existe una meta-interpretación que nos ‘separa’ de nuestro contexto social y nos permite circundar ese punto ciego tan propio de las personas. Esto nos ‘eleva’, permítasenos decirlo así, hacia un mayor grado de comprensión, puesto que reduce nuestra ceguera social.

Por un lado, la interpretación expuesta por el círculo de Copenhague dice que el observador influye sobre el comportamiento del fenómeno observado. Por el otro, Luhmann plantea que el observador realiza una distinción conveniente de lo observado, de la cual se presenta una unidad dual de lo designado/no designado. Lo observado ocurre dentro de un contexto de una realidad que es designada por el observador, probablemente sea en esa designación donde influye la realidad, pero como construcción y representación, no en los componentes de lo real.

Entre lo designado y lo construido, el *punto ciego* se incrementa en la frontera de la unidad dual, se genera un espacio liminar que escapa de lo simbólico. La forma en la que puede ser simbolizado y posteriormente representado el vacío de realidad (recordemos aquí la experiencialidad de Barrientos o la escuela de Kioto) presente en el punto ciego, se da a través de una imagen que tiene su origen en lo imaginario. Imagen-significante que funciona dentro de la circulación del punto ciego y permite la idea de tener influencia sobre la realidad por operar de forma analógica respecto a lo observado y no observado en la realidad acoplada por el observador.

Un acercamiento a la idea sobre la filtración de lo imaginario en la circulación del punto ciego que ocurre en la construcción de realidad, se puede entender definiendo lo imaginario como un significado constituido por un entramado de imágenes móviles y en constante mutación. Dicha definición sigue lo propuesto por Bachelard, pues para él: “El vocablo fundamental que corresponde a la imaginación no es imagen, es imaginario [...] Gracias a lo imaginario, la imaginación es esencialmente abierta, evasiva” (2012: 9). Al abrirse la imaginación se aleja de la percepción que corresponde a la imagen estática del significante, que deja poco margen para la alegoría y metáfora, porque “[...] una imagen que abandona su principio imaginario y se fija en una forma definitiva adquiere poco a poco los caracteres de la percepción presente” (Bachelard 2012: 10). A su vez el imaginario, para Ries “se encuentra sometido a una doble influencia, a saber, la de los imperativos biopsicológicos y la de las intimaciones ambientales, cósmicas y sociales” (2013: 116). Por tanto, por medio de la materialización del imaginario (como significación, no como orden) se simboliza lo real en la realidad y se construye lo irreal.

Lo imaginario no corresponde a una representación de lo observado, al contrario, refiere a la imagen móvil que va construyendo significaciones polisémicas y abiertas para el observador que siente la imagen, pero no la percibe como móvil, porque: “Percibir e imaginar son tan antitéticos como presencia y ausencia. Imaginar es ausentarse, es lanzarse hacia una vida nueva” (Bachelard 2012: 12). Al imaginar se abren las posibilidades de sentido en la imagen fija, se vuelve móvil, se transforma, muta respecto a la imagen fijada, siendo en donde hace presencia lo imaginario como elemento de la autoproducción de la imagen en sí y es la que se presenta en la circulación del punto ciego.

La realidad construida a través del proceso hermenéutico es una unidad dual con filtraciones de lo imaginario y una base material presimbólica, que es lo real. La entrada en juego de lo imaginario, en la construcción simbólica de la realidad, es de carácter imperceptible, no se observa y no se tiene conciencia de ello por ocurrir en la circulación del punto ciego, tan solo genera un *plus* de realidad en la diferenciación. De ahí que la realidad se vaya configurando sobre la urdimbre de lo real, lo simbólico y lo imaginario, reforzada por las significaciones socialmente generalizadas y la subjetividad del observador al momento de realizar las distinciones convenientes.

A modo de conclusión

A través de lo dicho hemos visto como la realidad, proceso hermenéutico por excelencia, se va constituyendo como base de tres pilares fundamentales: lo real (pre-simbólico), lo simbólico y lo imaginario. Ello llega a ser posible por las mediaciones del observador-hermeneuta que, de un modo intersubjetivo, genera interpretaciones de estos tres elementos en un nuevo elemento: la realidad. Esta

explicación va a especificar cómo será posible sistematizar la hermenéutica en el ámbito de las ciencias sociales y experimentales. Como hemos visto previamente, los diferentes elementos que se ponen en juego en el proceso interpretativo serán aquellos que deberán ser estudiados por aquellos investigadores que se aproximen a la hermenéutica a través de un enfoque metodológico.

Referencias citadas

- Bachelard, Gaston
2012 *El aire y los sueños*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Badiou, Alain
2010 *La filosofía, otra vez*. España: Errata Naturae.
- Barrientos, José
2011 La fisiología del saber de la experiencia y los frutos de su posesión. *Thémata*. 44: 79-96.
2013 Fronteras analíticas de la racionalidad social contemporánea. *Sociología y tecnociencia*. 3 (2): 71-88.
- Beuchot, Mauricio
2004 *Hermenéutica analógica y símbolo*. México: Herder.
2007 *Hermenéutica analógica, símbolo, mito y filosofía*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
2009 *Microcosmos. El hombre como compendio del ser*. México: Universidad Autónoma de Coahuila.
2011a *El hombre y el símbolo desde una antropología analógica*. México: Démeter.
2011b *Metáforas de nuestra vida. Antropología e interpretación*. Huelva: Hergué.
2011c *Epistemología y hermenéutica analógica*, San Luis Potosí: UASLP.
2012 “Hacia un realismo analógico”. En: Mauricio Beuchot y Luis Eduardo Primero Rivas (coautores), *Perfil de la nueva epistemología*, pp 81-95. México: Publicaciones Académicas (CAPUB).
- Davison, Donald,
1990 *De la verdad y la interpretación*, Barcelona, Gedisa.
- Foerster, Heinz von
2006 “Principios de autoorganización en un contexto socioadministrativo”. En: Heinz von Foerster, Marcelo Pakman y Carlos E. Sluzki (eds.), *Las semillas de la cibernética. Obras escogidas*, pp 53-95. Barcelona: Gedisa.
- Frapolli, María José
1996 Evidencia e investigación. La Epistemología filosófica reivindicada. *Revista de filosofía*. 15: 209-217.

- González-Castán, Oscar
2011 Cuestiones sobre coherentismo: una visita guiada. *Daimon, Revista Internacional de Filosofía*. Supl. 4: 149-158.
- Grondin, Jean
2008 *¿Qué es la hermenéutica?* Barcelona: Herder.
- Haack, Susan
1997 *Evidencia e investigación. Hacia la reconstrucción en epistemología*. Barcelona: Tecnos.
1999 Una teoría fundaherentista de la justificación empírica. *Agora, Papeles de Filosofía*. 18 (1): 35-53.
2005 The Unity of Truth and the Plurality of Truths. *Principia*. 9 (1-2): 87-100.
- Hacyan, Shahen
2004 *Física y metafísica del espacio y el tiempo*. México: FCE.
- Heelan, Patrick A.
1989 Alter experiment: realism and research. *American Philosophical Quarterly*. 26 (4): 297-308.
- Khun, Thomas S.
1962 *La estructura de las revoluciones científicas*. México: FCE.
- Levinas, Emmanuel
2015 *Ética e infinito*. España: Antonio Machado Libros.
- Longino, Helen
2001 *The Fate of Knowledge*. New Jersey: Princeton University.
- Luhmann, Niklas
1996 *La ciencia de la sociedad*. México: Anthropos, UIA e ITESO.
2000 “¿Cómo se pueden observar estructuras latentes?”. En: Paul Watzlawick, Peater Krieg y Heinz von Foerster (comps.), *El ojo del observador. Contribuciones al constructivismo*, pp 15-44. Barcelona: Gedisa.
2002 *Introducción a la teoría de sistemas*. México: Universidad Iberoamericana.
2007 *La sociedad de la sociedad*. México: Herder/Universidad Iberoamericana.
2010 *Organización y decisión*. México: Herder/Universidad Iberoamericana.
- Maturana, Humberto
2000 “La ciencia y la vida cotidiana: la ontología de las explicaciones científicas”. En: Heinz von Foerster, Paul Watzlawick y Peter Krieg (comps.), *El ojo del observador. Contribuciones al constructivismo*, pp 73-104. Barcelona: Gedisa.
2003 “20 años después, prefacio a la segunda edición”. En: Humberto Maturana y Francisco Varela (ed.), *De máquinas y seres vivos, autopoiesis: la organización de lo vivo*, pp 9-63. Argentina: Lumen.
2006 “Todo lo dice un observador”. En: William Irving Thompson (ed.), *Gaia implicaciones de la nueva biología*, pp 63-79. Barcelona: Kairós.
- Maturana Humberto y Jorge Mpodozis
2003 “Percepción: configuración conductual del objeto”. En: Jorge Luzoro García (coomp.), *Desde la biología a la psicología*, pp 61-70. Argentina: Lumen.

Ortega y Gasset, José

2008 *La rebelión de las masas*. Madrid: Tecnos.

Popper, Karl

1990 "Objective Knowledge". En: Donald Davidson (comp.), *Three Varieties of Knowledge*, pp 205-220. Nueva York: Claredon Press.

Ries, Julien

2013 *El símbolo sagrado*. Barcelona: Kairós.

Sosa, E.

1988 "Filosofía en serio y libertad de espíritu". En: León Olivé (comp.). *Racionalidad. Ensayos sobre la racionalidad en ética y política, ciencia y tecnología*, pp 350-374. México: UNAM y Siglo XXI.

Velasco, Ambrosio

2000 "Tradición y comprensión reflexiva". En: Mauricio Beuchot y Ambrosio Velasco (comps.), *Perspectivas y horizontes de la hermenéutica en las humanidades, el arte y la ciencia*, pp 157-164. México: UNAM.

Watzlawick, Paul

2002 *El lenguaje del cambio. Nueva técnica de la comunicación terapéutica*. Barcelona: Herder.

Žižek, Slavoj

2005 *Bienvenidos al desierto de lo real*. Madrid: Akal.

Zubiri, Xavier

2006 *La estructura dinámica de la realidad*. Madrid: Alianza.

Aplicación de la metodología asociada a la nueva epistemología en un proyecto investigativo en educación

MARIA GUADALUPE RIVERA CASTAÑEDA³¹

Presentación

En este capítulo expongo sobre una investigación diseñada para efectuarse durante la realización de la Maestría en Desarrollo Educativo en la Universidad Pedagógica Nacional de México —UPN—, durante el curso de la generación 2014-2016. La principal meta a alcanzar es dilucidar el papel del docente universitario, especialmente los pertenecientes a la UPN, pues son ellos quienes están formando a futuros pedagogos o posibles profesores (los titulados, en su mayoría, se insertarán en la docencia como su ámbito laboral) y, según evidencias presumibles, al momento de estar frente a un grupo de alumnos, lamentablemente carecen mayoritariamente de la consciencia sobre la gran responsabilidad que conlleva ser maestro, ya que el ser docente (en cualquier nivel) implica ser ejemplo de vida para el estudiante.

Esta conceptualización fue lo que me llevó a realizar mi proyecto de investigación, y a continuación presentaré un informe del diseño investigativo, aún en marcha al momento de escribir este capítulo. La exposición estará conformada por cuatro momentos: en el primero se hará una introducción, donde se planteará el motivo de la investigación; en el segundo se destacará *la relevancia y propósito de la investigación*, explicándose el porqué del proyecto, los objetivos y un breve recorrido en el marco referencial; como tercer momento se planteará la metodología de la investigación, y por último, se hará un acercamiento a la propuesta de exposición, y lo llamo *acercamiento* porque aún la investigación no se ha concluido, por lo cual, quizá pueda ser modificada.

31 Licenciada en Pedagogía y Maestra [magister] en Desarrollo Educativo por la Universidad Pedagógica Nacional de México (generación 2014-2016). Profesora de base de la Secretaría de Educación Pública federal de México.

Introducción

Actualmente estamos viviendo una situación socialmente crítica: continuamente vemos problemas y circunstancias que deshumanizan a nuestro género. La pobreza, la violencia, la competencia, la avaricia, los intereses, la manipulación del Estado y su correlativo gobierno, han hecho que el ser humano se vuelva individualista, un ser solitario y egoísta, que no se fija en las necesidades de los demás, pues solo le interesa su bienestar y trabajar para su beneficio sin importar el de los demás.

La escuela contribuye, en gran medida, en este tipo de formación, ya que el sistema escolar se ha desarrollado como un dispositivo de control sutil, en donde se enseña lo que el sistema capitalista quiere que se difunda para lograr sus objetivos, como construir sociedades consumistas, humanidades reprimidas, colectivos ignorantes e incluso sociedades malévolas, etc.

Beuchot y Primero (2006: 29), nos explican la necesidad política de establecer un sistema de educación con el fin de ejercer cierto dominio o control en la sociedad por parte del Estado moderno, surgido en la segunda mitad del siglo XIX, y que queda consolidado en Europa entre 1879 y 1882.

Una vez establecidos los sistemas educativos nacionales, la escuela comienza una autonomía relativa que se va convirtiendo en una endogamia institucional, en la que se expresan los proyectos políticos de los Estados que invierten en ella, y van dejando al margen los intereses que están fuera del poder estatal, incluso los capitalistas, pues su dinámica de producción y expansión económica es mucho más acelerada en comparación a la dinámica formativa de la escuela, que tiende a ser lenta, repetitiva, comunicadora de conocimientos y saberes retrasados frente a las fronteras de los capitalistas. De aquí surge la gran mentira escoliástica: la escuela solo comenta y anota los conocimientos creados y muy pocas veces crea o produce saberes y conocimientos nuevos. De manera que esta situación explica cómo surge la dinámica histórica de los sistemas nacionales de educación, que en gran parte continúa vigente.

En el desarrollo moderno se necesitaba una educación que se encargara de formar principalmente ciudadanos y consumidores. A finales del siglo XIX la política de los países europeos se va convirtiendo en directrices capitalistas de Estado, y en ellas la escuela juega un papel muy importante, pues la convierten en el medio para formar a los ciudadanos requeridos por la sociedad, por lo cual, al Estado le conviene realizar la propaganda necesaria para promover los estudios escolares, consiguiendo penetrar en los pensamientos de la colectividad. Así *ir a la escuela* se convierte en un ideal, por lo que la *educación escolar* va a convertirse en la educación por excelencia. De ahí que en la ideología del siglo XX se estableció como una verdad absoluta que el *ser educado es ser escolarizado*. La dinámica histórica dicha se desarrolló y la gran mentira

se aceptó, provocando que la educación se alejara de la intensión formativa, que buscaba construir seres humanos y personas, mas no meros ciudadanos consumidores al servicio de los intereses del Estado capitalista.

Lastimosamente, el ser humano actual está inmerso en una sociedad donde la educación está muy deteriorada, pues se fue construyendo, al paso de los años, un mundo en el que veían y siguen viendo al ser humano como instrumento o mercancía para que los poderosos puedan obtener sus beneficios. México no es la excepción, estamos viviendo, como ya se mencionó, situaciones muy difíciles, y solo transformando la educación se podrán combatir estas circunstancias. El docente, en este caso el de la Universidad Pedagógica Nacional, según lo observado, le es difícil darse cuenta de la responsabilidad que tiene al estar formando a formadores, en la medida en la que todo lo que transmiten —desde conocimientos, actitudes, conductas, etc. — va a ser percibido por *el alumno*, en razón que el docente promedio carece de *estudiantes* y mucho menos tiene *aprendices*. Desafortunadamente, el docente universitario destacado se presenta *a dar clase* sin conocer su práctica, es decir, sin ser claramente consciente de *qué es lo que trasmite*, pues el ser humano está compuesto por una parte psico-afectiva: emociones y sentimientos, influyendo en su conducta y/o formas de ser, de manera que esta realidad va a condicionar su práctica pedagógica, y en una gran mayoría de las ocasiones este universo psico-afectivo se queda en el inconsciente.

La hermenéutica analógica de la vida cotidiana es una alternativa para que los docentes universitarios se puedan replantear su educación o su propio ser, y así re-formarse, realizando una pedagogía para vivir y existir, mas no para competir, dominar o disciplinar. Dejemos en un segundo plano las leyes y los códigos, ya que una persona que se conoce sabrá ubicarse y ubicar a los demás. Hasta lograrse esto último (que en realidad es lo primero) será cuando podremos retomar la norma, comprenderla y aplicarla mejor.

Esta es una propuesta que debemos tomar en cuenta y no dejar de lado, pues ya nos enteramos que la educación académica desinteresada no está funcionando. Si queremos que la escuela sea la base de la sociedad tenemos que comenzar por la formación de un docente universitario que sea un modelo a seguir y así poder realizar un cambio en los alumnos.

Relevancia y propósito de la investigación

En la antigüedad, la formación y/o la enseñanza de la juventud estaba a cargo de los adultos sabios que daban ejemplo de vida. Hoy en día y gracias al capitalismo se concibe a la educación como mera escolarización, que no es más que la deshumanización de nuestra genericidad. En consecuencia, se debería recuperar el término de una *educación para la vida*, donde se le enseñe al alumno no solo

a leer y a escribir, sino a conocerse, en el sentido de saber sus pensamientos, sentimientos, etc. Siendo el docente pieza clave y fundamental, para este propósito, si lográramos recuperar la escuela para la vida

El docente universitario, sobre todo de la Universidad Pedagógica Nacional (donde la mayoría de los alumnos estudia la licenciatura de pedagogía), que es en el lugar donde se centrará la investigación, debe ser indagado, ya que por lo general, los pedagogos egresados —formados por sus profesores— se insertan en la docencia de cualquier nivel (primaria, secundaria y medio superior), siendo en algunas ocasiones su único campo laboral. Por tal razón, es relevante investigar la importancia y la responsabilidad que tienen los docentes universitarios como *formadores de formadores*. Así lo transmitido en la docencia universitaria se comunicará no solo a los futuros licenciados en pedagogía, sino a nuevas generaciones de la niñez y juventud, dependiendo el nivel en el que se encuentre laborando el egresado y titulado de la UPN.

Consideramos, entonces, que el docente debe ser un icono, un modelo a seguir, en el cual el alumno —y mejor el estudiante y más el aprendiz— se *sienta* identificado y genere respuestas imitativas, debido a que la mayoría de los seres humanos actúan por imitación, según su identificación con algo en común o de su interés. El docente debe ser cuidadoso y consiente de su papel, pues una cosa es ser idólico y otro icónico. Estos términos más adelante serán definidos.

El docente icónico debe ser revalorado como un ejemplo de vida a seguir. Sin embargo, no solo por ser docentes o por el simple hecho de considerarse amigos de los alumnos los profesores se pueden considerar *docentes icónicos*; se necesita algo más. El docente, para ser un modelo a seguir, requiere de una auto-consciencia que le permita saber de sí y del uso de su papel; de ahí que se requiera para ello de la ‘hermenéutica analógica de la vida cotidiana’ o una de ‘hermenéutica de sí’, en donde el ser humano singular, en este caso el docente, deberá interpretarse a sí mismo en proporción, es decir, por partes.

La hermenéutica analógica debe contar con una antropología filosófica que nos indica cómo es o está conformado el ser humano. En este sentido referimos a Luis Eduardo Primero Rivas, quien hace una construcción de la integración del ser humano, en donde por medio de un diagrama divide la comprensión del ser humano, aportando a la antropología filosófica. De esta manera, se ha de particularizar lo que se desea interpretar y la significación se obtiene con una teoría de la personalidad, es decir, con una conceptualización de cómo es que el ser humano se conforma como persona. En la Tabla 1 se expresa esta tesis:

Aprovechamos para afirmar que cada una de las partes va a determinar y a condicionar qué tipo de ser humano eres o qué tipo de personalidad tienes. Tener clara una teoría de la personalidad nos va a permitir, en la investigación,

saber cómo se conforma la distinción de cada docente, para conocer cómo la formación personal va a influir en su práctica.

El saber de una antropología filosófica y una teoría de la personalidad le ayudara al docente en su interpretación de sí, ya que al tener un *diagrama* —como en su oportunidad Foucault propuso los *dispositivos*—, se podrá hermeneutizar analógicamente y, sobre todo, alcanzará a identificar aquello que quiere reflexionar para facilitar la interpretación personal, acercándose a un realismo analógico, que aprovecha un realismo inteligente, sensible y pragmático, y no un realismo cegado, que oculta e incluso distorsiona la realidad. Con el uso del *dispositivo* sugerido se tendrá a mano un realismo coherente y prudente.

Es realismo por lo que hemos dicho, porque acepta algo en la realidad no construido por el hombre ni fabricado por sus intereses cognitivos o prácticos, además de admitir que hay cosas construidas por esos intereses suyos; y es analógico porque plantea una jerarquía de proporción con respecto a la realidad, esto es, un proporcionarse a la realidad según niveles de adecuación (Beuchot y Primero 2003: 30)

En este sentido, el docente debe reflexionar sobre sí y sobre su entorno, y así construir *actos de saber* sobre el conocimiento de uno mismo; sobre el conocimiento de su relación con los otros, y del conocimiento de su relación con el mundo. Gadamer alude: “es deber de la hermenéutica el reflexionar incluso sobre las condiciones especiales del saber que aquí son decisivas” (1977: 370). De tal forma que al obtener esta reflexión de sí mismo, se podrá estar formando una ética en el docente, el cual, según Foucault y tomando su concepto de ética, estará en la ética cuando el *sujeto* se plantea el problema de su propio ser (Foucault 2009). La ética es ese gobierno de sí, donde a través de ese auto-conocimiento se podrá convivir bien con el otro y con uno mismo. El sujeto ético podría pensarse como el ser humano formado, aquel educado en este preciso sentido del ideal de la formación propuesta por Foucault, no *educado* en el sentido que conduzca a otro, o que produzca un saber. El ser humano ético es un estado, una experiencia, un estilo de vida que se preocupa por producir libertad, luchar por ella y crear libertades, no para otros sino para sí mismo, para su propio ser como sujeto. El sujeto moral se conforma a las normas impuestas, en cambio, el ser humano ético se vuelve tal cuando transforma y modifica esas normas establecidas y prefiere su propia conducción a ser conducido (Zuluaga *et al.* 2005: 101).

Una vez que se obtiene una ética por medio de la hermenéutica de sí —o de cualquier otro dispositivo de gobierno—, el docente será un modelo icónico, un ejemplo a seguir, y sus alumnos tenderán a identificarse con su modo de actuar y decir, mientras que sus estudiantes y aprendices estarán obligados a ellos. El docente universitario icónico debe a través de sus actos fundamentar su pensamiento. Como lo menciona Foucault al citar a Seneca con esta frase: “decir

Tabla 1. Diagrama del ser humano.

#		Tipo óntico	Nombre del nivel / ámbito /factor / determinación /proporción	División en pulsiones, instintos, 'características ontoantropológicas' y tipos de conocimiento		
3		Interioridad humana, es decir: mundo neuro-psico-afectivo (sensible) y simbólico con el cual el <i>ser humane</i> interpreta: da significado y sentido a la acción	Intelectualidad y/o Racionalidad y/o Conciencia	#	Pulsión	Tipo de conocimiento
				1	Posesión	filosófico y/o genérico
				2	<i>Tánatos</i>	epistémico/ profesio-nal
2	Características ontoantropológicas	3. Dinámico (por estar vivo) 4. Sexual y erótico 5. Imitativo 6. Adaptativo 7. Expresivo <i>vs</i> Enfermo / INSANO 8. Conformista <i>vs</i> expansivo (La expansión afirmativamente es innovación, investigación, avance y puede ser <i>competencia</i> (opción por el crecimiento individual) 9. Depredador <i>vs</i> social y/o comunitario 10. Malo y Bueno 11. Ignorante 12. Obsesivo	Sensibilidad	3	<i>Eros</i>	Cotidia-no
				4	Instinto de crueldad y propulsión al mal	
				3	Afectividad	
				2	Percepción	
				1	Sensoriedad	
				0	Sistema nervioso central	
				1 ^a y/o 2 ^a		Experiencia (entendida como el registro que la interioridad humana hace de la práctica, como acción y relación)
1		Referencia (empírica, instrumental y práctica)	4	Descanso y diversión		
			3	Educativa		
			2	Moral y/o social (ejercicio de la socialidad)		
			1	Económica		

Fuente: elaboración propia con base en Beuchot y Primero (2015b: 62).

lo que pensamos, pensar lo que decimos; hacer que el lenguaje sea concorde con la conducta” (Seneca, en Foucault 2009: 383). Esto nos indica que el docente icónico debe ser un ser humano lleno de franqueza y de virtudes, para así ser un ejemplo de vida y para que su conducta y sus pensamientos sean transmitidos de alumno a alumno, de estudiante a estudiante y de aprendiz a aprendiz. Conseguir la identificación con el docente icónico despertará en el alumno el deseo por reflexionar sobre sí mismo, por medio de la hermenéutica de sí y/o analógica, donde lograra hacer un análisis de su persona o su forma de ser.

Por tanto, el docente icónico, por medio de la hermenéutica analógica, está desarrollando una pedagogía, empleando una forma de enseñar desde el ejemplo, que a su vez está formando y transformando un modo de ser del alumno universitario. El fin de la pedagogía no es transmitir simples conocimientos de un *currículum*, sino ir más allá y buscar la transformación del alumno. En este momento, podemos recordar el lema de la Universidad Pedagógica Nacional: *educar para transformar*.

La pedagogía modificará a la educación, es decir, la pedagogía que desarrolla un docente icónico le ayudará al alumno a conocerse y hacer consciente qué, de asumir una mera educación escolar, le está perjudicando en su realización como persona y como profesional, pues deberá adoptar una educación para la vida.

De acuerdo a lo antes mencionado, en la presente investigación se desprende como referente investigativo la indagación del profesor universitario, para que desde su descripción y comprensión pueda examinarse la revalorización del docente universitario por medio de la hermenéutica analógica, para, en el mejor de los casos, logre ser un modelo icónico de formación de las nuevas generaciones de pedagogos en sus espacios laborales y de trabajo.

Por tanto, las metas a alcanzar en esta investigación son:

- Describir y comprender al docente de la UPN-Ajusco, distinguiendo particularmente su práctica docente. Esta meta conlleva la dilucidación del universo referencial con el cual se realizará la interpretación.
- Examinar la importancia de revalorar al docente universitario por medio de la hermenéutica analógica, para mostrar que puede llegar a ser un modelo icónico de formación de los alumnos de la licenciatura en pedagogía de la Universidad Pedagógica Nacional. Esta meta conduce a expresar uno de los logros de la hermenéutica realizada sobre el universo fáctico o empírico considerado.
- Analizar la construcción de la personalidad de los docentes icónicos e idólicos, e identificar su impacto en la formación de los alumnos. Este impulso lleva a aprovechar una de las tesis centrales del marco referencial con el cual operamos, y abona a la investigación básica que también impulsamos.

Para obtener los resultados a indagar, la investigación considerará el mundo sensible y significativo de la persona, esto es, la interioridad humana, y para ello me apoyaré en las organizaciones conceptuales de la hermenéutica analógica de la vida cotidiana, la ética foucaultiana-beuchotiana, para completar con la teoría del símbolo de Mauricio Beuchot, destacando especialmente su argumentación sobre el ícono y el ídolo. Es importante señalar que solo se aportará la concepción del autor central de cada teoría, pues se mencionan a otros autores, pero solamente se ubicará a la teoría y autor central de esta, ya que, en este capítulo se ofrece un informe del proyecto en marcha, programado para concluir en abril del 2016.

Especificar los referentes conceptuales destacados

Comenzaremos con la hermenéutica analógica, propuesta del filósofo Mauricio Beuchot, quien plantea desde lo más básico que la hermenéutica es la disciplina de la interpretación, y sitúa su filosofía entre las dos posturas hermenéuticas vigentes a finales del siglo XX: la univocista y la equivocista. Las hermenéuticas univocistas están encaminadas a lo científico-positivista y solo han pretendido hacer una única interpretación que es tomada como válida y verdadera. Por otro lado, las hermenéuticas equivocistas renuncian a toda *objetividad* y se hunden en un relativismo, e incluyen la validez de todas las interpretaciones. La hermenéutica analógica evita caer en estas dos posturas, ya que es un modelo interpretativo prudente y moderado que tiende a un pluralismo, con la diferencia de no aceptar un relativismo extremo, sino uno donde existen límites, pues posee una argumentación para jerarquizar y evitar que las interpretaciones se vayan al infinito (Beuchot y Primero 2003).

Foucault en el caso de la ética se remonta hasta la Grecia clásica, en la cual la búsqueda de una ética era un estilo de existencia, sin embargo, el ser virtuoso solo era para quienes pertenecían a una elite social. Los esclavos no tenían derecho a serlo, por ser sucios e ignorantes. En la etapa del estoicismo romano se logra una liberación para la ética, ya que todo hombre racional puede acceder al bien. En cuanto la ética se generalizó, con el tiempo se impuso en lo que será Occidente como una norma universal. Los estoicos comienzan a decir qué se tiene que hacer para ser un 'buen ser humano'. Después entra el cristianismo, el cual impone sus normas. A esta dominación se le llama la moral cristiana, y es un conjunto de reglas, prohibiciones y mandatos que sirven para custodiar la libertad, para que el ser humano pueda alcanzar, como individuo y comunidad, su plena realización —decir de los teóricos cristianos—. Un ejemplo de sus tesis es el tema de la sexualidad, en el que sostiene la Iglesia que las relaciones sexuales son para el matrimonio y solo para procrear, dejando el deseo como algo impuro, no digno de un buen cristiano (Foucault 2009).

De manera que la ética de Foucault está basada en una interpretación de sí. La ética de sí es hacer que el orden de la existencia se construya gracias a la coherencia interna y no por leyes externas. La ética es ese gobierno de sí, donde

a través del auto-conocimiento se podrá convivir con el otro y consigo mismo. Por eso la formación de la persona debe guiarse mediante la interpretación del ser, que persigue crear una ética. Se está en la ética cuando el sujeto se plantea el problema de su propio ser (Foucault 2009).

Presentemos, por último, la teoría del símbolo, el icono y el ídolo de Mauricio Beuchot, quien menciona que el símbolo no es arbitrario y tiene una sobrecarga de sentido que deposita en los acontecimientos de la realidad y los llena de contenido significativo posible de ser interpretado. El símbolo puede tener dos caras: tanto icónica como idólica. El ídolo es imagen de perversión, se da cuando caemos en la adoración orgullosa de nuestras propias obras; es narcisista y hace que el hombre rechace a los otros como semejantes. En cambio, el ícono es imagen, metáfora y diagrama, además de ser mediador, humilde y servicial, lo que es indispensable para llegar a lo que se puede alcanzar de la sabiduría. De manera que el ícono no es nombre, el ícono es figura, ejemplo, imagen buena, obediente y respetuosa; mientras el ídolo es la imagen mala y soberbia del ser humano (Beuchot 2013).

Metodología

El *camino* que se utilizará en la investigación se basará en la filosofía de la nueva epistemología, la cual propone una renovada forma de hacer ciencia, muy opuesta al corte positivista. Esta epistemología es una filosofía implementada por Mauricio Beuchot y Luis Eduardo Primero Rivas; no obstante, esta nueva forma de hacer ciencia surge en los años 60 del siglo XX con *La estructura de las revoluciones científicas* (2006) de Thomas Kuhn, en donde se plantea un cambio del paradigma científico dominante por aquél entonces.

En este sentido, la nueva epistemología propone una metodología (utilizada en la investigación), basada, en un primer momento, en el realismo analógico, que como se mencionó, conlleva el dar con la realidad en sus distintas proporciones. Este realismo analógico supone una epistemología basada, por supuesto, en todas las facultades cognitivas. Tanto en los sentidos como en el intelecto, tanto en la imaginación como en la razón. Conocer la realidad comienza por la sensación, y después los datos sensibles son elaborados por la imaginación y la significación, para finalmente ser llevados por el intelecto al concepto y al juicio. Por otra parte, el realismo analógico trata de cambiar la realidad por medio de la praxis humana (Beuchot 2012: 86). En torno a la investigación, el realismo analógico nos ayudará a captar la verdad o la realidad del papel simbólico del docente universitario.

Sin embargo, para dar con la realidad del docente universitario, se necesita de la heurística, método por descubrimiento de lo existente, el cual evita que la investigación caiga en un reduccionismo. La heurística es un método flexible, y su trabajo es parte de un tejido inmenso de conocimientos, en donde lo importante

no es llegar a algún lugar sino seguirse moviendo. Es importante señalar que la heurística no antepone al objeto de estudio, categorías, características, supuestos, etc., si no que se adentra en la realidad a descubrir lo que encuentre. No obstante, el método heurístico puede conducir a errores, que serán futuramente corregidos por el trabajo conjunto de los grupos investigativos.

Posteriormente para acercarnos a un buen realismo analógico y tener una interpretación certera, recurriremos a la metodología multifactorial, propuesta por Luis Eduardo Primero quien menciona:

La ciencia como una práctica humana, históricamente determinada y pensada como una actividad desfeticada y desfeticizadora favorable a la vida y al reconocimiento de una ontología realista que concibe al ser de lo existente como continuo —en profundidad y extensión—, íntegro, polivalente —en niveles, ámbitos e interacciones—, autopoietico y sintrópico, que permite decir, recurriendo a una metáfora femenina, que la realidad es redonda, como esférica es la realidad y/o la madre tierra, el origen de la vida.³²

Por tal, la nueva epistemología propone una metodología en lo multifactorial, en donde se integre un 'todo', ya que repercute o influye en el problema o situación a interpretar. La interpretación de los diversos factores favorecerá en la comprensión de la realidad (Primero 2013).

La metodología multifactorial nos ayudará a considerar las diversas proporciones que rodean al profesor universitario y que influyen en su actuar como docente y como ser humano. Obteniendo las múltiples características de nuestro objeto de estudio en aproximaciones sucesivas, que irán dilucidando las determinaciones encontradas y expresadas en los informes progresivamente generados.

Como último paso de nuestra metodología, tomada de los aportes de la nueva epistemología, se valorará lo conseguido, y esta ponderación evitará caer en la confusión de lo multifactorial al aprovechar un realismo analógico prudente, que controlará el posible error de la heurística, con la fortaleza del trabajo colectivo de los grupos de investigación donde participamos. Este procedimiento obliga a distinguir y captar las semejanzas y las diferencias de lo trabajado e interpretado.

La hermenéutica analógica como filosofía es una comprensión del mundo, la vida y la historia proporcional, equilibrada, sutil, realista y urgida de la prudencia para evitar los extremos de las posiciones únicas y múltiples, aquellas que reiteradamente llaman univocistas y equivocistas.

32 Episemología de lo multifactorial – o lo multifactorial como ignorancia o analogía. Disponible en: www.prospettivapersona.it/bleg/articolo.php?id=56 (Acceso: 11/08/2014)

La hermenéutica analógica (...) conlleva una metodología que busca lo real y se nutre de la teoría de la verdad, que basada en una tecnología del pensar, el investigar y del exponer adecuadas a los objetos conocidos, pretende proporcionalidades propias en todos los niveles resaltados de la verdad del ser conocido, que nos plantean una riqueza y rigor en la comprensión (Primero y Buganza 2007: 100).

La hermenéutica analógica me apoyará en la investigación a la hora de jerarquizar las características que encuentre, para lograr de manera prudente el orden de los enunciados que dilucidan lo encontrado. Mauricio Beuchot nos señala en un libro reciente —*Desarrollos de la Nueva Epistemología* (Beuchot y Primero 2015a)—, tres modos para lograr la prudencia de nuestras interpretaciones y su sutileza: “La exactitud de la comprensión, la de la explicación y de la aplicación [...]” (Beuchot y Primero 2015a: 120)

Con tales procedimientos se logrará un acercamiento certero y realista a las interpretaciones. Sin embargo, hablar de verdad es entrar en un terreno complicado. Para empezar ¿Qué es la verdad? Buscando explicar o tratar de dar respuesta a esta interrogante, retomaremos la teoría de la verdad de Beuchot, en donde se refiere a la verdad en cinco niveles: ontológico, epistemológico, semiolingüístico, lógico, socio-antropológico y la verdad personal. El nivel ontológico se refiere a la existencia del ser. El epistemológico es la relación cognitiva con lo existente. El semiolingüístico debe de dar una consistencia de significados verdaderos que le den sentido a lo referido en la objetividad. El nivel lógico presenta la consistencia y/o coherencia entre las proposiciones que identifican al ser referido. El socio-antropológico establece la verdad social de lo nombrado y organizado por un pensamiento, sea individual y/o grupal, y el ultimo nivel, la verdad personal, se refiere a identificar y/o nombrar, y conceptuar la apropiación que el individuo humano, la persona, hace de las verdades con las que se relaciona. Las personas tienen verdades en tanto más haya conocido, experimentado e interpretado su ambiente. De manera que el ser humano podrá integrar los cinco niveles anteriores, en tanto más conozca el macrocosmo (Primero y Buganza 2007: 97-102). Así que la presente investigación se enfocará en conocer el nivel de verdad personal que está orientado a descubrir parte de su personalidad, el nivel epistemológico y socio-antropológico.

Procedimiento metodológico

Elección de candidatos

La Universidad Pedagógica Nacional de México en su unidad académica central, Ajusco (Ciudad de México), cuenta con 386 docentes, distribuidos en cinco áreas académicas. En nuestra investigación nos centraremos solo en el Área académica: *Teoría Pedagógica y Formación de profesionales de la educación* (Área académica 5) que reúne a un total de 109 académicos, encargados de la

formación pedagógica de los profesionales en la educación. Esto representa el 28,2 % de los docentes que *dan clase* en la carrera de pedagogía.

Como ya se mencionó, una de las metas a examinar es distinguir la práctica del docente universitario de la Pedagógica Nacional, con el fin de revalorizar al docente de la educación superior por medio de la hermenéutica analógica de la vida cotidiana, con el fin de intentar ser un modelo icónico de formación para las nuevas generaciones de pedagogos de dicha universidad.

Para conseguir esta meta se hizo una selección de los docentes en activo. Y los criterios para elegir la muestra representativa de 25 académicos (22 %) de 109 docentes que laboran en la carrera de pedagogía, fueron:

1. Tomar una selección referencial ajena a nosotros, considerando el concurso “Mi mejor maestro” realizado por el Centro de Atención a Estudiantes de la UPN-Ajusco —CAE—, para obtener los nombres de los docentes seleccionados por los alumnos como *su mejor maestro*.
2. También se consideró un criterio selector externo, y fue buscar las materias con mayor índice de reprobación de la carrera en pedagogía. Datos obtenidos con la información proporcionada por el CAE.
3. De los docentes selectos por estos dos indicadores se debería obtener otro: la aprobación por parte del posible entrevistado para participar de la investigación.

Es preciso señalar que la cantidad considerada es una cifra representativa, no obstante podrá sufrir cambios, pues como lo señala el tercer criterio: el número depende de la aceptación de los docentes. De todas maneras, al momento de escribir este capítulo sabemos que la mayoría de los seleccionados aceptó cooperar.

De la puesta en práctica de los dos primeros criterios se obtuvieron los siguientes datos:

- De inicio se obtuvieron 27 nombres de profesores de las siguientes carreras: Pedagogía (11 maestros), Psicología educativa (6 maestros), Administración educativa (9 maestros) y Educación indígena (1 maestro).
- Del segundo criterio se obtuvo que las materias de Epistemología y Ciencia y sociedad poseen el mayor porcentaje de reprobación desde el año 2008.

Instrumento para la investigación

La manera de recobrar la información será por medio de una entrevista. La cual tiene un enorme potencial para permitirnos acceder a la interioridad de las personas, como también a su dinámica, a través de la cual descubrimos su cotidianidad y las relaciones

sociales que lo mantienen y definen, pues *somos en las relaciones*. La reunión programada tiene la forma de una *entrevista a profundidad*, ya que se podrá obtener información descriptiva para luego analizar e interpretar las respuestas de los entrevistados, en este caso, los docentes universitarios. La entrevista estará conformada por dos categorías a interpretar: la primera es la práctica docente y la segunda es la personalidad. La primera permitirá conocer cómo se desarrolla en el aula, y la segunda como persona.

El contenido inicial del instrumento es este (Tabla 2) y acotamos así pues en la marcha del encuentro pueden surgir preguntas aleatorias producidas por la circunstancia que deberán ser aprovechadas:

Tabla 2. Instrumento inicial de la entrevista.

<p>Universidad Pedagógica Nacional Maestría en Desarrollo Educativo</p> <p>Proyecto de tesis: La hermenéutica analógica: una conceptualización pedagógica hacia la revalorización del docente universitario como modelo de formación. Nombre de la investigadora: Maria Guadalupe Rivera Castañeda Nombre del asesor: Luis Eduardo Primero Rivas Instrumento de las preguntas en la entrevista a profundidad</p>	
1. Personalidad	
Parte práctica	
Familia	<ol style="list-style-type: none"> 1. ¿De dónde es originaria su familia original o paterna? 2. ¿Cuántos hermanos tienen o tuvo y que número ocupaba entre ellos? 3. ¿Además de su familia original o paterna, vivían otras personas con ustedes? 4. ¿Cuáles eran las actividades principales de trabajo de su madre y padre? 5. Describa por favor la relación cercana que tiene o tuvo con sus padres.
Infancia	<ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Cuál cree que es el primer recuerdo que tiene de su infancia? 2. ¿Cuáles eran los juegos favoritos de su infancia? 3. ¿Cuáles son sus recuerdos más gratos de la infancia? 4. ¿Cuáles son sus recuerdos menos gratos de la infancia? 5. Describa como era un día familiar en su infancia.
Escuela	<ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Cuántos años tenía al entrar a su primera escuela? 2. ¿Su escuela era privada o pública? 3. ¿Qué recuerdos tiene de su primer periodo escolar? 4. De sus maestros o maestras ¿alguien le fue especialmente significativo? 5. ¿Qué actividad desarrollaba después de salir de la escuela?

Parte sensible	
Ansiedad	1. ¿Cómo maneja usted una situación que le causa ansiedad?
Hostilidad	1. ¿Cómo maneja la frustración? 2. ¿Cómo maneja los estados de enojo?
Cordialidad	1. ¿Cómo establece los vínculos afectivos con otras personas?
Sensibilidad	1. ¿Cómo manejo mi sensibilidad conmigo mismo? 2. ¿Cómo manejo mi sensibilidad hacia los demás?
Concepción de sí mismo	1. ¿Cómo se vive a usted en sí mismo?
Parte intelectual	¿Cómo realiza la reflexión de su conocimiento? ¿Qué herramientas o dispositivos utiliza para realizar dicha reflexión? ¿Tiene alguna teoría o filosofía de su predilección?
2. Práctica docente	
Preparación de Clase	1. ¿Cómo organiza su planeación de clase? 2. ¿Cuánto tiempo le dedica a preparar su clase? 3. ¿Cómo integra los intereses o inquietudes de sus alumnos al momento de planear su clase?
Realización de la clase	1. ¿Cómo imparte su clase? 2. ¿Cuál es el propósito de la didáctica elegida? 3. ¿Qué materiales didácticos de apoyo utiliza? 4. ¿Cómo promueve la creación del ambiente de trabajo en su salón? 5. ¿Cómo genera la reflexión en sus alumnos?
Evaluación del curso/seminario/taller	1. ¿Al evaluar realiza exámenes, cuestionarios, ensayos, exposiciones, etc.?
Asesorías de los estudiantes	1. ¿Cómo promueve la asesoría a sus estudiantes? 2. ¿La dada por usted o la solicitada a otros profesores?
Evaluación por parte de los estudiantes	1. ¿Cuándo y cómo evalúa su clase?
3. Pedagogía	1. De las tantas pedagogías que hay en uso ¿cuál es la que usted elige? 2. ¿Por qué esa es su elección?
4. Actualización docente	1. ¿Toma algún curso de actualización? 2. ¿Ha estudiado o estudia algún posgrado? 3. ¿Asiste a conferencias, presentación de libros, a actividades académicas en la Unidad Ajusco? 4. ¿Por qué?
5 ¿Desea agregar algo a esta entrevista?	

Acercamiento a la propuesta expositiva

Por lo dicho en el proyecto de investigación, donde se destaca la importancia que tiene el docente universitario como modelo de formación, podremos presentar un acercamiento a la propuesta investigativa, la cual está sujeta a cambios porque la aplicación de la metodología la puede modificar.

El resultado de esta tesis, para optar al grado de Maestra en Desarrollo Educativo, deberá proponer una docencia autoconsciente, es decir, que el profesor universitario se vuelva reflexivo de su práctica y de su persona. De esta manera, hacer consciente lo inconsciente le permitirá al docente hacer un cambio, pues se significará a sí mismo, es decir, examinará y comprenderá sus experiencias personales y profesionales, lo que simboliza que podrá acceder a una transformación para ser un docente icónico, y recordemos que ser icono *es ser modelo, imagen y/o ejemplo*. De esta manera, también podrá manifestar una ética y ser consciente de la pedagogía que aplica, ya que al hablar de un cambio en la práctica docente se habla también de un cambio en su pedagogía (si es que aplica alguna pedagogía, *como debería ser*), lo cual es fundamental en el buen docente.

Por tanto, lo que se pretende es poner en práctica una hermenéutica de sí. Michel Foucault la llama *la inquietud de sí*: el conocimiento del sujeto. Sin embargo, Mauricio Beuchot propone una 'hermenéutica de sí' que capacite al ser humano a pensar, escribir o delinear el sí mismo. Hermenéutica obliga considerar tanto el universo simbólico con el que nos integramos, como las circunstancias y condiciones que lo han hecho posible (Primero 2003: 76).

Este auto-conocerse, este auto-interpretarnos. Este *conócete a ti mismo* le permitirá al docente hacer consciente la educación que recibió en el transcurso de su vida, permitiéndole hacer consciente, desde el saber de su carácter, hasta estar al tanto de qué tipo de práctica desarrolla en el aula:

«El educador debe saber ante todo que las palabras y las órdenes sirven de poco, que mucho más útil es el ejemplo. Si, inconscientemente, los educadores se permiten toda suerte de malos hábitos, mentiras y malas maneras, ello obrará con fuerza incomparablemente mayor que todas las buenas intenciones, que tan poco cuentan. De ahí que el médico piense que el mejor método educacional probablemente consiste en que el propio educador sea educado y que, a fin de establecer su idoneidad, comience probando en sí mismo toda la sabiduría psicológica que le suministró su estudio. Si cumple este esfuerzo con cierta inteligencia y paciencia no será, probablemente, un mal educador»... Tal como se ve, es la vía de la virtud y de la ejemplaridad (Jung, en Beuchot y Primero 2006: 75).

La 'hermenéutica del sí' propuesta por Beuchot, le dará al docente universitario el auto-conocimiento señalado y aumentará su poder personal, como tanto lo requiera. El uso de la conciencia y la utilización deliberada de la reflexión le permitirán transformar aspectos inferiores en aspectos más nobles para mejorar nuestra personalidad, edificándola, y hacer visible la gran responsabilidad que tiene el docente de mejorar su pedagogía (Beuchot y Primero 2006: 74).

La pedagogía que se recomienda en esta tesis es la pedagogía de lo cotidiano, propuesta por Luis Eduardo Primero. Se establece, ya que es una pedagogía joven, que sugiere nuevas ideas de concebir a la educación y al ser humano, y sobre todo enfocada en las necesidades de este último, lo que no ocurre con otras pedagogías, que solo sugieren cuestiones metódicas de cómo es que debe aprender el alumno, pero dejan a un lado el componente humano. De manera que:

La pedagogía de lo cotidiano no es solamente democrática, sino revolucionaria: propone la comprensión del mundo para su transformación efectiva, pues parte de una antropología filosófica que reconoce al ser humano como un agente creador, social, consciente, omnilateral y libre; y al hacer esto reconoce en su objeto (y sujeto) un poder que es prácticamente ignorado por la pedagogía estructural, que se rige por valores diversos a los del humanismo realista que nutre a la razón educativa que reseñamos y proponemos (Primero 1999: 43).

La herramienta que la tesis creará para que el docente pueda realizar esa reflexión de sí, es hacer una serie de preguntas que engloben aspectos de su práctica docente, como: ¿Qué recursos didácticos ocupó para realizar mi clase?, ¿cómo estoy planeando mis clases?, ¿qué educación he recibido?, ¿cómo fue mi entorno familiar?, ¿cómo manejo mis emociones?, etc. Estas últimas son de cómo se formó su personalidad, que serán formuladas de acuerdo al esquema de la personalidad, anteriormente mostrado, y que el docente elegirá con qué nivel de él quiere comenzar. Como se mencionó, la propuesta está sujeta a cambios y estas preguntas solo son ejemplos de cómo se plantearían las finales, que serán realizadas en el momento investigativo adecuado.

El reto que debe enfrentar esta propuesta es la disposición que tenga el docente a realizarla, pues podemos encontrarnos con la resistencia que tenga, ya que se juegan muchos factores, como: el no querer cambiar por la comodidad o también porque le cause ciertos problemas el querer explorar realidades de su persona que quiera mantener ocultas. Por tanto, este es el verdadero reto que también se tendría que trabajar; no obstante, se debe apostar al cambio y a la mejora.

Así, buscamos avanzar hacia un porvenir futuro, en donde tengamos que dejar las ideas tradicionalistas y buscar nuevas opciones que quizás atiendan a las necesidades actuales, y que las tradicionales ayudaron en su puesta en práctica, y

es importante recordar que constantemente las ideas y los tiempos cambian, por lo que debemos estar listos y preparados para los nuevos.

No tengamos miedo al cambio, al principio puede costar, pero nada es imposible. Dejemos a un lado la apatía y el conformismo. Debemos prepararnos para conocer nuestro alrededor, y preguntémonos ¿quiero esta realidad y querré este futuro? Los docentes universitarios tienen la responsabilidad de dar un poco más para ayudar a esa transformación.

La *hermenéutica de sí* es una posibilidad de transformación de lo que somos y hacemos. Una persona que reflexiona sobre sí sabe enfrentar sus pasiones y hace de su vida un arte de la existencia. Convertir la práctica pedagógica en una práctica de sí, para transformar a la persona, es transformar a la pedagogía, transformar la educación en un cambio integral. Debemos pensar de otra manera, buscando realizar el lema de la UPN: “Educar para transformar”.

Referencias citadas

Beuchot, Mauricio

2012 “Hacia un realismo analógico”. En: Mauricio Beuchot y Luis Eduardo Primero Rivas (coautores), *Perfil de la nueva epistemología*, pp 81-95. México: Publicaciones Académicas (CAPUB).

2013 *Las Caras del Símbolo; el ícono y el ídolo*. México: Ediciones del Lirio.

Beuchot, Mauricio y Luis Eduardo Primero Rivas

2003 *La hermenéutica analógica de la pedagogía de lo cotidiano*. México: Primero Editores.

2006 *Hacia una Pedagogía Analógica de lo Cotidiano*. México: Primero Editores.

2015a *Desarrollos de la Nueva Epistemología*. Popayán, Colombia: Universidad del Cauca.

2015b *La filosofía de la educación en clave poscolonial*. Argentina: Círculo Hermenéutico.

Foucault, Michel

2009 *La Hermenéutica del sujeto*. Argentina, Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Gadamer, Hans-Georg

1977 *Verdad y método. Fundamentos de una hermenéutica filosófica*. Salamanca: Sígueme.

Kuhn, Thomas

2006 *La estructura de las revoluciones científicas*. México: FCE.

Primero, Luis Eduardo

1999 *Emergencia de la pedagogía de lo cotidiano*. Colombia–México: AC Editores y Primero Editores.

2003 La importancia hermenéutica del concepto de fetichismo en Marx. Revista *Analogía Filosófica*. XVII (2): 147-154.

2013 Epistemología de lo multifactorial - o lo multifactorial como ignorancia o analogía. Disponible en: www.prospettivapersona.it/parliamone/bleg/2013/05/23/epistemologia-de-lo-multifactorial-%E2%80%93-o-lo-multifactorial-como-ignorancia-o-analogia/ (Acceso: 11/08/2014).

Primeró, Luis Eduardo y Jacob Buganza Torio

2007 *La hermenéutica analógica: desarrollos y horizontes*. México: Primeró Editores y Verbun Mentis.

Zuluaga, Noguera *et al.*

2005 *Foucault, la Pedagogía y la Educación*. Bogotá, Colombia: Delfín.

Perspectivas epistemológicas en el estudio de la producción de conocimiento

RUTH A. DÍAZ RAMÍREZ³³

Para explicar “Cómo se produce el conocimiento en las redes de científicos de la educación de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) unidad Ajusco, México D.F.” se emprendió una investigación, y como uno de los productos de ella se presentan en este capítulo algunas conceptualizaciones que han interpretado la producción del conocimiento, como la *sociología del conocimiento* y la *teoría de los campos de producción simbólica*, además de abordar la que sirvió de referente epistemológico a lo largo de la indagación, realizada con las redes de los científicos de la educación de la Universidad Pedagógica Nacional de México: la *antropología de la ciencia* y el enfoque de la *teoría de redes*. Esta secuencia de perspectivas bien puede ejemplificarse con la siguiente analogía, un aporte de Newton,³⁴ y su importancia en el desarrollo de la Física y en la cultura de su tiempo, que lleva simultáneamente al reconocimiento de otros teóricos que le sirvieron como antecedentes en sus descubrimientos: “Si he podido ver más lejos, es porque me apoyé en hombros de gigantes”, refiriéndose a Copérnico, Tycho Brahe, Johannes Kepler y Galileo, frase con la que hizo notar que el trabajo científico no es aislado” (Gutiérrez, Medel y Pérez 2012: 113).

Se recupera esta cita porque coincidimos en lo que señala: el trabajo científico³⁵ no solo es resultado de una persona, sino que es una indagación emprendida con otros. Para aportar y trascender en el ambiente intelectual también se debe estar cimentado en otras ideas, en otros pensadores que hayan explorado y

33 Doctora en Educación por la Universidad Pedagógica Nacional de México —UPN—. Este capítulo es parte de la exposición del trabajo de investigación: “Cómo se produce el conocimiento en las redes de científicos de la educación de la UPN” realizado durante su formación en el Doctorado en Educación 2013-2016. También es profesora en la Unidad 201 de la UPN en la ciudad de Oaxaca.

34 Superada por la teoría de la relatividad de Albert Einstein. *Cf*: Israel Gutiérrez, Ricardo Medel y Gabriela Pérez (2012: 113).

35 Me refiero, no solo a la manera tradicional del trabajo científico dentro de las ciencias reconocidas por la epistemología hegemónica, cuyo objeto de estudio es la ciencia dominante, sino al trabajo científico efectuado con epistemologías post-positivistas.

presentado líneas de investigación en teorías y por supuesto en epistemologías. Es difícil, e incluso imposible, que en una privacidad total o distante se produzca el conocimiento; por el contrario, coincidimos en “plantear la postura de que la producción del conocimiento científico es una práctica social, histórica y culturalmente determinada” (García Quintanilla *et al.* 2007: 7).

En consecuencia, la nueva epistemología³⁶ recomienda el análisis con *los otros* para crear nuevos ambientes cognitivos y pensar colectivamente. Permite evitar caer en los extremos o en una imprudencia, más aún, debemos contar con una sensibilidad y una precaución teórica para no caer en la adoración de las propias ideas, lo que puede convertirse en una obsesión. Una vez empecinados en nuestras propias teorías, es poco probable que seamos flexibles en entender y extender las posibilidades a nuevas epistemologías, considerando la importancia de la ética en el hacer científico, con la cual se cuida que la producción científica deba ser en beneficio de la sociedad, sin traer consecuencias que afecten a la misma o beneficien solo a un determinado grupo.

Debemos reconocer que es común en nuestros ambientes intelectuales ignorar la producción de los otros, simplemente porque no somos nosotros quienes hemos participado de dicha producción, y con ello corremos el riesgo de desdeñar algunas ideas que podrían ser mejores que las nuestras. El asunto no es solo reconocer que algunos de los científicos de la educación³⁷ son lentos en la adopción —por ejemplo—, de nuevas epistemologías, valiosas para la indagación, sino que a veces incluso se empeñan en no adoptarlas jamás.

De hecho, es posible que la misma idea de verse como ‘científicos de la educación’ sea ajena a los profesores de la UPN, que comúnmente son llamados *académicos*, docentes y en años anteriores: *asesores*; sin embargo, nos referimos a ellos como ‘científicos’, para hacer referencia a una ciencia, producto de aquellas prácticas sociales a través de las cuales determinadas personas o grupos organizados de personas (llámese actualmente *redes*) realizan la actividad de producir conocimiento en determinadas condiciones y para determinados fines.

36 Epistemología: “aquello que *sabemos* sobre lo que es, en un sentido más amplio que el habitual. Se designa pues, con epistemología el *campo del saber* y no sólo una teoría del conocimiento, o una rama de la filosofía que se encarga del estudio del conocimiento científico” (Beuchot y Jerez 2014: 120); por lo tanto, la ‘nueva epistemología’ está referida a las actuales y diferentes formas de aproximarse al saber, como ejemplo de ellas presentamos en este ejercicio de exposición a la ‘antropología de la ciencia’ y al ‘enfoque de la teoría de redes’.

37 Se denomina ‘científicos de la educación’ a los académicos también llamados profesores de la UPN, unidad Ajusco México D. F., que realizan investigación educativa, publican libros como forma de dar a conocer el conocimiento que producen. Además de realizar docencia, difusión y extensión del conocimiento, participan en redes reconocidas o no institucionalmente, esto es: *trabajan con otros para construir conocimiento*.

La ciencia no es otra cosa que una actividad que consiste en plantear problemas y buscar sus soluciones. Es una actividad humana, como otras, orientada a la resolución de problemas. La clase de problemas que la ciencia resuelve, podría decirse, son fundamentalmente los de la comprensión del entorno humano como una condición de vida. Lo que ha ocupado a los hombres y mujeres (por cierto, hasta muy recientemente, más hombres que mujeres) y a los grupos de individuos dedicados a esta actividad, es la generación de conocimiento que haga posible la sobrevivencia humana, en el modo en que los hombres piensan, sueñan, imaginan o deciden que debe ser vivida (García Quintanilla 2007: 13).

En consecuencia, este capítulo centra su atención en mostrar que no hay una única³⁸ o exclusiva manera de interpretar la producción del conocimiento, pero tampoco queremos caer en una equivocidad, con su deriva hacia un relativismo absurdo. La firme intención es mostrar nuevos significados de lo que es hacer ciencia en la actualidad por los científicos de la educación que interactúan en redes, utilizando como teoría moderada de interpretación a la antropología de la ciencia y la teoría de redes.

Sociología del conocimiento

De modo similar a Newton, quien escribe se ha apoyado en otros autores o en estudios anteriores para indagar sobre quienes han hecho aportes acerca de la producción de conocimiento, localizando que ha sido estudiado desde la perspectiva sociológica y desde la antropología de la ciencia. La primera, concepción sociológica, permite recuperar a Peter Berger y Thomas Luckmann y su conocido libro *La construcción social de la realidad* (2001 [1976]), quienes logran concebir un tratado teórico de carácter sistemático sobre sociología del conocimiento. Como disciplina, se dice en el libro anunciado que la ‘sociología del conocimiento’ debe ocuparse de los modos frecuentes por los cuales las ‘realidades’³⁹ se dan por ‘conocidas’ en las diferentes sociedades humanas.

38 *Cfr.* Mauricio Beuchot y Luis Eduardo Primero (2012: 143), donde se dedican varios capítulos a entender la posición del moderno positivismo, del reinado de la univocidad, con sus pretensiones de un conocimiento claro y distinto, y también de la posmodernidad, con el imperio de la equivocidad, del relativismo extremo que conduce al idealismo.

39 ‘Realidades’ definidas por los autores “como una cualidad propia de los fenómenos que reconocemos como independiente de nuestra propia volición (no podemos hacerlos desaparecer)” (Berger y Luckmann 2001: 13).

En otras palabras, una sociología del conocimiento deberá tratar, no solo las variaciones empíricas del ‘conocimiento’ en las sociedades humanas, sino también los procesos por los que *cualquier* cuerpo de ‘conocimiento’⁴⁰ llega a quedar establecido socialmente como ‘realidad’ (Berger y Luckmann 2001: 15).

Por lo tanto, el interés de esta disciplina se ha centrado, en el plano teórico sobre cuestiones epistemológicas y en el plano empírico sobre cuestiones de historia intelectual. Aclarando que sus fundamentos del conocimiento se remiten a la vida cotidiana. “El método que consideramos más conveniente para clarificar los fundamentos del conocimiento en la vida cotidiana es el del análisis fenomenológico, método puramente descriptivo y, como tal, ‘empírico’, pero no ‘científico’ que así consideramos la naturaleza de las ciencias empíricas” (Berger y Luckmann 2001: 37)⁴¹. Entendiendo que la realidad de la vida cotidiana se estructura alrededor del ‘aquí’ del cuerpo físico de la persona y el ‘ahora’ del presente, la cual se presenta además como un mundo intersubjetivo, dado que es compartido con otros.

Se explica la vida cotidiana como ese conjunto de actividades realizadas en situaciones concretas para satisfacer nuestras necesidades y, en consecuencia, para seguir viviendo. Este es un antecedente teórico inmediato para develar, en estricta coherencia con la antropología de la ciencia, ese conjunto de relaciones que los intelectuales establecen en un ‘aquí’ y ‘ahora’ para producir conocimiento de manera conjunta, como actividad inherente en su actuar cotidiano.

Una de las más destacadas exponentes de la vida cotidiana fue la filósofa Ágnes Heller, quien, al igual que otros sociólogos, consideran que la vida cotidiana es la dimensión fundamental de la existencia social. Pero ella va más allá de la forma en que se manifiesta y agrega: “Para reproducir la sociedad es necesario que los hombres se reproduzcan a sí mismos, como hombres particulares. La vida cotidiana es el conjunto de actividades que caracterizan la reproducción de los hombres particulares; a su vez, crea la posibilidad de la reproducción social” (1977: 16).

Luego, entonces, para reproducir el trabajo intelectual es necesario que los científicos de la educación se reproduzcan así mismos como científicos, que actúen como tales,⁴² que piensen como personas que producen y reproducen conocimiento, donde las redes de los científicos en educación (como abstracción

40 Se define “al conocimiento como la certidumbre de que los fenómenos son reales y de que poseen características específicas” (Berger y Luckmann 2001: 14).

41 En el capítulo I “Los fundamentos del conocimiento en la vida cotidiana”, destacan un pie de página refiriéndose a que la totalidad del análisis fenomenológico se basa en Alfred Schütz y Thomas Luckmann.

42 Más adelante en el apartado “El enfoque de redes sociales en la Antropología de la Ciencia”, se presenta la importancia de la ‘identidad del científico’, lo cual coincide con lo planteado por Ágnes Heller cuando enuncia: “Para reproducir la sociedad es necesario que los hombres se reproduzcan a sí mismos, como hombres particulares” (Heller 1977: 16).

científica y conceptualización analítica de nuestra investigación) son el espacio social de interacción, construyéndose, de manera conjunta, significados a través del intercambio de información, de ideas, *puntos de vista* y comentarios acerca del contenido que se trabaja.

Es así que, un aspecto importante también a destacar en esta corriente sociológica, es el proceso que se manifiesta y mediante el cual se llega a ser hombre (sic) o como actualmente se dice *persona*, o para el trabajo que nos ocupa ‘científico de la educación’, mediante una interrelación con un ambiente, inclusive se asegura que la dirección del desarrollo de su organismo está socialmente determinada, pero concibiendo que la sociedad es un producto humano, además de ser una realidad *objetiva* y, en consecuencia, el ser humano es un producto social. Expresa Ágnes Heller citada por Luis Eduardo Primero Rivas:⁴³

Según Lessing las relaciones puramente orgánicas [biológicas], la muda aceptación de estas relaciones y la identificación con ellas, constituyen el suelo nutritivo del fundamentalismo. No obstante, el polo opuesto de las relaciones orgánicas no son las ‘mecánicas’, sino las voluntarias, las elegidas racionalmente. Si algo es elegido voluntariamente, existe la autoridad de la elección: la personalidad libre. Por eso no puedo ni debo decir que soy lo que me llamo, sino sólo que creo que lo soy. Con las palabras: “Creo que lo soy” expreso mi decisión de permanecer fiel a las motivaciones, libres y profundas, de mi elección y con ello a mí misma (2000: 113-114).

De manera que participar en una red, un grupo, colegio o institución, para un científico es sin duda una elección, esto se señala con mayor detenimiento en los apartados: *d) roles* y *e) Alcance y modos de la institucionalización*,⁴⁴ al enunciar que en cualquier sociedad donde exista una creciente división del trabajo, donde se pueda disponer de un superávit económico que permita a ciertos individuos o grupos dedicarse a actividades especializadas, donde surge la ‘vida teórica’ con su cuantiosa proliferación de cuerpos especializados de conocimiento, administrados por especialistas, cuyo prestigio social tal vez dependa en realidad de su ineptitud para hacer cualquier cosa que no sea teorizar, debido a que socialmente es la mayor influencia que han recibido de su ambiente más cercano.

43 Es necesario revisar el libro *¿Cuál Ágnes Heller? Introducción a la obra de la filósofa húngara* (2000) escrito por Luis Eduardo Primero, donde se expone de manera clara y cronológica, la evolución del pensamiento de la filósofa, quien se aleja, como ella misma lo señala en una nota textual, “incluso de la versión más modificada posible de marxismo, en una dirección que podríamos llamar ‘posmoderna’” (Primero 2000: 176).

44 Nos referimos a los dos apartados del libro de Peter Berger y Thomas Luckmann capítulo II “La sociedad como realidad objetiva” en *La construcción social de la realidad* (2001: 95-120).

Teoría de los campos de producción simbólica

Otra perspectiva de pensamiento dentro de la sociología, que nos permite estudiar la producción del conocimiento, es la teoría de los campos de producción simbólica del francés Pierre Bourdieu, quien define a los “campos como universos sociales relativamente autónomos” (Bourdieu, en Colonia y Osorio 2004: 35); es decir, un campo es un espacio social de acción e influencia en el que confluyen relaciones sociales determinadas.

Lo anterior mantiene una estrecha relación con la definición de *red social* que hemos utilizado. “Los campos o redes son construcciones abstractas que el investigador define de acuerdo al criterio que le interese; es decir, estas relaciones se determinan por algún criterio subyacente, lo que permite identificar estructuras sociales que generalmente no están formalmente definidas por la sociedad y que de otra forma no serían identificables” (Adler de Lomnitz 1994: 343). Sin embargo, la diferencia entre la sociología y la antropología de la ciencia se establece al agregar que estas relaciones quedan definidas por la posesión, posición o producción de una forma específica de *capital*, propia del campo en cuestión, mientras que para la antropología de la ciencia aparecen otro tipo de relaciones, como la confianza, la lealtad y el intercambio recíproco, entre otras que más adelante se presentaran.

En términos analíticos, un campo puede ser definido como una red o una configuración de relaciones objetivas entre posiciones. Estas posiciones están objetivamente definidas, en su existencia y en las determinaciones que imponen sobre sus ocupantes, agentes o instituciones, por su situación presente y potencial (*situs*) en la estructura de distribución de especies del poder (o capital) cuya posesión ordena el acceso a ventajas específicas que están en juego en el campo, así como por su relación objetiva con otras posiciones (dominación, subordinación, homología, etcétera) (Bourdieu y Wacquant 2005: 150).

Desde la teoría de los campos, una red de científicos puede quedar representada como un espacio social de actividad y de disposición entre los productores de ciencia, en el que confluyen relaciones sociales determinadas. “En otras palabras, el campo es una mediación crítica entre las prácticas de aquellos que participan en él y las condiciones sociales y económicas que los rodean” (Bourdieu y Wacquant 2005: 155).

Desde esta concepción existen algunos trabajos de investigación educativa realizados directamente con los intelectuales que justamente producen conocimiento —los ‘investigadores educativos’—, citaremos uno de los más recientes efectuados en México y que fue de fácil acceso para su revisión, el de Colina Escalante y Osorio Madrid, quienes realizaron un interesante estudio utilizando las herramientas conceptuales de la teoría de los campos: “al profundizar en la comprensión de la actuación de los sujetos, no sólo en su descripción, sino al incorporar el conocimiento

de la red de relaciones objetivas entre los agentes y sus instituciones” (Colina y Osorio 2004: 33), considerando el análisis de un campo como una *praxeología social*.

Orientados por el concepto de *campo*, los autores de *Los agentes de la investigación educativa (IE) en México* (2004), plantean que forman parte del campo de la IE en México aquellas instituciones de educación superior, centros de investigación y profesionales de la IE que por su tipo de organización o práctica profesional sufren y producen efectos en la conformación y estructuración del mismo.

En su indagación, Colina y Osorio caracterizan el concepto de ‘capital’ como sinónimo de todo tipo de recurso que da poder, esto es, posibilidad de ser aceptado y legitimado por el campo, muy *ad hoc* con lo que Bourdieu señala:

El capital es aquello que es eficaz en un campo determinado (...) *Un capital no existe ni funciona salvo en relación con un campo*. Confiere poder al campo, a los instrumentos materializados o encarnados de producción o reproducción cuya distribución constituye la estructura misma del campo y a las regularidades y reglas que definen el funcionamiento ordinario del campo, y por ende a los beneficios engendrados en él (Bourdieu y Wacquant 2005: 152-155).

Es interesante como Colina y Osorio exponen cada uno de *los capitales* que poseen *los agentes de la IE en México*: dentro del *capital social* se estudió el género de los investigadores, zona geográfica en donde se ubican, unidades donde se encuentran laborando, antigüedad aproximada en el campo, pertenencia a asociaciones relacionadas con la IE y otras asociaciones científicas, cargos y nombramientos en IE, en asociaciones de IE o en otras organizaciones del campo, y último grado de estudios y disciplina.

En cuanto al capital simbólico, “es aquel que se logra reunir después de la adquisición de los otros capitales. Es el prestigio acumulado o poder adquirido por medio del reconocimiento de los agentes del campo” (Colina y Osorio 2004: 38). En *Los agentes de la IE en México*, de donde se extrae la cita anterior, se hace notar la medida en que es percibido por los otros como el prestigio intelectual y científico en el campo por medio de las distinciones científicas, y además es la manera en que se objetivó el capital simbólico.

El *capital económico* es el más común de identificar, es el reconocido socialmente como *capital*, como el recurso para ejercer poder sobre otras personas mediante la acumulación de bienes y la obtención de servicios. Para los agentes de la IE en México, este capital es indispensable al disponer del tiempo para la obtención de otros capitales, como el cultural, y posteriormente tener reconocimiento o capital simbólico. En el estudio, Colina y Osorio señalan que este capital es básico.

Por ejemplo, el capital económico heredado o adquirido posibilita a los agentes de la IE realizar estudios de posgrado en el extranjero, lo cual aumenta el valor y poder de aquellos capitales logrados con sus grados de estudio. Dicho capital también permite la edición y la publicación de libros sin apoyos institucionales (Colina y Osorio 2004: 39).

En relación al *capital cultural* “puede presentarse en tres formas: incorporado a las disposiciones mentales y corporales, objetivado en forma de bienes culturales e institucionalizado, al estar reconocido por las instituciones políticas, como ocurre con los títulos académicos” (Bourdieu, en Colina y Osorio 2004: 38). Como *capital objetivado* se analizó la producción intelectual reconocida en áreas y temáticas de investigación, por medio del número de referencias citadas en el Índice de Revistas de Educación Superior e Investigación Educativa —IRESIE—. Como *capital cultural institucionalizado* se identificaron los títulos y grados académicos obtenidos por los agentes de la IE en México

Igual importancia adquiere el concepto de *habitus*, noción clave en la teoría de los campos de Bourdieu: “es el sistema subjetivo de expectativas y predisposiciones adquirido a través de las experiencias previas del sujeto (...) su trayectoria social y de las disposiciones” (Bourdieu y Wacquant 2005: 153).

Para el estudio de Colina y Osorio, la descripción profunda, realizada en el trabajo de investigación con agentes denominados *clave*, apoya la caracterización de las prácticas profesionales, pensamientos, sentimientos y juicios que tienen los investigadores en educación sobre su quehacer profesional o *habitus*, el cual se verá siempre fuertemente influido por los *habitus* de aquellos que participan en su formación.⁴⁵

Para cerrar esta perspectiva teórica, que sirve de antecedente a nuestro estudio, es importante señalar que la ‘violencia simbólica’ también fue una herramienta analítica, definida como “aquella forma de violencia que se ejerce sobre un agente social con la anuencia de éste” (Bourdieu, en Colina y Osorio 2004: 46), la cual se detectó en la investigación de los agentes de la IE, en la valoración y consenso de entrada al campo de la IE, en la aprobación o no de artículos para ser publicados en revistas de excelencia; en la posibilidad o no de obtener puestos de investigador en las instituciones y en la posibilidad de ser aceptado o no como miembro de una asociación, entre otros.

45 Aunque no se describe de qué manera reciben la influencia de los otros científicos.

El enfoque de redes sociales en la Antropología de la Ciencia

El estudio de Colina y Osorio ha tenido importantes aportes al campo de la IE, sobre todo al examinar a los agentes de la IE en México desde la teoría de los campos. Ahora corresponde examinar cómo se produce el conocimiento en las redes de académicos o mejor llamados *científicos de la educación* de la UPN, Unidad Ajusco, desde la antropología de la ciencia, definida como la “realidad con la cual se vinculan y organizan las personas que hacen ciencia, manera de operación que desde su base sustancial y pragmática (incluso empírica), genera la definición de ciencia, con la cual opera la comunidad, el grupo o, incluso, el paradigma, cuando el colectivo ha llegado hasta este nivel de integración” (Primero 2013: 84). La antropología de la ciencia por lo tanto, estudia las relaciones entre académicos que producen conocimiento, o como les hemos denominado por la actividad de investigación que desarrollan: científicos de la educación.

De igual manera, la investigación utilizó como herramienta analítica, con sus principios conceptuales, la teoría de redes, situándonos en la realidad humana de dichas relaciones; mientras que la teoría de los campos lo hace desde las posiciones (*habitus*) y posesiones (*capitales*) que ocupan quienes producen conocimiento.

La antropología de la ciencia,⁴⁶ considerada como una nueva epistemología de la época, ha sido desarrollada por la Dra. Larissa Adler de Lomnitz, específicamente en su trabajo *La formación del científico en México: adquiriendo una nueva identidad* publicado en 1991, el cual tuvo como propósito hacer una contribución a la sociología de la ciencia en América Latina. Sin duda, esta investigación estableció los principios de la ‘antropología de la ciencia’, al estudiar la relación de los académicos de la Universidad Nacional Autónoma de México —UNAM— en la formación de científicos a través del seguimiento al Programa de Licenciatura en Investigación Biomédica Básica ofrecido por la UNAM.

46 La expresión “antropología de la ciencia” también fue encontrada en el libro de Latour Bruno y Steve Woolgar *La vida en el laboratorio: la construcción de los hechos científicos* (1979). Trad. Eulalia Pérez Sedeño (1995), específicamente cuando hace referencia a que el centro de su estudio fue el trabajo rutinario desarrollado en un laboratorio en concreto: “La mayor parte del material que orienta nuestra discusión se recogió *in situ* observando la actividad de los científicos en un escenario. Sostenemos que muchos aspectos de la ciencia descritos por los sociólogos tienen que ver con las minucias de la actividad científica que ocurren rutinariamente. [...] nuestro objetivo más general es arrojar luz sobre la naturaleza de la ‘suave parte más expuesta de la ciencia’: por ello nos concentraremos en el trabajo que hace un científico que se sitúa firmemente en su mesa de laboratorio” (Latour y Woolgar 1995: 32).

Su investigación se desarrolló de 1974 a 1980, durante el periodo en que se formaron las tres primeras generaciones, logrando formular interesantes explicaciones de los procesos de transmisión y adquisición de una *ideología científica*, elementos centrales en la socialización profesional, mediante la cual un individuo es incorporado a un grupo social, como fue el caso de los científicos en investigación Biomédica Básica.

Asimismo, con su trabajo de investigación *Cómo sobreviven los marginados* (1975) marca un giro paradigmático en los estudios de pobreza en América Latina y establece las claves del estudio de las redes sociales en las ciencias sociales latinoamericanas, siendo en esta perspectiva de análisis en donde identificamos un conocimiento de frontera.

El argumento fundamental es que las ‘redes de intercambio recíproco’ constituyen el mecanismo de supervivencia básico de un colectivo marginado, elemento que también identificamos en las redes establecidas entre quienes producen conocimiento educativo, específicamente de académicos de la UPN Ajusco, quienes fueron objeto de estudio de nuestra investigación, ya que en la aglutinación de los intelectuales se configuran relaciones horizontales basadas en la confianza y por ende en el intercambio recíproco de su producción académica.

En toda sociedad se dan intercambios simétricos y asimétricos, que van conformando redes horizontales y verticales (...) Así, se puede hacer un diagrama de las relaciones en las cuales se dan intercambios de bienes y servicios o de comunicación entre individuos, tales como intercambios de favores burocráticos, de préstamos materiales o de información. Los intercambios pueden ser de tres tipos: a) intercambios recíprocos (entre individuos con recursos y carencias similares que se dan dentro de un contexto de sociabilidad o “confianza”), b) de tipo redistributivo (patrón/cliente); es decir, entre individuos de diferentes jerarquías con recursos desiguales, siendo éstas típicas relaciones de poder inmersas en relaciones personales y en las cuales se intercambia lealtad por protección, y c) intercambios de mercado, en los que la circulación de bienes y servicios se hace a través del mercado y sus leyes (Polanyi, en Adler de Lomnitz 2002: 1-2).

En los científicos que producen conocimiento educativo se encontró un constante intercambio de información y de ayuda mutua, de igual forma que en el grupo marginado estudiado por Lomnitz, es decir, lo que puede favorecer una supervivencia en un colectivo marginado. En los intelectuales se producen un desarrollo profesional y logros académicos, debido al tipo de información que se

intercambia,⁴⁷ formando verdaderos equipos de trabajo o ‘cuerpos académicos’, al grado de que llega a institucionalizarse (otorgando tiempos y recursos) para enfrentar las vicisitudes de la vida académica.

Cuando un grupo de intelectuales comparte significados vitales —*valores*— y creencias afines, aparece un aspecto que Adler de Lomnitz denomina ‘sistema de normas culturales’, surgido desde los intercambios de favores, y que opera también entre quienes producen conocimiento, los cuales se observan a través de vínculos de ayuda recíproca; es decir, cuando existe un grupo o gremio de científicos, afines a cierta ideología, que realizan una ayuda mutua. Desde nuestra investigación este elemento es el generado, en buena medida, de la producción de conocimiento. La *ayuda mutua* se expresa al elaborar un prólogo para un colega o participar con capítulos para la publicación de un libro; de apoyarse al impartir una conferencia, asistir a un seminario invitado por un colega, ser lector de una tesis, entre muchas otras actividades.

La reciprocidad: “Es el mecanismo básico en cualquier tipo de intercambio social y permite la continuidad y la permanencia de las relaciones sociales que pueden ser horizontales o verticales” (Adler de Lomnitz *et al.* 2004: 27). Opera entre los científicos de la educación al presentarse la necesidad, para quien ha dado el apoyo, de solicitar una retribución a quien la otorga; es decir, estas mismas actividades tendrán que ser apoyadas por quien ha solicitado y ha recibido el soporte en primera instancia.

Los científicos de la educación también realizan intercambios de información, sin que la ubicación geográfica sea un obstáculo: “La comunidad científica puede definirse como un conjunto de redes sociales que trascienden las fronteras nacionales y no tienen límites geográficos precisos” (2009: 147)⁴⁸, ni siquiera antes de la frecuente utilización de dispositivos electrónicos. Estos intercambios de información también se realizan respondiendo a una necesidad de exhibirse y de hacerse visibles como productores de conocimiento, por lo menos una vez al año, mediante congresos, coloquios, encuentros, talleres, entre otros.

47 No es la misma información que se intercambia en el grupo de marginados, como el hecho de encontrar un espacio para laborar de jornalero, que en el grupo de intelectuales, al recomendarse como docente en una universidad o investigador en un colegio, etc., eso hace la diferencia entre supervivencia y desarrollo o éxito profesional.

48 La Dra. Adler Lomnitz presenta un ejercicio muy interesante sobre “El congreso científico como forma de comunicación” en las comunidades científicas. El texto fue presentado como ponencia en el IX Congreso Nacional [mexicano] de Investigación Educativa, celebrado en el año 2007, y publicado como un artículo del libro de Norma Georgina Gutiérrez Serrano: *Redes, comunidades, grupos y trabajo entre pares en la Investigación Educativa* (2009).

En una *relación de reciprocidad* entre científicos de la educación existe énfasis moral explícito en el acto de dar o de devolver el favor recibido. Esto se observa al citar el trabajo valioso de un colega: cuando se utiliza la obra de un intelectual, se recibe y a cambio se le reconoce su aporte al darle los créditos, posibilitando que “la ciencia avance, al prevalecer honestidad rigurosa del investigador con su material de estudio, ya que cada colega debe poder confiar en los resultados obtenidos por lo demás” (Adler de Lomnitz 2009: 150). Es así que los científicos de la educación utilizan las reglas de la comunicación verbal y escrita, sin las cuales no se logrará ningún tipo de reconocimiento por parte de la comunidad.

Por consiguiente, las redes científicas en educación facilitan el proceso de adaptación a los jóvenes investigadores, recién llegados a las primeras fases de asentamiento intelectual, presentándoles no solo a otros colegas; sino dándoles una serie de oportunidades de formación y de desarrollo profesional.

Es así que los *elementos de relación*,⁴⁹ desde el enfoque de redes para el estudio de un colectivo que produce conocimiento, pueden centrarse en normas de reciprocidad y confianza, de lealtad, solidaridad y sobre todo de una *ideología* como *sistema de ideas* que subyace al interior del colectivo y que les posibilita una identidad, un paradigma, una epistemología, líneas de investigación, etc.; es decir, de *un propósito para congregarse y construir significados conjuntos*.

Como *identidad del científico* entendemos a la representación ideativa y afectiva que se tiene de sí mismo como individuo dedicado a la investigación en ciencia y como parte de la comunidad científica (...) elementos que forman la identidad del científico: el reconocimiento que un individuo obtiene de la comunidad científica que lo confirma como un igual; el compartir una ideología; actitudes y normas de comportamiento y una forma de trabajo (Adler de Lomnitz y Fortes 1991: 140).

En la identidad profesional de quien hace ciencia, los dos aspectos principales son: ser y actuar como científico, realizando el ideal que lo rige, y que le conduce al ejercicio profesional de la investigación para la producción de conocimiento. Esta actividad será exitosa en la medida en que utilice sus *relaciones sociales* y la *capacidad* para manejarlas. Es más: no solo cuenta su gran capacidad de abstracción y de comprensión científica o formación académica en instituciones de renombre internacional, sino que es más importante aún sus contactos para emprender buenos y grandes proyectos de trabajo: lo que Bourdieu denomina su *capital social*. Sin embargo, desde la teoría de redes, coincidimos que la estructura de la red social es la que determina el capital social y no el individuo con capital

49 Estos elementos de relación han sido ampliamente detallados y ejemplificados en el artículo “La producción del conocimiento desde la antropología de la ciencia” (2015: 45-62) escrito por Luis Eduardo Primero Rivas y Ruth A. Díaz Ramírez.

social; pero sobre todo, son relevantes las *claves de relación* como confianza, reciprocidad, lealtad, solidaridad, es decir ese conjunto de normas culturales —una moral— que son inherentes a la estructura de la red; es decir, desde mi opinión, lo fundamental para el éxito profesional es el buen ejercicio de esta moral.

En este sentido, existen elementos claves desde la antropología de la ciencia para realizar la producción del conocimiento, como la cercanía física con otros intelectuales, la confianza y la lealtad. Esta última, la lealtad, expresa el código ético correspondiente a un tipo específico de relaciones sociales establecidas para el intercambio informal de recursos, y es central en cualquier colectividad (Adler de Lomnitz y Melnick 1998). Dentro de una sociedad como la de los científicos de la educación, donde existen reglas culturales de lealtad, esta desempeña un papel central para el funcionamiento exitoso de la comunidad. La nobleza incluso puede llegar al grado de ser premiada con una beca; ser invitado a participar en programas de investigación; dar cierta preferencia para el ingreso a un programa de formación, o simplemente compartir el cubículo, el laboratorio o el área de trabajo.

La lealtad permite crear una voluntad colectiva de cumplir con las tareas y convenios entre los académicos, también se expresa mediante un sentimiento de respeto y fidelidad a su producción. A través de la filiación a sus corrientes de pensamiento, a los compromisos tácitos establecidos con un intelectual o al invitarlo a dictar una conferencia puede expresarse una forma de admiración y sobre todo de lealtad. Ser leal al equipo de trabajo asegura al científico de la educación no ser expulsado o sentirse aislado del colectivo.

Dentro del grupo de científicos de la educación también existe la solidaridad como apoyo incondicional, siendo resultado de la ayuda mutua. Se manifiesta en un intercambio de bienes, como son los libros, artículos y todo tipo de materiales que los mismos producen; servicios, como orientarse en sus proyectos de investigación, presentarse con otros intelectuales, realizar recomendaciones, etc., y respecto a la información, esto es lo común: mediante un constante intercambio de ideas se dan sugerencias sobre las últimas publicaciones, se informan sobre becas, distintos tipos de apoyos económicos, convocatorias, eventos, etc.

El intercambio es horizontal, mientras quienes participan en él revelan la misma jerarquía: intelectuales con el mismo grado académico, con posiciones institucionales del mismo nivel y con cierto grado de amistad. En tanto las relaciones de verticalidad en las redes se da entre quien tiene un rango mayor con un intelectual de menor nivel; entre intelectuales con experiencia profesional reconocida y aquellos que se inician en la profesión; entre quienes tienen distintos grados académicos, y entre investigadores con prestigio y quienes son asistentes o apenas iniciados en este ámbito.

El factor *confianza* encontrado en nuestra investigación es variable y flexible entre los científicos de la educación, mientras que los grados académicos son formales e invariables. La *confianza* es resultado de la conjugación de factores físicos, económicos y personales, incluyendo la situación de llevarse o no llevarse bien con otros científicos. Estos factores actúan sobre el modelo ideal de comportamiento: no es lo mismo dirigirse a un colega con un grado menor de formación, que a otro con un grado mayor y una distinguida producción científica. Cuando alguien alcanza un *status* visiblemente reconocido, puede llegar a cotizar su participación en el mundo académico, y la manera de dirigirse a él también adquiere otra dimensión. Así, la confianza también depende de las modalidades al tratar a colegas de un *status* superior, igual o inferior, aunque todos posean el mismo grado académico. Las comunidades científicas basadas en los principios de confianza, reciprocidad y ayuda mutua, cuentan con estrategias fundamentales para enfrentar con mayor posibilidad de éxito la producción científica.

En suma, podemos decir que estas perspectivas de estudio sobre las realidades de producción de conocimiento no son excluyentes, pero utilizan herramientas conceptuales totalmente distintas: la sociología y la antropología de la ciencia pueden hermeneutizar un mismo escenario de intelectuales de forma diferente y, en consecuencia, sus resultados pueden llegar a presentar conceptualizaciones complementarias, siempre que se logre diferenciar la epistemología de la interpretación, reduciendo el *punto ciego* de nuestro percibir, sentir y simbolizar, como en un capítulo previo afirma el filósofo español Juan Coca.

Al ocuparse la sociología del conocimiento de los modos frecuentes por los cuales las realidades se dan por conocidas en las diferentes sociedades humanas, sus exponentes señalan: “del análisis fenomenológico, método puramente descriptivo y, como tal, ‘empírico’, pero no ‘científico’” (Berger y Luckmann 2001: 37), porque así consideraron en su momento histórico la naturaleza de las ciencias empíricas.

Por otro lado, la teoría de los campos tomará como puntos de referencia el *habitus* y los capitales, por su parte, el enfoque de redes puede ser fundamental, innovador y heurístico para interpretar las relaciones de quienes producen conocimiento. Es decir, los científicos de la educación, no toman decisiones a la ligera o sin sentido, o como individuos solamente pertenecientes a una categoría social, económica o política; sin duda, sus decisiones son producto de las relaciones con otros científicos de la educación, siendo exactamente el trabajo del enfoque de redes: develar el tipo de relaciones estructuradas.

Ante todo, el enfoque de redes y la antropología de la ciencia son una perspectiva poco explorada que puede ser una contribución epistemológica para mejorar nuestra habilidad en el entendimiento de la naturaleza sistemática de los contextos intelectuales.

Referencias citadas

- Adler de Lomnitz, Larissa
 1975 *Cómo sobreviven los marginados*. México: Siglo XXI.
 1994 *Redes sociales, cultura y poder: ensayos de antropología latinoamericanas*. México: Miguel Ángel Porrúa.
 2002 Redes sociales y partidos políticos en Chile. *REDES —Revista hispana para el análisis de redes sociales—*. 3 (2): 1-13. IIMAS-UNAM. Disponible en: <http://revista-redes.rediris.es> (Acceso: 12/07/2015).
 2009 “El congreso científico como forma de comunicación”. En: Norma Georgina Gutiérrez Serrano (coord.), *Redes, comunidades, grupos y trabajo entre pares en la investigación Educativa*, pp 143-151. México: Plaza y Valdés.
- Adler de Lomnitz, Larissa y Jacqueline Fortes
 1991 *La formación del científico en México. Adquiriendo una nueva identidad*. México: Siglo XXI.
- Adler Lomnitz, Larissa y Ana Melnick
 1998 *La Cultura política chilena y los partidos de centro: una explicación antropológica*. España: Fondo de Cultura Económica.
- Adler de Lomnitz, Larissa *et al.*
 2004 *Simbolismo y ritual en la política mexicana*. México: Siglo XXI, UNAM e IIMAS.
- Berger, Peter y Thomas Luckmann
 2001 [1976] *La Construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Beuchot, Mauricio y José Luis Jerez
 2014 *Dar con la realidad*. Argentina: Círculo Hermenéutico.
- Beuchot, Mauricio y Luis Eduardo Primero
 2012 *Perfil de la nueva epistemología*. México: Publicaciones Académicas CAPUB.
- Bourdieu Pierre y Loïc Wacquant
 2005 *Una invitación a la sociología reflexiva*. Argentina: Siglo XXI Editores.
- Colina, Alicia y Raúl Osorio Madrid
 2004 *Los agentes de la Investigación Educativa en México. Capitales y habitus*. México: UNAM y Plaza y Valdés.
- García Quintanilla, Magda (comp.)
 2007 *Voces y Paradigmas en la Educación*. Monterrey, México: Universidad Autónoma de Nuevo León.
- Gutiérrez, Israel; Ricardo Medel y Gabriela Pérez
 2012 *Física, Ciencias 2*. México: Castillo.
- Heller, Ágnes
 1977 *Sociología de la vida cotidiana*. Barcelona: Península.
- Latour, Bruno y Steve Woolgar
 1995 [1979] *La vida en el laboratorio: la construcción de los hechos científicos*. Madrid: Alianza Editorial.

Primero Rivas, Luis Eduardo

2000 *¿Cuál Ágnes Heller? Introducción a la obra de la filósofa húngara.* México: Primero Editores.

2013 *Conocer el conocimiento científico a comienzos del siglo XXI.* Informe final del Proyecto de investigación entregado a la UPN México. México. *Disponible en:* <http://spine.upnvirtual.edu.mx/> (Acceso: 12/07/2015)

Primero Rivas, Luis Eduardo y Ruth A. Díaz Ramírez

2015 La producción del conocimiento desde la antropología de la ciencia. *Analogía Filosófica.* XXIX (2015-2): 45-62. México D. F.

Epistemología de lo multifactorial – o lo multifactorial como ignorancia o analogía⁵⁰

LUIS EDUARDO PRIMERO RIVAS

Presentación

Ofrecemos un análisis acerca de lo multifactorial pensado como recurso cognitivo para vincularlo a la multiplicidad de lo real y sus partes, argumentado desde una exposición sintética de la nueva epistemología, conceptualización gnoseológica que posiciona como central al saber personal, pues al recuperar la antropología de la ciencia como una de sus partes básicas, plantea un *personalismo gnoseológico*, sea del ser humano singular (la persona directa, particular) o de su colectivo de pertenencia cognitiva: su comunidad científica de adscripción o vinculación, su persona colectiva y/o común; su *nosotros*.

La argumentación ofrecida recobra la necesidad de la ética en la comprensión de la realidad, en tanto, dentro del entender y significar lo multifactorial hay opciones cognitivas, y debemos escoger las más benéficas para el ser humano y sus propios entornos vitales.

Referencias básicas

En esta comunicación ofrecemos algunas consideraciones sobre un término (y significado) bastante socorrido en los ambientes científicos, especialmente aquellos vinculados a la investigación directa o de la salud. Es usual que cuando un científico llega a un punto oscuro en una indagación mientras se realiza, dado que su etiología está igualmente indeterminada, recurra a afirmar: “esto es multifactorial”. Es decir: lo considerado tiene una causalidad ignorada, quizá por ser variada, interactiva y polivalente, y para ser nombrada de algún modo se recurre a un término (y concepto)

50 “Epistemología de lo multifactorial - o lo multifactorial como ignorancia o analogía”. Disponible en: www.prospettivapersona.it/bleg/articolo.php?id=56 (Acceso: 17/07/2015).

‘comodín’, útil para decir mucho y simultáneamente poco, siendo apropiado para encubrir tanto una ignorancia como una epistemología reductiva.

Epistemología reductiva o reductora

En esta comunicación consideramos prioritariamente el universo de la práctica científica, y de ahí distinguimos al *científico*, esto es, a la persona realizadora de la ciencia, entendiendo esta concepción y pragmática sin parcialidades.

Especificando: asumimos una idea integrada e integradora del saber sistemático, profesional y/o científico. Aquel que significa y da sentido organizado, abstracto (intelectual y/o simbólico), validado y comprobable, al mundo, la naturaleza y sus devenires; siendo en consecuencia provechoso y útil al ser humano para vivir su vida, entendida como crecimiento, construcción y auto-poiésis.⁵¹

Convocamos, por tanto, al campo filosófico de la epistemología, entendiéndola como el saber normativo de las comunidades científicas y, en consecuencia, como un producto de la antropología de la ciencia, el universo simbólico y práctico que precisa quienes, cómo y cuándo producen el conocimiento dicho: aquel que es capaz de brindar entendimientos, comprensiones y finalmente interpretaciones, lo más amplias, consensadas, provechosas, pragmáticas y posibles sobre la realidad y sus partes, factores, determinaciones, particularidades y/o proporciones.

Igual asumimos que la epistemología es deudora —o está subordinada— a una gnoseología, en cuanto primero sabemos, conocemos (sentimos, percibimos e interpretamos), y luego (un devenir tanto del tiempo físico como de nuestra maduración intelectual) podemos parcializar nuestro saber en el conocimiento científico, particularmente cuando nos dedicamos a formarnos en alguna de las comunidades científicas activas en el medio donde vivíamos.

Por tanto, solo luego de un tiempo específico —surgido usualmente cuando concluimos la adolescencia y nos situamos en nuestra primera juventud— y después de una adecuada maduración podremos asumir una epistemología, una norma del hacer científico, que fundada en la gnoseología que tengamos, guiará nuestra formación científica y/o profesional, y consecuentemente será

51 Refiero el término de ‘autopoiesis’ a la Escuela de Santiago, especialmente según esta referencia: “Si la autopoiesis ha tenido influencia es porque supo alinearse con otro proyecto cuyo centro de interés es la capacidad interpretativa del ser vivo que concibe al hombre no como un agente que «descubre» el mundo, sino que lo constituye. Es lo que podemos llamar el giro ontológico de la modernidad, que hacia el fin del siglo XX se perfila como un nuevo espacio de vida social y de pensamiento que ciertamente está cambiando progresivamente el rostro de la ciencia” (Maturana y Varela 1994 [1973]: 34).

significativa en nuestra manera de *hacer ciencia*, lo cual supone la elección de propios referentes de indagación (los antes llamados ‘objetos de estudio’), contextos interpretativos (previamente denominados ‘marcos teóricos’) y la metodología que pongamos en práctica.

Si la epistemología asumida es la convencional, tradicional o la aún vigente, que bien podría denominarse del ‘univocismo hegemónico’ o del positivismo realmente existente,⁵² estaremos realizando una norma del hacer científico reductiva o reduccionista, que impulsará una gnoseología de igual tipo, que creará en *nosotros* una actitud cognitiva parcializada, probablemente conformista, modesta, asociada a poca curiosidad científica, perezosa, limitada, y de suyo, conservadora. Con ella aceptaremos fácilmente la ignorancia de las causas posibles, integradas, completas, interactivas y autopoieticas de la etiología de nuestros referentes de indagación —o de aquellas situaciones que debemos denominar *multifactoriales*—, conformándonos con la ignorancia, que avanza en un oscuro camino, seguramente plétórico de riesgos y peligros, asociados a desconocimientos flagrantes.

No obstante, recorreremos el camino iniciado amparados por la epistemología en la cual creemos —en cuanto *conocemos desde donde podemos*—, que validará nuestros recorridos, pues expresa *la ciencia verdadera, legítima y/o buena*, y en el fondo es una de las formas del dios moderno, pues La Ciencia es una de las deidades de la modernidad, a la cual *muchos* siguen rindiendo honores y pleitesías.

Recuperar la desfetichización

Los argumentos precedentes se apoyan en una filosofía de la ciencia de doble filiación. De un lado recupera el aporte de Thomas S. Kuhn en su libro *La estructura de las revoluciones científicas* (2012), que brinda pistas para entender el cambio del paradigma científico positivista, transformación surgida en la segunda mitad del siglo XX; por otro, se apoya en la superación de la Ilustración oficial y/o idealista, para recobrar la Ilustración vitalista, crítica, realista e histórica, impulsora del mejor pensamiento revolucionario del siglo XIX, que consigue desmitificar la teología cristiana —creadora del fetiche de La Verdad—, llevada a su apogeo en la filosofía hegeliana del Estado para plasmar la libertad frente a dios —y el Estado—, y mostrar que los dioses son fetiches, por ser construcciones humanas compensadoras de las debilidades, limitaciones, pobrezas, miedos e incapacidades de los seres humanos, y que en sí mismos carecen de poder, pues en realidad expresan al humano, aun cuando es de forma trastrocada.⁵³

52 Cfr. *Perfil de la nueva epistemología* (Beuchot y Primero 2012).

53 Cfr. *La importancia hermenéutica del concepto de fetichismo en Marx* (Primero 2003: 147-154).

La ciencia producida en la modernidad llega a autonomizarse como una divinidad en la cual se cree adorándola, y en su fetichización genera liturgias reductoras que amellan el *filo cognitivo* humano, y gnoseológicamente crean actitudes cognoscentes reductoras, facilitadoras de la falta de curiosidad indagadora, y proclives a aceptar lo multifactorial como un disfraz de la ignorancia.

Sinopsis de la nueva epistemología

La nueva epistemología es una concepción de cómo hacer de la ciencia una práctica humana, históricamente determinada y pensada como una actividad desfetichada y desfetichizadora, favorable a la vida y al reconocimiento de una ontología realista que concibe al ser de lo existente como continuo —en profundidad y extensión—, íntegro, polivalente —en niveles, ámbitos e interacciones—, autopoietico y sintrópico, que permite decir, recurriendo a una metáfora *femenina*, que la realidad es *redonda*, como esférica es la realidad y/o la madre tierra, el origen de la vida.

La nueva epistemología, al reconocerse como una práctica *humana* y definirse como se menciona en el párrafo precedente, se sabe irremisiblemente vinculada a la ética, pues se autodefine —y desea— como sintrópica y favorable a la vida, que por sí misma es dinámica constructiva, desarrollo, armonía, salud, equilibrio, eutimia (estabilidad psico-emocional) e incluso tranquilidad, sea como contento y hasta felicidad. E igualmente se sabe y reconoce como ecológica, al valorar el equilibrio en las condiciones medio-ambientales del planeta Tierra, espacio conformante de nuestro hogar y realidad directa o inmediata.

En la actual situación mundial y teniendo en cuenta el calentamiento global, la sobreexplotación de los recursos naturales, el desequilibrio en los cultivos agrícolas, y otra larga serie de males generados por la *modernidad oficial*, sobraría destacar las razones éticas y ecológicas de la ciencia que necesitamos, mas es indispensable trazar estos breves esbozos para destacar el perfil de la ciencia convocada, mayor y mejor que la generada por el positivismo realmente existente.

Volver a los saberes originales o de las redondeces de la Tierra

La nueva epistemología es, así mismo, una concepción postoccidental y/o postcolonial, que pretende recobrar los saberes de los pueblos y culturas ancestrales u originales, en cuanto comprensiones sistemáticas —o gramáticas— de la vida, sus movimientos, ciclos, azares e incluso tragedias, que dan claves de cómo vivir sin los significados eurocéntricos, promotores de dependencias, dominios, crímenes y otro largo etcétera de inequidades, trastrocamientos, fetichizaciones e Iglesias de diversos tipos, que nos han quitado vida, y por tanto, salud, paz y tranquilidad, generando el Estado erróneo de la modernidad.

En este sentido la nueva epistemología es una opción e incluso una propuesta para re-significar la vida, especialmente la *humana*, y una búsqueda para reinterpretar nuestras historias, con prioridad —según el contexto inicial de esta reflexión— en la génesis cognitiva para entender y comprender la realidad, facilitando interpretarla como el todo íntegro, continuo y *redondo*, planteado líneas atrás, con el fin de poder comprender que si bien la realidad es única y múltiple, debemos interpretarla según sus partes, proporciones y/o analogías. Integración poli-analógica de lo real, sometido a una etiología multifactorial que puede ser concebida como ignorancia o desafío.

Penumbras, luces y destellos

El surgimiento, desarrollo, consolidación y hegemonía de una epistemología es un proceso de siglos, y esperamos que para la nueva epistemología sea de decenas de años, contando con la velocidad de los actuales medios comunicativos e informáticos y los antecedentes destacados en el libro *Perfil de la nueva epistemología* (Beuchot y Primero 2012) y el subsecuente *Desarrollos de la nueva epistemología* (Beuchot y Primero 2015).

De todas formas, paulatinamente un mayor número de investigadores descubren la importancia de la proporcionalidad o analogía, siendo más conscientes que deben buscar las proporciones integradoras de sus referentes de investigación, los antiguamente denominados ‘objetos de estudio’, para lograr ir saliendo de las penumbras cognitivas y acceder a luces y destellos de nuevos descubrimientos, intelecciones, comprensiones y finalmente renovadas interpretaciones del ser y sus particularidades, correspondientes a la nueva racionalidad que surge con el avance del tiempo.

Esta renovada actitud cognitiva es especialmente relevante para entender la etiología de nuestros referentes de indagación y, sumada a una mayor curiosidad científica y a una valentía investigativa, puede impulsarnos a buscar en la causalidad multifactorial de una situación o problema para pretender precisar sus partes, relaciones, interconexiones, niveles, ámbitos y autogeneración de imbricaciones, o autopoiesis; acercándonos a dilucidar lo multifactorial, que dejará de ser ignorancia para convertirse en un desafío cognitivo al precisar las proporciones de una génesis y/o de una situación.

Genealogía y arqueología

Disponernos a encontrar una precisa etiología de una situación y/o referente investigativo, nos lleva a buscar la genealogía que la hizo posible, y seguramente también tendremos que recurrir a la arqueología del contexto indagado para

dar con los sedimentos, capas, residuos, adherencias, escorias e incluso restos tóxicos que puedan encontrarse, vía el estudio físico-químico que podamos hacer en nuestras excavaciones.

Quizá para algunos estas afirmaciones puedan aparecer como metáforas llamativas destinadas a encubrir la falta de conceptos de la nueva epistemología, mas es relevante destacar que, más allá de ser figuraciones literarias promotoras de significados, son un llamado a recuperar la concepción de la ciencia capaz de rescatar las referencias materiales y por tanto empíricas de sus universos de conocimiento, tanto en sus estructuras u organizaciones físico-químicas como fisiológicas, todo bajo el supuesto básico de la organicidad de la vida y la integridad e integración del planeta Tierra: la dinámica primigenia del origen del todo, la Naturaleza.

Volver a la antropología filosófica

La nueva epistemología, tengámoslo presente, es holística, ecológica o vitalista, y por ello su referente primero y genérico es la Naturaleza, espacio vital desde donde surge el ser humano con su fisiología y anatomía, en la cual destaca especialmente su sistema nervioso central y en él su cerebro.

Desde este modo de concebir, cobra especial relevancia la vinculación ser humano-naturaleza, en cuanto las causalidades vinculadas a una u otra han de buscar identificar, nombrar y clasificar las proporciones de las etiologías consideradas según las indicaciones previas, que han de recuperar lo dicho para precisar sus materialidades y conexiones, integrando, en conjunto, las realidades específicas consideradas, en cuanto seguro, permitirán encontrar las variadas razones productoras de lo indagado para al conocerlo de forma más completa y poseer un saber mayor y mejor que el generado por la antigua epistemología, lastrada en diversas limitaciones. De esta forma estaremos avanzando en la construcción del pensamiento completo.

Pensamiento completo

La nueva epistemología igualmente expresa la racionalidad que surge como consecuencia de las fallas de las racionalidades eurocéntricas —centradas en la tesis idealista de un *sujeto*, una subjetividad, alma, espíritu, etc.—, promoviendo una manera de conceptuar el mundo y la naturaleza en su profundidad, extensión e interactividad de niveles, factores y autopoiesis —ontología que algunos han convocado con el ambiguo nombre de *complejidad*—; genética y auto-génesis, vinculada al tiempo en su poli-sustancialidad, que debemos circunscribir al tiempo social (la historia) y al personal (la biografía).

La manera de conceptuar es lo entendido comúnmente como *pensamiento*, y la nueva epistemología promueve el concepto de *pensamiento completo*, entendido como se lo acaba de precisar.

De adoptarse esta forma de conceptuar, que busca reconstruir lo real en su totalidad concreta, se estará reconociendo, tanto la génesis social de la nueva epistemología, como la posesión de una actitud personal de buscar estar en la frontera del saber actual o lo más cerca posible de la misma, para lograr actualizarse en la producción científica contemporánea.

Nuevamente la antropología filosófica

Las tesis precedentes nos conducen a recordar tanto la antropología de la ciencia como pragmática en la integración de los colectivos hacedores de la ciencia real y actuante, como el matiz antropofilosófico del personalismo, en cuanto hay que recuperar el papel de la persona en la construcción del conocimiento.

La ciencia dicha, aquella práctica productora de saberes, normas, instrumentos de trabajo y resultados de impacto y reconocimiento social, es una realización de colectivos de trabajo vinculados a comunidades científicas seguramente articuladas en movimientos culturales que avalan el surgimiento, promoción y consolidación de nuevos paradigmas, y que por su poder define el conocimiento de frontera, el cual se erige como el deber ser cognitivo de una época, y en consecuencia, como el modelo a imitar si se quiere tener reconocimiento y presencia en los campos de trabajo donde la persona actúa.

El personalismo

Tal y como ahora puede plantearse va mucho más allá de sus filiaciones iniciales en la antropología filosófica y la ética, extendiéndose hasta el saber gnoso-epistemológico, que con este desarrollo crea un mayor poder de construcción y aplicación, permitiendo pensar “la historicidad de la persona, o de las condiciones del saber personal”, como he tratado en el capítulo de igual nombre en el libro *Desarrollos de la nueva epistemología* (Beuchot y Primero 2015: 27-51), que aporta en la búsqueda del nuevo matiz resaltado del personalismo, que puede crecer a nuevas expansiones conceptuales y operativas, considerando que la persona es central para concretar el trabajo de las comunidades científicas y en general de cualquier colectivo humano. Particularidades del género humano que requieren a la persona para especificarse, pues lo particular requiere de lo específico para ser: sustanciarse.

Concluyendo

Lo multifactorial, en el contexto aquí resaltado, es un esfuerzo gnoseológico para buscar comprender la realidad y sus particularidades, de una forma mayor y más completa que la manera convencional de hacerlo, al tiempo que es la propuesta de un modelo epistemológico para dilucidar lo dicho, entendido como un acercamiento parcial a las comprensiones emprendidas, pues la realidad —y sus particularidades—, son múltiples y multitudinarias, de ahí heterogénea, como hace tantos años destacó *la mejor* Ágnes Heller.⁵⁴

Desde el modo de concebir multifactorial de lo concreto nos acercamos a nuestros referentes de atención con la consciencia —el saber deliberado— de la parcialidad del intento, en cuanto están compuestos de multitud de factores, determinaciones, compuestos, proporciones y/o variables que en sí mismas pueden ser autopoiéticas, con lo cual le agregan una dinámica interna a la externa determinada por el tiempo, y que en conjunto hacen más difícil precisar la multiplicidad a conocer, si buscamos ir más allá de la epistemología reductiva que se contenta con sacar las variables y/o proporciones centrales, dejando de lado y/o ignorando, otras muchas que pueden ser tan determinantes como las centralmente identificadas. En estricto orden de razonamientos, ahora deberíamos destacar la filosofía de la ignorancia.

La filosofía de la ignorancia

Es un tema que requiere más tiempo y espacio si pretendemos mayor eficacia en su manejo y control que el contenido en la última parte de una comunicación. Apenas lo bosquejamos para destacar la necesidad de promover el pensamiento completo y colectivo como una manera de buscar entender y comprender más la realidad, y sus partes.

Gobierno e intervención concebidos con un sentido multifactorial, múltiple, holístico y/o ecológico, y definitivamente ético, desde la nueva epistemología deberemos respetar la vida, sus contextos y dinámicas, así como a su principal *significador*: el ser humano, quien igual deberá rescatarse de la perdición donde ha caído a consecuencia de la vieja epistemología y el mundo perverso que promovió, hoy autonomizado como capitalismo globalizado y financiero aquello que alguna vez se llamó *imperialismo*, generador de la sociedad decadente ya mencionada.

54 Cfr. *Sociología de la vida cotidiana* (Ágnes 1997: 93 ss).

Finalmente destacamos el personalismo gnoseológico ahora planteado, en cuanto el género humano se concreta en naciones, colectivos y personas, y en definitiva es *la persona* quien realiza sus colectivos y naciones partiendo de su forma de entender y comprender, por lo cual, el personalismo destacado es una línea de juicio y trabajo, seguramente productiva para quienes la logren significar al darle relevancia.

Referencias citadas

- Beuchot, Mauricio y Luis Eduardo Primero Rivas
2012 *Perfil de la nueva epistemología*. México: Publicaciones Académicas CAPUB.
2015 *Desarrollos de la Nueva Epistemología*. Popayán, Colombia: Universidad del Cauca.
- Heller, Ágnes
1977 *Sociología de la vida cotidiana*. Barcelona: Península.
- Kuhn, Thomas
2012 *La estructura de las revoluciones científicas*. México: FCE.
- Maturana, Humberto y Francisco Varela
1994 [1973] *De máquinas y seres vivos – Autopoiesis: la organización de lo vivo*. Santiago de Chile: Universitaria y Lumen.
- Primero Rivas, Luis Eduardo
2003 La importancia hermenéutica del concepto de fetichismo en Marx. *Analogía Filosófica*. XVII (2): 147-154.
2013 Epistemología de lo multifactorial – o lo multifactorial como ignorancia o analogía. Disponible en: www.prospettivapersona.it/bleg/articolo.php?id=56 (Acceso: 17/07/2015).

Índice analítico

A

Aesthetica 46
Ágnes Heller 96, 97, 108, 116
A. J. Ayer 13
Alain Babiou 57
antropología de la ciencia 7, 8, 16, 39,
93, 94, 95, 96, 98, 101, 104, 105,
106, 108, 109, 110, 115
Aristóteles 13, 21, 22, 23, 34, 35, 36, 51
artes 8, 15, 45, 46, 48, 49, 50, 51
axiológica 34

B

Baumgarten 8, 46, 52
Bourdieu 98, 99, 100, 104, 107

C

capital cultural 100
capital económico 99, 100
capital objetivado 100
Carlos Marx 22, 24
Carlos Pereda 33, 37, 43
C. G. Hempel 13
científicos de la educación 93, 94, 95, 96,
101, 103, 104, 105, 106
Colina y Osorio 99, 100, 101
Comte 13
Condorcet 13
conocimiento 7, 8, 11, 14, 17, 18, 19, 20,
21, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 30, 31,
33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 41, 45,
46, 47, 48, 49, 50, 51, 55, 56, 57,

58, 59, 60, 61, 62, 63, 65, 77, 78,
81, 87, 88, 89, 93, 94, 95, 96, 97,
98, 101, 102, 103, 104, 105, 106,
108, 110, 114, 115

conocimiento de frontera 102, 115
Copérnico 13, 93
Crítica del Juicio 47, 48

D

Denis Dutton 49
Derrida 39, 42
Desarrollos de la nueva epistemología 9,
16, 20, 25, 33, 113, 115
Descartes 13, 21, 23, 45
Dewey 37
Dilthey 13
Donald Davidson 57, 72
doxa 31
Durkheim 13

E

Elizabeth Anscombe 35
Emmanuel Levinas 56
enfermedad mental 20
epistemología 7, 8, 9, 11, 12, 13, 14, 15,
16, 17, 20, 25, 30, 31, 33, 34, 35,
36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 49,
51, 56, 58, 59, 60, 70, 71, 73, 81,
82, 85, 90, 93, 94, 101, 104, 106,
107, 109, 110, 111, 112, 113, 114,
115, 116, 117
equivocista 80
Ernesto Sosa 18, 33, 34, 35
escepticismo 7, 33, 38, 42, 43

Escuela de Santiago 13, 110

F

F. Bacon 21, 23

fiabilismo 35, 36

filogénesis 19, 24

filosofía 8, 12, 13, 15, 17, 19, 21, 22, 23, 24, 26, 28, 30, 31, 32, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 48, 55, 59, 70, 80, 81, 83, 87, 90, 94, 111, 116

Foucault 7, 31, 32, 77, 79, 80, 81, 88, 90, 91

Francisco Varela 13, 71, 117

Frapolli 58, 70

frónesis 31

G

Gadamer 13, 41, 43, 52, 59, 77, 90

globalización 27

gnoseología 15, 17, 21, 28, 46, 47, 110, 111

Gregory Bateson 13

Grondin 40, 41, 57, 71

H

Heidegger 40

Helen Longino 56

hermenéutica 8, 13, 15, 20, 30, 31, 32, 33, 36, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 45, 48, 51, 52, 55, 56, 57, 59, 60, 62, 70, 71, 72, 75, 76, 77, 79, 80, 83, 84, 86, 88, 89, 90, 91, 111, 117

Husserl 13

I

ideología científica 102

interioridad humane 22

J

J. B. Vico 13

Jean Piaget 19, 20, 22, 24

John Bowlby 24, 25

José Luis Jerez 39, 41, 42, 94, 107

J. S. Mill 13

Julien Ries 66

K

Kant 8, 13, 21, 23, 46, 47, 48, 53

Kendall Walton 49

L

la época 26, 27, 28, 45, 101

La estructura dinámica de la realidad 56, 72

La formación del científico en México 101, 107

Larissa Lomnitz 8

Leibniz 46

los epistemólogos 11, 12

Luis Eduardo Primero Rivas 7, 8, 9, 11, 17, 24, 28, 33, 42, 70, 76, 81, 86, 90, 97, 104, 108, 109, 117

M

Mahatma Gandhi 13

Markus Gabriel 39

Maturana 62, 63, 64, 66, 71, 110, 117

Mauricio Beuchot 7, 18, 20, 24, 28, 33, 41, 43, 65, 70, 72, 80, 81, 83, 88, 90, 94, 95, 111

Maurizio Ferraris 32, 39, 41, 42

M. Bunge 13

Metafísica 34

monismo epistémico 34

multifactorial 8, 16, 82, 91, 109, 112, 113, 116, 117

N

neopistemología 14, 15, 16
 neopragmatismo 12, 41
 Nietzsche 7, 40
 Niklas Luhmann 61
 nueva epistemología 7, 9, 14, 15, 16, 17,
 20, 25, 30, 31, 33, 38, 42, 70, 73,
 81, 82, 90, 94, 101, 107, 109, 111,
 112, 113, 114, 115, 116, 117
 Nuevo Realismo 39, 42

O

otro modo de conocer 15, 45

P

paradigma 12, 34, 48, 49, 51, 81, 101,
 104, 111
 pedagogía 8, 20, 26, 32, 55, 75, 76, 79,
 84, 88, 89, 90
 Peirce 37
 pensamiento completo 114, 115, 116
 Perfil de la nueva epistemología 16, 33,
 42, 70, 90, 107, 111, 113, 117
 persona 14, 19, 22, 25, 41, 55, 57, 59,
 60, 61, 62, 75, 76, 79, 80, 81, 83,
 85, 88, 89, 90, 93, 96, 97, 109, 110,
 115, 116, 117
 Platón 21, 23, 33, 37
 pluralismo epistémico 34
 Popper 37, 57, 72
 posmodernidad 39, 40, 41, 42, 95
 postcolonialismo 13, 40
 presocráticos 19, 21
 producción de ciencia 8
 prudencia 31, 39, 57, 59, 83

Q

Quentin Meillassoux 39

R

realismo 7, 15, 23, 33, 37, 38, 39, 40, 41,
 42, 65, 67, 70, 77, 81, 82, 90
 Realismo Analógico 39, 42
 reduccionismo cognitivo 27
 relativismo 7, 33, 38, 40, 41, 42, 80, 95
 Renacimiento 13, 26, 27, 28
 Roderick Chisholm 33
 Rolando García 19
 Rorty 41, 43

S

saber científico 12, 14, 19, 30, 31
 ser humane 18, 19, 20, 22, 23, 24, 78
 ser humano 34, 50, 58, 66, 74, 75, 76,
 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 88, 89,
 97, 109, 110, 114, 116
 Sixto Castro 8, 31, 45
 sociología de la ciencia 7, 101
 Stephen Pinker 49
 Susan Haack 57, 58, 59

T

teoría de los apegos 24
 Thomas Kuhn 8
 Tomás de Aquino 13

U

univocista 80
 UPN 73, 76, 79, 84, 90, 93, 94, 101,
 102, 108

W

Wittgenstein 13

Z

Zubiri 56, 72

Sobre los autores

Mauricio Beuchot Puente: es licenciado, maestro y doctor en filosofía; investigador en el Instituto de Investigaciones Filológicas de la UNAM, donde funda el Seminario de Hermenéutica. Es creador de la hermenéutica analógica (1993), filosofía en creciente expansión en Iberoamérica. Tiene en el Sistema Nacional de Investigadores de México, el reconocimiento de Investigador Nacional III y numerosas publicaciones de libros, artículos y entrevistas. También enseña en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM.

Luis Eduardo Primero Rivas: es licenciado, maestro y doctor en filosofía por la UNAM. Profesor fundador de la Universidad Pedagógica Nacional de México, donde actualmente es el coordinador general del Seminario Permanente de Investigación sobre la Nueva Epistemología (SPINE), creado en el año del 2013. Es creador de la pedagogía de lo cotidiano (1989) y co-creador con Mauricio Beuchot de la nueva epistemología (2012). Tiene numerosos libros en los campos de trabajo de la educación y la epistemología, así como artículos sobre estos temas y antropología filosófica y ética.

Juan R Coca: es doctor en el área de sociología por la Universidad de Santiago de Compostela (Galicia, España) y profesor de la Universidad de Valladolid (Castilla y León, España). Su ámbito de investigación fundamental es la sociología de la tecnociencia, los estudios de los imaginarios sociales y la socio-hermenéutica. Es Director de la revista *Sociología y tecnociencia*, co-director de la revista *Cómaros*. Junior Associate Fellow of “The International Institute for Hermeneutics”. Miembro del Grupo de Investigación Reconocido (GIR) “Trans-Real Lab” de la UVa. Miembro de FLACSO España donde es el responsable del grupo de investigación “Ciencia, tecnología, democracia y educación”. Ha publicado cerca del centenar de artículos científicos en revistas españolas, canadienses, portuguesas, mexicanas, italianas, brasileiras, argentinas, venezolanas, chilenas, etc. Así mismo ha participado en una veintena de libros colectivos, además de escribir varios libros entre los que destaca *La exclusión científica del otro*.

Sixto J. Castro: Es licenciado y doctor en filosofía, bachiller en teología; es profesor titular de universidad en la Universidad de Valladolid, donde imparte “Estética y teoría de las artes” y “Temas de estética” y ha sido profesor invitado de la misma materia en la universidad de Bayreuth (Alemania) desde 2004 hasta 2014.

Ha sido “visiting scholar” y “visiting professor” en las universidades de Temple (Philadelphia), Houston, Oxford, Lovaina y Columbia (Nueva York). Autor de *La trama del tiempo* (San Esteban, Salamanca, 2002), *En teoría, es arte* (San Esteban, Salamanca, 2005), *Vituperio de orbanejas* (México, Herder, 2007), galardonado con el *accésit* del premio de Ensayo de Caja Madrid, 2005).

María Guadalupe Rivera Castañeda: Es licenciada en pedagogía por la Universidad Pedagógica Nacional de México (2012) y Maestra en Desarrollo Educativo (2016) con la tesis *Una Conceptuación Pedagógica hacia la Revalorización del Docente Universitario como Modelo de Formación*, premiada con Mención Honorífica. Es profesora de educación primaria en el sistema oficial de la Secretaría de Educación Pública federal en México.

Ruth Díaz Ramírez: es profesora de educación primaria y doctora en educación (2017) por la Universidad Pedagógica Nacional de México (UPN). Es profesora en la Unidad Oaxaca de la UPN.

Este libro fue diagramado utilizando fuentes ITC Garamond Std a 10,5 pts,
en el cuerpo del texto y RawengulkBold en la carátula.
Se empleó papel propalibro beige de 70 g en páginas interiores
y propalcote de 220 g para la carátula.
Se imprimieron 100 ejemplares.

Se terminó de imprimir en Samava Ediciones en Popayán,
en junio de 2018.