



Entre miopía y presbicia

Aportes epistemológicos a la investigación
en Ciencias Sociales y Humanidades

Laura Viviana Pinto Araújo
Dulce María Cabrera Hernández
Lourdes López Pérez
(coordinadoras)



Cuerpo Académico 356 “Filosofía, Educación y Cultura”
Red de Responsabilidad Social

Esta obra fue dictaminada y aprobada por pares académicos en formato doble ciego y cuenta con el aval de la Dirección General de Publicaciones de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. Es parte de las metas comprometidas en el proyecto 0027 “Formación para una cultura de la responsabilidad social: sistematización de experiencias entre cuerpos académicos y organizaciones sociales”, financiado por la Vicerrectoría de Investigación y Estudios de Posgrado, y en el proyecto colectivo “Perspectivas ontológicas y epistemológicas en la investigación educativa”, de la Secretaría de Investigación y Estudios de Posgrado de la BUAP.

ENTRE MIOPIA
Y PRESBICIA

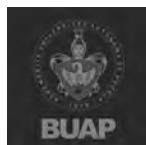
Agradecimientos

Vicerrectoría de Investigación y Estudios de Posgrado de la BUAP.
Facultad de Filosofía y Letras.
Centro de Investigaciones Filosóficas.

Laura Viviana Pinto Araújo
Dulce María Cabrera Hernández
Lourdes López Pérez
(coordinadoras)

ENTRE MIOPIA Y PRESBICIA

Aportes epistemológicos
a la investigación
en Ciencias Sociales
y Humanidades



Corrección y cuidado de edición de Isabel Juvera
(editora@servicioseditoriales.net).

Arte de la portada: Héctor Claramunt

© 2022, Laura Viviana Pinto Araújo, Dulce María Cabrera Hernández
y Lourdes López Pérez (coordinadoras).

© Primera edición, Servicios Editoriales / Editorial Balam,
México, octubre de 2022 (www.servicioseditoriales.net,
editorial@servicioseditoriales.net).

ISBN 978-607-7963-56-1

Todos los derechos reservados. Bajo las sanciones establecidas en las leyes, queda rigurosamente prohibida, sin autorización escrita de los titulares del copyright, la reproducción total o parcial de esta obra por cualquier medio o procedimiento, comprendidos la reprografía y el tratamiento informático, así como la distribución de ejemplares mediante alquiler o préstamo públicos.

ÍNDICE

Presentación, <i>Laura Viviana Pinto Araújo,</i> <i>Dulce María Cabrera Hernández y Lourdes López Pérez</i>	11
--	----

Primera parte

De los debates de las ciencias a las metáforas y los enredos

LA PREGUNTA FILOSÓFICA POR EL ORIGEN DE LA CIENTIFICIDAD A PARTIR DE KANT, WINDELBAND, RICKERT Y HUSSERL, <i>Luis Ignacio Rojas</i> <i>Godina</i>	23
--	----

REVISIONES ONTOLÓGICO-EPISTEMOLÓGICAS SOBRE EL CONOCIMIENTO CIENTÍFICO: LA TENSION ENTRE CONOCIMIENTO DE LAS CIENCIAS SOCIALES Y LAS CIENCIAS EXACTAS Y NATURALES, <i>Mauro Alonso, Melisa</i> <i>Cuschnir, Mariángela Nápoli, Judith Naidorf</i>	55
--	----

AL COBIJO DE LAS CIENCIAS SOCIALES Y HUMANAS: NOTAS SOBRE LA CONFIGURACIÓN CONCEPTUAL E HISTÓRICA DEL CAMPO EDUCATIVO Y PEDAGÓGICO EN MÉXICO, <i>Claudia B. Pontón Ramos</i>	87
EPISTEMES, JUEGOS Y LABORATORIOS. EMPLAZAMIENTOS EPISTÉMICOS Y GENERACIÓN DE CONOCIMIENTOS, <i>Dulce María Cabrera Hernández</i>	115
VER Y HACER VER: REFLEXIONES ESPECULARES A LA LUZ DE LAS METÁFORAS EPISTEMOLÓGICAS DE JORGE LUIS BORGES, <i>Laura Pinto Araújo</i>	139
APUESTAS PARCIALES PARA HABITAR LA ACADEMIA: DIFRACCIÓN Y HORIZONTALIDAD, <i>Xóchitl Arteaga Villamil</i>	173
Segunda parte	
Ética, epistemologías y sujeto	
MIRADAS ÉTICAS DEL CUIDADO, <i>Lourdes López Pérez y Alma Cossette Guadarrama-Muñoz</i>	203
ESE MISTERIO QUE ANIDA EN EL CARÁCTER OCULTO DE LA SALUD, <i>Jesús Rodolfo Santander</i>	229
SOBRE LA SOCIEDAD PALIATIVA DE BYUNG CHUL HAN, <i>Juan Carlos Canales Fernández</i>	257
APROXIMACIONES A UNA INVESTIGACIÓN NO DISCAPACITANTE: EFECTOS DE VERDAD Y PROCESOS DE CONSTRUCCIÓN DE CONOCIMIENTO, <i>Rodolfo Cruz Vadillo</i>	269

APROXIMACIONES TROPOLÓGICAS AL PENSAMIENTO POSFUNDACIONAL. IMPLICACIONES PARA LA INVESTIGACIÓN SOCIAL, <i>Magda Concepción Morales Barrera</i>	299
Seguir la conversación..., <i>Leonor Escalante Pla</i>	323
Sobre los autores	329

PRESENTACIÓN

LAURA VIVIANA PINTO ARAÚJO,
DULCE MARÍA CABRERA HERNÁNDEZ
Y LOURDES LÓPEZ PÉREZ

No vemos el espacio del mundo, vivimos nuestro campo visual. No vemos los colores del mundo, vivimos nuestro espacio cromático.

Maturana y Varela

Vivimos un mundo común, pero lo conocemos a partir de nuestras acciones biológicas y sociales; es decir, de cómo nos aparece ese mundo que habitamos con otros. Algunas veces este mundo nos resulta tan obvio que puede ser difícil distinguir objetos cercanos; en cambio, para otros es complicado identificar los distantes. En ambos casos se compromete la capacidad de discernir: por un lado, la inmediatez puede convertirse en una barrera epistemológica para reconocer horizontes de sentido, mientras que la formalidad excesiva induciría fácilmente al extrañamiento. En estos polos se encuentran diversas explicaciones o interpretaciones de la realidad, del conocimiento y de nuestros modos de conocer, y para construir un posicionamiento hemos de proveernos de cajas de herramientas y criterios de validación que consientan una cierta visión.

De esta manera, buscamos cuestionar y reformular nuestros posicionamientos epistemológicos, para ajustar el ángulo de mirada, pues consideramos que los lentes teóricos son herramientas valiosas para responder a preguntas como ¿A qué llamamos investigación en ciencias sociales y en humanida-

des o incluso ciencias del espíritu o de la cultura? Al plantear esta pregunta debemos apelar a múltiples enfoques o designaciones para referirnos a las prácticas de estudio de nuestra vida concreta y, quizás, obligarnos a ponerlas en perspectiva en su propio carácter problemático. Para ello, procuramos examinar el modo como la ciencia y la cultura ven la realidad, y lo hacemos mediante una red de investigadores de instituciones públicas y privadas que pretende contribuir no sólo a la generación de conocimiento sino, antes bien, a la necesaria reflexión que suscita la propia configuración de lo cognoscible, pues, como bien señalan Maturana y Varela (2003: 13), “todo acto de conocer trae un mundo a la mano”. Éste es nuestro punto de partida, y también en él, como veremos, está implicado el problema del lenguaje en su referencia al mundo.

En ese sentido, y aunque hoy resulta difícil de defender “la” ciencia en términos unívocos, es menester diferenciar el conocimiento científico, y vale la pena preguntarse si acaso en las sociedades contemporáneas prevalece la idea positiva de científicidad, anclada a conceptos como el de objetividad o exactitud, entre otros. ¿Sigue siendo pertinente debatirnos entre ciencias blandas y duras? Al respecto, ya es posible observar diversos enfoques fenomenológicos y constructivistas que han puesto en relieve la importancia del mundo de la vida, del lenguaje, del contexto y de la cultura en la generación del conocimiento. Sin embargo, aún podemos indagar si hemos transitado hacia otros modos de conocer o si nos hemos asomado más allá de la ventana que el pensamiento paradigmático ofrece.

¿Qué queda entonces entre la miopía y la presbicia? Entre esas dos afecciones perceptuales, entre la imposibilidad de ver de cerca y la incapacidad para ver de lejos, justo en medio de ambas, descubrimos que existen alternativas para ampliar nuestros horizontes de intelección y derribar los estrechos márgenes prescritos por los diversos campos de saber. Ése es el sentido de esta obra colectiva, y en esa dirección se enfocaron los esfuerzos de todos los autores que participa-

mos en ella bajo la premisa de pensar juntos esta conjunción disyuntiva, y hacerlo desde esa triada inherente que constituye el propio acto de conocer (ser-hacer-conocer), hacia la reflexión ineludible que implica el abordaje de esas tres dimensiones que le corresponden: ontológica, metodológica y axiológica, y epistemológica.

Bajo esas premisas, nos interesó indagar acerca de los alcances y las limitaciones de nuestras propias investigaciones, de los posibles encuentros disciplinares que se tejen a la hora de pensar y repensar en los saberes que las constituyen y, fundamentalmente, en los enredos que cada una de ellas establece con la praxis.

La composición de la obra es variopinta. La primera parte se denomina *De los debates de las ciencias a las metáforas y enredos* y se compone de seis capítulos que introducen al lector en los debates epistemológicos de las ciencias sociales y las humanidades, situando el enfoque en el sentido mismo de la disyunción y de las posibles derivaciones de esos puntos de vista que dislocan las relaciones entre el sujeto y su objeto de conocimiento, y advirtiendo, además, que la racionalidad científica no sólo se expresa en el lenguaje lógico matemático sino que también nos descubre en las historias que contamos, en los lugares desde los que nos pronunciamos, y también en las tramas relacionales desde las que nos pensamos; una ventana abierta para ver, en los propios procesos cognoscitivos, y no en sus meros resultados, la posibilidad de alumbrar el camino, que siempre es colectivo, hacia un abordaje más vasto de los problemas que encierra el conocimiento.

La segunda parte, *Ética, epistemologías y sujetos*, cuenta con cinco capítulos que recuperan temas ligados a la salud y a la generación de conocimientos. Descentrando la cuestión del debate meramente disciplinar y llevándolo a territorios mucho más fecundos, se logra vislumbrar que no sólo son posibles otros tipos de racionalidad en las ciencias, sino que resultan hoy indispensables a la hora de pensar en las tramas de vida. En dichos aportes se advierte un esfuerzo por visibi-

lizar lo invisible: sujeto y objeto, salud y enfermedad, mente y cuerpo, sentido y sinsentido, igualdad y diferencia, proximidad y distancia, otredad y mismidad, teoría y práctica..., todas ellas legadas como dicotomías infranqueables cuando en realidad no lo son. Desde allí se descubre un caleidoscopio rotando alrededor de una serie de nodos temáticos que echan luz sobre la problemática del “entre”, que suscita más espacios de reflexión y que, del mismo modo que en la sección anterior, posibilitan una distancia adecuada para mirar y ver objetos lejanos y cercanos sin necesidad de cambiar de lentes, permitiéndonos volver a usar nuestros propios ojos y reconocernos en ellos con todas nuestras limitaciones. En seguida detallamos la estructura capitular.

En la primera parte encontramos los trabajos de Rojas, Alonso Cuschnir, Nápoli y Naidorf, Pontón, Cabrera, Pinto y Arteaga. Rojas abre la discusión con una sugerente reflexión sobre la distinción entre las humanidades y las ciencias, que pretende entender a partir de fundamentos asentados en los orígenes de la ciencia y la filosofía modernas. A lo largo del capítulo muestra la presencia de los debates sobre lo humano en las prácticas denominadas científicas durante los siglos XIX y XX.

Alonso, Cuschnir, Nápoli y Naidorf reconstruyen la larga historia de la epistemología del conocimiento científico y se preguntan por la especificidad del conocimiento en ciencias sociales, en términos epistemológicos, y sobre la naturaleza de su objeto de conocimiento. Cuestiones como validez, objetividad y autoridad del conocimiento social se analizan y contraponen con el conocimiento de las ciencias exactas y naturales. Se proponen situar el proceso de conocer y comprender la investigación emplazando las tensiones y las oportunidades que el enfoque interpretativo supone. Finalmente, se preguntan por las dinámicas de los intercambios cognitivos en ciencias sociales, así como por las particularidades de su objeto, y lo contrastan con la herencia de las ciencias “duras”, paradigma hegemónico para pensar la contribución del conocimiento científico a la sociedad.

Frente a los grandes debates y cuestionamientos referentes al estatuto teórico y conceptual de los diversos campos de conocimiento, Pontón se plantea como objetivo analizar y reflexionar sobre los aportes fundamentales de las ciencias sociales y humanas en el proceso de configuración conceptual, histórica y discursiva del campo educativo y pedagógico en nuestro país. Como punto de partida se recuperan los principales aportes de las ciencias sociales y humanas en los procesos de configuración de los problemas sociales, culturales e históricos en general; un segundo momento se refiere al debate de lo pedagógico como campo disciplinario y las particularidades de lo educativo como su objeto de estudio, y el tercero enfatiza la multirreferencialidad como un detonante de configuración conceptual de lo educativo, resaltando las articulaciones con el desarrollo de las ciencias sociales y humanas.

Sin alejarse de estos debates, que pueden considerarse dentro de los paradigmas clásicos de la filosofía y la filosofía de la ciencia, Cabrera sostiene que la generación de conocimientos se realiza desde plataformas epistémicas capaces de explicar lo cognoscible en diversos campos del conocimiento. A lo largo del texto se presentan tres metáforas que ayudan a distinguir los elementos de un emplazamiento epistémico: *epistemes y matrices*, la primera, recupera la importancia del contexto en la actividad cognoscente. La segunda, *juegos y jugadas*, indica las relaciones de poder en la construcción de los lenguajes y los códigos que hacen posible el hecho de conocer. La tercera, *laboratorios y fábricas*, nutre la idea central de este trabajo sobre una maquinaria epistémica que hace posible cierto modo singular de conocer: la racionalidad científica no está exenta de negociaciones y estrategias políticas. En la última parte se mencionan algunos estudios en el campo educativo, que podrían derivarse de esta propuesta.

Dando continuidad al registro metafórico, Pinto procura explicitar cómo opera la relación referencial lenguaje-mundo en el relato en general y el relato de ficción en particular, poniendo especial atención en aquellos que nos permitan identi-

ficar los modos de ver y hacer ver que alumbran el discurso objetivo de las ciencias; de forma espectacular y de la mano de algunas metáforas epistemológicas en el texto de Jorge Luis Borges. Se trata de pensar y repensar algunos de los problemas más arduos de la investigación científica.

Por su parte, Arteaga señala que los aportes de la metáfora difractiva y de las metodologías horizontales usualmente se han tratado de forma separada cuando en realidad se pueden tender puentes entre ambas claves de pensamiento. El punto anterior se enreda a partir de experiencias que emergen desde la epistemología feminista y la práctica docente, apostando por otras formas de habitar los espacios académicos y practicar colectiva y pluralmente otros modos de construir saberes.

La segunda parte cuenta con cinco capítulos que recuperan temas ligados a la salud y a la generación de conocimientos. López y Guadarrama plantean un ejercicio pertinente y necesario que versa sobre la ética del cuidado, que puede y debe comprenderse no sólo como ética de la responsabilidad hacia los seres vivos sino, y sobre todo, como el compromiso y la responsabilidad de conservar y mantener la vida, lo cual implica reconocer la red de relaciones de interdependencia entre la vida animada e inanimada y los derechos, valores y principios. Para hacerlo, realizan una revisión comprensiva de la literatura sobre la ética del cuidado, evidenciando la posición ética que la fundamenta y que se aproxima al ecofeminismo crítico.

Más adelante, desde una perspectiva hermenéutica gadameriana, Santander aborda la esencia y el arte de curar, para poner en relieve la posibilidad de restablecer la salud, entendida como esa extraña y oculta realidad que sólo se aprecia realmente cuando se pierde. Allí se descubre el carácter paradójico de la medicina y de su praxis, ya que no puede compararse con el arte del médico ni con la moderna ciencia médica. Y junto con Gadamer, en un retorno a los griegos, el autor nos advierte acerca de la importancia de reflexionar sobre esta actividad humana, que hoy es más bien un saber técnico

que prescinde de la fuerza del todo y de la armonía que permite recuperar el equilibrio perdido, reintegrándole a la vida sus saberes y recordándonos que hablar sobre la vida desde sí misma deja entrever algo de su misterio y también del misterio de la muerte, porque ambos tienen en común esa tendencia a sustraerse de nuestra vista.

En ese mismo tenor, al reflexionar también sobre la importancia del sujeto y la salud, Canales explora algunos temas relacionados con la sociedad paliativa y lo contrasta con el psicoanálisis freudiano, lo que le permite vislumbrar que la vigencia del psicoanálisis depende de su capacidad para dialogar con la historia y con otros saberes con los que pueda dar cuenta de los diversos matices de la experiencia humana en cada tiempo y contexto.

Con la finalidad de recuperar una mirada sobre el sujeto, Cruz indica que su trabajo es analizar las posibilidades de pensar una investigación que pueda comprender la complejidad de la relación conocimiento/verdad-escuela/educación-discapacidad, sin que se obvие que lo producido está lejos de representar la verdad, sino que más bien implica la representación de una representación, y no una verdad inamovible que termina colocando los márgenes de lo que debe realizarse en materia de discapacidad, restringiendo otras posibles formas de ser y de estar en el mundo. Se parte del supuesto de que las perspectivas actuales de investigación representan avances importantes pero insuficientes para poder construir conocimiento sobre la educación de la discapacidad, y se ha llegado a plantear un ejercicio de doble reconocimiento (reconocimiento del reconocimiento) o de una triple veridicción: la veridicción del espacio desde el cual el sujeto habla, la veridicción desde la cual el investigador mira, y la veridicción que implica ya el propio sujeto cuando narra su verdad.

Por su parte, Morales propone un acercamiento antropológico al pensamiento posfundacional que subvierte la condición necesaria de los fundamentos sociales para reconocer el carácter contingente y, por tanto, histórico y político de su

construcción. Esa idea se sostiene en el argumento de que no hay acceso a la verdad porque no hay significado alguno oculto bajo el significante. Para explicar la lógica de producción de la significación, la autora recurre, apoyada en Lacan y Laclau, a tres tropos: la catecresis, como figura de la ausencia del significado; la metonimia, como figura de la diferencia irreductible que posibilita el encadenamiento significante, y la metáfora, como figura de la operación imaginaria que introduce una cesura en el fluir significante, necesaria en la construcción del sentido.

Finalmente, Escalante señala que el hecho de que la obra reúna diversas aportaciones permite repensar en los conceptos y los problemas de nuestro tiempo en las ciencias sociales y las humanidades.

Éste es el primer volumen de una obra más abarcativa y diversa, en el cual se realiza un recorrido por las corrientes epistemológicas ampliamente reconocidas y con tradición, que van desde la filosofía analítica, la hermenéutica y la teoría crítica, hasta posicionamientos psicoanalíticos, posfundacionales, constructivistas y feministas que oxigenan el debate sobre la generación del conocimiento y las ciencias —y de la educación— en el siglo XXI.

Les agradecemos a los autores su compromiso y disposición con el proyecto y la causa que lo mueve: seguir generando y compartiendo conocimiento que nutra la formación de nuevos investigadores y que, al mismo tiempo, estreche los lazos entre docentes e investigadores de diversos campos del saber. Asimismo, reconocemos el apoyo otorgado por la Vicerrectoría de Investigación y Estudios de Posgrado y la Secretaría de Investigación y Estudios de Posgrado de la Facultad de Filosofía y Letras de la BUAP, de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla misma, y de la Universidad La Salle, que no sólo apostaron, junto con nosotras, por esta primera entrega, sino que confían en que, al igual que esta que el lector tiene en sus manos, será de gran interés. ¡Que así sea!

REFERENCIAS

Maturana, H., y Varela, F. (2003). *El árbol del conocimiento: Las bases biológicas del entendimiento humano*. Buenos Aires: Lumen.

Primera parte
De los debates de las ciencias
a las metáforas y enredos

LA PREGUNTA FILOSÓFICA POR EL ORIGEN DE LA CIENTIFICIDAD A PARTIR DE KANT, WINDELBAND, RICKERT Y HUSSERL

LUIS IGNACIO ROJAS GODINA*

INTRODUCCIÓN

Nos demos cuenta o no, la vida es movimiento y ritmo. Con frecuencia tengo la impresión de que vivimos en esta Tierra como si corriéramos vertiginosamente en una pronunciada cuesta abajo, incapaces de frenar un poco, ni siquiera de aligerar el paso, al ser aplastados por la inercia de nuestro propio peso, de modo que nos es inevitable seguir avanzando, mirando y moviéndonos sólo hacia adelante. Entre otras cosas, esto tiene como consecuencia una necesaria visión de túnel sobre nuestro mundo y la incapacidad de examinar detenidamente lo que nos sale al paso. Para el que siempre va de prisa, todo le parece obvio y que carece de la necesidad de mayores consideraciones.

En tal actitud no sólo vivimos al deambular por las calles y edificios, sino también al estar en medio de nuestras ocupa-

* Profesor en la Facultad de Filosofía y Letras de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP).

ciones académicas. Aquí también nos apremian necesidades de todo tipo, al punto de que nos movemos en cuerpo y alma, como dándonos de bruces con las cosas, como diciéndoles que sí a todas, sin mayor reparo; o sea, asumiendo que lo que nos hace frente y nos rodea “es así”, “así ha sido” y “así seguramente seguirá siendo”. Tal situación no sólo se experimenta en el ajetreo cotidiano; por ejemplo, al entrar a toda prisa al edificio principal de la universidad y ver de pasada el busto de bronce que parece haber estado ahí desde siempre, sino que también tiene lugar al tratar las cosas y los asuntos serios y propios de nuestro respectivo quehacer docente e investigativo. Además, el trajín no parece terminar, y aquí también tomamos como cosa obvia múltiples aspectos de nuestra vida académica, que, a decir verdad, merecerían ser examinados con todo rigor.

Ahora bien, a pesar de que el vertiginoso ritmo con el que vivimos parezca no tener fin, en realidad, desde el fuero interno de la vida, surge la posibilidad de una pausa a la que los antiguos griegos llamaban *skholé*: “tiempo libre”. Con ello no quiero dar a entender el tiempo que ocupamos para descansar, divertirnos o para el siempre seductor *dolce far niente*, sino la irrupción de un modo de *comportarnos libremente* respecto de lo que consideramos como evidente por sí mismo. Esto no significa transformar en un rotundo y evasivo “no” el “sí” en el que despreocupadamente vivimos, con la obviedad de las cosas y los asuntos cotidianos, sino justamente todo lo contrario; es decir, implica ocuparnos seria y, en muchos casos, afanosamente de lo que nos sale al paso en la cotidianidad, bajo una nueva actitud y un nuevo interés: la actitud y el interés inquisitivo por saber por qué y cómo son así las cosas y bajo qué fundamentos deberían seguir siendo de este modo.

Uno de los asuntos que nos salen al paso y que asumimos sin más como algo natural y propio de la vida académica es la ordenación y diferenciación de nuestros quehaceres por “áreas” (hoy en día, comúnmente agrupados en docencia, investigación, difusión y vinculación). Dicha organización responde a una concepción que será sometida a análisis en las próximas

páginas y que implica una tajante separación entre las humanidades y todo aquello que puede ser considerado ciencia en sentido estricto. En un principio, a partir de esta tajante distinción, por un lado parecían estar incluidas todas aquellas disciplinas que tenían que ver con la realidad humana, mientras que, por el otro, se incluían las disciplinas que trataban de la naturaleza en cualquiera de sus formas. A lo largo del siglo XX y lo que va del XXI, la proporción entre unas y otras fue cambiando al punto de que hoy en día la distinción es más bien entre las humanidades, último reducto de las disciplinas que se resisten a comprender sus materias y sus métodos a partir de las ciencias de la naturaleza, y las ciencias de la naturaleza, junto con las llamadas ciencias sociales, que asumen que si bien su objeto es distinto del de aquéllas, pueden abordarlo a partir de métodos semejantes, conquistando de este modo lo que antes parecía haberles sido negado: el carácter científico de su proceder y de sus resultados.

La forma como se asumen estas distinciones no sólo tiene una importancia administrativa para la organización de la vida académica dentro de las universidades, o económica, para la asignación de presupuestos, sino que, además, tiene una repercusión decisiva en el modo como comprendemos nuestro mundo y nos comportamos en él. El mundo y sus problemas tienen que ser abordados científicamente para poder tomar las decisiones correctas. Poco o, en muchos casos, nada tienen que aportar las humanidades.

Al ver con perplejidad esta distinción y sus implicaciones en el orden práctico, me asalta la pregunta ¿Acaso las “ciencias”, tomadas en general, no son también humanas? Es decir, ¿no surgen y responden a intereses humanos? O, para decirlo en palabras de Lledó (2009),

¿es que no son humanos los que trabajan en ellas? [...] ¿no ha brotado el saber, sea cual sea su forma, de esa originaria capacidad de los seres humanos para asombrarse ante el mundo, para intentar responder a los retos intelectuales de su conocimiento e interpretación? (p. 81).

Claro está que la cuestión no se zanja apelando al hecho, aparentemente obvio, de que los científicos no son ángeles, sino que, a mi juicio, sólo podría ser abordada desde la orientación correcta si indagamos retrospectivamente desde la ciencia, tal y como es practicada por los seres humanos, hacia las razones que justifican lo que hoy en día entendemos por “ciencia”; o, lo que es lo mismo, cuestionándonos por las condiciones de su posibilidad.

En un importante ensayo titulado “Ciencia como solidaridad” (si no me equivoco, de 1987) que forma parte del primer tomo de sus *Escritos filosóficos*, Rorty (1996) reflexiona justamente sobre por qué hacia finales del siglo XX —aunque la situación pareciera prolongarse y hasta exacerbarse en lo que va del siglo XXI— las “humanidades” han quedado relegadas y desacreditadas casi por completo, al punto de que “cualquier disciplina académica que desee un lugar en el ágora, pero no sea capaz de ofrecer las predicciones y la tecnología que proporcionan las ciencias naturales, debe o bien pretender imitar a la ciencia o encontrar alguna forma de conseguir un ‘estatus cognitivo’ sin necesidad de descubrir hechos” (1996: 57).

La respuesta ofrecida por Rorty en esa ocasión está en sintonía con la de muchos de aquellos que han tratado de echar luz sobre el asunto: la caída en desgracia de las “humanidades” ha sido un proceso que tiene como raíz la equiparación del *concepto general de racionalidad* con aquel de *la racionalidad propia de la ciencia de la naturaleza* desarrollada a partir de los siglos XVI y XVII en adelante. El resultado final es que, para los occidentales actuales, la pretensiones epistémicas y de racionalidad defendidas por las disciplinas humanísticas terminaron siendo transfiguradas en lo contrario: en ellas no hay posibilidad alguna de develar el mundo de forma objetiva en su nuda realidad, esto es, como un hecho aprehensible y explicable científicamente, sino que, al igual que las artes, las humanidades son supuestamente ciudadanas de un reino puramente imaginativo, cuya finalidad es satisfacer necesidades básicamente emocionales y ofrecer “placer en vez de verdad” (1996: 58).

Desde esta perspectiva, nos dice el célebre filósofo pragmático, todos aquellos que no quisieran ser condenados al ostracismo, habrían tenido que “afiliarse a este orden casi sacerdotal” —el que representa la racionalidad propia de las ciencias de la naturaleza—, “utilizando términos como ‘ciencias de la conducta’ ” (1996: 59). Aunque no se haya hecho referencia explícita a ellas en este escrito, es claro que se estaba haciendo alusión al camino adoptado por gran parte de las “ciencias sociales” desde finales del siglo XIX, para poder mantenerse en la cancha de las ciencias. La sociología, definida por E. Durkheim en su célebre *Las reglas del método sociológico*, de 1895, como la ciencia empírica que estudia los hechos sociales, es claro ejemplo de esto.

Rorty considera que ésta es una falsa alternativa —y yo no podría estar más de acuerdo con él—, porque está fundada en falsos principios a partir de los cuales lo objetivo, en cuanto al campo de trabajo en el que se mueve la ciencia, no es otra cosa que el dominio de la realidad tal cual es en verdad y desde donde se recogen *hechos* como quien desentierra trufas en el bosque. Desde esta perspectiva, lo subjetivo, supuesto dominio de las humanidades y de las artes, es precisamente lo opuesto y, por tanto, el enemigo a combatir sin miramientos en todos los frentes, aquello que tendría que ser cuidadosamente extirpado y erradicado de nuestra mentalidad, al punto de que, para mediados del siglo XIX, el ideal formativo del ser humano de los países que habían encabezado la primera Revolución Industrial abrazaba por completo la idea de la racionalidad científica. El famoso discurso del superintendente Gradgrind, dirigido airesamente a maestros y alumnos de la escuela de Coketown en la novela *Tiempos difíciles* —publicada originalmente en 1854—, de Dickens (2003), refleja magistralmente este ideal de formación que en las décadas siguientes de los siglos XIX y XX adquiriría un carácter global:

¡Ahora mismo sólo quiero hechos. No les enseñen a estos niños y niñas otra cosa que hechos. Lo único que se necesita en la vi-

da son hechos. No planten ninguna otra cosa y arranquen de raíz todo lo demás. Sólo es posible formar las mentes de los animales racionales a base de hechos: nada más les servirá jamás. Éste es el principio con el que educo a mis propios hijos, y éste es el principio con el que educo a estos chicos. Señores, apéguese a los hechos! (p. 9).

La propuesta de Rorty implicaría, entonces, tirar por la borda esta distinción a partir de la cual la objetividad es definida como una esfera cerrada sobre sí misma y sostenida por sí misma, patrimonio exclusivo de la racionalidad científica y único punto fijo hacia el que pueden y deben dirigirse todas las legítimas aspiraciones cognoscitivas y morales del ser humano. De acuerdo con dicha propuesta, esta distinción sería insostenible hacia finales del siglo XX debido a que obedece más a una interpretación religiosa y metafísica del mundo —la cual, supuestamente, debería haber sido totalmente superada por la concepción científica moderna y contemporánea— que al modo como efectivamente acontece la práctica de la investigación científica concreta (Rorty, 1996). Con ello se lograría desenmascarar este dualismo, sobre el que aún hoy en día se sigue separando a las ciencias de las humanidades, como un artificio que pertenece a las reliquias del siglo XVII, producto de la igualmente artificiosa separación “entre estar ‘dentro de nosotros’ y estar ‘ahí fuera’, entre sujeto y objeto, entre nuestras creencias y lo que esas creencias (morales, científicas, teológicas, etc.) intentan conocer” (p. 64).

Por ello nos dice el filósofo pragmático, que, si abandonáramos dicho paradigma fundado en falsos presupuestos y en el que se basa la concepción de la racionalidad científica vigente, entonces seríamos capaces de descubrir que la praxis científica es ante todo un acto de solidaridad ejemplar por parte de los seres humanos (1996). Dicho de otro modo, descubriríamos, como dije más atrás, que las ciencias no son realizadas por ángeles sino por seres humanos de carne y hueso, o sea, por sujetos concretos en contextos sociohistóricos y culturales concretos, movidos por preocupaciones e intereses com-

partidos y que logran establecer criterios comunes que tienen una validez intersubjetiva en busca de consensos sometidos a un continuo escrutinio y que sufren un constante cambio.¹ Al concluir su ensayo, Rorty señala que, de adoptarse su propuesta, “podría desaparecer gradualmente el término ‘ciencia’, y con él la oposición entre las humanidades, las artes y las ciencias. Una vez se privase a la ‘ciencia’ de un sentido honorífico, podríamos no necesitarla para la taxonomía” (1996: 69).

Ahora bien, a pesar de estar de acuerdo con el repudio y el diagnóstico de la falsa disyuntiva que trae consigo la manera como hoy en día se entiende la distinción entre ciencias (sean éstas de la naturaleza o de lo social) y humanidades, debo decir que no estoy del todo convencido de la propuesta rortyana. Por un lado, no es que el concepto general de “ciencia” me parezca inevitable, más bien lo considero absolutamente necesario, por supuesto, siempre y cuando sea sometido a una profunda revisión crítica de su génesis y de los alcances de su validez, lo que también implicaría reconducirlo hasta sus fuentes más originarias, así como una profunda resignificación en calidad de una forma destacada de praxis humana. Claro está que esto no es algo que se pueda realizar en unas cuantas líneas.

Lo que presentaré a continuación es un breve esbozo que se nutre de las aportaciones de tres perspectivas: la de Kant, la de Windelband, quien fue uno de los más importantes representantes del neokantismo hacia finales del siglo XIX, y la de Husserl, padre de la fenomenología, a principios del XX.

¹ Esta propuesta de comprensión de la praxis científica como obra de la solidaridad y no de la racionalidad científico-moderna me parece comparable a la concepción de cientificidad desarrollada por K. Knorr-Cetina a partir de su concepto de “culturas epistémicas”. Sobre dicho concepto y sus implicaciones, véase Rojas Godina (2021).

KANT Y LA PREGUNTA POR LA OBJETIVIDAD DEL CONOCIMIENTO CIENTÍFICO

La pregunta por aquello que determina la científicidad de las ciencias es un tema recurrente, especialmente en la segunda mitad del siglo XIX, abordado por aquellos preocupados por defender la científicidad de disciplinas como la historia, la sociología, la ciencia de la religión y la ciencia del lenguaje, que también luchaban por independizarse de la filosofía, tal como lo habían hecho ya la física y la química y lo estaban haciendo la psicología experimental, la biología y la economía.

Los filósofos neokantianos de la Escuela de Baden, como Wilhelm Windelband y Heinrich Rickert, son ejemplo de ello por su propia importancia, pero también por la proximidad con la fenomenología husserliana respecto del interés por comprender los orígenes de la científicidad; por defender también, mucho antes que Husserl, el carácter científico propio de las denominadas ciencias humanas (también llamadas ciencias del espíritu o ciencias de la cultura), pero también por los enormes contrastes que existen entre sus posturas y las del padre de la fenomenología. Estas coincidencias y contrastes pueden ser muy instructivos para entender nuestra situación actual, y su abordaje tal vez nos ayude a ver en el futuro la posibilidad de entender de otro modo la relación entre las ciencias y las humanidades sin que ello implique una mutua exclusión o soslayamiento.

Sin embargo, tampoco se puede pasar por alto que la pregunta filosófica por el origen de la científicidad de la ciencia moderna se remonta por lo menos a tres siglos atrás, pero cuyo momento decisivo tiene lugar hacia la última parte del siglo XVIII, cuando Kant (2009) afirma, en el “Prólogo de la segunda edición” de su *Crítica de la razón pura*, que el éxito de la ciencia de la naturaleza desarrollada por Galileo y Newton se funda —tal como acabamos de ver que Husserl sostiene a su manera— en su descubrimiento del “nuevo método de pensamiento, a saber, que conocemos *a priori* de las cosas sólo aquello que nosotros mismos ponemos en ellas” (2009: 20).

Para Kant, la pregunta por la cientificidad de la ciencia no es otra cosa que la pregunta por la posibilidad del conocimiento *a priori* que encontramos, primero, en la matemática y, posteriormente, en la física moderna.

Para abordar las reflexiones de estos filósofos y conectarlas con las de Husserl, quisiera tomar como punto de partida la manera como Einstein e Infeld (1986) dan cuenta en sus propias palabras del llamado por Kant “nuevo método de pensamiento”, que dio origen al descubrimiento de las leyes de la mecánica enunciadas por Newton en su *Principia*. Su análisis comienza señalando que, si nos atenemos a nuestro sentido común y a la experiencia precientífica y cotidiana de nuestro mundo circundante, entonces juzgamos que “para que un cuerpo se mueva con mayor rapidez, debemos empujarlo con más fuerza [...] Parece natural inferir que, cuanto mayor sea la acción ejercida sobre un cuerpo, tanto mayor será su velocidad” (1986: 2).

Desafortunadamente, el juicio basado de este modo es erróneo; el punto de partida correcto sobre el movimiento, “el verdadero punto inicial de la física, se debe a Galileo” (Einstein e Infeld, 1986: 3) y consiste en dejarlo de lado y considerar al movimiento sólo mediante “una especulación del pensamiento coherente con lo observado” (p. 4), “un experimento ideal” (p. 3) —hoy diríamos, un experimento mental jamás realizado o realizable, que tiene lugar sólo en el pensamiento— a partir del cual se “crea una imagen del universo, eternamente cambiante. La contribución de Galileo consiste en haber destruido el punto de vista intuitivo, que remplazó por uno nuevo” (p. 5).

Ahora bien, para entender lo anterior, es preciso tener en cuenta que la “imagen” de la que nos hablan Einstein e Infeld no es una *imagen reproductiva*, o sea, una copia del mundo percibido y experimentado en la vida cotidiana, sino más bien una *imagen productiva*, esto es, que surge desde el pensamiento y que nos indica cómo debe comportarse lo dado en la experiencia para que pueda ser conocido de manera objetiva. Son, pues, las cosas efectivamente perceptibles y experienciables

las que deben *adecuarse* a esta imagen (por definición imperceptible e inexperienciable, sino sólo dada, producida, en el pensamiento), y no al revés.

No debería sorprendernos que esto mismo y no otra cosa es lo que Kant señaló cuando, en el aludido prólogo, afirmó que "hasta ahora se ha supuesto que todo nuestro conocimiento debía regirse por los objetos" (1986: 19); en cambio, el éxito incuestionable de la física moderna consistió en descubrir que es posible conocer dichos objetos *a priori*, si en lugar de tomar como punto de partida el modo como ellos nos son dados en la experiencia, ahora más bien "suponemos que los objetos deben regirse por nuestro conocimiento" (p. 19).

Esta forma revolucionaria de concebir y ejercer el conocimiento, y que define a la ciencia moderna de la naturaleza, consiste entonces en "buscar en la naturaleza (no atribuirle de manera infundada), de acuerdo con lo que la razón misma introduce en ella, aquello que debe aprender de ella" (1986: 18). Dicho de otro modo, aquello que personas como Galileo o Torricelli comprendieron de forma extraordinariamente productiva para la fundamentación de la ciencia de la naturaleza fue que

la razón sólo entiende lo que ella misma produce según su [propio] plan; que ella debe tomar la delantera con principios de sus juicios según leyes constantes, y debe obligar a la naturaleza a responder a sus preguntas, mas no debe dejarse conducir por ella como si fuera llevada del cabestro; pues de otro modo observaciones contingentes, hechas sin ningún plan previamente trazado, no se articulan en una ley necesaria, que es, empero, lo que la razón busca y necesita (p. 17).

Aquello que el científico concibe a partir del puro pensamiento (la "imagen", en términos de Einstein e Infeld) y que introduce en *la naturaleza considerada en sentido material* como "el conjunto de todos los objetos de la experiencia" (Kant, 1999: 119), es lo que éste define como *la naturaleza en un sentido puramente formal*, que consiste en "la conformidad de todos los

objetos de la experiencia a leyes” (p. 119). Sólo en la medida en la que esta conformidad es definida a partir de principios establecidos por el puro pensamiento; entonces, esta conformidad puede ser conocida *a priori* como las reglas a las que deben estar sometidas las cosas que aparecen en la experiencia.

Lo sorprendente de la posibilidad del conocimiento *a priori*, es decir, de la científicidad característica de la ciencia moderna, es que, según Kant, ella implica que “las leyes subjetivas, sólo bajo las cuales es posible un conocimiento empírico de las cosas, valen también para estas cosas como objetos de una experiencia posible” (1986: 121).

En otras palabras, el proceso de objetivación del mundo implica que la forma pura de la naturaleza no sólo hace posible que podamos conocer de manera universal y necesaria las cosas de la naturaleza, sino que posibilita que las cosas mismas comparezcan en la experiencia científica bajo la forma de *objetos del conocimiento* (1999), lo cual tiene como consecuencia verdaderamente capital e ineludible que la posibilidad del conocimiento *a priori*, con carácter de ser universal y necesario, tiene como límite y campo legítimo de validez la experiencia de objetos que aparecen conforme a los recién aludidos principios; es decir, sólo es válido cuando conocemos *fenómenos*, por lo cual las cosas, tal como son en sí mismas, más allá de la experiencia, es decir, en cuanto *noúmenos*, quedan fuera de las posibilidades del conocimiento científico; las cosas consideradas de este modo sólo pueden ser pensadas (1999).

Al mismo tiempo, la comprensión kantiana de la objetivación, que hace posibles tanto el conocimiento científico como sus objetos, está cargada de importantes consecuencias. La primera, al tomar como punto de partida de su justificación de la posibilidad de la ciencia la física modelada y desarrollada a partir de Galileo y Newton; entonces, la única forma de científicidad posible era para Kant la encarnada en la ciencia moderna de la naturaleza. Dicho en sus propias palabras:

[...] sólo puede haber tanta ciencia *propriadamente dicha* como matemática se encuentre en ella. Porque según lo que precede, una

ciencia propiamente dicha, sobre todo la ciencia de la naturaleza, requiere de una parte pura que sirva de base a la parte empírica, y que repose en el conocimiento *a priori* de las cosas de la naturaleza (1989: 31).

Como se verá a continuación, esto significa que, desde el punto de vista kantiano, todas aquellas disciplinas que comenzaron a ser desarrolladas hacia finales de los siglos XVIII y principios del XIX como tipos de investigaciones independientes a la filosofía y a la ciencia de la naturaleza, que versaban sobre la realidad humana (y no sobre hechos objetivos cognoscibles *a priori* a partir de los principios de la ciencia de la naturaleza; en una palabra, a partir de su *método*), estaban completamente privadas de la posibilidad de ser constituidas como ciencias.

Una segunda consecuencia de la comprensión kantiana de la objetivación científica es que con ella se asegura y se perpetúa filosóficamente el encubrimiento y el olvido del denominado por Husserl *mundo de la vida*, los cuales son característicos de la representación científica del mundo en la medida en la que, si bien Kant “habla” de la experiencia, él lo hace justamente desde la interpretación teórica de ésta y no desde lo que ella misma es y tiene para ofrecer previamente a ser sometida a su objetivación en la praxis científica.

LA FUNDAMENTACIÓN DE LA CIENCIA SEGÚN WINDELBAND

Hacia la segunda mitad del siglo XIX, como auténticos cisnes negros, disciplinas como la historia, la filología, la lingüística, también un poco después la antropología y la sociología, crecían en las universidades europeas y gozaban de vigorosa salud. A partir de ellas se forjó una nueva tendencia intelectual, el *historicismo*, la cual defendía que, si partimos de los hallazgos de estas nuevas disciplinas, entonces, debemos concluir que no existen principios universales y necesarios *a priori* pa-

ra el conocimiento, la moral o para el juicio estético (Beiser, 2011).

Para el historicismo, desde una perspectiva completamente antikantiana, los únicos criterios válidos en la investigación de la vida humana, en tanto que humana, son: 1) Que ésta sólo puede ser comprendida en sus distintos contextos de desarrollo, en las situaciones particulares y cambiantes que acontecen en un aquí y un ahora siempre distinto según la diversidad humana, por tanto, sin posibilidad de ser abarcada y determinada a partir de principios originados en el pensamiento; 2) Que incluso el pensamiento humano no es algo que exista fuera de contexto, fuera de las condiciones sociales, culturales y también lingüísticas, en las que tiene lugar la vida humana; por consiguiente, el alcance de sus productos está restringido a contextos y circunstancias particulares, y siempre cambiantes. La consecuencia de estos criterios historicistas es, entonces, como afirma Beiser, el *relativismo* (2011).

Teóricos como Wilhelm Windelband y Wilhelm Dilthey, ambos formados como historiadores y como filósofos por partes iguales, confrontaron tanto las consecuencias ahistóricas de la filosofía kantiana como el relativismo del historicismo, defendiendo a su vez la validez de la ciencia de la naturaleza y la cientificidad de las disciplinas que dieron origen al historicismo. Sin embargo, cada uno lo hizo de diferente manera.

Contra el historicismo, Windelband (2021) quiso defender, siendo más fiel al espíritu que a la letra de Kant, la posibilidad del conocimiento *a priori*, el conocimiento universal y necesario a partir de principios, pero, a su vez, contraviniendo la postura kantiana y, a decir verdad, la de una larga tradición que va desde Platón hasta Schopenhauer y que le “niega a la historia el valor de ser auténtica ciencia” (p. 398); él también quiso defender la cientificidad de las ciencias que estudian la realidad humana, con la justificación de sus condiciones de posibilidad a partir de principios; en ellas también hay conocimiento auténtico, sólo que de un orden y modo distintos del de las ciencias de la naturaleza.

En su célebre discurso rectoral en la Universidad de Estrasburgo, titulado “Historia y ciencia de la naturaleza”, de 1894, Windelband afirmó que la característica fundamental de la filosofía es que su tema y su campo de investigación son “los principios mismos” (2021: 383) del conocimiento y que, por tal, motivo, “jamás podría ser reducida a los confines de la ciencia especializada” (p. 383). Con ello retomaba las tesis más importantes expresadas diez años antes en sus ensayos *¿Qué es la filosofía?*, de 1882, y *¿Método crítico y método genético?*, de 1883. En el primero, afirmaba que, a decir de muchos, la situación de la filosofía a finales del siglo XIX era semejante a la del rey Lear, quien “repartió todos sus bienes entre sus hijos y ahora tiene que soportar que lo echen a la calle como un mendigo” (p. 24).

Sin embargo, para el neokantiano, esto era una falsa apariencia, producto de una confusión —quizá vigente hoy en día—, a saber: la de que la filosofía y las ciencias especializadas compiten por los mismos objetos, y por ello deberían ocupar los mismos métodos. En realidad, la filosofía no tiene como finalidad conocer hechos objetivos; tampoco podría decirse que se trata de “un conocimiento del mundo que resume todos los demás conocimientos” (p. 24): más bien toma como punto de partida el conocimiento objetivo de las ciencias dadas, para desde ahí preguntarse por “los límites del conocimiento” (p. 24). En otras palabras, para Windelband el sentido propio de la filosofía es el de ser “la investigación central en la que todas las demás ciencias encuentran su justificación” (pp. 24-25): “doctrina de la ciencia” (p. 25), “teoría de la ciencia” (p. 24) o, como también se puede decir, epistemología.

En tanto investigación de los principios del conocimiento, la filosofía no habita en un mundo meramente imaginario y separado de las ciencias sino que, “por el contrario, ella mantiene una nutrida relación con todas las formas vitales del conocimiento de la realidad” (p. 383). De acuerdo con Windelband, la manera como se desarrolla esta estrecha relación de la filosofía con el conocimiento es por medio de la *lógica*, entendiendo por ésta “la reflexión crítica sobre las formas del

conocimiento efectivo que son utilizadas en él” (p. 384), con lo cual se establece “una clasificación puramente metodológica de las ciencias empíricas que está basada [en] conceptos lógicos seguros” (p. 390).

La adopción de este punto de vista de análisis estrictamente *método-lógico* implica, entonces, abandonar el punto de vista de las meras necesidades prácticas de las universidades donde las ciencias son cultivadas, que da lugar al “ordenamiento de las facultades” (p. 387). Pero, sobre todo, implica abandonar también la vieja *distinción dicotómica entre materia y alma*, que se remonta a Descartes y Locke reinterpretada como la *distinción entre percepción interna y percepción externa* (2021), que pareciera ser la base sobre la cual se pretendía diferenciar entre las ciencias de la naturaleza (materia) y las ciencias del espíritu (alma).

Para Windelband, tomar como base esta distinción es erróneo y conduce a ambigüedades insolubles. Por ejemplo, para algunos, si tomamos como criterio de distinción el objeto sobre el que versa la psicología empírica, ésta debería ser considerada la ciencia del espíritu por antonomasia, en la que incluso se fundamentarían todas las demás ciencias de esta clase (2021). Sin embargo, si la consideramos tal cual era desarrollada a finales del siglo XIX, “su proceder metódico es completamente aquel del método de la ciencia de la naturaleza. En consecuencia, es inevitable que la psicología sea descrita en ocasiones como ‘ciencia natural de la percepción interna’ o incluso como la ‘ciencia natural del espíritu’” (p. 390).

Windelband se pregunta entonces qué base sistemática, qué método pueden tener en común la psicología y las ciencias de la naturaleza. La respuesta es que ambas “fijan, reúnen y procesan sus respectivos hechos sólo desde el punto de vista y con el fin de comprender a partir de esto la legalidad general a la que están sometidos estos hechos” (p. 389). Dicho de otro modo, ellas comparten la finalidad última de buscar leyes y de determinar los hechos de los que cada una se ocupa a partir de leyes. Desde este punto de vista, dice el neokantiano que “la distancia entre la psicología y la química,

por ejemplo, apenas es mayor que la existente entre la mecánica y la biología" (p. 389), puesto que la diferencias entre sus materias son insignificantes en comparación con la unidad metodológica que las identifica.

En su análisis método-lógico sobre el proceder cognoscitivo científico, Windelband señala que, contrariamente a lo que se pueda pensar a partir del criterio dualista cartesiano, la unidad sistemática de las ciencias del espíritu que permiten defender su pleno derecho de científicidad frente a las ciencias del espíritu no está fundada en la proximidad de sus respectivas materias, sino en su finalidad teórica y en el método común para alcanzarlo. Desde dicho punto de vista, ellas se caracterizan por que su fin consiste en que "una configuración de la vida humana, que se ha presentado en una realidad única, sea reproducida y comprendida" (p. 390). Por ello, más que ciencias del espíritu o del alma, dichas ciencias serían mejor caracterizadas como "disciplinas históricas" (p. 390), en la medida en la que ellas "se dirigen decididamente a la representación completa y exhaustiva de un acontecimiento único, más o menos extenso, de una realidad única y delimitada en el tiempo" (p. 390).

El resultado de dichos análisis es que la distinción fundamental entre las ciencias debe ser entre las que están interesadas en alcanzar generalizaciones universales y necesarias acerca de las cosas y las leyes (como la ley de la gravedad) y las que, en cambio, están interesadas en determinar su carácter singular y sus propios eventos individuales únicos en el espacio y en el tiempo (como la Revolución mexicana). Es en este sentido como Windelband definirá a las primeras como "*nomotéticas*" y a las segundas como "*idiográficas*" (p. 391), ya que, si bien ambas requieren estar fundadas en la experiencia, lo que para él significa en "hechos de la percepción" (p. 393), su científicidad no recae ni en la experiencia precientífica que los seres humanos tenemos del mundo ni en lo que de manera ingenua entendemos por dicha experiencia, sino en "una experiencia científicamente depurada, críticamente formada y conceptualmente probada" (p. 393).

Lo anterior implica que no cualquier cosa que aparece como dada en nuestra experiencia es un hecho científico; el concepto de “hecho” ya es un concepto propiamente científico (2021). Con ello se puede ver que, siendo fiel al espíritu kantiano, para Windelband el pensamiento científico es incapaz de conocer algo que él mismo no haya determinado ya previamente en la experiencia. Por tanto, lo dado en la desnuda percepción sólo podrá transformarse en hecho relevante para la ciencia a través del modo como el pensamiento científico pueda o no darle una forma objetiva. Esto mismo quedó expresado por Windelband de la siguiente manera:

Del mismo modo que hay que educar cuidadosamente los sentidos para fijar las sutiles diferencias de la conformación de seres vivos estrechamente emparentados, para ver exitosamente través de un microscopio con éxito, para captar con certeza la simultaneidad de la oscilación de un péndulo y la puesta en marcha de una aguja, también se requiere un minucioso aprendizaje para determinar la peculiaridad de un manuscrito, para observar el estilo de un escritor o para captar el horizonte intelectual y el ámbito de interés de una fuente histórica (p. 393).

Finalmente, habría que decir que la diferencia entre las ciencias de la naturaleza, en tanto que nomológicas, y las ciencias humanas, en tanto que ideográficas, se establece a partir del modo como en cada una tiene lugar “el uso cognitivo de los hechos” (p. 394). En un caso, “el pensamiento se mueve desde la fijación de particulares hacia la aprehensión de relaciones generales; en el otro, se queda fijo en el cuidadoso poner de manifiesto lo particular” (p. 394). Para el científico de la naturaleza las cosas particulares no tienen ningún valor cognoscitivo; éste sólo surge en la medida en la que ellas pueden ser aprehendidas como mera *instancia* de un concepto general (2021). En cambio, lo particular adquiere, como tal, un valor científico cognoscitivo en la medida en la que las ciencias históricas logran reconstruirlo con toda claridad en su conformación única y logran “preservar su completa y viviente individualidad” (p. 396).

EL ORIGEN SUBJETIVO DE LA CIENCIA SEGÚN HUSSERL

Las reflexiones sobre la cientificidad de la ciencias constituyen un momento fundamental y decisivo en toda la trayectoria filosófica de Edmund Husserl. Justamente, la parte final del primer volumen de sus *Investigaciones lógicas* —publicado en 1900—, compartía con los neokantianos de las escuelas de Marburgo y de Baden la preocupación por distinguir la fundamentación puramente lógica de la posibilidad de la ciencia de cualquier consideración extralógica, especialmente de aquellas venidas de la psicología. En la última parte de la obra, Husserl afirmó que, entonces, era necesaria una fundamentación basada únicamente en las estructuras lógico-objetivas del conocimiento científico a partir de la idea de una nueva lógica entendida, justamente, como doctrina de la ciencia (1982: 191-197).

Sin embargo, en la “Introducción” del segundo volumen, Husserl afirmaba que, si bien la dimensión global de la fundamentación lógico-objetiva de la ciencia mantenía su pleno derecho, era necesario un nuevo tipo de investigación que tuviera como meta hacer comprensible cómo la ciencia y sus estructuras fundamentales pueden ser dadas para un sujeto, cómo él puede tener consciencia de ellas (1982). Este nuevo tipo de investigación no era otra cosa que la fenomenología que Husserl desarrollaría durante las siguientes tres décadas, y no se limitaría a ser una nueva teoría del conocimiento científico sino que abarcaría el problema global de comprender cómo tiene lugar nuestra relación con el mundo y lo mundano.

En su última obra, publicada en 1936, *La crisis de las ciencias europeas y la fenomenología trascendental* (2008), Edmund Husserl afirmaba que la ciencia occidental adolecía de una profunda crisis de principios, lo que significa que “su auténtico carácter científico, la forma toda en que plantea su tarea y el método que construye para ella, se han vuelto cuestionables” (p. 47). Sin embargo, con ello de ninguna manera se quería dar a entender que se estaba poniendo en duda la solidez de sus teorías o su innegable éxito a través de su aplica-

ción técnica o la "prosperity" (p. 49) que se desprende de ello. Más bien, con su señalamiento y cincuenta años antes que Rorty, Husserl ponía justamente la atención sobre los fundamentos de la racionalidad científica.

En efecto, el filósofo alemán consideraba que el modelo de cientificidad occidental estaba fundado en la distinción entre el ámbito de los hechos objetivos (como se vio más atrás, que supuestamente constituyen el único sentido de realidad que vale como mundo verdadero) y el ámbito de lo puramente subjetivo (el de las meras opiniones y creencias, de las valoraciones, las emociones y las cualidades secundarias de las cosas), que debería estar estrictamente diferenciado y apartado del primero. En *La crisis*, Husserl expresó de una manera muy peculiar su objeción al modelo de racionalidad científica imperante, basado en este dualismo, que incluso comenzó a ser defendido por los positivistas desde finales del siglo XIX en adelante, como "el" modelo formativo a seguir: "Meras ciencias de hechos hacen meros seres humanos de hechos" (p. 50).

Con ello, quiso dar a entender que cuando los hombres y las mujeres de carne y hueso quieren verse reflejados en la maravillosa e imponente *imagen positivista del mundo*, producto de la racionalidad científica, son incapaces de captarse a sí mismos como lo que son, como sujetos, como *seres humanos* concretos; para decirlo más claramente, las ciencias modernas, que hablan de hechos objetivos perfectamente circunscritos y definibles por sus principios teóricos, nada tienen para decirnos a nosotros en tanto que sujetos libres. A este respecto, Chesterton (1987) afirmaba que, por ejemplo, frente a la posibilidad de negar la realidad objetiva de la purificación de un hombre en aguas milagrosas, siempre se impondrá el hecho práctico de la necesidad genuinamente humana de su purificación.

Podríamos poner muchos otros ejemplos particulares, pero Husserl tenía plena conciencia de que el problema debía ser planteado en su máxima extensión, como un problema que, si bien tuvo su origen en la Europa del Renacimiento y de los al-

bores de la Modernidad, en realidad comprometía potencialmente a toda la humanidad actual y futura, tal como sucede hoy en día. Por ello, él se cuestionaba si “las preguntas por el sentido o el sinsentido de toda esta existencia humana ¿no exigen, en su generalidad y necesidad, de parte de todos los seres humanos también reflexiones generales y su respuesta a partir de intelecciones racionales?” (Husserl, 2008: 50).

De acuerdo con el filósofo alemán, no es posible ofrecer una respuesta satisfactoria a este decisivo interrogante desde la ciencia positiva y su racionalidad diseñada para construir la representación de un mundo de puros hechos objetivos, puesto que, por muy útil que nos pueda parecer, el mundo del que ella habla no es un mundo en el que los seres humanos podamos vivir, incluyendo a los científicos que la producen y a aquellos que la defienden como el único mundo verdadero, de manera que la ciencia se desarrolla bajo la siguiente situación paradójica: por un lado, ella y su racionalidad han surgido desde el fondo de las posibilidades de la subjetividad humana, y son, pues, *una forma de vida especialísima* y destacada que, por otro lado, exige volcarse por completo en la realidad objetiva que ella misma determina a partir de sí misma como una objetividad en la cual no hay lugar para nada subjetivo.

La crisis de los principios de la ciencia occidental es entonces por partida doble; ella no sólo es incapaz de responder a las grandes inquietudes de la humanidad respecto de su sentido o sinsentido, sino que es completamente ciega a su propio ser subjetivo, es decir, toma a su propia humanidad por una mera obviedad que no amerita ninguna consideración racional y científica rigurosa adecuada a su propia naturaleza subjetiva. En pocas palabras, la crisis de las ciencias significa que ellas han perdido por completo el arraigo al suelo del que brotan, que las sustenta, y para el que ellas tienen exactamente el sentido que tienen. En el afán de atenerse a nada más que a los puros hechos objetivos, tal como lo exigía el superintendente Gradgrind, la humanidad corre el riesgo de quedarse atascada en ellos.

Por radical que parezca la postura husserliana, no implica un abandono de la idea general de ciencia que anima a Occidente desde tiempos más remotos que los de la Edad Moderna, algo así como rendirse a los brazos del irracionalismo y sus consecuencias relativistas: de ninguna manera. Para Husserl, el objetivismo defendido por la racionalidad científica moderna es, pues, el resultado de un desarrollo dogmático y desmedido de una legítima posibilidad del intelecto humano que termina por desconocer sus propios presupuestos y su lugar en tanto que una parte dentro de un todo mayor. Para él, la racionalidad en general de ningún modo puede y debe ser reducida a la racionalidad científica positiva que afirma con ingenuidad que la única ciencia que vale y el único método que vale son, respectivamente, la ciencia de hechos objetivos y el método lógico objetivo que la anima.

Para él, entonces es posible una forma general, más abarcadora y fundamental, de racionalidad respecto de la cual la racionalidad científica objetiva es sólo una derivación parcial. Por ello, la tarea que se impone a partir de la crisis de la racionalidad científica consiste en hacer comprensible cómo la subjetividad es la fuente originaria de toda la racionalidad, incluyendo la científica objetiva, y de toda determinación de sentido, sea éste científico o precientífico.

La *fenomenología* es entonces presentada por Husserl en su célebre última obra publicada como el antídoto filosófico frente a todo objetivismo positivista. Impone una vuelta (reconducción) hacia la subjetividad, en la que se hace comprensible que ésta es el origen del sentido del mundo y de todo lo mundano, sean las cosas prácticas de la vida cotidiana precientífica o los objetos más elevados producto de la ciencia. Gracias a la puesta de relieve y la tematización de la subjetividad constituyente del mundo y lo mundano, hecha a través de la investigación fenomenológica, nos dice Husserl, “se logra poner en marcha un tipo esencialmente nuevo de cientificidad y de filosofía” (2008: 141).

Esta nueva y rigurosa ciencia de la subjetividad simplemente no toma prestados los principios, métodos y criterios

de la ciencias positivas históricamente desarrolladas, por tanto, no transfigura lo propiamente subjetivo en un campo más de investigación objetiva, tal y como lo han hecho la psicología moderna y, más recientemente, las ciencias sociales, que se autodefinen como ciencias objetivas. La fenomenología no parte de ninguna teoría, de ningún concepto de subjetividad, sino que analiza descriptivamente la subjetividad existente que somos cada uno de nosotros a partir del modo en el que ella misma se da a sí misma en su autodespliegue en tanto que condición de posibilidad del mundo y lo mundano.

Esto significa que, a diferencia de la ciencia objetiva y su racionalidad, para la fenomenología, la objetividad no es una esfera sin puertas ni ventanas, separada del orbe subjetivo, cerrado igualmente sobre sí mismo, del que reniega y huye la ciencia. Tal y como afirma en *La crisis*, fue a partir del extraordinario descubrimiento del “*apriori* universal de correlación” (2008: 199), hecho en su famosa obra de 1900, *Investigaciones lógicas* (1982), cuando Husserl pudo hacer descriptivamente comprensible que todo objeto posee el sentido que tiene (ya sea de algo existente, algo meramente ideal o meramente imaginado, algo juzgado, recordado o percibido) por medio de modos subjetivos de dación, lo que implica que todo objeto, sea de la clase que sea, sólo es tal para una subjetividad a la que éste se presenta. Por su parte, la subjetividad no es entendida aquí como una clase especial de objetos sino, empleando una expresión cada vez más popular de la jerga fenomenológica, como el *dativo de la manifestación* de éstos.

Esto significa que, del mismo modo como una manzana aparece siendo lo que justamente es mediante los actos subjetivos de verla, olerla, tocarla, etc., ejecutados por un sujeto concreto para el que ella existe como estando ahí delante de él, por su parte, los objetos propios de la investigación científica también sólo son tales en la medida en la que aparecen por medio de actos epistémicos de un sujeto en actitud teórica, que dirige su interés justamente teórico hacia ellos. Como dije al inicio de esta sección, la fenomenología fue inaugurada por Husserl a inicios del siglo XX como una investigación sis-

temática rigurosa de las diferentes clases de actos subjetivos a través de los cuales aparecen diferentes clases de objetos, incluyendo los actos epistémicos, que constituyen a la ciencia en tanto que praxis subjetiva. Ya en su forma madura, la fenomenología husserliana no sólo llevó a cabo análisis estructurales de los actos subjetivos y sus correlatos, sino que, como podemos ver en *La crisis*, también investigó la génesis individual y generativa del proceso de constitución de los objetos y de los respectivos actos propios de la ciencia en la historia (2008: 63-113).

El resultado conjunto de estos dos tipos de análisis es que la imagen objetivista del mundo defendida por las ciencias es un domino de actos y objetos correlativos ya fundado y derivado, es decir, de segundo orden, que se caracteriza por ser “una subestructura lógico-teorética, la de algo por principio no perceptible, por principio no experienciable en su propio ser sí mismo” (p. 169). Como tal, éste, el mundo objetivo de la racionalidad científica, tiene como su presupuesto incuestionado (tanto respecto de su validez como de su génesis) al reino fundante y abierto de “evidencias originarias” (p. 169): el denominado por Husserl *mundo de la vida*, el cual se caracteriza “en todo y para todos por ser efectivamente experienciable” (p. 169) y por ser una “configuración subjetiva que resulta de la vida experienciante pre-científica” (p. 112).

Por lo tanto, lo primordial no es el mundo objetivo sino la subjetividad constituyente del mundo de la vida, “la que luego lo racionaliza o, lo que es lo mismo, la que lo objetiva” (p. 112). Tal proceso de objetivación de éste, el suelo fecundo y primigenio, donde toda la vida subjetiva (incluyendo la científica) efectivamente acontece, es descrito por Husserl como un proceso de soterramiento y olvido a través de un “ropaje de ideas” (p. 94); esto es,

el *ropaje de símbolos*, de teorías simbólico-matemáticas, que abarca todo lo que *representa* el mundo de la vida, tanto para los científicos como para las personas cultas, y que lo *reviste* en calidad de “la naturaleza objetivamente real y verdadera”. El ropaje

je de ideas hace que tomemos por verdadero ser lo que es un *método*, el cual está ahí para mejorar *ad infinitum* las *toscas previsiones*, originalmente sólo posibles dentro de lo realmente experimentado y experienciable en el mundo de la vida, a través de previsiones “científicas”; el revestimiento de ideas hace que *el sentido propio del método, de las fórmulas, de las “teorías” permanezca incomprensible y nunca se comprenda* en el surgimiento ingenuo del método (Husserl, 1976: 94-95).²

Como se puede ver claramente, este diagnóstico husserliano implica una *inversión radical* del modo como los hombres y las mujeres de ciencia, así como aquellos que han sido formados bajo el ideal de la racionalidad científica positiva, consideran que son las cosas: lo que ellos asumen como si fuese lo primero dado y por ello fundamento de todo lo demás, incluyendo la subjetividad humana, resulta ser algo más bien derivado, un constructo teórico que presupone algo más originario. Lo más originario es, entonces, la subjetividad, y lo primero dado es este mundo subjetivo que nos enseña Husserl a redescubrir: el *mundo de la vida*.

Desde décadas antes de la publicación de *La crisis*, Husserl sabía que los defensores del objetivismo científico, los positivistas, alegaban que la ciencia objetiva, específicamente la ciencia de la naturaleza, era sinónimo de “ciencia empírica” precisamente porque, de acuerdo con ellos, los objetos de los que habla son los objetos reales tal cual son dados empíricamente.

En sus *Ideas para una fenomenología pura y una filosofía fenomenológica*, publicado en 1913, Husserl (2013) defiende que la ciencia empírica, en realidad, no trabaja a partir de las cosas mismas, tal cual son primordialmente dadas en la experiencia, sino a partir de un modo ya bien definido de experiencia, la “empírica”, que se orienta y se determina por los ya mencionados principios metódicos lógico-teóricos propios de la racionalidad científica, a partir de los cuales se emplaza a lo que

²He tenido que modificar casi por completo la traducción de este importante pasaje de *La crisis* a partir del texto original (Husserl, 1976: 52).

sí resulta originariamente dado en la experiencia, para que comparezca ante la mirada inquisitiva de la ciencia bajo la forma predeterminada de los hechos objetivos, rechazando entonces, como a-científico, todo aquello que no se presenta bajo la forma de la objetividad (2013). Esto mismo puede ser expresado con las palabras de otro importante filósofo neokantiano, Hermann Cohen, de la siguiente manera: lo que primordialmente le interesa al científico de la naturaleza son “los hechos de la realidad científica [...] y no las estrellas en el cielo” (1877: 27).

No deja de ser sorprendente que, con ello, el positivista no sólo rechaza la experiencia subjetiva en tanto que fuente dada de todo sentido, sino que también termina por rechazar los principios en los que la propia ciencia empírica se funda. De este modo, el positivista termina por reflexionar de forma escéptica sobre los principios internos de la ciencia, pero ciertamente los usa de manera dogmática en sus investigaciones científico-positivas (2009). Esta “experiencia empírica” de la ciencia positiva —en la que la percepción se toma como un bombardeo de meras sensaciones o en la que se considera que lo verdaderamente real y dado son las llamadas cualidades “primarias” (extensión, figura, masa, peso, etc.), captables de forma puramente matemática— ya es producto de una interpretación teórica lógico-matemática de la experiencia en su sentido y carácter originarios; esto es, la experiencia no travestida con un ropaje de ideas (2009). Desnudada de todas las ideas producto de la teorización, la experiencia en dicho sentido y carácter originario, para Husserl

no es un hueco en un espacio de conciencia, por el que apareciera un mundo existente antes de toda experiencia; ni es un mero acoger en la conciencia algo ajeno a ella [...] La experiencia es la operación en la cual el ser experimentado “está ahí” para mí, sujeto de experiencia; y está ahí como lo que es, con todo su contenido y con el modo de ser que le atribuya justamente la experiencia mediante la operación que efectúa su intencionalidad (pp. 295-298).

Así comprendida, la experiencia no sólo es la forma de ser conscientes de las cosas individuales en tanto que dadas en sí y por sí mismas, como solía decir Husserl, en su *autodación*, sino que también somos capaces de tener experiencia de las estructuras que articulan la unidad interna de las cosas y su conexión con otras mediante la forma de experiencia que Husserl denomina "intuición categorial". Dicho de forma más sencilla, no sólo puedo tener experiencia de, por ejemplo, "esta casa frente a mí" o de "esta ventana", sino también de dicha "ventana como parte de esta casa frente a mí".

Pero, todavía más, la experiencia no se agota en la singularidad de las cosas individuales, sino que también abarca la generalidad que determina no sólo a una sino a múltiples cosas de una especie común mediante la forma de experiencia que Husserl denomina "visión de esencias" o simplemente "ideación" (pp. 87-94). Dicho de manera más sencilla, no sólo puedo tener experiencia de, por ejemplo, esta casa "y" de aquella otra "y" de aquella más, sino también del "ser casa en general" o "*eidós* casa". A diferencia de una larga tradición que considera que la generalidad de las cosas es un constructo de nuestro intelecto y, por tanto, algo que sólo habita en él, para Husserl, los *eidós* son también algo originariamente autodado con todo derecho en la experiencia. Como se verá en la sección siguiente, los *eidós* y su modo de experiencia tendrán un papel fundamental en la nueva comprensión de la científicidad propuesta por la fenomenología de Husserl.

LA CONFRONTACIÓN HUSSERLIANA CON RICKERT Y SU FUNDAMENTACIÓN METODOLÓGICA

Como ya se dijo, Husserl y Windelband compartieron el interés por fundamentar en términos puramente filosóficos que las disciplinas humanas sean conformadas con pleno derecho como ciencias frente a las ciencias naturales. A su vez, ambos rechazaron que las ciencias deberían fundamentarse en el dua-

lismo cartesiano y que el sentido de la propia filosofía era el de yuxtaponerse a las ciencias positivas. Por tanto, los dos consideraron que era necesaria una nueva forma de entender la distinción de la ciencias en términos estrictamente lógicos y que la fundamentación de la cientificidad del conocimiento era entonces un tema propio de la filosofía y no de las ciencias positivas. Asimismo, ambos consideraban errónea la idea de que el único modo como las disciplinas humanas podrían conformarse como ciencias era adoptando y acoplando los métodos científico-naturalistas a sus propias investigaciones sobre la realidad humana. En el presente trabajo únicamente he podido sugerir que, de algún modo, las ciencias sociales que consideran que su tema de estudio es la conducta humana analizable con métodos propios de las ciencias naturales, justamente adoptan abierta o veladamente una comprensión objetivista de su propio quehacer y de su propia materia.

No obstante, a partir de lo dicho en la sección anterior, no es difícil ver que, a pesar de las importantes coincidencias entre Windelband y Husserl, sus propuestas son profundamente divergentes. Como quiero mostrar a continuación, ello dio lugar a una confrontación por parte del segundo con respecto a las principales propuestas del primero y de su más importante continuador, H. Rickert, desarrolladas en sus lecciones de 1927, *Naturaleza y espíritu* (2001).

El mero título de las lecciones refleja ya la toma de posición de Husserl en favor de Dilthey, quien se confrontó mucho antes que él con los neokantianos y defendió la pertinencia de caracterizar las ciencias humanas como *ciencias del espíritu*, a pesar del riesgo de que con ello se pudiera dar a entender que se partía, una vez más, del aludido dualismo cartesiano. Como también ya se dijo, Husserl parecía compartir con Windelband la idea de que era necesaria una fundamentación estrictamente lógica de las ciencias. Sin embargo, como también se advirtió, para el fenomenólogo, esta fundamentación se supeditaba a un nuevo tipo de investigación, un nuevo tipo de cientificidad propia de la investigación del origen subjetivo de la ciencia y de nuestro mundo dado de forma primordialmente precientífi-

ca. Con ello, Husserl no negaba el papel que tendría su propia doctrina de la ciencia en la comprensión de la racionalidad científica, pero supeditaba esta fundamentación lógica, en tanto que mera forma vacía del conocimiento, a la adquisición primordialmente experiencial del contenido cognoscitivo de toda ciencia, que habría de ser aclarado y fundamentado por la fenomenología, lo cual implicaba entonces una diferencia crucial entre el modo como uno y otro filósofos comprendían qué se quiere decir con “experiencia” y qué papel tiene ésta en la fundamentación del conocimiento científico.

El foco de atención de la crítica a Windelband y, por añadidura, a Rickert, era precisamente la idea de que la cientificidad de toda ciencia, ya sea de la naturaleza, ya sea de la realidad humana, podía ser fundamentada en términos puramente método-lógicos. En sus lecciones, Husserl reconocía el mérito de los neokantianos por su rechazo del naturalismo metodológico en las ciencias humanas y la necesidad de buscar para ellas un método propio (2001: 79). El problema es que su propuesta implicaba “un naturalismo de principios mucho más serio” (p. 79).

Este naturalismo se hace todavía más patente por el modo como Rickert recupera cabalmente y completa la propuesta de su maestro. El punto decisivo de la reformulación rickertiana de la fundamentación método-lógica de las ciencias consistió en mostrar que la base experiencial de la que todavía hablaban Kant y Windelband, a partir de la cual es posible poner en marcha la objetivación operada mediante conceptos científicos, debía ser recompandida en términos puramente lógicos. De acuerdo con Husserl, esto implicó que las cosas dadas en la experiencia fueran entendidas por el neokantiano como un *continuo de multiplicidades infinitas* de tal modo que cada una comporta un infinito inabarcable (2001), de ahí la justificación de los conceptos generales que requiere y a los que aspira la ciencia de la naturaleza, en la medida en la que son los únicos capaces de capturar lo infinito (2001). Sin embargo, las ciencias históricas también parten de esta multiplicidad infinita, sólo que ella la aborda desde otro método y

otro interés diferente, definir a cada cosa en su individualidad y su carácter singular y único en el espacio y en el tiempo.

Husserl considera que entender lo que su análisis reveló como un constructo teórico, como si fuese lo primero dado en el mundo, es “muy peligroso” (p. 90). Podría decirse que esto es así porque él encierra la posibilidad de tomar, como ya se ha dicho, lo que es producto del método de la racionalidad científica moderna, como si fuese algo dado precientíficamente en la experiencia. Ante esta peligrosa apariencia, Husserl plantea la pregunta de por qué últimamente el mundo habría de preocuparse por “nuestros intereses y exigencias cognoscitivos” (p. 91). Ante este demoledor interrogante, Husserl señala que más bien no deberíamos tomar como principio del conocimiento una construcción puramente teórica que toma al mundo como multiplicidad infinita (2001). Es así que, para la fenomenología, se impone a partir de dicha situación la necesidad de regresar al mundo, que no es construido por teoría alguna sino que es el correlato puramente experiencial y previo a toda actividad teórica, el ya aludido mundo de la vida. Lo que se mantiene incuestionado en la concepción puramente metodológica del conocimiento científico por parte de los neokantianos es justamente el sentido propio y originario de la experiencia y del correlativo mundo de la vida (2001).

Para concluir, sólo quisiera advertir que es a partir de la comprensión fenomenológica del mundo de la vida y de la experiencia que éste nos es revelado, que, para Husserl, se puede elevar de nuevo el edificio de la ciencia, una ciencia que no quede desprendida de sus raíces en el mundo de la vida, sino que, por el contrario, se sostenga en él de tal modo que la humanidad pueda verse a sí misma reflejada apropiadamente en su propia obra. Ya desde la primera década del siglo XX Husserl trabajó arduamente en esta nueva fundamentación.

Así, por ejemplo, en el segundo volumen de sus *Ideas*, Husserl (1997) nos explica que la ciencia de la naturaleza tiene como origen una actitud teórica bien determinada: la actitud naturalista, que surge desde el suelo de la experiencia origi-

naria del mundo y lo mundano, pero que implica una serie de abstracciones de todos los componentes espirituales de dicho mundo hasta obtener con ello, por medio de actos subjetivos determinados, el correlato “objeto de la naturaleza”. Para Husserl, el elemento nuclear de la dación puramente experiencial de la cosa natural o cosa puramente física sobre la que se funda la posibilidad de la ciencia de la naturaleza es la “extensión”, ya no conceptualmente construida, como en Descartes, sino efectivamente dada en la experiencia. Es sobre la base del ser general de las cosas materiales, la llamada por Husserl “región” de la naturaleza —el cual, además de todo, es también un correlato de experiencia y no un mero concepto— que es posible algo así como una ciencia de la naturaleza.

Por su parte, las ciencias humanas, las llamadas por Husserl ciencias del espíritu, también surgen de una actitud sobre la base de nuestra experiencia originaria del mundo, a saber, la actitud personalista. Lo peculiar de esta actitud es que se condice con la actitud precientífica de la vida en la que tiene lugar cualquier forma de actitud y de interés por el mundo y lo mundano, sean precientíficos o científicos. En la actitud personalista no se lleva a cabo abstracción alguna de las propiedades de las cosas dadas originariamente en la experiencia que tiene lugar a partir de ella; aquí las “cosas” poseen el sentido de ser casas, árboles, cosas bellas, útiles, etc. A su vez, aquí también es posible fundar la posibilidad de las ciencias del espíritu sobre la base de una región de conocimiento científico: la región espiritual, misma que brota pero se mantiene anclada a la experiencia primordial del mundo de la vida.

Para Husserl, estos dos modos de ser ciencia, en tanto que fundados en estas dos regiones distintas, no por virtud de una mera distinción lógico-conceptual sino a partir del modo subjetivo como ellas nos son dadas, poseen la posibilidad de forjar sus propios conceptos de la misma manera, con base en sus respectivas experiencias. Pero, a diferencia de los neokantianos, Husserl sostiene que no sólo las ciencias de la naturaleza tienen la capacidad de forjar conocimientos universales y necesarios, y, en este sentido, “leyes”, puesto que

también lo pueden hacer. En un caso, estas leyes expresan relaciones causales que sirven para explicar fenómenos naturales; en el otro caso, las leyes correspondientes sirven para comprender las motivaciones a partir de las cuales surgen los fenómenos que articulan la realidad humana. Esta nueva comprensión de la ciencia podría ofrecernos nuevos criterios para entender el sentido y el alcance de nuestros quehaceres científicos más allá de las tajantes separaciones que imperan actualmente.

REFERENCIAS

- Beiser, F. (2011). *The German Historicist Tradition*. Oxford: Oxford University Press.
- Chesterton, G. K. (1987). *Ortodoxia* (trad. A. Reyes). México: Fondo de Cultura Económica.
- Cohen, H. (1877). *Kants Begründung der Ethik*. Berlín: Dümmler.
- Dickens, C. (2003). *Hard Times for These Times*. Londres: Penguin.
- Einstein, A., e Infeld, L. (1986). *La evolución de la física*. Barcelona: Salvat.
- Husserl, E. (1976). *Die Krisis der Europäischen Wissenschaften und die Transzendente Phänomenologie. Eine Einleitung in die Phänomenologische Philosophie. Husserliana*. La Haya: Martinus Nijhoff.
- (1982). *Investigaciones lógicas I* (trad. Manuel G. Morente y José Gaos). Madrid: Alianza.
- (1997). *Ideas relativas a una fenomenología pura y una filosofía fenomenológica. Libro segundo: Investigaciones fenomenológicas sobre la constitución* (trad. A. Zirión.). México: UNAM.
- (2001). *Natur und Geist: Vorlesungen Sommersemester 1927*. Dordrecht, Países Bajos: Kluwer Academic Publishers.
- (2008). *La crisis de las ciencias europeas y la fenomenología trascendental* (trad. J. V. Iribarne). Buenos Aires: Prometeo.
- Husserl, E. (2009). *Lógica formal y lógica trascendental: Ensayo de una crítica de la razón lógica* (trad. L. Villoro y A. Zirión Q.). México: UNAM.

- Husserl, E. (2013). *Ideas relativas a una fenomenología pura y una filosofía fenomenológica. Libro primero: Introducción general a la fenomenología pura. Nueva edición y refundición integral de la traducción de José Gaos* (trad. A. Zirión). México: Fondo de Cultura Económica/FCE.
- Kant, I. (1989). *Principios metafísicos de la ciencia de la naturaleza* (trad. C. Másmela). Madrid: Alianza.
- (1999). *Prolegómenos a toda metafísica futura que haya de poder presentarse como ciencia* (trad. M. Caimi). Madrid: Istmo.
- (2009). *Crítica de la razón pura* (trad. M. Caimi). Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica/UAM/UNAM.
- Lledó, E. (2009). *Ser quien eres. Ensayos para una educación democrática*. Zaragoza: Prensas Universitarias de Zaragoza.
- Rojas Godina, L. I. (2021). "Culturas epistémicas y fenomenología. Dos perspectivas sobre la idea de la ciencia y de la práctica científica en el mundo de hoy". En A. Pérez (coord.), *Comunidades académicas y generación de conocimientos* (pp. 19-56). Puebla: Balam/BUAP.
- Rorty, R. (1996). *Objetividad, relativismo y verdad. Escritos filosóficos I* (trad. J. Vigil Rubio). Barcelona-Buenos Aires-México: Paidós.
- Windelband, W. (2021). *Präludien. Aufsätze und Reden über Philosophie und ihrer Geschichte* (eds. J. Bohr y L. Sebastian). Hamburg: Meiner.

REVISIONES ONTOLÓGICO-EPISTEMOLÓGICAS SOBRE EL CONOCIMIENTO CIENTÍFICO: LA TENSIÓN ENTRE CONOCIMIENTO DE LAS CIENCIAS SOCIALES Y LAS CIENCIAS EXACTAS Y NATURALES

MAURO ALONSO, MELISA CUSCHNIR,
MARIÁNGELA NÁPOLI Y JUDITH NAIDORF*

LA ESPECIFICIDAD ONTOLÓGICO- EPISTEMOLÓGICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES

En ningún otro ámbito del conocimiento, como en el de las ciencias sociales, la defensa de ciertas tesis filosóficas o epistemológicas puede concebirse como algo ajeno o independiente del saber que estas ciencias pretenden alcanzar (Russo, 2015). Por tal motivo, establecer una demarcación nítida del objeto y de su campo de aplicación no ha dejado de constituir un problema para quienes afrontan la desafiante tarea de comprender la peculiaridad que presentan.

Una de las especificidades epistemológicas que suelen atribuirse a las ciencias sociales se asocia con el modo como sus teorías, conceptos y categorías pasan a formar parte constitu-

* Investigador del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IICE) de la Facultad de Filosofía y Letras (UBA). Investigadora en proyectos de investigación UBACyT, PIP-CONICET y PICT-ANPCyT. Becaria doctoral CONICET-IICE. Investigadora en el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IICE) de la Facultad de Filosofía y Letras (UBA).

tiva del ámbito para el cual fueron creados, alterando de ese modo su propia constitución. Fueron necesarios incesantes debates metodológicos, ontológicos y epistemológicos para llegar a este nivel de “autocomprensión”, que fueron mayormente propulsados por aquellos que entendieron, ya desde los inicios de los estudios sociales, que era necesario contrarrestar las pretensiones de los enfoques naturalistas, que tomaban poco en cuenta las peculiaridades de la realidad social condicionada por el carácter subjetivo de la acción humana (Bauman, 2007).

La capacidad del conocimiento social de influir en “su mundo” es ahora señalada y reconocida como una nota distintiva de estas ciencias (Russo, 2015). La manera como el conocimiento social opera en el mundo es un tema que puede rastrearse hasta los trabajos clásicos de Merton, y que sin duda fue profundizado por muchos teóricos de la sociedad (Schutz, Bourdieu y Giddens, entre otros). Pero en sus diferentes variantes, existe cierto nivel de acuerdo en que el punto de aplicación sobre el que opera el conocimiento es el agente social. La caracterización de “lo social” como el ámbito propio de la agencia humana, o bien la consideración de la agencia humana como rasgo diferenciador de lo social, resultaría ser una cuestión poco controvertida.

Ahora bien, la reciente expansión de los estudios sociales para el abordaje de cuestiones asociadas con la ciencia ha creado la exigencia de rever muchos conceptos tradicionales de la sociología y del resto de las ciencias sociales. Al parecer, la noción de agencia se encuentra entre esas nociones que requieren una revisión de este tipo. En efecto, desde hace algunos años ha cobrado especial vigencia una perspectiva co-produccionista del conocimiento, desde la cual se nos invita a pensar que el orden social y el orden natural son el producto de las mismas capacidades (en términos agenciales) cognitivas. En concordancia con esto, se postula que la capacidad de agencia no necesariamente debe ser considerada una cualidad de los humanos, sino que puede ser expandida, como sugieren Latour o Callon, a entes no humanos.

Ante este tipo de propuestas, resulta atinente formularse algunos interrogantes: ¿Implica esta atribución de agencia a entes no humanos una renuncia a lo que quizá sea el rasgo que tradicionalmente se ha considerado central para diferenciar lo social?

LA VALIDEZ CIENTÍFICA DEL CONOCIMIENTO EN CIENCIAS SOCIALES: SOBRE LA OBJETIVIDAD EN EL CONOCIMIENTO SOCIAL

La categoría de objetividad científica ha sido un tema de discusiones teóricas y opiniones epistémicas opuestas desde sus inicios. Las controversias y tensiones han contribuido, por cierto, a consolidar el alto grado de dificultad necesario para construir un consenso sobre qué es la objetividad científica. En efecto, es imposible alcanzar el conocimiento objetivo de una manera simple —y mucho menos rápidamente—. En general, consideramos que el resultado del estudio científico es objetivo si es independiente de los juicios y actitudes subjetivos de los investigadores. Una mirada a la historia de la teoría cognitiva (me refiero a la filosofía de la ciencia y a la sociología del conocimiento en especial) revela que la filosofía clásica había surgido de las diferencias entre el conocimiento objetivo y la creencia subjetiva, incluso antes del pensamiento científico contemporáneo (Prpić, 2009). En el marco de este pensamiento precientífico, lo que pertenecía a la opinión de una persona era llamado “subjetivo” y lo que iba más allá de la subjetividad y era susceptible de verificación intersubjetiva se denominó “objetivo” (Barnes, 1974; Mali, 2009). Las teorías contemporáneas de la ciencia suelen interpretar la objetividad en el sentido más amplio de la palabra, pero el término, sin embargo, se refiere principalmente a los esfuerzos de los científicos para hacer el objeto de su estudio tan independiente como sea posible de cualquier sesgo subjetivo.

En el marco de las ciencias sociales modernas, tanto nomotéticos como ideográficos (Windelband, 1998)³ han enfatizado la importancia de la verdad científica objetiva. Sin embargo, estos enfoques no siempre compartieron el mismo entendimiento de la categoría de verdad científica. Las ciencias sociales de orientación nomotética han tendido a evitar el peligro de la subjetividad maximizando la “dureza” de los hallazgos, su mensurabilidad y su comparabilidad. Las ciencias sociales de corte ideográfico han abordado el problema de manera diferente: favorecieron fuentes primarias, aún no tocadas por los mediadores, es decir, otros científicos, y también admitieron que éstos se involucren más personalmente en la producción de empiria científica.

Naturalmente, siempre ha habido conflictos entre los proponentes de uno y otro enfoques. Estas disputas permanecen vigentes incluso hoy, de la misma forma o de otra. Recordemos las disputas sobre la preeminencia de los enfoques cuantitativo o cualitativo en ciencias sociales. En rigor, tales disputas a menudo son forzadas desde afuera del campo científico de las ciencias sociales. En el momento del establecimiento del pensamiento científico moderno, una amplia gama de conocimientos científicos devinieron disciplinas: matemáticas y disciplinas experimentales de las ciencias naturales, estaban en un extremo, y las humanidades, encabezadas por la filosofía e incluyendo nuevas disciplinas sociales (economía, sociología, etc.), se colocaron en el otro extremo. Las dos últimas llegaron relativamente tarde para entrar en la brecha cada vez mayor del conocimiento (las ciencias naturales versus las humanidades); lideraron una división cada vez mayor

³ Siguiendo la distinción elaborada por la Escuela de Baden (Windelband, 1998), se distingue a las ciencias en nomotéticas e idiográficas, según su capacidad de extrapolación a leyes generales de los fenómenos. El conocimiento nomotético cuenta con la capacidad de convertirse en leyes generales, mientras que el conocimiento idiográfico sólo encuentra validez para el marco situado en el que es producido (Windelband, 1998). Corresponde señalar que esta distinción no necesariamente se ciñe a separaciones disciplinares: se reconoce conocimiento nomotético en campos disciplinares del ámbito de las ciencias sociales.

en relación con los temas fundamentales de la epistemología (Mali, 2009).

En algún momento, el debate se orientó a establecer las diferencias entre las ciencias exactas y no exactas; en otro, fue entre las ciencias duras y las blandas, las ciencias naturales y las ciencias del espíritu, por mencionar algunas de las divisiones (Habermas, 1983; Barnes, 1974; Prpić, 2009). En rigor, la discusión resultó reduccionista: “[...] estas dicotomías (exacta /inexacta, dura/blanda) son demasiado simplistas para describir los espectros ontológicos, epistemológicos y metodológicos que involucran y las diferencias y similitudes entre disciplinas científicas” (Van Gigh, 2002: 552).

Muchos teóricos y metodólogos de la ciencia todavía dudan de que el esfuerzo por “comprender” sociológicamente la realidad haya sido realmente una alternativa suficientemente consistente a la “explicación” de lo natural. Podría decirse que una historia relativamente larga de discurso positivista en la intelectualidad occidental del pensamiento (sobreviviendo en algunas partes hasta el día de hoy) se sostiene en la defensa cuasidoctrinal de los siguientes principios epistémicos, sistematizados en Brajdić Vuković (2008):

- 1) La idea de ciencia unificada afirma que, dado que el mundo es homogéneo, unidimensional y ordenado causalmente, el hombre (experiencial) y el aprendizaje (conocimiento) del mundo se basa en un método universal de investigación y lenguaje científico universal.
- 2) La idea de empirismo que afirma que el conocimiento científico general se basa en la experiencia inmediata en forma de datos sensoriales, lenguaje de observación o sentido común.
- 3) La idea de objetivismo que mantiene la estricta separación del sujeto y el objeto de conocimiento, excluyendo así toda posibilidad de cualquier interacción entre sujeto y objeto en el proceso de investigación científica.
- 4) La idea de ciencia libre de valores que se basa en el supuesto de la clara separación de valores y hechos, des-

criptivos y normativos, que deberían conducir a la ciencia neutral ideal —libre de todos los valores sociales morales, ideales y más amplios.

- 5) La idea de instrumentalismo, que hace más hincapié en la técnica que en la comprensión del mundo, y el supuesto de que la única función de la ciencia es la observación, y quizá la predicción.
- 6) La idea de tecnicismo, según la que las “técnicas” o los “caminos” para la investigación implican que los resultados se exaltan al extremo, mientras que los hallazgos de la investigación y el consecuente desarrollo del conocimiento se descuidan (Delanty y Strydom, 2003; Roth, 2003).

Existe cierto grado de acuerdo en la crítica a estas explicaciones tan simplificadas de la relación entre las ciencias sociales y las naturales. Como se describe más abajo, fue el propio Weber (1917) quien pugnó por una interpretación científica de los fenómenos sociales que no deje de lado un ineludible procedimiento de verificación, incluso si no siempre contábamos con los datos adecuados basados en observación a mano. Weber sostuvo que, si no existieran instrumentos y datos o si no estuvieran disponibles, sería igualmente válido confiar en el procedimiento de experimento mental (reflexión) y que, cuando explicamos teóricamente los posibles desarrollos de un evento o fenómeno, es posible acercarse a explicar sus causas (Weber, 1917).

A menudo somos conscientes de que tanto desde el aspecto de su lógica cognitiva interna como del de los nuevos desafíos sociales provenientes de su entorno (demandas sociales), el desarrollo de la ciencia contemporánea requiere cada vez más lazos, vasos comunicantes (especialmente en el campo de la epistemología de la ciencia), no separación ni exclusión mutua. La conexión se realiza en ambos niveles, horizontal y vertical, y las tendencias del conocimiento científico transdisciplinario finalmente comienzan a disolver las fronteras de disciplinas científicas individuales. Exigencias de apli-

capacidad de la ciencia basada en los modelos tradicionales de innovación lineal que surgen de la división rígida en investigación básica, aplicada y de desarrollo evidencian cada vez más su futilidad.

Como dijimos, Weber tuvo uno de los más importantes roles en el desarrollo de la nueva metodología de investigación en ciencias sociales, que representa una unificación de lo nomotético y las líneas de pensamiento hermenéuticas (Prpić, 2009). Fue uno de los primeros pensadores modernos en mostrar que la objetividad de las ciencias sociales no se correlaciona con su sumisión a los principios epistémicos de las ciencias naturales. De este modo, podría considerarse que el ideal positivista de objetividad en las ciencias sociales claramente perdió terreno. En suma, el capítulo dedicará la mayor atención a la metodología de las ciencias sociales de Weber —junto con otros—, la reflexión sobre la construcción de su objeto, la neutralidad y la validez.

OBJETIVIDAD DE LA INVESTIGACIÓN EN CIENCIAS EXACTAS Y NATURALES Y SOCIALES

En el abordaje de la objetividad del conocimiento científico, la cuestión fundamental que está en discusión es la capacidad de un campo de conocimiento de construir su objeto de análisis. A mayor grado de formalización de un objeto de investigación (en tanto que fenómeno), menor es el reclamo de “neutralidad” o “ideología” por parte del investigador.

El punto de partida de la discusión es el supuesto de que la objetividad en las ciencias sociales no siempre se puede reducir a una imagen secular de objetividad en las ciencias naturales. Si queremos entender o explicar los fenómenos que forman la realidad social, ciertamente no podemos detenernos en una interpretación de los fenómenos naturales. En el marco de un análisis del mundo social, tenemos que estar interesados en valores, motivos, intereses, sentidos y las acti-

vidades de los agentes en el plano individual. Explicar el mundo natural dentro del marco de las ciencias naturales a menudo significa subsumirlo bajo alguna ley general de la naturaleza, y hacer esto para cada fenómeno o evento que estamos investigando.

El término ley de la naturaleza generalmente se refiere a las afirmaciones generales de causa y efecto de relaciones entre fenómenos o eventos en la naturaleza. En este sentido, las leyes naturales no son sólo una garantía de orden en el mundo, sino también una garantía de su capacidad cognitiva en clave racional. El término científico “ley” se ha convertido en cierto modo en el punto central de la explicación de las ciencias naturales. En el momento del establecimiento de la ciencia moderna en los siglos XVIII y XIX, el modelo de investigación utilizado en las ciencias naturales también era el ideal general para las ciencias sociales (Barnes, 1974; Papić, 2009).

Esto estuvo influido por diferentes factores sociohistóricos y epistémicos. Del mismo modo, las razones por las que se le dio tanta importancia a la búsqueda de leyes científicas generales en las ciencias naturales modernas tampoco pueden ser explicadas exclusivamente por factores epistémicos. El surgimiento de la ciencia natural es, por tanto, una consecuencia de factores sociales. Por ejemplo, hasta el siglo XVIII la *lex naturae* —ley de la naturaleza— por lo general significaba algo completamente diferente de lo que significa hoy. La categoría de ley natural se refería entonces a algo que hoy llamamos “principio moral”, que sería adscrito al hombre o dios, dependiendo de nuestra cosmovisión (Prpić, 2009; Weber, 1917; Barnes, 1974; Husserl, 1984).

El significado del término ley de la naturaleza fue creado principalmente por deducción análoga de la existencia de un orden divino a partir de la existencia de la regularidad en el mundo natural. Basado en la analogía usada para la primera vez que los científicos naturales, los eventos en la naturaleza no sólo se consideraron naturales, sino también universales y necesarios (Hempel, 1965). En el surgimiento de las ciencias naturales, los dos principios básicos: teoría (regularidad) y

experiencia tuvieron que unirse, y el primer problema encontrado en su desarrollo fue el método de probar la necesidad de las leyes (Windelband, 1998).

A la luz de tal desarrollo de las ciencias naturales, se debió considerar el tipo deductivo-nomológico de explicación científica, en tanto que modelo epistémico de investigación en ciencias naturales. Esto se conoce como el modelo de explicación científica de Hempel-Oppenheim, desde que fue publicado por Carl Hempel, junto con el famoso científico natural Paul Oppenheim, en el artículo "Studies in the logic of explanation", publicado, en 1948, en la revista *Filosofía de la Ciencia* y reimpresso más tarde en la colección de Hempel. De acuerdo con el modelo de Hempel-Oppenheim, conocido en la epistemología de la ciencia como el modelo de cobertura legal o monismo metodológico, un fenómeno o evento es interpretado cuando es subsumido a una ley universal, y sólo en este proceso las variantes del fenómeno pueden ser interpretadas.

Del mismo modo, resulta sustantivo para el modelo de explicación científica que la explicación incorpore el método probabilístico y la ley estadística en lugar de la ley universal. En realidad, fue tanto Hempel como, especialmente, los numerosos epistemólogos de la ciencia que estudian diferentes modelos de explicaciones científicas, quienes aceptaron la existencia de explicaciones probabilístico-estadísticas y no sólo la de leyes causales estrictas en la explicación científica. Dentro del marco de esta explicación, se reconoce a las leyes estadísticas que determinan la incidencia de una determinada propiedad en toda la población de objetos investigados (Nagel, 1974: 15).

Al igual que el modelo deductivo-nomológico, el deductivo-estadístico utiliza un tipo de explicación nomológica, ya que ambos presumen la existencia de una ley universal. Al contrario de esto, las explicaciones inductivo-estadísticas se refieren a estadísticas, y no estrictamente a tipos de leyes universales. Por esa razón, los argumentos sobre los que éstos se basan tienen una importancia inductiva y no deductiva. La

referencia a explicaciones inductivo-estadísticas presume que la probabilidad estadística va de la mano con la inducción (Prpić, 2009).

Los modelos de explicaciones nomológico-deductivas difícilmente existen en ciencias sociales. Para comprender la realidad social, necesitamos comprender lo que otros hacen o piensan y por qué se comportan o piensan de esa manera. Es cierto que el comienzo de la sociología moderna se desarrolló según las premisas del pensamiento determinista. Dentro del espacio determinista, la sociología, en sus orígenes, también realizó un esfuerzo por descubrir las leyes necesarias y universales del mundo (Hollis, 2003; Montuschi, 2003).

En el ideal positivista de lo social, las ciencias se basaron en las ciencias naturales. Marx y Comte escribieron sus obras a la sombra del triunfo de las ciencias naturales clásicas por sobre las ciencias sociales (Giddens, 1989; Hollis, 2003), aunque se esforzaron por establecer una ciencia sobre la sociedad que contuviera el poder de la explicación mediante el estudio de la vida social del hombre, al igual que la que ya tenían las ciencias naturales.

Immanuel Wallerstein afirma que el triunfo de las ciencias naturales como modelo para todas las demás ciencias se consolidó en el periodo de finales del siglo XVIII y mediados del XIX, y ha mantenido su poder en muchos aspectos hasta nuestros días. Las lenguas anglosajonas y romances todavía usan la palabra ciencia para significar principalmente —o sólo— la ciencia natural (Wallerstein, 2000). El concepto positivista de ciencia, que requiere una ciencia social que se sujete al modelo de las ciencias naturales, tiene sus defensores incluso hoy, aunque cada vez con menor espacio relativo dentro del campo científico de las ciencias sociales: “[...] aquellos que todavía esperan un ‘Newton de las ciencias sociales’ no sólo están esperando un tren que no llega, están en la estación equivocada” (Giddens, 1989: 13).

Por regla general, los argumentos que sostienen que el método de las ciencias sociales necesita seguir el modelo de investigación de las ciencias naturales suelen hacerlo en tres

niveles. El primer nivel es ontológico y prueba que el mundo social es una parte del orden natural. El segundo nivel es el epistemológico; considera el conocimiento de la sociedad como absolutamente fiable y, en consecuencia, debe poder obtener conocimientos sobre la sociedad únicamente mediante la experiencia. Y, finalmente, el tercer nivel es el metodológico, según el cual está probado que el método empíricamente inductivo es el modelo ideal para todas las ciencias. Este último supuesto es propio del positivismo por excelencia (Hollis, 2003).

La suposición de que los fenómenos sociales pueden predicirse tan bien como los fenómenos naturales llevó a la conclusión de que la predicción en las ciencias naturales y en las ciencias sociales es idéntica. En verdad, las predicciones de los fenómenos sociales, al igual que las predicciones en astronomía, que se encuentran entre las más fiables, sólo son posibles si se cumplen dos condiciones: *rebus sic stantibus* (en estas circunstancias) y *ceteris paribus* (en igualdad de condiciones).

Sobre la capacidad de predicción, es quizá —junto con la objetividad, claro— en la que más se cimentan las críticas a la capacidad de explicación científica de las ciencias sociales. Las sociedades modernas han sido atravesadas por grandes cambios en los que basta con señalar que opera una gran interconexión de todos los factores sociales que constituyen lo social. Uno de los referentes más sustantivos en sostener y ponderar esta dualidad, en clave de capacidades, fue Bunge: “La tasa de éxito de la predicción de los fenómenos sociales es notoriamente baja” (1996: 158).

A la luz de lo anterior, hay varias razones que explican ese rendimiento deficiente. Sobre esto, Bunge ofrece algunas posibles: en primer término, la mayoría de los procesos sociales son intrínsecamente impredecibles porque ocurren en sistemas inestables; en segundo lugar, el comportamiento está parcialmente determinado por el aprendizaje y las expectativas de los propios agentes; en tercer lugar, hay una escasez de teorías sociales bien corroboradas, sumada a una fragmentación de los estudios sociales. Finalmente, detentan las cien-

cias sociales un enfoque equivocado a menudo adoptado por los pronosticadores sociales” (Bunge, 1996: 162).

Aunque la estructura lógica de la predicción es la misma tanto en las ciencias sociales y como en las naturales, no puede obviarse que la metodología de aquéllas necesita considerar las convicciones, los intereses y los motivos de las personas en mucha mayor medida que en el caso en las ciencias naturales. Al respecto, corresponde detenerse en el mito de la profecía autocumplida o autodestructiva. El hecho de que los actores sean conscientes de que sus acciones han sido “previstas” (en el sentido de la anticipación a la acción o conducta), puede ayudar a cumplir la profecía o evitar que se haga realidad. Robert Merton dice en este sentido: “[...] esta validez engañosa de la profecía autocumplida perpetúa un reino de error, porque el profeta citará el curso real de los acontecimientos, como prueba de que tenía razón desde el principio” (1971: 146). Por cierto, existen también ejemplos en los que la revelación pública de una profecía impidió que se hicieran realidad un conjunto de acciones que podrían reconocerse como esperables.

“COMPRENDER OTRAS MENTES”

EN LOS MÉTODOS DE INVESTIGACIÓN SOCIAL

Las ciencias excesivamente formales, altamente basadas en leyes científicas universales ocupan hoy un lugar marginal en el campo científico general, e incluso las ciencias naturales modernas se han ido liberando cada vez más de la concepción estrecha de objetividad basada en la convicción de que un principio científico tiene que negar la multiplicidad y variación de los fenómenos en nombre de la ley eterna y universal. Según Prigogine, Stengers y Raoul-Duval (1988: 524), la ciencia natural finalmente se ha abierto a la imprevisibilidad, que ya no es un signo de completa ignorancia y escaso control.

En las ciencias naturales, la regla general es que la ciencia analice su objeto de estudio y no que recurra al objeto de es-

tudio en busca de una valoración u opinión reflexiva sobre sí mismo (Prpić, 2009), mientras que las ciencias sociales, por el contrario, son un campo científico en el que la investigación se da sobre el análisis de un “sujeto” de estudio, y las personas interactúan con los investigadores en múltiples formas y sentidos. Puesto blanco sobre negro, en su campo de estudio, las ciencias sociales (muy al contrario de las ciencias naturales) se desarrollan más en la relación entre un sujeto y otro que entre sujeto a objeto. Junto con esta diferencia epistémica sustantiva —la autoconciencia del “objeto” de las ciencias sociales—, aparece también una diferencia sustantiva de las ciencias naturales vinculada a la formulación de conceptos, variables y categorías (Fay y Moon, 1996).

En las ciencias naturales, la formación de conceptos está determinada por dos condiciones previas interconectadas: teoría y medición (Fay y Moon, 1996; Prpić, 2009; Prigogine, Stengers y Raoul-Duval, 1988). Se espera que la medición dé lugar a conceptos que permitan establecer teorías, que generalmente pueden ser probadas. La formación de conceptos y categorías en el ámbito social no está tan estrictamente aislada de lo común (sentido común). Los términos que usamos para describir, interpretar y comprender las acciones de un agente se derivan precisamente del mundo social, no sólo de lo estrictamente definido por teorías formalizadas. Esto se aplica al menos a etapas iniciales de la investigación, en las que la decisión original de un agente sobre cómo actuar depende precisamente de cómo ese agente comprenda el significado y el sentido de esta acción. Por tal razón, el concepto que usemos para explicar las acciones del agente debe abarcar adecuadamente ese significado y ese sentido.

Esta mayor conexión directa entre el lenguaje ordinario (sentido común) y la terminología de lo social a veces lleva a la impresión equivocada de que algunos campos de las ciencias sociales son en realidad una especie de semiciencia o habitan en un estadio precientífico (Barnes, 1974; Bloor, 1976). En cualquier caso, claro está, cada campo disciplinar de la ciencia desarrolla su propia terminología, que no siempre (o po-

cas veces) coincide con el lenguaje del sentido común. Por cierto, lo anterior también ha sido intencionalmente buscado por los propios científicos sociales (de corte positivista, en su mayoría) como un intento de consolidar un lenguaje distinto del lenguaje del sentido común, en pos de jerarquizar su estatus epistémico. Una metáfora a la que podríamos apelar es que los científicos naturales estudian de nucleoides, isótopos, genes, galaxias, etc., mientras que los sociales se refieren a diferentes agentes sociales (con mayor grado de abstracción a personas y sus acciones) y su percepción de sí mismos identificada con alguno de los tipos ideales utilizados en las ciencias sociales.

Las ciencias sociales afrontan el problema de la “doble hermenéutica” (Giddens, 1989: 174) o, en términos más generales, la cuestión de “comprender otras mentes” (Giddens, 1989). Siguiendo a Martin Hollis: “[...] esto es el problema del filósofo de otras mentes. Se vuelve central para las ciencias sociales entender la agencia como algo que implica una interpretación de la interpretación, una “doble hermenéutica” (Hollis, 2003: 151). Hollis usa como ejemplo la figura de un astrónomo para mostrar las diferencias epistemológicamente sustanciales entre las ciencias naturales y las ciencias sociales. Cuando un astrónomo, en el papel de un sujeto de investigación activo, nota eventos en los cielos lejanos y explica el comportamiento de ese dominio ordenado, comienza desde el supuesto de que la naturaleza es independiente de la opinión y la convicción del hombre. En tanto que observador, del mismo modo el científico social se encuentra en una posición bastante diferente. Es cierto que también está tratando de alcanzar una explicación de lo que ve. Metafóricamente, como espectador de lo social, el científico puede ver el juego tanto como a los propios jugadores involucrados (Hollis, 2003).

En este caso, primero reconstruye el punto de vista del jugador, y esto es precisamente la diferencia significativa entre el científico social y el naturalista: “Existe una diferencia fundamental entre comprender y explicar, ya que lo que ocurre en el mundo social depende de su significado para los agentes de

una manera sin paralelo en el reino de los cuerpos celestes” (Hollis, 2003: 152). Anthony Giddens argumenta en el mismo sentido. El autor sostiene que los tipos de investigación social requieren comunicación con personas o grupos que sean objeto de la investigación en algún sentido (Giddens, 1989: 173).

Por esta razón, como sigue afirmando Giddens, tanto los términos utilizados por los miembros de la sociedad como aquellos de los observadores deben ser recíprocos. Los “sujetos” de la investigación deben poder comprender lo que se dice de ellos y sus prácticas. Esto es indispensable para las ciencias sociales, aunque el sistema de categorías positivista de la mayoría de las escuelas de ciencias sociales “ortodoxas” haya desdibujado este hecho. Dado que la epistemología de las ciencias sociales se centra más en la dinámica sujeto-sujeto que en la relación sujeto-objeto, es ciertamente razonable esperar diferencias en la estructura lógica de las generalizaciones en las ciencias naturales y en las sociales (Giddens, 1989). En este sentido, podemos suponer que las leyes generales de las ciencias sociales también implican una serie de relaciones inmutables, expresadas como probabilidad o como una relación general de causa y efecto. En contraste, las acciones humanas nunca poseen esta característica, por lo que no pueden responder a dicha lógica.

Todos los teóricos y epistemólogos de las ciencias sociales que fomentan las discusiones sobre criterios de objetividad en las ciencias sociales (en especial Giddens, Hollis, Wallerstein, entre otros) admiten que las generalizaciones causales en las ciencias sociales son en muchos aspectos similares a las leyes de las ciencias de la naturaleza. Sin embargo, difieren en algunos aspectos importantes, ya que dependen de la replicabilidad (científica) de lo intencional y no intencional de la agencia humana y sus consecuencias en términos sociales.

El trabajo más influyente en esta línea fue el de Machlup (1994, 1996, 1998), en el que estudió la presencia de algunos principios epistémicos básicos de las metodologías de investigación en ciencias naturales y sociales (Machlup, 1996). La conclusión que ofrece sostiene que de ninguna manera se puede

decir que las ciencias sociales sean inferiores a las ciencias naturales, y sistematiza sus conclusiones en cuatro dimensiones:

- 1) El principio de replicabilidad de la observación: La idea básica detrás de este principio es que sería difícil imaginar ciencia de fenómenos y su observación científica (verificación, contrastación, replicabilidad) que no se repitieron, de modo que los fenómenos fueran una especie de constante estructural.
- 2) La capacidad de verificación de la hipótesis: En la epistemología de la ciencia, a menudo nos encontramos con la dificultad de hacer la verificación de la hipótesis en las ciencias sociales en comparación con las ciencias naturales. Machlup (1996) está de acuerdo en que existen diferencias y sostiene: “[...] con respecto a la verificabilidad de hipótesis, encontramos que la imposibilidad de experimentos combinados con el mayor número de variables hace que la verificación en las ciencias sociales sea más difícil que en la mayoría de las ciencias naturales” (Machlup, 1996: 16).
- 3) Principio de exactitud: Este criterio no es de ninguna manera adecuado para clasificar diferentes tipos de ciencias. Puesto que el propio criterio de exactitud tiende a ser polisémico, aquellos que proponen una mayor exactitud de las ciencias naturales difícilmente precisan a qué se refiere realmente esta exactitud: ¿A medir? ¿A las predicciones de eventos? ¿Al nivel de formalización (matemática) de los enunciados? (Machlup, 1996).
- 4) Enfoque cuantitativo y enfoque cualitativo: En determinados temas y agendas de investigación podemos contar con una gran cantidad de datos a mano. La disponibilidad de datos cuantitativos no es en sí misma una garantía de un mayor desarrollo de una disciplina científica. En sentido contrario, Machlup advierte que los métodos de las ciencias naturales no se encontrarían en absoluto en una posición dominante si los campos científicos fueron calificados con base en criterios cualitativos.

El análisis de los principios epistémicos fundamentales, le permite a Machlup mostrar que no hay campos que por criterios epistémicos puedan detentar mayor o menor superioridad por sobre otros.

El primer y más importante paso hacia la liberación de la metodología de las ciencias sociales del positivismo a principios del siglo anterior fue formulado por Weber. Con su método de comprensión interpretativa⁴ (*verstehende Erkläerung*), allanó el camino para el equilibrio de fuerzas entre los métodos de las ciencias naturales y sociales, en los que las primeras no pueden ser vistas como un modelo ideal (inalcanzable) para las ciencias sociales, sino que ambas muestran dos enfoques de investigación diferentes que son complementarios a pesar de las diferencias en sus temas de investigación (Weber, 1917). El sociólogo también advirtió que los científicos modernos deberían estar interesados en descubrir y resolver los problemas de este mundo más que en dividirse en campos temáticos de investigación, que incluso los racionalistas críticos aceptan (Albert, 1999). Weber siempre sostuvo posiciones críticas ante la hiperespecialización de los campos de conocimiento, en especial cuando suponen la desconexión entre los fenómenos que pretenden analizar y comprender, algo más parecido a los principios de la práctica científica transdisciplinaria de nuestros días.

En 1987, Giddens y Turner plantearon la pregunta ¿Cuál es la naturaleza de la ciencia social?, que revisitó la relación entre el empirismo lógico asociado con las ciencias naturales, por un lado, y la contraposición interpretivista, asociada a las ciencias sociales, por el otro. Las cuestiones epistemológicas se han desarrollado mucho desde entonces, con nuevas com-

⁴ El concepto de fondo al que se hace referencia es Verstehen (alemán original) que supone la capacidad de comprender (algunos autores hacen referencia por igual a explicar, en el sentido que será detallado luego). Al respecto, el concepto, planteado como el método de las ciencias humanas, implica alcanzar (en términos de conocer) las interpretaciones de las personas de sus propias experiencias y de las de los demás, lo que conduce a la explicación del significado específico del contexto de su acción. Verstehen, entonces, se refiere a la subjetividad y la intersubjetividad humanas como sujetos y objetos de la acción humana (véase Yanow, 2015).

prensiones del carácter interpretativo del conocimiento y el desarrollo de la sociología del conocimiento científico. Además, las academias cualitativas e histórico-comparativas (Prpić, 2009; Bloor, 1976) han entrado en un periodo de debate sobre la conceptualización, su relación con la evidencia, el vínculo entre el nivel de análisis y la justificación de las afirmaciones.

Los programas teóricos también se han vuelto más autorreflexivos sobre los límites de sus afirmaciones y, como tales, están abiertos a perspectivas opuestas (Giddens y Turner, 1987). El abandono del sustento ontológico sobre aquello de lo que está hecho el mundo (redes, interacciones, estructuras, acciones, etc.) ha derivado en una suerte de agnosticismo epistemológico y, en consecuencia, en un pluralismo teórico por el que las ciencias sociales pugnan (Callon y Rabeharisoa, 2003; Prpić, 2009; Latour, 1988).

EXPLICACIÓN Y COMPRENSIÓN EN EL PENSAMIENTO SOCIAL CLÁSICO SEGÚN WEBER: LA OBJETIVIDAD CIENTÍFICA EN LAS CIENCIAS SOCIALES Y LA CAPACIDAD INTERPRETATIVA

En sus artículos metodológicos publicados póstumamente en la *Gesammelte Aufsätze fuer Wissenschaftslehre*⁵ (Weber, 1988), el autor infiere que la explicación causal se alcanza con métodos científicos objetivamente válidos, en los que sólo la evidencia empírica relevante podría decir si los vínculos causales son posibles de imputarse. La valoración de lo subjetivo y lo objetivo no es consecuencia sólo de las fuentes históricas inmutables sino también de las condiciones históricas del objeto de la investigación. Basado en tales categorías de “subjetivo” y “objetivo”, Weber concluyó que las ciencias sociales siempre se basan en un sistema de valores aceptados por una determinada comunidad científica (Weber, 1988).

⁵ Colección de Ensayos sobre la Ciencia (Weber, 1988), publicada por su compañera y biógrafa Marianne Weber durante la década de los treinta.

Por tal razón, ningún análisis en las ciencias sociales debería esforzarse por alcanzar una categoría final o universalmente válida de objetividad científica. Mientras que la astronomía, para continuar con el ejemplo de las ciencias naturales, está interesada en lo cuantitativo y posiblemente medible de las relaciones entre cuerpos celestes, las ciencias sociales estudian aspectos cualitativos en los fenómenos de lo social. Por tanto, la cuestión de la objetividad debe incluir más matices que regularidades causales en sus enunciados. Weber rechazó el sistema metafísico de valores para determinar la validez objetiva del conocimiento científico.

El sistema de valores que regula la ciencia, según Weber, hace que la investigación esté condicionada social y culturalmente. Con esta conceptualización, en términos epistemológicos clásicos, logró cancelar las líneas entre el llamado contexto de justificación en ciencia y el contexto del descubrimiento: su metodología se basó en la antropología del hombre como ser cultural (Keyes, 2002; Burger, 1988). En este sentido, Weber se separó de sus predecesores teóricos (Dilthey, Windelband, Rickert), especialmente al cambiar su interés científico de la pregunta ¿Qué hace que un hecho valga la pena de ser estudiado? a esta otra de ¿Qué explica la inclusión de un cierto hecho en un cierto tipo de ciencia? (Wagner, 1994). Para él, las ciencias sociales son el tipo de conocimiento centrado en analizar los fenómenos de la vida en términos de su significado cultural (Weber, 1988: 175).

El significado de estos fenómenos no puede ser derivado de tal modelo nomológico final de explicación científica porque en las ciencias sociales siempre tenemos que trabajar con valores, metas y motivos de las acciones humanas. El interés en la investigación de los científicos debe ser un matiz en el análisis de los fenómenos sociales. Como mencionamos más arriba, Weber abordó los problemas de la creciente especialización y diferenciación del conocimiento científico a la vuelta del siglo XX, en una de sus obras más famosas, *Wissenschaft als Beruf*⁶

⁶ "La ciencia como vocación" (Weber, 1917).

(Weber, 1988), donde sostiene que las cuestiones metodológicas de la ciencia —las diferencias entre las ciencias naturales y las sociales— eran de naturaleza más axiológica que ontológica.

La posición de Weber sobre el interés cognitivo específico de las ciencias sociales presentado anteriormente y derivado del sistema de valores culturales al menos explica en parte por qué le atribuyó tanta importancia al concepto de “tipos ideales” en las ciencias sociales. Encontró la creación de constructos teóricos para identificar y categorizar los fenómenos sociales según su importancia cultural e histórica. Los científicos determinan el mismo tipo ideal de formas muy diferentes, dependiendo de su interés de investigación: el “tipo ideal” contribuye a reducir la complejidad de la realidad y la vuelve más sistemática.

El objetivo del método sociológico interpretativo de Weber era descubrir el significado de la actividad social (Prpić, 2009). Sostuvo que, siendo las ciencias sociales una “ciencia de la experiencia”, no deben abocarse a descubrir una metafísica absoluta, sino el sentido que cualquier agente tiene en sus pensamientos en un contexto histórico dado. Max Weber ha descrito como social aquella actividad en la que uno o más actores se perciben en relación con otros y utilizan esa percepción como pauta en su agencia (Weber, 1988). Entendió la categoría de acción (*Handlung*) como comportamiento humano cuando y en la medida en la que el agente le atribuye un significado subjetivo. Al discutir un curso de acción, se refirió principalmente a la determinación de las relaciones entre procesos (psicológicos) y manifestaciones externas (sociales). No estaba interesado ni en la condición interna del agente ni únicamente en el comportamiento externo: la acción determina por factores internos (psicológicos) y externos (sociales) al mismo tiempo.

En consonancia con esto, Weber trató de unir la categoría de comprensión y la categoría de explicación. Su supuesto epistemológico se expresaba en la yuxtaposición de dos categorías epistémicas: la categoría de comprensión inmediata

(*aktuelles Verstehen*) y la categoría de comprensión explicativa (*erklärendes Verstehen*):

- 1) La comprensión inmediata (*aktuelles Verstehen*) se refiere a reconocer opiniones, comportamientos y acciones significativas para el propio agente, y que son objeto de estudio.
- 2) En el marco de la comprensión explicativa (*erklärendes Verstehen*), un observador externo está analizando la motivación de esa opinión, el comportamiento y la acción de un agente, con el fin de determinar el porqué de su acción.

Por tanto, entendemos una acción en los términos del motivo, si sabemos el sentido que el agente le atribuye a su propia acción, ya sea ésta racional o irracional, y deben las ciencias sociales investigar las relaciones causales entre significado interno y comportamiento externo de los agentes (Weber, 1988). Con la comprensión explicativa, respondemos a la pregunta sobre las causas de la acción. No interpretamos una situación que involucre a un agente sobre la base de la intuición, sino sobre la de un conocimiento más amplio de los mecanismos que afectan las acciones del agente. Según Weber, el problema de la explicación interpretativa de relaciones causales entre el significado interno y el comportamiento externo de agentes se refiere a las cuestiones de adecuación (epistemológica) de significado (*Sinnadequanz*) y de imputación causal (*Kausaladequanz*).

El problema de la imputación causal, que se convirtió en pieza central en discusiones posteriores de la epistemología sociológica, tiene que ver con la cuestión de la relación entre la tarea hermenéutica de mediar una interpretación de la vida y los conceptos “teóricos” desarrollados en el ámbito científico de lo social. Gracias a los aportes fundacionales de Weber, muchos científicos sociales llegaron a la conclusión de que las ciencias sociales pueden utilizar legítimamente conceptos que ellos, a quienes se refieren las intuiciones —los agentes— no conocen.

Los fundamentos para comprender la realidad social en el sentido de doble hermenéutica —discutida más tarde por Giddens—, fueron desarrollados principalmente por Weber. En sus textos metodológicos, éste fue muy crítico con la categoría de comprensión enfática (*nachfuehlende Verstehen*): “no es necesario haber sido César para entender al César” (Weber, 1988: 543). Con esta declaración, quiso poner de relieve que la capacidad de comprender una acción no es un requisito previo para realizarla. Creía que los métodos de las ciencias sociales deben partir de los motivos y los objetivos de una persona, pero no deben detenerse allí. Weber pasó del nivel del individuo al intersubjetivo y, más allá, al nivel social (subjetivo-individual y sociofuncional).

No es posible dar una explicación objetiva de los fenómenos y los eventos sociales a menos que vayamos del individuo en un nivel psicológico al nivel social general, y viceversa: no podemos permanecer en el nivel de la generalización sociológica que no reconocería el significado subjetivo de las acciones del agente. Un análisis de los motivos subjetivos en el marco de la sociología de la ciencia debe situarse en un contexto social más amplio. Para obtener conocimiento de un fenómeno, debemos reconocer sus condiciones sociales particulares. La identificación intuitiva con la motivación de un agente no es suficiente; corresponde recurrir al conocimiento más general (leyes) de las dinámicas sociales que gobiernan las acciones de los agentes en una comunidad. Sin embargo, estas leyes difieren en alcance y forma de las leyes naturales, puesto que es la máxima abstracción de un supuesto, y menor riqueza ofrecen para la comprensión de un fenómeno social: “[...] cuanto más generales o abstractas son las leyes, menos valiosas son, puesto que pueden estar más desprovistas de contenido y más distantes de la riqueza de la realidad” (Weber, 1988: 178). La construcción de relaciones causales se refiere a la frecuencia relativa de un tipo de acción; por tanto, podemos atribuir probabilidad objetiva a este tipo de imputación causal (Weber, 1988).

El ejemplo por excelencia de “ley” —en términos weberianos— es el de tipo ideal. El método de tipos ideales es un buen

ejemplo de cómo unir enunciados nomotéticos y elementos ideográficos en el proceso de producción de conocimiento científico social: es un constructo teórico que pretende abarcar una realidad social compleja como un objetivo de la producción de conocimiento, una herramienta de las ciencias sociales. Cada disciplina surge del sistema de categorías científicas, pero la pregunta es sobre lo que esas categorías tienen para ofrecer como un instrumento en el proceso cognitivo.

LA TENSIÓN AGENCIA-ESTRUCTURA

Generalmente, el problema de agencia/estructura depende de las diferencias de tamaño, escala y duración de los fenómenos sociales. Cuanto menor y menos duradero es algo, más pertenece a la "agencia". En contraste, el tamaño, la escala y el tiempo empujan el análisis de una institución social al observar los elementos estructurales: la "estructura". Una vez que se establece este contraste, el siguiente problema es cómo pasar de las pequeñas cosas sociales, que no duran mucho como "agencia", a cosas con más estabilidad histórica y estructura más amplia.

En la dirección opuesta, de la estructura a la agencia, el tema son las limitaciones a la acción de aquellas circunstancias y condiciones que no pueden cambiarse voluntariamente sólo en el terreno de la agencia. En la tradición de Marx y Durkheim, las teorías de la estructura insisten en que la acción ocurre bajo condiciones estructurales que no son creadas por ella misma (la acción); éstas pueden incluir estatus social, transmisión generacional de cultura, idioma, instituciones, etc. La diferencia más fundamental entre micro y macroteorías es su respectiva ubicación de lo social. En las microteorías, lo social se localiza en situaciones y encuentros cotidianos, como la conversación y la interacción. Las macroteorías ubican lo social en organizaciones y redes de agentes. Lo que sucede en el micronivel no influye mucho en el comportamiento de las macroestructuras (Fuchs, 2001). A su vez, las microteorías con-

trarrestan que, sin agentes que hagan algo, no habría estructura social. Un error frecuente en el dualismo agencia-estructura es asumir que la agencia, al oponerse a la estructura, no tiene estructura. Sin embargo, el análisis del discurso y la etnometodología muestran que las interacciones y los encuentros están muy estructurados, desde los rituales de apertura y cierre hasta la forma como se ordena el uso de la palabra en una conversación (Boden, 1990). Estas estructuras son bastante sólidas y estables en el tiempo.

El principal error es congelar “micro” y “macro” en clases naturales esencialmente opuestas, de modo que algo sea micro o macro intrínsecamente y separados entre sí, como compartimientos estancos. El objetivo es operacionalizar la distinción como una de grado, como un continuum sobre el que las cosas sociales se mueven a lo largo del tiempo, dependiendo de qué tan grandes o pequeños se vuelven realmente. Micro y macro son términos relativos y relacionales (Fuchs, 2001; Giddens y Turner, 1987).

El problema de la agencia/estructura se ha convertido en fundamental producto de los extremos de corte esencialista. En el esencialismo, algo “es” o “tiene” agencia o estructura, pero no ambas. Algo es micro o macro, y ninguna condición puede variar o cambiar. El dualismo es conceptual, comparativo y estático (Yanow, 2015; Prpić, 2009). En el análisis de los fenómenos sociales en el marco de un modelo superador del esencialismo, las preguntas se orientan a comprender qué fuerzas hacen que algo pequeño se vuelva más grande o qué sucede con una macroestructura o una burocracia. En rigor, éstas son preguntas empíricas, no conceptuales, que no se refieren a cualquier agencia/estructura o transición micro/macro “en general”, sino que deben tratarse para cada caso empírico. Es posible teorizar, pero sobre variables y conceptos, no sobre constantes inmanentes (Fuchs, 2001).

Es poco probable que los argumentos convencionales sobre una ciencia universalista y sin contexto y su objetividad tengan mucho atractivo en el futuro. La base sobre la que descansa la autoridad de la ciencia se está desacoplando cada vez más de

sus fundamentos epistemológicos (o metafísicos), al igual que se desarma la posición monopólica de la ciencia para definir la realidad del mundo natural. En efecto, la autoridad de la ciencia se vincula más estrechamente con las prácticas concretas, sus resultados y su impacto en el mundo social.

El conocimiento confiable y válido, aunque seguirá siendo un criterio sólido por el que la ciencia en su conjunto debería pugnar, se probará no en abstracto sino bajo condiciones muy concretas y circunstancias locales. Si la ciencia —sin excluir a las ciencias sociales— quiere evitar quedarse atrapada en la trampa de la objetividad, tiene que desarrollar una mayor sensibilidad al contexto. La confiabilidad del conocimiento científico debe complementarse y fortalecerse volviéndose más socialmente robusto (Nowotny, 1999). Si estamos dispuestos a aceptar el hecho de que la imagen de una ciencia universal, invariante e independiente del contexto, se está volviendo irrelevante para todos los propósitos prácticos y es el contexto específico en el que el conocimiento se produce, se retoma y se transforma, lo que importa, deberían observarse los esfuerzos por aumentar la sensibilidad al contexto. Nowotny (1999) sostiene que los cambios necesarios deben concentrarse en la forma de percibir, definir y priorizar los problemas, lo que tiene implicancias concretas para la forma como se organizan y gobiernan las actividades científicas.

Los problemas ya no se restringen a los límites de las disciplinas, y cada vez se produce más conocimiento en el contexto de sus aplicaciones. Los criterios de excelencia científica ya no están solos. Si ya no se puede mantener la imagen de una ciencia universal, una mayor sensibilidad al contexto implica admitir también una mayor diversidad de prácticas científicas, que tienen lugar en escenarios específicos, evolucionando en el tiempo (Nowotny, 1999). La objetividad científica deberá localizarse y contextualizarse. Tendrá éxito si el resultado es un conocimiento más sólido y robusto también en vista de los muchos factores heterogéneos, expectativas, desafíos y cuestionamientos que ahora se reconocen como no científicos.

SOBRE LOS INTERCAMBIOS EPISTÉMICOS: LA INVESTIGACIÓN EN CIENCIAS SOCIALES Y CIENCIAS NATURALES ORIENTADA AL USO

Hasta aquí mostramos algunas de las particularidades sobre la construcción de conocimiento en las ciencias sociales, su disputado carácter científico, la noción de objetividad y algunas de las tensiones epistemológicas más sustantivas que habitan los campos de esas disciplinas. Ahora bien, cuando nos referimos a las dinámicas de interacción entre científicos y usuarios, ¿qué particularidades pueden anticiparse? ¿Existen diferencias entre ciencias sociales y ciencias naturales? Veamos esto con más detenimiento.

Puesto que las particularidades epistémicas del conocimiento —sin jerarquizaciones— entre disciplinas son un *a priori*, el proceso de interacción de conocimiento —tanto para ciencias sociales como naturales— es un fenómeno social. Un ingeniero que desarrolla un instrumento o perfecciona un proceso en el marco de una empresa, para transferir ese conocimiento, deberá establecer vínculos con los tomadores de decisiones de esa empresa —ya sea la gerencia, empresarios, etc.—. Este fenómeno de transferencia de conocimiento, en el nivel caricaturizado en el que lo presento, es un fenómeno social, puesto que los agentes que intervienen en él son de naturaleza social, están cruzados por cultura, relaciones de poder, intereses y motivaciones que colaborarán o no en que el conocimiento elaborado por el ingeniero sea transferido. La naturaleza del “objeto” de las ciencias naturales parecería, en principio, quedar de lado.

Si pensamos en una socióloga, como alguno de los casos que veremos abajo, que elabora una matriz de datos o un mapeo sobre condiciones sociolaborales en un contexto determinado, con la finalidad de evaluarlas y clasificarlas y pretende transferir su producción a un ámbito público, deberá del mismo modo interactuar con decisores de política, funcionarios, etc., también atravesados (como el ingeniero y el empresario) por culturas, intereses, motivaciones, percepciones, etcétera.

La ejemplificación anterior se propuso discutir el supuesto de que existe una diferencia estrictamente epistemológica en los procesos de producción, uso y apropiación y circulación de conocimiento (Alcántara, 2016) entre disciplinas y campos disciplinares. Puesto que estos procesos son de naturaleza epistémica y social, los elementos que puedan explicar o comprender estos fenómenos lo serán en ambos sentidos. En términos epistémicos, deberán realizarse mediaciones y ajustes para garantizar que todos los agentes le atribuyan sentidos de utilidad (en términos de valor) a ese conocimiento para que sea usado/apropiado/adoptado, etcétera.

El conocimiento producto de una investigación con fines de uso deberá combinar —para todas las disciplinas— mediaciones/modificaciones/significados en ambos órdenes: el social y el epistémico. La inclusión de agentes sociales en el desarrollo de un proyecto robustece aquello que se puede entender como socialmente relevante para ese contexto determinado. Estos intercambios han sido caracterizados en la literatura como relaciones experto/lego, procurando matizar la lógica mediante la cual el lego queda relegado a una función receptora (Estébanez, 2007). El cuestionamiento de la caracterización deficitaria es resignificado por los expertos, puesto que los legos cuentan con un conocimiento sobre el fenómeno —tácito o explícito— que no es asimilable al modelo de déficit y que redundaría en valioso para el proceso de investigación en tanto que consolida mecanismos de apropiación y uso de los resultados de investigación.

En el mismo sentido que en el orden de lo epistémico, la producción de conocimiento con fines de uso y utilidad social presupone la incorporación de agentes no académicos, en lo que toca tanto a su conocimiento como a otros elementos del orden de lo social: intereses, motivaciones, acervos culturales, etc. Elaborar conocimiento socialmente robusto implica en este sentido incorporar en la dinámica de interacción elementos contextuales que la favorezcan, así como la apropiación del conocimiento. En este nivel, se deberán establecer y desarrollar diálogos que durante el proceso de producción de conocimiento produzcan y reproduzcan acuerdos sobre el proceso y los re-

sultados de la investigación. La adopción de conocimiento no da en el vacío social ni se explica exclusivamente, como mostré, por la legitimidad y la autoridad científica de los investigadores, sino en una arena transepistémica (Knor-Cetina, 1996) en la que se conjugan elementos del orden de lo cognitivo y lo social.

Finalmente, existe una diferencia sustancial respecto de los procesos de producción orientados al uso entre ciencias sociales y ciencias naturales en lo relativo al desarrollo de nomenclaturas para identificar los posibles productos de la investigación: en ciencias naturales se reconocen patentes, creación de spin-offs, start-ups, Servicios Técnicos de Alto Nivel (STAN), etc., ampliamente difundidos y que —más allá de las complejidades para desarrollar esos productos, sobre los que no me detendré en detalle— permiten clasificar, medir, jerarquizar y evaluar al menos una parte de los resultados de las prácticas de producción de conocimiento orientado al uso.

Para las ciencias sociales, en cambio, no contamos —aún— con tales herramientas, y, al igual que con otros instrumentos de gestión de la ciencia y la tecnología, cuando existen, aparecen como una deriva o eufemismo de las clasificaciones de las ciencias naturales bajo el lenguaje vago de “servicios”, “desarrollos”, “consultorías” o “asesorías”. En años recientes, en los complejos de ciencia y tecnología de nuestra región, se introdujeron algunas modificaciones para matizar esta deficiencia, reconociendo algunos de los múltiples “usuarios” según su entorno: sociocomunitarios, socioproductivo, etc., de modo que sólo queda entonces preguntarse: cuando se habla del déficit de los aportes de las ciencias sociales a los contextos sociales más amplios, ¿con qué indicadores se mide tal déficit?

REFERENCIAS

- Albert, H. (1999). “Die Soziologie und das Problem der Einheit der Wissenschaft”, *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 51(2):215-231.

- Alcántara, M. (2016). "La teoría social en diálogo", IX Jornadas de Sociología de la Universidad Nacional de La Plata (Ensenada, 2016).
- Barnes, B. (1974). *Scientific Knowledge and Sociological Theory*. Londres: Routledge.
- Bauman, Z. (2007). *Liquid Times: Living in an Age of Uncertainty*. Londres: Wiley.
- Bloor, D. (1976). "The strong programme in the sociology of knowledge", *Knowledge and Social Imagery*, 2, pp. 3-23.
- Boden, D. (1990). "The world as it happens: Ethnomethodology and conversation analysis", *Frontiers of Social Theory. The New Syntheses* (pp. 185-213). Nueva York: Columbia University Press.
- Brajdić Vuković, M. (2009). "Self-reported research productivity: patterns and factors". En K. Prpić (ed.), *Beyond the Myths about the Natural and Social Sciences: A Sociological View* (pp. 89-112). Zagreb: Institut za društvena istraživanja u Zagreb.
- Bunge, M. (1996). *Finding Philosophy in Social Science*, New Haven y Londres: Yale University Press.
- Burger, T. (1988). "Weber's methodology", *Telos*, 78, pp. 150-157.
- Callon, M., y Rabeharisoa, V. (2003). "Research 'in the wild' and the shaping of new social identities", *Technology in Society*, 25(2):193-204.
- Delanty, G., y Strydom, P. (2003). *Philosophies of Social Science: The Classic and Contemporary Readings*. Maidenhead, Inglaterra: Open University Press.
- Estébanez, M. (2007). "Ciencia, tecnología y políticas sociales", *Ciencia, Docencia y Tecnología*, 34, pp. 13-63.
- Fay, B., y Moon, D. (1996). "What would an adequate philosophy of social science look like?". En: M. Martin, L. McIntyre (eds.), *Readings in the Philosophy of Social Sciences* (pp. 21-35). Cambridge y Londres: The MIT Press.
- Fuchs, S. (2001). "A sociological theory of objectivity", *Science Studies*, 11(1):4-27.
- Giddens, A. (1989). *Las nuevas reglas del método sociológico*. Buenos Aires: Amorrortu.

- Giddens, A., y Turner, J. (1987). *Social Theory Today*. Stanford: Stanford University Press.
- Gigch, J. P. van (2002). "Comparing the epistemologies of scientific disciplines in two distinct domains: Modern physics versus social sciences". II: Epistemology and knowledge characteristics of the 'new' social sciences, *Systems Research and Behavioral Science*, 19(6): 551-562.
- Habermas, J. (1983). "Interpretive social science vs. Hermeneuticism", *Social Science as Moral Inquiry* (pp. 251-270). Londres: Columbia University Press.
- Hempel, C. (1965). *Aspects of Scientific Explanation*. Nueva York: Free Press.
- Hollis, M. (2003). *Filozofija družbene vede / The Philosophy of Social Science*. Maribor: Arestej.
- Husserl, E. (1984). *La crisis de las ciencias europeas y la fenomenología trascendental*. México: Folios.
- Keyes, F. (2002). "Weber and anthropology", *Annual Review of Anthropology*, 31(1):233-255.
- Knorr-Cetina, K. (1996). "¿Comunidades científicas o arenas transepistémicas de investigación? Una crítica de los modelos cuasi-económicos de la ciencia", *Redes*, 7(3):129-160. Disponible en <http://ridaa.unq.edu.ar/handle/20.500.11807/671>.
- Latour, B. (1988). "Dadme un laboratorio y moveré el mundo". En Iranzo et al. (1995), *Sociología de la ciencia y la tecnología*. Madrid: CSIC.
- Machlup, F. (1994). "Are the social sciences really inferior?". En M. Martin y L. C. McIntyre (eds.), *Readings in the Philosophy of Social Science*. Nueva York: The MIT Press.
- (1980). "An interview with Fritz Machlup". *Austrian Economics Newsletter*, 3(1).
- Mali, F. (2006). *Epistemologija Družbenih Ved: Razlaga in Razumevanje*. Liubliana: Založba FDV.
- Merton, R. (1971). *La sociología de la ciencia: Investigaciones teóricas y empíricas*. Madrid: Alianza (pp. 183-184).
- Montuschi, E. (2003). *The Objects of Social Science*. Nueva York: Continuum.

- Nagel, E. (1974). *Struktura nauke. Problemi logike naučnog objašnjenja*. Belgrado: Nolit.
- Nowotny, H., Limoges, C., y Gibbons, M. (1999). *The New Production of Knowledge: The Dynamics of Science and Research in Contemporary Societies*. Londres: SAGE.
- Prigogine, I.; Stengers, I., y Raoul-Duval, J. (1988). *Entre le temps et l'éternité*. Paris: Fayard.
- Prpić, K. (ed.) (2009). "Beyond the myths about the natural and social sciences: A sociological view", *Edition Science and Society*, 28.
- Roth, P. (2003). "Beyond understanding: The career of the concept of understanding in the human sciences". En S. Turner y P. Roth (eds.), *Philosophy of the Social Sciences* (pp. 311-333). Malden y Oxford: Blackwell Publishing.
- Russo, S. (2015). "La cuestión de la agencia en el discurso coproduccionista", *XI Jornadas de Sociología*. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires.
- Wagner, G. (1994). *Max Webers Wissenschaftslehre: Interpretation und Kritik*. Frankfurt: Suhrkamp Verlag.
- Wallerstein, I. (2000). *Structures of Knowledge*. Cambridge: Blackwell.
- Weber, M. (1917). *La ciencia como vocación, la política como vocación*. Madrid: Espasa.
- (1988). *Gesammelte Aufsätze zur Wissenschaftslehre*, 7ª ed. Tubinga: J. C. B. Mohr Paul Siebeck Verlag.
- Windelband, W. (1998). "History and natural science". *Theory & Psychology*, 8(1):5-22.
- Yanow, D. (2015). "Making sense of policy practices: Interpretation and meaning". En Frank Fischer, Douglas Torger-son, Anna Durnová y Michael Orsini, *Handbook of Critical Policy Studies*. Cheltenham: Edward Elgar Publishing.

AL COBIJO DE LAS CIENCIAS SOCIALES Y HUMANAS: NOTAS SOBRE LA CONFIGURACIÓN CONCEPTUAL E HISTÓRICA DEL CAMPO EDUCATIVO Y PEDAGÓGICO EN MÉXICO

CLAUDIA B. PONTÓN RAMOS*

INTRODUCCIÓN

Atendiendo a las particularidades de este proyecto editorial, el cual nos convoca a indagar o preguntarnos sobre nuestros propios horizontes de sentido, así como a reconocer desde dónde pensamos o construimos nuevos o viejos conocimientos sobre la multiplicidad de realidades, en este trabajo proponemos tres ejes de reflexión: el primero es recuperar los principales aportes de las ciencias sociales y humanas a los procesos de configuración de los problemas sociales, culturales e históricos en general; el segundo es abordar lo referente al debate de lo pedagógico como campo disciplinario y las particularidades de lo educativo como su objeto de estudio, y el tercero es ponderar la multirreferencialidad como un detonante de configuración conceptual de lo educativo, resaltando las articulaciones con el desarrollo de las ciencias sociales y humanas.

* Investigadora en el Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, IISUE/UNAM.

Al precisar estos aspectos, es posible identificar que a lo largo de la historia se han establecido diferentes formas de pensar, reflexionar y analizar nuestros acercamientos a las prácticas y los discursos educativos a partir de la coexistencia de diversas perspectivas de carácter histórico, filosófico, psicológico, antropológico y sociológico, las cuales dan cuenta de la multiplicidad de problemáticas vinculadas con la educación, entendida como un proceso formativo de múltiples dimensiones.

Se resalta que en el debate actual sobre el campo educativo y el campo pedagógico es posible detectar la articulación de lógicas disciplinarias y transdisciplinarias que condicionan sus espacios constitutivos, provocando un proceso constante de redefinición y articulación entre los diversos marcos de referencia y ejes de problematización que se derivan de estas articulaciones. Frente a los grandes debates y cuestionamientos permanentes referentes al estatuto teórico y conceptual de los diferentes campos de conocimiento, este trabajo se plantea como objetivo, analizar y reflexionar sobre los principales aportes de las ciencias sociales y humanas en el proceso de configuración conceptual, histórica y discursiva del campo educativo y pedagógico en nuestro país

Reconocemos que abordamos un tema que a través del tiempo ha tenido diversas explicaciones e interpretaciones vinculadas a la multiplicidad de realidades educativas y sus procesos de conocimiento, por lo que sólo se hace énfasis en aspectos centrados en el debate histórico y conceptual, para el desarrollo de este capítulo se realizó una revisión bibliográfica y un análisis documental de las fuentes de consulta identificadas y seleccionadas para el desarrollo temático propuesto.

HERENCIAS CULTURALES E HISTÓRICAS

Las ciencias sociales y humanas en general se han desarrollado a lo largo de la historia con ciertos matices, los cuales responden a las particularidades de los diferentes ámbitos disciplinarios que las caracterizan. En este proceso de desarrollo se

han incorporado como parte de su herencia cultural e histórica diferentes horizontes de teorización que dan cuenta de los niveles de sistematización, precisiones conceptuales y resultados de las investigaciones en los diversos ámbitos de conocimiento que les competen.

Por ejemplo, en ámbitos como la antropología, historia, economía, filosofía, sociología o psicología, existe un compromiso de doble dimensión: fortalecer el carácter científico del campo de conocimiento respectivo e influir de forma positiva en el entorno social. Sin embargo, también sabemos que la complejidad de las disciplinas sociales y humanas responden a los matices y particularidades de los ámbitos que las conforman, así como de sus grandes contradicciones. Bernal (1988), un autor que podemos considerar como un clásico de la literatura vinculada con las implicaciones sociales de la ciencia, en su momento precisó que las ciencias de la sociedad son, en conjunto, las disciplinas más recientes e imperfectas, una aseveración que adquiere sentido en su época, si recordamos que tradiciones científicas como la de Inglaterra y Estados Unidos consideraban que el término de ciencia era exclusivo para las ciencias naturales.

Es conocido y para muchos ya superado el debate relativo a las jerarquías y diferencias entre las ciencias sociales y las ciencias naturales, el cual sostiene aspectos como: la importancia, impacto y relevancia del conocimiento derivado de las ciencias naturales frente al de las ciencias sociales; o la idea de que la fase de experimentación no es posible en las ciencias sociales; el énfasis de las ciencias naturales por establecer un sistema de leyes generales frente a la individualidad histórica de los fenómenos sociales; el lugar que adquieren los juicios de valor como un referente de validez limitado frente al proceso científico de las ciencias físicas o biológicas por ejemplo, para la búsqueda de verdades parciales pero con cierto nivel de generalidad; también se resalta como una limitante, el carácter cambiante de la sociedad frente a los procesos de largo alcance de los fenómenos naturales, entre otros problemas más.

En su momento Kuhn con todo lo controversial de sus planteamientos, enfatizó aspectos vinculados con el progreso, la racionalidad, finalidades y responsabilidades de la ciencia, planteamientos desde los cuales fue posible delinear una epistemología social de la ciencia (Mardones y Ursúa, 1988).

Por otra parte, las características de la ciencia moderna, desde principios del siglo XIX, se han construido respondiendo a una lógica disciplinaria. La disciplina propiamente dicha se delinea como una categoría organizacional que nace y se fortalece en el seno del conocimiento científico y se instituye como el cimiento que soporta a la diversidad de las ciencias. Esta organización disciplinar se instituye en el siglo XIX con la formación o reconfiguración de las universidades modernas, y posteriormente, en el siglo XX, se fortalece con el impulso de la organización científica.

Dentro de este proceso, las disciplinas establecen cierta lógica de competencia a partir de las conceptualizaciones y las particularidades de sus problemas de investigación. En este marco de discusión resalta, por ejemplo, la influencia de la perspectiva positivista en el desarrollo del conocimiento en general, desde su lógica empírico-analítica. En este contexto, el Círculo de Viena se reconoce como una escuela que desarrolló un aparato teórico, conceptual y metodológico importante en el campo de la lógica, la sintaxis y la semántica (Kraft, 1996: 23-24). En la historia del conocimiento, el neopositivismo representó uno de los movimientos filosóficos más importantes del Círculo de Viena, pero su acogida dentro del ambiente cultural de Alemania no fue del todo exitosa; más bien, fue rechazada, situación que reforzó aún más el contraste entre la teoría de la ciencia y la teoría del conocimiento, debate que en América Latina se retomó con menor fuerza que en Europa.

Sobre este tema, Mardones y Ursúa (1988) insisten en la influencia de la tradición galileana como parte del dominio de la naturaleza y el progreso material, así como en el fortalecimiento del científicismo y la organización racional del mundo desde la lógica fisicomatemática. En este marco de ideas,

se encuentran, por ejemplo, el racionalismo crítico de Popper frente a la teoría crítica de la Escuela de Frankfurt, lo cual devela la fuerte controversia entre las posturas científicas y dialécticas.

Nuestro interés por resaltar este tipo de precisiones responde al peso que tienen como parte de una herencia intelectual que esboza de cierta forma la configuración de las ciencias sociales en particular. Y aunque es claro que hablar de las ciencias sociales como un bloque es complejo e impreciso, por las particularidades y el desarrollo de cada campo disciplinario al que se refieren, a través de la historia se han identificado dos grandes grupos: las llamadas ciencias descriptivas, como la arqueología, la antropología y la sociología, y las analíticas, como la economía, el derecho, la ciencia política y la educación. Este tipo de clasificaciones forman también parte de un debate muy complejo e inacabado que no es nuestra intención abordar: lo que nos importa es identificar que si bien las ciencias sociales han tenido un desarrollo importante y complejo desde principios del siglo XX, aún existe un predominio significativo de viejas herencias intelectuales derivadas desde el siglo XVII.

Para los especialistas en este ámbito, las investigaciones en ciencias sociales en el país han ido adquiriendo mayor sistematización y precisión conceptual, aspectos que se fortalecen con la incorporación de diferentes perspectivas disciplinarias, teóricas y analíticas, así como con elementos empíricos, teorías de alcance medio y modelos explicativos, soportados por redes de conocimiento interinstitucionales e internacionales (Puga, 2009: 107). También resaltan el diseño y la implementación de políticas de la ciencia y la tecnología, a partir de las que se generan modelos y diseños de investigación aplicados en todas las áreas del conocimiento, generalmente sin considerar las especificidades de cada campo disciplinar (Casas Guerrero, 2017).

Se acentúa también el papel de las universidades en el desarrollo de la investigación científica y del conocimiento en general, frente a las demandas y las necesidades sociales (Alcántara, 2000). En estas condiciones, es importante destacar

que los programas de formación profesional y de posgrado en el ámbito de las ciencias sociales han tenido un impulso gradual en las últimas décadas. En esas propuestas de formación se incluye la educación como una opción de formación profesional, junto con otras disciplinas, como: administración pública, comunicación, relaciones internacionales, trabajo social, psicología e historia.

Lo que nos interesa resaltar en relación con lo anterior, es que los objetos de estudio de las diferentes ciencias sociales, además de dar cuenta de la complejidad de los fenómenos sociales, definen límites en sus procesos de comprensión y del estatuto de legitimidad de sus conocimientos, aspectos que se abordan desde diferentes dimensiones: una, que hace énfasis en las perspectivas y las posibilidades para cuestionar la realidad sociocultural (dimensión filosófica); otra, que resalta los acercamientos teóricos y metodológicos de los objetos (dimensión científica), y la que regula los mecanismos operativos de los procesos de investigación sobre los objetos, atendiendo el desarrollo permanente del conocimiento y de la realidad social (dimensión técnica) (Morales, 2016).

Respecto del impacto que tiene el desarrollo de las ciencias sociales para los campos de la educación y la pedagogía, se refleja en las tendencias u orientaciones de las indagaciones que se desarrollan en las diversas dependencias y centros de investigación, establecidos desde los años sesenta en nuestro país, como son el Centro de Estudios Educativos (CEE), el Departamento de Investigaciones Educativas del Cinvestav (DIE), la Facultad de Filosofía y Letras, el Centro de Investigaciones y Servicios Educativos (CISE), el Centro de Estudios sobre la Universidad (ahora Instituto de Investigaciones Sobre la Universidad y la Educación) e incluso la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UNAM, entre otros. En cada una de estas entidades, existen diferentes formas de concebir el campo, de priorizar ciertas líneas de investigación y ópticas disciplinarias, las cuales se ponen en juego para fundamentar lo educativo y lograr así legitimar y consolidar este campo de estudio.

Nos parece importante poner de relieve que todos los ámbitos disciplinarios incorporan como parte de su herencia cultural e histórica distintos niveles de teorización que derivan en múltiples conceptualizaciones sobre sus objetos de conocimiento y de estudio. En la historia del conocimiento en general se han desarrollado lógicas de intelección vinculadas con la evolución del conocimiento natural y social, y en cada uno de estos ámbitos se delinean objetos de conocimiento diferenciados, los cuales, por lo regular, responden a las herencias y las tradiciones intelectuales y académicas de los diferentes campos del saber y los equipos o redes académicas y de investigación que los sostienen.

Autores como Mier (2008: 33) reconocen, por ejemplo, que las ciencias sociales contemporáneas involucran un conjunto de categorías, formas de comprensión y orientaciones metodológicas que desbordan ampliamente los marcos clásicos de la organización disciplinaria que rigieron durante los últimos 80 o 90 años las ciencias sociales, haciendo visibles los paradigmas que aportaron nociones y conceptos que sustentan aún cierta expectativa de cientificidad. Frente a lo anterior, este autor resalta que las ciencias sociales responden al sentido y a la particular historicidad de los procesos y eventos históricos a partir de los que es posible identificar este ámbito de conocimientos y saberes como un espacio en el que las tramas conceptuales híbridas establecen una tensión permanente entre las expectativas de cientificidad y los desafíos identificados por el pensamiento filosófico y crítico.

Para el ámbito social y humanístico, dentro del cual se ubica la pedagogía como campo disciplinario, el objeto educativo da cuenta de un referente humano y social. En este marco de ideas, la teorización sobre las particularidades de los objetos de estudio se presenta como una tarea cada vez más necesaria. Al respecto, Ardoino (1993) plantea el análisis multirreferencial como una alternativa plural a partir de la que es posible aprehender los diferentes objetos, desde diferentes ángulos, en función de los sistemas de referencias supuestamente distintos y no reductibles los unos con los otros.

En este sentido, por ejemplo, el autor considera que los aportes de la antropología contemporánea de Morin (2011) son un referente apropiado para fundamentar la legitimidad de un análisis multirreferencial.

Este preámbulo da entrada al segundo eje de reflexión, vinculado al debate de lo pedagógico como campo disciplinario y las particularidades de lo educativo como objeto de estudio.

SABERES PEDAGÓGICOS Y SABERES EDUCATIVOS: HERENCIAS, CONTROVERSIAS Y DEBATES

Desde el siglo XVII empieza a perfilarse una dualidad —que aún en la actualidad impera— en la configuración del ámbito pedagógico, que es estar constituido como una disciplina de naturaleza filosófica y práctica. Esta dualidad sirve como plataforma para establecer un debate sobre su carácter disciplinar. A partir de ese siglo y con la influencia de autores como Descartes, se replantea la concepción de la Paideia antigua, la cual, desde una dimensión filosófica, abordaba aspectos relativos a la búsqueda del bien, de lo bueno y de la virtud, cuestiones que, por otra parte, aludían también a la exploración de la libertad como una articulación de fuerzas entre el valor, la lucha y la virtud.

La dimensión de este debate exige igualmente explicitar que en la historia del desarrollo del pensamiento y de los saberes educativos podemos resaltar varios ejes de discusión y análisis; algunos dan cuenta de la concepción de la educación como un valor universal, la cual deriva en una multiplicidad de planteamientos filosófico-políticos que atraviesan desde la Antigüedad clásica hasta los debates de la Posmodernidad. En este amplio margen de temporalidad, se discuten múltiples temas, como la naturaleza filosófica de los aspectos educativos (desde la ética hasta la política); la naturaleza práctica de la educación escolar y la cultura elemental como referentes importantes de las dinámicas culturales, y

tópicos relativos al grado de autonomía de la pedagogía con respecto a la filosofía, la ética, la política y la ciencia.

Con la pedagogía moderna, caracterizada por la creación de la escuela pública y la introducción del método y los principios de racionalidad vinculados con la educación, se agudiza la confusión sobre la pedagogía entendida como educación, instrucción y disciplina. Al delinear a la pedagogía como un método racional orientado a conducir a los hombres a la acción o hacer el bien por voluntad propia (como lo planteaba la Paideia antigua), en la modernidad esta tarea se le asigna al dispositivo escolar y a sus representantes: el Estado (por medio de la escuela pública moderna y las políticas estatales), la Iglesia (mediante doctrinas morales), la administración (con el desarrollo de leyes y normas jurídicas) y la teología (Quinceno, 2011: 32)

Al respecto, Moreno de los Arcos (1987) hace énfasis en que la pedagogía estuvo dividida hasta el siglo XVII en dos ramas, que actuaban cada una por su cuenta: la primera, de naturaleza estrictamente filosófica, que priorizaba la ética y la política, y la segunda, de naturaleza práctica, orientada al aprendizaje de la infancia. Para este autor, ambas se funden en este siglo con la obra de Comenio, quien incorpora una organización metódica orientada a reflexionar sistemáticamente sobre lo educativo.

Recordemos que, en el desarrollo de nuestro campo, Comenio se reconoce como un autor central a partir de sus contribuciones a la formación humana y la posibilidad de replantear y resignificar el acto educativo y las acciones pedagógicas. Una propuesta interesante y novedosa sobre cómo leer a los autores clásicos nos la ofrece Aguirre Lora (1997), que propone como referente metodológico la perspectiva hermenéutica contemporánea de Gadamer y Ricoeur.

Con independencia de las particularidades de los planteamientos de autores clásicos o contemporáneos, la revisión de la literatura permite identificar una diferencia importante entre los saberes pedagógicos y los saberes didácticos. En cada uno de estos ámbitos es posible nivelar la presencia de pers-

pectivas disciplinarias que desde las ciencias sociales y humanas abonan de manera significativa la configuración conceptual de este ámbito de estudio.

En cuanto a los saberes pedagógicos, desde diferentes perspectivas históricas ha sido posible caracterizar momentos importantes relativos a su desarrollo y proyección: el siglo XVIII define el inicio del pensamiento pedagógico moderno; en el XIX, se incorpora la perspectiva científica en los procesos de escolarización, y ya a principios del XX, junto con el desarrollo de los movimientos pedagógicos, se reestructura la disciplina pedagógica a partir de la multidimensionalidad de acercamientos conceptuales y teóricos alrededor de la educación, desde la biología, la medicina, la antropología, la sociología, la psicología y la política.

Autores como Lenhart y Eggers (1991) han destacado, por ejemplo, la influencia de las ciencias sociales en la orientación de la pedagogía a partir de la recuperación de autores como Platón, quien resaltó el vínculo entre un Estado ideal y el pensamiento educativo; Rousseau, con sus múltiples aportes sobre cómo mejorar las formas de coexistencia humana; Karl Marx, que con su sociología marxista y economía política (basadas en el materialismo dialéctico) construyó cimientos fundamentales para el desarrollo de la teoría crítica y la pedagogía emancipatoria; Durkheim, quien desde 1922 propuso la socialización sistemática como el eje central del desarrollo social (2013); Weber, por haber establecido una relación entre los niveles de escolarización y los tipos de dominación racional; Parsons, el cual resaltó, en 1937, los procesos de socialización como parte del sistema social y de personalidad de cada individuo (1982), y Habermas, quien desde el llamado “giro lingüístico” incorporó una sociología hermenéutica para analizar la educación como un campo de acción desde la teoría de la acción comunicativa.

En este contexto temático, es importante dimensionar que la pedagogía experimental, instruccional y por objetivos obedeció al reconocimiento de los ideales modernos y el poder de la ciencia sobre el porvenir de la humanidad. Para Zuluaga y Quinceno (2003), por ejemplo, la reducción de la pedagogía

a un saber instrumental ha generado laberintos y ambivalencias importantes, además de una confusión entre la pedagogía, la educación, la instrucción, la enseñanza y la didáctica. Desde la perspectiva de estos autores, la reducción de la enseñanza a una acción instrumental impide que ésta se convierta en el hilo conductor de las actividades teóricas y prácticas en la formación de profesores.

En este orden de ideas, Zambrano (2016: 45) plantea que la pedagogía y la didáctica integran dos campos cuya naturaleza, medios y finalidades reflejan el debate contemporáneo de la educación. Ambos conceptos develan fuertes tensiones, diferencias y relaciones. Este autor nos precisa que mientras la pedagogía refiere un concepto polisémico cuya raíz histórica deriva del pensamiento griego, la didáctica refiere un concepto unívoco, producto de las transformaciones científico-educativas de la segunda mitad del siglo XIX; enfatiza que a través de la historia se delinearán estos conceptos y en muchos casos se reconfiguran en función de intereses socioculturales y político-económicos.

En este marco de discusión, se reconoce que tanto la emergencia de las ciencias sociales como de su historia social, además de haber aportado elementos para identificar los cambios históricos relativos a las relaciones entre los modos institucionales de producir y reproducir el discurso social y las instituciones políticas del Estado moderno, también han dado cuenta del proceso de desarrollo y legitimación de la educación como campo científico y unificado académicamente.

Para el tema que nos ocupa, nos parece importante acotar a la educación como un fenómeno histórico con dimensiones socioculturales complejas, ya que este tipo de aspectos permiten comprender por qué, a lo largo del tiempo, los estudios sobre la historia de la educación en general conquistan un lugar central en el campo de las ciencias sociales y humanas; en este mismo sentido, reconocemos a la pedagogía como una disciplina humana y social.

De manera paralela, a partir del siglo XIX adquiere relevancia la institucionalización y profesionalización de las llama-

das ciencias de la educación. Al menos en los contextos latinoamericanos, estos aspectos se relacionan con la constitución y expansión de los sistemas de instrucción pública y lo referente a los procesos de formación de profesores. En este marco de reflexión, adquiere un lugar central lo relativo a la dimensión institucional de la educación junto con la historia de la disciplina pedagógica en México, así como el proceso de configuración del sistema educativo mexicano como parte del proyecto de consolidación de los Estados modernos, proceso en el que sobresale, por ejemplo, la influencia de la Ilustración francesa y el impacto del liberalismo.¹

Lo que se quiere enfatizar a partir de este tipo de antecedentes históricos es que en nuestro país existe un vínculo muy claro entre los procesos de institucionalización de los diferentes proyectos educativos relacionados con el desarrollo del sistema educativo en general y la formación de profesores de todos los niveles escolares. De forma paralela, la relación entre el ámbito de la pedagogía con el de la educación escolar, permite también entender la importancia y presencia de aportes de disciplinas como la antropología, filosofía, sociología, psicología, economía e historia para el análisis sobre los procesos y las prácticas educativas en general.

Por lo que se refiere a los saberes didácticos, es posible identificar contribuciones relevantes derivadas de los aportes de autores como Bachelard (2007), Piaget (2015) y Nietzsche (2011). El primero fue central para adentrarse al estudio del

¹ En nuestro país resaltan, por ejemplo, eventos pedagógicos de gran impacto político, como el Congreso Higiénico Pedagógico, de 1882, y el Primero y Segundo Congreso Nacional de Instrucción Pública, de 1889-1890 y 1890-1891, respectivamente. A partir de este tipo de iniciativas, es posible identificar y rastrear un vínculo muy fuerte entre los proyectos educativos y las discusiones pedagógicas que los fundamentaban. Estos antecedentes, por otra parte, permiten aclarar por qué la pedagogía en México se vincula de forma directa tanto con el desarrollo de la instrucción pública como con las particularidades de la formación docente, a partir de las características de la Escuela Normal Superior y de la Universidad Nacional. En función de este tipo de estructura social e institucional, tiene sentido que la pedagogía se incluya en la sección de humanidades, inicialmente como parte de la Escuela Nacional de Altos Estudios y, posteriormente, como parte de la Facultad de Filosofía y Letras.

desarrollo del espíritu científico, no sólo como una unidad cognitiva o psíquica sino también como parte de una estructura social, política y cultural. Piaget, por su parte, delinea una ruta crítica a partir de la cual es posible identificar debates epistemológicos, que van desde los aportes del Círculo de Viena (filosofía analítica y filosofía de la ciencia) hasta planteamientos contruidos a partir de la epistemología francesa, con autores como Althusser (2005), Foucault (1968) y Bourdieu (2008). Nietzsche (2011), por su parte, al establecer una fuerte crítica a la epistemología entendida como ciencia o teoría del conocer, abona desde la filosofía elementos centrales para identificar a la ciencia como un instrumento de poder y de saber —voluntad de poder (Nietzsche, 2011)—, aspecto que posteriormente será retomado por Foucault (1968) para el desarrollo de su arqueología y genealogía.

Para algunos especialistas, existe un debate interesante que establece un vínculo polémico entre Foucault y Habermas, como representante de la tradición del pensamiento francés el primero, y como parte de la tradición del pensamiento alemán, el segundo. El análisis sobre este vínculo resalta algunas tensiones entre el discurso ético de Habermas y el poder analítico y ético de Foucault (Flyvbjerg, 1999). En un plano epistémico, ambos autores aportan aspectos importantes, orientados a establecer una crítica a las perspectivas positivistas, contribuyendo al desarrollo de una plataforma teórica, conceptual y analítica soportada por una postura inter y multidisciplinaria.

En este marco de ideas, estos dos autores fortalecen el desarrollo de una ciencia social crítica, desde la cual, y junto con el aporte de visiones sociológicas, antropológicas, filosóficas, psicológicas e incluso psicoanalíticas, permiten construir rutas de análisis y reflexión orientadas a reconocer la configuración de distintos sujetos sociales y educativos como referentes potenciales para construir horizontes alternos y pensar otros mundos posibles.

Para los especialistas, las discusiones sobre el estatuto teórico y conceptual de nuestro ámbito exigen precisar las diferen-

cias entre conocimientos y saberes; los primeros responden a la estructura y el desarrollo de las comunidades científicas, mientras que los segundos se derivan de una construcción social y cultural que puede o no formar parte de una dinámica y una lógica institucional. En este sentido, históricamente, el saber se ha constituido sobre las bases de las prácticas de enseñanza, nutriéndose por lo general de los aportes de la filosofía, especialmente en lo referente a la praxis. De forma paralela, en el campo de la educación escolar, adquieren una presencia importante los ámbitos de la antropología y la sociología, entre otros (Zambrano, 2019).

Desde este marco de reflexión, los saberes tienen un vínculo con la experiencia. En este sentido, es posible hablar de saberes científicos o saberes docentes. Los primeros responden, por lo general, a un tiempo y un espacio específico, incluso se pueden tipificar en problemas derivados y sostenidos en el seno de las comunidades científicas, mientras que los segundos responden a la historicidad y la temporalidad de los procesos socioculturales.

Los saberes pedagógicos incluyen una dimensión teórica, práctica, política y ética, que nutre y reconfigura de forma permanente el vínculo pedagógico.² En este proceso, es común identificar una multiplicidad de registros discursivos que contienen aportes desde la filosofía, la historia, la sociología, la psicología, la antropología, la medicina y también el derecho. La presencia y la confluencia de estas distintas perspectivas se plantearon desde el siglo XVIII, cuando la educación escolar adquiere un lugar central como referente de libertad y autonomía, aspectos que caracterizan el desarrollo del pensamiento pedagógico moderno. En el siglo XIX, ya consolidada la idea de escolarización, la influencia de estas disciplinas

² Este vínculo da cuenta de un tipo de relación social, cultural, política y personal que se inscribe como parte de las relaciones de poder operantes dentro y fuera de las instituciones escolares. En este marco, históricamente la escuela se ha resignificado como un referente central para introducir o proponer cambios que orienten los procesos de socialización de los individuos tanto en el ámbito privado como en el público.

es básica para delinear ejes rectores orientados al desarrollo social de la humanidad.

Sobre este aspecto, Zuluaga, Echeverri, Martínez y Quinceno (2003) precisan que el modelo de científicidad adoptado por las ciencias de la educación se basó en una concepción del conocimiento soportada por el método de observación, experimentación y cuantificación, causando como efecto que la pedagogía asumiera un papel subalterno y desdibujado, que la definía como una región, y no necesariamente la más importante de las ciencias de la educación, y paralelamente y como efecto secundario, un nivel de ambigüedad e imprecisión conceptual, reduciendo su marco de interpretación a los espacios escolares y sus mecanismos operativos.

Para estos autores, mientras que las ciencias de la educación se constituyen como campos del saber que se despliegan en aspectos experimentales y prácticas, el campo del saber de la pedagogía es disgregado y puesto en crisis por los desplazamientos y la multiplicación de sus objetos en las nuevas disciplinas (sociología de la educación, administración educativa, psicología educativa, antropología educativa, filosofía de la educación, economía de la educación, etc.), desde las que se instalan y priorizan elementos relativos a la práctica pedagógica.

En un sentido complementario, Suasnábar (2013) identifica tres configuraciones importantes relacionadas con el campo disciplinar de la educación: la pedagogía alemana, que se desarrolló bajo la influencia de la filosofía en el marco del programa filosófico de Dilthey y de las ciencias del espíritu; el desarrollo de las ciencias de la educación en Francia, con la influencia de Durkheim y Bernard, quienes plantean una visión pluralista del campo, como un conjunto de disciplinas que abordan el objeto educación, y la que se refiere a la investigación sobre la educación que se desarrolla en Estados Unidos bajo la influencia del pragmatismo y el empirismo como un campo de investigación centrado en la educación, en el que convergen diferentes disciplinas.

Sobre este mismo aspecto, Schriewer (1991) plantea que la pedagogía alemana siempre ha reconocido el fundamento fi-

losófico como un referente central y determinante de su auto-comprensión como disciplina científica; por el contrario, para la concepción francesa, las ciencias de la educación se entienden como un conglomerado pluridisciplinar en el que convergen diferentes métodos de investigación, conceptualizaciones y dimensiones analíticas y teóricas.

En este mismo sentido, Noguera-Ramírez y Marín-Díaz (2019) señalan que existen diferencias paradigmáticas importantes entre el proceso de constitución de la pedagogía alemana (que incluye el enfoque hermenéutico de las “ciencias del espíritu” de Dilthey) y el de las ciencias de la educación francófonas (que retoma a la educación como un “hecho social” desde la perspectiva de Durkheim). La primera se planteó como una teoría global sobre la educación con fuertes vínculos con la filosofía, y la segunda, se configuró como una propuesta pluridisciplinar de las ciencias sociales y humanas, dirigida al estudio de la educación. Por su parte, el desarrollo de la investigación de la educación fortalece los procesos de institucionalización y profesionalización de las ciencias de la educación, funcionando como una plataforma discursiva y política orientada a la constitución y la expansión del sistema de instrucción pública y de todas las configuraciones discursivas que derivan del mismo (gestión, evaluación, planeación, administración, etc.).

De manera complementaria, Díaz (1995) enfatiza que el campo intelectual de la educación da cuenta de un escenario de luchas internas por la hegemonía de los grupos intelectuales y de poder político que pugnan por el control de las posiciones discursivas en el campo, un espacio desde donde se delinean bases conceptuales y categoriales que reproducen un discurso acerca de lo educativo y de sus prácticas.

En este marco de ideas, es central plantear la relevancia de la interdisciplinariedad como una ruta que posibilita —mediante un proceso de articulación de teorías, categorías, conceptos y diversos enfoques y perspectivas metodológicas— la construcción de nuevos conocimientos en los distintos campos disciplinarios, los cuales se orientan hacia la transforma-

ción o construcción de problemáticas particulares relacionadas con los objetos de estudio de cada disciplina. La interdisciplina, por otra parte, representa una tendencia inversa a la de la perspectiva científica, ya que mientras esta última pretende unificar el sentido del conocimiento y desarrollar sus principios fundamentales a un grado superior de formalización, la interdisciplina prioriza la cooperación entre las diferentes disciplinas y sus lógicas de conocimiento.

LA MULTIRREFERENCIALIDAD DE LO EDUCATIVO: OBJETO MÚLTIPLE, PLURAL, HETEROGÉNEO Y COMPLEJO

El tercer aspecto incluye una conceptualización de la educación como referente multidimensional, interdisciplinario y multirreferencial, el cual da cuenta del impacto de las ciencias sociales en México y su relación con los procesos de institucionalización de la investigación en este ámbito. Sobre este tema, Ardoino (1995) señala que el foco multirreferencial en el ámbito de las ciencias humanas está directamente relacionado con el reconocimiento de la complejidad y de la heterogeneidad que caracteriza las prácticas sociales. Su postura epistemológica se estructura a partir del reconocimiento del carácter pluralista de los fenómenos sociales. En este sentido, tanto para Morín como para Ardoino, la complejidad no está en el objeto sino en la visión que utiliza el investigador para estudiar su objeto. Desde esta perspectiva, es central reconocer que cuando analizamos fenómenos sociales, el investigador se encuentra “implicado” en la situación que investiga, y esta implicación incluye distintas dimensiones: libidinal, social e institucional.

Para este autor (Ardoino, 2011), las ciencias humanas y sociales, que hacen referencia, en primera instancia, a las metodologías de las ciencias exactas, tendrían que valorar las limitantes de estas metodologías y construir una lectura plural que enfatice una epistemología de lo sentido, no una episte-

mología de la prueba, las cuales, además de ser posturas claramente heterogéneas e irreconciliables, son, sin embargo, complementarias.

Por otra parte, este principio de complementariedad es un eje rector de las perspectivas interdisciplinarias, las cuales, desde la década de los sesenta se recuperan como una posibilidad real de diálogo entre las ciencias sociales; diálogo que, hizo evidente la pluralidad de tradiciones académicas, teóricas y de perspectivas metodológicas de las ciencias sociales en general. Para los especialistas en este tema, las ciencias sociales intentan conciliar su diversidad metodológica, teórica e histórica con la búsqueda de espacios de colaboración y confluencias que les permiten abordar en conjunto problemas complejos (Puga, 2017: 11).

Existe, al margen, una preocupación, compartida por los científicos sociales, por precisar con mayor detalle lo relativo a la relación sujeto/objeto de conocimiento y sus particularidades en el ámbito de las ciencias sociales en general. Los debates generados en este terreno dan cuenta de la coexistencia de diferentes formas de aproximarse a esta problemática: una supone la presencia de un objeto preexistente a toda relación, en el que el sujeto que va a conocer este objeto simplemente lo reproduce mediante el conocimiento, tratando de lograr mantener cierto nivel de objetividad, que pretende ser ajena a cualquier influencia de lo subjetivo; en otra postura, la existencia del objeto está determinada por la acción del sujeto y su voluntad, y una tercera relación se define por un proceso que pasa por un mecanismo de abstracción y generalización, en el que tanto el objeto como el sujeto son discursivamente constituidos. Estos aspectos en su conjunto refieren de manera directa el problema del método como parte de la demarcación epistemológica, un punto central que remite a la actitud que cada persona constituye de sí misma frente a las circunstancias que quiere conocer (Zemelman, 2004).

Dar cuenta o precisar, en los debates actuales relacionados con la configuración de la multiplicidad de objetos de estudio vinculados con el ámbito de las ciencias sociales y hu-

manas y, de forma más específica, de la educación como objeto de estudio, haciendo énfasis en su complejidad y los nuevos desafíos a enfrentar, nos exige reflexionar sobre sus estatutos de legitimidad epistémica, teórica y metodológica. En este sentido y con la finalidad de identificar aspectos globales relativos a las herencias históricas, resaltamos dos planos de discusión importantes: el primero se refiere a los desafíos epistemológicos, y el segundo, a los teórico-conceptuales y sus matices metodológicos.

DESAFÍOS EPISTEMOLÓGICOS

Sobre este punto nos parece importante resaltar aspectos relativos a los debates epistemológicos que en cierta forma han impactado tanto la construcción del conocimiento como las particularidades de los objetos de investigación que se delinearán en el desarrollo de las ciencias sociales y humanas.

En este sentido, reconocemos que en la historia se ha mantenido e incluso se siguen construyendo debates centrados en los principios derivados de la perspectiva científica que impactan el desarrollo del ámbito social en general. Para los expertos, los aportes conceptuales y la redefinición de paradigmas orientados a la comprensión de los fenómenos sociales siguen dando cuenta de los marcos conceptuales existentes y su redefinición a partir de la importancia que se les otorga tanto a la investigación empírica como a los criterios establecidos por la política de ciencia y tecnología en general (Casa Guerrero, 2017).

Se reconoce también que históricamente se ha configurado como una preocupación compartida, tanto por las ciencias naturales y exactas como por las ciencias sociales y de la cultura, criterios orientados a la búsqueda de una verdad objetiva de la realidad, aspecto que deriva en un problema epistemológico fundamental. Recordemos a autores como Russell (1949), quien dio cuenta de las etapas de las leyes científicas —observación, explicación y verificación— como aspectos o fases que

fortalecen los argumentos inductivos y del proceso lógico del conocimiento, el cual no está exento de la duda permanente y de la imposibilidad de la certeza absoluta, o a Blanche (1973), que acota el término epistemología con el de teoría de la ciencia y teoría del conocimiento, evidenciando que la ciencia es también un tipo o una forma de conocimiento.

Por su parte, Habermas (1990) plantea que —ya para la segunda mitad del siglo XIX— el positivismo, el historicismo y el pragmatismo se ajustan al curso de la reducción de la ciencia a la lógica de las sociedades industrializadas. Para este autor, “la teoría de la ciencia ha adoptado la forma de una metodología universal de las ciencias empíricas o de una hermenéutica general de las ciencias del espíritu y de las ciencias históricas” (Habermas, 1993: 81). En este marco de discusión, no es menor la inserción de la corriente positivista y su formalismo lógico-matemático y determinación en el ámbito de las ciencias sociales en el carácter histórico de los fenómenos y de sus formas lingüísticas. Frente a este tipo de posturas, Adorno, en discusiones iniciales contra la propuesta de Popper, ya había resaltado la naturaleza contradictoria, ambigua e indeterminable de la sociedad (Adorno, 1973).

Otro aspecto de peso se relaciona con la forma como a lo largo del tiempo se ha priorizado el desarrollo de una ciencia entendida como un tipo de conocimiento de carácter mediato, intuitivo, objetivo, experiencial y universal, respaldado por una lógica hipotética-deductiva del conocimiento. Recordemos que a partir de esta estructura se han desarrollado múltiples esquemas y propuestas analíticas reforzadas por enfoques factoriales y empíricos con los que se propone analizar la realidad. Lo que resaltamos de estas discusiones es que las implicaciones de tipo epistemológico, teórico y de método repercuten diferenciadamente en la constitución y configuración de las disciplinas sociales y humanas.

Los aspectos anteriores, si bien adquieren una generalidad compleja, nos permiten identificar cuestiones más específicas relativas a las diferentes concepciones sobre la epistemología, ya sea que se entienda como una forma de teorizar

acerca de la ciencia, entendida como filosofía o teoría del conocimiento. En estos debates, es importante resaltar que el naturalismo y todas sus corrientes representativas, como el positivismo, el racionalismo y el empirismo, se han legitimado y en ciertos ámbitos fortalecido como el modelo predominante para el campo de la filosofía de la ciencia. Esta perspectiva enfatiza la propuesta del método científico establecido por Galileo y Newton y se caracteriza por incorporar cuatro principios generales: el monismo metodológico, la matematización de la realidad, la explicación causal, funcional y mecanicista y el interés tecnológico e instrumental.

En este marco temático, tiene sentido recordar que la Ilustración y la Modernidad son puntos de referencia necesarios para la comprensión de las nociones de ciencia, método y pensamiento científico. La ciencia moderna supone una nueva forma de considerar qué requisitos tiene que cumplir una explicación que pretenda llamarse científica, dejando atrás la metafísica y las interpretaciones finalistas e instaurando una concepción del mundo mediada por un interés pragmático, mecánico-causalista, que no va a preguntar ya el “por qué” y el “para qué” últimos, sino el “cómo” más inmediato y práctico de los fenómenos. Ante tales supuestos, es conveniente preguntarnos por las consecuencias y las repercusiones que esta noción de ciencia y de conocimiento científico tiene en el marco de la construcción de lo social y de sus formas de conocer. Sobre esto, Mier (2008) considera que actualmente las ciencias sociales tienen que asumir el imperativo ético de comprender los problemas contemporáneos y su historia desde sus propias tensiones constitutivas.

DIMENSIONES TEÓRICO/CONCEPTUALES Y SUS IMPLICACIONES METODOLÓGICAS

Iniciamos este apartado recuperando algunas precisiones de Saur (2006) que nos parecen centrales; una de ellas plantea que en la compleja relación sujeto-objeto de conocimiento, la

mirada del investigador está condicionada por el lugar ontoepistémico desde donde se posiciona con los objetos que desea ver y/o escuchar, y la otra pone de relieve que todo objeto o práctica se refiere a dimensiones constitutivas y a un proceso de producción de sentido que puede o no ser apropiado por los agentes sociales.

Para este autor, el posicionamiento epistémico alude a lineamientos amplios que poseen cierta coherencia y cohesión interna, los cuales están comúnmente estabilizados y se identifican con una cierta tradición; el investigador se adhiere a ellos y se vincula con el mundo en su tarea de producir conocimiento. Enfatiza que este posicionamiento habitualmente no es puesto en cuestión por el investigador en su práctica cotidiana, sino que más bien funciona como un punto de partida, una forma de estar y concebir al mundo; por lo general lleva consigo una respuesta sobre la forma y naturaleza de la realidad y qué es lo que se puede conocer acerca de ella. Implica una toma de decisión frente a lo ontológico (Saur, 2008: 64-65).

De forma complementaria, Zemelman (2004) plantea que existen ciertas cuestiones a tomar en cuenta cuando se intenta construir un problema desde el pensamiento epistémico: una se refiere a las inercias mentales, la capacidad o no para plantearse problemas y la exigencia de no confundir el problema con el objeto; otro aspecto se remite a superar la tentación o comodidad de quedarse atrapado en conocimientos o marcos categoriales cosificados, los cuales dan cierta sensación de seguridad y cobijo, y, frente a esto, propone como un desafío tratar de ser críticos de aquello que nos sostiene teóricamente.

En este mismo plano de discusión, Da Porta (2017) considera que las ciencias y, en particular, las ciencias sociales y las humanidades, además de dar cuenta de un conocimiento que se construye de forma colectiva con debates, intercambios y diálogos, también forman parte de una tarea colaborativa, interdiscursiva, dialogal e intertextual que no está libre de conflictos, debates y posicionamientos. En este proceso, la autora enfatiza que muchas veces se desarrollan dispositivos teóricos

muy sofisticados, antiesencialistas y críticos, o marcos metodológicos flexibles y reflexivos, pero a la hora de trabajarlos en “lo real social” opera una suerte de amnesia priorizando criterios naturalistas, irreflexivos y sustancialistas.

Foa (2017), por su parte, considera central que, cuando nos preguntamos acerca de los procesos de producción de conocimiento, es necesario interrogarnos sobre los modos dominantes de significar la producción humana en un determinado tiempo histórico. Este autor hace evidente que no hay un saber universalizable sino tan sólo producciones enmarcadas y afectadas por las condiciones ideológico-políticas de cierto momento histórico y territorio desde el cual se enuncian.

Como podemos reconocer hasta este momento, adentrarnos a una reflexión con cierto nivel de profundidad acerca de los diferentes procesos de configuración, tanto teórica como histórica de nuestro ámbito de estudio, hace evidente la multiplicidad de problemáticas por atender y acotar. Sin embargo, es posible identificar que esta configuración ha estado al cobijo del desarrollo de las ciencias sociales y humanas y de sus lógicas de construcción de conocimiento. Esta condición nos exige, por otra parte, detectar y a su vez analizar la articulación de lógicas disciplinarias, interdisciplinarias y transdisciplinarias, así como de diversas tendencias paradigmáticas que han condicionado sus espacios constitutivos, provocando una constante redefinición y rearticulación entre los diversos marcos de referencia y los objetos de problematización derivados de estos procesos de conocimiento.

La coyuntura actual y todo lo derivado de la pandemia nos coloca en una disyuntiva que no es posible ignorar y que a su vez plantea grandes desafíos, los cuales nos hacen pensar en retos, provocaciones, combates, luchas, contiendas e incluso duelos, para los cuales no siempre se está preparado. Tendríamos que reconocer que un aprendizaje derivado de esta condición es que el lugar de las respuestas, de las estrategias o de las iniciativas no es siempre el lugar más seguro o el más adecuado. La vulnerabilidad de lo humano junto con sus

capacidades tan limitadas de sobrevivencia reafirmó su alteridad y su fragilidad. Ante esta condición histórica, se nos plantea como imperativo ético y político transitar por las fisuras y las fronteras de las disciplinas y de los saberes, reconociendo sus tensiones discursivas y sus dislocamientos como una posibilidad de construir nuevos horizontes de sentido y de praxis social.

REFERENCIAS

- Alcántara, A. (2000). "Ciencia, conocimiento y sociedad en la investigación universitaria", *Perfiles Educativos*, 22(87):28-50.
- Althusser, L. (2005). *La filosofía como arma de la revolución*. México: Siglo XXI Editores.
- Ardoino, J. (1993). "El análisis multirreferencial". *Revista de la Educación Superior*, 87. Disponible en http://publicaciones.anuies.mx/pdfs/revista/Revista87_S1A1ES.pdf
- (1995). *Multiréférentiel (analyse), Lé directeur et l'Intelligence de l'organisation. Repères et notes de lecture* (pp. 7-9). Ivry: ANDES.
- (2011). "Verdad, pruebas y testimonios. Fragmentos". En P. Ducoing Watty (coord.), *Pensamiento crítico en educación* (pp. 25-55). México: UNAM-IISUE.
- Adorno, T. et al. (1973). *La disputa del positivismo en la sociología alemana*. Barcelona: Grijalbo.
- Aguirre Lora, M. (1997). *Caleidoscopios Comenianos*. México: Plaza y Valdés/CESU-UNAM.
- Bachelard, G. (2007). *La formación del espíritu científico*. México: Siglo XXI Editores.
- Bernal, J. (1988). *La ciencia en nuestro tiempo*. México: Nueva Imagen/UNAM.
- Blanche, R. (1973). *La epistemología*. Barcelona: Oikos-tau.
- Bordieu, P. (2008). *El oficio del sociólogo*. México: Siglo XXI Editores.
- Casas Guerrero, R. (2017). "Ciencias sociales en México: Producción de conocimiento, formas de organización y rela-

- ción con la sociedad". En C. Puga (coord.), *Un panorama de las ciencias sociales en México* (pp. 75-123). México: La Biblioteca/COMECOSO/UNAM.
- Díaz, M. (1995). "Aproximaciones al campo intelectual de la educación". En J. Larrosa, *Escuela, poder y subjetivación* (pp. 331-364). Buenos Aires: La Piqueta.
- Durkheim, E. (2013). *Educación y sociología*. México: Ediciones Coyoacán.
- Foa, J. (2017). "Entre la impotencia y lo imposible: Reflexiones en torno al proceso de producción de conocimiento". En F. Martínez y D. Saur (comp.). *La cocina de la investigación. Reflexiones teórico metodológicas* (pp. 69-78). Córdoba, Argentina: Editorial Universitaria Villa María.
- Foucault, M. (1968). *Las palabras y las cosas*. México: Siglo XXI Editores.
- Flyvbjerg, B. (1999). "Habermas y Foucault: ¿Pensadores de la sociedad civil?", *Revista de Estudios Políticos*, 104, pp. 61-86.
- Quinceno, H. (2011). *Epistemología de la pedagogía*. Bogotá: Ediciones Educación y Pedagogía.
- Habermas, J. (1990). *Teoría y praxis. Estudios de filosofía social*. Madrid: Tecnos.
- (1993). *La lógica de las ciencias sociales*. México: Rei.
- Kraft, V. (1996). *El Círculo de Viena*. México: Taurus.
- Lenhart, V., y Eggers, P. (1991). "La orientación de la pedagogía por las Ciencias Sociales", *Educación. Colección Trimestral de Aportaciones Alemanas Recientes en las Ciencias pedagógicas*, 44, pp. 85-97.
- Mardones, J., y Ursúa, N. (1988). *Filosofía de las ciencias humanas y sociales. Materiales para una fundamentación científica*. México: Fontamara.
- Mier, R. (2008). "Filosofía y ciencias sociales: Pensar desde la contemporaneidad". En M. Jiménez (ed.), *Sociología y Filosofía. Pensar las ciencias sociales* (pp. 33-57). México: Juan Pablos/UNAM.
- Morales, L. (2016). "Los niveles de la investigación socioeducativa: Lógica y relacionalidad investigativa", *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, XLVI(4):65-96.

- Moreno y de los Arcos, E. (1987). *Iniciación a la pedagogía*. México: UNAM (Serie de Grabaciones).
- Morin, E. (2011). *Introducción al pensamiento complejo*. México: Gedisa.
- Nietzsche, F. (2011). *La genealogía de la moral*. Madrid: Alianza Universitaria.
- Noguera-Ramírez, C., y Marín-Díaz, L. (2019). "La pedagogía considerada como campo discursivo", *Revista Pedagogía y Saberes*, 50, pp. 29-49.
- Parsons, T. (1982). *El sistema social*. Madrid: Alianza.
- Piaget, J. (2015). *La epistemología genética y ciencia contemporánea*. México: Gedisa.
- Porta, E. da (2017). "Objeto de estudio, objeto empírico: Dilemas y dimensiones a propósito de una investigación". En F. Martínez y D. Saur (comps.), *La cocina de la investigación. Reflexiones teórico metodológicas* (pp. 47-58). Córdoba, Argentina: Editorial Universitaria Villa María.
- Puga C. (2009). "Ciencias sociales. Un nuevo momento", *Revista Mexicana de Sociología*, 71, pp. 105-131.
- (coord.) (2017). *Un panorama de las ciencias sociales en México*. México: La Biblioteca/COMECOSO/UNAM.
- Russell, B. (1949). *La perspectiva científica*. Barcelona: Ariel.
- Schriewer, J. (1991). "La construcción de la pedagogía científica. Diferenciación institucional y disciplinar. Funciones formativas y praxis educativa de la ciencia universitaria de la educación en Alemania y Francia", *Revista de Educación*, 296, pp. 137-174.
- Saur, D. (2006). "Reflexiones metodológicas: Tres dimensiones recomendables para la investigación sobre discursos sociales". En M. Jiménez (coord.), *Los usos de la teoría en la investigación* (pp. 183-202). México: Plaza y Valdés/PAPDI.
- (2008). "Categorías intermedias y producción de conocimiento". En D. Saur y E. da Porta, *Giros teóricos en las ciencias sociales y humanidades* (pp. 63-72). Córdoba: Comunicarte.
- Suasnábar, C. (2013). "La institucionalización de la educación como campo disciplinar. Un análisis desde la perspectiva

- de la historia social de las ciencias sociales”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(59), pp. 1281-1304. México: COMIE.
- Zambrano, A. (2019). “Naturaleza y diferenciación del saber pedagógico y didáctico”, *Pedagogía y Saberes*, 50, pp. 75-84.
- (2016). “Pedagogía y didáctica: Esbozo de las diferencias, tensiones y relaciones de dos campos”, *Revista Praxis y Saber*, 7(13):45-61.
- Zemelman, H. (2004). *Pensar teórico y pensar epistémico: Los retos de las ciencias sociales latinoamericanas*. México: Instituto Pensamiento y Cultura en América (IPECAL).
- Zuluaga, O.; Echeverri, A.; Martínez, A., y Quinceno, H. (2003). *Pedagogía y epistemología*. Bogotá: Magisterio y Grupo Historia de Práctica Educativa (Colección Pedagogía e Historia).
- Zuluaga, O.; Echeverri, A.; Martínez, A.; Restrepo, S., y Quinceno, H. (2003). “Educación y Pedagogía: Una diferencia necesaria”. En O. Zuluaga, A. Echeverri, A. Martínez y H. Quinceno, *Pedagogía y Epistemología. Cooperativa* (pp. 21-40). Bogotá: Magisterio (Colección Pedagogía e Historia).

EPISTEMES, JUEGOS Y LABORATORIOS. EMPLAZAMIENTOS EPISTÉMICOS Y GENERACIÓN DE CONOCIMIENTOS

DULCE MARÍA CABRERA HERNÁNDEZ*

Sorprende siempre que venga alguien a desordenar el orden de la “razón”.

Lyotard

¿Según qué orden y qué procesos se lleva a cabo una emergencia de una región de científicidad en una formación discursiva determinada?

Foucault

No pretendemos que nuestra “irreverencia” o nuestra “falta de respeto” por la ciencia sea un ataque a la actividad científica.

Latour y Woolgar

La metáfora que da título a este libro, entre miopía y presbicia, es una invitación para ajustar nuestros ángulos de mirada sobre la generación de conocimientos. Alude a los lentes teóricos como herramientas valiosas para discernir sobre el tratamiento otorgado a la actividad cognoscente y a sus resultados. En esa dirección observamos el trabajo de autores como Foucault (1984, 1996, 2005), Kuhn (2004), Wittgenstein (2004), Lyotard (2000), Latour y Woolgar (1995), Knorr-Cetina (1999, 2005) y Gibbons *et al.* (1997); identificamos otras alternativas con las cuales explica el conocimiento, distinguimos algunas diferen-

* Profesora investigadora en la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.

Este capítulo forma parte de los resultados correspondientes al proyecto de investigación Formación para una cultura de la responsabilidad social: sistematización de experiencias entre cuerpos académicos y organizaciones sociales. Vicerrectoría de Investigación y Estudios de Posgrado (VIEP).

cias epistemológicas¹ entre ellas, y encontramos algunos puntos de contacto.

Si bien hacemos referencia en numerosas ocasiones al conocimiento científico, es importante advertir la carencia de definiciones al respecto. *Grosso modo* señalamos que éste es un producto social que emerge en ciertos contextos sociohistóricos y culturales marcados por reglas y/o códigos específicos. Tales ideas no sólo son ambiguas —incluso vagas—, quizá sean inviabilidades para realizar un análisis lógico sobre qué es lo científico y la científicidad. Empero, vale un segundo recaudo: el objeto de ese trabajo tampoco es la actividad cognoscente; por tanto, escapamos a las siguientes preguntas: ¿Cómo conocemos?, ¿Qué es la ciencia?, ¿Qué es el conocimiento científico?

En los próximos apartados nos proponemos debatir sobre las plataformas epistémicas² desde las cuales se generan conocimientos. Esta idea es completamente deudora de las contribuciones de Knorr-Cetina (1999), sobre la construcción de culturas y estrategias epistémicas que no se limitan a las reglas de funcionamiento de las disciplinas, así como de la estrecha relación entre el contexto sociocultural de la comunidad científica (Rojas, 2020). Sin desconocer la diversidad de procedencias y tradiciones entre los autores congregados en este capítulo, esperamos que estas ideas otorguen especificidad conceptual a la plataforma epistémica y visibilicen sus relaciones con la generación de conocimientos.

INQUIETUDES QUE NO CESAN

Al confeccionar este capítulo se dieron cita innumerables temas que, de una u otra formas, ya fueron compartidos a mo-

¹ En este texto aplicamos el término “epistémico” a las ideas relativas a lo cognoscible en el sentido apuntado por Foucault y que se desarrolla en el apartado central de este capítulo. Lo epistemológico sirve para enunciar planteamientos ligados al conocimiento desde los registros de la filosofía de la ciencia.

² A lo largo del texto usamos emplazamiento, plataforma y maquinaria de manera indistinta, para evitar repeticiones de un mismo sustantivo.

do de inquietudes metodológicas en obras cercanas, como *Investigación educativa. Huellas metodológicas* (Jiménez, 2012) y *La cocina de la investigación. Reflexiones teórico-metodológicas* (Martínez y Saur, 2017). En sendos libros encontramos conversaciones necesarias que, lejos de afirmar o confirmar un cierto proceder relacionado con las ciencias o con la producción de datos, nos comparten preocupaciones surgidas en contextos e indagaciones concretas, y en ellos también se hallan reflexiones emanadas de la experiencia vivida por los investigadores.

Algunos autores profundizan sobre el lugar de la teoría; otros se cuestionan por la relación entre objeto de estudio y objeto empírico (Da Porta, 2017), y en algunos casos se consideran los registros epistémicos como coordenadas importantes (Saur, 2017). Y recurrimos a estos ejemplos con la intención de introducir el siguiente planteamiento: la generación de conocimientos incluye elementos biográficos, sociohistóricos y culturales, no sólo implica una dimensión procedimental³ que suele considerarse como metodológica. Sobre este último punto nos resistimos a concebir lo metodológico como un análisis exhaustivo de todos los métodos y las técnicas disponibles para un estudio (García, 2002). Aun cuando en la investigación es indispensable trabajar en un nivel instrumental y operativo, consideramos riesgoso caer en una excesiva confianza o furor por el método (Cazau, 2011). Entonces, ¿cuáles son los puntos de partida para este ejercicio?

Algunas de estas ideas sobre la pertinencia de desarrollar investigaciones apoyadas en un emplazamiento analítico⁴ que provea una plataforma óntico-ontológica, epistemológica y teórico-metodológica fuertemente atravesada por lo biográfico —sin perder de vista su carácter ético-político—, ya han sido expuestas con anterioridad (Cabrera y Carbajal, 2012). Esto nos ha permitido reiterar que toda investigación se en-

³ Lo procedimental incluye los métodos, las técnicas, los instrumentos y las operaciones de indagación.

⁴ Un emplazamiento analítico ayuda a construir una postura conceptual que funciona como ángulo de mirada en la construcción de objetos de análisis en las investigaciones

cuenta impregnada por nuestra biografía (Cabrera, 2014 y 2017), lo cual significa que el sujeto se encuentra implicado en el abordaje de ciertos fenómenos en un contexto sociohistórico específico.

Esas afirmaciones, que podrían ser aceptables en ciertos campos, aún se pueden recusar desde posturas que atribuyen diferente estatuto epistemológico al conocimiento científico, a la vivencia, al saber y a la experiencia (Bunge, 1992). Aunque algunas se fincan en la lógica (Villoro, 1982), acordamos con Olivé sobre la dificultad de establecer un lazo tajante entre filosofía y ciencia empírica, sociología del conocimiento y teoría del conocimiento, porque “el conocimiento científico es entonces visto como un producto de ciertos modos de vida, como algo construido por seres humanos que viven en sociedades específicas, y no como algo revelado” (Olivé, 1985: 23). Adicionalmente, nuestra postura es cercana a una perspectiva foucaultiana atravesada por el poder, la historia y el discurso (Foucault, 1966 y 1969), desde la cual reconocemos a la ciencia sin restarle un carácter contextual, simbólico, cultural y político equivalente a los saberes narrativos en el sentido apuntado por Lyotard (2000), Latour y Woolgar (1995) y Knorr-Cetina (1999, 2005).

Con estos elementos a la vista, nos disponemos a instalar una discusión sobre el emplazamiento epistémico⁵ que habilita un modo particular de conocer y asigna sentido al conocimiento generado desde esa maquinaria de intelección. Hemos procurado no prescindir de algunas coordenadas o enfoques teóricos y epistemológicos (Padrón, 2007), pero esto no significa que una plataforma epistémica determine el nivel técnico y operativo de una investigación.

⁵ El emplazamiento epistémico da soporte a lo que se puede conocer (lo cognoscible); el emplazamiento analítico organiza los procesos de intelección (la actividad cognoscente), para dar cuenta de lo conocido (conocimientos, saberes, experiencias y vivencias) que resultan de la articulación entre los dos anteriores.

EMPLAZAMIENTO EPISTÉMICO

Nuestro planteamiento sugiere que un emplazamiento analítico⁶ ayuda a entender cómo se genera conocimiento en una investigación, mientras que el emplazamiento epistémico alude a la maquinaria de intelección que hace posible ese modo singular de conocer (Saur, 2017). Este emplazamiento ayuda a entender cómo se configura lo cognoscible, pero, reiteramos, no suministra métodos, técnicas e instrumentos.

¿Cuáles son los elementos que integran esa maquinaria? El emplazamiento epistémico sostiene que no hay un elemento *a priori* determinante de lo cognoscible, pues cualquier modalidad de conocimiento guarda estrecha relación con el contexto sociohistórico y está sujeta a negociaciones entre diversos sujetos, instituciones e instancias sociales. Con la intención de comprender cómo se integra nuestra plataforma epistémica, retomamos tres metáforas: epistemes y matrices, juegos y jugadas, laboratorios y fábricas.

Iniciamos con ciertos planteamientos de Foucault sobre el concepto de episteme (1984, 2005), y de Kuhn, sobre la matriz disciplinaria (2004). Desde nuestra lectura, aun cuando ambos autores se sitúan en dos disciplinas distintas —filosofía y física—, es posible identificar una apuesta común: la afirmación de que no hay un elemento *a priori* que determine la existencia de las cosas y el reconocimiento de la incómoda incidencia del contexto sociocultural en la producción de los saberes y los conocimientos. Posteriormente, abordamos la metáfora del juego para explicar que los conocimientos se producen desde múltiples perspectivas, incluso desde aquellas en las que las relaciones de poder-saber-sujeto están presentes. En este punto, reunimos las aportaciones de Wittgenstein (2004), nuevamente Foucault (1996), y sumamos a Lyotard (2000), quien desde un enfoque posmoderno combina algunas posturas procedentes de Wittgenstein y Kuhn (2004).

⁶ El emplazamiento analítico integra tres nodos: óptico-ontológico, epistemológico y metodológico.

En el apartado asignado a los laboratorios y a las fábricas, intentamos conocer cómo transitamos de la racionalidad basada en el método científico a una concepción sociohistórica y cultural respecto de la generación de conocimientos. Nos basamos en las aportaciones de Latour y Woolgar (1995), y Knorr-Cetina (1999), para indicar que la racionalidad científica no está exenta de negociaciones, consensos e intereses de los actores involucrados —científicos, técnicos, proveedores, clientes, entre otros—. Agregamos algunos apuntes de Gibbons *et al.* (1997) relacionados con los modos 1 y 2 de producción de conocimientos, para mostrar que ese conocimiento científico tampoco es ajeno al contexto socioeconómico.

EPISTEMES Y MATRICES

¿Hay algún elemento *a priori* que determine la posibilidad de la existencia de las cosas? Desde ahora podemos suponer una amplia variedad de respuestas, pero nos atenemos a algunos planteamientos foucaultianos desarrollados durante la década de los sesenta del siglo XX. En esa época, Foucault señaló la inexistencia de un elemento *a priori* que por sí mismo sea capaz de explicar el funcionamiento de todos los sistemas y aparatos que llamamos humanos. El autor observa que en ciertos contextos se tejen regularidades que cobijan algunas concepciones del mundo: una episteme.

Lo que se intentará sacar a la luz es el campo epistemológico, la episteme en la que los conocimientos, considerados fuera de cualquier criterio que se refiera a su valor racional o a sus formas objetivas, hunden su positividad y manifiestan así una historia que no es la de su perfección creciente, sino la de sus condiciones de posibilidad (Foucault, 2005: 7).

En *Las palabras y las cosas* (2005), Foucault identifica que el tránsito de un régimen dominado por saberes ordinarios hacia un régimen de conocimiento plagado de positivities y

concreciones empíricas no ha sido resultado del progreso ni de la modernidad. Ambos regímenes coexisten, el primero afincado en los territorios de los saberes socialmente comparados, y el segundo, coronado con la cientificidad para establecer ordenamientos específicos.

El orden es, a la vez, lo que se da en las cosas como su ley interior, la red secreta según la cual se miran en cierta forma unas a otras, y lo que no existe a no ser a través de la reja de una mirada, de una atención, de un lenguaje (Foucault, 2005: 5).

Ese orden u organización no se remite a la repetición de un fundamento; si hay algo repetitivo es la variación de los elementos que lo conforman: “El problema no es ya de la tradición y del rastro, sino del recorte y del límite, no es ya el del fundamento que se perpetúa, sino el de las transformaciones que valen como fundación y renovación de las fundaciones” (Foucault, 1984: 7). A partir de lo anterior es posible sostener que una cierta episteme configura los contenidos específicos de aquello que consideramos un saber o una ciencia, y también administra los procedimientos que conducen a su inserción en las prácticas sociales.

El desarrollo de esa arqueología le permitió a Foucault distinguir una episteme clásica de una moderna, de la cual, paulatinamente, se explicaría la constitución de un régimen científico. Si bien los planteamientos sobre una episteme se modificaron en las obras del filósofo francés hasta llegar a los dispositivos, nos interesa insistir en esta herramienta conceptual porque nos ayuda a reconocer que el contexto juega un papel relevante en la producción de los saberes y de los conocimientos. Por ejemplo, en el tratamiento de la locura y la enfermedad, Foucault fue capaz de mostrar cómo el discurso de la medicina —consolidada como disciplina— y la medicación —la industria del fármaco durante el siglo XVIII— convirtieron al vagabundo en un personaje enfermo y, posteriormente, lo concibieron como un peligro social —el loco—, que justificaba el encierro y la experimentación con electrochoques (Cabrera, 2021).

En ese mismo periodo, los años sesenta y setenta del siglo XX, Kuhn (2004), en Estados Unidos, explicaba la incidencia del contexto histórico en las revoluciones científicas y la importancia de las comunidades en la validación del conocimiento. Nos interesa resaltar que, para sendos autores, el contexto interviene en la producción de los saberes y de los conocimientos, aun cuando se ubican en distintos campos (filosofía de la historia de las ideas e historia de la ciencia).

A diferencia de Foucault, Kuhn se concentra en el análisis histórico de la ciencia. En este punto podríamos decir que hacemos referencia a una mirada histórico-filosófica en el seno de las “ciencias naturales” y, especialmente, de la física. Aunque las contribuciones del físico estadounidense merecen un análisis pormenorizado en lo que se refiere a su propuesta sobre las revoluciones científicas, nos enfocamos en una de las figuras creadas por él —matriz disciplinaria— para explicar que el conocimiento científico es una producción estrechamente ligada a las condiciones históricas y a las prácticas legitimadas por las comunidades científicas. Un antecedente directo es el polémico concepto de paradigma, el cual aparece junto con otras categorías en *La estructura de las revoluciones científicas* (2004).

En esta obra se le denomina ciencia normal a una forma de investigación fundamentada en realizaciones previas y modelos reconocidos por una comunidad científica, “para definir los problemas y métodos legítimos de un campo de la investigación para generaciones sucesivas de científicos” (Kuhn, 2004: 33). Ese modo de hacer ciencia se inscribe en un modelo o paradigma cuyos enigmas y explicaciones son ampliamente reconocidos hasta llegar a un punto límite en el que se constituye un cúmulo considerable de anomalías sin resolución efectiva. Tal insolvencia puede provocar una crisis o una ruptura —una revolución científica— caracterizada por “episodios de desarrollo no acumulativo en que un antiguo paradigma es remplazado, completamente o en parte, por otro nuevo e incompatible” (p. 149).

Desde el momento de su publicación, en 1962, la obra fue debatida por diversos científicos⁷ y revisada por el autor mismo, quien unos años más tarde —en 1969— escribió una posdata en la que especificó que podríamos entender mejor la idea de paradigma si lo concebimos como la matriz disciplinaria. Mas allá de ponderar si hubo sustitución de metáforas, ésta representa un paradigma “compuesto por elementos ordenados de varias índoles” (Kuhn, 2004: 280). Estos elementos se denominan generalizaciones simbólicas o formales y se incluyen dentro de los fundamentos teóricos de la disciplina, pero, en realidad, sirven para justificar la operación de ciertos instrumentos por parte de los miembros de la comunidad científica.

Otra parte que integra la matriz disciplinar es de carácter metafísico, entendido por Kuhn de la siguiente manera: “Estoy pensando en los compromisos compartidos con creencias tales como: el calor es la energía kinética de las partes constituyentes de los cuerpos” (Kuhn, 2004: 282). Este apunte es muy interesante porque él se refiere al calor como una categoría perteneciente al cuerpo conceptual de la física, pero en lugar de usar el símbolo representativo (q), decide dejarlo arraigado en el sentido común utilizando intencionalmente un lenguaje coloquial en lugar de la terminología científica. Aunque el autor se interesa por mostrar ejemplos del tipo de creencias a las que aludió en la obra de 1962, a nosotros nos conviene resaltar la presencia de elementos “socioculturales y del sentido común” junto a las generalizaciones formales.

A la matriz se le añaden los valores que dan sentido a una comunidad: las predicciones (exactitud, cuantificación, margen de error), las teorías (por su capacidad de resolver enigmas, su estructura interna y compatibilidad con otras teorías) y la utilidad.

⁷ En este punto es importante considerar que Kuhn sostendrá un fuerte debate con los representantes del positivismo, del neopositivismo y del racionalismo crítico, como Karl Popper.

En suma, aunque los valores sean generalmente compartidos por los hombres de ciencia y aunque el compromiso con ellos sea a la vez profundo y constitutivo de la ciencia, la aplicación de valores a menudo se ve considerablemente afectada por los rasgos de la personalidad individual que diferencia a los miembros del grupo (Kuhn, 2004: 284).

Como se observa, la cita previa señala la importancia de los casos ejemplares en la apropiación de las reglas disciplinarias por parte de una comunidad científica. Esta matriz disciplinaria reúne simbolizaciones generales, valores y compromisos que no se reducen a las intuiciones individuales, pero, es el mismísimo Kuhn quien confirma la intervención de la “personalidad” en los asuntos científicos. Esos elementos son de gran interés para nosotros porque nos ayudan a reconocer que, aun en las ciencias naturales, no es suficiente contar con las estructuras cognitivas determinadas por la disciplina. Al contrario, se les demanda capacidad de discernimiento y criterios de distinción a los miembros de la comunidad, pues de ellos depende la posibilidad de identificar teorías compatibles y enigmas por resolver.

Considerando lo planteado hasta aquí y reconociendo las diferencias entre la filosofía y la física, es de sumo interés mostrar que en la generación de conocimientos se dan imbricaciones entre los cuerpos de saberes, las estructuras de las disciplinas y las condiciones contextuales. Tanto Foucault — con el concepto de episteme — como Kuhn — con la matriz disciplinaria — explican que no hay elementos *a priori* que determinen la existencia de las cosas. Ambos insisten en mirar históricamente el proceso de generación de los conocimientos. Aunque el filósofo francés se inclina por una rejilla o red invisible que contribuye en la configuración de lo cognoscible, y el físico estadounidense se preocupa por aquellas reglas disciplinarias, valores y concepciones compartidos por una comunidad científica, con las cuales se gobierna la acción cognoscente. En sendas perspectivas se releva la presencia “clandestina” de lo sociocultural en aquello que se denomina científico.

JUEGOS Y JUGADAS

La metáfora del juego ha sido recuperada por numerosos autores y nos ayuda a visibilizar la existencia de múltiples vías para la construcción de los saberes y los conocimientos. Aparentemente este concepto es más dúctil y amigable que otros vinculados a la teoría del conocimiento o epistemología, pero es conveniente no caer en la ingenuidad. Esta poderosa herramienta de intelección nos recuerda su carácter estratégico. Al hablar de juegos de lenguaje, estamos aludiendo a una relación de poder, pues recurrimos a jugadas, tácticas y estrategias para establecer ciertos discursos (incluyendo acciones) como verdades legitimadas y legitimadoras.

Wittgenstein usó esta categoría y afirmó: “[...] llamaré también ‘juego de lenguaje’ al todo formado por el lenguaje y las acciones con que está entretejido” (2004: 25). Esta cita es muy importante para nosotros porque, además de superar la separación entre discurso y práctica —el primero se entendía como enunciación, y la segunda, como acción—, se introduce la idea de que el lenguaje es dinámico y temporal, y si bien se trata de una forma de hablar, también se trata de una forma de vivir, de pensar y de generar conocimientos.

De acuerdo con Wittgenstein, juego de lenguaje es una herramienta con la cual podemos participar en la construcción social de los saberes y de las ciencias, pues cada elemento presente en el juego adquiere un significado a partir del contexto de uso, y este rasgo facilita la comprensión de los fenómenos.

Piensa en las herramientas de una caja de herramientas: hay un martillo, unas tenazas, una sierra, un destornillador, una regla, un tarro de cola, cola, clavos y tornillos. Tan diversos como las funciones de estos objetos son las funciones de las palabras. (Y hay semejanzas aquí y allí.) (Wittgenstein, 2004: 27).

Al mencionar que el significado de las palabras depende de su uso en el lenguaje no sólo se confirma el carácter arbi-

trario del sistema de signos, sino que también nos da una pauta para intervenir en la construcción de diversos juegos y jugadas allende los regímenes establecidos por los campos científicos, hasta llegar a las relaciones de poder.

Desde otra perspectiva, Foucault propuso los juegos de verdad para analizar la construcción de discursos que legitiman unas perspectivas sobre otras:

- 1) ¿Cuáles son las relaciones que tenemos con la verdad mediante el conocimiento científico, con esos “juegos de verdad” que son tan importantes en la civilización y en los cuales somos, a la vez, sujeto y objeto?; 2) ¿Cuáles son las relaciones que entablamos con los demás por medio de esas extrañas estrategias y relaciones de poder?, y 3) ¿Cuáles son las relaciones entre verdad, poder e individuo? (Foucault, 1996: 150).

En la cita anterior no se trata del análisis de las estructuras sintácticas o de la lógica formal, sino de las relaciones de poder con las cuales se instala “una verdad” más valiosa, legítima y poderosa que otra. Conservando su distancia teórico-disciplinaria, los juegos de lenguaje wittgenstenianos comparten con los juegos de verdad foucaultianos un común denominador: ambos conciben la verdad como un discurso construido en un contexto específico. Mientras Wittgenstein enfatiza la importancia del uso del lenguaje, Foucault expone la relación verdad-poder y discurso, que más tarde apuntará hacia los vínculos verdad-poder-saber (Foucault, 1984). “El punto principal no consiste en aceptar este saber como un valor dado, sino en analizar estas llamadas ciencias como ‘juegos de verdad’ específicos, relacionados con técnicas específicas que los hombres utilizan para entenderse a sí mismos” (Foucault, 1996: 48).

Respecto del campo científico y acentuando las relaciones de poder en la legitimación de unos conocimientos sobre otros, Lyotard (2000) también retoma el concepto de juegos de lenguaje basándose en Wittgenstein, pero esta vez para confrontar el estatus de los saberes narrativos frente a los saberes de la ciencia. Al respecto, el autor enunció lo siguiente:

El saber no es la ciencia, sobre todo en su forma contemporánea; y esta última, lejos de poder ocultar el problema de su legitimidad, no puede dejar de plantearlo en toda su amplitud, que no es menos socio-política que epistemológica [...] el saber en general no se reduce a la ciencia, ni siquiera al conocimiento. El conocimiento sería el conjunto de los enunciados que denotan o describen objetos (p. 43).

En una crítica a la plasticidad y la performatividad de la ciencia, el autor afirma que la legitimación del poder, del derecho y de la técnica están estrechamente ligados. Desde su perspectiva, la legitimación del conocimiento científico “depende” de la certeza jurídica y la eficacia técnica, y, a la inversa, la “pureza” técnica garantiza que el conocimiento sobre la “realidad” se logre dentro de los parámetros científicos y jurídicos reconocidos. Esa recursividad entre ciencia, técnica y jurisprudencia —observada por Lyotard— nos confirma que la producción de un discurso científico, además de concebirse como una relación de poder, incide en la construcción de una verdad: “Es preciso suponer un poder que desestabiliza las capacidades de explicar y que se manifiesta por la promulgación de nuevas reglas del juego de lenguaje científico que circunscriben un nuevo campo de investigación” (Lyotard, 2000: 110).

Estos juegos de lenguaje son una metáfora valiosa de una plataforma epistémica, pues nos ayudan a problematizar las relaciones entre: a) los mecanismos organizadores de la producción del conocimiento y del saber; b) las relaciones de poder; c) el conocimiento producido desde esos territorios, y d) una estrategia particular que se instala como verdad gracias a la combinación dinámica de todos los elementos previamente indicados.

LABORATORIOS Y FÁBRICAS

¿Cómo transitamos de una racionalidad basada en el método científico a una concepción en la que el conocimiento se gene-

ra o produce a partir de contextos y culturas situadas? En 1979 se publicó *La vida en el laboratorio. La construcción de los hechos científicos* (Latour y Woolgar, 1995); se expuso cómo se construye el conocimiento en el seno de los laboratorios. Los autores desarrollaron un conjunto de planteamientos en los que “cada modificación de contexto conlleva diferentes deducciones, cada una de las cuales puede ser igualmente ‘lógica’” (p. 154). Sin menospreciar la relevancia de la obra sobre la distribución del trabajo, las técnicas, los procedimientos y los haceres de la vida en el laboratorio —poco explorada desde la mirada de los científicos en esa época—, nos interesa detenernos un poco en la distinción entre “la” lógica formal y “una” lógica de investigación.

Estos conceptos nos parecen problemáticos porque se ha considerado a la lógica formal como la piedra fundante del conocimiento científico, particularmente en física, matemática y ciencias naturales. Y conociendo estos antecedentes, Latour y Woolgar (1995), en lugar de colocarla como el elemento estructurante de la ciencia, la definen como un principio de organización particular que permite entender o explicar un fenómeno (Latour y Woolgar, 1995: 54-55). Al sugerir la existencia de una lógica de investigación singular, en la cual los investigadores pueden crear sus propios principios, dinámicas y procesos para trabajar con los objetos de conocimiento,⁸ se habilitan diversos niveles epistémicos, teóricos e incluso procedimentales en la actividad cognoscente. Esto es, dicho por Latour, “el hilo de Ariadna en el laberinto de la investigación” (1995: 55).

Estos autores no sólo cuestionan que la lógica matemática sea la garantía de científicidad: se atreven a señalar que la interpretación y el contexto inciden en la configuración de una lógica de investigación⁹ como un microproceso. ¿Cuáles son

⁸ Este concepto sería equivalente al emplazamiento analítico.

⁹ Sobre la desacralización de la lógica, no resistimos la tentación de incluir un par de notas proporcionadas por Maffesoli (2004). La primera alude a una lógica centrífuga para ubicar aquellas iniciativas apegadas al canon de la ciencia normativa, cuya finalidad explicativa se encuentra allende los objetos estudiados, y la segunda nota considera como iniciativas centrípetas las investigaciones orientadas a

esos elementos del contexto? Los guiños, los gestos, las expresiones idiosincráticas, los comentarios secundarios, las desestimaciones personales, los silencios, las prácticas locales y las negociaciones internas, todos ellos pueden valer tanto como las confirmaciones numéricas, las pruebas estadísticas y/o las deducciones (Latour y Woolgar, 1995). ¿Cómo se combinan? Primero, ambos autores mencionan que nunca están totalmente separados; y segundo, indican que esas mezclas están en la base del proceso cognitivo.

De acuerdo con los autores, es imposible pensar en la pura ejecución de un experimento sin detenerse a observar el microproceso emergente; por tanto, es necesario reconstruir los pasos a seguir, el tiempo, los datos y las conclusiones. No se trata de replicar un ejercicio experimental en condiciones aisladas, para garantizar la validez del resultado; se trata de conocer cómo juega la dinámica social en la elección de ese experimento. Adicionalmente, es necesario poner en consideración quiénes son los científicos más habilitados y competentes para ese tipo de trabajo, cuáles son las jerarquías y cómo se distribuyen los roles en el laboratorio, para calcular el posible éxito del proyecto. “En el curso de estos intercambios varían las creencias, se desacreditan o afianzan enunciados y se modifican reputaciones y alianzas entre científicos” (Latour y Woolgar, 1995: 177). En seguida podremos ver que estas ponderaciones nos introducen en el terreno del contexto sociohistórico y cultural, en el que Knorr-Cetina desempeña un papel central y vibrante.

Para Knorr-Cetina, el conocimiento se construye y los objetos cognitivos se manufacturan igual que se hace en una fábrica (Kreimer, 2005: 14, citado en Knorr-Cetina, 2005). Esta metáfora tiene alcances epistémicos que pueden instalarse en las discusiones metodológicas al hacer hincapié en las condiciones contextuales y en el papel de los participantes en la construcción del conocimiento.¹⁰

la comprensión de sus objetos. Éstas nos ayudan a pensar en muchas otras expresiones y microprocesos para dar sentido a las investigaciones que realizamos.

¹⁰ Entre estos últimos encontramos a los productores en el laboratorio, a los validadores expertos, a los técnicos, etc., quienes supuestamente comparten un

En la exposición que sigue utilizaré el término “indicialidad” para referirme a la contingencia situacional y al emplazamiento contextual de la acción científica. Esta localización contextual revela que los productos de la investigación científica son fabricados y negociados por determinados agentes en un determinado tiempo y espacio, que esos productos son impulsados por los particulares intereses de esos agentes, y por interpretaciones locales y no universalmente válidas y que los actores científicos actúan en los límites mismos del emplazamiento situacional de su acción. En resumen, la contingencia y la contextualidad de la acción científica demuestran que los productos de la ciencia son híbridos, que llevan las marcas de la misma lógica indicial que caracteriza su producción y no son el producto de alguna racionalidad científica especial que pueda contrastarse con la racionalidad de la interacción social (Knorr-Cetina, 2005: 112).

Las coincidencias entre las tesis de Latour y Woolgar (1995) y las de Knorr-Cetina (2005) resaltan la importancia del contexto en la producción del conocimiento. Ella argumenta que la denominada “racionalidad técnica y científica” no está exenta de las contingencias sociales o de la ocurrencia (2005: 155); también acentúa la importancia de la acción directa de los participantes en la producción de conocimientos —contingencia, oportunismo e interés— y encarrila sus planteamientos hacia la relación entre ciencia y cultura, destacando la importancia de las idiosincrasias locales —*know how* local—, que afecta tanto los procedimientos y los materiales como la estructuración de los enunciados científicos.

Otro aspecto por subrayar es la composición heterogénea y abierta de las comunidades —porque la autora incluye a los técnicos y los proveedores de suministros junto con los expertos— y señala que el progreso de una comunidad o el éxito de un proyecto puede lograrse por el impacto o la aplicabilidad de los conocimientos en campos “transcientíficos” que

conjunto de principios, teorías y procedimientos para hacer funcionar la fábrica, y quizá no se aperciben de que asumen esas posiciones gracias a ella.

trabajan a partir de redes. Este último punto no quedó claramente establecido con Kuhn (2004), porque en *La estructura de las revoluciones científicas* aún se creía que las disciplinas proveían las estructuras cognitivas para guiar a los científicos. Entonces, podemos ver que las contribuciones de Knorr-Cetina no son menores al mostrar nuevas vetas de discusión respecto del paradigma y de la estructura disciplinar en la que se organiza el conocimiento.

El foco de atención de la autora no interroga cómo se produce el conocimiento; en cambio, sí se interesa por conocer cómo funcionan las maquinarias que hacen posible la generación de conocimientos —lo que nosotros llamamos emplazamiento o plataforma epistémica—. Y esas maquinarias no se constituyen únicamente por estructuras disciplinarias elaboradas a partir de una racionalidad basada en el método científico. Al respecto, menciona que la fabricación del conocimiento se logra gracias a una cultura epistémica que organiza los contenidos científicos y extracientíficos —simbólicos, culturales, políticos, individuales e idiosincráticos—. “Cultura, como yo uso este término, se refiere a patrones agregados y a dinámicas que se observan en la práctica experta y que varían en diferentes dispositivos de expertise” (Knorr-Cetina, 1999: 8). Una cultura epistémica incluye prácticas, símbolos y sensibilidades que ya, mezclados, aceitan la maquinaria epistémica.

A la discusión sobre las relaciones entre las acciones cognoscentes con el contexto sociohistórico y cultural se suma un caudal de autores interesados en analizar la ciencia producida durante la década de los noventa. Gibbons *et al.* (1997) publicaron *La nueva producción del conocimiento. La dinámica de la ciencia y la investigación en las sociedades contemporáneas*, y se involucraron en un debate novedoso uniendo tres esferas distintas: la ciencia, la innovación y el capitalismo. Quizás este último rasgo no se perciba a primera vista; sin embargo, al analizar con más cuidado que los autores se refieren a la producción de conocimientos a partir de dos categorías —modo 1 y modo 2—, nos parece pertinente señalar un juego de len-

guaje interesante: el conocimiento se produce en el seno de un sistema sociohistórico y cultural, pero también económico. En este sentido, cuando describen dos maneras distintas de producir conocimientos, lo hacen evidenciando el papel que desempeñan las economías en los avances científicos, tecnológicos y en las innovaciones.

Actualmente, los modos de producción 1 y 2 ya no causan sorpresa en las ciencias sociales y humanas, pues la contribución de los autores es reconocida. Con ese apercibimiento, mencionamos algunos detalles mínimos para distinguirlos: el conocimiento tradicional, modo 1, para los autores, es disciplinar y cognitivo, mientras que el modo 2 se arraiga en contextos transdisciplinarios sociales y “económicos más amplios” (Gibbons *et al.*, 1997: 12). El modo 2 tiene aplicabilidad, utilidad, transdisciplinariedad, flexibilidad, circularidad, heterogeneidad, temporalidad, innovación, responsabilidad y flexibilidad social. Responde al contexto en el que surge recurriendo a la negociación para resolver las necesidades identificadas. Adicionalmente, inscribe a distintos participantes (productores, técnicos, comerciantes) en el circuito de intercambio sin desatender la oferta y la demanda; se adapta al mercado, ayuda a establecer diálogos entre las comunidades científicas, impulsa la innovación tecnológica, y favorece el desarrollo de las empresas, los usuarios y los gobiernos que se integran en el circuito tecnocientífico.

Gibbons *et al.* le hacen un pequeño guiño a Kuhn al mencionar diversas fases de las revoluciones científicas, y aceptan que, actualmente, la física empírica y la matemática newtoniana representan el modelo científico por excelencia en las culturas occidentales: “El modo 1 se refiere a una forma de producción de conocimiento, a un complejo de ideas, métodos, valores y normas que ha crecido hasta controlar la difusión del modelo newtoniano a más y más ámbitos de la investigación” (1997: 13). Como se puede observar, la propuesta nos ofrece una figura de intelección distinta de la que examinamos con otros autores: no sólo incluye los elementos contextuales —sociohistóricos y culturales— reiterados en

las secciones previas. Ahora, sin mordaza, ellos afirman que también la economía participa en la producción de conocimientos. Al respecto, hacemos hincapié en el carácter instrumental del modo 2 y en la incapacidad que los autores ven en el modo 1 —modelo newtoniano o ciencia dominante— para responder eficazmente a los enigmas más desconcertantes del mundo.

Para cerrar este apartado, consideramos pertinente resumir los elementos integrados en el emplazamiento epistémico: a) La importancia del contexto en la actividad cognoscente; b) Las relaciones y los juegos de poder-verdad en la construcción de los lenguajes y los códigos que hacen posible el conocer, y c) La racionalidad científica, que no sólo se construye con el lenguaje lógico matemático, sino que imbrica negociaciones y prácticas culturales singulares que pueden llegar a la ocurrencia y a la estrategia política.

A MODO DE CIERRE: MATICES Y ASIGNATURAS PENDIENTES

A lo largo del texto ha sido posible identificar una reiteración constante: la incidencia del contexto sociohistórico y cultural en la generación de conocimientos. Este enunciado, más allá de la vehemencia con la que pueda presentarse, no significa que nuestra capacidad de conocer y lo conocido estén determinados únicamente por la cultura, sólo nos ayuda a reconocer las huellas sociales, políticas, históricas y económicas en la configuración de ese proceso y ese producto. Así, tanto el conocimiento llamado científico como los saberes y las vivencias son parte de un mismo tejido colectivo (Olivé, 1985), pero aceptamos que cada uno pueda demandar un tratamiento diferenciado.

Desde nuestra postura, los autores revisados nos proveen metáforas y estrategias para ayudarnos a repensar en las maquinarias epistémicas con las cuales se les da sentido a las prácticas humanas, entre ellas las científicas. Y si bien afirma-

mos que esto no es una novedad, lo consideramos importante si queremos ampliar los horizontes de intelección del campo educativo, principalmente el de la formación.

En ese rubro, una tarea pendiente consiste en pensar las implicaciones de esta postura en las investigaciones educativas, pues al proponer una plataforma epistémica acompañando a un emplazamiento analítico, se introducen elementos derivados de ciertas miradas procedentes de la sociología del conocimiento, y esto exige dialogar entre distintos saberes y disciplinas. Empero, esa circunstancia dialógica no conduce automáticamente a acuerdos y consensos; al contrario, su primera instancia es la del conflicto y la diferencia entre múltiples racionalidades, entre ellas la que se asume como “propiamente científica”.

Otra deuda de este escrito es la recuperación de lo político —entendido como las relaciones de poder— en la generación de conocimientos. Esto ha quedado apenas mencionado en algunos párrafos dedicados a epistemes y matrices, pero bien vale algunas líneas de continuidad y estudios particulares. En este orden de ideas, avanzar en el análisis de los juegos y las jugadas “científicas” resulta prometedor para identificar los periplos, malabares y peripecias al interior de las comunidades. Otro tema que ha quedado en suspenso ha sido la implicación de las culturas locales en la generación de conocimientos —el *Know how* local recuperado brevemente en el apartado dedicado laboratorios y fábricas—. Estudiar de qué manera las comunidades [re]producen, [re]crean o generan sus propias maquinarias para el conocimiento educativo es digno de un estudio posterior adicionado con una perspectiva política y discursiva para dar cuenta de la “producción de criterios de verdad” en los campos científicos y en las comunidades académicas.

Finalmente, atendiendo a la convocatoria de este libro *Entre la miopía y la presbicia*, recurrimos, tal como los autores revisados lo hicieron, a las metáforas como herramientas de intelección para analizar la actividad cognoscente. Si las teorías ofrecen miradas alternativas para aproximarnos a la realidad

y a la generación de conocimientos, entonces un emplazamiento epistémico aspira a convertirse en parte de esas opciones.

REFERENCIAS

- Bunge, M. (1992). *La ciencia, su método y su filosofía*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Cabrera, D. (2014). "El sujeto en la trama: Biografía y poder en-clave posfundacional", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 19(63):1195-1220. Disponible en http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662014000400009
- (2017). "Andares investigativos: Reconstrucción analítico-biográfica". En R. Martínez y D. Saur, *La cocina de la investigación. Reflexiones teórico metodológicas* (pp. 15-27). Córdoba, Argentina: Editorial Universitaria Villa María.
- (2021). "Entre la vida y la muerte: El dolor. Un acercamiento foucaultiano", *Cuestiones de Filosofía*, 7(29):139-155.
- , y Carbajal, J. (2012). "Emplazamiento analítico: Locus de intelección y subjetividad". En M. Jiménez (coord.), *Investigación educativa. Huellas metodológicas* (pp. 121-137). México: Juan Pablos.
- Cazau, P. (2011). "Evolución de las relaciones entre la epistemología y la metodología de la investigación", *Paradigmas*, 3, pp. 109-126. Disponible en <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3798214> (Consultado el 15 de mayo de 2022).
- Foucault, M. (1984). *La arqueología del saber*. México: Siglo XXI Editores.
- (1996). *Tecnologías del yo*. Barcelona: Paidós/ICE-UAB.
- (2005). *Las palabras y las cosas*. México: Siglo XXI Editores.
- García, F. (2002). *La tesis y el trabajo de tesis. Recomendaciones metodológicas para la elaboración de los trabajos de tesis*. México: Limusa.

- Gibbons, M.; Limoges, C.; Nowotny, H.; Schwartzman, S.; Scott, P., y Trow, M. (1997). *La nueva producción del conocimiento. La dinámica de la ciencia y la investigación en las sociedades contemporáneas*. Barcelona: Pomares.
- Maffesoli, M. (2004). *El tiempo de las tribus. El ocaso del individualismo en las sociedades posmodernas*. México, Siglo XXI Editores.
- Martínez, R., y Saur, D. (2017). *La cocina de la investigación. Reflexiones teórico metodológicas*. Córdoba, Argentina: Editorial Universitaria Villa María.
- Jiménez, M. (coord.) (2012). *Investigación educativa. Huellas metodológicas*. México: Juan Pablos.
- Knorr-Cetina, K. (1999). *Epistemic Cultures. The Cultures of Knowledge Societies*. Cambridge: Harvard University Press.
- (2005). *La fabricación del conocimiento. Un ensayo sobre el carácter constructivista y contextual de la ciencia*. Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes.
- Kreimer, P. (2005). “Estudio preliminar. El conocimiento se fabrica. ¿Cuándo? ¿Dónde? ¿Cómo?”. En K. Knorr-Cetina, *La fabricación del conocimiento. Un ensayo sobre el carácter constructivista y contextual de la ciencia* (pp. 11-41). Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes.
- Kuhn, T. (2004). *La estructura de las revoluciones científicas*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Latour, B., y Woolgar, S. (1995). *La vida en el laboratorio. La construcción de los hechos científicos*. Madrid: Alianza.
- Liotard, F. (2000). *La condición postmoderna. Informe sobre el saber*. Madrid: Cátedra.
- Olivé, L. (comp.) (1985). *La explicación social del conocimiento*. México: UNAM.
- Padrón, J. (2007). “Tendencias epistemológicas de la investigación científica en el siglo XXI”, *Cinta de Moebio*, 28, pp. 1-28.
- Porta, E. da (2017). “Objeto de estudio, objeto empírico: Dilemas y dimensiones a propósito de una investigación”. En R. Martínez y D. Saur, *La cocina de la investigación. Reflexiones teórico-metodológicas* (pp. 47-58). Córdoba, Argentina: Editorial Universitaria Villa María.

- Rojas, L. (2020). "Culturas epistémicas y fenomenología. Dos perspectivas sobre la idea de la ciencia y de la práctica científica en el mundo de hoy". En A. Pérez (coord.), *Comunidades epistémicas y generación del conocimiento* (pp. 19-56). México: Balam.
- Saur, D. (2017). "Territorio, posicionamiento, responsabilidad y formas de relacionamiento con la teoría". En R. Martínez y D. Saur, *La cocina de la investigación. Reflexiones teórico-metodológicas* (pp. 29-45). Córdoba, Argentina: Editorial Universitaria Villa María.
- Villoro, L. (1982). *Creer, saber, conocer*. México: Siglo XXI Editores.
- Wittgenstein, L. (2004). *Investigaciones filosóficas*. México: Crítica/IIIF-UNAM.

VER Y HACER VER: REFLEXIONES ESPECULARES A LA LUZ DE LAS METÁFORAS EPISTEMOLÓGICAS DE JORGE LUIS BORGES

LAURA PINTO ARAÚJO*

No hay discurso tan ficticio que no se conecte con la realidad, pero en otro nivel, más fundamental que el que logra el discurso descriptivo, objetivo, didáctico, que llamamos mensaje ordinario.

Ricoeur (2002: 107)

LA FUNCIÓN REFERENCIAL DEL LENGUAJE Y EL MUNDO DEL TEXTO

Siguiendo a Ricoeur, entendemos que un texto es un discurso fijado por la escritura y que dicha fijación se produce en el lugar mismo del habla, es decir, en el lugar donde el habla habría podido tener lugar (Ricoeur, 2002). En este sentido, si bien podemos pensar que la función de la lectura respecto de la escritura es similar a la de la locución y el hablante, la relación que se establece entre ambas es, sin embargo, bien distinta; pues la que se instaura en el texto no es ni una relación de interlocución ni un caso de diálogo,¹ por lo que surge entonces la pre-

* Profesora investigadora en la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.

Una primera versión de este trabajo está presente en mi tesis de maestría. Cfr. Pinto (2008), “‘Tlön, Uqbar, Orbis Tertius’: La verdad que devela la ficción”, IIF-FFyL/UNAM.

¹ El diálogo es un intercambio “de ida y vuelta”, a diferencia de lo que sucede entre el escritor y el lector, donde el escritor no responde a las preguntas del lector (Ricoeur, 2002).

gunta acerca de qué tipo de relación es la que establece el texto.

El texto sustituye la relación que unía con inmediatez “la voz” y “el oído” en el diálogo, por la producción de un doble ocultamiento: el del lector y el del escritor. Esa diferencia fundamental entre el acto de diálogo y el de lectura permite a Ricoeur confirmar su hipótesis de que la escritura es un acto comparable con el habla y es, de hecho, paralelo a ella. La escritura toma el lugar del habla interceptándola, por lo que el autor puede afirmar que lo que llega a la escritura es el discurso en tanto que intención de decir, conformándola como una inscripción directa de esa intención. De esta manera, es posible ubicar el acto del nacimiento del texto en esa liberación de la escritura que la pone en el lugar del habla.

Ahora bien, las principales consecuencias de que lo enunciado se presente de forma escrita y no oral resultan claras: 1) La conservación del discurso; 2) Su disponibilidad para la memoria individual y colectiva, y 3) El aumento de la eficacia en la persuasión mediante la alineación de símbolos, lo cual permite traducir analítica y distintivamente todos los rasgos sucesivos y discretos del lenguaje. Pero, ¿acaso sólo conservación y eficacia acrecentadas caracterizan la transcripción del lenguaje oral en signos gráficos? Para el filósofo francés, liberar al texto de la oralidad supone un auténtico cambio en las relaciones lenguaje-mundo, por un lado, y lenguaje-subjetividades implicadas (autor-lector) por el otro, lo cual nos sitúa directamente frente a la cuestión ineludible de ¿qué entendemos por relación referencial o por función referencial?

La función referencial suple esa característica particular que tiene el lenguaje de separar los signos de las cosas, pues gracias a ella el lenguaje reconstruye el universo perdido entre signos, lo cual nos exhorta no sólo a reconocer que todo discurso se encuentra vinculado al mundo², sino a indagar

² Cuando el sujeto del discurso se dirige a otro hablante le dice algo sobre algo, y aquello sobre lo que habla es el referente de su discurso. Pero vale la pena recordar que esta función referencial ya está presente en la oración, que es la

más acerca del modo en el que se establece dicho vínculo. Veamos esto con mayor detalle.

En el diálogo, los hablantes están en presencia mutua, y también están presentes la situación, el ambiente y el medio circunstancial del discurso, por lo que es posible afirmar que en el diálogo el discurso significa plenamente, ya que remite a la realidad, que puede ser mostrada en el propio entorno de los hablantes y en el de la misma instancia del discurso. Además, el lenguaje está muy bien provisto³ para realizar dicho amarre del discurso.

En el “habla viva”, parafraseando a Ricoeur, el sentido ideal de lo que se dice se dirige hacia la referencia real, es decir, hacia aquello sobre lo cual se habla. Y en última instancia, la referencia real es proclive a confundirse con un llamamiento mostrativo, en el que el habla se une al gesto de mostrar y hacer ver. De esta forma, el sentido muere en la referencia y la referencia en la mostración. Pero en el caso del texto, tanto el movimiento de la referencia a la mostración como el propio diálogo están interceptados por él. No obstante, es claro que esto no impide que el texto posea una referencia, ¿pero, cuál?

Precisamente, en esta suspensión en la que la referencia queda diferida, el texto resulta de algún modo sin mundo, es decir, sin un marco de referencia desde el cual y en el cual cobre sentido, y en eso consiste la tarea de la lectura como interpretación: en efectuar dicha referencia. Y el hecho de que cada texto posea la libertad de relacionarse con otros textos, que a su vez toman el lugar de la realidad circunstancial mostrada por “el habla viva”, es también producto de esa obturación de la relación con el mundo.

Esta relación de texto a texto, en la desaparición del mundo sobre el cual se habla, engendra el cuasimundo de los textos o li-

primera y más simple unidad del discurso, y que al menos en el discurso declarativo posee el objetivo de decir algo real o verdadero.

³ Ricoeur (2002) señala que los demostrativos, los adverbios de tiempo y de lugar, los pronombres personales, los tiempos del verbo y en general todos los indicadores deícticos u ostensivos son especialmente útiles para anclar el discurso a la realidad circunstancial que lo rodea y exhorta.

teratura [...] Este ocultamiento del mundo circunstancial por el cuasimundo de los textos puede ser tan completo que el mundo mismo, en una civilización de la escritura, deje de ser lo que se puede mostrar al hablar, y se reduzca a esta suerte de aura que despliegan las obras [...] A este mundo se lo puede llamar imaginario, en el sentido de que está presentificado por lo escrito, en el lugar mismo donde el mundo estaba presentado por el habla; pero este imaginario es él mismo una creación de la literatura, es un imaginario literario (Ricoeur, 2002: 131).

De esta manera, vemos cómo la conmoción sufrida en la relación entre el texto y su mundo es la clave de esa otra que afecta la relación del texto con las subjetividades (autor y lector), pues creemos estar al tanto de lo que es el autor de un texto por la idea que se deriva del hablante en el acto de habla. Pero cuando el texto ocupa el lugar del habla ya no hay locutor, estrictamente hablando, y esta proximidad del sujeto hablante con su palabra es sustituida por una compleja relación que instaura el autor con el texto, pero en la que, en pocas palabras, el autor es sustituido por el texto, sosteniéndose en el espacio de significado perfilado por la escritura y adviniendo en el texto.

Ahora bien, en lo que respecta a la interpretación hermenéutica, Ricoeur señala que si ya no cabe analizar las intenciones psicológicas que se esconden detrás del texto⁴ ni reducir la interpretación a la deconstrucción de las estructuras,⁵ entonces sólo resta interpretar explicitando el tipo de ser-en-el-mundo desplegado ante el texto, y para ello se valdrá de la noción heideggeriana de comprensión (*Verstehen*),⁶ en la que la comprensión es una estructura del ser-en-el-mundo en la medida en la que el momento de comprender responde dialécticamente al ser en situación como la proyección de los posi-

⁴ Aquí, la crítica parece dirigirse a Dilthey.

⁵ En este caso, la crítica podría ir en detrimento del deconstructivismo derridiano.

⁶ En alusión a lo que en *Ser y tiempo* se entenderá por el concepto fenomenológico hermenéutico de comprensión (*Verstehen*).

bles más propios de las situaciones. Así, lo dado a interpretar en un texto es una proposición de mundo, de un mundo en el cual pueda proyectar mis posibles más propios, y es a esto a lo que Ricoeur denominará como “el mundo del texto” (Ricoeur, 2002).

Pero ese mundo del texto al que se refiere el filósofo francés se distingue profundamente del lenguaje cotidiano debido a que establece un nuevo tipo de distanciamiento de lo real consigo mismo; un distanciamiento instituido por la ficción en nuestra captación de lo real, y bajo un referente distinto del que establece el lenguaje cotidiano, pues, “mediante la ficción, mediante la poesía, se abren en la realidad cotidiana nuevas posibilidades de ser-en-el-mundo; ficción y poesía se dirigen al ser, no ya bajo la modalidad del ser-dado, sino bajo la modalidad del poder-ser” (Ricoeur, 2002: 108), de ahí que la realidad cotidiana sea transformada, “metamorfoseada”, en palabras del autor, gracias a esas variaciones imaginativas que la literatura opera en lo real.

En este sentido, Ricoeur encuentra en la conjunción entre *mythos* y mimesis, presente ya en la *Poética de Aristóteles* (2006), el paradigma de pretensión referencial más apropiado para abordar las ficciones, ya que, al tratar la tragedia, que es para Aristóteles la *póiesis*⁷ por excelencia, planteará, por un lado, que la esencia de la *póiesis* es el *mythos*⁸ del poema trágico y, por otro, que el objetivo de la *póiesis* es la mimesis de la acción humana. Es claro que aquí no se remite a la acepción vulgar del mito⁹, entendido como relato imaginario, irreal o

⁷ En este contexto, la *póiesis* es ese saber hacer gracias al cual el poeta “produce” una historia inteligible a partir de algún mito, crónica o relato anterior (Ricoeur, 1994).

⁸ El término *mythos*, con el cual Aristóteles denomina la ficción narrativa propia de la tragedia, indica el hecho de que el poema es una especie de discurso fantástico que posee la estructura de una intriga (Ricoeur, 1994).

⁹ La semántica del mito posee una doble vertiente: 1) Como producto de una fabricación literaria (de aquí proviene su acepción vulgar que lo identifica con un relato falso), y 2) Como revelación de un tiempo sagrado y manifestación de una verdad que desoculta (*alétheia*) y, en ese mismo sentido, permite configurar la realidad.

falso, sino que el *mythos* propio de la tragedia tiene un carácter mostrativo que vincula lo humano y lo divino. Concretamente, sobre la base de un sistema de signos, ese mito se construye en el ícono¹⁰ que aprendemos a leer en función de ciertas reglas convencionales que, además, son las que le dan origen, por lo que dicha concepción posee implicaciones ontológicas importantes.

Por otra parte, generalmente entendemos la mimesis como imitación o copia de algo ya existente. Ése es el sentido en el que Platón parecía deslegitimar a las artes miméticas: como reproducción o copia acrítica, y de nivel inferior, de algún modelo inteligible.¹¹ Sin embargo, con Aristóteles, concretamente en la *Poética*, podemos comprender mejor que dicho término alberga una posibilidad productiva que no se compara directamente con su modelo, y no sólo por las diferencias que la creatividad le impone, sino porque la mimesis fungiría como una metáfora de la realidad, presentificando, poniendo ante los ojos:

En primer lugar, el concepto de imitación distingue las artes humanas de las artes de la naturaleza. En este sentido, este

¹⁰ De esta manera, Ricoeur afirma que tanto *mythos* como *ícono* son mensajes de una estructura temporal o espacial, y que son producto de una *gramática* básica que regula la articulación de rasgos apropiados, constitutivos del alfabeto del autor o el pintor (Ricoeur, 1994).

¹¹ La famosa condena del arte, presente en *La República* de Platón (cfr. Platón, 2000b, libro X), se apoya en la conocida expulsión de los poetas del Estado ideal, y de Homero en particular. Esto es así por el tipo de arte imitativo, mimético, al que supuestamente se abocaron. Dicha condena se ha extendido a tal punto que toda la estética platónica se interpreta a partir de este libro. Personalmente, prefiero la postura de Grube, Reale y Sciacca, entre otros, que postulan la mala interpretación a la que la estética platónica ha sido sometida a partir de la modernidad —y del idealismo trascendental fundamentalmente—. Considero, más bien, que existe una valoración positiva del arte en Platón, y lo visualizo claramente en otros diálogos, como *Fedro* o *El banquete*. También reconozco el repudio, sí, pero a la mimesis acrítica y sólo a ella, que se presenta sobre todo en *La República*, aunque esto obedezca al contexto de la formación humana, entendida como *paideia*, y del mejor ejemplo para sus ciudadanos y gobernantes en el estado ideal. Cfr. Grube, 1987; Reale, 2001; Sciacca, 1959.

concepto separa antes que unir. En segundo lugar, hay mimesis solamente allí donde hay un hacer. La mimesis es, en consecuencia, homogénea a la *póiesis*, en cuanto construcción de intrigas. Finalmente lo que la mimesis imita no es la "efectividad de los eventos sino su estructura lógica, su significación". La mimesis es, por muy poco que sea, una reduplicación de la realidad; la tragedia "apunta a representar a los hombres mejores de lo que son en la realidad". La mimesis trágica reactiva la realidad, es decir, en este caso la acción humana, pero según sus rasgos esenciales magnificados. La mimesis, en ese sentido, es una especie de metáfora de la realidad. Como la metáfora, ella pone frente a los ojos al significar la cosa en acto (Ricoeur, 1994: 90).

Es así como Ricoeur tomará la conjunción entre *mythos* y mimesis como paradigma de la pretensión referencial más apropiada para abordar las ficciones. Y en detrimento de ello, menciona los prejuicios que aún hoy dominan en el campo ordinario de la teoría de la imaginación, haciendo del término imagen un sinónimo de copia o réplica de una realidad pre-existente.¹² Dichos prejuicios, según el autor, provienen del sentido común, dado que el lenguaje ordinario tiende a imponer, como caso paradigmático de la imagen, la réplica física de algo ausente o su representación mental.¹³

De esta manera, la cuestión del referente de la imagen no plantea mayores problemas, dado que la cosa puede ser percibida en presencia o en ausencia de sí; pero la diferencia entre la imagen y la percepción estriba, precisamente, en los modos de representar. Esa concepción de la imagen como reduplicación de la realidad se ve fortalecida al derivar las imágenes simples y las ficciones a que ellas pueden ser so-

¹² Cfr. Ricoeur, 1994: 91, y Ricoeur, 2002: 197 ss.

¹³ En este punto plantea Ricoeur que podemos encontrar en las filosofías del lenguaje ordinario, como la de Gilbert Ryle, un acercamiento a la filosofía de la imaginación de Sartre al seguir este uso ordinario y dar por adquirida la definición de imagen como representación intuitiva de una cosa *in absentia*.

metidas, por medio de la correspondencia y su consecuente asociación en ideas complejas. Ello implicaría que sólo es posible advertir en la ficción combinaciones nuevas de componentes viejos, como prestados de experiencias anteriores. Pero lo que se olvida en dicha interpretación es que la propia percepción es resultado de una actividad selectiva e interpretativa y que el enigma de la ficción reside, precisamente, en la novedad que resulta del juego de las apariencias (Ricoeur, 1994).

Según el filósofo francés, la aversión de ciertas filosofías a afrontar el misterio de la novedad explicaría por qué al pensar en una referencia productiva se causa esa primera impresión de paradoja insostenible.¹⁴ Y es que, en la ficción, la falta de referencia a un dato anterior plantea un problema crítico, accesible sólo para la teoría de la imaginación. Dicho problema pone de relieve la diferencia entre imaginación productiva y reproductiva; y esto es así porque la ficción plantea el problema de la irrealidad como algo distinto de la simple ausencia. Así, podemos afirmar, junto con Ricoeur, que la nada de la ausencia concierne sólo a los modos de lo dado, mientras que la nada de lo irreal corresponde al referente de la ficción (Ricoeur, 1994).

En este punto, el también teólogo plantea la apertura de una nueva vía para otro modo de referencia, porque si la acción carece de un dato original, ella reduplicaría *in absentia*, mientras nosotros sólo escogeríamos el modo de referencia a la realidad, ya sea en su carácter representativo o reproductivo. Pero como señalábamos antes, las ficciones no se refieren a la realidad de manera reproductiva, es decir, no es una realidad ya dada, sino que narran la realidad de forma productiva, como prescrita por ellas:

Los sistemas simbólicos hacen y rehacen la realidad. Es el caso de los íconos estéticos, pero también de los modelos epistemo-

¹⁴ Cuando la imagen es concebida como copia, la paradoja se disuelve, ya que tanto la imagen como la percepción poseen un mismo referente: la cosa. Y aunque el modo de representarla difiera, refieren a una y la misma cosa.

lógicos, así como de las utopías políticas. Todas son cognitivas, en el sentido de que hacen que la realidad aparezca como aparece. Todas despliegan ese poder organizador porque tienen una dimensión significativa, porque están forjadas con trabajo y saber-hacer y porque engendran nuevas escrituras para leer la experiencia. Se observará que éstas son las tres características ya encontradas en la concepción aristotélica de *mythos*: decir, hacer, poner en intriga (Ricoeur, 1994: 93).

Ahora bien, el rasgo significativo de la ficción, así como su conexión con el trabajo y el saber hacer son desconocidos, en las concepciones clásicas de la imagen¹⁵ y en todo tratamiento de la imagen como caso mental.¹⁶ La novedad de la ficción es negada cuando no se asigna a la operación configuracional del juicio reflexivo. Pero cuando las tres características: decir, hacer y poner en intriga son la base de la ficción y se comprenden por sí mismas, la noción de referencia productiva pierde su apariencia paradójica.

Esto le permite a Ricoeur afirmar que las ficciones redescubren lo que el lenguaje ordinario previamente ha descrito, reorganizando el mundo en función de las obras, y también a la inversa, pues como toda obra, la ficción narrativa procede de una *epojé* del mundo ordinario, de la acción y la descripción humanas de ese mundo en el discurso cotidiano. Pero para que la redescipción tome lugar, la referencia de primer orden, lo que convencionalmente llamaremos “descripción” del mundo, debe ser suspendida. Ésa es la condición de posibilidad de una referencia de segundo orden, que llamamos aquí “redescipción del mundo”.

De esta manera, junto con el autor de “Del texto a la acción”, podemos afirmar que una creación literaria o un relato de ficción no es una obra sin referencia sino con una referencia desdoblada, cuya última referencia está condicionada a la suspensión referencial del lenguaje convencional

¹⁵ Concebida como residuo de impresiones.

¹⁶ Es decir, que no se enfrenta a un medio externo.

(Ricoeur, 1994). Y es así como hemos llegado al punto más significativo de esta primera parte de nuestro análisis: una caracterización mucho más reveladora del texto en general y del relato de ficción en particular, que nos permitirá comprender mejor cómo opera el vínculo con el mundo mediante la referencia.

La función de la mayor parte de nuestra literatura parece ser la de destruir el mundo. Esto vale para la literatura de ficción —cuento, novela, teatro—, pero también para toda la literatura que se puede considerar poética, donde el lenguaje parece glorificado por él mismo a expensas de la función referencial del discurso ordinario. Y, no obstante, no hay discurso tan ficticio que no se conecte con la realidad, pero en otro nivel, más fundamental que el que logra el discurso descriptivo, objetivo, didáctico, que llamamos lenguaje ordinario. Mi tesis es que la anulación de una referencia de primer grado, operada por la ficción y por la poesía, es la condición de posibilidad para que sea liberada una referencia segunda, que se conecta con el mundo no sólo ya en el nivel de los objetos manipulables, sino en el nivel que Husserl designaba con la expresión *Lebenswelt* y Heidegger con la de ser-en-el-mundo (Ricoeur, 2002: 107).

El discurso siempre se conecta con la realidad, pero dicha conexión no es la misma en cada modo discursivo y, por ende, no lo es tampoco la forma como la referencialidad que le corresponde operará en él. Ricoeur postula entonces, como condición de posibilidad, que para que la referencia se despliegue a un nivel más fundamental, es preciso que la referencia de primer grado sea suspendida. A continuación, y a partir de lo ganado en esta primera sección, nos adentraremos en algunos relatos de ficción de Borges que nos permitirán examinar, a partir de una referencia desdoblada como la que caracterizamos antes, cómo es nuestra manera de ver y hacer ver a través del discurso objetivo de la investigación científica.

LENGUAJE Y COSMOVISIÓN: "TLÖN" COMO METÁFORA EPISTEMOLÓGICA

Desvarío laborioso y empobrecedor el de componer vastos libros; el de explayar en quinientas páginas una idea cuya perfecta exposición oral cabe en pocos minutos. Mejor procedimiento es simular que esos libros ya existen y ofrecer un resumen, un comentario. Así procedió Carlyle en *Sartor Resartus*; así Butler en *The Fair Haven*; obras que tienen la imperfección de ser libros también, no menos tautológicos que los otros. Más razonable, más inepto, más haragán, he preferido la escritura de notas sobre libros imaginarios. Éstas son Tlön, Uqbar, Orbis Tertius; y el examen de la obra de Herbert Quain.

Borges (1997: 12)

Borges presenta su relato de ficción "Tlön, Uqbar, Orbis Tertius" el 10 de noviembre de 1941, con un prólogo en el que la advertencia y la invitación al lector son claras: una narración fantástica sobre un mundo imaginario que, como finalmente nos advierte, no dista tanto de nuestro mundo real. Pero ¿qué es Tlön? Lo primero que debemos decir es que Tlön (*Atlön* en islandés) significa mapa, plan, atlas (Del Toro y Del Toro, 1999: 148). Y esta referencia es fundamental, como veremos más adelante, dado que lo que estos objetos tienen en común es la intención de trazar esquemáticamente las líneas de una realidad, ya sea histórica, geográfica o literaria, y por ello se recurre a la representación de las coordenadas fundamentales que sirven de guía y apoyo para una efectiva identificación y orientación del lector. Por otro lado, Orbis y Tertius son dos palabras latinas que significan: mundo, tercero (Borges, 1993). La pertinencia de todo esto se devela en el transcurso del cuento, pero por ahora es suficiente con decir que el nombre del cuento nos sumerge en la historia misma: un mapa (*The Anglo-American Cylopaedia*) de otro mundo (Tlön), un segundo mundo del que poco se sabe (Uqbar) y un mundo tercero (Orbis Tertius).

“Tlön, Uqbar, Orbis Tertius” narra la invención de un mundo fantástico, el cumplido propósito de una “sociedad secreta y benévola” de dar vida a un mundo imaginario. Surge así *A first Encyclopaedia of Tlön*, la representación en la escritura de ese mundo inventado, la descripción fantástica de su topografía y zoología, de su geometría y concepción del universo, de sus lenguas y filosofías principales, de sus leyes físicas y morales, etc. (Del Toro y Regazzoni, 1999: 145).

Espejos y laberintos, ríos y tigres, se entrecruzan en las ficciones, los poemas y los ensayos de Borges. Todo un sistema de símbolos recurrentes, de múltiple y a veces contradictoria función,¹⁷ son utilizados en su obra como metáfora del universo. Los espejos manifiestan el aspecto aparente del mundo, reproducen una realidad que no les pertenece y la reflejan invertidamente, pero también pueden entenderse como metáfora de autoconciencia o de autocontemplación; frecuentemente se asocian con el agua,¹⁸ y pueden también simbolizar una puerta de acceso a otra dimensión de la realidad¹⁹ (Rodríguez, 1981).

“Debo a la conjunción de un espejo y de una enciclopedia el descubrimiento de Uqbar” (Borges, 1997: 13). Con esas palabras da inicio este fabuloso relato. Un espejo acechando²⁰ a los personajes al fondo de un corredor, y una enciclopedia²¹ ficticia, copia morosa de una enciclopedia real, que por un

¹⁷ En la obra de Borges un mismo símbolo puede servir para evocar varias cosas: la realidad invisible, el destino humano o la voluntad de Dios. El laberinto, por ejemplo, se convierte en la representación de un caos ordenado por la inteligencia humana, y también representa a la naturaleza y sus misteriosos senderos (un río interminable o un bosque frondoso son dos laberintos naturales, uno de agua, el otro de árboles). Las bibliotecas y las ciudades son otro ejemplo de laberintos contruidos por el hombre (Rodríguez, 1981).

¹⁸ El mito de Narciso cumple con esos dos atributos.

¹⁹ Como en *Le sangue d'un poet, Orphée* de Jean Cocteau, o *Through the Looking Glass* de Lewis Carroll.

²⁰ Borges ha confesado repetidamente el gran temor que desde niño sentía por los espejos (Rodríguez, 1981).

²¹ La enciclopedia es un saber totalizador, pues constituye una especie de inmensa biblioteca compuesta por todo lo que alguna vez se ha escrito (Eco, 1997).

lado sustenta la presencia de Adolfo Bioy Casares en la obra y, por el otro, sirve de pieza angular para resolver este laberinto, utilizando la simbología de Borges. Estos dos elementos, a su vez, nutren el cuento de una aparente veracidad: la obra emerge en el entrecruce de otra obra, dando cauce, como veíamos en la sección anterior, a una realidad de segundo orden.²²

La alteración retórica, muy frecuentemente utilizada en sus cuentos, se entreteje con la realidad del lector, la de otras obras citadas y la de los propios personajes. De esta forma, Borges atribuye a su amigo Bioy el descubrimiento de esa referencia enciclopédica, y más adelante aumentará la verosimilitud del cuento al introducir más referencias a otros autores y escritores.²³ Y advierte: “[...] en ‘Tlön, Uqbar, Orbis Tertius’, Bioy Casares recuerda que [...] uno de los heresiarcas de Uqbar había declarado que los espejos y la cópula son abominables, porque multiplican el número de los hombres²⁴” (Borges, 1997: 14). La multiplicación de los seres y los simulacros que encierran los espejos son cuestiones que inquietaron desde siempre a Borges, y que también están presentes en su obra por medio de otros símbolos, como el de la doble naturaleza humana.²⁵

²² La obra de Borges está impregnada de este tipo de giros. Al presentar a otros personajes y otras obras de arte dentro de su obra, ésta adquiere más de una lectura y más de una interpretación. Uno puede leer dos relatos en un mismo cuento, y hasta es posible quedar enredados entre la ficción y la realidad. No olvidemos aquí la caracterización previa que realizamos del relato de ficción a partir del planteamiento de Ricoeur. Allí establecimos que, en el relato de ficción, la referencia que toma lugar al suspender la operada por el lenguaje ordinario es una referencia desdoblada o de segundo orden, que permite percibir a esta última a partir de su carácter eminentemente productivo y mostrativo.

²³ En otros cuentos de Borges, como *La otra muerte*, sus amigos cumplen esta misma función realista. Otra variante es suponer que el texto ya ha sido escrito por otro, variante que, por cierto, también aparece en este cuento.

²⁴ Esta reflexión aparece en otro de los cuentos de Borges y se le atribuye a otro personaje: el tintorero enmascarado Hákim de Merv, de “Historia universal de la infamia” (Rodríguez, 1981).

²⁵ Ya sea como rivalidad entre dos hombres, como el asesino y el detective en su obra *La muerte y la brújula*, o de un mismo hombre que lucha contra su propia imagen, como en “La forma de la espada” o “Tres versiones judías”.

En filosofía, el problema de la multiplicación de los seres se considera un problema de aumento de complejidad y de propensión al error,²⁶ y si recordamos la famosa sentencia que se le atribuye a Guillermo de Ockham: “No hay que multiplicar las entidades sin necesidad”,²⁷ podemos advertir fácilmente la familiaridad que tiene respecto de la famosa frase del heresiarca de Uqbar. La sentencia, de inspiración escolástica, sugiere reducir al mínimo el uso de conceptos y entidades a la hora de explicar algo. Se considera entonces una regla metodológica, con relevancia epistemológica y ontológica, que remite a un principio “económico” y de simplicidad en el método. Tanto Leibniz como Kant,²⁸ entre otros filósofos, seguirán este principio.

El “miedo al error”, más propio de la Modernidad que de ninguna otra época, marcó tanto a la ciencia como a la filosofía con una fuerte tendencia a la simplicidad como meta, y a la elucidación de ideas claras y distintas, como en el caso de Descartes.²⁹ Por su parte, los “simulacros que encierran los espejos” incorporan un elemento más al argumento de aversión a la réplica, pues duplican la imagen defectuosa de aquello a lo que la cosa se enfrenta, y re-producen con errores, es decir: imperfecta e infielmente, una imagen de algo existente.³⁰ Pero sobre este asunto volveremos más adelante.

Ahora bien, regresando al relato, en otra obra titulada *Otras inquisiciones* y aludiendo a una cita de Hume, Borges

²⁶ Recordemos el argumento del tercer hombre en el *Parménides* (132a-132b) de Platón.

²⁷ Mejor conocida como “la navaja de Ockham”, con la que se pretendía “afeitar las barbas de Platón” por su densa ontología, repleta de entidades con diversas jerarquías.

²⁸ Concretamente, en la *Crítica de la razón pura*, Kant (2006) utiliza este principio en el contexto de las ideas reguladoras del pensamiento.

²⁹ Cfr. Descartes: *Meditaciones metafísicas* y el *Discurso del método* (sobre todo la primera parte).

³⁰ Éste es el problema que se manifiesta en la mimesis, entendida como imitación; misma a la que Platón dedicó sus críticas más duras por el enfrentamiento que implica con su teoría metafísica, y que todo el idealismo posterior conservará con la finalidad de sustentar los grados de perfectibilidad de aquello que no puede ni debe deteriorarse con la imitación o representación.

(1964) escribe: “[...] el mundo es tal vez el bosquejo rudimentario de algún dios infantil, que lo abandonó a medio hacer, avergonzado de su ejecución deficiente; es obra de un dios subalterno, de quien los dioses superiores se burlan; es la confusa producción de una divinidad decrepita y jubilada, que ya se ha muerto”³¹ (p. 143). Y luego puntualiza: “[...] la imposibilidad de penetrar el esquema divino del universo no puede disuadirnos de plantear esquemas humanos, aunque nos conste que éstos son provisorios (p. 143).

De esta manera, vemos que Tlön es un mundo ordenado bajo un sistema metafísico profundamente idealista, el cual no es una creación divina ni el resultado de un proceso azaroso; tampoco es la simple imitación del mundo real, y mucho menos producto de la fantasía como oposición a la realidad. Tlön es la redescipción de aquello que el lenguaje ordinario alguna vez describió. Es la reestructuración del mundo a partir de una referencia de segundo orden, una obra genial y una producción humana que permite reflexionar, entre otras cosas, sobre el hombre, el mundo y la relación que se establece entre ambos bajo un sistema filosófico en particular.

Hace diez años bastaba cualquier simetría con apariencia de orden —el materialismo dialéctico, el antisemitismo, el nazismo— para embelesar a los hombres. ¿Cómo no someterse a Tlön, a la

³¹ En la obra de Nietzsche *La gaya ciencia* se manifiesta claramente el tema de la muerte de Dios; pasando a representar la visión del fin de toda concepción idealista, así como de la metafísica occidental, retomándolo en *Así habló Zaratustra*. La famosa frase “Dios ha muerto” (cuyo primer portavoz fue en realidad Hegel), representa también para Nietzsche la negación de aquellos trasmundos inventados por la religión, de una mentira que convierte a la vida en una mera sombra. De esta manera, la idea de Dios, entendida como el fundamento del mundo verdadero, pasa a ser su gran enemiga; y dirá que un “espíritu libre” es aquél que es capaz de asumir que “Dios ha muerto”, es decir, capaz de asumir que se debe acabar con el “mundo verdadero” (lo que también significa acabar con la dicotomía entre mundo verdadero y mundo de las apariencias), y aceptar que nada debe ponerse en su lugar. Porque, en definitiva, de nada serviría sustituir la idea de Dios por las de humanidad, ciencia, racionalidad o técnica.

minuciosa y vasta evidencia de un planeta ordenado? Inútil responder que la realidad también está ordenada. Quizá lo esté, pero de acuerdo a leyes divinas —traduzco: a leyes inhumanas— que no acabamos nunca de percibir. Tlön será un laberinto, pero es un laberinto urdido por hombres, un laberinto destinado a que lo descifren los hombres. El contacto y el hábito de Tlön han desintegrado este mundo. Encantada por su rigor, la humanidad olvida y torna a olvidar que es un rigor de ajedrecistas, no de ángeles (Borges 1997: 27).

Este mundo, obra de una secreta sociedad dirigida por un hombre de ingenio, revela que no sólo la historia de la filosofía sino de todas las disciplinas humanas se ha abocado precisamente a conocer, comprender y hacer suyo el mundo que habitan. Según el propio Borges, “no es exagerado afirmar que la cultura clásica de Tlön comprende una sola disciplina: la psicología” (Borges, 1997: 24), pues sus naciones son “congénitamente idealistas”,³² y sus hombres conciben el universo como una serie de procesos mentales desenvueltos de modo sucesivo en el tiempo.

Esta noción presenta grandes similitudes con la de Hume respecto de la asociación de ideas,³³ y Borges la ejemplificará con gran elocuencia: “[...] la percepción de una humareda en el horizonte y después del campo incendiado y después del cigarro a medio apagar que produjo la quemazón es considerada un ejemplo de asociación de ideas” (p. 25). Es posible

³² George Berkeley pensaba que todos los aspectos de aquello que una persona percibe son, en realidad, reducibles a las ideas presentes en su mente. El observador no hace que existan los objetos externos, sino que su idea cierta es introducida por Dios en la mente humana de modo directo. Kant perfeccionó con gran intensidad el idealismo mediante sus análisis críticos sobre los límites del conocimiento asequibles para el ser humano. Sostenía que todo lo que se puede saber de las cosas es la forma como se manifiesta su experiencia, no hay modo de averiguar lo que son en esencia, en sí mismas, si son consideradas desde el plano de la experiencia. Sin embargo, también consideraba que los principios básicos de la ciencia se basan más en la estructura de la mente que en el mundo externo.

³³ Cfr. Hume (2001: 48 ss.).

afirmar, entonces, que para los habitantes de Tlön el mundo empírico de realidades concretas, como un incendio, existe sólo como idea.

Ahora bien, examinando los argumentos de la concepción idealista del universo a la luz de la ciencia empírica, Russell³⁴ sostendrá que resulta natural sospechar una falacia en cualquier deducción en la cual la conclusión parezca contradecir hechos patentes (1978). Pero indudablemente esto no es así en Tlön. La secreta sociedad de este planeta ha llevado el idealismo al extremo, pues, como señala Alazraki (1983), “reconstruir en un planeta fantástico ese mundo construido por la lógica idealista, crear una realidad (aunque fantástica) con las irrealidades del idealismo, es lo que Borges ha hecho en su cuento” (p. 59).

El escritor argentino indica que “el apasionado y lúcido Schopenhauer” (Borges, 1997: 30) advirtió que en la experiencia estética hay una superación de los límites del pensamiento representativo, dado que allí se logra la objetivación de la voluntad al mismo tiempo que el sujeto se convierte en sujeto puro del conocimiento. Y la literatura fantástica de Borges lleva este intento adelante, facilitando la tarea de vislumbrar el relativismo de las representaciones filosóficas y científicas del universo (Del Toro y Regazzoni, 1999). De este modo, es posible concebir a “Tlön, Uqbar, Orbis Tertius” como una metáfora epistemológica³⁵ (Alazraki, 1983; Del Toro y Regazzoni, 1999); esto es, como una metáfora que refleja una determinada concepción de la realidad³⁶ y, sobre todo, de nuestra praxis científica.

³⁴ En su obra de 1912, *Los problemas de la filosofía*, Russell recurrió a la sociología, la psicología, la física y las matemáticas para refutar las doctrinas del idealismo, escuela filosófica dominante en aquel momento. Creía que los objetos percibidos por los sentidos poseen una realidad inherente a la mente.

³⁵ El concepto de metáfora epistemológica fue acuñado por Umberto Eco para definir la condición de aquellas metáforas que reflejan el modo como la ciencia o, sin más, la cultura de la época, ven la realidad (Alazraki, 1983).

³⁶ De la misma forma, Borges procede en “Pierre Menard, autor del Quijote”, “La Biblioteca de Babel” o “La escritura del Dios”, demostrando de diversas formas la vanidad que implica todo esfuerzo de originalidad y erudición, así como el azar que rige este caótico mundo real.

Un hombre se propone la tarea de dibujar [representar] el mundo. A lo largo de los años puebla un espacio con imágenes de provincias, de reinos, de montañas, de bahías, de naves, de islas, de peces, de habitaciones, de instrumentos, de astros, de caballos y personas. Poco antes de morir, descubre que ese paciente laberinto de líneas traza la imagen de su cara (Borges, 1972: 155, citado por Del Toro y Regazzoni, 1999: 143).

“Tlön, Uqbar, Orbis Tertius” queda trazado como una posible representación del mundo. Un mundo³⁷ ordenado por hombres. “Al principio se creyó que Tlön era un mero caos, una irresponsable licencia de la imaginación; ahora se sabe que es un cosmos y las íntimas leyes que lo rigen han sido formuladas, siquiera en modo provisional” (Borges, 1997: 22). Se evidencia en el cuento, por medio de la “benévola sociedad” que inventa Tlön, esta infatigable tarea humana por descifrar el sentido del mundo y sus leyes.

Tlön es un tributo al histórico esfuerzo humano por explicar el mundo, pero, sobre todo, la advertencia fundamental de que los límites de la razón se desdibujan al aceptar las representaciones del mundo como únicas y siempre verdaderas. Una lúcida exhortación a vislumbrar las dicotomías que esconden dichas representaciones y la magnífica demostración de que la pretensión hegemónica de toda teoría: querer hacer de su hipótesis la teoría por excelencia, resultan absurdas y dan paso a la comprensión de que mantener cierto escepticismo respecto de las representaciones es una demostración de buen y sano juicio. En última instancia, como dice Borges, “no hay ejercicio intelectual que no sea finalmente inútil” (Borges, citado por Bulacio, 2003: 82). Y es que, en definitiva, toda erudi-

³⁷ La idea de lo que es Tlön se establece, y no creo que sea casual, a lo largo de todo el cuento en diferentes momentos en los que se muestran distintos aspectos de su constitución. En la p. 14 es un país y también una región; en la p. 20 se menciona como “falso país” y “planeta desconocido”; en la p. 34 es nuevamente un país, y, finalmente, en la posdata de 1947, Borges explica que la invención de un país no es la más adecuada, por lo que establece que pensar a Tlön como un planeta sería mejor (1977).

ción llevada a la práctica comporta un esfuerzo infructuoso si no somos capaces de advertir que nuestro conocimiento es provisional y finito.

Por otra parte, la idea de la gramática como coercitiva del pensar es sostenida por Heidegger desde un principio, pero atendida con mayor detenimiento en sus últimas obras (Heidegger, 1999). Esa misma idea, presente ya en el pensamiento de Nietzsche, es retomada por Borges con gran fascinación: “se ha inventado una designación de las cosas uniformemente válida y obligatoria, el poder legislativo del lenguaje proporciona también las primeras leyes de verdad” (Borges, 1925, citado por Bulacio, 2003: 76). Ese poderoso artificio que todo lo nombra, que todo lo clasifica y ordena, también provee las reglas iniciales para conducirnos en los terrenos de la verdad. Esas reglas del lenguaje son las que rigen en ese tipo de verdad entendida como adecuación, y de la que ya Aristóteles (2000) supo ponernos al tanto.³⁸

La coerción que ejercen las leyes del lenguaje somete a este último a permanecer entre celdas, desmantelándose con el transcurso del tiempo y la degeneración de las palabras. Y es la falta de coalición entre lenguaje, tiempo y mundo la que, para Heidegger, permea esa degeneración del lenguaje y su significatividad. La eficacia del lenguaje estriba, precisamente, en su poder de crear un mundo con sentido; nos permite organizar el mundo, asirlo como nuestro y dispersar, al menos por un instante, la aterradora idea de que nada sabemos sobre él.³⁹ En este sentido, como indica el autor argentino, “el idioma es un ordenamiento eficaz de esa enigmática abundancia del mundo. Lo que nombramos sustantivos no son sino abreviaturas del adjetivo y su falaz probabilidad, muchas veces” (Borges, 1925, citado por Bulacio, 2003: 80).

Los sustantivos, entendidos como las palabras gramaticalmente privilegiadas para nombrar la sustancia, según Aristóteles, son para Borges un artificio malogrado. Ellos sólo son

³⁸ Cfr. Libro VI, cap. IV: “ser”, en el sentido de “ser verdadero”.

³⁹ Cfr. el párrafo 34 de *Ser y tiempo* (“Dasein y discurso. El lenguaje”).

abreviaturas de adjetivos y, por ende, no refieren a nada que permanezca o refleje continuidad y unidad en el tiempo. Pero lo más importante es que sólo son probables, ya que no existe un canon externo que le garantice al usuario la exactitud de su referente. En “Tlön, Uqbar, Orbis Tertius”, esta idea está presente y con gran vigor:

No hay sustantivos en la conjetural Ursprache de Tlön, de la que proceden los idiomas “actuales” y los dialectos: hay verbos impersonales, calificados por sufijos (o prefijos) monosilábicos de valor adverbial [...] lo anterior se refiere a los idiomas del hemisferio austral. En los del hemisferio boreal [...] la célula primordial no es el verbo, sino el adjetivo monosilábico. El sustantivo se forma por acumulación de adjetivos [...] en la literatura de este hemisferio [...] abundan los objetos ideales, convocados y disueltos en un momento, según las necesidades poéticas. Los determina, a veces, la mera simultaneidad [...] el hecho de que nadie crea en la realidad de los sustantivos hace, paradójicamente, que sea interminable su número (Borges, 1997: 23 y 24).

Un recurso frecuente, y quizá hasta una secreta convicción, se refleja en la literatura de Borges al concebir dos tipos de lenguaje diferentes. Y es que, para el autor, existen palabras cuyo referente escapa a la mente de los hombres; palabras que pretenden ser secretas, que aspiran a la completud o a la intemporalidad. Es allí donde los límites del lenguaje se experimentan, por parte tanto del lector como del autor.

Para Borges esas palabras carecen de un correlato más allá de sí mismas. Por ello los significados que cobijan —testimonio de una búsqueda infatigable— servirán más como consuelo espiritual que como herramientas para una descripción conceptual de un mundo exterior que, en definitiva, se revela más claramente a los sentidos que a la inteligencia (Bulacio, 2003: 83).

De esta manera, Borges establecerá un lenguaje para las ideas y otro para los sentidos. El primero, más eficaz para jugar con argumentos ontológicos y paradojas, permite teorizar sobre el tiempo, la eternidad, la divinidad, la muerte o el devenir, y se diferencia del segundo, que es esencialmente descriptivo y se deja entretejer por las sensaciones, transmitiendo vívidamente la inmediatez de las experiencias mundanas. Esta fantástica forma de mostrar las dicotomías del lenguaje que realiza Borges nos permite advertir los alcances de cada tipo de discurso: una reflexión que también Heidegger tendrá en el centro de su pensamiento sobre el lenguaje.

Si el lenguaje de la ciencia adquiere los supuestos de dicha disciplina, entonces ese lenguaje será riguroso, con pretensión de exactitud, dispuesto en una semántica implacable y que constriña su veracidad. En cambio, el lenguaje poético no se rige por las mismas condiciones, pues su principal característica será la creatividad para transmitir significaciones, el juego prohibido de romper reglas gramaticales y establecer nuevas redes de significado o, al menos, nuevos caminos para significar las cosas vívidamente, lo cual no sólo no significa que sea falso sino que en él permeará esa verdad originaria del mundo de la vida.

Ahora bien, ¿qué pasaría si careciéramos de una lengua articulada?, ¿cómo seríamos si nos faltara ese artilugio que nos aleja de la realidad inmediata, cambiante e inconmensurablemente rica y abundante en detalles únicos?, ¿cómo no sucumbir a la vastedad de este mundo? En "Funes, el Memorioso", otro relato de ficción de Borges, se explora este asunto. El personaje de este cuento, Irineo Funes, es dueño de una memoria sin precedentes, pero perdió su capacidad de abstracción a causa de un aparatoso accidente.

Funes, "razonó (sintió)", aclara el narrador, que a consecuencia del golpe, su percepción y su memoria eran ahora infalibles. La aclaración de que Funes en realidad "sintió", nos advierte que la razón ha perdido terreno. Se trata más bien de una experiencia de la realidad de gran intensidad sensible, en la que

no hay espacio para la otra parte de la dupla, el entendimiento: “el presente era casi intolerable de tan rico y nítido (Bulacio, 2003: 86).

Funes representa un estado inicial, percibe sin trabas lo que se le presenta delante y logra captarlo en toda su plenitud. Pero no sólo los objetos y los sucesos presentes son percibidos; Borges explica que, en este estado, Funes percibe los avances de la corrupción y de la muerte. Un estado similar al que Heidegger describe como uno de los temples de ánimo fundamentales: la angustia, el cual permite conocer la posibilidad de la imposibilidad de seguir viviendo, es decir, la muerte, y un tipo de conocimiento, de acercamiento a las cosas, difícil de lograr, pero hacia el que, según Heidegger, debemos aspirar si verdaderamente queremos conocer las cosas tal cual son y aproximarnos al ser en cuanto tal.⁴⁰ Por último, y qué mejor que finalizar esta sección con palabras del propio Borges, comprendamos por qué esta metáfora epistemológica que es Tlön no sólo es una aguda y excelente crítica a nuestra praxis científica, sino que también nos devela la importancia que los sistemas filosóficos y religiosos tienen y han tenido desde siempre para el hombre:

Dijo Chesterton que es natural que lo real sea más extraño que lo imaginado, ya que lo imaginado procede de nosotros, mientras que lo real precede de una imaginación infinita, la de Dios. Bueno, vamos a suponer la enciclopedia de un mundo imaginario. Ese mundo imaginario, su historia, sus matemáticas, sus religiones, las herejías de esas religiones, sus lenguas, las gramáticas y filosofías de esas lenguas, todo eso va a ser más ordenado, es decir, más aceptable para la imaginación que el mundo real en el que estamos perdidos, del que podemos pensar que es un laberinto, un caos. Podemos imaginar, entonces, la enciclopedia de ese mundo o esos tres mundos que se llaman, en tres etapas sucesivas, Tlön, Uqbar, Orbis Tertius. No sé cuántos

⁴⁰ Cfr. Heidegger, conferencia del año 1929: *¿Qué es metafísica?*

ejemplares eran, digamos treinta ejemplares de ese volumen que leído y releído, acaba de suplantar la realidad; ya que la historia real que narra es más aceptable que la historia real que no entendemos, su filosofía corresponde a la filosofía que podemos admitir fácilmente y comprender, el idealismo de Hume, de los hindúes, de Schopenhauer, de Berkeley, de Spinoza. Supongamos que esa enciclopedia funde el mundo cotidiano y lo reemplaza. Entonces, una vez escrito el cuento, aquella misma idea de un objeto mágico que modifica la realidad lleva a una especie de locura; una vez escrito el cuento pensé: “¿Qué es lo que realmente ha ocurrido?”. Ya que, ¿qué sería del mundo actual sin los diversos libros sagrados, sin los diversos libros de filosofía? [...] esos tres cuentos de apariencia distinta, “Tlön, Uqbar, Orbis Tertius”, *El Zahir* y *El libro de arena* son esencialmente el mismo: un objeto mágico intercalado en lo que se llama mundo real (Borges, 1993: 11).

Pero no olvidemos que esos tres cuentos “son en realidad una serie de cuentos, en la que hay objetos mágicos que parecen preciosos al principio y luego son maldiciones sucede que están cargados de horror” (Borges, 1997: 40). Una moneda perdida, e inolvidable, y detrás de la cual quizás esté Dios (*El Zahir*); un libro de infinitas páginas, sin inicio ni final, ¿quién pudo haberlo escrito? (*El libro de arena*); y esos tres mundos fantásticos que reflejan infinitamente el nuestro (“Tlön, Uqbar, Orbis Tertius”). ¡Horror vacui! Es la imperiosa necesidad humana de concebir un mundo completo, aprehensible, habitable, nuestro. Y es ella misma la que posibilita que nos forjemos creencias, que concibamos teorías, o que imaginemos futuros diversos; pero nuestra peculiar forma de ser en el mundo, caracterizada por una compleja situación de incertidumbre-certidumbre, es también la que nos permite jugar con las posibilidades de anticipación y reflexión, tanto de los objetos de la práctica como de los de la teoría. Y los métodos con los que intentamos aprehender la realidad y convertirla en verdad invisten, como vimos, toda una serie de problemas y temores que, lejos de develar la realidad, terminan por obnubilarla.

OBNUBILACIONES: LENGUAJE Y COMPREENSIÓN DEL MUNDO

Hemos examinado la función referencial del lenguaje y la distinción entre el discurso hablado y el escrito desde la teoría de Ricoeur, lo que nos permitió caracterizar mejor el “mundo del texto” y también comprender la relación entre lenguaje y cosmovisión. Asimismo, con ayuda de Borges, analizamos varias metáforas epistemológicas que reflejan nuestra praxis en la investigación, lo cual nos ayuda a develar algunos de los problemas más importantes de las ciencias. Estamos en condiciones de compartir algunas reflexiones iniciales, pero no sin antes regresar sobre la relación entre el lenguaje y la comprensión.

En su célebre obra titulada *Verdad y método*, Gadamer (2000) subraya que el lenguaje no es un mero instrumento para comunicar, sino que constituye el medio (*die Mitte*) en el que acontecen la comprensión y la experiencia del mundo; pero lo cierto es que para que dicho acontecimiento tenga lugar, el problema del lenguaje no debe ser planteado en el nivel antropocéntrico sino en el ontocéntrico, pues el mundo se hace presencia para el hombre en el lenguaje; es decir que para la hermenéutica gadameriana se trata del acceso del sentido al lenguaje, porque, como bien señala el filósofo alemán: “el ser, que puede ser comprendido, es el lenguaje” (p. 567).

Ahora bien, ya en su diálogo *Cratilo*, Platón (2000) pone de manifiesto que la cuestión de la adecuación del lenguaje con la realidad no implica un mero problema lingüístico, como vimos anteriormente, sino que se trata de uno de naturaleza eminentemente ontológica y epistemológica, pues en tanto que un modo de acceso al objeto conocido, la función de las expresiones lingüísticas descansa, en última instancia, en una referencia del mundo de primer orden. En pocas palabras, el problema de la relación entre lenguaje y realidad se sustenta en el problema epistemológico de la referencialidad del lenguaje, como lo vimos en páginas anteriores. Pero conocer qué es dicha referencia y cómo opera en los procesos cognitivos

encierra también ciertas dificultades lógicas, pues habitualmente entendemos que conocer implica tanto el acceso epistémico a lo particular, que se percibe desde lo empírico, como la cognición conceptual, que se orienta hacia las ideas universales que se legitiman como conocimiento.

Esas y otras aporías epistémicas, que se remontan a Platón, se debatieron con gran entusiasmo en el marco de la filosofía escolástica medieval, las cuales fueron encubiertas posteriormente, primero por Descartes, y después por Kant, como un rasgo característico de la filosofía moderna. Desde entonces se ha recurrido al establecimiento de un orden jerárquico en el proceso cognitivo que subordina la percepción sensorial a la cognición conceptual, algo que podemos ver claramente representado en la filosofía trascendental kantiana. También le debemos a Kant (2006) la más importante doctrina moderna de las categorías, las cuales, si bien no describen la realidad en sí misma, nos permiten de algún modo dar cuenta de ella en tanto que fenómeno.⁴¹

La advertencia anterior cobra sentido en la medida en la que, si bien es cierto que la riqueza de un idioma está dada por su funcionamiento lógico y no por la cantidad de vocablos que contiene, reducir todo lo que hay a una cierta cantidad de categorías sistemáticamente justificadas no sólo termina por convertir el lenguaje en un simple artificio para ordenar la realidad, sino que, con ello, se termina por simplificar el mundo a su mínima expresión. Asimismo, esto tiene como consecuencia borrar prácticamente las experiencias que dieron origen al lenguaje mismo, eliminando las diferencias que le permiten desarrollarse, y confundiéndolo con un mero re-

⁴¹ Para Kant, "concepto" es igual a "representación" (cfr. Kant, 2006, "Análisis trascendental"). El concepto permite a la conciencia aprehender lo particular en lo general, subsumiendo la multiplicidad de lo dado en la sensibilidad a la unidad de los conceptos del entendimiento, y proporcionando con ello una captación objetiva, universal y necesaria de la realidad. Como han advertido los críticos del célebre filósofo alemán, el problema que esto trae aparejado es la imagen engañosa que se brinda del mundo, pues con los conceptos se intenta resumir el contenido de la experiencia al punto de que se puede terminar por creer que las cosas del mundo son creaciones del pensamiento.

ceptáculo, si acaso bifurcado, en el que todas esas cosas que nombramos y clasificamos cabrían, de una vez y para siempre, exactamente en su propio y único lugar. Al respecto, en el ensayo titulado *El idioma analítico de John Wilkins* (1974), Borges hace gala del absurdo al que pueden llevar las clasificaciones recurriendo a algunas de las más insatisfactorias categorías de esa “lengua” sintética desarrollada por el primer secretario de la Royal Society de Londres, y comparándolas con las de un apócrifo enciclopedista chino:

Esas ambigüedades, redundancias y deficiencias recuerdan las que el doctor Franz Kuhn atribuye a cierta enciclopedia china que se titula *Emporio celestial de conocimientos benévolos*. En sus remotas páginas está escrito que los animales se dividen en a) pertenecientes al Emperador, b) embalsamados, c) amaestrados, d) lechones, e) sirenas, f) fabulosos, g) perros sueltos, h) incluidos en esta clasificación, i) que se agitan como locos, j) innumerables, k) dibujados con un pincel finísimo de pelo de camello, l) etcétera, y m) que acaban de romper el jarrón, n) que de lejos parecen moscas (p. 708).

El hilarante fragmento subraya, además, que nuestra capacidad de categorizar puede llegar a ser proporcional a la de imaginar situaciones posibles, lo cual trae aparejadas innumerables dificultades a la hora de concebir y comparar un mismo fenómeno visto con diversos enfoques. Otro claro ejemplo de clasificación desatinada, que se trasluce en el desafortunado título del libro de Franca D’Agostini, *Analíticos y continentales*, es el que pretende tipificar dicotómicamente dos modos de praxis filosófica: ese que procede siempre descomponiendo, desde algún lugar desconocido, frente a ese otro que lo hace quien sabe cómo, pero siempre desde un continente geográfico.

Visto lo anterior, no resulta exagerado decir que una clasificación de este tipo fácilmente sería comparable a cualquier par extraído de la división de los animales propuesta en el *Emporio celestial de conocimientos benévolos*, pero con la salvedad de que esta última podría no ser tan benévola como la

primera, pues, como bien señala Gadamer (2000), la comprensión “afecta a la relación general de los seres humanos entre sí y con el mundo” (p. 319). A este respecto, cabe recordar la famosa anécdota en la que Diógenes, el Cínico, pone en ridículo al fundador de la Academia de Atenas al abordar justamente este punto: “Platón dio su definición de que ‘el hombre es un animal bípedo implume’, y obtuvo aplausos. Él desplumó un gallo, lo introdujo en la escuela y dijo: “Aquí está el hombre de Platón”. Desde entonces, a esa definición se agregó ‘y de uñas planas’ ” (Diógenes, 2007: 297).

Otra clasificación dicotómica y absurda es la que se establece en la investigación educativa entre métodos cuantitativos y métodos cualitativos, dos caminos complementarios que lamentablemente se continúan viendo como antagónicos e irreconciliables. Dicha oposición posee una larga historia, que no abordaremos aquí pero de la que podemos decir, a grandes rasgos, que estuvo ligada a la exigencia de un estatuto científico vinculado al modelo explicativo de las ciencias naturales, el cual terminaría por dominar el campo educativo sin importar qué tan adecuado pudiera ser para las características de su “objeto” de estudio.

Ahora bien, sabemos que la ciencia busca la regularidad y el establecimiento de leyes, pues de esa forma puede reducir la diversidad del mundo a una serie de unidades constantes y garantizar con ello la certeza de sus resultados. Para eso introduce el número como elemento configurativo y patrón lógico de sistematización, y aunque allí los elementos originarios del ser son concebidos como creaciones del pensamiento, la ciencia brinda una visión global del mundo, que se caracteriza por la inserción de lo particular en lo general, y cada sujeto se considera un caso concreto de una ley general.

Pero, detengámonos un segundo a pensar en lo siguiente: si el objeto de la investigación científica se define como aquello que es alcanzable por el método y si el método termina por disociar los fenómenos del lenguaje y al lenguaje del mundo, lo que se pone de relieve es, justamente, esa relación deficiente que las ciencias “exactas” establecen con el mundo de la vida.

Todo un arsenal de signos y símbolos matemáticos disponibles para asegurar un cierto tipo de acceso a la realidad y, sin embargo, “el investigador no puede liberarse totalmente del mundo vital y de su articulación verbal” (Gadamer, 2000: 143), pues persiste la resistencia entre el artificio que demarca y clasifica y la totalidad que nos abarca a todos como sociedad humana, porque, ya sea en la búsqueda del investigador o en la praxis del “investigado”, es la palabra comunicativa y no su representación arbitraria la que da cuenta de esas relaciones que se establecen en el mundo.

Al respecto, Georges Canguilhem y Michel Serres señalaron la necesidad de llevar a cabo una historia crítica de las clasificaciones como condición de posibilidad para una auténtica historia de la ciencia, que más tarde el primero definiría como un “conjunto de huellas en un plano”, lo cual suscita una cuestión mucho más importante, que es la de cómo hemos de desplazarnos en él (Canguilhem, 2005).

La historia de una ciencia es, por lo tanto, el resumen de la lectura de una biblioteca especializada, depósito y conservatorio del saber producido y expuesto, desde la tablilla y el papiro hasta la cinta magnética, pasando por el pergamino y el incunable. Aunque se trate aquí, en realidad, de una biblioteca ideal, ella es idealmente, en teoría, el total de un conjunto de huellas. La totalidad del pasado se representa en esa biblioteca como una suerte de plano continuo dado sobre el cual se puede desplazar, según el interés del momento, el punto inicial de un progreso cuyo término es, precisamente, el objeto actual de ese interés. Lo que distingue entre sí a los historiadores de las ciencias es la temeridad o prudencia de sus desplazamientos sobre ese plano. Podemos pensar que la historia de las ciencias tiene derecho a esperar de la epistemología una deontología de la libertad de desplazamiento regresivo sobre el plano imaginario del pasado integral (p. 19).

Para Canguilhem, la historia de las ciencias debe integrar los fracasos, los errores y los retrocesos que tuvieron lugar en ellas, pues sólo así logran avanzar; de ahí que plantee la tesis

de la discontinuidad epistemológica del “progreso científico”, pues entiende que una auténtica ciencia es un discurso gobernado por su rectificación crítica, la cual reconoce la vasta historia de rupturas que yacen tras la aparente continuidad en el desarrollo de las ciencias. Es por ello que el epistemólogo francés rechaza la historia pura que reduce la ciencia que estudia el campo de la investigación que le indican los científicos de la época, así como su propia mirada sobre dicho campo, y se plantea: si acaso “esta ciencia del pasado, ¿es un pasado de la ciencia de hoy?” (p. 18).

Esto lleva nuestra reflexión un poco más lejos, pues no sólo el desplazamiento sobre un mismo plano constituye un problema en la investigación, sino que lo es el propio ejercicio de cartografiar. De hecho, la metodología de la investigación es una actividad análoga a la de cartografiar, pues implica tomar cierta distancia para, a partir de allí, trazar un bosquejo que permita representar sus diferentes momentos constitutivos: sus dimensiones y niveles, sus alcances, y también sus limitaciones. Pero cuando no se toma la distancia necesaria, el mapa resulta fútil. Así, en “Del rigor de la Ciencia”, Borges recurre nuevamente al absurdo para ilustrar esta cuestión.

En aquel Imperio, el Arte de la Cartografía logró tal Perfección que el mapa de una sola Provincia ocupaba toda una Ciudad, y el mapa del Imperio, toda una Provincia. Con el tiempo, esos Mapas Desmesurados no satisficieron y los Colegios de Cartógrafos levantaron un Mapa del Imperio que tenía el tamaño del Imperio y coincidía puntualmente con él. Menos Adictas al Estudio de la Cartografía, las Generaciones Sigüientes entendieron que ese dilatado Mapa era Inútil, y no sin Impiedad lo entregaron a las Inclemencias del Sol y de los Inviernos. En los desiertos del Oeste perduran despedazadas Ruinas del Mapa, Habitadas por Animales y por Mendigos; en todo el País no hay otra reliquia de las Disciplinas Geográficas (Borges, 1965: 103).

La inutilidad de un mapa que coincide puntualmente con el imperio que representa pone de manifiesto que la capaci-

dad de guiar una investigación y de auxiliar en su función epistémica depende, entre otras cosas, de la capacidad del cartógrafo (investigador) para concebir, a partir de una realidad que está en constante movimiento, un constructo a escala que no deje de incluir esas dimensiones y dinámicas espacio-temporales y lingüísticas que la constituyen. Pero, sobre todo, que no omita las referencias intencionales que se establecen entre sujeto y objeto, que resultan diversas en función de cada relación intencional. Sólo así ese mapa podrá ser leído e interpretado y cumplir la función de orientar, guiar, conocer, identificar o comparar, según sea el caso, pues, como bien señala Gadamer en su *Elogio de la teoría* (1993), “la investigación es una continuación del diálogo por otros medios” (p. 140).

Y precisamente para volver a la cuestión ontológica y epistemológica que implica la adecuación del lenguaje a la realidad, Umberto Eco (1993) señala que Wilkins “falla precisamente al realizar el programa que se había fijado de antemano, y según el cual “al aprender el carácter y el nombre de las cosas, conocemos también su naturaleza” (p. 215). Para Borges (1974), las arbitrariedades del naturalista inglés no distan demasiado respecto del anónimo enciclopedista chino en la medida en la que “no hay clasificación del universo que no sea arbitraria y conjetural. La razón es muy simple: no sabemos qué cosa es el universo” (p. 709). También Gadamer señala que “la misteriosa voluntad divina prohíbe a la razón humana penetrar en los pensamientos de Dios [y por ende] debe bastarse con lo que le es accesible a su propia observación, a su medición, a su saber relativo” (p. 82).

Esto último, precisamente, es lo que nos lleva a reflexionar sobre la investigación como una praxis cosmológica, pues si bien es cierto que el proyecto de investigación implica la construcción de un mundo, también lo es que dicha ejecución es una de las muchas combinaciones posibles, y siempre provisionarias, que se pueden hacer, lo cual, invariablemente, tiene que ser asumido tanto por el investigador como por el lector de sus resultados.

Desde luego, es mucho más gentil que el investigador no sólo lo asuma, sino que lo manifieste expresamente en su trabajo. Pero la descortesía se convierte en una falta grave al no asumir ni referir lo contrario, pues “no estamos frente a una organización del universo tal que en ella cada entidad esté inequívocamente definida por el lugar que ocupa en el árbol general de las cosas; al contrario, las subdivisiones son como los capítulos de una gran enciclopedia capaz de reconsiderar la misma cosa desde distintos puntos de vista” (Eco, 1993: 216). Y aunque es teóricamente inconcebible “un idioma donde el nombre de cada ser indicara todos los pormenores de su destino, pasado y venidero” (Borges, 1974: 710), una regla de oro debería indicar no ceder a la tentación de jugar a ser Dios y exponer, como única y perentoria, esa visión del mundo obtenida a través de una mirilla, pues de esa forma se oculta la naturaleza misma de la investigación: ensayar una mirada siempre parcial de la realidad, provista de ciertos artificios, y con la que se procura una aproximación más o menos atinada a un cierto fenómeno, para determinados fines.

Un investigador es aquel que piensa, mas no cree, lo que hay en el libro. Éste es realmente un principio de salud. De él se deriva la tarea que cada uno puede desarrollar en la retórica del libro, en su posibilidad específica, que precisamente incita a contar con la provisionalidad de nuestro saber y con la franqueza ante el progreso de la investigación, con el fin de atender a la comprensión del lector (Gadamer, p. 140).

De esta manera, vimos que la explicación científica nos provee de ciertas proposiciones que recrean las observaciones de un fenómeno por medio de un sistema de conceptos aceptables para un grupo de personas que comparten un criterio de validación. Tras una aparente continuidad en el desarrollo de las ciencias hay toda una historia de rupturas, integrada también por esos fracasos y retrocesos que son precisamente los que le permitirán avanzar y fijar un nuevo rumbo.

Paradójicamente, dicha historia permanece oculta, como si el progreso científico estuviera resguardado por un discurso que garantizara, en su inalterabilidad, certeza y continuidad, rehuendo, entre otras cosas, a la tan necesaria consideración histórica que permite revisar, en función de sus procesos preteritos y actuales, cuál será el ideal del conocimiento en lo venidero, qué idea de hombre la rige, qué proyectos se piensan y qué categorías surgen a partir de ello, para finalmente determinar cuál es la función y la significación de los conceptos que se conciben en dicho contexto.

Contrario a lo que pudiera pensarse, esto no implica una apuesta por el relativismo, pues éste evoca el ideal de un conocimiento pleno que, ante la finitud entendida como obstáculo, hace que perdure el bullicio de todas nuestras opiniones. Se trata más bien de encontrar en la finitud una condición de posibilidad y no un límite, lo cual permite advertir, en la formación de conceptos y en la elaboración de categorías para la investigación, un proceso que elimina las diferencias individuales y que omite lo individual y lo real, lo que nos sitúa frente a la pregunta acerca de dónde deriva el material con el que el investigador construye la verdad y qué relación es la que establece con la esencia de las cosas.

Ahora bien, una de las preguntas fundamentales de este trabajo ha sido la forma como la ficción opera en la realidad, y la respuesta es que la ficción opera en la realidad de manera constructiva: construye intrigas, establece problemas, provoca la reflexión, permite jugar con las posibilidades que implica ser proyecto, de ahí que nos resulte importante ensayar, junto con el lector, un análisis teórico-conceptual mediante ciertos relatos de ficción que pudieran ser concebidos como metáforas epistemológicas por su valor mostrativo y también cognoscitivo, pues, como vimos, en ellas la realidad cotidiana es trastocada gracias a “las variaciones imaginativas que la literatura opera en lo real” (Ricoeur, 2002: 108), permitiendo no sólo reconocer cómo es nuestra deficiente manera de ver y hacer ver que aún hoy establecemos en el discurso objetivo de las ciencias, sino identificar también en qué medida es nece-

sario recorrer nuevos caminos para significar las cosas vívidamente, permitiendo que esa verdad originaria del mundo de la vida se haga manifiesta.

REFERENCIAS

- Alazraki, J. (1983). *La prosa narrativa de Jorge Luis Borges*. Madrid: Gredos.
- Aristóteles (2000). *Metafísica*, Madrid: Gredos.
- (2006). *Poética*. México: Colofón.
- Berkeley, G. (1994). *Principios del conocimiento humano*. México: Gernika.
- Borges, J. (1964). *Otras Inquisiciones*. Buenos Aires: Emecé.
- (1965). “Del rigor de la ciencia”, *El hacedor*. Buenos Aires: Emecé.
- (1974). *Obras completas, 1923-1972*. Buenos Aires: Emecé.
- (10 de marzo de 1987). “Reflexiones sobre el cuento”, *La Vanguardia*. Disponible en <https://borgestodoelanio.blogspot.com/2015/06/jorge-luis-borges-reflexiones-sobre-el.html>
- (1993). *El cuento y yo*. Caracas: Editorial Monte Ávila.
- (1997). *Ficciones*. Madrid: Editorial Alianza.
- Bulacio, C. (2003). *Los escándalos de la razón en Jorge Luis Borges*. Buenos Aires: Editorial Victoria Ocampo.
- Canguilhem, G. (2005). *Ideología y racionalidad en la historia de las ciencias de la vida. Nuevos estudios de historia y de filosofía de las ciencias*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Descartes, R. (1977). *Meditaciones metafísicas*. Madrid: Alfaguara.
- Diógenes, L. (2007). *Vidas y opiniones de los filósofos ilustres*. Madrid: Alianza.
- Eco, U. (1997). *Seis paseos por los bosques narrativos*. Barcelona: Lumen.
- (1993). “John Wilkins” en *la búsqueda de la lengua perfecta*. Barcelona: Crítica.
- (1990). *Semiótica y filosofía del lenguaje*. Barcelona: Lumen.

- Gadamer, H.-G. (1993). *Elogio de la teoría*. Barcelona: Península.
- (2000). *Verdad y método I*. Salamanca: Sígueme.
- Grube, G. (1987). *El pensamiento de Platón*. Madrid: Gredos.
- Hume, D. (2001). *Investigaciones sobre el conocimiento humano*. Madrid: Alianza.
- Heidegger, M. (1976). *¿Qué es la metafísica?* Montevideo: Ediciones de la Casa del Estudiante.
- (1999). *Introducción a la filosofía*. Madrid: Cátedra.
- Isidoro de Sevilla (2004). *Etimologías*. Madrid: Biblioteca de Autores Cristianos.
- Kant, I. (2006). *Crítica de la razón pura*. México: Taurus.
- Platón (2000). *Diálogos II*. Madrid: Gredos.
- (2000b). *República*. México: UNAM.
- Sciacca, M. (1959). *Platón*. Milano: Marzorati.
- Reale, G. (2001). *Platón: Alla ricerca della sapienza segreta*. Milán: BUR- Saggi.
- Ricoeur, P. (1994). *Relato: Historia y ficción*. México: Dosfilos.
- (2002). *Del texto a la acción. Ensayos de hermenéutica II*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Rodríguez, E. (1981). *Borges por él mismo*. Caracas: Monte Ávila.
- Russell, B. (1978). *Los problemas de la filosofía*. Barcelona: Labor.
- Toro, A. del, y Toro, F. del (eds.) (1999). *Jorge Luis Borges: Pensamiento y saber en el siglo XX*. Madrid: Editorial Iberoamericana.
- , y Regazzoni, S. (eds.) (1999). *El siglo de Borges. II: Literatura, ciencia, filosofía*. Madrid: Editorial Iberoamericana.

APUESTAS PARCIALES PARA HABITAR LA ACADEMIA: DIFRACCIÓN Y HORIZONTALIDAD

XÓCHITL ARTEAGA VILLAMIL*

Sin persistencia, lo que queda es el entusiasmo del momento. Sin flexibilidad, lo que queda puede canalizarse hacia un fanatismo destructor. Sin una obsesión positiva, no hay nada de nada.

Octavia Butler (2021)

La coexistencia se torna cada vez más adversa en la inmensa variedad que entretejen continuamente los patrones de vida en el planeta. Es injusto que una sola perspectiva, regularmente académica, dé sentido a las dificultades que posibilitan la dignidad para los seres involucrados en las tramas de la vida, porque la ardua tarea de analizar el presente es muy desbordante. En este sentido, mi aporte en esta colaboración caracteriza los conceptos de la difracción y la horizontalidad como enredos inacabados que se suman a la urgencia de cultivar experiencias que congratulen a la diversidad y provoquen eferescencias en la convivencia. Lo anterior no escapa a las fricciones que implican habitar y entramarse con lo múltiple en el momento de contar historias o problematizar algún asunto del presente.

Inicio con un recorrido por la metáfora de la difracción propuesta en la década de los noventa del siglo XX por Donna Haraway, la cual posteriormente es heredada por otras

* Profesora en la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP).

filósofas como Karen Barad e Iris van der Tuin, entre otras. Después, paso a un breve interludio que problematiza asuntos educativos, académicos y de investigación, para posteriormente mapear los vínculos entre difracción y horizontalidad y, con esto, mostrar una breve constelación conceptual que nos ayude a tener no sólo miradas frescas sino actualizaciones sobre las formas en las cuales generamos conocimiento, en particular en la educación y en la investigación en humanidades.

Dentro de este torrente que confía en caminar colectivamente hacia horizontes plurales para comprender muchas heridas de los tiempos actuales, uno de los caminos que no busco recorrer es el del academicomorfismo (Despret, 2012); es decir, evito la prescripción de cualquier historia universal a partir de las experiencias exclusivas de una élite intelectual. Nada es suficiente cuando no encajas o te subordinas a las jerarquías de la imagen sagrada de lo mismo (Haraway, 2018). Es aquí donde irrumpe la difracción, como una metáfora para cultivar las diferencias —por más insignificantes que parezcan— e insistir en que el devenir de vidas vivibles¹ depende de la celebración y la convivencia con nuestras diferencias, no de su exterminio.

Así, abonar a esta caja de herramientas —siempre inacabada y colectiva— arranca trazando los aportes académicos a mi lugar de enunciación. Desde lo epistemológico, destaco los aportes de la epistemología feminista; en cuanto a lo metodológico, la utilización de la metáfora difractiva para problematizar la diferencia, y, por último, respecto de lo pedagógico, los des/aciertos de llevar estos elementos a los espacios académicos, intentando intervenir el salón de clases como un espacio de trabajo horizontal. Esto se entrelaza a su vez con el hecho de ser una mujer que habita el sur global, en un país atravesado por una complejidad de violencias, con un trabajo académico

¹ Con vida o seres me refiero tanto a la humanidad como a otros seres vivos y agencias que están involucradas en las tramas que sostienen la vida, los cuales no son exclusivamente humanos. Factores como el agua, el aire, el suelo, la temperatura, etc. también están envueltos en los procesos dinámicos de coexistencia. Ése es el sentido de vida que manejo en toda la lectura.

incierto y precarizado, bajo una temporalidad pandémica le-tárgica en la que resta improvisar las artes de la resistencia.

Mi recorrido es muy concreto y tiene las puertas abiertas a la imaginación de su actualización en distintos escenarios académicos, tales como seminarios, clases, conferencias, etc., con ideas que aporten a la epistemología feminista, la difracción y la horizontalidad. No propongo nada concluyente, sólo un camino posible a partir de experiencias colectivas desde mi lugar de enunciación.

Con todo, la menor difracción posible cuenta, porque nuestro campo de acción son las fracturas del sistema. Nada pasará si no arriesgamos a implementarlo de alguna forma. La meta general está en aportar a la diversidad de estrategias para pensar juntas y en cómo vamos configurando tales patrones de pensamiento y acción en los momentos que intervenimos, navegamos y trabajamos en aulas y en la generación de conocimiento en general.

PRIMER ENREDO: LA EPISTEMOLOGÍA FEMINISTA Y LA DIFRACCIÓN

La difracción no es una consecuencia directa de la epistemología feminista, pero sin duda está íntimamente ligada con este campo. Por enredo entiendo el conjunto de circunstancias y dinámicas que abrazan a la difracción porque, pese a discutirse en el plano filosófico, se nutre de elementos diversos, como las prácticas tecnocientíficas, la política, el activismo, la ciencia ficción y, obviamente, el feminismo. Por otro lado, la difracción le debe mucho a un grueso legado de teorización feminista sobre la diferencia, así como se lo debe a la física (Haraway y Goodeve, 2000).

La epistemología feminista es un área vilipendiada por la filosofía, que aún ocasiona encuentros agitados, así como mucha disconformidad. Desde el último tercio del siglo XX, este campo de estudio ha ponderado críticas relevantes sobre los límites y las ficciones que prescribe la imposición de valores

epistémicos, como la verdad y la objetividad, así como la relevancia del cuerpo y su historicidad en la elaboración de conocimiento. Se trata de una práctica difractiva que puso atención en la existencia de las mujeres, teorizando y enriqueciendo las historias y las experiencias académicas desde un grupo subalterno que no había sido considerado como epistemológicamente relevante.

Cabe destacar que la epistemología feminista conforma grupos de trabajo heterogéneos, que pese a tener sus inicios en los ritmos de investigación de académicas del norte global, con los privilegios que esto implica, continúa actualizándose y cobrando vida en el sur global, ahora con los aportes de las luchas de mujeres y feministas que la nutren y friccionan con sus saberes y prácticas.

La fricción es previsible porque raya el monumento (De la Cruz, 2021) de la filosofía canónica, que, *grosso modo*, involucra a hombres con privilegios de clase y raza que habitan o habitaron ciertas regiones del norte global, así como las élites intelectuales del sur global. Este patrón se ha reflejado y conservado generación tras generación, abigarrándose con estructuras de larga duración, como el colonialismo, el capitalismo y el patriarcado, que ocasionan un empobrecimiento de las ideas académicas, así como la exigencia insensata de dar sentido a la riqueza de los mundos a partir de las experiencias de un grupo de hombres concretos.

La pluralidad de experiencias de mujeres² ha traído consigo muchas mareas para las apacibles costas de la filosofía, difractando las maneras como solía entenderse el modo de conocer académico, porque, recuperando a Octavia Butler (2019), no estamos separadas de las historias que contamos. Por más que la idealización más radical de la objetividad se esfuerce por trazar una frontera entre sujetos y objetos, somos

²Claramente, los aportes no vienen exclusivamente de mujeres de la academia, pero es el ámbito que compone partes de mi lugar de enunciación y desde el cual puedo compartir experiencias e ideas. Cualquier grupo debe tener condiciones para el diálogo y la escucha, porque esto enriquece las formas de dar sentido y entender los problemas del presente. Véase el apartado sobre horizontalidad.

parte de lo que hacemos: una objetividad situada y parcial, acorde con cada metodología y problemática, así como encarnada en los sujetos y los objetos con los que se enreda, difracta; es decir, prácticas e ideas que marcan diferencias y resisten a la prescripción de un valor epistémico que busca homogenizar, universalizar y empobrecer la realidad.

La difracción como metáfora procede del trabajo de Donna Haraway, rastreable en tres textos principales: *The Promises of Monsters: A Regenerative Politics for Inappropriate/d Others* (1992), *Modest_witness@second_millennium. Femaleman_meets_oncomouse: Feminism and Technoscience* (2018) y *How Like a Leaf* (2000). Asimismo, es una metáfora que implica un actuar inapropiado al cual le importa vincular patrones relacionales regenerativos y trazar otros caminos potenciales, como la horizontalidad. La difracción harawayana estuvo acompañada de las ideas de Trinh Minh-ha, sobre todo a partir de la consideración de las otras inapropiadas/inapropiables (Minh-ha, 1986, 1991); del arte de Lynn Randolph y de la ficción especulativa de escritoras como Marge Piercy, Octavia Butler, Ursula K. Le Guin y Joanna Russ, por mencionar algunas influencias relevantes.

Sin embargo, Haraway (2018) expresó que Karen Barad se encargó de actualizar otros matices de la difracción de manera más íntegra. La herencia de la difracción de Haraway a filósofas como Karen Barad e Iris van der Tuin, entre otras, justo resalta las dinámicas vinculantes de proceso y producto, porque para los patrones de difracción es tan importante el camino para consolidar algo como sus genealogías, es decir, las etapas que pueda consolidar y su actualización a lo largo del tiempo.

Los problemas analizados mediante la metáfora difractiva invitan a pensar otras rutas para considerar las relaciones de diferencia: un llamado desde otro lugar para la construcción de narrativas plurales en las que emerja la variedad de otras inapropiadas e inapropiables historias que no encajan en el canon, que desquician los mapas disponibles al ser interpretados por seres que no pueden determinarse mediante un uso jerárquico de la diferencia, porque precisamente es su diversidad lo que importa.

La reflexión se amuralla en aspiraciones de igualdad por medio de juegos de espejos que muestran posiciones fijas con la finalidad de perpetrar los puestos de las élites y el *estatu quo*, logrando grupos de poder aparentemente diversos pero que no modifican en nada las estructuras opresivas y violentas. En tanto, la difracción sintoniza y roza las diferencias y sus efectos en las prácticas que crean conocimiento, lo que a su vez la vincula con las dimensiones éticas y ontológicas en el papel de conocer (Barad, 2007; Bozalek y Zembylas, 2017).

La difracción es más dinámica y heterogénea porque le preocupan las formas en las cuales se interviene para obtener conocimientos, no sólo en la réplica del conocimiento como un producto finalizado innegable. Las tramas difractivas son parte de historias plurales y no están obsesionadas con implantar un mito de origen con el afán de imponer copias de lo mismo en otros lugares, las cuales pueden resultar ajenas y aplastantes frente a las formas locales de dar sentido en otros momentos y geografías.

Para partir de una imagen académica familiar, la inspiración difractiva proviene de los experimentos con prismas que llevó a cabo Newton para entender qué pasaba con la luz: al atravesar un haz de luz por el prisma, se difractaba en diversos colores, planteando la idea de que la aparente uniformidad de la luz se configuraba a partir de una diversidad de otros colores. Goethe y su teoría del color también trabajaron de manera experimental el fenómeno difractivo, y dando un salto temporal, podemos evocar la difracción en la clásica portada de "The dark side of the moon", de Pink Floyd (2016), la cual es un tipo de representación del experimento de los prismas.

La experimentación sobre la difracción de la luz es un asunto trabajado desde la filosofía natural, la física clásica y, en la actualidad, la mecánica cuántica. El principio básico es que, cuando los rayos de luz atraviesan el prisma, la luz se difracta en distintos colores, por lo que el resultado es un pasaje, un patrón, no el reflejo en un espejo o la representación copia. La interferencia que se produce en el encuentro de ondas de luz,

sonido o agua genera un patrón susceptible de registro; es decir, concentra el camino de las ondas superpuestas.

La metáfora difractiva analiza un conjunto de ideas consideradas exclusivamente como antagónicas, posibilitando caminos diferentes para contar historias, dado que confecciona —de otros modos— el estudio de las diferencias al trabajar los textos enfatizando tanto el proceso de fabricación de conocimiento como las ideas y teorías que se producen a partir de la intervención y la experimentación. Con lo anterior se logran narrativas situadas como alternativas a las lecturas más habituales que suscriben dualidades jerárquicas contrapuestas: sujeto versus objeto, naturaleza versus cultura, mente versus cuerpo, teoría versus práctica, etc. La difracción no descarta, pero tampoco da por sentadas las dualidades, más bien reelabora su abordaje al atravesarlas y tomar con seriedad los aportes o agencias de las partes involucradas en la comprensión del problema a tratar.

Podemos difractar narrativas, significados, conceptos, costumbres, instituciones; es decir, interferir en distintos niveles de análisis y ver qué ocurre con el cambio de ritmo al plantear otras formas de vincular las diferencias. Se trata de un trabajo comprometido con una política de entretejidos para la configuración de caminos más plurales que traten con la diversidad, aunque inicialmente sólo sea imaginativa o especulativa.

Gracias a los patrones de interferencia difractivos florece la diversidad como parte de la pluralidad de los mundos, no como un asunto de asimilación o exterminio. Se trata de trabajar los efectos o consecuencias parciales ahí donde la diferencia entra en tensión con quien intenta contenerla. La idea es sacudir, interferir e incluso cambiar aspectos limitantes y excluyentes de la epistemología tradicional, tales como colonialismo, extractivismo, racismo, sexismo, misoginia, clasismo, etc., los cuales se entretajan en estructuras opresoras de larga duración que trastocan las formas de conocer.

Un ejercicio concreto de epistemología feminista en acción difracta a la autoridad docente jerárquica y se enreda con los alcances y las fricciones que emergen a partir de los

esfuerzos colectivos y horizontales por articular vínculos de otros modos. Esto es mucho trabajo, compromiso y responsabilidad; además, implica lidiar con varios intentos en los cuales siempre hay fallas. No obstante, tampoco apelo a una mirada ingenua y soy consciente de que la articulación nunca ha sido sencilla, porque se trata de des/amarres continuos, dinámicos y parciales, de gestionar cercanías y distancias (Gutiérrez Aguilar, 2017). No puede haber atención a la diversidad sin herramientas que nos ayuden a pensarla. La difracción forma parte del proceso de prestar atención a las diferencias con la finalidad de articular una pluralidad de conexiones que posibilitan el sentido de patrones relacionales, porque articular es significar (Haraway, 1992).

La metáfora difractiva ayuda a abrazar el desorden, la sociedad, la imperfección (Haraway, 2018; Haraway y Goodeve, 2000) que este proceso auto/crítico implica. Se trata de una preparación para la escucha, dado que la generalidad académica se polariza en el control del discurso, al erradicar este mal hábito y bosquejar otras formas de trabajo. La consideración ética y responsable de la diversidad es más lenta de lo que los seres, las experiencias y las resistencias pertenecientes a tal multiplicidad desearían y, lamentablemente, no se puede negociar de forma educada con las élites del poder. Las problemáticas del siglo XXI son variopintas y dolorosas, por lo cual urge articular modos de pensamiento colectivos y heterogéneos a partir de todos los saberes que quieran inmiscuirse positivamente en nuestros entornos; es decir, es apremiante establecer una diferencia, aunque sea concreta e inmediata.

Difractar es mostrar las aristas que no se deben desechar, visibilizar aspectos que se han desdibujado de una problemática, para evitar que al final sólo exista una historia para contar. La historia única es una versión que empobrece la incontable experiencia de los mundos; la difracción irrumpe en distintos puntos de esta historia única, lineal, progresista, heroica y prometeica, abriendo paso a la emergencia potencial de distintos puntos de partida que resuenen con la pluralidad. A partir de las distintas experiencias académicas se debe cultivar

responsabilidad emocional, posturas éticas y políticas colectivas, así como conciencia por la interdependencia y cuidados que nos permiten realizar nuestra labor. Esto da como resultado múltiples capas, cruces y, al final, enredos que problematizan distintos niveles de análisis, dependiendo de la disciplina en cuestión.

La difracción comprende potencias regenerativas de la mano de narrativas situadas (Haraway, 1988), en cualquier materialidad posible, con el objetivo de poblar la realidad con historias distintas particulares versus las claves generalizantes y totalizadoras, especialmente cuando escribir y contar historias está plagado de inconvenientes reduccionistas que fragmentan y abstraen a los seres de las tramas relacionales que componen sus mundos.

Dado que cualquier “verdad concreta es la variación de interés” (Whitehead, 1968: 11), la actitud difractiva y los conocimientos situados exploran la diferencia de una manera distinta, porque importa provocar la variación de intereses. Tender puentes desde distintos puntos de vista para afrontar un problema implica hacer conexiones como un indicio metodológico (Haraway, 2018). Preferir orientaciones metodológicas difractivas no asume una contraposición entre las ideas y sus participantes. Los pasos difractivos se corresponden con grupos de trabajo inter y transdisciplinarios que se comprometen a prestar atención a los detalles de los argumentos y los problemas con los cuales trabajan, lo que permite abrir la academia a colaboraciones insólitas y a la reelaboración de sus límites disciplinarios conservadores.

La caja de herramientas para habitar la academia de otros modos se va poblando con claves difractivas, situadas y parciales, porque, como bien apunta Stengers (2005), una persona nunca resiste en general, sino que cada una de nosotras resiste de modo concreto como poeta, académica, activista, feminista, etc. Aquí no hay políticas de cancelación, ya que no busco eludir o desechar los modos de pensamiento tradicionales de la academia, sino prestar atención a otras variaciones de interés, a otras verdades. Las resistencias, relecturas y reela-

boraciones difractivas nunca terminan y son cambiantes porque reconfiguran tramas en las que se respeta la diferencia de sus participantes, con resultados más densos que al inicio del encuentro.

La difracción y los conocimientos situados tienen la potencia de vincularnos de otras formas con un pasado que siempre se está reescribiendo y que se busca que sea contado por un conjunto polifónico de voces y experiencias, sin confiar plenamente en los esquemas de clasificación; juega con el pasado, el presente y el futuro de las humanidades (Van der Tuin, 2014b) e infunde dinamismo y potencia, dado que a los patrones de difracción les preocupan las historias heterogéneas, no una narrativa sobre un origen único de las cosas.

La difracción ha sido estudiada por Barad (2007, 2010, 2014) como metáfora óptica, metodología y práctica que pone atención al compromiso material con los datos y a las “relaciones de diferencia y cómo ellas importan” (Barad, 2007: 71). La difracción es entendida tanto por Barad como por Haraway como un proceso atento a la manera como se crean diferencias y a los efectos de las mismas.

En el contexto de la mecánica cuántica y la filosofía de la física, para Barad (2014), el regreso se asocia con la reflexión, porque la luz regresa de donde provino una vez que llegó a un espejo; en tanto que re/volver implica difractar; estas particularidades de cada proceso no son confrontativas, sino que la elección de una u otra metáfora óptica está atenta a distintos aspectos de la realidad. La explicación de cualquier fenómeno no implica un cierre, sobre todo cuando se trabaja con la diferencia, un concepto que encarna multiplicidades históricas complejas que logran que “la diferencia misma se difracte” (Barad, 2014: 176).

La difracción es otra forma de lectura que se aleja de la actitud crítica convencional porque le preocupa más dimensionar de otro modo la situación, ya que, de manera parecida a la problematización que maneja Stengers (2020), permite prestar atención a nuevas dimensiones, y con ello, a otras posibilidades epistémicas. Así, problematizar es también una forma

de situar porque, siguiendo a Van der Tuin (2014a), la metodología difractiva informa sobre la temporalidad y la subjetividad específicas que funcionan en las prácticas de conocer en el ser.

En suma, la actitud difractiva es practicar modos de pensamiento íntimamente cercanos a los seres con quienes devenimos en enredos múltiples (pensamos con otras, devenimos con ellas); es parte de la comunidad estudiada, al tiempo que crea comunidad. Para De la Bellacasa (2012), inscribimos pensamiento y conocimiento en mundos donde nos preocupamos con la finalidad de tejer una diferencia, apreciando que las formas en las cuales se consideran y crean patrones de diferencia habitan tanto en contrastes y contradicciones como en prolongaciones e interdependencias; “sin contradicciones, el mundo sería más simple y quizá más aburrido” (Whitehead, 1967b: 10).

Imaginar la diferencia de otra manera conduce a una práctica de pensamiento en la que los conceptos no son meras abstracciones del mundo, sino una fuerza activa dentro de él, y, por tanto, a la preocupación constante por el mundo en su devenir, para practicar y visualizar modos concretos de cohabitación dentro de sus entramados diversos (Thiele, 2014). Esto es posible porque la diferencia es un acto material sin separaciones fundamentales.

Los mundos están densamente habitados, y dar cuenta de esta riqueza es posible a partir de tender puentes a lo largo de perspectivas parciales que reconozcan la multiplicidad. Tales prácticas, en las que una misma está enredada, innegablemente conllevan a fricciones y contradicciones como componentes activos en la construcción de conocimientos, pero ello trae a cuento nuevamente la riqueza de las perspectivas parciales, la reelaboración y la relectura constante que den cuenta de nuestro cohabitar como parte de realidades dinámicas y relacionales.

Ser parte de un vínculo con otras especies y formas de vida jamás podrá agotarse en cálculos, mediciones y cuantificaciones provenientes de una sola narrativa. Todo el tiempo debe-

mos pensar en cómo trabajar la incertidumbre de redes de resultados desconocidos y difíciles de aprehender. Una mirada difractiva y horizontal sobre esta clase de situaciones entreteje aspectos vigentes de la epistemología feminista, gracias a que la diferencia está en la riqueza de lo concreto; nunca es ingenua, siempre es abierta e indeterminada y podemos capturarla al prestar atención a los patrones de difracción con escucha, diálogos y discusiones entre prácticas y saberes específicos.

INTERLUDIO: EDUCACIÓN Y SABERES

En este apartado entretejo asuntos difractivos con los aportes de las metodologías horizontales como una ruta que problematiza la marca individual y ultraprofesionalizante de la práctica académica. Whitehead (1967a) identifica que las profesionales, a la par asustadas y arrogantes, somos personas que siempre caminamos sobre nuestro propio surco (académico), lo que nos impide di/vagar, imaginar, especular y prestar atención a detalles de otros paisajes, pese a que tenemos vida fuera de nuestra profesión. El aspecto problemático es que sólo somos formales y comprometidas con un único surco, lo que eventualmente nos torna una “figura de precisión escrupulosa y miope” (Stengers, 2017: 78).

Las herramientas de pensamiento que proporciona la metáfora difractiva, así como la sensibilidad que se juega en la afectación horizontal son claves filosóficas que contribuyen a nuestro habitar en las ruinas. Whitehead fue un matemático y filósofo recordado con estima por sus estudiantes y colegas; de manera concreta podemos localizar, al menos, su preocupación por la educación en sus sospechas frente a la hiperprofesionalización expuesta en *Science and the Modern World* (1967a) y, cuatro años más tarde, en el compendio de ensayos *The Aims of Education Other Essays* (1967b). En ambos casos resalta el vínculo entre filosofía y educación, principalmente universitaria, así como las trampas limitantes que acarrea la veneración acrítica en una única forma de conocer.

Claro que Whitehead escribió desde un lugar de enunciación disonante con el presente convulso que implica la academia mexicana en el siglo XXI, al ser un catedrático del norte global con los epítomes del privilegio. Habremos de actualizar una lectura suya a partir de sus preocupaciones por la generación de conocimiento, porque “la comprensión que queremos es una comprensión de un presente insistente” (Whitehead, 1967b: 2-3)

Aunque el alto calibre del profesionalismo implica una fidelidad al surco propio, dejarse afectar por asuntos considerados como externos puede incluso leerse como traición por tus pares (Stengers, 2017). Irónicamente, para que el surco y su comunidad tengan éxito, debo abstraerme de las tramas que me sostienen e ignorar mi lugar de enunciación porque contamina mi profesionalismo. Por otro lado, los aportes modestos que se hagan a cada surco también llevan la marca de la limitación, es decir, son situados y parciales, por lo cual convendrían el florecimiento de surcos y, sobre todo, la comunicación, la afectación, los intercambios y los aprendizajes entre ellos: dejarse contaminar por ideas ajenas y estar abierta a comunicaciones contingentes.

La fidelidad descrita en el párrafo anterior no es más que un cuidado obsesivo del *habitus* dentro de cada surco, que en ocasiones conlleva a que la academia cultive sordera e ingratitud frente a las tramas que la sostienen y con las que convive, dado que los saberes se construyen de manera colectiva, y la materialización teórica en un texto —como el objeto más prestigioso del saber intelectual— esconde tanto a los sujetos y los objetos que ayudaron a consolidarlo como al proceso mismo de su elaboración, dimensiones epistemológicas sin las cuales nadie podría hablar de autoría.

Este *habitus* soporífero tiene atrapadas las políticas de investigación relativas a aplicación a financiamientos, loas y posición de prestigio de los artículos de alto impacto, como elemento desencarnado y cuantificador fundamental para interpretar reducidamente tu desempeño en el área, así como el negocio editorial en el cual se ven envueltos, que hace de esta circula-

ción de conocimiento una cuestión corporativista y elitista muy complicada de cuestionar e irrumpir porque es uno de los talentos y aspiraciones de la permanencia intelectual (véase Cornejo y Rufer, 2020). En contraste, el proceso de preparación académica y sus prácticas deben trastocar los requisitos en los que se prepara para la investigación; las metodologías horizontales y la metáfora difractiva ofrecen claves al respecto.

Dado que es mucha exigencia que los aspectos desbordantes de la vida, las realidades y los mundos quepan en los surcos académicos, los puentes y escucha con otros saberes son necesarios, porque “el surco previene desviarse y la abstracción abstrae de algo a lo cual no se pone más atención. Pero no hay surco de abstracciones que sea adecuado para la comprensión de la vida humana” (Whitehead, 1967a: 197). Desde una óptica difractiva y horizontal, el asunto está en reconocer la relacionalidad y colectividad en la construcción de saberes, el proceso con sus errores y logros, así como en practicar la amabilidad con quienes deciden sentarse a la mesa con nosotras.

El posicionamiento whiteheadiano frente a los surcos no es en contra de la profesionalización, sino más bien en reconocer tanto los aportes como los límites de la misma, porque la falta de auto/crítica al proceso de formación académica conduce a un conocimiento muerto, plagado de ideas inertes. Una idea inerte se acepta de manera pasiva, incuestionable; repite imágenes sagradas de lo mismo, porque los momentos en los cuales fermenta y florecen las ideas son cooptados por élites intelectuales que se encargan de reflejar un ritmo de trabajo rutinario para el cultivo del *statu quo* académico (véase Whitehead, 1967b).

La comprensión del presente es útil y rica a partir de la complejidad de la construcción colectiva, diversa y respetuosa de conocimientos. Trabajamos en tramas multiespecie colectivas, no con materia inerte; aunque también exista la contradicción, la vida dentro de estas tramas es diversa, dinámica, perceptiva y receptiva, por lo que se necesitan muchos saberes para quedarse con diversos problemas en los mundos y sus convergencias.

ENREDO DOS: HORIZONTALIDAD

Mi interés por vincular la difracción y la horizontalidad está en problematizar los modos como conocemos y construimos los saberes; es decir, ofrecer una alternativa que considere otras formas de contar historias e incluso una rebeldía mínima y metodológica frente al ritmo monótono de los quehaceres que sostienen el *statu quo* académico.

Los asuntos sobre la horizontalidad son un tema ampliamente estudiado. En este sentido, acoto la discusión a ciertos aportes e ideas recientes desde el sur global. La horizontalidad, “dispuesta a modificarse contextualmente en cualquier momento” (Corona Berkin, 2020a: 13), trata de convocar, trabajar y lidiar con una multiplicidad de invitadas a la mesa, quienes regularmente están enredadas con algún problema particular, con el objetivo de dialogar, compartir y conflictuar puntos de vista y experiencias en torno a aquello que las convoca. Aquí se asoman dos características relevantes de esta metodología; la primera es que es tan relevante el proceso como el producto en la búsqueda de soluciones; la segunda, que todas las partes implicadas tienen algo para contribuir, con lo que anula a una autoridad (académica) experta que brinda soluciones y se lleva el mérito de autoría en la construcción de conocimiento.

Las historias que se elaboran a partir de claves horizontales y difractivas se basan en la experiencia y la agencia de las diferencias que se mezclan en una discusión concreta, ocasionando una proliferación de propuestas situadas y alianzas parciales en el devenir de problemas. Los espacios donde se entretejen estas actividades de diálogo y escucha median fricciones, gestionan distancias y buscan crear acuerdos de convivencia, en los que el papel del contexto en el cual se están desempeñando las discusiones, generan intercambios, transformaciones, ganancias y pérdidas en la gestión de los problemas.

Si bien los aportes de la historia heroica masculina siguen siendo un surco profesionalizante de difícil escape, se deben reconocer las limitaciones de sus propuestas y andar otros ca-

minos revueltos que tengan mapas parcelarios diversos y experimenten los enredos con la diferencia. No se trata de exigir inclusión forzada de subalternidades ni disidencias, sino de la emergencia, la convivencia y la fricción con sus espacios, saberes y prácticas, así como de desestabilizar la geografía de las parcelas y dejar que florezca la diversidad en lugar de atraparla en las categorías de la historia única. De esta manera, las personas y otras agencias cuentan con representación responsable, y se deja de repetir la imposición en automático de una versión epistemológica homogénea y autoritaria que es disonante con sus experiencias y genealogías.

Para el caso académico en las áreas de ciencias sociales y humanidades, conjurar y trabajar la horizontalidad como un elemento difractivo debe ir más allá de la teoría. Hay que ser paciente y conciliadoras al suscribir prácticas que desafían las ideas inertes, las “jaulas conceptuales impuestas” (Corona Berkin, 2020b: 16) y la reproducción cotidiana de las estructuras opresivas y sus cruces (colonialismo, racismo, sexismo, misoginia, clasismo, etc.). A partir de estos atrevimientos académicos, se viven pequeños procesos, principalmente con quienes tienen la disposición de escuchar y dialogar dialógicamente, obteniendo productos modestos, los cuales tienen que lidiar con la variedad de voces y de experiencias que se materializan de diferentes maneras, tales como textos in/formales, *spoken word*, desconferencias, caravanas, asambleas y una potencia de espacios que irrumpen las jerarquías que impiden la convivencia y las fricciones de lo diferente.

Claramente, entre algunas de las quejas y fricciones de las autoridades intelectuales que disienten con estas propuestas están la falta de rigor metodológico, el quiebre de valores epistémicos, como la objetividad, la neutralidad, la verdad o el retiemble elitista de que alguien no ha estudiado tanto un problema ni tiene las credenciales académicas para respaldarlo. Para difractar estas ideas, prescripciones y normativas de pensamiento, hay que recordar que derivan de la historia única que no hace justicia a la diversidad de saberes y que hay responsabilidades de afrontar con la colonialidad, el racismo,

el etarismo, el sexismo, la misoginia, etc., los cuales han propiciado una exclusión violenta de otras experiencias generadoras de conocimiento.

La epistemología feminista, así como las luchas de mujeres en general, ya han señalado la urgencia de objetividades encarnadas, situadas, parciales, fuertes y comprometidas con la diferencia (Haraway, 1988; Harding, 1992; Cumes, 2009), considerando la rigidez de los valores epistémicos importados del norte global en su acoplamiento a las realidades de otras experiencias académicas, así como las múltiples formas de violencia, como la exclusión, la apropiación y el extractivismo, que se ha ejercido a partir de la imposición de esta perspectiva en saberes no occidentales.

Más allá de exigir que la historia única se infle y atienda a todo lo excluido, coherentemente o no, la idea es tratar con una explosión de saberes que marquen sus propios ritmos; que convivan los aportes y las limitaciones de cada una de las partes, más que el afán de imposición de una sobre todas. No puede coexistir la novedad de la diferencia, si seguimos partiendo de los mismos puntos, trabajando con las mismas herramientas, haciendo los mismos discursos y, sobre todo, sin abrir momentos serios para la escucha de lo que está más allá de nuestros surcos académicos.

A partir de la posición académica, hay una ética y una responsabilidad metodológica para identificar y convivir con maneras diversas que componen los mundos, en lugar de transitar la cómoda ruta de la imposición de mi forma de ver las cosas como la única y la mejor. Si bien tal diversidad ofrece procesar información y problemáticas de forma más lenta, enriquece los espacios y los intercambios que posibilitan el enfrentamiento de contrariedades.

La meta, siempre parcial, es capacitarme, siempre en colectivo, con claves horizontales que marquen diferencias, pequeñas pero significativas. Se trata de crear y ensayar recomendaciones para otras formas de intervención e investigación, considerando el riesgo latente de que tales claves puedan ser cooptadas por la autoridad académica en cuestión

y pasar a producir una teoría compuesta por ideas inertes que beneficie al sistema que intentaba difractar. La horizontalidad y la difracción no son fórmulas ni claves todo terreno del progresismo erudito, que prometen un éxito individual, y que atraviesen amenablemente y solucionen todo problema con el que se vinculen.

Lo anterior no implica difuminar por completo los límites y la estabilidad de lo que se ha logrado hasta ahora, sino de pensar cómo trabajar con una academia que se involucre en todo sentido, porque el interés (académico) debe estar en enfrentar problemas del presente, más que legitimar carreras y beneficios de ciertos grupos de trabajo. Hay otras formas de crear saberes e historias sobre los mismos, que sean más afines y, sobre todo, justas con la riqueza de la vida.

Los resultados parciales que se logran a partir de la horizontalidad apuntan a saberes ricos y polifónicos, así como a una escucha activa de las partes involucradas. El punto de partida académico se compromete con la metáfora difractiva y redefine sus postulados con base en las afectaciones y las confrontaciones que emergen a partir de las otras, evitando la seductora arbitrariedad con la cual se puede conocer y enseñar algo a otras personas sin su participación (Corona Berkin, 2020a), e incluso su consentimiento pleno e informado. La gestión dinámica de cercanías y distancias, tensiones y des/acuerdos en los encuentros de saberes vulnera y convoca a trabajar enredos de afectación de las partes concernientes; esto porque el proceso abierto rumbo a lo horizontal transforma a sus participantes; a partir de dicho movimiento, se plantean novedades para los saberes y las prácticas, no desde una disciplina experta, sino desde la mezcla de partes diferentes.

Cabe recordar que los grados de acuerdos, éxitos y fracasos siempre son acordes con la situación en cuestión, porque están íntimamente ligados con el proceso de construcción de objetivos comunes. Las herramientas difractivas y horizontales son abiertas y sujetas a su aplicación en cada contexto; no aspiran a verdades o a soluciones determinantes. Para Corne-

jo y Rufer (2020), su puesta en práctica trae consigo tensiones, limitaciones y contradicciones, porque, aunque hay una urgencia por la equidad del diálogo de las partes concernientes, nunca se alcanza un espacio plenamente horizontal y respetuosamente difractivo.

Se cultiva la escucha atenta para conocer experiencias ajenas a la mía y no pretender el truco de dios; es decir, un manejo total de la situación a partir de un punto de vista cero, objetivo, neutral, experto y magistral en el dominio público del discurso (Castro Gómez, 2005; Haraway, 1988 y 2018). Todo esto no se trata de una nueva panacea teórico-práctica académica, sino de trabajar con resultados tentativos que pueblen y acompañen los problemas del presente, con elaboraciones colectivas, inéditas y parciales que fluyan en un torrente de metodologías, cobrando vida en situaciones particulares. El compromiso horizontal es ya una diferencia metodológica, y lo que se obtiene a partir de éste abona de otra forma tanto a lo epistemológico como a lo político de las formas de vincularse y generar conocimientos.

Los espacios emergentes exponen conflictos durante los procesos infecciosos en los que las afectaciones y las contaminaciones recíprocas son parte ineludible del proceso horizontal difractivo para escuchar y contar historias que prestan atención a coexistencias y agencias heterogéneas, sin un protagonismo que hable por o dé voz a quienes “no la tienen”. Aquí irrumpe una dimensión política de los saberes y las formas en las cuales elegimos construir conocimiento, porque la política encarna luchas constantes por hacer oír la voz propia y colectiva de manera legítima (Corona Berkin, 2020b). La singularidad de los encuentros favorece la creatividad, pero también un ritmo disonante y poco conocido, en el que nadie debe tener la razón y hay que aventurarse en negociaciones constantes para llegar a acuerdos y dar sentido a lo que se escucha y dialoga.

Todo esto consiste entonces en una invitación para capacitarnos con un radar de sospecha epistémica responsable y no idealizar las tramas en las cuales se participa (Kaltmeier,

2020). En el camino rumbo a la horizontalidad, difracto el registro y las citas de otras; se trabaja en colectivo aquello que se comparte, y esto va encarnando nuevas tonalidades y valores para un problema dado. Los saberes hegemónicos son reflexivos y están interesados en reiterar a toda costa, una y otra vez, la imagen sagrada de una mismidad uniforme que conviene a sus intereses; además, ninguna opresión camina aislada, se enreda con otras estructuras de larga duración, como la colonialidad, la misoginia, el clasismo o el racismo, trastocando ineludiblemente las formas académicas con las que se instruye, construye y vincula el conocimiento.

Con base en Van der Tuin (2014b), mientras se confirman patrones sofocantes y sofocados de género, sexualidad, etnicidad, etc., paralelamente hay esfuerzos por experimentar de maneras diferentes de la diferencia, como la horizontalidad, lo que acarrea compromisos respetuosos de escucha y diálogo con otros modos de pensamiento. En estos esfuerzos, la búsqueda de sentido no tiene prioridad académica sino que es colectiva y cercana a quienes participan, dejando en el tintero aquello que no logró trabajarse, así como lo que no encaja y fricciona, todo esto como material y sentires para discusiones posteriores, dado que es imposible la resolución inmediata de cada convocatoria.

El horizonte de trabajo horizontal difractivo es un ejercicio de des/aciertos y discrepancias complejas porque implica escucha no extractiva (Cornejo y Rufer, 2020), trazando un camino diferente al de un experto que escucha banalmente y sólo asiente con la cabeza al oír experiencias que le son ajenas, pero que serán materia prima de su discurso: un ser que no se vulnera ni se ve afectado por el encuentro. Esta invitación laboral implica la ética de compartir la mesa con lo heterogéneo, en la que reinan cuestiones irresolubles porque ningún encuentro es aséptico a los vínculos y devenires que involucran las tramas en las cuales está involucrado, lidiando con capas de saberes, pasiones, fricciones, opresiones, sentires, posturas políticas, etc., lo que brinda espacios ricos y alejados de ideas inertes.

Los encuentros horizontales y difractivos desbordan cualquier protocolo de investigación habitual, agitan las seguridades de las expertas, perturban la institución académica, al tiempo que viven con la contradicción de habitar la casa del amo (Lorde, 2003; Cornejo y Rufer, 2020), porque contienen una efervescencia de ideas y sentires que no son sumisos ni serviciales al discurso canónico, más bien proponen pausar, pensar con calma y trabajar la potencia que brinda su heterogeneidad, pero, al fin y al cabo, no podemos ocultar la posición que configura el lugar de enunciación vinculado con la academia.

Es imposible enfrentar y solucionar todas las dificultades de las estructuras opresivas de larga duración a partir de claves teóricas, aunque tampoco es la pretensión de mi propuesta. Tanto en la horizontalidad como en la difracción, o en la conjunción de ambas claves, no son negociables los esfuerzos colectivos dispuestos al cambio y la vulnerabilidad donde se procure el cultivo cotidiano de la auto/crítica y el compromiso ético con las otras (Cornejo y Rufer, 2020). Tiene que primar el cuidado y la confianza en los vínculos, no dar por sentado ni establecer relaciones de poder con la diversidad de tramas, humanas y no humanas, que nos permitan llevar a cabo nuestras labores cotidianas: desde respirar aire limpio, pasando por relaciones respetuosas en las aulas, así como el compromiso de la escucha y la palabra en cada discurso del cual formamos parte.

CONSIDERACIONES FINALES

Cualquiera que sea la elección y la conformación de nuestra caja de herramientas, las claves elegidas y sus cruces cuentan con límites y alcances epistemológicos porque, de la mano con Rappaport (2016) y Briones (2020), no todo es investigable, co-teorizable ni co-estudiable; sin embargo, cabe recordar que la riqueza está más en los procesos que en los resultados ideales a los cuales apuntamos con la horizontalidad y la difracción.

No se puede seguir ocultando la agencia, las experiencias, las quejas y las incomodidades de las estudiantes luchando por espacios libres de violencia en sus escuelas; de las defensoras del territorio que acuerpan frente al extractivismo y la capitalización de la vida; de las múltiples activistas, sobrevivientes, víctimas, pacientes, migrantes, etc., a quienes les resta un largo camino hacia el acceso a la justicia. Tampoco se puede seguir perpetuando que la única voz relevante para dar sentido a las ideas sea aquella que proviene de una élite académica. Se tiene que ampliar la mesa para acoger a la diversidad y dejarse afectar por ella. ¿Cómo decirse experta en un problema o tema de estudio si no permites que las personas y los seres que también son parte de la composición de ese saber hablen de y desde sus propias experiencias?

El asunto está en cancelar la validación (Aguilar Gil, 2020) de cualquier tipo de autoridad que quiera dominar con una voz unívoca; en considerar y re/elaborar las veces que sea necesario y lo mejor posible los roces entre los mundos, para trabajar con la heterogeneidad que los compone y obtener discursos parciales; coexistir en la contrariedad de estos enredos, para echar a andar rutas políticas apropiadas para las problemáticas densas que encaran el presente (violencias múltiples, cambio climático, refugiadas, agotamiento de recursos vitales, ampliación de la brecha de desigualdad, por mencionar algunos).

La compañía de claves horizontales al navegar aguas turbulentas implica difractar a la individualidad experta, institucional, jerárquica y masculina y dejarse afectar por la diferencia que convocan los encuentros. Pese a lo bien que suenen las claves difractivas y horizontales en lo epistemológico, el proceso no dista de ser un drama, un punto de llegada eventual que tal vez no se consolide pero que siempre deja enseñanzas y aspectos que se pueden retomar en otros momentos durante el proceso de aprendizaje.

La relación entre quienes conocen y aquello que conocen ya no puede describirse a partir de una mirada distante y de valores epistémicos prediseñados que no dialoguen con los contex-

tos donde cobran vida. Comprometerse en cualquier proceso de conocimiento es ser parte del proceso de su elaboración, por lo cual la horizontalidad es difractiva en su esfuerzo por crear otros patrones relacionales, más éticos y comprometidos, en cuanto a las formas de producir epistemologías.

Pese a que la tarea nunca es sencilla, tanto la difracción como la horizontalidad son ejemplos de que hay otros caminos para crear significados consecuentes, y el desestimar, subestimar o pasar por alto esta situación es un posicionamiento ético, porque lo que se busca es trabajar con la complejidad plural de la vida y evitar que sólo se preste atención a resultados finales generados por élites protagonistas de la historia única.

Teorizar de manera difractiva y horizontal implica tender puentes para juntar lo que usualmente separamos y jerarquizamos. Ambas claves buscan la lectura de unas ideas a través de otras en caminos donde reluce la diferencia, así como la consciencia de que al prestar atención a ciertos elementos siempre quedarán excluidos otros, pero el manejo responsable de tales inclusiones y exclusiones forma parte de la teorización consecuente.

La experimentación con este tipo de claves es un compromiso ante el mundo y, por tanto, es radicalmente inmanente (Kaiser y Thiele, 2014); plantea un par de puntadas que enredan otros modos de pensamiento y diferentes formas de dar sentido, las cuales emergen desde lugares plurales, lo que nos vincula a procesos de análisis que a su vez nos están educando en la complejidad misma de las realidades que estudiamos; es decir, estudiar algo es necesaria y conscientemente dejarse afectar por ello.

La apuesta está en cultivar formas de convivencia menos dañinas, porque trabajar responsablemente la diferencia se puede lograr con el trato horizontal: herramientas que hacen de la labor académica un acto ético constante y necesario, con sus desatinos y complicaciones; intentarlo y exponerse a una respuesta contingente es mejor que ser insensible a los modos que habitan las tramas que nos sostienen y rodean. Es apremiante apostar por la redistribución y construcción de puentes

entre mundos, como propone Raquel Gutiérrez Aguilar (2017). Vale la pena luchar por una reproducción digna de la vida.

La necesidad de quedarse con ideas inertes que responden a otros contextos, pasados o actuales, sólo empobrece las formas de dar sentido cuando la diversidad de coexistencias precisa prestar atención a las diferencias propias de cada proceso de vida. De la mano de los aportes de Octavia Butler, con toda la asertividad que una novela de ciencia ficción escrita en la década de los noventa del siglo XX y ambientada en un 2024 “a futuro” puede ofrecer, el asedio letal del *statu quo* no brinda nada nuevo para la diferencia, pero fermenta la potencia de resistencias que difractan dicho estatus, porque, aunque no haya nada nuevo bajo el Sol, hay nuevos soles (Butler, 2021).

Finalmente, la difracción y la horizontalidad son más que dos claves que acompañan de forma cercana mi práctica profesional; también son amuletos que me ayudan a gestionar cercanías y distancias en las contingencias y devenires de los enredos académicos, desde la docencia hasta la investigación, así como puntos de partida para la escucha atenta y el diálogo con otros saberes. Desde distintas convocatorias está abierta y resistiendo la invitación para sumarse a dinamizar ideas inertes y el lugar común de la pasividad epistemológica que provocan, porque, como bien lo ha experimentado Gladys Tzul Tzul (2020), la teoría también es un momento de lucha.

REFERENCIAS

- Aguilar Gil, Y. E. (19 de abril de 2020). “La validación como captura”, *El País*. Disponible en https://elpais.com/elpais/n2020/04/19/opinion/1587329573_401539.html
- Barad, K. (2007). *Meeting the Universe Halfway: Quantum Physics and the Entanglement of Matter and Meaning*. Durham y Londres: Duke University Press.
- (2010). “Quantum entanglements and hauntological relations of inheritance: Dis/continuities, spacetime enfoldings, and justice-to-come”, *Derrida Today*, 3(2):240-268.

- Barad, K. (2014). "Diffracting diffraction: Cutting together-apart", *Parallax*, 20(3):168-87.
- Bellacasa, M. P. de la (2012). "'Nothing comes without its world': Thinking with care", *The Sociological Review*, 60(2): 197-216.
- Cruz, N. de la (agosto de 2021). "Mentoría sobre reescritura e intertextualidad con Nora de la Cruz (núm. 5)". En *Laboratorio de escrituras vivas*. Disponible en <https://open.spotify.com/episode/27dbECNQXBtIULiCuNPlkb?si=9aa1a81e4b7f45c7>
- Bozalek, V., y Zembylas, M. (2017). "Diffraction or reflection? Sketching the contours of two methodologies in educational research", *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 30(2):111-127.
- Briones, C. (2020). "La horizontalidad como horizonte de trabajo". En I. Cornejo y M. Rufer (eds.), *Horizontalidad: hacia una crítica de la metodología* (pp. 59-92). Buenos Aires: CALAS-Clacso.
- Butler, O. (2019). *Parentesco*. Madrid: Capitán Swing Libros.
- (2021). *La parábola del sembrador*. Madrid: Capitán Swing Libros.
- Castro-Gómez, S. (2005). *La hybris del punto cero: Ciencia, raza e ilustración en la Nueva Granada (1750-1816)*. Bogotá: Editorial Pontificia/Universidad Javeriana.
- Cornejo, I., y Rufer, M. (eds.) (2020). "Introducción", *Horizontalidad: Hacia una crítica de la metodología*. Buenos Aires: CALAS-Clacso.
- Corona Berkin, S. (2020a). "Investigar el lado oscuro de la horizontalidad". En I. Cornejo y M. Rufer (eds.), *Horizontalidad: Hacia una crítica de la metodología* (pp. 27-57). Buenos Aires: CALAS-Clacso.
- (2020b). *Producción horizontal del conocimiento*. Buenos Aires: CALAS-Clacso.
- Cumes, A. (2009). "Multiculturalismo, género y feminismos: Mujeres diversas, luchas complejas". En A. Pequeño (comp.), *Participación y políticas de mujeres indígenas en contextos latinoamericanos recientes* (pp. 29-52). Quito: Flacso.

- Despret, V. (2012). *Que diraient les animaux, si... on leur posait les bonnes questions?* París: Éditions La Découverte.
- Gutiérrez Aguilar, R. (2017). *Horizontes comunitario-populares. Producción de lo común más allá de las políticas estado-céntricas*. Madrid: Traficantes de Sueños.
- Haraway, D. (1988). "Situated knowledges: The science question in feminism and the privilege of partial perspective", *Feminist Studies*, 14(3):575-599.
- (1992). "The promises of monsters. A regenerative politics for innappropriate/d others". En L. Crossberg, C. Nelson y P. A. Treichler (dirs.), *Cultural Studies* (pp. 295-337). Londres: Routledge. Disponible en https://www.paas.org.pl/wp-content/uploads/2014/07/haraway_Promises_of_Monsters.pdf
- (2018). *Modest_Witness@ Second_Millennium. FemaleMan_Meets_OncoMouse: Feminism and technoscience*. Nueva York y Londres: Routledge.
- , y Goodeve, T. (2000). *How Like a Leaf: An Interview with Thyra Nichols Goodeve*. Nueva York y Londres: Routledge.
- Harding, S. (1992). "After the Neutrality Ideal: Science, Politics, and 'Strong Objectivity' ", *Social Research*, 59(3):567-587. Disponible en <https://www.jstor.org/stable/40970706>
- Kaiser, B. M., y Thiele, K. (2014). *Diffraction: Onto-epistemology, Quantum Physics and the Critical Humanities*. Nueva York: Taylor & Francis.
- Kaltmeier, O. (2020). "¿O cómo descolonizar las metodologías en contextos de extrema desigualdad y de la crisis planetaria?". En I. Cornejo y M. Rufer (eds.), *Horizontalidad: Hacia una crítica de la metodología* (pp. 93-122). Buenos Aires: CALAS/Clasco.
- Lorde, A. (2003). *La hermana, la extranjera*. Madrid: Traficantes de Sueños.
- Minh-ha, T. (1986). "Difference: 'A Special Third World Women Issue' ", *Discourse*, 8, pp. 11-38. Disponible en <https://www.jstor.org/stable/1395032>
- (1991). *When the Moon Waxes Red: Representation, Gender and Cultural Politics*. Nueva York y Londres: Routledge.

- Rappaport, J. (2016). "Rethinking the meaning of research in collaborative relationships", *Collaborative Anthropologies*, 9(1):1-31.
- Stengers, I. (2005). "Whitehead's account of the sixth day", *Configurations*, 13(1):35-55.
- (2017). *Civiliser la modernité? — Whitehead et les ruminations du sens commun*. Dijon: Les Presses du Réel.
- (2020). *Réactiver le sens commun. Lecture de Whitehead en temps de débâcle*. Paris: Decouverte.
- Thiele, K. (2014). "Ethos of diffraction: New paradigms for a (post) humanist ethics", *Parallax*, 20(3):202-216.
- Tuin, I. van der (2014a). "Diffraction as a methodology for feminist onto-epistemology: On encountering Chantal Chawaf and posthuman interpellation", *Parallax*, 20(3):231-244.
- (2014b). "'Without an analytical divorce from the total environment': Advancing a philosophy of the humanities by reading Snow and Whitehead diffractively", *Humanities*, 3(2):244-63.
- Tzul Tzul, G. (2020). "Las mujeres indígenas reivindicamos una larga memoria de lucha por la tierra", *Revista Amazonas*, abril. Disponible en <https://www.revistaamazonas.com/2020/04/03/gladys-tzul-tzul-las-mujeres-indigenas-reivindicamos-una-larga-memoria-de-lucha-por-la-tierra/>.
- Whitehead, A. N. (1967a). *Science and the Modern World*. Nueva York: The Free Press.
- (1967b). *The Aims of Education and Other Essays*. Nueva York: The Free Press.
- (1968). *Modes of Thought*. Nueva York: The Free Press.

Segunda parte
Ética, epistemologías y sujeto

MIRADAS ÉTICAS DEL CUIDADO

LOURDES LÓPEZ PÉREZ
Y ALMA COSSETTE GUADARRAMA-MUÑOZ*

INTRODUCCIÓN

Este trabajo tiene como objetivo proponer que la ética del cuidado puede y debe comprenderse no sólo como ética de la responsabilidad hacia los seres vivos, sino como el compromiso y la responsabilidad de conservar y mantener la vida, lo cual implica reconocer la red de relaciones de interdependencia entre la vida animada e inanimada, los derechos, los valores y los principios. Se realizó una revisión comprensiva, más que exhaustiva, de la literatura sobre la ética del cuidado, para evidenciar la posición ética que la fundamenta.

La intención es ofrecer un panorama de la conceptualización de la ética del cuidado desde diversas disciplinas, y cómo ésta ha transitado de una mirada individualista —personalizada— y compasiva hacia una amorosa, empática y relacional. Una ética que desarticula esquemas duales jerarquizados de dominación (mujer-hombre, naturaleza-cultura,

* Investigadoras de la Universidad La Salle, México.

cuerpo-mente, afectividad-racionalidad, materia-espíritu, etc.), que rompe con la mirada antropocéntrica y androcéntrica, que visibiliza las causas estructurales y las relaciones de poder; una ética que reconoce relaciones históricas e interdependientes y que se responsabiliza por un nosotros vivos y no vivos. Para lograrlo, se recuperan las aportaciones del ecofeminismo en general, no esencialista, en especial del ecofeminismo crítico, como corrientes que en el marco del cambio climático luchan por alcanzar la justicia ambiental y de género de forma situada y contextualizada, y pueden proporcionar algunas claves para reflexionar sobre los problemas actuales y su complejidad, porque implican una actitud crítica y auto-crítica que somete cualquier saber y creencia a revisión (Díaz, 2019).

El ecofeminismo es un movimiento teórico y práctico que se ha esforzado por reconceptualizar los tradicionales andamiajes éticos de Occidente que se articulan alrededor de esquemas binarios y se caracterizan por su posición deontológica y utilitarista, cuya moralidad posee un sentido restrictivo de la comunidad humana y cuyas categorías —androcentrismo, ecocentrismo, biocentrismo, antropocentrismo— encubren marcos conceptuales opresivos que justifican la subordinación conforme a una lógica de dominación (Gandon, 2009; Gómez, 2010; Warren, 2003, citados en Triana, 2016: 121). Las posturas ecofeministas discuten con aquellas miradas que colocan a cientos de seres humanos en una posición moral privilegiada sobre los demás (Triana, 2016), sean entes vivos o no, por carecer de un basamento ético moralmente aceptable.

LA ÉTICA DEL CUIDADO EN LA LITERATURA

Para avanzar en dicha tarea es necesario contar con una base conceptual que supere la mirada médica o de las ciencias de la salud, que compendia una buena parte de la literatura sobre el cuidado de los y de las otras. Las diversas conceptualizaciones de ética del cuidado oscilan desde aquellas que se

orientan hacia el cuidado personal —como relación entre quien cuida y quien recibe el cuidado— y aquellas que pueden denominarse como relacionales, porque no sólo se interesan por quienes pueden responder a nuestro cuidado, sino que se implican y se preocupan por todos, aun por desconocidos. El objetivo de las primeras no es el cuidado desde una perspectiva global sino individual, pues la relación se ciñe al cuidador y a la persona cuidada, ajustándose a las circunstancias concretas del caso de cuidado (Velasco, 2016); en éstas se atiende a sujetos con necesidades específicas y circunstancias concretas (Camps, en Comins, 2008: 17). Esta visión es la más cercana a la forma como las ciencias de la salud han conceptualizado la ética del cuidado, al menos en la literatura revisada.

La segunda gran concepción, la relacional, critica la posición de que el cuidado se ciña exclusivamente a la relación entre cuidador y persona cuidada por ir en contra de una actitud moral en la cual los agentes morales no se mantienen neutrales en juicio y actitud para interesarse por desconocidos (Velasco, 2016). La perspectiva relacional visualiza seres humanos que no se encierran en sí mismos sino que se vinculan con una realidad social (Vázquez *et al.*, 2010: 3). A diferencia de la primera postura, el acento está en la responsabilidad entre sujetos a partir del vínculo y de las relaciones interpersonales, por lo cual rechazan la idea de sujetos que habitan en un mundo ensimismados y solitarios (Vázquez y Escámez, 2010: 3); dicho en otras palabras, se asume que los sujetos conforman comunidad.

En las ciencias de la salud, la ética del cuidado se ha considerado una profesión de ayuda, porque sus profesionales tienen a su cuidado personas con capacidades mermadas por causa de enfermedades, razón por la cual el sujeto depende del buen hacer del otro para poder vivir (Paniagua, 2015: 28) y recibir los cuidados. En estas ciencias, el vínculo entre el profesional de la salud y el paciente es emocional (Montoya, 2007: 168) y está atado a una aplicación situacional (Camps, en Comins, 2015: 162), por lo que la ética del cuidado es un

constructo teórico y práctico que busca resaltar la vinculación esencialmente humana y emocional entre el profesional de la salud y el paciente (Montoya, 2007: 168).

El resto de las disciplinas, como la filosofía, las ciencias políticas, el derecho, la comunicación o la educación entienden al ser humano como un ser en relación que implica no sólo el cuidado de los y de las otras, sino el propio. Hay ciertos conceptos que se usan como sinónimos o se asocian a la ética del cuidado, como son los de cooperación y empatía, tal y como lo hace Kohen (2005: 175-188, citado en Faerman, 2015: 126-127) y Comins (2008: 15), o la noción de apertura hacia los demás de Hernán Baeza (2001, citado en García *et al.* 2016: 76-77), resaltando el compromiso con las personas en Comins (2015: 161), Camps (1998) y Domínguez-Alcón (2017), ambos citados en Busquets (2019: 29), o como red de relaciones de interdependencia para Tronto (2009, citada en Domínguez *et al.*, 2018: 65-66), o que plantean el reconocimiento de la responsabilidad hacia los otros, tal es el caso de Alvarado (2004), Yáñez, Rivas y Campillay (2021) y de Medina (2016), o bien como concepto que implica la comprensión del mundo (Alvarado, 2004, Hernán Baeza, 2001, citado en García *et al.* 2016: 76-77, y Medina, 2016: 93).

El análisis que se hace de la ética del cuidado muestra que no es una categoría aislada, sino que está en acción porque persigue objetivos morales: evitar el daño y el mantenimiento de las relaciones (Kohen, 2005: 175-188, citado en Faerman 2015: 126-127), que concibe sujetos interdependientes, encarnados y situados (Kohen, 2005: 175-188, citado en Faerman, 2015: 126-127) y que asume que hay un precio por la falta de cuidado (Gilligan, 2013: 33, citada en Vázquez *et al.* 2010: 3), por lo que hay una obligación moral de no abandonar (Comins, 2008: 17). En otros casos, la ética del cuidado se enmarca en la responsabilidad y las relaciones con los otros, pero esos otros son los más vulnerables y necesitados (González, 2015: 188).

También están las concepciones que ponen el acento no sólo en las relaciones sino en la importancia de la comunica-

ción, entendiendo el diálogo como instrumento para encontrar formas de vida adecuadas, según lo mencionan Camps (1998) y Domínguez-Alcón (2017), citados en Busquets (2019: 29), o como el cultivo de actitudes de relación, habilidades de comunicación y resolución de los problemas (Grande, 2006, citado en García *et al.*, 2016: 76-77). Otra vertiente que ha analizado la ética del cuidado son las posturas feministas que recuperan las experiencias históricamente vividas por las mujeres, reconociendo el valor y la práctica del cuidado y visibilizando las posiciones subordinadas que permiten la explotación y el abuso (Vázquez, 2010).

LA ÉTICA DEL CUIDADO VISTA DESDE LAS DISCIPLINAS Y SUS ENFOQUES

La ética del cuidado ha sido abordada por diversas disciplinas desde diferentes enfoques, aun cuando la gran mayoría de los trabajos toman como punto de partida lo desarrollado por Gilligan (1985), al ser emblemático en la ética del cuidado porque explora el desarrollo de la moral en las mujeres; su trabajo tomó como base, a su vez, el de Kohlberg, quien se enfocó en el desarrollo moral para comprobar si, al igual que en el desarrollo cognitivo (Jean Piaget), existía un desarrollo moral secuencial y por etapas que diera como resultado cierta maduración moral. Este modelo fue refutado al tener un sesgo de género, ya que se centró en los razonamientos de varones, lo que impulsó a Gilligan (1985) a realizar su investigación y sostener que

El patriarcado deforma la naturaleza tanto de las mujeres como de los hombres, aunque de maneras distintas [...] Pero, al igual que un cuerpo sano combate la infección, una psique sana se resiste a elementos ajenos a la naturaleza humana. Los hallazgos empíricos en los distintos campos de las ciencias humanas convergen en un mismo punto convincente: somos, por naturaleza, *homo empathicus* en vez de *homo lupus*. La cooperación está

programada en nuestros sistemas nerviosos; nuestros cerebros dan más luz cuando optamos por estrategias cooperativas en vez de competitivas [...] Los descubrimientos en neurobiología y antropología evolutiva se suman a los de la psicología del desarrollo para transformar el paradigma cambiando la pregunta. En vez de plantearnos cómo adquirimos la capacidad de cuidar, nos preguntamos: ¿Cómo perdemos nuestra humanidad? (2013: 65).

De esta manera, la escena de la ética del cuidado ha sido dominada principalmente por la ciencia de la salud, en particular la enfermería. García Moyado (2015), mediante el método analítico-sintético, analiza la utilidad de la ética del cuidado en la profesión de enfermería, para concluir que: “La ética del cuidado está íntimamente relacionada con la enfermería y, aunque no es exclusiva de ella, podría funcionar como pilar fundamental para determinar su propio modelo” (García, 2015: 316).

Yáñez *et al.* (2021) describen la contribución de la ética del cuidado a la enfermería profesional, para lo cual, a partir de una reflexión teórica, concluyen que

Recuperar las virtudes éticas para el cuidado en un justo equilibrio con el deber, contribuye a que los profesionales de enfermería revaloren la relación de ayuda que se establece con los pacientes, dado que posee una formación integral que le entrega los conocimientos, preparación, motivación y sensibilidad moral para cuidar.

Asimismo, del texto se rescata el señalamiento de que la enfermería, al estar íntimamente relacionada con la ética del cuidado, posee una injusta carga de prejuicios asociados con el género,

desvalorizando e invisibilizando el cuidado característico de un mundo que resalta por sobre todo la productividad [...] por ello, la necesidad de reflexionar sobre el espacio que se le ha da-

do a lo emocional en el cuidado formal, como un rasgo íntimo y exclusivo del carácter social de la profesión.

De igual forma, García *et al.* (2016), en el texto titulado “La ética del cuidado, sustento de la bioética enfermera”, mediante el método comparativo, demuestran “la necesidad de la profesión enfermera de conocer los distintos modelos bioéticos, y en especial la llamada ‘ética del cuidado’ [...] que podría servir como sustento para definir un modelo bioético enfermero concreto” (García *et al.*, 2016: 73). Así, concluyen que hay diferencia entre una ética del cuidado y una ética de los cuidados; la última se sostiene en la primera, aplicada a la enfermería, con base en “la responsabilidad hacia el otro y, en consecuencia, en su atención integral por medio del fomento de actitudes adecuadas y que dotaría a quien lo practica de un compromiso profesional y moral” (García *et al.*, 2016: 77).

Un texto de interés por la especialización en un grupo vulnerable, que aplica la categoría de la “ética del cuidado”, es el de Paniagua (2015), al referirse al cuidado de las personas mayores y enfermas. De manera sencilla y útil, en palabras de la propia autora, se clarifican cuestiones básicas en la intervención diaria con personas adultas mayores y enfermas, por lo que el estudio está dirigido a los cuidadores asalariados, pero también a la familia con elementos como la motivación y la formación, indispensables para alcanzar el cuidado necesario. Una de sus reflexiones más importantes estriba en que los cuidados deben otorgarse, por parte de las personas, con calidad y calidez, porque sólo de esta forma se logra una vida digna para quienes sufren afecciones y ven mermada su salud, con el objetivo de llegar al final de una mejor manera.

En este mismo rubro de las ciencias de salud y de la ética del cuidado, enfocado en un aspecto en particular, se encuentra el documento de Montoya (2007), quien entiende que la ética de la salud es un concepto que vincula la esencia humana y emocional entre el profesional de la salud y el paciente, por lo que, partiendo de esto, se propone instrumentarlo en el campo de la salud sexual y en la difusión y el establecimiento

de los derechos sexuales, al considerar que la reciprocidad de conocimientos e información genera empatía y un trato humanizado. Su principal conclusión estriba en que

la ética del cuidado obliga a un conocimiento interior de las carencias y logros que el profesional, como ser sexual, tiene en su propia vida personal. La reflexión propuesta supera el enfoque de género [...] tienen por igual el compromiso de analizar cómo su propia vivencia sexual influye en la posibilidad de dar información, orientación y atención médica (Montoya, 2007: 175).

Alvarado (2004) hace una recopilación bibliográfica del origen de la ética del cuidado, para entender el cuidado de enfermería a la luz de los valores y los principios éticos que emergen de esa disciplina. En este sentido, la conclusión a la que llega es que los principios éticos y los valores constituyen la fuerza moral indispensable para garantizar una atención de calidad en salud con base en el cuidado. Por ello, las políticas de salud y el sistema sanitario deben apuntar a una salud para todos, pues toda persona tiene derecho a la protección de la vida y a la salud, al ser éstos derechos humanos.

Busquets (2009) relaciona el constructo de la ética del cuidado con las formas y las maneras como se ha llevado a cabo por parte de las mujeres; ello a partir de tres líneas de acción: en el hogar, al ser las mujeres quienes se han ocupado del cuidado de los demás miembros de la familia; desde la perspectiva del cuidado profesional, y de las últimas aportaciones de la teoría social, para mostrar los principales factores y dimensiones que configuran la ética del cuidado actualmente. La autora sostiene que el cuidado ha implicado una relación dual entre dos personas, una con una necesidad específica y otra con la voluntad y la competencia para ayudar a satisfacerla, y que, no obstante, las aportaciones más recientes han evidenciado que más allá de esa relación dual se implica una transformación en las relaciones entre seres humanos, ya que la ética del cuidado modifica las formas y las maneras de ha-

cer, no sólo en las conductas personales, sino que también atañe a las responsabilidades de los Estados respecto de los ciudadanos. Luego entonces, cuidar “es el valor clave para la sociedad del siglo XXI” (Busquets, 2009).

Otra autora que toma como base el trabajo de Gilligan (1985) es Santacruz (2006), en el sentido de que al hablar de enfermería es necesario referirse al cuidado, y en este sentido uno se adentra al campo de lo moral y de lo ético, aspectos que se analizan desde la propuesta de Carol Gilligan (1985), para concluir que

dentro de una cultura sexista, parece más equitativa por cuanto al tiempo que resalta los agentes morales femeninos, no desconoce a los agentes morales masculinos considerando que el ideal para todos los agentes morales sería una ética que incluya elementos de ambos enfoques, así a veces las mujeres opten por una solución de justicia y los hombres escojan una ética del cuidado (Santacruz, 2006: 51).

El documento de González (2015) si bien no es propiamente científico sino más bien de divulgación, resulta de interés al mostrar, a partir de lo que el autor llama figuras ejemplares, el objetivo principal de las profesiones sanitarias, en las que cuidar al otro vulnerable es un deber ético basado en la responsabilidad y la relacionalidad, que se expresa con la empatía, la solidaridad y la comprensión.

De igual forma, una disciplina que ha profundizado en la ética del cuidado es la filosofía, con estudios como el de Durán (2015), quien describe las particularidades de la ética del cuidado con base en el trabajo de Gilligan (1985), para quien la teoría moral basada en el concepto de justicia representa la hegemonía epistémica del pensamiento masculino y contribuye al mantenimiento de la discriminación de las mujeres, describiéndolas como inferiores en sus razonamientos morales. Así, el imaginario se nutre de la existencia de un falso problema del desarrollo moral femenino defectuoso. La ética del cuidado se presenta como una voz diferente en la tradición del discurso moral occi-

dental, voz distinta no por el sexo sino por la problematización de una moral teórica limitada en su comprensión de la condición humana e inevitablemente ciega. La reflexión a la que arriba es que

En ningún sentido los argumentos de la ética del cuidado conducen a pensar que la orientación del cuidado es exclusiva de la mujer, ni mucho menos que esté determinada biológicamente. El predominio del cuidado en las formas de interacción social varía probablemente en las diferentes sociedades y culturas (Durrán, 2015: 21).

Otro estudio es el de Ramos (2011), cuyo trabajo se centra en el análisis de la ética del cuidado a partir de aspectos positivos y negativos de la misma, para concluir que es necesaria la reformulación de esta teoría dado que tiene carencias e insuficiencias, para lo cual señala tres aspectos:

1) es necesario unos principios éticos y una teoría ética como fundamento ético; 2) ha de reformularse el concepto de cuidado, pues no es posible ni positivo que se cña a los sentimientos que se desprenden de la relación, siendo necesario un “cuidado técnico y cualificado”; y 3) ha de basarse en un modelo biomédico que aborde al ser humano “holísticamente” (Ramos, 2011: 122).

Medina (2016), por su parte, analiza la teoría del desarrollo moral de Kohlberg a partir de los niveles morales preconvencional, convencional y posconvencional, con el propósito de discernir si esta explicación evolutiva de la moralidad humana adquiere un carácter universal, o si por el contrario, se refiere a las estructuras morales de un grupo humano concreto; posteriormente se centra en la postura de Gilligan (1985) hacia dichos niveles, enfatizando en la necesidad de incorporar las particularidades contextuales en la noción de razonamiento moral para definir un nivel posconvencional contextualista, que permita confrontar las nociones de ética de la justicia y ética del cuidado. La conclusión a la cual llega es que la di-

cotomía público-privado condiciona nuestro papel como ciudadanos y ciudadanas, así como nuestra posición en el mundo y el modo que tenemos de percibirlo. Al mismo tiempo, va a definir nuestro modo de desarrollar los razonamientos morales, que, al fin y al cabo, se refieren al modo como nos relacionamos con los demás” (Medina, 2016: 97). Luego entonces, para el autor es necesaria

la incorporación de la experiencia de las mujeres en el seno de las teorías morales universalistas, ya que es cuestión de justicia definir una moralidad que no privatice dicha experiencia, sino que abra caminos para complementar los principios de la ética de la justicia con la ética del cuidado. Es decir, que nos permita construir una ciudadanía completa (Medina, 2016: 98).

La ciencia política es otra disciplina que aborda la ética del cuidado. En esta línea, Comins (2015) analiza la ética del cuidado como elemento para la construcción de una ciudadanía cosmopolita en un mundo globalizado. Su trabajo aborda la importancia del cuidado para resignificar algunas asunciones dominantes sobre la naturaleza humana, al mismo tiempo que señala el potencial de la ética del cuidado para tratar temas morales en contextos globales. Así, concluye que

la justicia y el cuidado son interdependientes y ambos son necesarios en la construcción de una globalización humana. Pero si bien la ética del cuidado no pretende sustituir la ética de la justicia, puede aportarle elementos de valor, como la consideración del otro concreto o la importancia de la respuesta moral (Comins, 2015: 177).

Comins (2008), en su trabajo titulado “La ética del cuidado y la construcción de la paz”, señala que la ética del cuidado ha sido un motor fundamental para la participación activa y pacífica de las mujeres en la sociedad civil. Por ello, propone una socialización en el valor del cuidado como valor humano y valor de ciudadanía, y no meramente como valor de género, con

el objetivo de lograr una democracia más participativa y más comprometida con la construcción de la paz. Sostiene que “La ética del cuidado en el ámbito de la ciudadanía nos puede ayudar a superar uno de los vicios más extendidos en nuestras sociedades democráticas: la pasividad” (Comins, 2008: 22), y continúa diciendo que “La ética del cuidado aporta valores muy importantes para la construcción de una sociedad civil participativa: el sentimiento de empatía, de interconexión y responsabilidad por nuestro entorno” (Comins, 2008: 6).

Otro trabajo de Comins (2003) es “Del miedo a la diversidad a la ética del cuidado: Una perspectiva de género”, en el que aborda el tema de la diversidad desde los estudios de género y especialmente desde la ética del cuidado. Con ello aporta herramientas de reflexión que contribuyen a la creación de un nuevo concepto de lo diverso más pacífico y enriquecedor. Domínguez *et al.* (2018) profundizan en las dimensiones del cuidado relacionadas con aspectos teóricos, políticos y éticos en un contexto de transformación del cuidado, motivado por cambios sociales y distintos acontecimientos, incluido el incremento del uso de alta tecnología.

En el campo del derecho, Faerman (2015) parte de la postura de Gilligan (1985) sobre la ética del cuidado entendida como una teoría moral que contiene principios generales, con alcance universal, los que pueden adoptarse de manera complementaria de otros como la ética de la justicia y también en cuestiones jurídicas, como los procesos judiciales. Finalmente, la autora concluye que

los procesos judiciales resultan más adecuados si incluimos las exigencias que la ética del cuidado propone a través de la debida atención al contexto en la aplicación de las normas, así como también en los procesos de implementación de sentencias (Faerman, 2015: 142).

Asimismo, indica que la ética del cuidado

permite tomarla como teoría moral para aportar al debate y [...] justificación de instituciones legales, herramientas jurídicas e

institutos como el derecho al cuidado y, sobre este último, refuerza su entendimiento como derecho que exige al Estado el diseño de políticas públicas universales para garantizarlo (Faerman, 2015: 143).

La ética del cuidado en menor medida ha sido abordada en estudios de corte educativo. Empero, resalta el trabajo de Vázquez (2010), quien propone una nueva forma de educar más adaptada a la realidad en la que varones y mujeres desarrollen relaciones equitativas, a partir de la transformación del currículum y de la cultura escolar desde la perspectiva de la ética del cuidado. En consecuencia, concluye que el currículum escolar debe ser rediseñado para incluir elementos reservados al currículum femenino, aun cuando existe resistencia a enseñar lo relacionado con “el cuidado, la dependencia, lo doméstico y lo femenino debido a que estos contenidos y valores no formaban parte del currículum escolar que la Modernidad concibió para los varones” (Vázquez, 2010: 193).

La hermenéutica crítica es el método utilizado por Vázquez y Escámez (2010) en su texto titulado “La profesión docente y la ética del cuidado”, en el cual sostienen que la eficacia de los procedimientos educativos radica en relaciones interpersonales suficientemente profundas como para conocer las motivaciones y los intereses del estudiante, al que se le debe devolver una imagen positiva de sí, al mismo tiempo que se establecen relaciones de confianza. “Lo importante en una docencia ética es que se despierte en el alumnado [...] su sentimiento de seguridad personal, que se preste atención a sus talentos y que se les brinde confianza” (Vázquez y Escámez, 2010: 15).

Otro campo de conocimiento, si bien no disciplinar, es el feminismo, el cual ha abordado la ética del cuidado desde diversas miradas. En un inicio lo hizo desde la crítica a la desigualdad entre hombres y mujeres, como transformación radical de las estructuras sociales y la vida cotidiana en contra del patriarcado, la reivindicación de los derechos y la emancipación para las mujeres (Carosio, 2007). En la actualidad y

en sinergia con la ecología feminista, los estudios de género han configurado una perspectiva que se distancia de la comprensión “tradicional” del cuidado para desnaturalizar y politizar el discurso, introduciendo en la agenda la comprensión situada y contextualizada del cambio climático, la justicia ambiental, la interseccionalidad, la discriminación, entre otras categorías, al romper con miradas dicotómicas restrictivas. Elmhirst (2017: 52) lo explica bien:

El desarrollo de la ecología política feminista [es] un campo de investigación y praxis que ofrece diferentes aproximaciones teóricas acerca de las relaciones sociales de poder asociadas con la naturaleza, la cultura y la economía, con un compromiso con epistemologías, métodos y valores feministas (Elmhirst, 2017: 52).

OTRAS MIRADAS DE LA ÉTICA DEL CUIDADO

Las otras miradas del cuidado que se exponen y analizan desde una perspectiva ética son las ecofeministas, para las cuales el cuidado se comprende como subversión de un orden antropocéntrico y androcéntrico que encubre dominaciones concretas, como concepto pensado para comprender una realidad social histórica y contextualizada que toma una posición política sobre el nosotros, un nosotros que se responsabiliza de entes vivos y no vivos, superando la elección individual al recuperar la práctica de cuidar como un elemento moralmente valioso para conservar y reproducir la vida. De esta manera, el ecofeminismo, según Triana (2016), amplía la comunidad moral porque considera fundamental asumir responsabilidades hacia los seres a los cuales no se les puede exigir reciprocidad o responsabilidad para con nosotros. La noción de responsabilidad aparece como un eje central de estas perspectivas éticas porque no excluyen las consecuencias de las acciones propias en otros, articulando el concepto de responsabilidad con el de obligación (Lara, 2014: 136, citado en Triana, 2016).

Las éticas feministas han asumido la responsabilidad de cuestionar las tendencias sexistas de las éticas tradicionales y de ofrecer alternativas que logren superarlas (Triana, 2016). En este sentido, el ecofeminismo se ha movido entre aproximaciones que en ocasiones resultan complementarias y en otras se mantienen en discordia, pero que dialogan entre sí. En términos generales, están aquellas con un claro anclaje social porque critican el androcentrismo y el antropocentrismo de las éticas tradicionales al ver la conexión mujer-naturaleza como producto de la construcción cultural patriarcal que justifica la propiedad y el uso de las mujeres y del mundo natural (Ruether, 2001: 237, citado en Triana, 2016). Estas perspectivas buscan deconstruir los dualismos inmersos en las concepciones de mujer y naturaleza, que Occidente ha conformado como parte central de los marcos conceptuales núcleo de su epistemología. En contraparte, las posiciones esencialistas (Trentini y Pérez, 2022; Díaz, 2019; Elmhirst, 2017 y Triana, 2016) suelen resaltar la afinidad “natural” de las mujeres con el mundo de la naturaleza.¹

¹Se pueden encontrar cuatro grandes bloques de ecofeminismo: 1) esencialista: reivindica que la esencia de ser mujer está biológicamente determinada por su unión con la naturaleza, asignándole valores de excelencia y superioridad; 2) constructivista: afirma que la identificación de la mujer y el hombre es una construcción social e histórica, por lo que trata de hacer visible el sometimiento, señalando responsabilidades y corresponsabilizando a hombres y mujeres en el trabajo del cuidado y la supervivencia (Díaz, 2019: s/p); 3) ecofeminismo espiritualista: “defiende una dimensión sagrada y espiritual de la naturaleza, que habría sido negada o denigrada por el materialismo capitalista, centrado en la consideración de que la felicidad humana depende de la expansión de la producción de bienes materiales” (Díaz, 2019: s/p); 4) ecofeminismo ilustrado o crítico: se diferencia del resto porque evita apelar a las definiciones esencialistas de la diferencia sexual; parte de la afirmación de que los seres humanos somos naturaleza y cultura: “El ecofeminismo crítico busca un ser humano reconciliado con los demás seres [...] se distancia, en gran medida, del clásico debate de hombre-mujer con respecto a la naturaleza, para verlo con otras gafas (en mi opinión, mucho más honestas y realistas); incluso aceptando la existencia de ciertas tendencias biológicas como resultado de la evolución, sí que contempla un constructivismo moderado que pone énfasis en lo construido socioculturalmente (Puleo, 2019). De esta manera, no tiene peligro de caer en un esencialismo determinista (en el que la libertad del sujeto, por ende,

Las posiciones que en la presente reflexión se busca destacar son las que se alejan del planteamiento ecofeminista esencialista, porque éste refuerza los roles de cuidadoras que en el patriarcado se les adjudican a las mujeres al considerar que están mejor equipadas que los hombres para serlo (Velasco, 2016), aunado a que respaldan la intención de la universalización de las virtudes del cuidado históricamente reconocidas como femeninas.

Se rescatan las contribuciones del ecofeminismo en general, no esencialista, en especial del ecofeminismo crítico, porque se distancian del clásico debate de hombre-mujer, evidenciando las causas estructurales y las relaciones de poder al ir más allá de subrayar la perspectiva de género y al reconocer y ocuparse de analizar otras formas de opresión y sus interrelaciones. Como señalan Warren y Cheney (1991) y Warren (2003), citadas en Triana (2016) y Velasco (2016), respectivamente, el ecofeminismo es un conjunto de perspectivas que estudian los vínculos entre la dominación de la mujer, otros oprimidos y de la naturaleza, por medio de marcos conceptuales opresivos. A pesar de que existen diferentes discusiones, categorías e intenciones éticas ecofeministas, incluidas las de la ecología política feminista (EPF), existen líneas generales de unión entre las no esencialistas:

- a) Una ética, que implica la exclusión de toda forma de dominio que impida extender la noción de igualdad (Triana, 2016).
- b) Una intención descentrada y pluralista en referencia a quiénes son los agentes morales, entendiendo lo social “desde una interpretación que privilegia los contextos y lo concreto, las poblaciones, las condiciones de opresión para quebrarlas en sus teorías como en sus prácticas

apenas existe) que niega la posibilidad de cambio, ni en un constructivismo extremo que sostenga que los seres humanos somos como una página en blanco. A pesar de las diversas corrientes ecofeministas que hay, la mayoría de ellas coinciden en una postura de rechazo hacia la Modernidad, considerada como el origen de la crisis ecológica actual” (Díaz, 2019: s/p).

- y rechazar la injusta visión instrumental de la naturaleza, de otros seres” (Triana, 2016: 128-129).
- c) Una ética interdisciplinaria que critica los sistemas éticos basados exclusivamente en valores abstractos, cuya intención es “solucionar los problemas concretos, esto es, una ética que enfatiza en la historicidad de la moralidad y que se entiende como un proceso, que cambia y que es abierto e inacabado, es una visión contextual” (Triana, 2016: 129).
 - d) La interdisciplinarietà como convergencia entre la ecología y el feminismo como teoría social y movimiento político, que desafía la posición humana dentro de la biosfera, los sistemas binarios, las instituciones sociales y los sistemas económicos, cuya mirada ética autoreflexiva se cuestiona si está reproduciendo y justificando prácticas de dominación (Triana, 2016: 129).
 - e) La superación de la tradicional dicotomía razón-emoción que en los discursos éticos ha relegado a la segunda, puesto que la ética tradicional ha ignorado el lugar que las experiencias y las emociones cumplen en las convicciones éticas, limitando una reformulación de la eticidad (Triana, 2016: 129).
 - f) Una ética de la Tierra, que cambió el rol del ser humano como conquistador de ésta al considerarlo un miembro de la comunidad de la Tierra, ampliando los límites de la comunidad al incluir los suelos, las aguas, las plantas y los animales (Triana, 2016: 128).

El elemento político, clara y explícitamente enunciado por la ecología política feminista, para la cual el cambio ambiental “no es un proceso neutral susceptible de gestión técnica, sino que surge a través de procesos políticos [...] dirige la atención a varias formas de agencia política que surgen de subjetividades complejas (género, raza, clase, sexualidad)” (Elmhirst, 2017: 58). En suma, las posturas feministas críticas desde la ecología política feminista buscan herramientas conceptuales y prácticas que permitan desnaturalizar y repolitizar el discurso.

El ecofeminismo plantea que los dualismos-dicotomías conceptuales jerarquizados, sobre los que se funda el pensamiento occidental como razón-emoción, humano-animal, mente-cuerpo, trascendencia-inmanencia, cultura-naturaleza, civilizado-primitivo, producción-reproducción, libertad-necesidad, público/ privado, espíritu/sexualidad, sociedad/política, ciencia/experiencia, universal/local, opinión/acción, teoría/práctica (Velasco, 2016, y Trentini y Pérez, 2022), también tienen una carga de género porque una de las partes, la considerada superior a la otra, ha sido vinculada con lo masculino (Plumwood, 1997, citado en Velasco, 2016), y en ese sentido, se busca descolonizar los marcos cognitivos patriarcales dominantes que han definido dichos conceptos duales (Balza y Garrido, citados en Velasco, 2016).

Karen Warren, citada en Velasco (2016), señala que las relaciones entre el feminismo y el medio ambiente han repercutido en la filosofía tradicional porque han evidenciado la necesidad de reconcebir las nociones filosóficas del ser, la razón, el conocimiento, el racionalismo, la objetividad y los dualismos valorativos sobre los que se ha basado la filosofía occidental, como son naturaleza-cultura o razón-emoción, los cuales se han examinado para encontrar los sesgos de género y revalorizar la parte que ha sido considerada como la inferior de esos pares de opuestos.

Así, el ecofeminismo pone de relevancia que las mujeres y otros grupos no dominantes comparten un sentido del yo interconectado con otras formas de vida más próximas a la ética del cuidado; el reconocimiento de la importancia radical de la empatía frente a enfoques cognitivos y procedimentales marca una ruptura en la tradicional dicotomía razón-emoción (Puleo, 2011, citado en Triana, 2016: 127).

Estos ejercicios han revelado el antropocentrismo y el androcentrismo presentes en las teorías éticas, abriendo la posibilidad de revalorizar otras formas de conocer que dan lugar a nuevas epistemologías, como son las que derivan de los conocimientos de mujeres indígenas, al mismo tiempo que enriquecen propuestas tanto de la ética ambiental como

de la ecología política. A este respecto, Velasco (2016) señala que

El feminismo y el medio ambiente se han vinculado, igualmente, a través de la ética. Las conexiones entre la forma de conceptualizar a las mujeres, los animales y la naturaleza y la manera en que se les trata tienen que analizarse desde el punto de vista ético y feminista. La ética ecofeminista debe generar teorías y prácticas igualitarias y respetuosas tanto con los humanos como con los no humanos (p. 210).

De esta manera, el ecofeminismo se postula por una mirada antiantropocéntrica, descentrada e interdisciplinaria que busca deconstruir los dualismos jerarquizados (Velasco, 2016; Triana, 2016) que toman su sentido inicial en el descubrimiento del otro/a oculto/a (Pérez, 2015), marcando las diferencias identitarias de categorías como clase, etnia o género, entre otras, para ampliar su comprensión histórica y cultural y revelar las conexiones de dominación subyacentes (Triana, 2016: 127). Se busca, entonces, construir una ética para el nosotros y lo "otro" histórico, situado e interdependiente con la comunidad de la vida.

[...] una ética de la comunidad de la vida debe comprender que existe una interdependencia o conexión entre la comunidad biótica; hacemos parte de un orden sistémico que debe presentarse justo con todos los miembros que a él pertenecen. El ecofeminismo es una promesa por crear nuevas formas de interpretar éticamente el mundo, superando las dicotomías conceptuales y reforzando la mirada sobre lo colectivo en términos de la integridad de las vidas en una ética para y por el nosotros (Triana, 2016: 129).

Por otro lado, las éticas ecofeministas también superan las posiciones relacionales que resaltan la preocupación por desconocidos abstractos, y rechazan la idea de sujetos que habitan en un mundo ensimismados y solitarios. De acuerdo con Triana (2016), dichas éticas han ampliado el principio de ex-

tensión moral al cuestionar la ética universal abstracta que borra las particularidades y diferencias entre los seres vivos y no vivos, revalorizando la parte considerada inferior y reivindicando un concepto de diferencia que no está basado en la dominación. Velasco (2016) añade la crítica a la jerarquización tradicional de la ética, “afirmando que las virtudes relacionadas con el cuidado a los otros no tenían por qué ser formas inferiores de moralidad” (p. 197). En ese sentido, la ética ecofeminista,

plantea una comunidad moral ampliada a todos los seres vivos que conforman una “unidad diferencial”, un universal heterogéneo y concreto [...] El ecofeminismo valida la pluralidad y las diferencias como fundamento de la ética, pretendiendo superar las barreras de la abstracción y la unidad, puesto que los límites de la moralidad siempre serán comprensiones históricas, culturales y situadas, de modo que se modulan, transforman y son simplemente provisionales (Triana, 2016: 123).

En suma, el ecofeminismo postula una ética posantropocéntrica y posandrocéntrica, cuyos límites de la comunidad moral van más allá de los seres humanos, situación que implica aprender a convivir dentro de una comunidad mucho más amplia y diversa que involucra como agentes morales a los humanos y no humanos, a la comunidad de la Tierra (Triana, 2016).

REFLEXIONES FINALES

Los ecofeminismos no esencialistas han evidenciado la estructura argumentativa y conceptual que subyace a los distintos sistemas de opresión-dominación de Occidente, por lo que rechazan cualquier teoría o práctica no liberadora, y se pronuncian implícita o explícitamente por éticas feministas que evidencien los discursos de dominación hacia todo aquello que ha sido considerado inferior, sea humano o no. En este

sentido, el ecofeminismo es vital tanto para las mujeres como para el planeta Tierra, los animales, el agua y entes no humanos que conforman la comunidad de la vida, colocando la vida al centro de la agencia humana.

En ese sentido, el cuidado va más allá de una relación entre cuidador y persona cuidada y de un abstracto genérico indiferenciado; el cuidado implica la comprensión de las interrelaciones entre seres vivos y no vivos que habitan la comunidad y conviven en ella, una comunidad que no se interesa sólo por “otros seres vivos” sino por todo aquello implicado en la existencia, en la vida. En suma, implica todo aquello que se hace para mantener, reproducir, perpetuar, incluso ahora, para reparar el mundo y poder habitar en él de la mejor forma posible. El cuidado no se restringe al cuerpo sino que abarca los territorios y el entorno que forma parte de la red de la vida y del mundo que se habita y que se siente.

Para las ecofeministas, la ética del cuidado habita en un mundo que reconoce la diferencia y la diversidad y los diversos sentidos y prácticas del cuidado y de politicidad construidas a partir de un entramado histórico y situado, que van contra la opresión de los/as “otros/as” y de lo/a “otro/a”, que no operan en la lógica de los dualismos construidos por el pensamiento hegemónico global y que pueden servir para disputar derechos con la intención de “cuidar”. Dichas éticas posibilitan la construcción colectiva de otros mundos posibles, al menos como utopía, donde el acontecimiento ético no permite la dominación y el poder respecto de los y de lo otro porque se cuestionan las concepciones predominantes, de ahí que se apoyen en conceptos como interseccionalidad, decolonial, racismo, etc., en cuyas concepciones la empatía y la solidaridad extienden el límite de lo considerado “humano”, porque se asume la corresponsabilidad hacia “la vida”.

Dichas posiciones invitan a pensar en un inédito viable en el sentido freireano (2017), como un encuentro con el sueño y la esperanza que son sustancia de la utopía que es imaginación y posibilidad. Invitan a dialogar, reflexionar, cuestionar, mirar y actuar más allá de uno/a mismo/a, para romper

y derribar estructuras conceptuales, para actuar en función de ser y no sólo de estar, para romper con el mundo jerárquico que reproduce las desigualdades vigentes y en el que los opresores prescriben el modo de estar en el mundo, para renovar el sueño, la esperanza y la utopía no de otro mundo sino de otros mundos posibles; una utopía que sirva de referente para transitar de una ética del cuidado que convierte una vida posible en una vida cierta que es común a los/as “otros/as” y a lo “otro”.

REFERENCIAS

- Alvarado, A. (2004). “La ética del cuidado”, *Revista Aquichan*, 4(4):30-39. Bogotá, Colombia. Disponible en <http://www.scielo.org.co/pdf/aqui/v4n1/v4n1a05.pdf>
- Busquets, M. (2009). “Descubriendo la importancia ética del cuidado”, *Folia Humanística*, 12, pp. 20-39.
- Carosio, A. (2007). “La ética feminista: Más allá de la justicia”, *Revista Venezolana de Estudios de la Mujer*, 12(28):159-184. Disponible en http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-37012007000100009&lng=es&tlng=es
- Comins, I. (2015). “La ética del cuidado en sociedades globalizadas: Hacia una ciudadanía cosmopolita”, *Thémata. Revista de Filosofía*, 52, pp. 159-178. Disponible en <https://institucional.us.es/revistas/themata/52/9.%20Irene%20Comins.pdf>
- (2008). *La ética del cuidado y la construcción de la paz*. Barcelona: Icaria Editorial. Disponible en <http://www.iudesp.uji.es/SedeUJI/wp-content/uploads/2013/12/2.-Estica-del-cuidad0-IreneComin.pdf>
- (2003). “Del miedo a la diversidad a la ética del cuidado: Una perspectiva de género”, *Convergencia. Revista de Ciencias Sociales*, 10(33):97-122. Disponible en <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=10503305>
- Díaz, A. (2019). “Ecofeminismo: Poniendo el cuidado en el centro”, *Ene. Revista de Enfermería*, 13(4):1445. Disponible en

- http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1988-348X2019000400004&lng=es&tlng=es
- Domínguez, C.; Kohlen, H., y Tronto, J. (2018). *El futuro del cuidado. Comprensión de la ética del cuidado y práctica enfermera*. Barcelona: Ediciones San Juan de Dios. Disponible en <https://pbcoib.blob.core.windows.net/coib-publish/invar/d23d4137-42f4-4331-924e-b660473acf64>
- Durán, N. (2015). "La ética del cuidado: Una voz diferente", *Revista Fundación Universitaria Luis Amigó*, 2(1):12-21. Disponible en <file:///C:/Users/lance/Downloads/EticadelcuidadoUnavozdiferente.pdf>
- Elmhirst, R. (2017). "Ecologías políticas feministas. Perspectivas situadas y abordajes emergentes", *Ecología Política*, 54, pp. 50-57. Disponible en <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6292623>
- Freire, P. (2017). *Pedagogía de la esperanza*. México: Siglo XXI Editores.
- Faerman, R. (2015). "Ética del cuidado: Una mirada diferente en el debate moral", *Revista de Teoría del Derecho de la Universidad de Palermo*, II(1):123-145. Disponible en https://www.palermo.edu/derecho/pdf/teoria-del-derecho/n3/Teoria-Derecho_06.pdf
- García, L. (2015). "La ética del cuidado y su aplicación en la profesión enfermera", *Acta Bioethica*, 21(2):311-317. Disponible en <https://scielo.conicyt.cl/pdf/abioeth/v21n2/art17.pdf>
- García Moyano, L. M.; Pellicer García, B., y Arrazola Alberdi, O. (2016). "La ética del cuidado, sustento de la bioética enfermera". *Revista Latinoamericana de Bioética*, 16(1):72-79.
- Gilligan, C. (2013). "La ética del cuidado", *Cuadernos de la Fundación Víctor Grífols i Lucas*, 30.
- (1985). *La moral y la teoría: Psicología del desarrollo femenino*. México: Fondo de Cultura Económica.
- González, C. (2015). "Ética del cuidado". *Revista Conamed*, 20 (4):187-190. Disponible en <https://biblat.unam.mx/hevila/RevistaCONAMED/2015/no4/5.pdf>
- Medina, M. (2016). "La ética del cuidado y Carol Gilligan: Una crítica a la teoría del desarrollo moral de Kohlberg"

- para la definición de un nivel moral postconvencional contextualista”, *Revista Internacional de Filosofía*, 67, pp. 83-98. Disponible en <https://revistas.um.es/daimon/article/view/199701/190981>
- Montoya, G. (2007). “La ética del cuidado en el contexto de la salud sexual y reproductiva”, *Revista Acta Bioethica*, 12(2): 168-175. Disponible en <https://www.scielo.cl/pdf/abioeth/v13n2/art03.pdf>
- Paniagua, R. (2015). “La ética del cuidado y mayores: Los cuidados a las personas mayores desde un horizonte ético y en la búsqueda de la calidad de vida”, *Cuadernos de Ética en Clave Cotidiana*.
- Pérez, A. (2015). “La sostenibilidad de la vida en el centro... ¿y eso qué significa?”. En Laura Mora Cabello de Alba, Juan Escribano Gutiérrez (coords), *La ecología del trabajo: El trabajo que sostiene la vida*. Madrid: Bomarzo.
- Ramos, S. (2011). “La ética del cuidado: Valoración y reformulación”, *Revista Laguna*, pp. 109-122. Disponible en https://riull.ull.es/xmlui/bitstream/handle/915/12671/L%20_29_%282011%29_07.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Santacruz, M. (2006). “Ética del cuidado”, *Revista Facultad de Ciencias de la Salud*, 8(2):45-51. Disponible en <file:///C:/Users/lance/Downloads/Dialnet-EticaDelCuidado-6544511.pdf>
- Trentini, F., y Pérez, A. (2022). “Territorios de cuidado. Argumentos”, *Estudios Críticos de la Sociedad*, 1(97):79-99. Disponible en <https://doi.org/10.24275/uamxoc-dcsh/argumentos/202297-04>
- Triana, D. P. (2016). “Éticas ecofeministas: La comunidad de la vida”, *Cuadernos de Filosofía Latinoamericana*, 37(114):117-131. Disponible en <https://doi.org/10.15332/s0120-8462.2016.0114.05>
- Velasco, A. (2016). “Ética del cuidado para la superación del androcentrismo: Hacia una ética y una política ecofeministas”, *Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología y Sociedad*, 11(31):171-193. Disponible en http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1850-00132016000100010&lng=es&tlng=es

- Vázquez, V. (2010). "La perspectiva de la ética del cuidado: Una forma diferente de hacer educación", *Revista Educación*, 1, pp. 177-197. Disponible en <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=70618037008>
- Vázquez, V., y Escámez, J. (2010). "La profesión docente y la ética del cuidado", *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, número especial. Disponible en <https://www.scielo.org.mx/pdf/redie/v12nspe/v12nspea1.pdf>
- Yáñez, K.; Rivas, E., y Campillay, M. (2021). "Ética del cuidado y cuidado de enfermería", *Revista Enfermería: Cuidados Humanizados*, 10, pp. 3-17. Disponible en <http://www.scielo.edu.uy/pdf/ech/v10n1/2393-6606-ech-10-01-3.pdf>

ESE MISTERIO QUE ANIDA EN EL CARÁCTER OCULTO DE LA SALUD

JESÚS RODOLFO SANTANDER*

Sóc. ¿Crees que es posible comprender adecuadamente la naturaleza del alma, si se la desgaja de la naturaleza en su totalidad?

Fed. Si hay que creer a Hipócrates el de los asclepiadas, ni siquiera la del cuerpo sin ese método.

Platón, *Fedro*

Entre las ciencias naturales, la medicina es la única que nunca se podrá interpretar como una técnica, puesto que siempre experimenta su propia habilidad sólo como una recuperación del orden natural.

Gadamer, *El estado oculto de la salud*

Los escritos compilados en *El estado oculto de la salud* fueron escritos por Hans-Georg Gadamer (2001) entre 1963 y 1991. Es éste un segmento de tiempo que puede parecer bastante extenso para que alguien que no fue médico haya mantenido un interés sostenido por tantos años en los temas de la salud, de la enfermedad y de la práctica médica; sin embargo, para nosotros es más bien un signo de la importancia que les concedía y de que Gadamer debía tener buenas razones para ocuparse de ellos. A esas razones y a lo que creo que es su aporte de filósofo a estos asuntos deseo referirme en lo que sigue. Quisiera destacar la amplitud y el valor de sus perspectivas. Los temas mencionados no son de interés exclusivo de la ciencia médica, como quizá podría considerarse de manera unilateral desde el lado del facultativo o desde instituciones de salud, sino que igualmente le importan —y en cierto sentido de ma-

* Profesor investigador de la Facultad de Filosofía y Letras de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP).

nera más fundamental— al enfermo, y por ello también a cualquiera de nosotros, ya que a lo largo de su vida y hasta la muerte, todos los seres humanos experimentan de diversa medida alguna enfermedad, así como la preocupación ligada a ella y al tratamiento médico. Por eso no es sin interés el que estos trabajos hayan sido escritos por un filósofo que, aunque lego en medicina, tiene en cuenta no sólo el punto de vista del médico sino también, y de manera destacable, el punto de vista del paciente, que, como debe hacerse, claro, es indispensable, aunque por lo regular no sea suficientemente atendido en la práctica o, incluso, sea obviado o ignorado. Precisamente, llamando la atención sobre el saber insustituible de su situación, al que sólo el enfermo tiene el acceso originario, limitándose a señalar algunos puntos olvidados por la práctica médica actual, que habían sido conocidos por los antiguos, Gadamer aclara, con una luz especial y quizás inesperada, algunos aspectos descuidados de la salud, de la enfermedad y de la muerte en la que aquélla amenaza desembocar, en tanto que éstas son vividas por el enfermo, así como también la práctica del médico que, con su “arte” marcado por la técnica, hoy hace frente a esas realidades en el contexto de una sociedad global impregnada por el método científico moderno.

El método moderno, en efecto, determina ampliamente la comprensión que tiene actualmente el médico tanto de estas experiencias como de su praxis, y marca, incluso, la comprensión que el propio enfermo tiene de su padecimiento. El giro de época que lleva a la comprensión moderna acontece históricamente, ante todo en el mundo occidental, y se opera sobre el trasfondo de tradiciones milenarias que tuvieron de esas experiencias un entendimiento profundamente diferente, un entendimiento que en los tiempos que corren se ha oscurecido y olvidado a tal grado que hoy no tiene ninguna eficacia en la ciencia oficial. En efecto, ese fondo, contenido y transmitido por el saber antiguo, perdió vigencia y se retiró. Los espacios vacíos dejados por él fueron ocupados por una visión científica abstracta, formal y objetiva de la experiencia del mundo, que se impone como si fuera la única manera válida de

ver. Ahora bien, sin negar el valor de los resultados del método científico, el propósito fundamental que se da Gadamer como filósofo es mostrar siempre que, además de la ciencia moderna, hay también otras experiencias de la verdad. Hay una verdad en el arte, en las llamadas ciencias humanas o del espíritu, en la experiencia ética, política o religiosa... Y también puede pensarse que hay una saludable verdad enterrada bajo el suelo de la moderna ciencia médica, que conviene exhumar para aclarar nuestra experiencia. Me parece que éste es el espíritu que nos encontramos en este pensador cuando se refiere a algunos textos del pensamiento antiguo en estos escritos. En ellos, el filósofo de la hermenéutica que es Gadamer, a quien se le reconoce también como sobresaliente filólogo, lee a menudo las experiencias actuales a la luz de palabras y conceptos griegos y latinos, cuyo rico y denso contenido se borró con el paso a la Modernidad. Gadamer (2001) recupera ese contenido a partir de las trazas que aquéllos dejaron. La filología, que él pone en práctica al servicio de su filosofía hermenéutica, le revela una pérdida que lo motiva a restaurar la riqueza de esas antiguas palabras que hablaban de una experiencia de la vida, de la cual la lengua —especialmente la griega— se habría encontrado en una sorprendente inmediatez. Alcmeón, Heráclito, Esquilo, Platón, Aristóteles, a cuyos testimonios apela Gadamer para hablar sobre la vida desde dentro de la vida, para discurrir sobre ella desde ella, habrían dejado entrever algo de su misterio y del misterio de la muerte, que tienden a sustraerse de nuestra vista.

Es en este sentido que puede decirse que Heráclito, hablando de la naturaleza, a la que pertenecen todos los seres vivientes, incluyendo el hombre, señalaba que “la naturaleza ama ocultarse”¹ (*Les Présocratiques*, 1998: 173). Algo que el método moderno, poca duda cabe, no tiene en cuenta. Éste, aunque sabe mucho de los problemas de aquélla, no reconoce su misterio, pues, según su propósito fundamental, siempre está a la caza de la clave de sus secretos para dominarlos y poder

¹ La traducción del francés al español es mía.

servirse de ella. Como tan claramente se exhibe en el movimiento positivista, el método moderno ve los fenómenos desde su apariencia exterior, sin inquietarse por su sentido y fundamento. Increíble superficialidad, exclamaba el médico Viktor von Weizsäcker.² Aquél no está hecho para acercarse al misterio; antes bien, lo deja fuera de su ángulo de visión y lo obnubila. Y esto no debe extrañarnos. Es bien sabido que, al abrir una perspectiva, el punto de vista cierra inevitablemente otras. Ve y deja de ver; sabe y no sabe. Y en general podemos suponer que esta condición universal del conocimiento no puede no tener consecuencias prácticas también para la práctica médica. En la situación de visibilidad-invisibilidad en la que en general existimos, pero particularmente en la situación en la que nos encontramos por estar bajo el dominio de un método hegemónico, las reflexiones de Gadamer llevan a pensar que esa vida vivida que se transparentaba en las obras del pensamiento antiguo — vida que se torna invisible y se retira cuando el ímpetu dominador del método moderno pretende sujetarla y someterla— sigue latente en ellas y puede, por medio de su lectura, salir a luz e iluminar nuestro presente abriendo una valiosa perspectiva olvidada.

En lo que sigue, voy a referirme a las consideraciones de Gadamer acerca de las experiencias de la enfermedad, de la salud y de la muerte y a los sentimientos de miedo y angustia que las acompañan. Voy a relacionarlas con el asunto de la práctica médica, pues, en el propio Gadamer, estos temas son pensados en relación estrecha con esta práctica. Creo que la

² "Las metas de la ciencia —escribía Weizsäcker en 1919— ni siquiera son tan elevadas como para buscar el origen y la evolución del mundo. Prefiere dejar estas metas tan abarcadoras a la fe y se atiene a las cosas que pueden saber, que se pueden investigar. Sólo quiere saber cómo es el aspecto de la naturaleza, no de dónde procede, ni tampoco hacia dónde va, o lo que se encuentra en su fundamento. Su campo son los hechos, no las posibilidades o sospechas y no conoce ninguna otra garantía para sus conocimientos que aquella de la facticidad. La totalidad de esta increíble superficialidad de tales deducciones será aún más difícil de comprender si se tiene en cuenta que dos o tres generaciones científicas hasta creyeron tener derecho de elogiar esta clase de sabiduría como su propiedad intelectual" (2009: 26).

visión de Gadamer encuentra una buena ilustración en la práctica médica de Viktor von Weiszäcker, aunque quizás haya que decir, también, un modelo. Aludiré brevemente a él.

I

Las líneas anteriores no quieren sugerir que Gadamer hubiera pretendido darle lecciones al profesional de la medicina o entrar en competencia con él. Creo que eso habría sido contrario al carácter nada arrogante de Gadamer, quien por lo demás era perfectamente consciente de la distancia entre el filósofo y el médico práctico. Pensó más bien—quizá con cierta socrática ironía— que es precisamente por esa distancia que el filósofo puede brindarle al médico un aporte valioso.

El filósofo se dedica a una actividad teórica, que no es propiamente una profesión sino más bien una inclinación personal a hacerse preguntas y a pensar, algo que lo hace una especie de teórico de generalidades, desconectado de la praxis. El médico práctico, en cambio, se ocupa cada vez de una enfermedad aplicando el saber médico científico a un caso de la misma. Mas si esto es así, si el enfermo es un caso, ¿entonces en qué puede contribuir con el médico este saber de generalidades que es el del filósofo? Gadamer (2001) responde modestamente a esta pregunta diciendo que el filósofo contribuye ayudando a apartar la atención del médico de algunas cosas concretas que le ocupan constantemente para mostrar algo. Frente a la impresionante envergadura del actual aparato tecnocientífico dentro del cual el médico ejerce cotidianamente su profesión, un simple mostrar parece ser algo bien anodino y de muy poca monta, ¿pues qué valor puede tener una acción tan modesta como es la de un indicar, que no tiene necesidad de servirse de grandes y complejas estructuras técnicas ni requiere de presupuestos multimillonarios? Habrá que verlo, pues tal vez el valor que se le pueda asignar a ese mostrar del filósofo no dependa del aparato sino de lo que muestra, y de los efectos que tendría la acción de ese mostrar sobre el

médico al apartarlo por un momento de su rutina cotidiana, para señalarle algo de lo que éste no se ocupa, sea porque no tiene tiempo, sea porque lo ignora.

¿Pero qué puede decirse de ese algo que el médico ignora o descuida pero que el filósofo sabe y puede mostrar?, ¿qué es ese algo? Ese algo al que Gadamer apunta y tratará de mostrar es cierta vinculación del arte médico a la totalidad. Vamos a seguirlo en su propósito.

Tal como se presenta, el saber médico científico actual está fundado en el método moderno de las ciencias naturales, el que, mediante la experimentación y una observación de los fenómenos, que deshistoriza la experiencia, obtiene reglas generales y leyes que luego el médico práctico aplica a los casos particulares con vistas a producir ciertos efectos previsibles y seguros. Puede parecer claro que es en semejante aplicación en lo que consiste la praxis del médico cuando trata a su enfermo. Pero siguiendo su impulso de interrogarse y pensar al que aludimos, el filósofo puede preguntarse, para empezar, si esto es realmente así, si el paciente puede ser para el médico clínico nada más que el caso de una ley, y luego, si su misión sólo consiste en producir en el enfermo la salud o, en fin, si, por el contrario, hay algo más que considerar en esa praxis. Estas tres cuestiones van a orientar nuestra exposición en lo que sigue. En su desarrollo se abrirán otras cuestiones en relación con la salud misma.

Respecto de la primera cuestión, hay que señalar una ambigüedad en la palabra "caso". El término puede significar o bien un caso cualquiera dentro de un número abierto de casos iguales regidos por la ley, como se ve en el dominio de las ciencias empíricas de la naturaleza, que hacen abstracción de lo particular del caso para aplicarla, o bien una excepción a la regla, como cuando decimos de alguien que "es un caso". Ahora bien, siguiendo a Gadamer (2001), si se tiene en cuenta su situación, es en el segundo sentido que el enfermo debería ser considerado un "caso", tomándose su "caso" como una excepción (pp. 112 ss.). Decimos "excepción" porque su estado de enfermedad lo separa de su vida cotidiana, de su trabajo, a

veces de su familia, y lo deja al margen de la vida y de la sociedad. Pero "excepción" también porque la enfermedad humana está relacionada con el hombre, que no es un ser como los otros seres, sino un ser de horizontes, un habitante del mundo, por lo cual el enfermo está en una situación abierta a un horizonte virtualmente infinito que contiene un número indefinido de posibles "factores" que actúan sobre él y de un modo que le es particular a él, de manera que es imposible determinarla solamente con la ayuda de una ciencia objetiva y objetivante. Por eso, el enfermo no tendría que ser considerado "el caso de una ley" de la naturaleza, y el tratamiento del médico no debería ser una aplicación mecánica de una regla general. Gadamer se inclina a pensar que la enfermedad constituye un caso, en el sentido de excepción, por su misma esencia. Ahondaremos más adelante en este punto.

En esto encontramos un límite para el conocimiento médico científico objetivo, y en relación con esto, como veremos, también un límite para cualquier ambición de producir la salud. El médico puede reconocer este límite a su saber o no. Si lo hace, es decir, si reconoce su ignorancia relativa, puede alcanzar otra instancia de saber: que junto al suyo, está el "saber" del paciente.

A esa instancia parece abrirse el médico clínico cuando nos recibe en su consultorio y se dirige a nosotros personalmente con esta pregunta: "¿Se siente enfermo?" La pregunta puede verse como una simple formalidad al comienzo de la entrevista, y quizás a veces lo es. Pero no tiene por qué ser necesariamente así. Al fin y al cabo, la enfermedad es algo propio del enfermo. Y si el médico pregunta, es porque no sabe cómo se siente el enfermo y necesita saberlo. La necesidad de saber algo que no se sabe motiva su pregunta. Nosotros le respondemos entonces indicando cómo nos sentimos. Ahora, si hemos podido hacerlo, es gracias a la conciencia que tenemos de nuestro mal estado de salud. Y es por la conciencia de ese estado relativo a la salud que poseemos y que el médico no posee, que ahora se interesa el médico que ha admitido tácitamente su ignorancia al preguntar. La cuestión es hasta

dónde su práctica y las condiciones generales que la determinan y en la que se desarrolla le permiten abrir un amplio espacio a esta interrogación sobre el estado del paciente.

El enfoque de la práctica médica actual no lo tiene suficientemente en cuenta cuando se le aplica el saber científico al paciente. Pero debemos decir que ignorar al paciente no es sólo un problema de hoy, pues la antigua medicina griega también se había sentido necesitada de plantear a la praxis la exigencia de tenerlo en cuenta.³ Prestemos atención a esta conciencia propia del enfermo que contiene un saber de su estado. ¿Pero en qué consiste ese saber? ¿Qué sabe ese saber que el médico ignora? ¿Qué es lo que le revela la conciencia del estado de salud de un paciente a un médico que éste no debería ignorar?

Es un saber que el organismo humano posee sobre su estado de salud. Puede no coincidir, y de hecho a veces no coincide, con una medida externa (*métron*), por ejemplo, con valores normativos promedio obtenidos estadísticamente, ni tampoco con los síntomas de un cuadro clínico establecido que la medicina considera como signos objetivos seguros de una determinada enfermedad. Puedo sentirme enfermo a pesar de que esos síntomas y valores de término medio indican que estoy sano; inversamente, puedo sentirme sano cuando esos indica-

³ Conocer este o aquel procedimiento general para producir un cambio en el organismo del enfermo no bastaba para ser reconocido como verdadero médico entre los griegos de los tiempos de Platón. Su arte (*tekhné*) médico exigía también saber aplicarlos a alguien determinado en una situación determinada:

Sócrates: Dime, pues, si alguien se aproximase a tu compañero Erixímaco, o a su padre Acúmeno y le dijera: “Yo sé aplicar a los cuerpos tratamientos tales que los calientan, si me place, o que los enfrían, y hacerles vomitar si me parece, o, tal vez, soltarles el vientre, y otras muchas cosas por el estilo, y me considero médico por ello y por hacer que otro lo sea también así, al transmitirle este tipo de saber”. ¿Qué crees que diría oyéndolo?

Fedro: ¿Qué otra cosa, sino preguntarle, si encima sabe a quiénes hay que hacer esas aplicaciones, y cuándo, y en qué medida? (sub. p.m.)

Sócrates: Y si entonces dijera: “En manera alguna, pero estimo que el que aprenda esto de mí es capaz de hacer lo que preguntas”.

Fedro: Pienso que diría que el hombre estaba loco y que, por saberlo de oídas de algún libro, o por haber tenido que ver casualmente con algunas medicinas, cree que se ha hecho médico, sin saber nada de ese arte (Platón, 1998: 386 [Fedro, 268bc]).

dores señalan que estoy enfermo. También pueden coincidir, con lo cual se ve que el estado de salud no es algo objetivo que pueda determinarse exclusivamente desde una observación externa. “El organismo posee una especie de conciencia que brinda una respuesta acerca de su estado general y que evita considerarnos por la mera imposición de valores normativos” (Gadamer, 2001: 175).

Si el médico se atiene sólo a los signos objetivos seguros reconocidos por su ciencia, haciendo caso omiso de esa instancia del saber que el organismo humano posee de su cuerpo —su medida interior (*métrion*)—, no sólo ignora una dimensión, como veremos, fundamental de la salud, sino que se priva también de una fuente de información que puede evitarle interpretar mal la enfermedad de su paciente.⁴ Dicho lo cual, apresurémonos a advertir que lo que Gadamer aquí intenta no es oponer dos tipos de conocimientos —uno objetivo, el otro subjetivo— para decir que uno de ellos está equivocado frente al otro. Ambos poseen su verdad, sólo que, como se verá, una es una instancia más fuerte y decisiva que la otra. Frente a la hegemonía que el método científico moderno ha alcanzado en todas las dimensiones de la vida actual —también en la medicina—, Gadamer quiere afirmar el valor de la instancia de ese saber del paciente que se abre a la conciencia de su estado de salud y a su medida interior; más aún, subrayar que esta conciencia contiene un saber que debería entenderse como indispensable para el facultativo. ¿Qué más revela esta conciencia que tiene el enfermo

⁴ “Platón establece una diferencia entre dos tipos de medida. Por un lado, está la medida que se toma cuando se aplica el aparato de medición a un objeto desde afuera. Por el otro, tenemos la medida que está en la cosa misma. Las expresiones griegas *métron* para el aparato de medición y *métrion* para lo medido, lo mesurado o lo apropiado. ¿Pero qué significa ‘mesurado’, ‘apropiado’? Por lo visto significa la capacidad de medida interior del todo que se comporta como algo vivo. Así experimentamos nosotros la salud —y así la veían también los griegos— como armonía, como lo mesuradamente apropiado. En el caso de la enfermedad, en cambio, el juego conjunto —la armonía del bienestar y la entrega de sí mismo al mundo— se ve perturbado. Si observamos las cosas desde este ángulo, el *métrion*, lo apropiado, sólo es accesible en escasa medida por vía de la simple medición. Lo más apropiado es, como ya lo señalara, el observar y el escuchar al paciente” (Gadamer, 200: 115 y 116).

de su estado? Hasta aquí hemos dicho algo de la enfermedad, aunque nada todavía de la salud, con la cual la enfermedad está en estrecha oposición. La consideración de una de ellas nos lleva necesariamente a considerar a la otra.

Se habla a menudo de “fenómeno de la salud”. Ahora, si se entiende la salud como fenómeno, parece tratarse de un fenómeno bien particular, incluso paradójico, ya que si un fenómeno es lo que se muestra, ante una consideración atenta, hay que decir que la salud no se muestra como un objeto ante mi conciencia. Ella no es algo, en efecto, que pueda estar ahí expuesto a mi conciencia, de modo que esté dispuesta sin más para ser descrita. Veamos por qué esto es así. Examinemos para ello su particularidad teniendo en cuenta que la fenomenalidad de un fenómeno no puede no estar ligada de alguna manera a su esencia, que el modo de aparecer corresponde al modo ser y viceversa, de modo que la fenomenalidad de la salud no podrá no estar ligada a su esencia. Siendo así, conviene preguntarse con Gadamer por su esencia y prestar atención a la respuesta.

A decir de Gadamer, la salud es el estado milagroso de equilibrio de un ser muy especial, cual es el hombre, el que, arrancado de la naturaleza y sin la segura protección de la organización de los instintos con que aquélla obsequió a los animales, habita el mundo existiendo particularmente expuesto “a lo vasto y desconocido”, amenazado por los efectos de factores que provengan de todos los horizontes abiertos en éste por su pensamiento. Desde que nace, el hombre sabe de esta situación fundamental de desamparo a la que está expuesto y de los miedos y especialmente de la angustia vinculada de manera consustancial a esa situación.⁵ De esos vastos horizontes provienen amenazas que ponen en peligro su estado de equilibrio y pueden destruir su libertad y su bienestar. Mientras está sano, el hombre no advierte ese estado de salud en el que se mantiene en un equilibrio milagroso con todas las “fuer-

⁵ “No podemos decir qué es lo que provoca la angustia, no encontramos palabras para nombrarla, pero si nos asalta y nos agarra, decimos cuando nos suelta que ‘no era nada’ ” (Heidegger, 1996: 168 y 169).

zas" actuantes dentro de esa totalidad, y con las cuales está, sin ser consciente, en una armonía dinámica que le permite vivir y gozar plenamente de la vida.

Ese estado se nos hace visible cuando una amenaza de perder la salud asoma a su conciencia y, con ella, el sentimiento de angustia que acompaña el pensamiento de la posibilidad de la pérdida de la propia vida, volviéndolo tan agudo que uno se pregunta de dónde saca el hombre mortal la fuerza para seguir viviendo bajo la conciencia suscitada por ese sentimiento que está siempre al acecho y que no se puede extirpar, porque es tan inherente a la vida humana como su muerte. La certidumbre de la propia muerte nos paraliza. Y al parecer, de la angustia no podríamos verdaderamente "curarnos".⁶ ¿Entonces, cómo puede en general entregarse a sus proyectos y gozar plenamente de la vida el hombre angustiado que sabe que es mortal y que va a morir? Esta cuestión se le plantea a Gadamer (2001). Creo que la clave de su respuesta se encuentra de alguna manera en este "sin ser consciente" (p. 171). Si se admite el testimonio del poeta trágico griego Esquilo, el hombre habría encontrado la respuesta desde tiempos inmemoriales. De acuerdo con la interpretación que Gadamer hace de *Prometeo encadenado*, el verdadero don que Prometeo les hizo a los hombres que vivían en cavernas esperando "inactivos y tristes" su muerte, no habría sido el fuego sino "haberles quitado la certeza anticipada del momento de su muerte" (pp. 170 ss.). Esa ignorancia suspendió la certeza paralizante de su propia muerte, dándoles un tiempo en el que pudo nacer la esperanza de abandonar las cavernas y hacer un mundo habitable. Y sólo entonces recibieron el fuego, gracias al cual se crearon las artes manuales, se desarrollaron las capacidades humanas y el saber de las artes. Fue de esta manera que el pensamiento de la muerte pudo quedar en estado de ocultamiento, latente bajo la actividad productiva y las obras. Vemos que el estado de ocultamiento tiene

⁶ A este respecto, véase el breve texto sobre el imperio de la angustia originaria, escrito por su maestro, en el que Gadamer debe de haber meditado intensamente (Heidegger, 1996). También sugiero confrontar con Santander, 2004: 37.

una virtud positiva. Las artes hicieron olvidar la muerte. Con este propósito, el titán amigo de los hombres habría robado el fuego del cielo.

El estado de salud se oculta. Lo característico del estado de salud, decíamos, es que no aparece a la conciencia de quien la goza, o bien aparece a ella cuando se ha perdido o amenaza con su pérdida. “No se tiene conciencia de estar sano, pero sí de estar enfermo” (p. 113). Estando bien, no advertimos que respiramos, pero nos damos cuenta cuando nos falta el aliento en una crisis de asma. Hay un no saber, una suerte de ignorancia del hombre que está sano. O, dicho desde el lado opuesto a este saber subjetivo: cuando ese estado de salud es real, se esconde, y sólo cuando falta sale de su ocultamiento y tiende a convertirse en objeto para mí. Esto es lo paradójico: que algo que no se muestra mientras existe efectivamente se muestre cuando falta y brille por su ausencia, es decir, cuando asoma o irrumpe la enfermedad.

¿Pero qué es la enfermedad? Habitualmente se piensa sin mayor análisis en un órgano o en una facultad. La psicología y la medicina suelen entender la enfermedad como un órgano afectado o una facultad que no funciona bien. ¿Pero será eso todo lo que es preciso decir para responder a la pregunta sobre la esencia de la enfermedad? En esta suposición hay una reducción. Gadamer piensa en algo más. Cuando funciona mal un órgano o una facultad experimento un desequilibrio. Trato de restablecer el equilibrio, pero no puedo. He entrado en un estado de desequilibrio. Es la enfermedad, y me resisto a reconocerlo. Debo buscar ayuda, pero me resisto. Niego la enfermedad. ¿Por qué? No es porque la ignore, sino porque el estado de desequilibrio que estoy sufriendo amenaza con retirarme de la vida, quitarme el ejercicio de mi libertad, convertirme en una excepción. En esa pérdida de equilibrio no entra en juego sólo el desbalance de un órgano o de una facultad, sino la existencia entera, en su totalidad [*Ganzheit*].⁷

⁷ La palabra *Ganzheit* (totalidad), que no figuraba en los diccionarios del siglo XIX, es hoy de uso corriente en la lengua alemana y fue aceptada por la me-

No la niego, entonces, por que no sea consciente de ella, sino justamente por tener cierta conciencia de la totalidad.

Con la enfermedad mental pasa algo del todo semejante. Se habla de la enfermedad psíquica como si fuera un estado mental, una vivencia particular. Pero el estado mental no es sólo una vivencia particular sino todo lo que hay y pasa por la cabeza del paciente en trance de experimentar el desequilibrio: sentimientos, ideas, prejuicios, deseos, proyectos, expectativas. Contrariamente a la idea establecida en psiquiatría para establecer la demencia, Gadamer pensaba que en el demente no hay tampoco una falta completa de conciencia. Conviene detenerse en sus razones. Visto desde el exterior, bajo la mirada objetiva del médico psiquiatra, puede decirse que el paciente que niega su desequilibrio ha perdido completamente la capacidad de volver sobre sí tomando distancia. Pero uno puede preguntarse si realmente es así. Podría ser que tenga conocimiento de su enfermedad como algo que es, pero que se resista a admitirlo. Salvo en el caso de una demencia extrema, nunca hay completa falta de conciencia —“conciencia” en el sentido del saber de sí que acompaña nuestro saber de los objetos—. Como también es cierto que nunca es total ese saber de sí que acompaña nuestros actos. Si se supone que este saber total de sí es la condición para considerar a una persona mentalmente sana, se está en un error. Esto último nunca podría ocurrir. Gadamer aprendió con Freud y otros teóricos del inconsciente que nunca hay completa conciencia, nunca una completa transparencia de la conciencia para sí misma, como lo supusieron el idealismo trascendental y la filosofía de la reflexión en la estela del *cogito* cartesia-

dicina, aunque no antes de que se impusiera en ella “el pensamiento metódico de la matemática experimental, de modo que la ciencia médica se sintiera perdida en el laberinto de las especialidades y extrañara la orientación hacia la totalidad”. La introducción de la palabra obedece a la necesidad del concepto de totalidad para orientarse frente a la especialización —su “contraconcepto”— y a su importancia frente a la tendencia “irrefrenable de la ciencia moderna a la especialización” (Gadamer, 2001: 121 y 122).

no.⁸ Gadamer aduce que la opacidad de la conciencia es insuperable en razón de la finitud de la existencia humana. Una reflexión completa equivaldría a que yo pudiera tener mi yo frente a mí como un objeto, y así dominarlo desde fuera, de manera independiente.

Esto es algo que nunca ocurre ni puede ocurrir, dado que el yo siempre está presupuesto. Un Jaspers no lo habría desmentido⁹. De este modo, la supuesta falta de conciencia del paciente puede muy bien ser una apariencia objetiva derivada de la propia resistencia del enfermo a admitir su enfermedad, situación que implica en el sufriente una conciencia —una conciencia no perfecta referida a la totalidad de su existencia—. Gadamer sentó así que no se enfermaba la mente o un órgano del cuerpo sino un ser humano, y señaló que conceptos como estado físico o estado mental habían respondido inicialmente a la vida humana. No es posible entender ni tratar la enfermedad sin referirse a la totalidad.

Algo que tiene las características del estado de salud que hemos venido señalando no puede ser producido cuando se pierde. ¿Por qué? A Gadamer le gusta recordar su experiencia personal de aprender a andar en bicicleta para explicarlo. Nadie puede enseñarnos a restablecer el equilibrio cuando estamos aprendiendo a andar en bicicleta. Una intervención directa del enseñante para corregir el desequilibrio puede ser contraproducente y el aprendiz terminar en el suelo, de modo que debemos aprender a mantenernos en equilibrio solos, sin ayuda. Y una vez que lo logramos, en adelante todo habrá de transcurrir más fácilmente. La experiencia adquirida nos ayudará a

⁸ Ésta es una lección que Gadamer aprendió de Freud y de otras teorías del inconsciente.

⁹ “Cuando hacemos de nosotros mismos el objeto de nuestro pensamiento, nos convertimos, por decirlo así, en algo distinto de nosotros, y a la vez seguimos existiendo como un yo pensante que lleva a cabo esta actividad de pensarse a sí mismo, pero que sin embargo no puede pensarse adecuadamente como objeto, porque es siempre de nuevo el supuesto de todo volverse algo objeto. Llamamos a este descubrimiento fundamental de nuestra existencia pensante la separación del sujeto y el objeto. En esta separación existimos constantemente cuando estamos despiertos y somos conscientes” (Jaspers, 1953: 25).

mantener el equilibrio en otras situaciones. Algo semejante pasa con la salud y la enfermedad. El equilibrio se pierde y se llega a una crisis. Es entonces cuando buscamos la ayuda del médico. Pero si, como lo sugiere el ejemplo, es cada cual el que debe encontrar el equilibrio, habrá que admitir que el médico no puede producirlo.

¿En qué puede consistir entonces la ayuda que el médico puede brindarnos? ¿Cuál es su rol en la recuperación de la salud de su paciente? Se piensa que vamos al médico para que nos devuelva la salud, como si estuviera al alcance del facultativo producirla. Pero vemos que no es así. Contrariamente a la opinión dominante, la misión del médico no es producir la salud sino contribuir a restablecer el equilibrio. ¿Pero cómo ayudar a restablecer un equilibrio que excluye una intervención directa desde fuera para restablecerlo? ¿Cómo debería entonces actuar el médico? Le sería indispensable desplazar el centro de gravedad en la relación terapéutica hacia el paciente y modificar su perspectiva habitual, lo que implica transformar su modo de comprensión de la enfermedad y del enfermo y, consecuentemente, modificar su actitud y su acción sobre él.

No debería considerar al paciente sólo como un caso cualquiera a subsumir dentro una clase, de un cuadro clínico o de leyes científicas generales, olvidando así lo que lo hace diferente; por el contrario, debe considerarlo —lo anticipábamos más arriba— como “un caso” en el sentido de excepción a la regla y atender a la situación particular en la que se encuentra, abriéndose a la facticidad de esa existencia, que es esa situación única, singular e intransferible que es la de cada quien; esa que es “en cada caso la mía”. Va de suyo que con lo anterior no se ha querido decir que deba renunciar a sus conocimientos científicos; eso implica sólo suspender una visión exclusivamente objetiva y externa de la enfermedad y del paciente, para dar un lugar a la enfermedad en tanto que experimentada por éste en la situación global de su vida y sus circunstancias.

Es necesario que la entienda en su contexto vital, para poder obrar con tino en la aplicación de sus conocimientos cien-

tíficos. Y en esas circunstancias es indispensable no sólo la observación de la mirada experimentada del facultativo sino también la escucha atenta del paciente y de lo que éste pueda revelar desde sí. El médico necesita de ese saber propio del enfermo que se encuentra en ese saber relativo a su estado de su salud al que hemos venido aludiendo.

Quizá se introduciría mejor en este saber de su situación si tuviera en cuenta la enseñanza de la hermenéutica de la facticidad, es decir, de aquella hermenéutica de la existencia descubierta por Heidegger y abrazada por Gadamer. Según ella, la existencia no debe entenderse como algo que, determinado por categorías *a priori*, está ahí como lo estaría un objeto frente a un observador separado e imparcial que lo contempla. El "saber" hermenéutico de sí nunca es tampoco una introspección o una reflexión tan completa que esté fuera de la existencia a la que refiere. Es una determinación de la existencia que es en sí misma hermenéutica y se autointerpreta. El enfermo, si va al médico en busca de ayuda, tiene ya, bien o mal, una cierta comprensión previa de su estado de enfermedad y puede ayudarle al médico a interpretarla. El médico, que está a la escucha de esa autointerpretación del paciente, toma una dirección que puede abrirle el mundo de éste. Pero insistamos en preguntar qué más podría revelar de ese mundo la escucha atenta de lo que dice el paciente. Queremos saber qué más nos depara sobre la salud el camino emprendido por Gadamer.

II

Gadamer (2001) está a la búsqueda de la esencia de la salud. Los diversos pasos que da se mueven en esa dirección. Se pregunta, en efecto: "¿Qué es en realidad la salud, esa misteriosa entidad que todos conocemos y que de alguna manera todos desconocemos, debido al carácter casi milagroso del estar sano?" (p. 126). Hemos reconocido que el arte del médico no consiste en producir la salud.

Sin embargo, ¿no habría que reconocer al menos que la medicina domina la enfermedad, como habitualmente se dice? Gadamer lo pone en duda, pues ¿qué significa “dominar la enfermedad”? Si se le presta oídos, se nota que esta expresión contiene una cierta manera de entender la enfermedad, que separa la enfermedad de la persona y la trata como un ente propio con el cual es necesario acabar. Pero esto no es sólo una mera expresión, sino justamente lo que le pasa a alguien que se interna en una clínica y se entera de que es un “caso”, por ejemplo, si escucha por casualidad que sobre él un médico le dice a otro: “Tengo un hígado en la sala cinco”.

Esta clara separación de la enfermedad respecto de la persona no sólo se verifica con personas individuales; se verifica también en grandes epidemias que afectan a un gran número de individuos, como se pudo ver en la pandemia del Covid-19 de 2020-2021. Aunque las víctimas reales fueron individuos, se trató a la pandemia como un ser real con vida propia, que emerge en cualquier punto y ataca, surgiendo el temor y la necesidad humana de dominarlo. Se apela entonces a la medicina porque, como se dice, “la medicina domina la enfermedad”. Pero esta expectativa es dudosa. ¿Puede acaso dominarse la enfermedad?

Ésta es la cuestión. Dominar verdaderamente la enfermedad supondría suprimir todo riesgo, y ello implicaría dominar la vida del paciente cuando se trata su mal. Pero esto es imposible, si es verdad que la salud se encuentra en un “horizonte de amenaza” —como lo afirma Gadamer (2001: 127)—. Todos sus análisis y descripciones tienden a mostrar que al tratar al paciente el médico no debe tratar de dominar su vida. De una actitud como ésta, tenía el ejemplo de la medicina psicosomática practicada en Heidelberg, en la que Viktor von Weizsäcker la había ejercido. Gadamer admiraba a este médico e investigador que asumía este horizonte sin pretender dominar la enfermedad ni la vida del enfermo, y que, lejos de tratarlo como el caso de una ley, contaba con la colaboración del paciente para tomar medidas derivadas de los factores individuales.

Ahora bien, no sólo deben tenerse en cuenta este tipo de factores sino también factores sociales problemáticos que inciden sobre la salud. Hay que advertir, en efecto, que el horizonte de amenaza no se reduce a la medicina en sentido restringido, sino que se amplía en los tiempos modernos con factores como la racionalización, la automatización, la especialización, que reducen las posibilidades de nuestra salud. La especialización, por ejemplo, lleva al anquilosamiento de hábitos rígidos y a la automatización de la existencia del individuo. Más que nunca, la salud hoy es un milagro. La situación es tan seria¹⁰ que cabe preguntarse, con Gadamer, cómo se sostiene nuestra salud en las condiciones que imperan en la sociedad industrial y qué posibilidades tiene en ésta. Gadamer elabora una respuesta general pero fundamental. En ella, sin duda, tiene una fuerte presencia el concepto antiguo de naturaleza, la *physis*, que fue el gran descubrimiento de los milesios y el fundamento de la medicina griega desde sus inicios.¹¹ La respuesta nos remite a la enigmática fuerza de la naturaleza que reside en nuestro cuerpo y tiene una fuerza curativa.¹²

¹⁰ Bajo las actuales condiciones laborales, marcadas por la organización del trabajo taylorista o toyotista, las amenazas a la salud y a la existencia del trabajador han sido particularmente graves en este primer cuarto del siglo XXI. Cfr. Santander, 2015: 303 ss.

¹¹ El descubrimiento de la *physis* realizado por los presocráticos, y la elaboración de su concepto por los filósofos griegos desde los siglos VI al IV a. C. es un acontecimiento intelectual de primer orden que marcó en la medicina griega antigua el comienzo de una nueva época, la que, frente a la anterior, caracterizada por prácticas terapéuticas empíricas y mágico-religiosas, tratará de explicar la enfermedad por sus causas y de hacer de esta práctica un hacer racional, que sabe lo que hace: una *tekhne iatrike*, un arte de curar. En la *physis* reposa el nuevo arte de curar iniciado por médicos eminentes como Alcmeón de Crotona, que escribió el texto inicial de la patología científica, y por el célebre Hipócrates de Cos, celebrado como Padre de la Medicina, quien permaneció como fundamento hasta Galeno, aunque no parece haberse debilitado completamente este rol sino a partir de la introducción del método experimental de Galileo, especialmente en tiempos de Pasteur, con el descubrimiento del origen microbiano de las enfermedades infecciosas (cfr. Lain Entralgo, 1978: 53-60).

¹² Gadamer (2001) acepta la necesidad de poseer algo de la fuerza autocurativa de la naturaleza y del espíritu, llamada por Hipócrates fuerza curativa de la naturaleza [la *vix medicatrix naturae*] (p. 114).

La salud se sostiene en virtud de la vitalidad de nuestra naturaleza. Veámos que la conciencia del hombre que está sano se mantiene apartada de lo que amenaza su salud. En el hombre sano se mantiene oculta la salud. Oculta para él, pero no inexistente, pues se manifiesta en el sentirnos bien, en ser emprendedores, sin fatigas, en que no necesito hablar de mi salud. Nadie dudaría de que esto es estar sano. Sí, de acuerdo, pero eso no nos dice todavía qué es la salud propiamente.

Es un estado de equilibrio, aseveraba Gadamer, quien, por otra parte, no olvidaba que el equilibrio jugaba un importante rol en los escritos de Hipócrates,¹³ como un estado de armonía dinámica. ¿Pero es eso todo? ¿O hay algo más? Gadamer recordaba que el equilibrio es parte de la concepción presocrática de la naturaleza —esa concepción fundamental para el pensamiento occidental que hizo posible la ciencia y la medicina griega desde Alcmeón de Crotona en el siglo VI a. C.—. El siguiente texto que voy a recordar a continuación le da la razón. Antes de Hipócrates (460-370 a. C.), este fragmento de Alcmeón citado por Aétius entiende expresamente la salud, la enfermedad y sus consecuencias, por el equilibrio y la armonía:

Según Alcmeón, es el equilibrio de las potencias, como lo húmedo y lo seco, lo frío y lo cálido, la tristeza y la dulzura, etc., lo que produce y conserva la buena salud; es al contrario el predominio de una de ellas lo que provoca la enfermedad y, cuando dos de estas potencias predominan, la muerte se sigue. La enfermedad sobreviene, por un lado, en lo que respecta al agente, por un exceso de calor o de frío; del otro lado, por lo que respecta a la causa material, por una abundancia o una falta de alimento; por otro lado, en fin, respecto a los lugares, porque ella ha afectado o la sangre o la médula o el cerebro. Estas partes también pueden ser afectadas por causas externas, como ciertas cualidades del agua, ciertos climas, la fatiga o el haber sufrido

¹³ “El papel del equilibrio ya desempeñaba un importante rol en los escritos hipocráticos” (Gadamer, 2001: 50).

una violencia, o todo lo que se aproxime a esto. Pero volviendo a la buena salud, “ella es la mezcla armoniosa de las cualidades”¹⁴ (*Les présocratiques*, 1988: 226).

El descubrimiento presocrático de la concepción griega de la naturaleza “consistió en concebir el todo como un orden en el que los procesos naturales se repiten y transcurren dentro de ciclos fijos”, de manera que “la naturaleza es concebida como una entidad que se mantiene a sí misma dentro de sus propios carriles”, y esto de tal modo que el todo de la naturaleza es el orden que equilibra todo suceso; el todo que “a todo lo determina como una justicia natural”, termina Gadamer (2001), evocando el célebre fragmento de Anaximandro sin citarlo expresamente¹⁵ (p. 50).

Desde el punto de vista de este pensamiento (del pensamiento de la naturaleza), la intervención del médico no puede entenderse sino como “un intento de reinstaurar el equilibrio alterado”. No es sino ésta “la verdadera obra de arte médico”. Claro que no es una reinstauración cualquiera, sino una de carácter muy especial, pues no es el fruto de un proceso que se va construyendo paso a paso conforme a un plan, sino más bien el logro de un suprimirse, de un volverse prescindible, lo que permite al médico alcanzar, en una vivencia de “balance”, una “transformación súbita” del equilibrio. Apoyándose en una descripción de Rainer Maria Rilke, Gadamer piensa que se llega a esta experiencia después de haber malogrado el esfuerzo por alcanzar el equilibrio, no por una falta de fuerza sino por un exceso de ella. Cuando el médico reduce fuerzas “procurando que la naturaleza se imponga por sí misma”, el

¹⁴ La traducción del francés al español es mía.

¹⁵ Simplicius, comentarista de la *Física*, de Aristóteles, transmitió el fragmento de Anaximandro de esta manera: “Anaximandro ha dicho que lo ilimitado es el principio de las cosas que son [...] Aquello de lo que procede la generación para las cosas que son, es también aquello hacia lo cual ellas retornan bajo el efecto de la corrupción, según la necesidad; porque ellas se hacen mutuamente justicia y reparan sus injusticias según el orden del tiempo” (*Les présocratiques*, 1988: 29). La traducción del francés al español es mía.

equilibrio se produce sin esfuerzo, “como de por sí mismo”, en una súbita inversión del balance de fuerzas.

¿Pero cómo funciona ese estado dinámico de equilibrio en el cuidado de la salud? Para ayudarse a analizar la experiencia de guardar el equilibrio, Gadamer propone lo que llama un modelo de equilibrio, del cual puede desprenderse una norma para el cuidado de la salud. El modelo dinámico que imagina trata de acercarse más a la realidad de la enfermedad. Al explicar el estado de enfermedad, aclara también el estado de salud.

Según ese modelo, el equilibrio es “un equivalente de la ingravidez”, en el que los pesos se compensan. “La perturbación del equilibrio sólo puede evitarse con un contrapeso” (p. 129). Sólo que en la compensación puede surgir otro desequilibrio en sentido contrario. Y así, de la falta se pasa al exceso, y de esta manera se sobrepasa la medida. Para guardar la salud pasamos de un exceso a su contrario, pero en esta acción corremos el riesgo de perder el equilibrio, como cuando consumimos sin necesidad demasiados medicamentos. No es fácil para el médico acertar con el instante y la dosis correcta. La experiencia de guardar el equilibrio da la norma para el propio cuidado de la salud y para el tratamiento. Nos aconseja no consumir medicamentos en exceso y nos advierte que toda intervención es peligrosa.

Siendo nuestra salud “un proceso continuo en el cual el equilibrio se estabiliza una y otra vez” (p. 129), no puede esperarse que alguna vez podamos despreocuparnos definitivamente de su cuidado. Mantener el equilibrio será una ocupación constante. El modelo enseña a asumir que la salud debe ser objeto de un cuidado permanente. En relación con lo anterior, es ahora importante notar que este proceso dinámico de equilibrio se verifica en funciones vitales fundamentales. En efecto, también lo encontramos en el metabolismo, en el sueño, en la respiración. Estas funciones rítmicas no son dominables. Son experiencias rítmicas, que poco o nada tienen que ver con acciones voluntarias y conscientes. En el sueño voy perdiendo la conciencia y nunca sé cuándo me duermo. El sueño es un gran enigma de la experiencia de la vida, al igual que el

metabolismo y la respiración. La invisibilidad de ésta testimonia la buena salud. “Respirar, invisible poema”, decía Rainer Maria Rilke. Respirar se hace visible cuando, por una bronquitis, por una crisis asmática o por el Covid nos falta dolorosamente el aire y se nos vuelve dificultoso respirar. Esos procesos dinámicos nos refieren al concepto de la naturaleza. Al respecto —en este punto—, Gadamer, lector de los griegos, tiene algo más que mostrar.

III

ALGO MÁS

En esas experiencias rítmicas —invisibles cuando funcionan bien— se reconoce la vitalidad del estado oculto de la salud y presentimos el misterio de nuestra existencia, la cual nos refiere a una totalidad, hacia una unidad. Gadamer evoca la antigua sabiduría griega que tuvo en cuenta e interpretó esa referencia. Platón pensaba que el médico no puede sanar el cuerpo sin conocer el alma y la naturaleza del todo.¹⁶ Médicos griegos, como Alcmeón, habrían tenido en cuenta esos aspectos relativos al alma y a la unidad y cumplido con esa exigencia. Pero en la medicina actual no puede ser fácil para el médico satisfacerla. La experiencia de la muerte y otros asuntos del alma, son cubiertos por la densa niebla que en la civilización tecnificada se extiende sobre ellos como un velo.

¿Pero qué son ese “todo” y esa “unidad” a que aludía Platón cuando pensaba en la medicina? La medicina griega con-

¹⁶ Destacando que la retórica tiene las mismas características que la medicina, Sócrates le dice a Fedro: “en ambas conviene precisar la naturaleza, en un caso la del cuerpo, en otro la del alma, si es que pretendes, no sólo por la rutina y la experiencia sino por arte, dar al uno la medicación y el alimento que le trae salud y le hace fuerte, al otro palabras y prácticas de conducta, que acabarán transmitiéndole la convicción y la excelencia que quieras”. Y cuando Fedro le pregunta si cree que es posible “comprender adecuadamente la naturaleza del alma, si se la desgaja de la naturaleza en su totalidad”, Sócrates le responde que “si hay que creer a Hipócrates [...] ni siquiera la del cuerpo sin ese método” (Platón, 1988: 389 y 390 [Fedro, 270bc]).

sideraba al todo que circunda el estado del hombre y pone en riesgo su salud, es decir, al todo de la naturaleza, que comprende las estrellas, el clima, la composición del agua, etc., incluyendo los riesgos para la salud derivados del mundo social.¹⁷ ¿Y la unidad? ¿Cómo entender la unidad del todo que rodea al hombre? El pensamiento de Platón no aludiría a la unidad que puede dar un método —Gadamer lo descarta expresamente—, sino a la verdad del ser mismo. La clave de esta unidad está para Gadamer en la palabra armonía. Pero hay dos armonías. A ellas se refiere un fragmento de Heráclito. Dice Heráclito: “la armonía oculta es siempre más fuerte que la evidente” (*Les présocratiques*, 1988: 147).

¿De qué armonía se trata acá? No es una armonía estática sino dinámica. Asociamos el término “armonía” espontáneamente a la arquitectura, pero en el contexto de la medicina antigua no hay que referir el término a la arquitectura, tampoco a la música, sino a la armonía de los humores.¹⁸ Frente a la perturbación de la enfermedad, la armonía de la salud muestra su fuerza “impidiendo la locura que suele acompañarla”, lo que significa que el tratamiento de la enfermedad debe estar vinculado a la totalidad, dando paso a su armonía oculta (Platón) y permitiéndole a ésta ejercer su eficacia. El fragmento de Heráclito es citado por Gadamer para aclarar el carácter de la armonía que el médico debe obedecer. Tal armonía no es “simple coincidencia de causa y efecto, de la intervención y del efecto obtenido” (p. 131). No es que en es-

¹⁷ “La medicina parece ser una verdadera ciencia universal, especialmente si a ese todo se le suma el todo de nuestro mundo social” (Gadamer, 2001: 130).

¹⁸ “El cuerpo del hombre tiene en sí mismo sangre, pituita, bilis amarilla y bilis negra; estos elementos constituyen la naturaleza del cuerpo, y por causa de ello se está enfermo o sano. Se goza de una salud perfecta cuando están mutuamente proporcionadas sus propiedades y cantidades, así como cuando la mezcla es completa. Por el contrario, se enferma cuando alguno de los elementos se separa en mayor o menor cantidad en el cuerpo y no se mezcla con todos los demás. Así pues, cuando algún elemento se separa y queda solo, necesariamente ha de enfermar tanto la parte de la que se ha segregado como aquella en la que se ha establecido y acumulado, al ser la excesiva concentración causa de dolor y padecimiento” (Hipócrates, 1990: 25).

te tipo de tratamiento causal no pudiera verse algún tipo de armonía, pero tal tratamiento no es más que la armonía evidente, no la armonía oculta, que es la que tiene más fuerza. A la luz del fragmento de Heráclito queda destacada la oposición entre las dos armonías. El fragmento recurre a la oposición entre lo escondido y lo evidente, para establecer la oposición entre las dos armonías, y la evidente no es la más fuerte de las dos. La armonía evidente correspondía al arte médico. Si ahora referimos aquella oposición a nuestro tiempo, la armonía evidente corresponde al arte del médico determinado por el método moderno, objetivamente y exterior a la vida, que no tiene un sentido para la armonía oculta. De la antigua medicina griega puede derivarse para el médico actual la indicación de no limitarse a su técnica, pues ella no es todo: hay algo más, y ese algo más es la armonía de las fuerzas en equilibrio que, cuando se desequilibran, tienden por sí mismas a restablecer su equilibrio. Allí está la fuerza: en la naturaleza misma.

Gadamer aconseja por eso una praxis médica que deje actuar a la fuerza contenida en la armonía de la naturaleza, y pide un médico más consciente de la trama del todo en que se encuentra el organismo. El arte médico no puede producir la relación con el todo. El médico debería intervenir sólo para dejar que la naturaleza actúe. No puede producir la salud. Se necesita, entonces, un médico que intervenga menos impositivamente frente a la enfermedad, que no quiera dominarla sino que esté más atento, como diría Nietzsche, a esa “sabiduría oculta en el cuerpo”, de un cuerpo que — como agrega Gadamer — está en relación con el todo. El tratamiento médico ha de vincularse estrechamente con la totalidad. Mostrar y aclarar este aspecto del tratamiento es el aporte que el filósofo Gadamer ha podido hacerle al médico que ha aceptado apartarse por un momento de su cotidiana ocupación con las cosas concretas de su profesión, para atender su indicación. Creo que ahora está claro por qué el médico no produce la salud. ¿Pero si es así, entonces, qué es la medicina? ¿Cuál es el fruto de esta actividad humana?

IV

De las ideas expuestas se desprende una cierta idea de la medicina que no coincide completamente con lo que los griegos llamaban *techné*¹⁹ ni con lo que hoy se llama ciencia o arte médico. Porque el arte médico no produce la salud; su arte ocupa entre las artes un lugar límite, problemático. En las otras artes (*technai*), lo producido (*ergon*) por su hacer (*poiesis*) es algo separado del hacer, es su obra. A diferencia de ellas, la medicina no hace una obra separada. No puede ostentar —dice Gadamer— “una obra que sea producida por el arte y que sea artística” (p. 46). La medicina no es tampoco una invitación de la naturaleza para producir una forma artística; después del tratamiento, la misma materia no se encuentra ahora presentada artísticamente. El arte del médico no es un arte productivo. Lo que hace no es un *ergon*, no es una obra, no inventa un ser nuevo, no busca producir algo que no existía. Es, pues, “inexacto” decir “que el médico produce la salud por medio de su arte”. ¿Qué es, entonces, la medicina?

¹⁹ Respecto del saber, la *techné* griega es un saber hacer como lo es el saber técnico moderno, pero ambos saberes no coinciden. La *techné* es una invención del espíritu heleno que responde a su inclinación por encontrar la razón (el *logos*) en todo. Precisamente, Aristóteles, en un pasaje en el que se refiere a la medicina, distinguía a la *techné* de la *empeiría* (la experiencia), destacando a la primera por la superioridad de su saber. Mientras que la *empeiría* sólo conoce el qué (*óti*) (el “*le fati frui*”), la *tekhne* conoce también el por qué (*dióti*) (Aristóteles, 1998: 7 [*Metafísica* L. I, 25-30]). El hombre de experiencia conoce que una cosa es, por ejemplo, el curandero que conoce por experiencia que el fruto de un árbol sirve para aliviar un determinado mal físico, pero el médico en tanto que *technites* —como hombre de ciencia—, investiga las causas y conoce por qué alivia ese mal. Y como también hoy se habla de conocer causas en la ciencia, podría pensarse que no hay diferencia entre el saber de la medicina actual y la *techné* griega, pero no es así. La medicina moderna es un saber hacer, pero no en el sentido de una *techné*. En la medicina moderna encontramos, de un lado, un contraste entre “la ciencia pura y la aplicación práctica de la misma”, y del otro, una aplicación práctica de ese saber teórico. En la *techné* griega no existen ese contraste ni esa aplicación; no es aplicación práctica de un saber teórico previo. El saber de la *techné* surge de la capacidad misma de producir, como una habilidad para producir algo —claro está, de una excelente capacidad de producir— que supone el conocimiento de las causas. Pero tampoco ese conocimiento de las causas tiene el mismo sentido que en la medicina moderna (Gadamer, 2001: 45).

Algo bien “peculiar”, dice Gadamer. “La esencia del arte de curar consiste, más bien, en poder volver a producir lo que ya ha sido producido” (p. 46); esto es, en restablecer lo que ya estaba: la salud. Se dirá que ésta es la obra de la medicina, pero en realidad no se puede determinar en qué medida la curación se debe al tratamiento del médico o a la colaboración de la “propia naturaleza”. Esto es algo que ha llevado desde siempre a una duda persistente del arte de curar. Es que “lo que el arte de curar debe producir es la salud, es decir, algo que es natural en sí mismo”. ¿Pues qué hace la medicina? Desde el comienzo procuró restablecer el curso natural donde estaba perturbado, pero de manera que su acción desapareciera dentro del equilibrio natural de la salud. Esto es lo paradójico de su hacer, pues este hacer en su esencia consiste en un dejar hacer. Y esto es lo que hace decir a Gadamer que la medicina ocupa una posición “excepcional y problemática”. En las demás artes la obra, una vez concluida, se entrega; pero esto no impide que ella siga perteneciendo al artista. Nada de esto sucede en la medicina. La “obra” del médico es la salud del paciente y, por esto mismo, no es, ni nunca fue, suya. Esto acentúa el carácter enigmático entre el hacer y lo hecho en el caso de la medicina.

De otro lado, esta idea peculiar de la medicina tampoco podría coincidir completamente con lo que hoy se llama ciencia o arte médico. La naturaleza que obra en el marco en el que se ejercen las artes griegas, entre las cuales está la medicina, no es igual a la que captan los métodos modernos en forma matematizada y cuantitativa (p. 49). Esta última manera de aprehender la naturaleza es la que hizo posible un hacer que tiene el poder de causar efectos sobre procesos parciales aislados del todo. La medicina que aplica esa ciencia a su hacer es un saber “técnico” que prescinde de la fuerza del todo. Bajo la impronta de la actual tecnificación, la medicina de hoy sigue el movimiento de la división social del trabajo amplificado a todas las dimensiones de la existencia y aplica procedimientos cada vez más especializados a los aspectos más sensibles de la vida, como lo son la salud y la enfermedad, en

lugar de tener en cuenta la totalidad y dejar obrar a la *physis*. Se logran efectos, se hacen desaparecer síntomas, pero es claro que no es de esa forma como el paciente recupera su equilibrio en armonía con el todo, ni se reintegra plenamente a su vida.

REFERENCIAS

- Aristóteles (1998). *Metafísica* (ed. trilingüe Valentín García Yebra). Madrid: Gredos.
- Dumont, J. P. (1988). *Les présocratiques. Bibliothèque de la Pléiade*. París: Gallimard.
- Gadamer, H. G. (2019). *El estado oculto de la salud*. Barcelona: Gedisa.
- Heidegger (1996). *Wegmarken*. Frankfurt y Main: Klostermann.
- Hipócrates (1990). *Tratados hipocráticos*. VIII: *Sobre la naturaleza del hombre*. Madrid: Gredos.
- Jaspers, K. (1953). *La filosofía*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Lain Entralgo, P. (1978). *Historia de la Medicina*. Barcelona: Salvat.
- Platón (1988). *Diálogos III*. Madrid: Gredos.
- Santander, J. (2015). "Acerca de la existencia del trabajador en las actuales condiciones laborales". En A. Xolocotzi, R. Gibu, y J. R. Santander (coords.), *La fragilidad de la política. Ensayos fenomenológicos y hermenéuticos*. México: ALDVS-BUAP.
- (2004). "Comentario a un texto de Heidegger (II). La carta fenomenológica: El examen de la angustia", *La lámpara de Diógenes, Revista de Filosofía de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla*, 5, pp. 8-9.
- Weizsäcker, V. von (2009). *Escritos de Antropología Médica*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.

SOBRE LA SOCIEDAD PALIATIVA DE BYUNG CHUL HAN

JUAN CARLOS CANALES FERNÁNDEZ*

Hoy LE ha entrado una astilla.
Hoy le ha entrado una astilla cerca, dándole
cerca, fuerte, en su modo
de ser y en su centavo ya famoso.
Le ha dolido la suerte, mucho,
todo;
le ha dolido la puerta,
le ha dolido la faja, dándole
sed, aflixión...

César Vallejo

Lo que he tematizado es la lamentable condición en la que el médico apenas y puede actuar libremente, más bien obedece al dictado de la ciencia y de la industria químico-farmacéutica, de modo que cada vez más pierde la práctica de entender realmente al paciente como sería sensato hacerlo: en su propia responsabilidad para sí y para la vida en general.

H. G. Gadamer

I

En el presente trabajo abordaré el último libro del filósofo sudcoreano Byung Chul Han (1959), *La sociedad paliativa*, incorporando a su lectura algunos elementos más provenientes del psicoanálisis, que aparecen en su obra de modo apenas intermitente, y con los que no sólo se ve notablemente enriquecida sino que es concomitante. Pienso, en primer término, en el mal-estar de la cultura, de Freud; también, en la reflexión lacaniana sobre los cuatro discursos, entendidos como formas

* Profesor investigador en la Facultad de Filosofía y Letras de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP).

del lazo social, y el despliegue del semblante, categoría esta que nos permite entender la promesa de goce en el mundo tecno-capitalista.

No puedo dejar de reconocer la deuda contraída para la realización de este trabajo con el libro de Néstor Braunstein, *El inconsciente, la técnica y el discurso capitalista* (2012) a la hora de introducir el debatido quinto discurso: el discurso capitalista. Acerca de la problematización que hace el propio Braunstein sobre ese discurso en la obra de Lacan, para subsumirlo dentro de los primeros cuatro, particularmente en el discurso universitario, me pregunto si hoy más que nunca es importante reivindicar su singularidad dado el trastocamiento que ha sufrido el lazo social bajo el imperativo científico y en relación con los objetos virtuales de la escritura digital y los servomecanismos.

Sobra decir que este texto no pretende —ni podría— agotar los puntos de encuentro entre la obra de Byung Chul Han y los aportes del psicoanálisis para la comprensión de las transformaciones de la subjetividad moderna. Igualmente, al no tratarse de una reseña propiamente dicha, las fronteras entre el discurso del filósofo y los elementos que sumo al debate se diluyen.

Hoy por hoy, Byung Chul Han se ha convertido en una de las figuras más visibles de la filosofía en lengua alemana. Sí es cierto que su obra ha sido cuestionada por diferentes motivos, como una mirada superficial y apresurada de los fenómenos que toca o por realizar lecturas parciales o sesgadas de determinados autores y estar dominada por un tono eminentemente apocalíptico, en el que no cabe la resistencia al poder político por parte del sujeto, salvo mediante la estetización del mundo o la pura huida a la interioridad, dada la confusión entre el sujeto y el proceso de subjetivación del neoliberalismo. Cito, en extenso, algunos fragmentos del prólogo de Ricardo Forster al libro *Por qué no leer a Byung Chul Han* (2018):

Lejos de abrir este tipo de hipérbole crítica, una estrategia de resistencia y de disputa política, se recuesta sobre la irreversi-

bilidad de la captura lograda por el neoliberalismo de aquello que funda al sujeto hasta la consumación del “crimen perfecto”, que nos deja como sociedad y como individuos, atrapados y sin salida [...] ¿Cómo eludir la tentación de caer en una “adoración negativa” de las tecnologías digitales afirmando que el “crimen perfecto” ya se ha cometido, como sugiere Byung Chul Han hasta el punto [de] que la idea misma de libertad ha sido apropiada por el neoliberalismo haciendo de cada sujeto el esclavo de sus propias decisiones (Forster, 2018: 10).

Salimos del teologismo que supuestamente garantizaba el camino hacia el socialismo para entrar en una lógica de la inexorabilidad de un orden económico capaz de apagar el propio movimiento del motor de la historia frenando, de una vez para siempre, cualquier posibilidad de transformación de una realidad convertida en absoluta y total (Forster, 2018: 11).

Sin embargo, tampoco podemos dejar de reconocer su voluntad de penetrar en el presente y hablar de él, con un estilo que lo acerca más al ensayo que al tratado filosófico, intentando conjurar la distancia que hay entre el saber filosófico y el lector medio. Al mismo tiempo, hay que reconocer el esfuerzo de Chul Han para someter la pluralidad de fenómenos que analiza a una serie de constantes teóricas que den cuenta de ella.

II

Tres son los pilares sobre los que se asienta el conjunto de su obra, a partir de los cuales se van articulando otros autores y temas: la negatividad en Hegel (2011), entendida, escuetamente, como el desgarramiento que sufre el espíritu en su desarrollo y como correlato; la subjetividad: concepto que no sólo marcará gran parte de la ruta del idealismo alemán sino también la del arte moderno, incomprensible sin la explicitación de su propia negatividad y de la autorreflexividad como contrapunto de ella; el despliegue heideggeriano en torno a la

pregunta por la técnica, determinada mediante una forma particular de desocultamiento del ente para su pura instrumentación a través del cálculo y su posterior conversión energética: Gestell, y, por último, Foucault (1992), para contraponer la sociedad disciplinaria a la sociedad del rendimiento en la que los instrumentos —o aparatos— no son externos al sujeto sino que forman parte de él, perdiendo su carácter “represivo” para convertirse en dispositivos autogestivos —o, mejor, autoempresariales— del propio individuo, pese a que la categoría de individuo resulte inoperante para el destino de la sociedad de masas, absorbido por el “enjambre”. De ahí, también, que el filósofo confronte la tesis foucaultiana sobre la sociedad inmunológica desarrollada en *Genealogía del racismo* (Foucault, 1992) a la de la sociedad neurológica, lo que no equivale a desechar por completo las tesis del filósofo francés, o que no las retome, parcialmente, en distintos momentos y, en particular, en *La sociedad paliativa* (2021).

A lo largo de su obra, Byung Chul Han señala reiteradamente los distintos “dispositivos” mediante los cuales el mundo contemporáneo rechaza su propia negatividad en favor de la consolidación de la sociedad del rendimiento. Si bien el filósofo no hace un corte histórico para enmarcar el cambio epocal que señala ni tampoco indaga en otro tipo de transformaciones sociales que den cuenta de él, podemos presumir que su referente es el de la sociedad posindustrial (Bell, 1976) y el de la asunción de las nuevas tecnologías comunicativas.

Como lo apunta en *La sociedad paliativa*, ese momento está perfilado por la mercantilización de bienes culturales y la culturización de bienes de consumo. Aunque es imposible separar tajantemente la dimensión imaginaria del consumo u oponer, sin más, la lógica económica a la lógica cultural, ya que todo sistema económico —o de intercambio de bienes— obedece a un estatuto imaginario y simbólico, tampoco sería exagerado pensar que el encuadre histórico al que alude Chul Han sea el de la quiebra de los grandes metarrelatos (Lyotard, 2000) y la consolidación de discursos identitarios que corren paralelos a lo largo de la modernidad, provocando lo

que Luhmann (1998) ha denominado subsistemas singulares en función de dicha complejidad.

Es comprensible, por otra parte, el posicionamiento de Byung Chul Han que, como Agamben, elude la particularidad histórica en función de un discurso filosófico que dé cuenta de categorías atemporales. Lo mismo me hace interrogar al autor de *La sociedad del cansancio* sobre su escaso interés por Freud y su interpretación de nuestro malestar por la cultura. Si la función de la cultura no es sólo ordenar la vida sexual de una sociedad sino sustraer de ella la pulsión de muerte mediante una fuerza doblemente mortífera, el imperativo superyóico exigirá, de modo creciente, un mundo sin falta, narcisista, donde todos sus dispositivos están encaminados a la fabricación de una imagen de completud (2006). Más en este momento, cuando ser y virtualidad se confunden y el sujeto puede adquirir las más variadas identidades y construcciones de sí.

¿Cuál es, sin embargo, el marco que articula distintos dispositivos para analizar nuestra contemporaneidad? La transparencia. El hito de la transparencia; la condición del mundo tecnológico, como lo señaló Heidegger en *La pregunta por la técnica* (1993) y en *Serenidad* (1994), respectivamente, es la de retrotraer al ente hasta su puro carácter de ex-puesto, anulando con ello su radical diferencia, su radical otredad.

III

En *La sociedad paliativa*, Chul Han sostiene que uno de los pilares del mundo contemporáneo es el rechazo del dolor —la algofobia— por la razón de que éste resiste a la sociedad del rendimiento y difícilmente es traducible al cálculo; en su lugar, tenemos la resiliencia, un constructo de saber-poder encarnado en la “psicología positiva”, que subsume el dolor a su potencial productivo. Somos una sociedad de la complacencia. Todo se pule hoy en día —el arte, la política, etc.— para que se haga agradable y se consuma; retomando la relación

entre cultura y mercado expuesta renglones atrás, para Chul Han la cultura pasa a ser parte primordial del mercado, y a los objetos mercantiles se les añade una plusvalía que promete distintas vivencias estéticas. En nuestros términos, tenemos que subrayarlo, esa plusvalía es, sobre todo, una plusvalía del goce, mediada por la oferta infinita de semblantes y una forma del goce parasitario.

El dolor, continúa Chul Han, se ha despolitizado, perdiendo toda referencia al poder y al dominio y reduciéndose a un asunto puramente individual que, además, sólo se inscribe en el orden de lo orgánico, no de la subjetividad, por lo que, al mismo tiempo, no encuentra otro horizonte de comprensión más que el discurso médico; discurso cuya única respuesta es la medicación. El medicamento, afirma Chul Han, suple la capacidad narrativa de la experiencia del dolor y la elaboración de una poética desde él. Al reducirse a lo orgánico, el dolor pierde toda referencia al sentido, a una dimensión simbólica.

La medicación acaba con la potencia narrativa del sujeto en relación con el dolor. Y algo más, apuntalaría: ahora, la medicación no está más regulada por la mirada clínica sino en referencia exclusiva a los servomecanismos e instrumentos técnicos de evaluación, trastocando con ello el propio lugar del saber médico y su relación con el paciente, antes mediada por la palabra, a través de la cual se leía lo que la propia palabra ocultaba para revelar un fragmento de verdad del propio sujeto. Nos hemos convertido en una sociedad asintomática. La enfermedad, bajo el horizonte de comprensión de la medicina en la era tecnológica es, también, una coartada por la cual el sujeto se objetiva, se hace medible y calculable y se inscribe en una pura lógica de la eficiencia y la eficacia.

A partir de esto, podemos añadir otras características más del cuerpo en el mundo contemporáneo: primero, su creciente concepción como máquina sujeta no sólo al rendimiento sino a la satisfacción narcisista que devuelve la imagen del espejo; un cuerpo distinto del disciplinado para la producción que pensó Foucault; segundo, la creciente hipostación del cuerpo "orgánico" —lo "real" del cuerpo— por encima del cuerpo

imaginario, por medio de distintas prácticas discursivas y materiales (dispositivos) que aproximan y pegan el registro imaginario al real; tercero, el aumento de prácticas ortopédicas (mecánicas y químicas) sobre los cuerpos.

Dos capítulos del libro merecen una especial atención: “Poética del dolor” y “Ontología del dolor”, respectivamente. En el primero de ellos, Chul Han, apoyado en Kafka, Nietzsche, Proust y Schubert, remite al dolor como la fuente primordial de la creación. La selección que el autor hace de los artistas citados podría tener un claro sesgo para sus intereses. Sin embargo, podemos admitir, junto con Octavio Paz, en referencia a la literatura, que el arte moderno, desde Cervantes o Quevedo hasta Celan o Joyce, se asienta en la experiencia del desgarramiento. Y demos un paso más, para afirmar que la experiencia estética, en su conjunto, no sólo vista del lado de la creación sino del lado de la recepción, como la tarea del pensar, conlleva un alto grado de dolor, concernidos por la otredad y la diferencia (el arte, apuntaría Trías, no es posible sin su dimensión siniestra), a contrapelo de la oferta cognitiva que hacen los nuevos medios de comunicación que lo igualan todo con su ruido.

A partir de un apunte de Heidegger a propósito de *Sobre el dolor* (1995), de Ernest Jünger, Chul Han desplaza el problema del dolor del ente al ser. El dolor, como en general los estados afectivos, está determinado por una forma particular de apertura del ser al hombre. El dolor remite a la indisponibilidad de la poesía, el amor y la muerte, allí donde la palabra sonante regresa a lo insonoro. El dolor es efecto de la resistencia, del misterio ante la posibilidad de su ex-posición. La verdad como *aletheia*.

De nueva cuenta, Byung Chul Han retoma algunas de las tesis que ya había sostenido a lo largo del 2020 sobre la pandemia del SARS-CoV-2. “El virus es el espejo de nuestra sociedad absolutizando la supervivencia como si nos halláramos en un permanente estado de guerra” (2021: 30), en el que se fortalece el paradigma inmunológico y el estado de excepción. Somos testigos de un estado eminentemente biopolítico

que separa al *bios* de la *zoé*, reduciendo cada vez más la vida humana a la segunda y legitimando la “nuda vida”. “Si es así, cabría preguntarse por la relación posible entre el “musulmán” y los cuerpos famélicos de nuestra posmodernidad.

Volviendo al tema de la supervivencia, podríamos trazar un puente entre la tesis del filósofo coreano y *Más allá del principio del placer* (1920) de Freud, entendiendo la pulsión de muerte como un proceso entrópico de defensa. Más que la muerte como un referente metafísico —resorte de múltiples narrativas—, lo que domina la vida hoy es su parálisis. A diferencia de la tesis defendida por Žižek (2020), para Chul Han la pandemia no pone en crisis el capitalismo, solamente lo somete a otra velocidad y a otra lógica.

IV

Al respecto, me gustaría añadir algunas hipótesis sobre las posibles consecuencias de la pandemia, sea para ampliar las de Chul Han, sea para introducir otras. Como sistema mundo, como proyecto civilizador, dudo de que algo quede tocado de él por la pandemia del SARS-CoV-2; si el capitalismo mundial se recompone, será en función de su propia sobrevivencia —como apuntó Schumpeter (1996)—, no de la nuestra. Somos sus engranajes, pequeñas piezas sustituibles, intercambiables; en último caso, sus invitados de piedra. Subrayémoslo: lo que la pandemia vino a mostrarnos es nuestro carácter de desechables, de *gadget*.

Caminamos hacia un abismo, como lo anunció Nietzsche (1981) hace más de un siglo, y descreo de la posibilidad de detener esa marcha. Al mismo tiempo, vislumbro una creciente brecha, todavía más notoria, entre el desarrollo científico y tecnológico, entre la acumulación de riqueza de la sociedad occidental, y su traducción al desarrollo humano. Como Saturno, la modernidad capitalista no ha dejado de devorar a sus propios hijos. Señalo, también, el vertiginoso aumento del desempleo en el nivel mundial, y con ello una creciente masa

de hombres empobrecidos, al mismo tiempo que una notable disminución del valor del trabajo y la aparición de nuevas formas de “flexibilización” laboral, lo que arroja a millones de hombres a una vida cada vez más precaria.

La deriva por una nueva forma de guerra tiene como objetivo ya no sólo el control de hombres, territorios o agua, sino de la atmósfera misma, como lo apuntó Sloterdijk en *Temblores del aire* (2003). No es poco significativo que el virus ataque el sistema respiratorio y la crisis pulmonar sea el síntoma de ese ataque, y que haya un crecimiento exponencial de marginación y marginalidad determinado por un carácter xenofóbico y no sólo aporofóbico, con la consecuente fractura social y el aumento, cuantitativo y cualitativo, de la violencia; un fortalecimiento o aparición de nuevos liderazgos populistas acompañados de oleadas nacionalistas de corte xenófobo, discriminador, estigmatizador y segregativo; la consolidación de un paradigma inmunológico que rijan las formas de gobernanza y control de sociedades enteras; el enraizamiento de prácticas religiosas subalternas de carácter redentorista que minen los procesos democráticos en nuestro continente; el eminente proceso de laicización de nuestras sociedades; la visualización del otro como un inminente agente de contagio, lo que redundará en nuestras ya frágiles redes sociales. Y más, asistiremos a una transformación de los semblantes: los cubrebocas, las caretas, como una “extensión” (McLuhan, 1969) de las máscaras antigases, y todos los mecanismos que giran en torno a la sana distancia, se convertirán en una más de nuestras prótesis corporales para perfilar la relación con el otro.

Aunque se trata de un ámbito distinto, no es tan lejano como pareciera. Me refiero a las transformaciones que sufrió el cuerpo desde el uso de bombas incendiarias arrojadas en Dresde al término de la segunda guerra, hasta el rociamiento de napalm en comunidades enteras de Vietnam o el efecto de las radiaciones en la población civil de Hiroshima y Nagasaki, el uso de gas mostaza contra los kurdos y el de materiales bélicos que tienen como objetivo la atmósfera y las marcas indelebles, en algunos casos, de los cuerpos. La pandemia tiene

como epicentro la atmósfera y la relación de los cuerpos en ella. La tensión entre cuerpo y escritura cederá al algoritmo sanitario. La memoria individual del cuerpo será absorbida en una memoria universal de datos. El mayor triunfo del capitalismo y del discurso médico consistirá en haber convertido los cuerpos en cuerpos neutros, despojados de las marcas de la historia individual y colectiva que los sujetos escriben en ellos.

Lo que el discurso capitalista señala es un leve desplazamiento del dispositivo tradicional de poder, investido por la ley, a otro empalmado con la ciencia y la técnica, que expulsa la castración; en términos propios de Byung Chul Han: la negatividad. Por suerte, el discurso capitalista designa, por un lado, la promesa del mercado de vincular, sin mediación, sujeto y plus de goce, y, por el otro lado, la hipostación de un saber autopoético, autorregulado; incluso, la de una memoria universal que se autoproduce a partir del algoritmo, evaporando cualquier forma de subjetividad como cimiento de ese saber. Lo anterior no pretende indicar alguna figura empírica como fuente de saber, pero sí subrayar que las características de la ciencia y la técnica nos obligan a repensar el propio “discurso universitario”, planteado por Lacan (2008).

De igual modo, cuestiono la extensión que hace Braunstein (2012) entre el discurso del amo en el mercado y el discurso del psicoanalista. Si bien el objeto@ es colocado como agente en ambos, me parece que su función no es la misma y que habría que buscar otro matema para dar cuenta de ello. Los nuevos semblantes servotécnicos no pueden ser comprendidos bajo el concepto tradicional de causa del deseo. Por el contrario, saturan el deseo hasta petrificarlo, de ahí que hoy muchos de los desórdenes alimenticios, como para Byung Chul Han la autoflagelación, sean una respuesta a esa forma de saturación o a una sociedad que ha pretendido anular el dolor como una fuente primordial de conocimiento. Es claro, entonces, que como lo hizo Freud (1920), hay que pensar la histeria en términos históricos, y en lo que respecta a una estructura, sus elementos varían con el tiempo. Si el psicoanálisis preten-

de mantener su vigencia, está obligado a dialogar con la historia y con otros saberes que nos puedan dar cuenta de la experiencia humana.

REFERENCIAS

- Bell, D. (1976). *El advenimiento de la sociedad posindustrial*. Madrid: Alianza.
- Braunstein, N. (2012). *El inconsciente, la técnica y el discurso capitalista*. México: Siglo XXI Editores.
- Chul Han, Byung (2020). "La emergencia viral y el mundo de mañana". En VV.AA., *Sopa de Wuhan*. La Plata, Buenos Aires: Editorial ASPO.
- (2021). *La sociedad paliativa*. Barcelona: Herder.
- Forster, R. (2018). "Prólogo". En L. Espinosa, B. Greco, M. Penchaszadeh y S. Ruiz, *Por qué no leer a Byung Chul Han* (pp. 9-20). Buenos Aires: Ubu Ediciones.
- Foucault, M. (1992). *Genealogía del racismo*. Madrid: Siglo XXI Editores.
- Freud, S. (1920/2006). *Más allá del principio de placer*. *Obras completas*, vol. XVIII. Buenos Aires: Amorrortu.
- (1929/2006). *El malestar en la cultura*. *Obras completas*, vol. XXI. Buenos Aires: Amorrortu.
- Hegel, G. W. F. (2011). *Ciencia de la lógica II*. Madrid: Abada Editores/Universidad Autónoma de Madrid.
- Heidegger, M. (1994). *Serenidad*. Barcelona: Serbal.
- (1997). "La pregunta por la técnica", *Filosofía, ciencia y técnica*. Santiago de Chile: Editorial Universitaria Chile.
- Jünger, E. (1995). *Sobre el dolor*. Barcelona: Tusquets.
- Lacan, J. (2008). "Producción de los cuatro discursos", *El seminario de Jacques Lacan, libro 17: El reverso del psicoanálisis (1969-1970)*. Buenos Aires: Paidós.
- Luhmann (1998). *Complejidad y modernidad. De la unidad a la diferencia*. Madrid: Trotta.
- Lyotard, F. (2000). *La condición posmoderna. Informe sobre el saber*. Madrid: Cátedra.

- McLuhan, M., y Quentin, Fiore (1969). *El medio es el mensaje*. Buenos Aires: Paidós.
- Nietzsche, F. (1981). *La voluntad de poderío*. Madrid: Biblioteca Edaf.
- Schumpeter, Joseph A. (1996). *Capitalismo, socialismo y democracia*. Barcelona: Folio.
- Sloterdijk (2003). *Temblores del aire. En las fuentes del terror*. Valencia: Pretextos.
- Žižek, S. (2020). “El coronavirus es un golpe al capitalismo a lo Kill Bill”. En VV.AA., *Sopa de Wuhan*. La Plata, Buenos Aires: Editorial ASPO.

APROXIMACIONES A UNA INVESTIGACIÓN NO DISCAPACITANTE: EFECTOS DE VERDAD Y PROCESOS DE CONSTRUCCIÓN DE CONOCIMIENTO

RODOLFO CRUZ VADILLO*

INTRODUCCIÓN

En las últimas décadas, la pugna por una educación que se caracterice por ser inclusiva no sólo ha proliferado en las políticas educativas internacionales sino que también se ha mostrado de forma intensa en las prácticas escolares, las dinámicas institucionales y las metodologías pedagógicas (Echeita, 2014; Giné, 2009). Lo anterior ha llevado la discusión al terreno de lo educativo de esta temática, sobre todo en lo que respecta a los procesos de generación de conocimiento, en los que el interés recae en cómo realizar procesos de investigación que tiendan a construir espacios más inclusivos y equitativos. Cabe señalar que, si bien la idea de hacer presente una lógica regida por un principio de inclusión no acaba de consolidarse, hoy por hoy invita a la transformación, sobre todo de aquello que todavía puede ser considerado productor y legitimador de exclusión y discriminación escolar (Cruz y Hernández, 2006; Pérez Castro, 2020).

* Profesor investigador en la Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla (UPAEP).

En esta línea, cuando se habla de educación inclusiva, por lo regular se hace referencia a las acciones para atender a la diversidad humana, sin distinción alguna de creencia, preferencia, condición física o intelectual, género, cultura, etc. En este trabajo interesa hacer foco en los procesos que se han hecho presentes en torno a las personas con discapacidad. Lo anterior, porque se piensa, a partir de una serie de indagaciones e investigaciones sobre este tema, que la experiencia de la discapacidad puede ser considerada como una cuestión límite de la diversidad humana. Es aquí donde se interrogan de manera profunda las barreras a la auténtica participación e incluso a la existencia de eso que podemos considerar bajo el rubro de lo humano.

De esta suerte, hablar de los procesos de educación inclusiva en estudiantes con discapacidad permite pensar en esos márgenes que algunas veces representan los “todavía no” de muchos espacios como, por ejemplo, el de la educación formal. En otras palabras, los retos educativos parecen hacerse más evidentes a partir de la presencia de una mayor cantidad de estudiantes cuya diferente forma de aprender pone en jaque las metodologías más tradicionales y las estructuras curriculares y arquitectónicas que han resistido en el tiempo y escasamente cambiaron. Lo anterior ha llevado no sólo a intentar producir prácticas con el calificativo de inclusivas; además, ha permitido la constitución y la emergencia de proyectos de investigación sobre esta temática.

Sin embargo, el paso de ser una persona “discapacitada” a un estudiante con discapacidad no ha sido un *continuum* (Jacobo, Vargas y Paredes, 2014). Si bien los inicios de la escolarización de personas con discapacidad datan de varias décadas atrás, con la creación de escuelas para sordos y ciegos (De la Vega, 2010), su reconocimiento como sujetos de derecho a la educación ha llegado apenas a intentar consolidarse a principios de este siglo con la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2008), documento que para muchos es considerado un parteaguas en materia de inclusión desde una perspectiva social y de derechos.

En el ínter, los procesos de escolarización han estado plagados de una diversidad de formas de entender los medios y los fines perseguidos en pro de la institucionalización de la discapacidad en los espacios educativos (Brogna, 2021). Por un lado, no se puede negar que la emergencia de la educación especial signó las lógicas, las formas y los procedimientos que debían seguirse para poder volver funcionales a estudiantes que estaban representados como cuerpos en falta o sujetos de reparación y cura (Álvarez-Uría, 1996). Esto dio como resultado la construcción de un dispositivo psi (Foucault, 2007) que no sólo se limitó a la construcción de métodos, estrategias y nuevas didácticas para poder educar a los que se habían considerado ineducables; también trajo consigo un nuevo interés por producir investigación que permitiera la mejora continua de dichos procesos. Una de las perspectivas más utilizada fue la recuperada del paradigma biomédico, posicionamiento que pugna por identificar los fallos, los errores, las anormalidades, etc., para poder intervenir en el sujeto; en otras palabras, para normalizarlo.

No obstante, con el paso del tiempo, dicha producción se ha visto seriamente cuestionada. Desde otro lugar de enunciación, interesados en el tema han criticado su foco de atención, pues reconocen que, al intentar reparar el cuerpo, han producido otros efectos, como estar reafirmando al sujeto de la discapacidad como única matriz de intervención, sin tomar en cuenta su exterioridad (Angelino, 2009). Es decir que la producción investigativa en educación especial se inclinó por la recuperación y la construcción de conocimiento desde modelos que se enfocaban en esas ausencias y limitaciones, constituyendo el “cuerpo” en el principal recurso a transformar (Skrtic, 1996). Lo que estos trabajos omitían es que, en la medida en la que más se empeñaban en “mejorar” la funcionalidad de esos cuerpos discapacitados, reafirmaban ciertas formas ideales de ser persona, una capacidad humana “normal” a la que se debía llegar sí o sí.

Frente a este emplazamiento, discursos como los provenientes de la educación inclusiva, sobre todo los apoyados en

un modelo social y de derechos humanos, empezaron a interrogar otros espacios que ya no eran los cuerpos con discapacidad (Echeita, 2014). Las barreras contextuales, actitudinales e incluso epistemológicas fueron mostrándose en la medida en la que la descentración de un sujeto a reparar iba perdiendo protagonismo en los discursos educativos (Vilchis y Arriaga, 2018). Lo anterior no sólo permitió el cambio nuevamente en el nivel de ciertas prácticas, como las que pueden observarse en la escuela, sobre todo en lo que respecta a pensar en hacer accesible el currículum, los edificios escolares y las propias metodologías didácticas (Saldívar y Márquez, 2020), sino que también representó una transformación en lo que la investigación educativa debía enfocar, producir y premiar.

El foco en investigaciones basadas en diseños experimentales y cuasiexperimentales pasó a enfoques más cualitativos que han intentado recuperar “la voz” de aquellos que no se habían tomado en cuenta, transitando de una mirada más cercana al positivismo, cuya intención era la mejora de las habilidades y las capacidades de las personas, a enfocarse en las experiencias de vida, los significados, los retos y problemas que podía representar vivir con una discapacidad en un mundo que no estaba diseñado más que para un sujeto promedio. Lo anterior no sólo representó un cambio de visión; el paso del cuerpo al discurso también permitió nuevas discusiones epistemológicas que ya, de entrada, estaban contenidas en las mismas perspectivas metodológicas reconocidas como las legítimas (por su probada científicidad) para producir conocimiento en el campo de la discapacidad y la educación.

Esta discusión epistemológica contenía no únicamente la recuperación del lugar de lo simbólico como matriz de expresión de la vida, aspecto presente en los debates de positivismo/hermenéutica/fenomenología. Además, refería, desde una perspectiva crítica, una demanda sobre los efectos que la colocación de las propias personas con discapacidad tenía en el espacio social (Barton, 2008). Es decir, era un llamado a pensar en las formas de opresión gestadas en el devenir y que, instituidas legítimamente, ya habían producido diferen-

cias, desigualdades y barreras que excluían, discriminaban y negaban una existencia como la contenida en la propia idea de discapacidad.

En otras palabras, la discapacidad se tradujo en un dispositivo que permitía intervenciones y discursos sobre unas personas, y con ello hacía plausible la separación, la clasificación y la selección de otras. En esta línea, la preocupación por producir conocimiento que dejara de cuestionar a la persona en falta y redistribuyera las miradas hacia la exterioridad discapacitante, constituyó una nueva política de conocimiento y verdad sobre la discapacidad. En general, la idea llevaba a repensar metodológicamente el tipo de saber que debía guiar una práctica que pudiera generar inclusión en los espacios educativos, sobre todo reconocer simbólicamente y políticamente a las personas con discapacidad como sujetos de derecho, esto es, en una relación de igualdad frente a las personas que se consideraba que no tenían una discapacidad.

El campo científico e investigativo entró en correspondencia, desde una mirada interseccional, con el propio campo educativo y el de la discapacidad. Esa relación ha llevado no sólo a repensar lo que implica construir conocimiento sobre la discapacidad en el espacio educativo, sino a imaginar y a cuestionar la matriz que sostiene el propio campo escolar, con sus lógicas y sistemas de operación (Brogna, 2021). Además, este ejercicio ha constituido desplazamientos de las formas en las que hoy por hoy es mirado el campo mismo de la discapacidad.

Educación inclusiva-investigación/conocimiento-discapacidad son campos que interesa abordar de manera conjunta en este trabajo. Se parte de la idea de que la producción de conocimiento sobre la educación inclusiva y su acción frente al tema de la discapacidad ha permitido avances significativos en torno a pensar la legitimidad del propio acto de inclusión en los espacios escolares de estudiantes con discapacidad. No obstante, lo que escasamente se ha cuestionado tiene que ver con los efectos de verdad que dicho acto ha tenido en la subjetividad de este colectivo y en las formas como se han dispuesto los espacios frente a los horizontes deseables de existencia,

sobre todo en lo que respecta a la construcción y la circulación de ciertas políticas de verdad que son fundamentadas por los propios procesos de investigación y producción de conocimiento.

Hasta el día de hoy no existe una gama de perspectivas metodológicas que se hayan construido desde el campo de la educación inclusiva (Ocampo, 2021). Más bien, se han recuperado de la amplia variedad de miradas, procedimientos, métodos y posicionamientos epistemológicos que la investigación en ciencias sociales y humanas ha trabajado en el campo investigativo. La pregunta en este punto es si aquello que se ha utilizado y validado para el amplio marco de dichas ciencias permite construir conocimiento cuando la dupla educación inclusiva-discapacidad se hace presente.

El propósito de este trabajo es analizar las posibilidades de pensar una investigación que pueda comprender la complejidad de la relación conocimiento/verdad-escuela/educación-discapacidad sin que se obvие que lo producido lejos está de representar la verdad, sino que incluso implica la representación de una representación y no una verdad inamovible que termina colocando los márgenes de lo que debe realizarse en materia de discapacidad, restringiendo otras posibles formas de ser y de estar en el mundo.

En este marco, la pregunta ya no es si lo que se conoce como verdad es en sí la verdad o si es posible llegar a la verdad por los medios de intelección construidos para tal objetivo. Tampoco interesa una discusión ontológica sobre las cualidades de esa verdad o incluso si es posible señalarla de manera transparente. Lo que interesa tiene que ver con el efecto de esa verdad y cómo lo “verdadero” es producido y productor de prácticas, relaciones y subjetividades.

Cabe señalar que las reflexiones que aquí se colocan son fruto de un trabajo de investigación realizado sobre los procesos de inclusión de estudiantes con discapacidad. Dicho ejercicio ha permitido la emergencia de una serie de interrogantes alrededor de la posibilidad de producción de conocimiento sobre el tema de la educación inclusiva y la discapacidad.

¿Quiénes construyen y se interesan por producir conocimiento sobre la educación inclusiva-discapacidad? ¿Desde qué matrices y posicionamientos lo hacen? ¿Cuáles son las verdades que se han constituido sobre el tema? ¿Qué efectos de verdad han tenido dichas construcciones sobre la subjetividad de las personas con discapacidad y sobre las prácticas y los discursos que se han constituido sobre las mismas?

Se parte del supuesto de que las perspectivas actuales de investigación representan avances importantes pero insuficientes para poder construir conocimiento sobre la educación de la discapacidad, si bien las propuestas cualitativas han coadyuvado para el reconocimiento del sujeto conocido por medio de la recuperación de “su voz” (Vasilachis, 2007, 2009, 2018), incluso desde una perspectiva biográfico-narrativa (Schewe y Vain, 2021). El problema radica en la posibilidad de representación de eso que se dice; en otras palabras, por un lado, la plausibilidad de reconstruir la idea de otro que ha sido invisibilizado y producido como no existencia, sobre todo cuando sobre el mismo está la sospecha de escasa capacidad, y, por el otro lado, está el problema de la negación de la escuela y el propio sujeto como matrices de veridicción que llevan a la imposibilidad de la institución de la verdad sobre el sujeto. Es decir, el silencio sobre cómo el espacio escolar, en conjunto con una serie de prácticas, rituales y lógicas, produce ciertas sujeciones, las cuales se hacen presentes en los propios educadores y educados de tal suerte que, cuando el investigador intenta aproximarse a dicho espacio para comprenderlo, encuentra casi de forma natural e inmediata lo sospechado: la ausencia de aprendizaje en los que así, bajo las condiciones instauradas de educabilidad, se muestran como carentes, atrasados, retrasados, incapaces.

Este trabajo se organiza de la siguiente forma. Primero, se aborda una discusión sobre la producción de conocimiento científico en el campo de las ciencias sociales y humanas. Se realiza una breve reflexión sobre el problema de la verdad, tomando una perspectiva desde Foucault. En otro momento se reflexiona sobre las políticas de la verdad, los regímenes,

matrices de veridicción y los retos que la producción de conocimiento tiene frente a los efectos de verdad desde la propuesta de la “epistemología del sujeto conocido” de Vasilachis (2007 y 2009). Para finalizar, se cierra el texto con algunas conclusiones.

LA VERDAD Y LA INVESTIGACIÓN CIENTÍFICA EN CIENCIAS SOCIALES Y HUMANAS

El discurso científico en ciencias sociales y humanas se ha posicionado de forma hegemónica en torno a lo que la verdad implica. Para éste, la verdad puede ser encontrada ahí donde el despliegue de ciertas técnicas, metodologías y procedimientos del conocer se hacen presentes y donde una realidad responde y corresponde casi fielmente entre sujeto cognoscente y un objeto/sujeto que es conocido (Monge, 2014). En este sentido, la verdad se encuentra ahí donde lo que aparece se muestra en correspondencia con las formas de indagación y con los procedimientos y los instrumentos de intelección que se han conformado con la finalidad de poder “conocer” objetivamente.

Por un lado, la cuestión tiene que ver con la naturaleza de eso que es conocido; en otros términos, se podría decir que lo tensionado refiere la existencia de una ontología que posibilita pensar en cualidades, características y esencias que objetos, fenómenos o elementos son en sí mismos; por tanto, oportunidad para conocerlos, señalarlos y delimitarlos. Por otro lado, está la discusión sobre las formas de intelección; es decir, las cualidades, los procedimientos, las capacidades que es posible emplazar para poder llegar a la aprehensión de dichas esencias y características que les son propias a esos objetos. Aquí, el plano desde el cual se discute, evidentemente, parte de una cuestión epistemológica: la capacidad y la posibilidad de conocer algo o a alguien.

Si bien podría pensarse que dicha preocupación por el conocimiento puede estar saldada en la medida en la que el ajuste y la articulación entre lo conocido y lo cognoscente se

ha hecho presente cual correspondencia entre uno y otro. Lo cierto es que, hoy por hoy, lejos se está de poder llegar a un consenso en torno a si eso que es conocido se presenta fielmente, desnudo y dispuesto a dejarse conocer, y si los instrumentos de intelección contruidos son aquellos cuyas cualidades permiten llegar a un conocimiento que pueda ser considerado verdadero.

Lo anterior nos permite dudar de si en realidad en las ciencias sociales y humanas es posible encontrar eso que Kunh ha denominado paradigmas. Según palabras de Kunh (1971), un paradigma hace referencia a un determinado consenso en torno a lógicas de intelección, creencias y producciones discursivas de verdad que es compartida por una comunidad científica. Lo anterior señala la necesidad de mínimos umbrales y articulaciones convergentes entre discusiones de orden ontológico y epistemológico, elementos que están muy lejos de mostrarse en determinadas áreas disciplinares como las que pueden señalarse desde las propias ciencias sociales y humanas.

En este marco, Mardones y Ursúa (1994), entre otros, ya han indicado que la disputa, la cuestión candente, como ellos la llaman, representa una serie de tensiones que han seguido vigentes hasta nuestros días. El debate entre positivismo y hermenéutica ha pasado por varias perspectivas epistemológicas, como el positivismo lógico, la teoría crítica, y con autores como el segundo Wittgenstein, Habermas, Lyotard, Popper, entre muchos otros. No es objeto de este capítulo desarrollar todas y cada una de las discusiones que se han hecho presentes en la historia del pensamiento y el conocimiento. Sin embargo, lo que permite este señalamiento es ponderar que las cuestiones sobre la posibilidad de conocer y la presentación de la verdad lejos están de resolverse todavía.

En ciencias sociales y humanas aún no hay acuerdo y consenso sobre cómo llegar a la verdad y si es posible pensar que existe una sola y no una multiplicidad que señala la singularidad humana y el aspecto constructivo que cobra sentido desde la mirada cognitiva sobre lo imaginario y lo simbólico.

La investigación cualitativa, sobre todo la apegada a una perspectiva interpretativa, ha sido una propuesta que, si bien no representa una unidad en torno a sus postulados y explicaciones (Velasco, 2012), refiere de forma genérica a un interés por partir del sujeto, de sus creencias, miradas, posicionamientos y construcciones simbólicas. Intenta rescatar la subjetividad como forma válida de conocimiento y materialización de una verdad (Silva, 2017). Pone el acento en la necesidad de pensar que el acto cognoscente no está libre de ciertas mediaciones, sobre todo de las cuestiones simbólicas que atraviesan todo conocimiento (González Rey, 2006).

Si bien lo cualitativo coloca el foco en la subjetividad y los plexos de sentido que los sujetos construyen en su experiencia de vida, no todas las perspectivas epistemológicas que pueden adscribirse a esta forma de hacer investigación coinciden en el papel que juegan los actores, las interpretaciones, la realidad, ni mucho menos centran su atención en los mismos elementos de orden cognitivo, social y político (Velasco, 2012; Sándin, 2003). No obstante, el interés de todas y cada una de ellas está en poder señalar la/una verdad ahí donde la implementación y el emplazamiento de determinadas técnicas y lógicas de indagación se hacen presentes. En este sentido, no se puede negar que la verdad se transforma en un bien simbólico deseado, buscado y, muchas veces, pensado como encontrado. La pregunta en este momento lleva hacia su condición de posibilidad: ¿Es asequible demarcar la verdad mediante el conocimiento construido por el investigador? ¿Es plausible la representación de ese otro que es investigado/conocido? ¿Cómo podemos identificar la producción de verdad y lo que la misma significa, dignifica y cosifica?

Para Nietzsche (2019), la verdad no proviene de la facultad de la mente, de la reflexión y la capacidad inteligible de lo humano, sino que se produce en el devenir histórico mediante las luchas y las formas de dominación. “No se trata de liberar la verdad de todo sistema de poder —esto sería una quimera, ya que la verdad es ella misma poder—, sino de separar el

poder de la verdad de las formas de hegemonía (sociales, económicas, culturales), en el interior de las cuales funciona por el momento” (Foucault, 197: 189). La verdad es fruto de relaciones de poder.

Verdad y poder implican una articulación que es imposible separar cual entidad discreta, pues la verdad lleva en sus fibras ineludiblemente poder en cuanto acto productivo de formas de ser y de estar pasadas por una grilla de legitimidad. Por otra parte, el poder se sirve de la verdad en la medida en la que esta última permite hacerlo visible, operable y presente. En esta línea, habría que pensar si, mediante la investigación científica, se es capaz de llegar a una verdad acabada, final, inamovible, o si mucho de lo que se hace presente como verdad puede tener un carácter más regional, situado y momentáneo. Por otro lado, sería necesario pensar en los efectos que puede tener como forma política en las vidas de los sujetos.

Para Foucault (2010), la historia del conocimiento/saber ha permitido identificar y señalar el paso de la producción de verdad a los efectos de verdad y la instauración de ciertas formas políticas e históricas sobre esa verdad, que permiten su verificación y, por ende, su reafirmación constante. Dicho deslizamiento fue visible en los intereses investigativos como la locura, la sexualidad y la propia ética.

Foucault (2003, 2007) identificó que en la historia se han hecho presentes formas de verdad que están ancladas a cuestiones de método y responden a una lógica de correspondencia entre el objeto y los instrumentos por medio de los cuales se conoce. Aquí, la verdad funciona como una demostración (Castro, 2016) en la medida en la que permite pensarse como posible de aprehender con los procedimientos correctos y adecuados.

Por otra parte, “la verdad para Foucault se entiende en dos niveles: por un lado, implica el efecto político que involucra la correspondencia, la aceptación o la validez de tal o cual enunciado y, por el otro lado, la producción de determinados mecanismos que sirven para poner en práctica esos enuncia-

dos" (Monge, 2014: 131). Una verdad más cercana a un acontecimiento, el cual "tiene lugares y tiempos propios, sujetos y vías de acceso privilegiados" (Castro, 2016: 52). La verdad es una verdad-acontecimiento, pues es más regional, menos universal, más del lado del suceso que se da en un espacio micropolítico, desde una mirada microfísica.

En esta línea, la verdad no es tanto la conjunción de los hechos y la posibilidad de su verificación, aspecto desde el cual se ha centrado la ciencia moderna como forma de conocimiento válido, científico y verdadero. Aunque existe un ejercicio de fuerza que posibilita pensar la validez de esa verdad, ésta no radica en la verdad en sí sino en los enunciados que permiten el señalamiento legítimo de la misma. Con lo anterior no se hace referencia a la existencia de enunciados de verdad como los expuestos en las proposiciones lógicas. Para Foucault (2003), la verdad no está en la cualidad de esos enunciados en cuanto a su formulación y estructura, sino en su posibilidad frente a una matriz de veridicción, de ser reconocidos como tales.

Con esto no se quiere decir que no exista una verdad y que todo sea un engaño, más bien refiere un problema en el que la búsqueda de lo verdadero implica un acto de posicionamiento frente a la realidad, pues ya está instalada en una serie de prácticas discursivas que posibilitan regímenes de veridicción, campos específicos en los que es posible reafirmar las nociones y las sospechas de tal suerte que la verdad, en su historia, ha estado atravesada por relaciones de poder, colocada en medio de la lucha de fuerzas y voluntades.

Una historia de la verdad en términos de acontecimiento debe mostrar que las luchas de clase recurren a un determinado discurso; los discursos son la puesta en juego de las luchas; en las luchas de clase se establece quiénes pueden tener determinados discursos; los objetos del discurso y, finalmente, que los discursos ocultan también las luchas que los han hecho posibles (Castro, 2016: 49).

En este sentido, la verdad puede ser entendida como "un efecto, a nivel de las prácticas discursivas de estas luchas"

(Foucault, 2012: 188). Un foco en el poder que la verdad tiene en sí misma, más que el reconocimiento de cual es la verdad de ese poder. Habría que señalar que el efecto de verdad es la diferencia entre estar en la verdad, es decir, bajo una serie de enunciados considerados veraces por el sí mismo, pero también por los otros, y estar en el ser verdadero.

Por lo regular, cuando se piensa en la construcción y la producción de conocimiento científico, las formas en que se materializa la idea de verdad tienden a una cuestión de correspondencia y demostración de esa verdad frente a los métodos considerados formas universales y legítimas de conocimiento, negando la existencia de ciertas prácticas de veridicción que son construidas por los sujetos, y permiten la articulación y la referencia entre sus discursos y la verdad.

Al parecer, lo anterior no ha sido suficientemente recuperado desde los procesos de construcción de esa verdad, es decir, los métodos, las metodologías, y las herramientas investigativas que han proliferado en el campo de las ciencias sociales y humanas. Aunque desde ciertos posicionamientos se ha intentado recuperar “la voz” de ese otro que quiere ser conocido, escasamente se ha problematizado sobre la posibilidad de poder “tomar la fotografía”. Y si las perspectivas como la etnografía y lo biográfico-narrativo pueden considerarse avances importantes que intentan aproximarse a las realidades naturales, en muchos casos con resultados significativos, lo cierto es que el problema no sólo es de método: implica una revisión casi dialéctica entre la capacidad de conocer y lo que es conocido.

En otras palabras, refiere el imperativo de pensar que el espacio desde el cual es posible el acto cognoscente juega de forma activa en aquello que puede ser conocido. Por ejemplo, cuando el investigador llega a un lugar desconocido para él, es posible iniciar una construcción sobre lo que va a conocer a partir de lo expresado y recuperado por los sujetos que también son conocidos; establecer una relación dialógica que posibilite un conocimiento situado, respetando lo que los otros han demarcado, señalado y producido en el intercambio simbólico.

No obstante, habría que cuestionar si lo anterior es plausible cuando el escenario, de entrada, ya no es ajeno al investigador, cuando su actividad constructiva y productiva es anterior al acto cognoscente del momento. Por ejemplo, cuando la investigación realizada se expresa o tiene su marco en espacios como el escolar, lugar que indefectiblemente representa ya una historia, un conocimiento cercano, algo que es incluso cotidiano.

Por otra parte, está el problema del espacio como matriz de veridicción. La escuela no únicamente implica un lugar en donde el acto educativo pasa o acontece, también funciona como dispositivo desde el cual es posible la presencia de verdades contenidas en ciertas prácticas discursivas. En otras palabras, la escuela representa no sólo lo que arquitectónicamente es visible ante los ojos, sino que permite además la constitución de ciertas prácticas y la fijación de plexos de sentido. Es lo que Foucault denominaría un lugar donde es posible la realización de un ejercicio de veridicción.

Lo anterior señala un reto profundo para los investigadores educativos interesados en esta temática: el de no afirmar, vía la producción de verdad, un efecto que permita reafirmar un sujeto igual en capacidades que son deseables bajo la cualidad que de un ser humano se espera. La pregunta en este punto lleva a señalar la necesidad de pensar un ejercicio investigativo que no termine legitimando cierta verdad; que se cuestione sobre cómo realizar una investigación que, en su intención, tome en cuenta que sus resultados no llevarán a la verdad última, sino que sólo señalarán los efectos de esa verdad.

**ALGUNAS PROBLEMÁTICAS PARA CONSTRUIR
UNA INVESTIGACIÓN NO DISCAPACITANTE:
ANÁLISIS DESDE LA EPISTEMOLOGÍA DEL SUJETO
CONOCIDO**

Un posicionamiento que ha cobrado notoriedad en el campo de la investigación cualitativa es la propuesta de “La episte-

mología del sujeto conocido” de Vasilachis (2007, 2009, 2018), que muestra la necesidad de recuperar la representación de ese otro que muchas veces estaba negada en los estudios realizados en ciencias sociales y humanas. Al pasar de la matriz simbólica y productiva del sujeto cognoscente que, a partir de la observación y la aplicación de ciertos métodos de indagación, ha intentado llegar a la verdad de ese otro, por una posicionada en el sujeto que es conocido, se busca la recuperación de las voces silenciadas, de los sentidos invisibilizados, de las necesidades y visiones muchas veces negadas.

En palabras de Vasilachis (2018), dicho ejercicio implica una serie de pasos que llevan a recuperar la visión humana de la investigación; esto por medio de una mirada reflexiva a nuestra condición y situación, recuperando siempre al otro. Lo anterior invita a revisar los presupuestos teóricos y a liberarse de los que obstaculicen una interacción cognitiva de reconocimiento, permitiendo un encuentro en las miradas, aspectos que deben ser recuperados en todo momento de los procesos investigativos.

La epistemología del sujeto conocido

viene a hablar allí donde la epistemología del sujeto cognoscente calla, mutila o limita, e intenta que la voz del sujeto conocido no desaparezca detrás de la del sujeto cognoscente, o sea, tergiversada como consecuencia de la necesidad de traducirla de acuerdo con los códigos de las formas de conocer socialmente legítimas (Vasilachis, 2007: 5).

Desde esta perspectiva, no es que se piense que el sujeto cognoscente deba desaparecer para dar paso sólo al sujeto conocido y su posicionamiento. Más bien, refiere una relación de complementariedad, en la que tanto las prácticas realizadas por el sujeto cognoscente como las realidades expresadas por el sujeto conocido, sean consideradas válidas siempre y cuando se realice un proceso de síntesis cuidadoso, ejercicio que implica la apertura de las partes y la comprensión empática continua. Esta acción debería llevar al respeto de las mi-

radas y, sobre todo, a la interpretación cercana de las realidades y plexos de sentido.

La epistemología del sujeto conocido emerge de la experiencia investigativa en contextos de pobreza (Vasilachis, 2018). Su propósito es construir un tipo de investigación que intente el reconocimiento y la validación de ese otro que no está parado ni en el saber y, muchas veces, ni siquiera en la verdad; un sujeto considerado pobre cuya experiencia se intersecta con cuestiones no sólo de índole económica, sino también cultural, política y social, haciendo el ejercicio de violencia simbólica menos visible y evidente. Según Vasilachis (2007):

Si es el sujeto el que debe proveer de conocimiento sobre él mismo, sobre su situación, sobre sus circunstancias, sobre sus percepciones, sobre sus expectativas se requiere de una interacción comunicativa entre el que conoce y el que es conocido y esa comunicación puede ser de diversa índole. Si hay una comunicación hay una influencia recíproca y, si ésta tiene lugar los dos sujetos de la relación pueden transformarse mutuamente en el transcurso de la interacción (p. 7).

Lo anterior lleva a

Extender el principio de la igualdad esencial al proceso de conocimiento y postularlo respecto de los sujetos de la interacción cognitiva, es decir, la que tiene lugar durante dicho proceso. En esa interacción dos o más personas con igual capacidad de conocer se comunican y, mediante esa comunicación, amplían y profundizan conjuntamente su conocimiento acerca del otro, acerca de la capacidad y de las formas de conocer, acerca del proceso de conocimiento y acerca de sí mismos en lo que ambos sujetos tienen de idéntico (Vasilachis, 2007: 7).

No obstante lo anterior, si bien lo que se propone invita a pensar la posibilidad de la representación del otro, no quiere decir que no adolezca de algunas cuestiones que tienen que ver con la posibilidad de pensar una investigación que resca-

te, de forma más precisa, el conocimiento del otro que está rubricado bajo la categoría de discapacidad.

Como ya se había comentado, uno de los postulados de la epistemología del sujeto conocido es pensar en dos entidades que se encuentran (sujeto cognoscente-sujeto conocido) en igualdad de posiciones, cuyo ejercicio dialéctico podría llevar a una síntesis que hiciera hablar a los sin voz por medio de un ejercicio de reconocimiento empático de ese otro que había quedado eclipsado en otros procesos investigativos fundamentados desde el positivismo y también por algunas perspectivas cualitativas, incluso encuadrados en ambos.

No obstante, el problema cuando se aborda el tema que ocupa al campo de la discapacidad es que, de entrada, la posibilidad de partir de un diálogo deliberativo entre iguales puede representar un primer reto. Por una parte, la asequibilidad de una síntesis que logre desembarazarse de relaciones de poder suena poco plausible en la medida en la que, por lo regular, la investigación, como parte del campo de la educación inclusiva, suele realizarse en el espacio escolar.

Retomando la perspectiva foucaultiana, habría que pensar que la búsqueda de la verdad no puede llevarse a cabo al margen del espacio desde el cual se realiza dicho ejercicio. En otras palabras, un aspecto que escasamente se ha tomado en cuenta cuando se ha producido conocimiento y emplazado algún proyecto investigativo sobre el tema de la inclusión de estudiantes con discapacidad, es que la escuela, como espacio, representa ya una matriz de veridicción que participa de forma activa en donde la discapacidad podrá comprenderse. Lo escolar, al reflejar un determinado orden, implica un dispositivo en el que se producen ciertas prácticas, enunciados y verdades. Al encontrarse con el dispositivo de la discapacidad, activa las ausencias, las carencias, las limitaciones que dicha categoría implica, ayudando a ver lo que el sentido común ya había arrojado de primera mano: la incapacidad de realizar las tareas que la escuela demanda y bajo las cuales es capaz de señalar la anomia, el retraso, la falta.

En este sentido, la escuela puede ser entendida como un dispositivo que está fundado en una política de verdad. Cuando el investigador pretende recuperar la verdad de lo acontecido en dicho espacio educativo, se encuentra, en un primer momento, con el reto de desapegarse de las nociones y saberes que se construyeron en su propia experiencia escolar y que ha constituido a partir del conocimiento que tiene de lo educativo. Si bien esto se ha señalado ya como posible cuando se abordan perspectivas como la citada etnografía o la narrativa biográfica, en ocasiones se ha tenido en cuenta que las referencias y representaciones sobre lo que es el espacio escolar juega de forma significativa en la producción de una verdad. En otras palabras, mucho de lo que puede explicarse y comprenderse no debe quedar al margen de lo que el propio lugar es capaz de mostrar.

Por ejemplo, en las escuelas, los investigadores no miran a personas que se encuentran con otras personas: observan a profesores y a estudiantes que se relacionan en un objetivo común que tiene que ver con el aprendizaje de unos y los esfuerzos de enseñanza de otros. También pasa que ese sujeto cognoscente no únicamente es capaz de identificar unos espacios cerrados, delimitados por ventanas y puertas y ocupados por lugares para las personas: ve un aula dispuesta y organizada para el ejercicio del aprendizaje.

Este marco sirve de matriz de veridicción que expresa un régimen en el que se han emplazado una serie de disposiciones, relaciones, formas de acción y condiciones de ser y estar. El dispositivo escolar hace visibles ritmos, ausencias, presencias y existencias; hace aparecer, mediante las prácticas discursivas que produce, una diferenciación entre los estudiantes, señalando aquellos inteligentes de los que no lo son, los proactivos de los pasivos, los atentos de los inquietos, los que aprenden de aquellos que no se muestran capaces.

Se puede pensar que lo anterior ha sido abordado en los estudios clásicos y algunos más actuales que provienen del campo de la educación especial. Pero es necesario reconocer que también, a partir de la instauración de una escuela co-

mún para todos, el dispositivo escolar, en su organización y su lógica, facilitó la comparación entre estudiantes frente a un baremo que fue el currículum común, de tal suerte que la producción de atrasados, desatentos, lentos, inquietos, desinteresados, desobedientes, pasó a constituirse en una gran diversidad de trastornos y síndromes que no alcanzarían las páginas de este texto para nombrarlos.

En otras palabras, la producción de anomia no sólo ha provenido de las aulas de escuelas segregadas como las existentes desde la educación especial: también han tenido su lugar de veridicción en los espacios que hoy conocemos como las escuelas regulares. Así, la llegada de estudiantes con discapacidad, de la escuela especial al aula regular, implicó la oportunidad de volver a la educación más inclusiva y menos segregadora, pero también ha significado la reconstitución de nuevas matrices de veridicción, fruto de la articulación de ambos espacios.

Hoy por hoy, el campo de la educación inclusiva no puede entenderse al margen de la educación especial, por lo que ambas implican un todo que funge como una matriz de veridicción de aquello que es considerado fuera de la norma. Aunque muchos estudiosos del tema podrían comentar sobre la diferencia entre intervenir sobre el sujeto (educación especial) y actuar sobre el contexto (educación inclusiva) (Booth y Ainscow, 2000; Echeita, 2014), como formas epistemológicas que permiten, en su caracterización, empezar a interrogar, no sólo a los estudiantes en sus cualidades orgánicas sino a los espacios escolares como dispositivos de producción de anomia y, en muchos casos, constitución de trastornos, síndromes y discapacidad, lo cierto es que la búsqueda por lo igual ha ganado terreno frente a la oportunidad de reconocer y valorar la diversidad.

El ideal de un estudiante que se constituye como sujeto autónomo y capaz sigue signando las prácticas educativas, aun las más inclusivas. Toboso y Guzmán (2010) han señalado el capacitismo desde el cual están fundados los espacios escolares y los dispositivos educativos al grado de que no únicamente producen sujetos autónomos y capaces sino de que

también construyen espacios escolares que incluyan indirectamente, en su disposición, sujetos deseantes de ciertas cualidades como las antes señaladas.

El problema radica en pensar cómo recuperar la experiencia y la visión de ese otro que, de entrada, bajo determinadas prácticas y enunciados de verdad, se muestra en el espacio como incapaz y carente. Para Vasilachis (2007, 2009 y 2018), lo anterior es posible si se reconoce la coexistencia de dos sujetos, uno que conoce, “el sujeto cognoscente”, desde el cual se han realizado la mayoría de las investigaciones, incluso cualitativas, y otro que es conocido, el cual responde al reconocimiento del que se ha considerado “sin voz”, pues, por lo regular, las investigaciones han premiado la visión del primero en detrimento de la del segundo.

No obstante, al desmarcar al sujeto conocido del sujeto cognoscente en dos entidades que, aunque no son excluyentes, pueden separarse para su análisis, se calla o invisibiliza la posibilidad de la instauración de ciertas políticas de verdad que atraviesan a todos en cada espacio social y que, aunque reconozcan identidades propias determinadas por las existencias singulares, niegan que es posible que los deseos, las aspiraciones y los significados estén enmarcados en lógicas discursivas, en normatividades que, de entrada, antes de la llegada del investigador, instauran una política de verdad separando lo verdadero de lo que no lo es.

Desde este contexto, habría que señalar que, de lograr colocarse en el lugar del otro (dar voz) y obtener su “verdad”, se acepta que hay un *apriori* de ese sujeto, que hay una naturaleza que le es propia, que sólo difiere de los otros en cuanto a situación, experiencia, tiempo y espacio, pero que la igualdad de lo humano es algo que está presente en su esencia, negando que lo igual entre lo humano universal también es histórico, producto de ciertos regímenes y juegos de verdad. Esto pasa por unas políticas de verdad que hacen, por ejemplo, que la idea de lo humano referente a capacidad sea plausible para iniciar un reconocimiento de una humanidad igualitaria que se basa en la capacidad de establecer

relaciones simétricas, diálogos de un igual a igual, sin interrogar los fundamentos que subyacen a esa idea de igualdad humana.

Pensar, más que en la posibilidad de producir verdades sobre la discapacidad y su inclusión en los espacios escolares, en el efecto de verdad, invita a situarse en otro lugar, a realizar un desplazamiento o deslizamiento que lleve a enfocarse no en el producto sino en las lógicas que ese producto produce; en la reafirmación que regresa nuevamente a lo que se va a considerar como esa esencia humana. El problema es pensar en la posibilidad no tanto de rasgos comunes existenciales sino de aquello que se considera esencial, pues en esas manifestaciones de verdad, en esos efectos de verdad, es en los que se ponen en juego las relaciones de fuerza y de poder, sus formas de materialización. Esto es lo que interesa cuando se pugna por pensar la verdad como efecto, sobre todo en lo que concierne a la subjetivación y a la producción de sujetos.

Otra cuestión por señalar y para reflexionar sobre la epistemología del sujeto conocido y su posibilidad para ser llevada a la práctica en estudios que atraviesan los campos de la educación inclusiva es que también no hace posible ver que el propio relato del sujeto con discapacidad, su experiencia, de entrada, ya implica otra matriz de veridicción. En otras palabras, cuando el sujeto se narra, lo hace a partir de otro espacio de veridicción que es el social, junto con sus dispositivos y tecnologías, de tal suerte que la construcción subjetiva está siendo sobredeterminada por el espacio material que juega en la producción discursiva; así, el relato de ese otro no escapará a ciertos regímenes de verdad y relaciones de poder.

Parecería que los sujetos, al hablar sobre sí mismos, al posicionarse como sujetos, son meramente individuos capaces en su totalidad de mostrar su naturaleza y su esencia, lo cual puede llevar al engaño por llegar a una supuesta verdad que es fruto del reconocimiento del otro desde la mirada del sujeto cognoscente. Aquí se produce una verdad que niega que también está atravesada por relaciones de poder. El problema

es que toma el discurso/narración del sujeto conocido como algo que responde a una realidad del mundo, que es anterior al mismo, que ha experimentado, sentido y vivido y, por ende, incorporado. Lejos está de pensar que eso que describe también es parte de una política de verdad.

Aquí hay una vuelta a la subjetivación, a las construcciones identitarias que, de entrada, se presentan, por ser de los “otros”, como naturales y esencias que se van a articular a modo de síntesis con la otra subjetividad, cuyo producto será una verdad. Sin embargo, lo que esto niega, invisibiliza o no señala es que ambos encuentros tienen antes de ellos no una naturaleza dada sino una construcción subjetiva que se ha jugado entre los espacios de veridicción y la propia reflexión sobre el sí mismo. Hay que recordar que, según Foucault (2010), la cuestión del régimen indica un espacio institucionalizado desde el cual una verdad es capaz de producirse. Sin embargo, esto se refiere no sólo a lo institucional sino a la fuerza que la verdad misma tiene en la medida en la que puede ser reconocida como tal.

En este sentido, habría que añadir a la discusión que es importante tener en cuenta que la verdad que se ha producido históricamente y atraviesa las subjetividades, ha sido posible a partir de ese ejercicio de fuerzas, pero que, al haber sido señalada, encontrada y verificada gracias a los espacios institucionalizados, también ha sido producida. En otras palabras, su efecto no acaba ahí, pues su producción parece representar cierta circularidad; es producida y productora de verdad.

Cuando se investiga sobre estudiantes con discapacidad y su inclusión en espacios escolares, se olvida que no sólo está presente la matriz de veridicción social, que es capaz de señalar la verdad del sujeto y de colocarlos como personas con discapacidad. También está lo escolar, que reafirma dicho ejercicio de veridicción refiriendo la verdad de la discapacidad. Cuando el investigador se quiere acercar al sujeto, para que éste le diga su verdad “natural”, se olvida que ya ha sido socializado y que él mismo ya representa otra matriz de veridicción, pues hay elementos que han sido internalizados; hay un *habitus*

(Bourdieu 2009) que se hace presente y que se niega por el simple hecho de que es el discurso del otro. En otras palabras, el error es pensar que es un discurso sobre su naturaleza y no otra fabricación o construcción social que se vuelve una nueva matriz de veridicción.

Habría que interrogar a esa verdad misma que parece presentarse gracias a los medios metodológicos que se han construido y tomar en cuenta los efectos que esa verdad tiene en el juego “yo-veridicción, subjetividad-veridicción”. En este sentido, Foucault (2010) va a señalar que la verdad va de la mano del mandato; decir la verdad sobre nosotros mismos no puede reducirse a un mero ejercicio mental de racionalidad del yo; forzosamente hay una matriz de veridicción, un conjunto de normas, instituciones, dispositivos que permiten cierta construcción del sí mismo y, con ello, determinadas sujeciones constitutivas de ese yo. No obstante lo anterior, el problema es que ese efecto de verdad nuevamente es una matriz de veridicción. Cuando el investigador cree que va a rescatar lo natural, que va a desvelar la verdad del sujeto, no tiene en cuenta que está ante la presencia de una articulación entre esa matriz de veridicción y la matriz de veridicción desde la cual el sujeto habla.

Aquí se plantea un ejercicio de doble reconocimiento (reconocimiento del reconocimiento), o de una triple veridicción: la veridicción del espacio desde el cual el sujeto habla, la veridicción desde la cual el investigador mira y la veridicción que implica ya el propio sujeto cuando narra su verdad. Otro error es pensar que, al realizar la investigación, el saber o conocimiento producido se da en el marco de una serie de cuestiones netamente científicas, cuando más bien hay regímenes políticos de verdad que marcan lo que puede ser considerado verdadero de lo que no lo es. En este sentido, lo que aquí se quiere señalar es que la investigación supone la disputa por cuestiones epistemológicas y, por ende, metodológicas, además de que habría que apuntar que esto es producido a partir de políticas de verdad, de un régimen discursivo que refuerza la verdad en sí misma.

Por otra parte, la epistemología del sujeto conocido se queda en una idea de poder que es una esencia que se puede poseer; por ejemplo, que está presente en la producción científica del sujeto cognoscente. Desde esta perspectiva, es suficiente con aceptar ese poder y hacerlo a un lado para ponerse en el lugar del otro, reconocer que es igual en esencia y realizar el ejercicio de síntesis. Sin embargo, lo que se pierde de vista es el carácter relacional del poder, es decir, la presencia de poder no sólo en el que mira, observa e investiga científicamente, sino en el sujeto conocido, que también, parado en determinado territorio discursivo, produce verdad.

La verdad, desde la epistemología del sujeto conocido, estaría presente como un acto de concordancia. Cuando los sujetos se reconocen como iguales en su esencia humana, lo que sigue es identificar las semejanzas que hay entre ellos y los demás con el mundo circundante, aspecto que puede apoyar si lo que existe, lo que se dice, lo que se cree es verdadero. Sin embargo, lo que se ha encontrado no es la concordancia con el mundo natural y prehistórico, sino las matrices de veridicción que están presentes en la construcción de las subjetividades.

Desde aquí se puede entender la idea de que la verdad también puede ser un efecto, pues cuando el sujeto habla de sí, lo hace usando el lenguaje o el discurso de ese espacio. “El individuo se construye como sujeto al ser referido en el discurso que él mismo profiere” (Garduño, 2015: 45). En este sentido, cómo entender al sujeto cognoscente y al sujeto conocido si no es como entes sujetos a determinados regímenes de verdad, a ciertas políticas de verdad.

CONSIDERACIONES FINALES

Llegar a establecer esta triple lectura de espacios de veridicción implica dar cuenta de la particularidad del hecho, de su carácter de irrepetible, situado y contextual, pues las relaciones de poder y de saber siempre se muestran cual diversas cartografías, desde una microfísica, en la que están

presentes, pero siendo difícil señalar las formas de su caminar, el modelo de su proceder.

De esta suerte, por más que se les pida a los investigadores, como lo dice la noción del sujeto conocido, ponerse en el lugar del otro, intentar reconocerlo como un igual, la realidad es que ya hay una política de la verdad que atraviesa las discusiones y que, de entrada, condiciona los resultados. El asunto es epistemológico, pero no se limita al reconocimiento del otro en clave de nosotros, no se puede circunscribir a elementos empáticos e imaginativos sobre el otro y su condición, pues en el mismo momento que se intenta realizar ese ejercicio, ese otro ya se ha colocado, así, como un otro; por tanto, lo que sigue es un esfuerzo por asimilar, integrar, excluir lo que puede ser excluido e incluir lo que es capaz de ser incluido. En este ejercicio se está jugando lo verdadero: la posibilidad de llegar, de una vez y para siempre, al reconocimiento del otro, se ve limitada.

La búsqueda no debe ser en tanto y en cuanto se sea capaz de dar cuenta de la verdad del otro o de la verdad que está presente en el estudio. Más bien, la invitación es a observar los efectos de verdad, fijarse ya no en lo que surge como verdad del estudio, sino en los efectos que lo que se dice, concluye o analiza puede tener en lo social, para los participantes, pero también para los investigadores.

No es suficiente la reflexión epistemológica como si el conocimiento estuviera al alcance de elementos de orden teórico-metodológico, que por ser así está libre de posicionamientos, posibilitando la despolitización de lo epistemológico. Más bien es necesario plantear una cuestión política sobre la verdad, en lugar de sólo una epistemológica. El problema está en pensar que es el investigador el que interpreta la realidad cual texto que está a la espera de ser leído. El texto está en relación de pasividad con el lector, pero su posición es activa y dialéctica en la medida en la que el contexto sirve de matriz de veridicción, lo cual hace que dicha lectura se vuelva problemática. Por otra parte, cuando los paradigmas de investigación se definen como los marcos teórico-metodológicos, se olvida que el

conocimiento también responde a una política de la verdad. Incluso, el efecto de verdad que dicta es que hay ciertas formas consensuadas y, por ende, legítimas de realizar investigación y producir conocimiento.

La perspectiva mostrada en este texto puede servir de marco para iniciar las bases político-epistemológicas sobre los estudios que se realizan con sujetos que se consideran en situación de vulnerabilidad; por ejemplo, las personas con discapacidad en los espacios escolares. Como ya había mencionado en un inicio, este trabajo parte de las reflexiones que se han realizado en los últimos años, producto de aproximaciones con el tema de la educación inclusiva y la discapacidad, sobre todo en las formas en las que la producción del conocimiento instaure ciertos efectos de verdad en el marco de ciertas políticas de lo verdadero.

REFERENCIAS

- Álvarez-Uría, F. (1996). "La configuración del campo de la infancia anormal". En B. Franklin (comp.), *Interpretación de la discapacidad. Teoría e historia de la educación especial* (pp. 90-120). Barcelona: Pomares-Corredor.
- Angelino, M. (2009). "Ideología e ideología de la normalidad". En A. Rosato y M. Angelino (coords.), *Discapacidad e ideología de la normalidad. Desnaturalizar el déficit* (pp. 133-154). Buenos Aires: Noveduc.
- Barton, L. (2008). *Superar las barreras de la discapacidad*. Madrid: Morata.
- Booth, T., y Ainscow, M. (2000). *Índice de inclusión. Desarrollando el aprendizaje en las escuelas*. Bristol: CSIE.
- Bourdieu, P. (2009). *El sentido práctico*. México: Siglo XXI Editores.
- Brogna, P. (2021). "El campo académico de la discapacidad. Pujas por el nodo de sentido", *Acta Sociológica*, 80, pp. 25-48.
- Castro, E. (2016). "La verdad del poder y el poder de la verdad en los cursos de Michel Foucault", *Tópicos*, 31, pp. 42-61.

- Cruz, I., y Hernández, J. (2006). *Exclusión social y discapacidad*. Bogotá: Centro Editorial Universidad del Rosario.
- Echeita, G. (2014). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Madrid: Narcea.
- Foucault, M. (1979). *Microfísica del poder*. Madrid: La Piqueta.
- (2003). *Las verdades y las formas jurídicas*. Barcelona: Gedisa.
- (2007). *El poder psiquiátrico*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- (2010). *El coraje de verdad: El gobierno de sí y de los otros II*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- (2012). *Lecciones sobre la voluntad de saber*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Garduño, C. (2015). "Verdad y poder en la obra de Foucault", *Estudios*, 115(8):37-57.
- Giné, C. (coord.) (2009). "Aportaciones al concepto de inclusión. La posición de los organismos internacionales", *La educación inclusiva. De la exclusión a la plena participación de todo el alumnado*. Barcelona: Cuadernos de Educación, pp. 13-24.
- González-Rey, F. (2006). *Investigación cualitativa y subjetividad*. Guatemala: ODAHG.
- Kuhn, J. S. (1971). *La estructura de las revoluciones científicas*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Jacobo, Z.; Vargas, S., y Paredes, M. (2014). *Integración e inclusión: Función y desafíos de la investigación en México*. México: RIIIE.
- Mardones, J. M., y Ursúa, N. (1994). *Filosofía de las Ciencias Humanas y Sociales*. México: Fontamara.
- Monge, E. (2014). "Saberes y verdades, la construcción de una política de la verdad en Foucault. El banquete de los dioses", *Revista de Filosofía y Teoría Política Contemporánea*, 2, pp. 125-143.
- Nietzsche, F. (2019). *La gaya ciencia*. Barcelona: Ariel Quinta-esencia.
- Ocampo, A. (2021). "Epistemología de la educación inclusiva", *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 12(2):438-452.

- Pérez Castro, J. (2020). "Acceso a la educación y factores de vulnerabilidad en las personas con discapacidad", *Voces de la Educación*, 5(10):59-74.
- Saldívar, A., y Márquez, N. (2020). "Atención educativa a la población con discapacidad desde el marco de la educación inclusiva. Una revisión internacional-local", *Voces de la Educación*, 5(10):45-58.
- Sandín, M. (2003). *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. México: McGraw Hill.
- Silva, M. (2017). "El transitar en la investigación narrativa y su empleo en la construcción de teoría". *Revista de Investigación*, 41(91):124-142.
- Schewe, L., y Vain, P. (2021). "Deconstruir al sujeto de la discapacidad construyendo narrativas". En P. Danel, B. Pérez y A. Yarza (comps.), *¿Quién es el sujeto de la discapacidad? Exploraciones, configuraciones y potencialidades* (pp. 281-296). Buenos Aires: Clacso.
- Skrtic, T. (1996). "La crisis en el conocimiento de la educación especial: Una perspectiva sobre la perspectiva". En B. Franklin (comp.), *Interpretación de la discapacidad. Teoría e historia de la educación especial* (pp. 35-72). Madrid: Pomares.
- Toboso Martín, M., y Guzmán Castillo, F. (2010). "Cuerpos, capacidades, exigencias funcionales... y otros lechos de Procusto", *Política y Sociedad*, 47(1):67-83.
- Vasilachis, I. (2007). "El aporte de la epistemología del sujeto conocido al estudio cualitativo de las situaciones de pobreza, de la identidad y de las representaciones sociales", *Forum: Qualitative Social Research*, 8(3):1-22.
- (2009). "Los fundamentos ontológicos y epistemológicos de la investigación cualitativa", *Forum: Qualitative Social Research*, 10(2):1-26.
- (2018). "Propuesta epistemológica, respuesta metodológica y desafíos analíticos". En A. Reyes, J. Piovani y E. Potaschner (coords.), *La investigación social y su práctica. Aportes latinoamericanos a los debates metodológicos de las ciencias sociales* (pp. 27-60). Buenos Aires: Teseo.

- Vega, E. de la (2010). *Anormales, deficientes y especiales. Genealogía de la educación especial*. Buenos Aires: Noveduc.
- Velasco, A. (2012). "Hermenéutica y Ciencias Sociales". En E. Garza y G. Leyva (coords.), *Tratado de metodología de las Ciencias Sociales: Perspectivas actuales* (pp. 201-235). México: Fondo de Cultura Económica.
- Vilchis, V., y Arriaga, J. (2018). "Vivir y enfrentar la integración/exclusión educativa en el nivel medio superior: Estudios de caso en jóvenes de San Luis Potosí", *Revista Educación*, 42(1):69-86.

APROXIMACIONES TROPOLÓGICAS AL PENSAMIENTO POSFUNDACIONAL. IMPLICACIONES PARA LA INVESTIGACIÓN SOCIAL

MAGDA CONCEPCIÓN MORALES BARRERA*

INTRODUCCIÓN

En este escrito intento un acercamiento al pensamiento posfundacional, sostenido en la subversión de todo supuesto fundacionalista. Cabe señalar la condición aporética implicada en esta operación subversiva, en tanto que niega la existencia de cualquier fundamento mientras reconoce la “necesidad” de fundamentación, de tal manera que la falta de fundamento configura la base de la fundamentación. Ésta es contingente; es decir que no se basa en ningún principio o esencia ni sigue ninguna orientación teleológica, por lo que su construcción es histórica y política. Tal condición pone de relieve que en todo proceso de fundamentación “algo” queda excluido.

El argumento planteado requiere una exploración que permita comprender las implicaciones epistemológicas y metodológicas que posibilitan condiciones y rutas distintas para la investigación social pues, desde este posicionamiento, la ver-

* Profesora investigadora del Centro Interdisciplinario de Investigación y Docencia en Educación Técnica.

dad como fundamento es puesta en cuestión y no puede funcionar como finalidad de los procesos de producción de conocimiento. Propongo iniciar esta exploración con algunas aproximaciones tropológicas, lo que nos acerca a la tesis lacaniana sobre la falta, introducida por el significante como lugar de la constitución subjetiva (Lacan, 1995), y a la propuesta de Laclau (1993) sobre la construcción discursiva de los objetos sociales.

De acuerdo con ello, el escrito se estructura en tres apartados. En el primero esbozo la emergencia del pensamiento posfundacional en el marco de discusiones y giros epistemológicos que cuestionaron la posibilidad de acceso al significado último y, por tanto, a las respuestas absolutas o a los conocimientos plenos sobre la realidad, para proponer que todo conocimiento es una lectura de entre muchas posibles, una construcción discursiva, mediada por una estructura significativa. En el segundo apartado discuto sobre las implicaciones epistemológicas que devienen del cuestionamiento a la verdad como fundamento de la investigación social, resultantes de la imposibilidad de acceso inmediato al objeto de estudio. Finalmente, en el tercer apartado propongo pensar en algunas implicaciones metodológicas en tanto que, si no hay verdad, no hay camino que nos pueda llevar a ella; desde este lugar, el método se configura como un enclave, un territorio provisorio y precario desde el cual construimos nuestros conocimientos.

DE LOGOS A TROPOS

Marchart (2007) realiza una revisión del pensamiento posfundacional en la filosofía política. Sitúa sus "raíces" en Heidegger a partir de la categoría diferencia ontológica (sobre la que basa la distinción entre lo político, registro ontológico basado en la ausencia de fundamento, y la política, registro óntico en el que tienen lugar fundamentaciones contingentes), desde la que articula el pensamiento político posfundacional. Convie-

ne precisar que lo político como ausencia fundante de lo social no es erradicado por la instauración de la política, de ahí que la diferencia ontológica no pueda ser borrada. Podemos sostener, siguiendo este argumento, que el núcleo del posfundacionalismo es la renuncia a la búsqueda de un fundamento absoluto sin renunciar a los fundamentos provisorios (Rossi, 2020).

Esta precisión sitúa al pensamiento posfundacional fuera de la dicotomía fundacionalismo-antifundacionalismo, que implica relaciones excluyentes entre el fundamento y la ausencia de fundamento. Lo social, desde esta perspectiva, se estructura en una relación aporética. La condición aporética implica que ambos registros son mutuamente constitutivos y limitantes. La política no existe si no es por lo político que la posibilita, y no podemos tener un acercamiento a lo político si no es a través de la política que lo representa, pero, también, lo político, al no ser borrado, impide la plenitud de la política, la irrumpe y muestra sus fallas, mientras que la política intenta suturar la ruptura, domesticar el campo de las diferencias en que tiene lugar lo político.

En ese intento emerge el antagonismo, que vamos a entender como el límite que atraviesa la estructuración social, por la imposibilidad de constitución plena de las identidades subjetivas y de las estructuras discursivas; se produce en la medida en la que “la presencia del otro me impide ser totalmente yo mismo” (Laclau, 1987: 168), dando lugar a la reactivación de la negatividad (Marchart, 2019). Por eso no hay resolución de la aporía y las relaciones sociales como búsqueda fallida de estructurar la sociedad, son posibles.

Para entender esta relación aporética, propongo un acercamiento a la lógica significante y al anudamiento borromeo propuestos por Lacan (1995) para explicar la relación entre los tres registros que configuran la subjetividad (Lo real, lo simbólico y lo imaginario). Cabe recordar que Lacan propone la falta, instaurada por la introducción del significante, como lugar de constitución del sujeto, esto es, su ontología.

Esta tesis es coincidente con el pensamiento posfundacional y nos proporciona una clave para su lectura: la imposibili-

dad del significado como base de la significación; esto nos lleva a tomar distancia de la búsqueda del sentido (logos) para aproximarnos a los tropos,¹ que posibilitan la configuración significativa, en tanto que al no haber un significado original ligado al significante, los tropos son constitutivos de lenguaje, o que todo lenguaje se configura tropológicamente. Nietzsche (leído por Ricoeur, 1996) sostenía ya esta condición retórica inherente a la lógica del lenguaje.

El descentramiento del logos puede leerse en el giro laciano a la propuesta de Saussure (1945), quien argumentó que el signo lingüístico no une una cosa con un nombre, sino un concepto —significado— con una imagen acústica —significante—; desde esta tesis planteó la no referencialidad del lenguaje (negó la preexistencia de las ideas a las palabras y el vínculo entre nombre y cosa) y su relacionalidad (el signo sólo funciona en su relación con otros signos dentro del sistema lingüístico).

Lacan subvierte esta tesis para sostener que la significación se produce en la relación entre significantes; es decir, no hay tal significado anudado al significante, sino una cadena de significantes que se desliza por debajo de él para intentar significarlo. Lo que hay bajo el significante es la falta de significado, de ahí que el significante funcione como máscara.²

Este giro subversivo nos pone en la vía de la lógica significante, desde la cual Lacan (1984) propone entender la configuración subjetiva, a partir de la tesis de que el inconsciente se estructura como un lenguaje; explica esta configuración mediante dos tropos: metonimia y metáfora. El primero conlleva una vinculación posicional (significante a significante), que expresa el deslizamiento significante en el fluir de la significación. El segundo conlleva un vínculo de similitud, me-

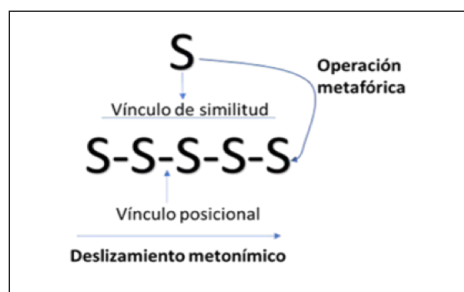
¹ Se refiere a figuras de la retórica que implican un giro mediante el cual se produce una sustitución del significante: una palabra se usa de manera diferente a su significado "original".

² El significante como máscara tiene una doble función: representar, en el intento de ocupar el lugar del significado, y a la vez encubrir la falta.

dante el que se opera la posibilidad de sustitución (un significante por otro), para fijar parcialmente el sentido.

La relación entre ambos tropos es de tensión, que vamos a entender, desde Laclau (2006), como una forma de relación aporética e irresoluble entre elementos que se constituyen y subvierten mutuamente,³ en tanto que la metáfora sólo puede ser concebida sobre la base del vínculo metonímico (porque no hay tal significado sobre el que pueda operar la similitud), pero no hay significación alguna sin la “cesura” que introduce la metáfora. En la figura 1 se expresa esta tensión.

FIGURA 1
ESTRUCTURA DE LA SIGNIFICACIÓN



FUENTE: Elaboración propia con base en Lacan (2009).

Conviene visibilizar en la estructura esbozada la falta del significado; esta falta es introducida por el propio significante, que “instala la carencia de ser en la relación de objeto” (Lacan, 2009: 487). En esta falta se produce una aporía entre la resistencia y la posibilidad de la significación, la cual se representa en la tensión entre metáfora y metonimia mencionada en párrafos anteriores. Al respecto, Lacan (2009: 475) sostiene que

Por esa carencia se produce la resistencia de la significación, esto es, la irreductibilidad radical en la relación significante-significado. Por otro lado, en la metáfora, cuya función es la sustitución

³ Que no puede ser erradicada de la relación.

del significante por el significante, adviene la significación, posible sólo mediante el paso del significante hacia ese lugar donde —no— está el significado, es decir, el lugar de la elisión, en el que “crea” un efecto de sentido que intenta cubrir la carencia instalada (Lacan, 1970-1971/2009: 475).

El intento metafórico es fallido porque no cubre por completo la falta de significado; “algo” en el significante resiste a la significación; ese “algo” puede leerse como un exceso (plus y resto) de sentido, que escapa, que no puede ser atrapado por la operación metafórica, de ahí que la cesura sea sólo parcial y precaria. Al respecto, Lacan (1962) sostiene que el agujero no puede llegar a taponarse ni con todo el exceso de sentido que pueda ser producido.

Esta imposibilidad, representada en la forma del agujero, es la condición del significante, pero no es anterior (como base primigenia); se produjo, como mencioné en párrafos anteriores, por la propia introducción significativa y, a la vez, lo atraviesa (el significante está agujereado). Entonces, tenemos que el significante introdujo la falta, la cual se configuró en su condición de posibilidad porque su sentido se produce en el intento de cubrirla, pero al no poder cubrirla falla, y porque falla es significativa. En este interjuego se entrevé la relación aporética entre significante y falta, en tanto que el soporte del significante es la falta que intenta, sin lograrlo, cubrir. De esta argumentación se puede derivar que la articulación discursiva se produce sobre la falta instaurada entre el significante y lo que pretende representar.

En este argumento se puede identificar un tropo que representa la falta de relación entre el significante y el significado: la catacrexis, que consiste en “un término figural para el cual no existe un término literal correspondiente” (Laclau, 2002: 1). Desde este entendimiento se puede sostener que ante la pérdida de objeto no hay posibilidad de literacidad en última instancia; entonces, la catacrexis es una condición constitutiva de toda configuración significativa; al respecto, Laclau (2002: 3) comenta que “no es un caso especial de lenguaje fi-

gural, sino que la catacresis es una dimensión de lo figural en general”, del lenguaje, que, como habíamos visto desde Saussure (1945), no es nominal, en tanto que no hay vínculo entre el nombre y lo que pretende nombrar.

El lenguaje, entonces, se configura en la operación catacrética en la que intenta nombrar “algo que constitutivamente es innombrable” (Laclau, 2002: 3); para ello se vale de las relaciones de contigüidad (metonimia) y de similitud (metáfora) que hemos descrito en la figura 1. Este carácter constitutivo de la catacresis puede entenderse en la noción de significante vacío (Laclau, 2002), que no consiste en un significante sin significado sino en la falla estructural de la significación.

Es importante revisar la noción de significante vacío para aproximarnos a la comprensión de la hegemonía, categoría nodal de lo político según Laclau (2001), que puede entenderse como la instauración contingente de un elemento particular en el lugar de lo universal; ésta sería la operación mediante la que se producen las fundamentaciones contingentes, clave del pensamiento posfundacional. Un elemento particular puede representar una función universal precisamente por su condición catacrética; es decir, puede vaciarse de su contenido particular porque no tenía un contenido predeterminado, y sólo en ese vacío puede operar la articulación discursiva.

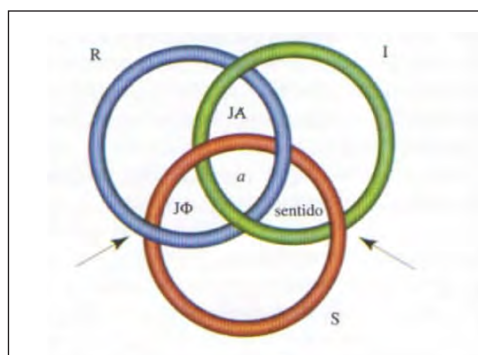
Respecto de lo anterior, es importante realizar dos precisiones: la primera es que la articulación discursiva se produce en la tensión de dos lógicas. La lógica de la equivalencia, que supone una operación metafórica —vínculo de similitud— en tanto que se configura en el intento de borrar las diferencias para que un significante pueda fungir como representante de la totalidad; y la lógica de la diferencia, que conlleva el encadenamiento metonímico —vínculo posicional— de elementos diferenciales, cuya diferencia no puede ser borrada (Laclau, 1987: 118). La segunda precisión es que no hay identidad previa de los elementos articulados; ésta se construye a partir de la articulación significativa.

Esta tensión constitutiva puede ser explicada a partir de la topología de los tres registros (lo real, lo simbólico y lo imagi-

nario) que configuran el soporte de la subjetividad, representados por Lacan mediante el nudo Borromeo. Cabe mencionar que, aunque Lacan empieza a elaborar los tres registros desde la década de los cincuenta a partir de sus relecturas de Freud, es entre 1973 y 1974, en el Seminario XXII, “RSI” (inédito), cuando los articula en el anudamiento Borromeo, en el Seminario 23 (2005), que dictó entre 1975 y 1976, complejiza el anudamiento con un cuarto lazo: el *sinthome*.

Más que una estructura, esta forma implica una lógica de relación entre los tres registros, los cuales son heterogéneos, pero ninguno de ellos existe al margen de la relación con los otros; esta condición supone la imposibilidad de una identidad plena, producida por la entrada significativa —que instaló la falta de objeto— por la que el sujeto advino, de ahí que su lógica (la del significante) lo escinda y lo constituya como un significante para otro significante (Lacan, 2008), haciendo posible la relación social. En la figura 2, se puede ver el anudamiento del que se trata.

FIGURA 2
ESQUEMA RSI



FUENTE: Elaboración propia con base en Lacan (2005: 70).

Como puede observarse en la topología del nudo, hay lugares donde un aro pasa por encima de otro (lo supedita), y luego en otros pasa por arriba (invirtiendo la relación), por lo

que no se conforma como una estructura jerárquica; además, se configuran puntos diversos de intersección, solapamiento, intrusión y desborde, que indican una heterogeneidad radical que impide la totalización y la unidad, para dar lugar a múltiples tensiones (Farrán, 2009). Sobre ello, conviene comentar que Lacan propuso diversas formas del nudo, en las que ubicó la producción de las categorías psicoanalíticas; en la figura 2 se pueden ver: el Sentido, en el entrecruce entre lo simbólico y lo imaginario; el Goce del Otro (tachado), en el entrecruce de lo real con lo imaginario; el Goce Fálico, en el entrecruce de lo real y lo simbólico, y el *objet petit a*, en el entrecruce de los tres registros.

De acuerdo con estas observaciones, no hay primacía ni supremacía de ninguno de los registros; el anudamiento se produce de tal manera que, si cualquiera de los anillos se suelta, no hay posibilidad ni del nudo ni de los registros que lo configuran,⁴ pues “consiste en esa relación que hace que lo que está envuelto respecto de uno de estos círculos resulte envolvente respecto del otro” (Lacan, 2005: 35). En lo que falta de este apartado, propongo un acercamiento somero a los registros, en un intento de leer algunas marcas en la lógica signifiante.

Aunque por la propia lógica de la relación no existe un ordenamiento predeterminado de los registros, empezaré por lo Real, nombre que Lacan le da a lo innombrable, es decir, a lo que no tiene posibilidad de ser nombrado, aquello que se perdió pero que no existía antes de la pérdida, consiste en ésta, es un trazo producido por el significante; a partir de ello se sostiene que no hay objeto presimbólico. En palabras de Lacan (1974, clase 2), “El nudo soporta la idea de lo real por el hecho de que de hecho el nudo no es sino porque cada elemento está anudado por un tercero”. En esta cita podemos

⁴Otras formas que expresan esta relación son el Valknut (figura conformada por tres triángulos entrecruzados utilizada por los vikingos; suele ser llamado nudo de la muerte) y la Santísima Trinidad (símbolo nodal de la religión cristiana, que expresa la relación entre Dios Padre, Dios Hijo y Dios Espíritu Santo).

destacar que lo real está soportado en el nudo; no hay una existencia de lo real fuera del nudo (por eso no ocupa un lugar primigenio), pero a la vez es el agujero en el nudo, lo irrepresentable que da lugar a la posibilidad de representación (recordemos la función constitutiva de la catacrexis), es la forma de la irrupción por la que el significante falla; está fuera del orden simbólico —por su condición de irrepresentable— a la vez que lo perfora y ha sido perforado por él.

En relación con Lo Imaginario, las primeras disertaciones se pueden ubicar en la teoría del espejo (Lacan, 1981). En ésta plantea que la articulación de la percepción de sí se produce por la identificación de la imagen de uno (en un espejo o en otros que funcionan como espejo), a partir de la que se organizan las sensaciones del cuerpo fragmentado; esto es, la ilusión de la unidad subjetiva, el principio de la identidad.

Es importante precisar que no se trata de un momento del desarrollo, sino de las relaciones que el sujeto establece con su imagen del yo mediante la que intenta representar-se, y aquí ya hay una relación constitutiva con lo simbólico para cubrir la ausencia (de totalidad de ser). Lacan (1981: 121) sostiene que “cuando se ve una imagen en el espejo se ve ahí donde no está”; entonces, se produce una identificación imaginaria que posibilita la “falaz soldadura” del sujeto; ésta es la función del fantasma, que puede entenderse como el intento metafórico por cubrir la falta, mediante la que “se ve y se refleja y se concibe distinto, otro de lo que él es” (Lacan, 1981: 128).

Sobre lo simbólico, podemos situarlo como el lugar abierto por el significante. En relación con esta idea, se puede recuperar el argumento de Lacan (2005: 2) cuando sostiene que “el lenguaje está ligado a algo que agujerea lo real. Es en este agujero donde el sujeto adviene, configurándose como un significante para otro significante en un encadenamiento metonímico que hace posible la relación social como articulación discursiva.

Podemos entender que el sistema significante (el Otro lacaniano) se estructura en lo simbólico y en él adviene el sujeto como otro, perforado por lo real (en tanto que su imposibilidad

de plenitud en última instancia, por la condición fallida de la representación). Conviene hacer énfasis, desde este argumento, en la relación aporética mediante la cual lo simbólico agujerea lo real —que consiste así en ese agujero— y, a la vez, es agujereado por lo real al no tener posibilidad de cubrirlo. Dicho de otra manera, el significante se constituye en el agujero que abrió y en el que se producen las posibilidades de significación.

Ahora bien, como estructura, el orden simbólico sólo se puede configurar en el imaginario de su plenitud, pues recordemos que el sentido se produce en la intersección del registro de lo simbólico con el registro de lo imaginario, en el intento de cubrir la falta del Otro. Desde esta argumentación, el sujeto no puede ser fuente de ningún discurso, por lo que se enfrenta a su imposibilidad como productor de verdad. En el apartado que sigue, propongo algunas derivaciones epistemológicas de este argumento.

LA VERDAD PUESTA EN CUESTIÓN

Las argumentaciones esbozadas plantean un quiebre en la epistemología moderna, sostenida en dos creencias: el sujeto de la razón, representado en la forma del *cogito* cartesiano, que funda su ser —como totalidad— en la capacidad —que le pertenece— de pensar, y la existencia de una realidad objetiva, o que existe *per se*, por fuera del sujeto, pero también por fuera del sistema simbólico, a la que el sujeto, en el ejercicio de su capacidad de pensar, puede acceder; este acceso supone la posibilidad de “encontrar” el objeto perdido.

De estas dos creencias se deriva un entendimiento de la ciencia basada en la búsqueda de la verdad (su fundamento). Si acordamos con Lacan (2005: 31) que “no hay verdad que no pueda más que decirse a medias, al igual que el sujeto que ella implica” y que este medio decir también es un decir mediado, la ciencia —moderna— es imposible, porque no tiene autor ni fundamento; lo que hay en el lugar de la verdad es la falta, y la producción de conocimientos consiste en construc-

ciones —contingentes, precarias y provisorias— de saber, inscritas en ese hueco, que es lo que no puede saberse.

Estamos ante un cuestionamiento doble que subvierte la relación sujeto-objeto como eje de la epistemología: el cuestionamiento al sujeto, que no es uno, es decir, que no tiene una identidad cerrada y fundamentada (en la razón), sino que se configura en una trama significativa, y el cuestionamiento al objeto que, como se ha argumentado, sólo existe a partir de su pérdida, que es la que funda el deseo, que es deseo de saber. Lacan nos permite entrever estos cuestionamientos cuando sostiene, sobre el proceso analítico, que:

Pone en tela de juicio la ciencia como tal —ciencia que hace de un objeto un sujeto—. Cuando el sujeto está, en sí mismo dividido. Nosotros no creemos en el objeto, pero constatamos el deseo, y de esta constatación del deseo inducimos la causa en la medida en que está objetivada (Lacan, 2005: 37).

Quiero destacar la implicación del anudamiento de los tres registros en esta subversión de la ciencia desde el análisis, que refiere tanto a la práctica psicoanalítica como al núcleo epistemológico que configura: el registro de lo real, que se ve implicado en la división del sujeto (en su tachadura) y en la imposibilidad del objeto —en el que no se cree—; lo simbólico en la constatación del deseo, de la que se deriva —metonímicamente— la inducción de la causa que es objetivada y, vale precisar, no es que ya esté —como objeto perdido y que fue encontrado— sino que es inducida —construida retrospectivamente— por la operación analítica, y lo imaginario, en la invención del nudo, que hace posible la configuración metafórica del sentido o, lo que es lo mismo, la función de la representación. Este argumento puede soportarse en Lacan (2005: 38) cuando sostiene que “el deseo de conocer encuentra obstáculos. Para encarnar este obstáculo inventé el nudo”. Estamos hablando entonces de un objeto —de estudio—, que no es un objeto sino en la medida en la que se hace saber sobre él, pero ese saber es resultante de una operación metafóri-

ca —producida en el registro de lo imaginario— que intenta encubrir su falta —la del objeto, la del significante y la de la propia metáfora que falla.

Ésta es la falla radical de la representación, que muestra la imposibilidad de acceso a lo real o, como imaginaba Foucault (1993: 37) cuando expresaba que “desde el momento en que las palabras se ponen a hablar y a conferir un sentido, ocurre que el pájaro ya se ha echado a volar y la lluvia ya se ha secado”. Lo que falta en la cita es hacer saber que tal pájaro y tal lluvia no habrían estado aquí si no fuera por la palabra que los habló. De acuerdo con este argumento, podemos acordar con Lacan (citado en Rossi, 2020: 21) que la palabra (o mejor, el significante) no sólo constituye la mediación por la que entendemos la realidad, sino que constituye la realidad misma. Vale desembrollar los dos supuestos imbricados aquí: la falla de la representación y el efecto performativo de la significación.

Sobre la falla de la representación que se adelantaba con la cita de Foucault, podemos argumentar que se trata de la falla de la operación metafórica que no logra encubrir la falta de significado. El significante mediante la operación metafórica intenta ser, ya dijimos que fallidamente, algo que no es. En ese intento (que, como vimos en la figura 2, es representado en el nudo Borromeo en el entrecruce del registro de lo imaginario sobre lo simbólico) se produce el sentido. Esta falla de la representación es visibilizada en la obra —que es más bien un conjunto— de Magritte, *La traición de las imágenes*; en la figura 3 se reproduce una de las pinturas que la conforman.

De esta figura derivó tres lecturas; la primera de ellas tiene que ver con el des-encubrimiento de la falla, representada en el nombre de la obra con el significante traición, que conlleva un sentido de engaño producido por la imagen, que no es lo que dice ser; este des-encubrimiento se deriva de la irrupción de la palabra que rompe con la ilusión de unidad imaginaria, mostrando su “carácter provisorio y ficcional” (Rossi y Mancinelli, 2020: 12).

FIGURA 3
 “CECI N’EST PAS UNE PIPE”
 (PARTE DE UN CONJUNTO DE PINTURAS QUE
 MAGRITTE NOMBRÓ *TRAHISON DES IMAGES* (1928-1929)



La segunda lectura pone sobre la mesa la distinción entre la realidad —que es representada por el sentido inscrito en la imagen, que es una pipa— y lo real —que se inscribe en el *ce-ci n'est pas*, que consiste en la irrepresentabilidad de esto, el objeto, que no es a pesar de las pretensiones de la imagen—. Esto da paso a leer la perforación del registro de lo simbólico en lo real, de lo que no podemos saber si no es por la inscripción, lo que pone en juego el segundo supuesto: el carácter performativo del significante, que da forma a la realidad, y aquí conviene hacer hincapié en la condición figural de la forma, que nos trae de regreso al abordaje tropológico desde el que he intentado tejer este texto.

Para entender mejor la performatividad del significante, volvamos a la relación sujeto-objeto, que es otra forma de la imposibilidad descrita en la relación significante-significado. Entonces, tenemos que el objeto y, por tanto, su relación con el sujeto se produce en el lugar en que falta; es decir, como no hay objeto al que podamos acceder, hay construcción de conocimientos sostenida en el deseo de saber, que, para complejizar la relación, es donde se sostiene la constitución subjetiva. A partir de ello, toma forma el cuestionamiento a la noción positiva de la verdad como un descubrimiento de un sujeto, que

es externo y objetivo, sobre un objeto que existe previamente a ese descubrimiento, que ya podíamos leer en Nietzsche (citado en Laclau, 2002: 10).

¿Qué es entonces la verdad? Una hueste en movimiento de metáforas, metonimias, antropomorfismos, en resumidas cuentas, una suma de relaciones humanas que han sido realzadas, extrapoladas y adornadas poética y retóricamente y que, después de un prolongado uso, un pueblo considera firmes, canónicas y vinculantes [...] las verdades son ilusiones de las que se ha olvidado que lo son.

Esta puesta en cuestión de la verdad, representada por los signos de interrogación que la sitúan en el lugar de la ilusión, puede leerse desde el acercamiento a Lacan que hemos realizado en el registro de lo imaginario que posibilita la ilusión de cubrir la falta del saber que no puede ser sabido; de ahí el olvido de su carácter ilusorio.

Estos cuestionamientos sobre el sujeto, el objeto y la verdad pueden abordarse relacionándolos con la manera del anudamiento Borromeo; es decir, a partir del reconocimiento de que no pueden ser pensados al margen de la relación que los soporta y en la que se configura lo que llamamos ciencia, con la condición de falta en que se sostiene lo figurativo. De acuerdo con este planteamiento, podemos sostener que el sujeto se constituye en el acto del conocimiento. Cabe insistir en que este conocimiento no es el develamiento de un objeto exterior por un sujeto racional, pues el sujeto sólo puede conocer en la mediación del orden simbólico que estructura “La posición desde donde se piensa” (Retamozo, 2019: 26).

Esta posición, en tanto que configurada en el orden simbólico, está atravesada por una falla, es decir, no está cerrada, representa la imposibilidad de acceso a lo real y la presencia de otros elementos significantes que han sido excluidos y que desbordan la ilusión de plenitud, remitiéndonos a la categoría de antagonismo; esto exige del sujeto “la renuncia a verlo todo” (Retamozo, 2019: 27), es decir, a encontrar el objeto perdido; só-

lo por esta renuncia el conocimiento es posible, porque instaura la condición constitutiva del deseo de saber.

Es importante hacer notar, además, que esta posición no implica solamente el lugar desde el que el sujeto piensa, sino que también se está pensando en él —es decir, está siendo significado (como investigador, científico, académico, etc.) para “ocupar” un lugar en las estructuras discursivas de la comunidad de la que es parte; entonces, podemos sostener que estas formas de conocer son también formas de ser, construidas en las relaciones significantes en las que se construye lo que podemos llamar, de acuerdo con Retamozo (2006), la subjetividad epistémica. Sin embargo, habrá que subvertir la noción desde la mirada posfundacional, para insistir en el carácter significativo de esta subjetividad; esto nos lleva a diferir de Retamozo (2006) cuando sostiene el carácter volitivo y consciente del sujeto que piensa al objeto, que nos llevaría a un nuevo fundamentalismo al modo cartesiano, para insistir en la tensión que involucra la relación sujeto-objeto-verdad que, como hemos dicho, no es interna ni externa sino que se anudan para configurarse en la propia relación.

El sujeto epistémico construye el conocimiento, pero en esa construcción se configura su sentido subjetivo, su ser, que si bien implica una decisión —que remitiría a ese carácter volitivo del que habla el autor—, es una decisión en el espacio de los indecibles (Laclau, 1993), es una decisión contingente y sobredeterminada;⁵ por otro lado, la consciencia tampoco es completa: se configura, como el autor mismo sostiene, desde una posicionalidad que implica una mirada parcial y mediada, lo que Retamozo (2006) reconocerá en términos de una colocación histórica.

Entonces, tenemos que la subjetividad epistémica implica a un sujeto que conoce —y que, por tanto, no puede ser excluido del objeto de su conocimiento—, pero también a un

⁵ La noción de sobredeterminación implica la relación de tensión en la que los elementos se constituyen en la relación que los articula; es decir, no hay un principio de identidad cerrada, por lo que no hay una voluntad —plena— del sujeto.

sujeto que se estructura en ese conocimiento por su deseo de saber; un sujeto que también está en construcción, y a la ruta de esta construcción es a lo que llamaremos método, que, más que la voluntad de conocer (Retamozo, 2006), organiza el deseo de saber.

¿HACIA UN MÉTODO POSFUNDACIONAL?

¿Qué es el método desde una perspectiva posfundacional? Preciso iniciar este apartado en el intersticio abierto por la inscripción de los signos de interrogación, porque quiero sostener la imposibilidad de pensar en un método, como camino que nos lleve al lugar donde no está el objeto (el fundamento, el significado, el saber, el acceso a lo real), y que menos se puede pensar en el método (ordenado, unívoco, totalizante y objetivo) pretendido por el positivismo para abordar los objetos de estudio de las ciencias sociales.

Sin embargo, desde la aporética que atraviesa las argumentaciones que he expuesto en estas páginas, esta imposibilidad es el espacio en el que las ciencias sociales se estructuran, en distintas formas de conocer y de ser, provisorias e incompletas, pues, como enunciaría Borges (citado en Retamozo, 2019: 24), “la imposibilidad de penetrar el esquema divino del universo [esto es, la imposibilidad de acceso a lo real] no puede, sin embargo, disuadirnos de planear esquemas humanos [métodos de conocer], aunque nos conste que éstos son provisorios”.

Desde este argumento, podemos significar método como un enclave o lugar provisorio y heterogéneo, en la medida en la que está articulado por elementos de diversas procedencias, desde el que el sujeto piensa —y se piensa— para organizar su deseo de saber, mediante el cual construye un sentido de la realidad. Conviene ponderar la condición histórica (expresada en el carácter provisorio), política (contenida en el carácter heterogéneo) y tropológica (porque no hay posibilidad de saber si no es a través de la mediación signifi-

cante) desde la que se configura el método. Vale desdoblar un poco estos apuntes.

Sobre la condición histórica, vamos a entenderla desde la noción del método como posicionalidad provisoria; esto implica que el método, como lugar y como ruta para construir el conocimiento, no tiene un origen homogéneo ni predeterminado; tampoco se configura como una línea sedimentada —por lo que no puede pensarse como una serie de pasos predeterminados, consecutivos, ordenados y seguros.

El método es histórico porque es construido de manera contingente; no resulta de un fundamento necesario (ontológico, epistemológico o disciplinario), sino que se produce en la articulación —que también entraña su carácter político— parcial y momentánea de diversos elementos que tienen sentido sólo en esa configuración, lo que imprime un carácter narrativo y ficcional. Entonces, por su condición histórica, podemos sostener que no hay posibilidad de pensar el método como camino único y homogéneo que conduzca a la verdad: todo método es una construcción contingente y provisoria entre muchas otras posibles. Este argumento implica que la posición metodológica, más que una continuidad que nos permita encontrar la verdad, conlleva rupturas en el esquema del orden preestablecido, que abren la posibilidad a nuevas escrituras de lo social, de ahí la historicidad de las estructuras científicas, a la que apunta Popkewitz (2021) al referir a los cambios históricos de la ciencia que posibilitan la configuración de nuevas subjetividades.

Aunado a ello y desde la lógica aporética implicada en la perspectiva posfundacional, debemos decir que en esa construcción está implícita la imposibilidad de la verdad en la que tiene lugar lo político como condición constitutiva de la producción de conocimientos, en tanto que, al definir un lugar de mirada, necesariamente quedan excluidos otros, de ahí que podemos acordar con Laclau (1993) que toda configuración de objetividad implica una relación de poder.

Con esto quedan dos espacios abiertos para la discusión; el primero de ellos es sobre la importancia de cuestionar-nos

sobre el lugar desde el que estamos pensando el mundo, cuestionamiento sobre nuestra posición de sujetos, que Popkewitz (2021) articula bajo el nombre de giro reflexivo, que conlleva un volver a pensar sobre la performatividad de la investigación social en la construcción de los objetos sociales y sobre el lugar desde el cual el sujeto —de la investigación social— está construyendo y se está construyendo en esos procesos de producción-reproducción social.

La segunda abertura es producida por el cuestionamiento a la existencia de un “mejor” lugar de mirada a partir del cual se legitima la exclusión de múltiples formas de saber, conocer y ser, promovido por el afán cientificista que ha ordenado el quehacer de las ciencias sociales desde principios del siglo pasado. A partir de esta abertura se plantea que los procesos de legitimación del conocimiento son procesos de poder; la verdad sobre la que sostienen su certeza epistemológica es una construcción discursiva —contingente, histórica, política, fallida—, de ahí la importancia de reconocer otras formas de entender y producir lo social.

Ahora bien, sobre la condición tropológica vale la pena insistir en que el método intenta una organización del deseo —de saber lo que no se sabe—, por lo que hay un carácter catacrético en su fundación. Esto conlleva la imposibilidad del significado último que esboqué en las primeras páginas de este texto, por lo que podemos sostener que no hay interpretación correcta o plena a la que se pueda arribar; todo ejercicio metodológico implica no una literalidad sino una lectura de entre muchas posibles, poner un significado donde no lo hay en última instancia. Por otro lado, este poner un significado se logra a partir de la articulación de elementos diversos y heterogéneos en una cadena significativa —que puede entenderse desde el desplazamiento metonímico, detenido parcialmente por la construcción de un sentido (operación metafórica) del que adviene el conocimiento como representación de la realidad que pretende conocerse.

ALGUNAS REFLEXIONES PARA EL CIERRE

Quiero cerrar este capítulo con algunas reflexiones que derivan de esta invitación a pensar los objetos y los métodos de las ciencias sociales en clave posfundacional, desde la que podemos entender la metodología como un ejercicio reflexivo, en términos de lo que señalamos con Popkewitz (2021), mediante el cual el investigador —se— da cuenta del posicionamiento del que parte y de las derivas resultantes en el camino andado, pero también de cómo se estructura su posición de sujeto. Desde este argumento podemos decir que este camino no puede trazarse de manera lineal ni continua, pero tampoco puede determinarse *a priori*. Esto no quiere decir que partamos sin una proyección —un proyecto— previa, sino que el andar por ese camino es contingente e imprevisto.

De acuerdo con ello, entiendo método como la ruta (histórica, política y tropológica) que el investigador configura y en la que se configura en el proceso de conocer; en esta ruta se articulan elementos diversos y heterogéneos que proceden de distintos ordenamientos (ontológicos, epistemológicos, disciplinarios, teóricos, sociales, culturales, políticos, económicos, etc.), posibilitando un enclave provisorio desde el que se observa e interroga al objeto y a sí mismo, como signifiante en una estructura discursiva. La subjetividad del investigador no es la fuente del saber, sino que se configura en la tensión producida por el deseo de saber que lo moviliza.

Conviene, por otro lado, cuestionar la posibilidad de esdarse cuenta, en términos de que toda pretensión de saber está permeada por una falla inerradicable, algo que escapa, por lo que sólo puede funcionar desde el lugar del imaginario mediante el que configuramos un sentido de cierre, que es la función de la metáfora. El método puede ser entendido como la metáfora de un viaje, un tejido de retazos (ejercicio ficcional) que nos da la ilusión de coherencia que posibilita el conocimiento. Podemos decir que no existe el método, como camino infalible hacia la verdad; lo que hay son rutas contingentes que nos aproximan a comprensiones mediadas y provisorias.

Con este argumento no trato de restarle importancia al método; por el contrario, me parece urgente sostener la relevancia implícita en su carácter de posición nodal de la articulación sujeto-objeto-verdad, lo que podríamos expresar con las palabras de Borges (citado en Retamozo, 2019: 22), cuando afirma que “el secreto, por lo demás, no vale lo que valen los caminos que me condujeron a él. Esos caminos hay que andarlos”, o de Cavafis (s/f), cuando nos invita a desear que el camino a Ítaca sea largo, y nos previene ante la posibilidad de descubrir el engaño —esto es, la inexistencia de la Ítaca imaginada, de la que sólo podemos saber mediante la comprensión de su ausencia.

REFERENCIAS

- Cavafis, C. (s/f). “Ítaca”, *Poesía moderna*. Disponible en <http://www.materialdelectura.unam.mx/index.php/poesia-moderna/16-poesia-moderna-cat/62-025-cavafis?start=12>
- Farrán, R. (2009). “La lógica del nudo Borromeo: Un paradigma del corte estructural. Notas para una filosofía psicoanalítica”, *Nómadas. Revista Crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas*, 22(2). Disponible en <https://revistas.ucm.es/index.php/NOMA/article/view/NOMA0909240067A>
- Foucault, M. (1973/1993). *Esto no es una pipa. Ensayo sobre Magritte*, 4ª ed. (trad. F. Monge). Barcelona: Anagrama.
- Lacan, J. (1962). “Clase 26”, *El Seminario*, 9. *La identificación* (inédito). Disponible en <https://www.lacanterafreudiana.com.ar/2.1.3.26%20CLASE%20-26%20%20S9.pdf>
- (1974). “Clase 2”, *El Seminario*, 22 (inédito). Disponible en <https://www.bibliopsi.org/docs/lacan/27%20Seminario%2022.pdf>
- (1981). *El Seminario*. Libro 1: *Los escritos técnicos de Freud* (seminario dictado entre 1953-1954) (trad. R. Cevasco y V. Mira Pascal). Buenos Aires: Paidós.
- (1984). *El Seminario*. Libro 3: *La psicosis* (seminario dictado entre 1955-1956) (trad. J. L. Delmont y D. Rabinovich). Buenos Aires: Paidós.

- Lacan, J. (1995). *El Seminario. Libro 4: La relación de objeto* (seminario dictado entre 1956-1957) (trad. E. Berenguer). Buenos Aires: Paidós.
- (2005). *El Seminario. Libro 23: El Sinthome* (seminario dictado entre 1975-1976) (trad. N. González). Buenos Aires: Paidós.
- (2008). *El Seminario. Libro 16: De un Otro al otro* (seminario dictado entre 1968-1969) (trad. N. González). Buenos Aires: Paidós.
- (2009). “La significación del falo”, *Escritos 2*, 3ª ed. (trad. T. Segovia), pp. 653-663. México: Siglo XXI Editores.
- (comp.) (1993). *Nuevas reflexiones sobre la Revolución de Nuestro Tiempo*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- (2001). *Posición de sujeto, dislocación y falta* (trad. Dolores Ávalos (inédito).
- (2002). *Catacresis y metáfora en las formaciones de las identidades nacionales*. Conferencia realizada en la Secretaría de Posgrado de la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires, 18 de julio (rev. Lidia Ferrari) (inédito). Disponible en <https://lacaneman.hypotheses.org/1753>
- (2006). *La razón populista*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Marchart, O. (2007). *Post-foundational Political Thought: political difference in Nancy, Lefort, Badiou and Laclau*. Edimburgo: Edinburgh University Press.
- (2019). “Sobre la primacía de la política: El ‘giro ontológico’ como forma del actuar político”. *Pensamiento al Margen. Revista Digital*, 10. Disponible en <https://pensamientoalmargen.com/wp-content/uploads/2019/05/n%C2%BA10-8-Sobre-la-primaci%C2%A1a-de-la-poli%C2%81tica.pdf>
- Popkewitz, T. (2021). *La impracticabilidad de la investigación práctica* (trad. F. Escolá). Barcelona: Octaedro.
- Retamozo, M. (2006). “El método como postura. Apuntes sobre la conformación de la subjetividad epistémica y notas metodológicas sobre la construcción de un objeto de estu-

- dio". Cuaderno de trabajo 9, Proyecto PAPIME: Innovación de métodos, estrategias y materiales didácticos para la enseñanza de la metodología para la investigación en ciencias sociales. México: UNAM.
- Retamozo, M. (2019). "Jorge Luis Borges, epistemólogo. Una lectura en el espejo (y los laberintos) de las ciencias sociales. Latinoamérica", *Revista de Estudios Latinoamericanos*, 68, pp. 11-36.
- Ricœur, P. (1996). *Sí mismo como Otro* (trad. A. Neira). Madrid: Siglo XXI Editores.
- Rossi, M. (2020). "Lacan y el posfundacionalismo". En M. Rossi y E. Mancinelli, *La política y lo político en el entrecruzamiento del posfundacionalismo y el psicoanálisis* (pp. 15-40). Buenos Aires: UBA-CLACSO.
- , y Mancinelli, E. (comps.) (2020). *La política y lo político en el entrecruzamiento del posfundacionalismo y el psicoanálisis*. Buenos Aires: UBA-CLACSO.
- Saussure, F. de (1915/1945). *Curso de Lingüística General*, 24ª ed. (trad. A. Alonso,). Buenos Aires: Losada.

SEGUIR LA CONVERSACIÓN...

LEONOR ESCALANTE PLA*

Esta obra reúne diversas aportaciones que permiten pensar los problemas de nuestro tiempo en las ciencias sociales y las humanidades (Mardones y Ursúa, 1988). Se realiza un recorrido por las corrientes epistemológicas ampliamente reconocidas y con tradición, que van desde la filosofía analítica, la hermenéutica y la teoría crítica, hasta posicionamientos psicoanalíticos, posfundacionales, constructivistas y feministas que oxigenan el debate sobre la generación del conocimiento y las ciencias —y la educación— en el siglo XXI.

En la primera parte revivimos debates relacionados con la [im]posibilidad del conocimiento objetivo en las humanidades y la puesta en observación de la racionalidad científica decimonónica como canon de validez universal. También se reelabora el dilema objetividad y subjetividad que ha atrapado a científicos, filósofos y metodólogos en el siglo XX. A la luz de la fenomenología, en ese recorrido encontramos las aportaciones de la filosofía, que van desde Kant, Dilthey y Husserl, y el

* Investigadora en la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP).

propio Descartes, para mostrar una inversión cognitiva que partía de la experiencia del sujeto cognoscente, que depositó su confianza en un modelo de conocimiento universal que a la postre se convertiría en el método.

Hay capítulos en los que se aprecia la constitución del campo pedagógico también hay ecos de los debates más amplios sobre las ciencias sociales y humanas, desde los cuales ha existido una gran cantidad de esfuerzos para dimensionar su carácter disciplinar, implicaciones ontológicas y epistemológicas.

Otro aspecto sobresaliente es que su interés epistemológico por las ciencias sociales y las humanidades se traslada al ámbito de las investigaciones concretas y, desde ahí desarrollan su propuesta. En este sentido, diversos autores recuperan aportaciones de la sociología de la ciencia —Giddens, Latour, Knorr-Cetina, entre otros—, para explicar que en la generación de conocimientos no participan únicamente los elementos teóricos o procedimentales, sino que incluyen a nuevos agentes (no académicos o científicos, tales como proveedores, clientes o expertos), que influyen en la actividad científica.

Otro eje interesante de la obra corresponde al desplazamiento de los debates que van desde la filosofía de la ciencia o de la teoría del conocimiento, hasta la literatura y el feminismo, pasando por la perspectiva foucaultiana. En diversos capítulos se observa que la ciencia es removida de un lugar privilegiado que la concebía como la única vía para conocer. Mientras se suscita un diálogo entre la ciencia, la epistemología y la literatura de Borges, por otro lado, se reelaboran metáforas sobre el juego y los laboratorios que apelan al carácter sociohistórico y cultural del conocimiento.

Es importante destacar que dentro de la obra no se queda en deuda en la recuperación del pensamiento y las miradas feministas, pues las metáforas difractivas y los enredos ayudan a pensar que el conocimiento no sólo es una producción social, sino que, se encuentra atravesada por cuestiones de género y del ecofeminismo radical.

Si bien consideramos que en toda obra se indica de una u otra forma que la actividad cognoscente conserva las huellas

de la subjetividad que la produce, encontramos aportaciones que, en la segunda parte del libro, enfatizan la importancia del sujeto en la generación de conocimientos. La perspectiva elegida por los autores para problematizar sobre la ética y el cuidado de sí es la hermenéutica, en particular la gadameriana, para reflexionar sobre la salud y la enfermedad, aunque también es notoria la recuperación de herramientas foucaultianas para pensar los regímenes de verdad y del psicoanálisis.

Consideramos pertinente ofrecer algunas notas o claves de intelección que podrían ayudar a continuar la conversación sobre el tema.

La obra aborda discusiones epistemológicas que no se restringen a la filosofía de la ciencia o la teoría del conocimiento. Esta situación nos ayuda a ampliar el debate sobre la generación de conocimientos e incorpora herramientas conceptuales procedentes de diversas disciplinas. Por ejemplo, en la primera parte se hace un recorrido histórico y filosófico por ideas y autores relevantes que han estado presentes en la definición y delimitación de los campos correspondientes a las ciencias sociales y las humanidades. Esos primeros capítulos ayudan a establecer algunos referentes clave para entender la distinción entre las ciencias y las humanidades.

No debemos obviar que existe un debate sobre la importancia del positivismo y el neopositivismo, como las corrientes representantes de la racionalidad científica, basadas en la lógica formal y el pensamiento matemático, pero queda claro que los autores apuestan por una perspectiva que podríamos denominar constructivista del conocimiento, en tanto que conciben que la ciencia es una forma de conocer entre muchas más, sin menospreciar la importancia de la sistematización y el método "científico".

Aunque se hacen algunas alusiones al concepto kuhniano de "paradigma", los capítulos no se concentran únicamente en los códigos, los valores y las creencias compartidos por una comunidad científica, incluso consideran que el conocimiento en general, y el científico en particular, es un producto social que no se restringe a los procedimientos y metodolo-

gías aplicados por las ciencias exactas o naturales, sino que en él pueden participar agentes que no forman parte de los campos disciplinarios.

En una situación similar encontramos algunas discusiones relacionadas con la metodología de la investigación. Al respecto, conviene reiterar que son escasas las referencias a los métodos específicos dispuestos para la investigación, y que en este volumen en general no se profundiza sobre las tareas de orden procedimental o instrumental.

Sí es importante mencionar que algunos capítulos recuperan el debate objetividad-subjetividad en la actividad cognoscente y como producto cognitivo. Empero, los autores reconocen y resaltan siempre la presencia de la subjetividad en cualquier forma o expresión del conocer.

No sólo es necesario, también es conveniente, señalar que se registran temas que pudiéramos considerar clásicos de la epistemología, tales como objetivismo/subjetivismo, hermenéutica frente al positivismo y el neopositivismo, teoría crítica y fenomenología, pero, adicionalmente, una de las principales virtudes de la obra es que junto a ellos se encuentran otros referentes: feminismo, ecofeminismo y psicoanálisis.

Así como encontramos una caja de herramientas que dispone de conceptos ampliamente reconocidos en el terreno epistemológico, también identificamos metáforas, jugadas, difracciones y enredos que problematizan ese carácter canónico del conocimiento y lo colocan muy cerca de otras formas de conocer más cercanas a los saberes, la ficción y la literatura.

La conformación variada y estrambótica de la obra nos permite ubicarnos en terrenos conocidos de la epistemología en las ciencias sociales y humanas y, al mismo tiempo, nos coloca en las fronteras epistémicas al dar cita a otros referentes conceptuales que permiten problematizar la actividad cognoscente, sus fundamentos y productos.

REFERENCIAS

Mardones, J., y Ursúa, N. (1988). *Filosofía de las ciencias humanas y sociales. Materiales para una fundamentación científica*. México: Fontamara.

SOBRE LOS AUTORES

DULCE MARÍA CABRERA HERNÁNDEZ

Doctora en Pedagogía por la Facultad de Filosofía y Letras por la Universidad Nacional Autónoma de México; Maestra en Educación y licenciada en Pedagogía por la Facultad de Humanidades de la Universidad Autónoma de Chiapas. Es profesora investigadora de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. Responsable del Cuerpo Académico BUAP 356: Filosofía, Educación y Cultura. Líneas de investigación: Investigación educativa, experiencia y formación de sujetos; Análisis Político de Discursos, Saberes y Sujetos Educativos, y Filosofía, educación y cultura. Correo electrónico: dulcemariacabrera@gmail.com

LOURDES LÓPEZ PÉREZ

Socióloga y doctora en Ciencias Sociales con especialidad en Sociedad y Educación por la Universidad Autónoma Metropolitana-Unidad Xochimilco. Es jefa de Procesos Académicos del Doctorado en Educación e investigadora en la Universidad La Salle, México. Principales líneas de investigación: Evaluación de centros escolares; Estudios de egresados; construcción de competencias profesionales y desigualdad educativa. Es inte-

grante del Consejo Mexicano de Investigación Educativa. Correo electrónico: lourdes.lopez@lasalle.mx

LUIS IGNACIO ROJAS GODINA

Es doctor en filosofía por la UNAM. Actualmente es PI de TC de la FFyL de la BUAP en los programas de licenciatura, maestría y doctorado en Filosofía. Áreas de especialización: Fenomenología clásica; Filosofía trascendental kantiana y neokantiana. Campos de competencia: Ontología y metafísica clásica y moderna. Correo electrónico: ignacio.rojasgodina@correo.buap.mx

MAURO ALONSO

Licenciado en Sociología por la FSOC-UBA. Magíster en Ciencia, Tecnología y Sociedad por la UNQ; doctor por la Universidad de Buenos Aires (FFyL) y becario posdoctoral (CONICET-FFyL-UBA). Investigador del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IICE) de la Facultad de Filosofía y Letras (UBA). Líneas de trabajo: Estudios sociales de la ciencia y la tecnología; Política científico-tecnológica con especial énfasis en los procesos de interacción, vinculación y transferencia de conocimiento de la investigación social con agentes extracadémicos. Correo electrónico: mauroralonso@gmail.com

MELISA CUSCHNIR

Licenciada y profesora en Ciencias de la Educación por la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. Magíster en Pedagogías Críticas y Problemáticas Cocioeducativas (FFyL-UBA); doctoranda (FFyL-UBA), y becaria doctoral (CONICET). Investigadora en proyectos de investigación UBACyT, PIP-CONICET y PICT-ANPCyT. Docente universitaria (UBA/UTN). Correo electrónico: melisacuschnir@gmail.com

MARIÁNGELA NÁPOLI

Becaria doctoral CONICET-IICE. Profesora y licenciada en Letras (UBA-FFyL). Líneas de investigación: Producción de conocimiento en Humanidades y Ciencias Sociales en relación a

los debates sobre la educación superior, sus entornos y políticas científicas. Investigadora en proyectos de investigación UBACyT, PIP-CONICET y PICT-ANPCyT. Correo electrónico: marar.napoli@gmail.com

JUDITH NAIDORF

Investigadora independiente de CONICET en el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. Especialista en Estudios sobre educación superior, estudios sociales de la ciencia y política científica. Investigadora responsable del Grupo de Trabajo de CLACSO (2019-2022) “Ciencia Social Politizada y Móvil”. Profesora de la carrera de Ciencias de la Educación (FFyL-UBA) y profesora de diversos programas de posgrado de universidades en el nivel nacional y regional. Correo electrónico: judithnaidorf@gmail.com

CLAUDIA BEATRIZ PONTÓN RAMOS

Licenciatura, maestría y doctorado en Pedagogía por la UNAM. Investigadora titular B de tiempo completo en el Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación IISUE-UNAM, en el área de Teoría y Pensamiento Educativo. Profesora del Posgrado de Pedagogía de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM. Desde el 2014 es coordinadora del Programa de Pedagogía de la UNAM. Correo electrónico: ponton@unam.mx

ALMA COSSETTE GUADARRAMA-MUÑOZ

Investigadora tiempo completo B, adscrita a la Universidad La Salle, México, campus Condesa. Editora asociada de la *Revista del Centro de Investigación de la Universidad la Salle*, indizada en Conacyt, y de la *Revista del Observatorio Digital Latinoamericano Ezequiel Zamora*, de Venezuela, indizada en Latidex. Ha dictado conferencias magistrales en foros nacionales e internacionales. Ha sido docente invitada en diversas instituciones públicas. Campo de especialidad: Derecho laboral; Derechos humanos; Derecho internacional. Línea de investigación: Mi-

gración internacional de personas, con énfasis en niños, niñas y adolescentes. Correo electrónico: alma.guadarrama@lasalle.mx

LAURA PINTO ARAÚJO

Profesora investigadora de la Facultad de Filosofía y Letras de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. Doctora y maestra en Filosofía por la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional Autónoma de México; profesora de Filosofía por el Instituto de Profesores Artigas (ANEP-Uruguay). Línea de investigación: Filosofía de la educación y la formación. Cuerpo académico "Filosofía, Educación y Cultura" (BUAP-365); miembro de la Red de Mujeres Filósofas de América Latina y del Sistema Nacional de Investigadores. Correo electrónico: laura.pinto@correo.buap.mx

XÓCHITL ARTEAGA VILLAMIL

Profesora en la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP). Practica filosofía, historia y estudios de la tecnociencia desde una perspectiva feminista. Sus temas más recientes implican a las relaciones como patrones de análisis en biología, las figuraciones que se pueden tejer a partir de las experiencias con microorganismos, el sentipensar relacional y la filosofía de procesos.

JESÚS RODOLFO SANTANDER

Profesor investigador de la Facultad de Filosofía y Letras de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores del Conacyt. Línea de investigación: Hermenéutica en el cruce de la ontología, la fenomenología y la filosofía de la técnica. Correo electrónico:jesusrodolfosantander@gmail.com

JUAN CARLOS CANALES FERNÁNDEZ

Poeta y periodista. Maestría en Literatura española por la UNAM y posgrado en Teoría Psicoanalítica. Ha sido profesor investigador de tiempo completo en la BUAP y de asignatura en la Universidad de las Américas. Asesor de la Casa del Es-

critor en Puebla. A la par de la tarea académica, que abarca cine, filosofía y literatura, ha desempeñado una intensa actividad en el periodismo cultural en Radio BUAP. Correo electrónico: jcanales.ffyl.buap@gmail.com

MAGDA CONCEPCIÓN MORALES BARRERA

Doctora en Pedagogía por la Universidad Nacional Autónoma de México. Profesora investigadora del Centro Interdisciplinario de Investigación y Docencia en Educación Técnica; profesora externa del Doctorado en Educación Multimodal de la Universidad Autónoma de Querétaro; líder del Cuerpo Académico "Estudios sobre la Formación de Ingenieros". Línea de investigación: Procesos de la educación superior, con énfasis en los temas de currículum; formación de sujetos educativos. Correo electrónico: mmorales@ciidet.edu.mx

LEONOR ESCALANTE PLA

Investigadora en la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. Doctoranda en Pedagogía por la Universidad Ignacio de Agramonte, Camagüey, Cuba. Maestra en Ciencias de la Educación por la Universidad Ignacio de Agramonte, con estudios de Ingeniería Eléctrica por la Universidad de Oriente, Santiago de Cuba. Línea de investigación: Responsabilidad social universitaria. Cuerpo Académico (buap-356): Filosofía, Educación y Cultura. Correo electrónico: leonorescalantepla@yahoo.com.mx

*Entre miopía y presbicia. Aportes epistemológicos a la investigación
en Ciencias Sociales y Humanidades*
se compuso en Book Antiqua de 7/9, 8.5/10, 9/11, 10/12, 10/14, 11/13,
12/13, 13/16, 19/22, 19/24, 30/38 pts.,
y se terminó en octubre de 2022,
en los talleres de Servicios Editoriales / Editorial Balam, México.
Se distribuirá electrónicamente, con acceso abierto
en formato digital
(www.servicioseditoriales.net).