

UNAM

CCH ORIENTE

Guía para los exámenes extraordinarios de Temas Selectos de Filosofía I y II

Octubre de 2021

Elaboradores:

Alejandro Ramírez Flores

PRESENTACIÓN

El presente material de estudio comprende el contenido temático del programa de estudio de la materia de Temas Selectos de Filosofía I y II, para permitirle a los estudiantes del Colegio orientar su proceso de estudio en la preparación de los exámenes extraordinarios y, en consecuencia, posibilitar la adquisición de habilidades y aprendizajes que contribuyan a su formación.

Así pues, en el Modelo Educativo se establecen los ejes rectores en la construcción del conocimiento, por lo que en este trabajo se han organizado y sistematizado diversas actividades para favorecer la lectura, el análisis, elaboración de argumentos y la problematización del contenido, de este modo, el alumnado podrá investigar otros aspectos de manera paralela, pues no está limitado a las lecturas unívocas, más bien, está obligado a buscar su formación sin límites y, por ende, complementar los temas que aquí se ofrecen.

Dicho lo anterior, es necesario resaltar los recursos digitales que se ofrecen y que podrán ayudar a generar una mayor comprensión para la realización de las actividades; así pues se hace una atenta invitación a seguir cada una de las

instrucciones, sólo así será un proceso activo porque el estudiante será quién construya y evalúe su aprendizaje.

Se incorpora una bibliografía para cada uno de los temas del programa, ésta se puede consultar en línea, tanto en páginas educativas, algunas de divulgación filosófica y en los propios centros de investigación y bibliotecas de nuestra Universidad.

UNIDAD I. TEORÍA DEL CONOCIMIENTO

Propósito: Al finalizar la unidad el alumno explicará la función y los diversos tipos de conocimiento y su relación con los supuestos ontológicos y epistemológicos para comprender su repercusión en la vida social e individual.

Aprendizaje: Ejemplifica y diferencia diversos tipos de conocimientos a través de proyectos generativos.

Tema 1. La doxa y la episteme

Introducción

Platón fue el primer filósofo en distinguir entre la doxa (opinión) y la episteme (conocimiento), para crear un camino que lleve al hombre a cuestionar lo que sabe y, en consecuencia, eliminar aquella información o creencias que pueden generar algún tipo de daño. En la actualidad se retoman los mismos conceptos pero con

distintos fines, entre ellos, la formación humana, misma que debe de ayudar al hombre a vivir de manera consciente con su entorno y conmigo mismo, así pues, si uno piensa que el agua es un recurso que no se agota y, por ello, no hay consecuencias al desperdiciarla, sí está ocasionando algún daño. A continuación se presentan actividades que permitirán recuperar, definir e interpretar tales términos desde el pensamiento de este filósofo.

Actividad de aprendizaje I

Instrucciones:

1. A continuación se presenta un fragmento del texto del diálogo del Menón de Platón, lee atentamente y responde las preguntas que se encuentran posterior al texto.

SÓCRATES. —Ya te dije, Menón, que eres muy astuto. En el acto mismo en que sostengo que no se aprende nada y que no se hace más que acordarse, me preguntas si puedo enseñarte una cosa; para hacer que inmediatamente me ponga así en contradicción conmigo mismo.

MENÓN. —En verdad, Sócrates, no lo he dicho con esa intención, sino por costumbre. Sin embargo, si puedes demostrarme que la cosa es tal como dices, demuéstramela.

SÓCRATES. —Eso no es fácil; pero por ti estoy dispuesto a empeñarme. Llama a alguno de los muchos esclavos que están a tu servicio, el que quieras; para que yo te demuestre en él lo que deseas.

MENÓN. —Con gusto. Ven aquí.

SÓCRATES. —¿Es griego y sabe el griego?

MENÓN. —Muy bien; como que ha nacido en casa.

SÓCRATES. —Atiende y observa si el esclavo recuerda o aprende de mí. Dime, joven; ¿sabes que esto es un cuadrado?

ESCLAVO. —Sí.

SÓCRATES. —El espacio cuadrado, ¿no es aquel que tiene iguales las cuatro líneas que ves?

ESCLAVO. —Ciertamente.

SÓCRATES. —¿No tiene también estas otras líneas, tiradas por medio, iguales?

ESCLAVO. —Sí.

SÓCRATES. —¿No puede haber un espacio semejante más grande, o más pequeño?

ESCLAVO. —Sin duda.

SÓCRATES. —Si este lado fuese de dos pies y este otro también de dos pies, ¿cuántos pies tendría el todo? Considéralo antes de esta manera. Si este lado fuese de dos pies y este de un pie solo, ¿no es cierto que el espacio tendría una vez dos pies?

ESCLAVO. —Sí, Sócrates.

SÓCRATES. —Pero como este otro lado es igualmente de dos pies, ¿no tendrá el espacio dos veces dos?

ESCLAVO. —Sí.

SÓCRATES. —¿Luego el espacio tiene dos veces dos pies? ESCLAVO. —Sí.

SÓCRATES. —¿Cuántos son dos veces dos pies? Dímelo después de haberlos contado.

ESCLAVO. —Cuatro, Sócrates.

SÓCRATES. —¿No podría formarse un espacio doble que este y del todo semejante, teniendo como él todas sus líneas iguales?

ESCLAVO. —Sí.

SÓCRATES. —¿Cuántos pies tendría?

ESCLAVO. —Ocho.

SÓCRATES. —Vamos; procura decirme cuál es la longitud de cada línea de este otro cuadrado. Las de este son de dos pies. ¿De cuánto serán las del cuadrado doble?

ESCLAVO. —Es evidente, Sócrates, que serán dobles.

SÓCRATES. —Ya ves, Menón, que yo no le enseño nada de todo esto, y que no hago más que interrogarle. Él imagina ahora saber cuál es la línea con que debe formarse el espacio de ocho pies. ¿No te parece así?

MENÓN. —Sí.

SÓCRATES. —¿Lo sabe?

MENÓN. —No, ciertamente.

SÓCRATES. —¿Cree que se forma con una línea doble? MENÓN. —Sí.

SÓCRATES. —Obsérvale a medida que él va recordando. Respóndeme tú. ¿No dices que el espacio doble se forma con una línea doble? Por esto no entiendo un espacio largo por esta parte y estrecho por aquella; sino que es preciso que sea igual en todos sentidos, como este; y que sea doble, es decir, de ocho pies. Mira si crees aún que se forma con una línea doble.

ESCLAVO. —Sí.

SÓCRATES. —Si añadimos a esta línea otra línea tan larga como ella, ¿no será la nueva línea doble que la primera?

ESCLAVO. —Sin duda.

SÓCRATES. —Con esta línea, dices, se formará un espacio doble, si se tiran cuatro semejantes.

ESCLAVO. —Sí.

SÓCRATES. —Tiremos cuatro semejantes a esta. ¿No será este el que llamarán espacio de ocho pies?

ESCLAVO. —Ciertamente.

SÓCRATES. —En este cuadrado, ¿no se encuentran cuatro, iguales a este que es de cuatro pies?

ESCLAVO. —Sí.

SÓCRATES. —¿De qué magnitud es? ¿No es cuatro veces más grande?

ESCLAVO. —Sin duda....

(Platón, 2008, 82a – 83b)

Contesta lo siguiente

1. ¿Explica cuál es la finalidad del diálogo?

2. ¿Por qué el esclavo cree que sabe matemáticas?

3. Con este fragmento, ¿qué se entiende por episteme?

4. ¿En qué consiste y en qué momento del diálogo se diferencia la doxa de la episteme?

Actividad de aprendizaje II

Instrucciones:

1. Mira atentamente el fragmento de la película “la habitación”, disponible en el enlace: <https://www.youtube.com/watch?v=1ka15Jz1UAq>

2. Presta atención en lo que el protagonista considera como conocimiento verdadero.

3. Identificado los ejemplos de la doxa y la episteme, anota los ejemplos en las siguientes líneas:

4. Piensa en alguna idea que tú hayas considerado como verdadera antes de ingresar al Colegio y, durante tu formación en la Educación Media Superior, se haya desmentido. Escríbela:

5. Elabora un meme en donde ejemplifiques cómo se viviría si nos quedáramos en un estado de doxa y, por el contrario, elabora un segundo meme donde ejemplifiques cómo es enfrentarse con la episteme.

6. Elabora una reflexión sobre: ¿Por qué sí o por qué no se debe de buscar la episteme?

Fuentes de consulta:

Ferrater, J. (2001). *Diccionario de filosofía*. España: Ariel.

Foucault, M. (2010). *Las palabras y las cosas. Una arqueología de las ciencias humanas* (2ª ed.). Ciudad de México: Siglo XXI Editores.

Platón (2008). Menón, en Diálogos II, España: Gredos.

Tema 2. Fuentes de conocimiento

Introducción

El origen del conocimiento es el problema filosófico por excelencia en la epistemología, es decir, se trata de determinar si hay una única fuente que genere conocimiento y, además, dónde se encuentra tal fuente, pues la mera probabilidad de cuestionar si se encuentra en el sujeto que conoce o en el objeto conocido y, finalmente, en los variados métodos usados para la aprehensión del mismo. Así pues, en este tema es importante reconocer tales problemas para buscar la manera correcta de acercarnos, pues dependiendo del problema se han elaborado diversos sistemas que explican cómo se adquiere o genera.

Actividad de aprendizaje I

Instrucciones:

1. A continuación se presenta un fragmento del texto: “Los problemas del conocimiento”, del filósofo José Nava, lee atentamente la fuente y realiza el ejercicio que se presenta de manera posterior.

Los problemas del conocimiento

El conocimiento humano se puede entender como un proceso en el que se relacionan un sujeto cognoscente y un objeto por conocer. Esto quiere decir que los elementos esenciales de todo proceso de conocimiento son el sujeto cognoscente, el objeto por conocer y la relación que debe establecerse entre ellos para que se dé el conocimiento. Antes de establecerse la relación de conocimiento, ambos elementos, tanto el sujeto como el objeto, sólo son sólo entes; seres que existen independientemente el uno del otro. Ambos se encuentran en la esfera ontológica, en la realidad, que puede ser concreta o abstracta.

El objeto de conocimiento surge en tanto que un ente (en este caso se supone que únicamente el ser humano es capaz de conocer) fija su atención en otro ser cualquiera (material o inmaterial) con la intención de conocerlo porque la objetividad se convierte con la intencionalidad precisamente porque el objeto conocido no se da de suyo y, a su vez, el ser humano que fijo su atención en otro ente con miras a conocerlo, de simple ente que era, antes de relacionarse con el objeto para conocerlo, se transforma en sujeto cognoscente al fijar su atención en un objeto para conocerlo. El conocimiento es un acto, espontáneo en cuanto a su origen, inmanente en cuanto a su término, por el que un hombre se hace intencionalmente presente alguna región del ser.

El problema del conocimiento surge cuando el sujeto pretende establecer la relación de discernimiento con el objeto, debido a que ambos (sujeto cognoscente

y objeto por conocer) se encuentran en mundos diferentes, distintos y, hasta contrarios: el sujeto cognoscente es el alma humana, su psique, su pensamiento, su razón, su mente, etc.; y, por lo mismo, se encuentra en la esfera psicológica. En cambio, el objeto por conocer es la realidad (que puede ser material o inmaterial), pertenece a la esfera ontológica. Hessen (2011, p. 15) afirma que “El conocimiento se presenta como una relación entre estos dos miembros – se refiere al sujeto y al objeto -, que permanecen en ella eternamente separados el uno del otro”.

El hecho de encontrarse en distintas esferas hace que la relación de conocimiento entre el sujeto cognoscente y el objeto por conocer no sea esencial, es decir, que se fusionen, literalmente; para que se dé una verdadera relación de discernimiento. Por tal motivo la relación, en esencia, es imposible. Cuando el sujeto cognoscente (el alma humana) pretende traspasar la barrera del objeto por conocer (la realidad concreta o abstracta) para aprehender literalmente al objeto por conocer, choca, también literalmente, contra una barrera que le impone la realidad. Son mundos, planos o esferas diferentes en las que existen el sujeto y el objeto; y, por eso, no se pueden fusionar, es como querer mezclar agua y aceite.

Como el discernimiento, en esencia, es imposible, surge el problema del conocimiento, esto es, el espíritu no puede salir de sí mismo para coincidir con las cosas...una cosa no puede entrar en el espíritu. Ni la conciencia cognoscente puede salir de sí misma para penetrar la esfera del objeto, ni éste puede entrar en la mente. El conocimiento de la realidad, en esencia, es imposible; parece que los seres humanos no nacimos para conocer la realidad, tal vez, sólo vengamos a este mundo con las facultades necesarias para sobrevivir en él, mas no para conocerlo en esencia. Dice Hessen (2009, p. 16) que: Vista desde el sujeto, esta aprehensión se presenta como una salida del sujeto fuera de su propia esfera, una invasión en la esfera del objeto y una captura de las propiedades de éste. El objeto no es arrastrado, empero, dentro de la esfera del sujeto, sino que permanece trascendente a él. Al sujeto cognoscente (el alma humana) le es imposible penetrar la esfera del objeto por conocer (la realidad concreta o

abstracta). Es por ello que la relación de conocimiento sólo se puede dar en el mundo lógico, en la esfera discursiva.

Todo lo que un sujeto pueda decir sobre determinado objeto, no será la realidad del objeto, lo que éste es, sino sólo un discurso sobre el mismo, será un lenguaje sobre el objeto, una disertación elaborada por un sujeto que no forzosamente coincide con el razonamiento elaborado por otro sujeto, pues el lenguaje humano no está hecho para hablar de conocimiento; la formalidad lingüística no es la cognoscitiva; hay niveles cognoscitivos infra – lingüísticos y supra – lingüísticos.

Todos los seres humanos sentimos y pensamos de manera diferente. Es una de las razones por la que los sujetos cognoscentes tendrán que ponerse de acuerdo sobre lo que se debe entender por determinado objeto de conocimiento. Si fijo mi atención en las cuestiones siguientes: ¿Quién soy?, ¿de dónde vengo?, ¿a dónde voy?, ¿dónde estoy?, ¿qué hago aquí?, con la finalidad de resolverlas, automáticamente, según lo dicho hasta aquí, me transformo, de simple ente que soy en la realidad (esfera ontológica), en sujeto cognoscente (esfera psicológica) y, por el mismo acto realizado, las preguntas mencionadas, de simples entes que eran antes de que yo fijara mi atención en ellas con motivo de conocerlas (esfera ontológica), se transforman, a su vez, en objetos por conocer (pero ellas continúan en la esfera ontológica, mientras que yo paso a la esfera psicológica).

Al suceder esto, ocurre un desdoblamiento de mi ser, quedo fuera de la esfera ontológica y, por lo mismo, paso a otra realidad: la esfera psicológica, porque la que conoce es mi alma, psique, razón, pensamiento, cerebro o espíritu. Ante la imposibilidad de traspasar la realidad de las cuestiones mencionadas, me es imposible penetrar su esencia y jamás podré conocerlas, porque me encuentro, como sujeto cognoscente (esfera psicológica), en otro mundo, en una realidad diferente a la del objeto por conocer (esfera ontológica). Se puede concluir que la

realidad es incognoscible en esencia, que el conocimiento de los fenómenos es un problema que no tiene solución definitiva.

El objeto y el sujeto son definibles únicamente por su relación mutua que es el conocimiento. ¿Qué es un objeto, una cosa, un ser? Lo que aparece a un sujeto. ¿Qué es un sujeto, una conciencia, un espíritu? Aquello en quien o a quien aparece un objeto. La realidad (concreta o abstracta) trasciende al sujeto cognoscente, es decir, está fuera de él, en otro mundo. Si el conocimiento de la realidad (en la ciencia, el arte, la religión y la filosofía) es imposible, también lo es el conocimiento de ese conocimiento (metaciencia). Esto se refiere a los problemas mencionados en la presentación de este trabajo: ¿es posible conocer la realidad?, ¿cuál es la fuente de los saberes humanos?, ¿qué es la ciencia?, ¿cómo se clasifica?, ¿con qué criterios se puede aceptar que cierto conocimiento sea verdadero o falso? (Hessen 2009). Estas preguntas cuentan con más de una solución. ¿A qué obedecerá que todas y cada una de las cuestiones anteriores pueden contestarse de muchas y diferentes maneras, incluso contradictorias entre sí? Se trata de los problemas filosóficos del conocimiento.

(Nava, J., 2017, pp. 169-171)

2. A continuación se presenta una tabla de dos columnas, debajo de los títulos de Sujeto y Objeto, coloca los principales argumentos y a favor sobre el origen del conocimiento:

SUJETO	OBJETO

--	--

Actividad de aprendizaje II

1. Una vez que llenaste la tabla de la actividad de aprendizaje 1, mira atentamente el video: “Frutas en oxidación”: <https://www.youtube.com/watch?v=dKix5qpeUiQ>

2. A partir de lo observado, reflexiona y responde las cuestiones:

A) A partir del cambio que sufren los objetos, ¿cómo puede haber conocimiento si el cambio de los objetos mismos, también hace cambiar la verdad?

B) Si el conocimiento está en el sujeto, ¿cómo puede asegurar que los objetos realmente están cambiando?

C) Si el sujeto observa los cambios en los objetos, ¿cómo puede dar cuenta de que la observación no hace cambiar a los objetos?, ¿si no mira a los objetos, de igual manera sufren un cambio?

Fuentes de consulta:

Cassirer, E. (1986), *El problema del conocimiento en la filosofía y en la ciencia modernas II*. México: Fondo de Cultura Económica.

Nava, J. (2017), “El problema del origen del conocimiento humano. Los supuestos filosóficos con los que se pretende resolver”, en *Revista latinoamericana de Filosofía de la Educación*, vol. 4, núm. 8. Recuperado el 10 de junio de 2021: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6195240.pdf>

Polo, L. (2006), *Curso de teoría del conocimiento*. España: Ediciones Universidad de Navarra.

Verneaux, R. (2011), *Curso de filosofía tomista. Epistemología general o crítica del conocimiento*. España: Herder.

Tema 3. Tipos de conocimiento

Introducción

Sin duda, el origen del conocimiento no es la respuesta final del problema sobre qué conocemos, por el contrario, se complejiza aún más, pues si el origen está en el sujeto, implica cuestionar: ¿todo el sujeto lo crea o se adquiere por los sentidos, o es producto de la sistematización metodológica de la razón? Por su parte, si el conocimiento está en los objetos, vuelve inevitable preguntar: ¿cómo lo adquirimos de los objetos, al obtener información de los objetos corresponde al objeto mismo o lo que este deja ver y cómo se sabe que lo que se aprende del objeto es verdadero?

Dicho lo anterior, en este apartado se presentan los distintos tipos de conocimiento, desde el idealismo hasta el constructivismo, se especifica la manera en que se construye el conocimiento a fin de que el estudiante comprenda cómo se conforma cada tipo de conocimiento y las implicaciones que tiene en la vida cotidiana y académica.

Actividad de aprendizaje I

1. A continuación se presenta un fragmento del texto: “Breve aproximación a la evolución del conocimiento en occidente”, de Augusto Ramírez, lee atentamente la fuente y realiza el ejercicio que se presenta de manera posterior.

Breve aproximación a la evolución del conocimiento en occidente

La incógnita del inicio del conocimiento humano desafía nuestro nivel actual de entender; pero, indudablemente algo en lo que se concuerda es que ese camino tiene etapas progresivas de acumulación de experiencias y formulación de explicaciones, inicialmente simples, mas conforme el hombre se ubica existencialmente en su circunstancia y entabla contacto con la realidad objetiva necesariamente trata de entenderla y, ora por observación, ora por experiencia, logra alguna explicación incipiente a lo que le rodea.

Los filósofos griegos. Los griegos son los ‘inventores’ de la filosofía, concebida como una forma nueva de conocer que busca confrontar al hombre con la terrible realidad

de estar ineluctablemente presente en su aquí y ahora para entenderla. Entre los años 600 y 200 aC, la sistematización del saber humano tiene su etapa fundacional en las escuelas filosóficas griegas, con la formulación y desarrollo de nuevos 'saberes' y 'entenderes', paso necesario para avanzar a la siguiente etapa. Su importancia es tal que los orígenes de nuestro conocimiento occidental 'moderno' sobre política, arte, filosofía, historia, medicina y ciencia se remonta a este pueblo fascinante que vive hace 25 siglos y que tiene el acierto de cuestionarse todo lo hasta entonces conocido en busca nuevos caminos en pos de la siempre inasible verdad.

Este proceso 'cuestionador' del pensamiento mítico propicia la aparición de nutridas formas de manifestaciones de cambio plasmadas en variedad de 'escuelas de filosofía'. De éstas, las más representativas son la de Platón y la de Aristóteles.

Para Platón, y los platónicos naturalmente, conocer es el simple tomar conciencia de las ideas y marcos absolutos, los que según él existen independientemente de cualquier hecho que se trate de captar. Mientras que Aristóteles y sus seguidores ponen mayor énfasis en los métodos lógicos y prácticos como medios para acopiar conocimiento y concomitantemente captar los principios universales inherentes a él (9,10).

Roma. Los romanos toman contacto con las escuelas de filosofía al conquistar Grecia; pero, debido a que la búsqueda del conocer Roma la aplica más a la conquista y al engrandecimiento del Imperio, inicialmente sus relaciones con el pensamiento filosófico no son buenas. Así, Catón el Censor desapruueba el conocimiento filosófico y, en el año 161 aC, el Senado romano prohíbe la enseñanza de la filosofía, por considerarla peligrosa para la juventud. No obstante, luego el criterio romano cambia, en parte.

Debido a estas razones, Roma modifica poco la filosofía y teogonía griegas. Pero, cuando Constantino cristianiza el Imperio, el Estado por primera vez en la historia del mundo 'civilizado' occidental se atribuye la tarea de cuidar las almas a las que por extensión ve como la fuente del conocimiento. Con esta nueva concepción, el rol del estado romano no solo debe cumplir sus funciones tradicionales, sino además permitir que las almas logren la salvación e incluso forzarlas a ello. Al final del imperio, la cultura romana se funde con la tradición judaica presente en el cristianismo y las tres forjan el *non plus ultra* en la concepción religiosa del conocimiento y convierten al alma, y por tanto al conocer, en objetivo del estado. Este sincretismo del pensamiento romano, epónimo de lo latino u occidental, con el naciente cristianismo conlleva el inicio del desarrollo de la cultura 'Occidental y Cristiana', hace 2000 años. Más, como ha sucedido siempre con los

imperios, se agotan y desaparecen. Los lábaros el Sacro Imperio romano no serían la excepción. Aun así, el mérito romano, obligado por su afán de conquistas, es haber sabido insertar la reflexión pragmática como parte de su cosmovisión y por tanto como forma de obtener conocimiento.

La escolástica. Entre los siglos IX y XII, el conocimiento, en su largo recorrido y para sobrevivir a las nuevas formas de concebir y aprehender, se refugia en los conventos y toma el nombre de escolástica, nombre que se refiere más a la manera de trasmitirlo en esas escuelas monacales que a una caracterización filosófica intrínseca. En esta forma de pensamiento filosófico, Dios cobra relevancia significativa como motor y principio-fin de todas las cosas y, en consecuencia, todo el conocimiento viene y va a Él, razón por la que para la escolástica el conocimiento se inicia y termina en Dios.

El renacimiento. La concepción monacal del pensamiento no va acorde con el proceso de cambio y liberación de espíritus y mentes que ocurre en los siglos XV y XVI, cambio que da lugar a la corriente transformadora llamada renacimiento, que como indica su nombre es un 're-nacer', es decir, volver-a-nacer y un volver la mirada a esa forma de conocer, entonces casi olvidada, que viene del mundo antiguo, especialmente de los griegos. Ese re-nacer se manifiesta en todas las formas del quehacer humano, artes, letras, ciencias, medicina y por supuesto en la búsqueda del conocimiento. Pensadores hitos de este periodo son Descartes, 1596-1659, Locke, 1632-1704, Leibniz, 1640-1716, y al final del periodo Comte, también de gran influencia en el método científico actual (11).

Descartes. El eje medular del pensamiento de Descartes es la duda metódica. Descartes recomienda dudar de todo, incluyendo dudar del conocimiento y de lo captado por los sentidos y aún, lo más osado, dudar del hecho de tener un cuerpo. Esta propuesta de dudar – de - todo para - conocer lleva implícita la pregunta hasta qué punto dudar, pues según él hasta alcanzar algo sobre lo cual 'ya sea difícil dudar', como por ejemplo "dudar de la existencia del hombre como ser pensante" y desde esa duda construir el conocer, pero ahora sobre evidencias.

Descartes deduce que la esencia de la naturaleza del conocimiento reside en el pensamiento y que todas aquellas cosas que podamos distinguir claramente con él son ciertas. De esta manera llega a la sentencia, *Cogito, ergo sum*, en español 'Pienso, por tanto, existo'. A esta clara distinción para conocer la llama intuición y afirma que no hay caminos predeterminados para arribar al conocimiento certero de la verdad y que esta solo es alcanzable por intuición o deducción, únicos medios válidos para construir un

cuerpo de conocimientos basado en fundamentos firmes. Sostiene que para alcanzar el conocimiento se debe fragmentar el problema y luego reacomodar los 'pedazos', de acuerdo a un orden lógico. Descartes pone su fe en la razón y en la matemática y a él, además de su matemática y filosofía, la ciencia actual le debe el método como base de razonamiento analítico, que ha probado ser útil en el desarrollo de teorías y ensayos.

Locke. Contemporáneo de Descartes examina la naturaleza y los límites del conocimiento humano y, contradiciéndolo, sitúa su fuente en la experiencia sensible. Sostiene que el conocer depende únicamente de ella, por lo que no existe una verdad innata o accesible solo por razonamiento del intelecto, sino que experiencia y sentidos son fundamentales para conocer.

Comte y el positivismo. El siglo XVII se caracteriza por el desarrollo de las ciencias exactas. Gauss, Poisson, Leibniz, entre otros, ensayan diseños de modelos matemáticos para conocer *a priori* posibilidades de ocurrencia de un determinado evento y crean pruebas de cálculo de probabilidades que aún hoy son paradigmas para el manejo de la estadística en investigación.

En esta etapa del desarrollo del conocimiento destaca Augusto Comte, quien plantea los elementos fundamentales para el positivismo, doctrina que admite sin crítica alguna el valor de la ciencia como tal, lo que aún hoy es base del modelo de investigación en ciencias empíricas. Otra característica de la epistemología comteana es el monismo metodológico, entendido como la aplicación de un único método para analizar la ciencia, sea esta empírica o social. Los planteamientos del positivismo de Comte todavía son válidos para explicar los fundamentos epistemológicos y metodológicos en investigación y también la forma más utilizada para enfocar y enrumbar el pensamiento científico dentro del campo académico.

Empirismo y racionalismo. Luego del renacimiento, dos posiciones mueven la filosofía: empirismo y racionalismo. El empirismo, de raíces griegas por Heráclito, es la posición epistemológica que se caracteriza por no admitir otro medio de conocimiento que no sea la experiencia. Su auge en las entonces recién aparecidas ciencias experimentales lleva a la visión del conocimiento sustentada como teoría de cavilación-consenso semejante al platónico reflejo-correspondencia, donde el conocer se forja como un reflejo del objeto externo en el cerebro, tanto si es captado directamente por los órganos sensoriales o si es ayudado por instrumentos de observación; pero, aquí a diferencia de la concepción de Platón, con deducción *a priori*.

Como contraparte, el racionalismo valora en extremo la razón, en el entendido que es la única facultad humana capaz de alcanzar el conocimiento y afirma que solo la conciencia posee contenidos e ideas para sustentarlo, por lo que su substancia es la razón. Para el empirismo, el conocimiento es producto de la percepción sensorial, y para el racionalismo, su opuesto, lo es de la reflexión racional.

Kant y el conocimiento. Mientras racionalistas y empiristas ponen su acento en el objeto-del-conocimiento, Kant lo pondrá en el sujeto-que-conoce, pues según él el sujeto no encuentra al objeto como algo que ya es o está dado, sino que lo construye. Considera que el conocimiento no se fundamenta en la costumbre y precisamente desarrolla su 'Crítica de la razón pura' para responder a Hume acerca de la base del conocimiento, que según el inglés 'se fundamenta solo en la costumbre'.

La teoría kantiana no admite como realidad a la cosa en sí, sino al propio sujeto, quien porta ya las formas y esquemas universales que ha obtenido por la experiencia, en el sentido que el intelecto desconoce las cosas como son en sí mismas (noúmeno) y solo conoce las que él construye (fenómeno). Es decir, descarta el noúmeno -la cosa en sí, la realidad tal como es en sí misma y que permanece incognoscible- y afirma el fenómeno. La epistemología kantiana conceptúa la subjetividad de los conceptos básicos de espacio-tiempo y la imposibilidad de llegar a representaciones puramente objetivas de cosas en sí mismas; para él, aun las categorías tomadas *a priori* (deducibles) son estáticas e independientes de la experiencia, de manera tal que solo tienen condición de posibilidad. Schopenhauer, no sin sutil ironía, acepta esa distinción en el dilema kantiano: "La ingeniosa distinción de Kant entre fenómeno y cosa en sí, es el núcleo de toda su filosofía... y su principal mérito".

Conocimiento y materialismo dialéctico. Hacia el siglo XIX y conducida por Hegel, Marx, Engels, Vogts y Buchner florece, principalmente en Alemania, el materialismo, una forma de pensamiento filosófico como método para analizar la sociedad. Postula la tenencia de los medios de producción como determinante de todos los órdenes de la vida, ergo del conocimiento y la investigación científica. Para el materialismo, conciencia, espíritu y conocimiento solamente son posibles en cuanto el mundo es materia. El materialismo sostiene a la materia como sustrato de toda realidad, tanto objetiva -física- como subjetiva -pensamiento, conocimiento- y su concepción privilegia e independiza lo material de lo subjetivo.

Epistemología pragmática. Para la posibilidad de conocer el pragmatismo, propone crear modelos capaces de capturar 'toda' la información relevante y con esta data solucionar o descartar una hipótesis, algo semejante a lo que hoy ya hace una computadora. Suponiendo que pragmáticamente tales modelos pudiesen desarrollarse, su uso sería aberrante para la ciencia y la investigación científica, pues estas se limitarían a elegir un modelo acorde con la magnitud del problema-a resolver, el que sometido a ese análisis debería solucionarse. Entonces cesaría cualquier investigación y bastaría aplicar uno de estos modelos 'solucionadores' para tener respuesta a cualquier interrogante científica.

El relativismo. El relativismo, una de las corrientes radicales del post-modernismo, sostiene que todo conocimiento es relativo y niega cualquier absoluto. Al establecer la relatividad del conocer, su visión va más acorde con las ciencias sociales, que en algunos casos permite a sus propias hipótesis estar contenidas en el diseño a analizar, lo que las empíricas no admiten.

Constructivismo. El constructivismo concibe al sujeto-que-conoce y al objeto-por-conocer como entidades interdependientes y asume que la realidad es, en importante medida, hechura humana y por tanto el conocimiento solo puede ser construido bajo el control de algo que ya es conocido. Para el constructivismo no hay cosas, datos, hechos objetivos o estructuras cognoscentes que se den por descontados; establece conexiones valederas entre el 'modelo' y la 'cosa-que-representa', lo que puede conducir a relativizar el conocimiento, pues así cualquier modelo construido por el sujeto es tan bueno como cualquier otro y entonces no habría manera de distinguir un conocimiento 'verdadero' o adecuado de uno inadecuado o 'falso'. El constructivismo no concuerda con la idea de reflejo-correspondencia de la realidad externa en el acto de conocer.

Epistemología evolucionista. Esta concepción parte del convencimiento que la capacidad de conocer y las estructuras biológicas concretas relacionadas con él son producto de la selección natural. Sostiene a la teoría de la evolución como elemento imprescindible para validar al conocer. Así, el conocimiento resulta construido por el sujeto, o grupo de sujetos, para adaptarse a su ambiente con procesos realizados a diferentes niveles -biológico, psicológico o social- y su estructuración final deviene solo en el ajuste de partes preexistentes. En cada 'neoestructuración' solamente se retienen las combinaciones o estructuras que contribuyan en forma preponderante a la supervivencia y

reproducción del sujeto dentro de su ambiente, el resto 'regresiona' o desaparece. Incorpora a sí el concepto de la evolución de las especies; por tanto, para el evolucionismo, el conocimiento solo es un instrumento pasivo desarrollado para ayudar a la supervivencia.

(Ramírez, A. 2009, pp. 220-223)

2. A continuación se presentan dos columnas, deberás relacionar los incisos que representan los tipos de conocimientos y las diversas teorías del conocimiento con sus respectivas características:

a) Relativismo ()

g) Constructivismo ()

b) Escepticismo ()

h) Racionalismo ()

c) Empirismo ()

1. La facultad humana capaz de alcanzar el conocimiento es la razón y la reflexión es el principal medio para encontrar los fundamentos.

d) Positivismo ()

2. Permitió el desarrollo de la ciencia y sus modelos matemáticos permitieron generalizar eventos a partir de la probabilidad.

e) Mito ()

3. Es la narración que carece de bases científicas pero que constituye parte del camino en la comprensión del mundo.

4. Separa al sujeto y al objeto y el experiencia y, ante todo, el requisito conocimiento es hechura humana a fundamental es el consenso.

partir de las facultades humanas.

7. Se relaciona con la búsqueda o la

5. Se caracteriza por la radicalidad al duda de un problema, a partir del cual negar un conocimiento absoluto, más se fragmenta. Su máximo exponente bien por la elaboración de hipótesis es René Descartes.

relacionadas con otras disciplinas.

6. No admite otra forma de conocimiento que no provena de la

Fuentes de consulta:

Bunge M. (1998), *La investigación científica*, Barcelona: Ariel.

Olivé, L. (2013). *Racionalidad epistémica*. España: Trotta.

Ramírez, A. (2009), “La teoría del conocimiento en investigación científica: una revisión actual”, en *Anales de la facultad de Medicina*, vol. 70, núm. 3, Perú: Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Recuperado el 11 de agosto de 2021: <https://www.redalyc.org/pdf/379/37912410011.pdf>

Villoro, L. (2013). “El Conocimiento”. Recuperado el 22 de Agosto de 2014, de E-libro:

<http://bibliotecavirtual.ups.edu.ec:2051/lib/bibliotecaupssp/docDetail.action?docID=10721525>

Tema 4. La justificación de las creencias

Introducción

Tal y como se ha visto hasta el momento, no hay única vía para conocer y tampoco hay motivos para afirmar que el conocimiento está completamente en el mundo o depende del sujeto, sin embargo, es pertinente cuestionar si sólo los principios lógicos o las grandes investigaciones y sistemas epistemológicos, son los únicos en ser considerados verdaderos, pues en el mundo hay personas que saben cosas aunque no puedan comprender los fundamentos o principios sobre los que se apoyan tales saberes. Pues bien, en este apartado se analizará el sentido de las creencias y su relación con la verdad.

Actividad de aprendizaje I

Instrucciones:

1. A continuación se presenta un fragmento sobre las creencias y la construcción de su justificación para ser consideradas como un posible conocimiento. Posteriormente resuelve lo solicitado.

Creencias

Dedicaré este apartado a la noción de creencia, no como idea, que es como la he considerado hasta ahora, sino como disposición. Se trata, como he dicho más atrás, de una noción filosófica según la cual creer implica la tendencia a actuar como si aquello en lo que se cree fuera verdadero, como si existiera realmente. Toda disposición comporta un juicio condicional que puede formularse de la siguiente manera: si S tiene la disposición n, actuará haciendo x. Por ejemplo, en el caso de las creencias: Juan cree que todos los perros muerden; si Juan se encuentra con un perro, lo más probable es que huya de él. Y a la inversa: Si cada vez que Juan se encuentra con un perro emprende la huida, lo más probable es que Juan crea que todos los perros muerden. Es decir, la creencia supone una expectativa de actuación por parte del sujeto creyente, pues lo dispone a actuar de determinada manera.

Esta es la razón por la cual es posible inferir las creencias de un sujeto a partir de la observación reiterada de su conducta: “porque al creer en un hecho considero que ese hecho forma parte del mundo real y, por lo tanto, me relaciono con el mundo contando con su existencia. Creer que p sería estar en un estado tal que dispone a tener múltiples comportamientos en relación con p, según las distintas ocasiones que se presenten”. En la formulación de Richard B. Braithwaite, una creencia, por ejemplo “creo que p”, implica que: 1) “tengo presente p”; y 2) “tengo la disposición a actuar como si p fuese verdadera”. Es obvio que si se tiene esta disposición es porque se considera que p es verdadera; es decir, el sujeto piensa que p es real y por eso la creencia de que p constituye un móvil de su conducta. “¿Por qué comulgas siempre que vas a misa?": “porque creo en la eucaristía”, es decir, “porque creo que el pan y el vino consagrados son el cuerpo y la sangre de Cristo”.

Ahora bien, la tendencia a actuar como si p fuese verdadera es una característica de la creencia, no importa cuál sea la consideración que tengamos de esta; también en la creencia como idea si S cree que p, implica que, dado el caso, S actuará como si p fuese real o probablemente real; si S dudara de la verdad de p, no actuaría; de hecho, cuando

se está en la duda acerca de la existencia de algo no es nada sensato actuar como si ese algo existiera realmente. El sentimiento de certeza o convicción está implícito en la creencia; es más, constituye una prueba de la existencia de la creencia. Cuando hablamos de la disposición como tendencia a actuar, esta tendencia comporta que si se dieran las circunstancias favorables, tanto empíricas como subjetivas (necesidad, deseo, etc.), el sujeto actuaría como si p fuera verdadero: “la creencia no es un conjunto de acciones reales, sino un conjunto de disposiciones a la acción, tendencias que no entrarían en acción sino en circunstancias apropiadas [...] la tendencia es el hecho de que, si ciertas cosas suceden, tendrían lugar ciertas acciones”.

El punto de vista de la creencia como disposición se corresponde más con la visión que en general se tiene del concepto de creencia y es más abarcador, pues permite tener en cuenta la existencia de creencias latentes o inconscientes, en muchas ocasiones negadas por el sujeto creyente pero inferibles de la observación de su conducta. Llegados a este punto, es necesario hacer notar que cuando hablamos de creencia estamos refiriéndonos a un constructo útil para dar cuenta de las motivaciones de la conducta. Las creencias se infieren, no se observan, y, al igual que todo lo correspondiente al mundo mental del sujeto, aunque éste nos informara verbalmente acerca de ellas, esta información podría ser falsa, sea porque estemos ante un sujeto mendaz, sea porque el sujeto esté equivocado y se auto engaña. Siguiendo el modelo de aparato psíquico de la primera tópica freudiana –consciente-preconsciente-inconsciente–, las creencias inconscientes pueden ser preconcientes y subconcientes; las primeras son aquellas que, advertido el sujeto de su probable existencia –existencia que inferimos de su conducta– repara en ellas y las hace conscientes, con su posible conversión en creencia reflexiva o idea; las segundas son las que el sujeto no reconoce como propias de ninguna manera.

En una clasificación muy general de las creencias, habría que diferenciar las creencias individuales y las colectivas, y, entre estas, las creencias sociales propias de un determinado momento histórico y las creencias culturales (religiosas, estéticas, morales, etc.). Obviamente, cada sujeto tiene su propia asunción de las creencias colectivas, así como su propio grado de elaboración y de certeza sobre ellas. Entre las creencias individuales, son de especial relevancia las referidas a la identidad personal. Las creencias se almacenan en la memoria; las creencias sociales y culturales se almacenan

en la memoria semántica, mientras que la referidas a la identidad lo hacen en la memoria episódica o autobiográfica. Por último, complementariamente a lo anterior, hay que decir que las creencias no constituyen el único factor de disposición de la conducta; otros factores son las actitudes, los instintos, los rasgos de carácter y las necesidades.

Por su relación con el tema que nos ocupa, es preciso destacar el concepto de actitud; la actitud es también una preconducta, una disposición a actuar de determinada manera, sin embargo, otros autores prefieren restringir el concepto de actitud al aspecto afectivo, de tal modo que la actitud constituiría una disposición de aceptación o rechazo del objeto; pero, en cualquier caso, antes que la actitud está la creencia, pues, en virtud de ella, el objeto aceptable o rechazable es tomado como verdadero, es decir, como existente.

Toda evaluación afectiva, toda actitud, se hace sobre un referente, que es el objeto de la creencia, y todo referente genera una actitud; la disposición a actuar exige la previa creencia en que el objeto existe y la dirección de la acción (de aceptación o rechazo) la determina la actitud. Generalmente se atribuyen a las actitudes una estructura similar a la de los sistemas de creencias (véase más adelante), esto es, una estructura que suele denominarse central-periférica. Cuanto más central es una actitud, más resistente al cambio es, pues más conectada está con otras que dependen de ella. Asimismo, estas actitudes centrales suelen ser las más básicas e importantes para el sujeto, pues constituyen el núcleo de su identidad.

(Diez, A., 2017, pp. 136-138)

Contesta lo que se solicita:

A) ¿Cuál es el riesgo de vivir siempre con creencias?

B) ¿Qué actitud hay que desarrollar para no vivir con creencias?

C) ¿Por qué el conocimiento se puede volver una creencia?

Actividad de aprendizaje II

1. Piensa en una creencia y en una actitud relacionada a dicha creencia, y elabora un ensayo donde expliques los impactos que tendría en tu vida.

Fuentes de consulta:

Diez, A. (2017), "Mas sobre la interpretación. Ideas y creencias", En *Revista Asociada Especializada en Neuropsicología*, Vol. 37, España: Psiquiatra.

Sánchez Vázquez, Adolfo (1993), "La crítica de la ideología de Luis Villoro", en Ernesto Garzón Valdéz (ed.), *Epistemología y cultura. En torno a la obra de Luis Villoro*, México, Universidad Nacional Autónoma de México, pp. 187-204.

Villoro, Luis (1982), *Creer, saber, conocer*, México, Siglo XXI Editores.

Tema 5. La construcción de la verdad

Introducción

El problema de la constitución de la verdad es el problema de la existencia de la verdad y, en consecuencia, la relación estrecha de la ontología y la epistemología es tan delicada que es fundamental especificar las corrientes de estudio dentro de

ambas ramas de la filosofía, algunas de ellas son la fenomenología, teoría crítica, hermenéutica y el relativismo, entre otras. En este apartado, se abordan algunas corrientes que estudian la verdad y, el alumnado, podrá relacionar las diferentes perspectivas de la verdad con las teorías para crear conocimiento, en resumen, el presente tema se complementa con los temas precedentes.

Actividad de aprendizaje I

Instrucciones:

1. A continuación se presenta el fragmento de la República de Platón, específicamente la alegoría de la caverna. Lee detenidamente el texto y responde lo que se propone inmediatamente.

Alegoría de la caverna

1. En la historia de la filosofía el problema de la verdad siempre ha sido objeto de reflexión. Diversas definiciones e interpretaciones han tratado de aprehender un contenido que aparentemente resulta inaprehensible y huidizo.

SIN EMBARGO SE DESTACAN CINCO CONCEPTOS POR SU RECURRENCIA Y EMPLEO:

- La verdad como correspondencia y relación.
- Como revelación
- Como conformidad a una regla.
- Como coherencia.
- Como utilidad.

2. Según Abbaganano, la primera ha sido la más difundida, seguida de la segunda, e incluso, es posible encontrar” (..) más de una (...) en un mismo filósofo”¹, pues son irreductibles , pero no se excluyen.

3. La verdad como correspondencia y relación del pensamiento con las cosas, implícitamente está presente en la filosofía presocrática y de modo determinado y explícito en Platón. “Verdadero—señala el filósofo— es el discurso que dice las cosas como son, falso el que las dice como no son”. En esta misma dirección comprensiva aparece en la

Metafísica de Aristóteles:” Negar lo que es y afirmar lo que no es, es lo falso, en tanto que afirmar lo que es y negar lo que no es, es lo verdadero”

3. Al mismo tiempo el estagirita revela dos teoremas ínsitos en su concepción de la verdad. El primero, que la verdad está en el pensamiento o en el lenguaje y no en la cosa o en el ser; el segundo que la medida de la verdad es el ser o la cosa y no el pensamiento o el discurso.

4. Esta concepción de la verdad como correspondencia (o relación) se continúa en la filosofía casi de modo predominante, incluyendo a los lógicos contemporáneos.

5. La segunda comprensión de la verdad como revelación, se expresa en dos direcciones: 1) como revelación inmediata al hombre, en las sensaciones, la intuición, en fin como fenómeno dado (empirista); 2) como revelación de conocimientos excepcionales de esencias de las cosas, su ser o su mismo principio (forma metafísica teológica).

6. La tercera intelección de la verdad, como conformidad a una regla, está presente en Platón, quien consideraba verdadero todo lo que concordaba con el concepto. Para San Agustín, también existe una ley, en torno a la cual se puede juzgar todas las cosas de conformidad con ella.

7. En la filosofía de Kant se continúa esta línea de pensamiento, pero la conformidad respecto a la ley se reduce sólo al momento formal de la verdad, es decir del pensamiento en general, en conformidad con las leyes generales necesarias del entendimiento.

8. Los neokantianos, particularmente la escuela de Baden, exageran la tesis de Kant, pues la conformidad a la regla, como criterio formal de la verdad se hace extensivo hasta determinarse como su única definición.

9. La cuarta comprensión de la verdad como coherencia, es asumida y desarrollada por el movimiento idealista inglés de la segunda mitad de siglo (XIX), así como en los E.U. Sencillamente, en Apariencia y realidad (1893) de F. H. Bradley, al criticar el mundo de la experiencia humana, niega lo contradictorio, en tanto irreal, pues la verdad o realidad es coherencia perfecta (conciencia infinita absoluta. Sus antecedentes más que en Hegel como decían los seguidores de esta concepción de la verdad, están en Spinoza, en su “tercer género de conocimiento o amor intelectual de Dios. Una concepción de esta naturaleza o coincidiendo con ella, está presente en la filosofía estética del mexicano José Vasconcelos, particularmente en su a priori especial que opera según ritmo, melodía y armonía.

10. El quinto concepto de verdad, en tanto utilidad, está presente en algunas formas de la filosofía de la acción, particularmente en el Pragmatismo. Pero el primero que lo esboza fue Nietzsche, al identificar lo verdadero con lo apto para la conservación de la humanidad. Todo el pragmatismo, especialmente W. James identifican la verdad con la utilidad. Una concepción semejante desarrolla también Unamuno en su *Vida de Don Quijote*.

11. Sin embargo, el instrumentalismo de Dewey, no define la verdad como utilidad, sino sólo la convicción del carácter instrumental (válido), pero no verdadero de las proposiciones.

12. El devenir histórico de la verdad ha estado permeado de vicisitudes, acercamientos, distorsiones, etc., pero ha recorrido un camino que no podemos desechar, en su eterna búsqueda. Por su puesto no podemos estar de acuerdo con algunos postmodernos que han hecho de la verdad y su búsqueda una quimera de la razón.

13. *En fin, el tema de la verdad* históricamente ha sido recurrente⁴ y no deja de serlo en la actualidad. Sin embargo, como en muchos problemas filosóficos complejos ha primado la unilateralidad de enfoques en su tratamiento. Lo más común ha sido la reducción del saber al conocimiento y con ello, las interpretaciones logicistas y gnoseologistas abstractas. Se ha pensado la verdad como forma de adecuación o identidad del pensamiento con la realidad que el sujeto convierte en objeto.

14. A pesar de los múltiples intentos valiosos de acercamiento al problema, en mi criterio, aún no se ha logrado un enfoque integrador de la verdad, donde conocimiento, valor, praxis y comunicación sean considerados, como mediaciones centrales en su construcción y despliegue. Las relaciones sujeto— objeto, y sujeto— sujeto y su eslabón primario en la conversión recíproca de lo ideal y lo material: la actividad humana, prácticamente ha sido inadvertida. Igualmente ha prevalecido el reduccionismo en el reconocimiento lingüístico de la verdad.

En algunos casos absolutizando en grado extremo el papel del lenguaje en general y en otros, reduciéndolo sólo al lenguaje científico, sea de nivel empírico o de nivel teórico. Las otras formas del lenguaje, incluyendo por supuesto, el tropológico ha quedado marginado del proceso aprehensivo de la realidad por el hombre en la búsqueda de la verdad. No ha faltado tampoco la tendencia acuciante de identificar la verdad sólo con la verdad científica. ¿Y las otras verdades que el hombre afanosamente busca apremiado por las necesidades, los intereses y los objetivos y fines propuestos? En los paradigmas de la

verdad y sus respectivos diseños ha predominado el sentido de exclusión, tanto en su interior como al exterior de él. Se hace necesario los enfoques integradores de inclusión, que sin agotar la riqueza de mediaciones de la realidad – imposible históricamente – abarque la mayor cantidad posible, en tanto proceso subjetivo – objetivo, mediado por la praxis de asimilación

(Pupo, 2013, pp. 23-24)

2. Con base en la lectura, relaciona la concepción de la verdad con sus respectivas características:

CONCEPCIONES DE VERDAD

I. La verdad como conformidad.

a) Es producto del mundo inteligible, tanto en el pensamiento como en el lenguaje hay un mismo referente en los objetos ().

II. La verdad como utilidad.

b) Lo real se presenta ante la intuición y lo desconocido es presentado por alguien más, por lo que no hay un esfuerzo en la búsqueda ().

III. La verdad como correspondencia.

c) Niega cualquier contradicción con la realidad, pues lo real en el mundo es una manifestación universal ().

IV. La verdad como coherencia.

d) San Agustín es uno de los máximos exponentes al establecer una relación entre los objetos y el concepto ().

V. La verdad como revelación.

e) Su principal elemento es el pragmatismo, entendido como lo válido y ´beneficioso para la humanidad ()

CARACTERÍSTICAS

Fuentes de consulta

Abbagnano, N. (1998) *Diccionario de filosofía*, Cuba: Instituto cubano del libro.

Pupo, R. (2013), “La verdad como eterno problema filosófico”, en *Voluntaris*, Cuba: Letras cubanas.

Zubiri, X. (2012), *El hombre y la verdad*, España: Alianza Editorial.

Tema 6. El intento de fundamentar el conocimiento de lo social desde distintas propuestas filosóficas

Introducción

Existen diversas corrientes filosóficas que han justificado el conocimiento desde diversas perspectivas, ya sea por la razón, la experiencia, las emociones o la historia de la humanidad universal, entre otras. En todas hay una constante: la construcción por y para las sociedades. Así pues, se han creado instituciones y medios para difundir tal conocimiento, por lo que implica cuestionar: ¿por qué el conocimiento se ha homogeneizado a la gran mayoría de los grupos humanos en lugar de respetar la diversidad de construcciones que ha creado cada sociedad?, ¿un conocimiento será válido para todos?, ¿por qué los centros escolares no fomentan la diversidad?

En este apartado se presenta sólo una introducción al problema sobre la manera en que se construye el conocimiento de lo social y la manera en que la filosofía ha influido, así como los diversos aportes y problemáticas presentadas. Por tanto, también se pone a disposición diversas fuentes que ayudarán a tal comprensión.

Actividad de aprendizaje I

Instrucciones:

1. A continuación se presenta un fragmento del texto “Otra mirada: la construcción social del conocimiento” de Jorge Mendoza García. Posteriormente, contesta lo que se solicita.

La construcción social del conocimiento

En la vida cotidiana se busca la comprensión mutua y se comparte el saber. En la vida cotidiana, si queremos entender el sentido de lo que se habla en una conversación hay que tener una idea de lo que se quiere decir, y para ello hay que estar inmersos en un marco común. Esto lo proporciona la cultura y los grupos en que nos inscribimos; de esta forma se puede saber qué esperan las personas con sus transacciones lingüísticas. La cultura, como marco mayor, nos otorga guías para saber cómo comportarnos en ciertas condiciones, qué decir, cómo decirlo, y también nos da indicaciones sobre la enseñanza y el aprendizaje. Lo ha dicho Jerome Bruner (1997): la educación, la práctica educativa, se despliega en un marco mayor, en la cultura y con cierta ideología de reproducción que, como ya vimos, atraviesa a los signos.

En efecto, nuestra habla o las acciones que realizamos están inscritas en escenarios sociales, socioculturales, sociohistóricos y de tradiciones y normas que la sociedad nos provee. Pero no es homogénea la manera de hacerlo, claro está. Hay diversidad, hay multiplicidad, existen grupos, hay comunidades de hablantes: las personas pertenecen a una o varias comunidades de hablantes. El lenguaje social es usado por los grupos de cierta manera: sacerdotes, académicos, abogados, literatos, etcétera, que tienen una variante del lenguaje del idioma que a todos atraviesa, y hacen uso de ciertas formas y ciertas palabras, así como de determinadas narrativas, perspectivas al fin y al cabo. Más aún, Wertsch (1997: 186) afirma que los grupos tienen acceso a “más de un lenguaje cuando describen y explican tanto sus propias pautas de comportamiento y pensamiento como las de los demás”. Y con esas descripciones del mundo, con su lenguaje de por medio, llegan, por ejemplo, a la escuela. Y aquí inicia un tema de orden educativo.

¿Por qué a algunos estudiantes, desde primaria hasta universidad, se les complica la comprensión de los discursos en un salón de clases? Desde los años setenta del pasado siglo xx se viene trabajando sobre la respuesta a esta cuestión. Se sabe, por ejemplo, que los estudiantes provienen de distintas comunidades de lenguaje, esto es, que pertenecen a grupos disímiles, aunque vivan en la misma ciudad o demarcación. Así, aquellos que provienen de comunidades, ya sea familia, amigos o barrio, donde los discursos y las narrativas tienen poco o nada que ver con los discursos o las narrativas científicas que se expresan en los libros o en el salón de clase, tendrán mayor complicación para la comprensión de este tipo de conocimiento. Es decir, el lenguaje de la

calle es uno, y el del salón de clase es otro. El de casa es uno, y el de la ciencia es otro. Los discursos de casa se hacen sobre todo con palabras; los discursos de la ciencia se hacen sobre todo con “conceptos”.

Por eso, en muchos casos, el lenguaje que tenemos en casa o con los amigos tienen poco o nada que ver con el lenguaje de los libros de, por ejemplo, psicología social, donde se habla de “minorías activas”, de “yo, mi, me”, de “disonancia cognoscitiva”, de “psicología colectiva”, de “representaciones sociales”, de “zona de desarrollo próximo”, etcétera. No obstante que hay cierta “cultura científica” en los medios que divulgan nociones científicas, otras esferas sociales quedan fuera de este impacto. En el caso del saber de segunda mano, que está sincretizado con el científico, se toma como base para poder negociar el discurso especializado, pero ahí donde no hay ese sincretismo porque el lenguaje científico no ha impactado el saber cotidiano, se vuelve algo más complicada la comprensión de lo enseñado en las aulas, por eso hay que recurrir al ejemplo, a la metáfora o a la analogía, para poder explicar de qué se está hablando.

En no pocos casos, uno se encuentra con estudiantes a los que les cuesta mucho trabajo comprender una lectura que aparentemente es elemental o básica, que uno cree que es como un abecé del tema que se revisa, y las complicaciones son muchas. Es un río revuelto de términos. Es frecuente encontrar alumnos que señalan que no saben qué significa “ubicuidad”, “etimología”, “epistemología”, “hermenéutica”, “signo”, “andamiaje”, “alter”, “univocidad”, etcétera. Si a los estudiantes de licenciatura se les dificulta este andar en el lenguaje, habrá que pensar en los infantes que están entrando a todo un mundo de significados mediado por las palabras y los conceptos.

Eso es justo lo que hace la gente de la escuela de Loughborough, Inglaterra, como Derek Edwards y Neil Mercer, quienes, retomando a autores de la perspectiva vygotskyana y de la psicología social, realizan estudios sobre el lenguaje, el pensamiento y el conocimiento escolar. Parten de un supuesto que señala Vygotsky (1932: 49): “Los niños resuelven tareas prácticas con la ayuda de su habla, igual que con los ojos y con las manos”. En efecto, con lenguaje se piensa, con lenguaje se instruye para resolver problemas, con lenguaje se crea conocimiento y con lenguaje se comparte. Con lenguaje “interpensamos” (intermental), pues si al esgrimir una buena argumentación alguien cambia de opinión, con buen discurso se edifican y comparten conocimientos. En

consecuencia, en la educación se tendrían que enseñar estrategias lingüísticas eficaces para pensar conjuntamente y por separado a los estudiantes.

En tanto que la educación bien puede ser vista como un proceso comunicativo, habrá que hurgar cómo se presenta esa comunicación en un ámbito de educación formal, es decir, de institución educativa; hay que explorar cómo se recibe, cómo se comparte e incluso cómo se controla, cómo se discute, cómo se comprende o cómo se mal comprende o malinterpreta el conocimiento en clase. Hay que hurgar el significado del conocimiento para aquel que estudia y para aquel que imparte clases. Hay que explorar cómo comprenden conjuntamente la realidad. Hay que explorar si hay base mutua de comprensión, de conocimientos. Compartir conocimiento implica, asimismo, que quienes aprenden aprendan a ver el mundo desde nuevas perspectivas, antes no contempladas. Compartir conocimiento implica que “dos personas saben ahora lo que antes sabía sólo una [...] Cuando dos personas se comunican, existe realmente la posibilidad de que, reuniendo sus experiencias, lleguen a un nuevo nivel de comprensión más alto que el que poseían antes” (Edwards y Mercer, 1987: 15).

(Mendoza, J. 2015, pp. 105 - 107)

2. A partir de la lectura, reflexiona por un momento sobre los tipos de conocimiento que tú posees y completa la tabla con ejemplos de los mismos:

CONOCIMEINTOS ACADÉMICOS	CONOCIMIENTOS SOCIALES
Ejemplo: Formular problemáticas a partir de aquellos que se considera verdadero en filosofía.	Ejemplo: Viajar en el transporte público metro para llegar a distintas partes de la CDMX.

3. Una vez completa la tabla, contesta las siguientes preguntas:

A) ¿Cómo ha influido el conocimiento académico en mi desenvolvimiento social?

B) ¿Cómo influye mi conocimiento adquirido a partir de la interacción social para adquirir los académico?

C) Elabora un argumento sobre lo que pasaría al eliminar uno u otro.

Fuentes de consulta:

Feyerabend, P. (1993), *Contra el método*, España: Ciruela.

Kuhn, T. (2009), *La estructura de las revoluciones científicas*, México: Fondo de Cultura Económica.

Lyotard, J. (2001), *La condición posmoderna*, España: Alianza Editorial.

Mendoza, J. (2015), "Otra mirada: la construcción social del conocimiento", en *Polis*, vol. 11, número 1, pp. 83-118.

TEMAS SELECTOS DE FILOSOFÍA II

UNIDAD 2. REPERCUSIONES DE LA FILOSOFÍA POLÍTICA EN EL MUNDO ACTUAL

Propósito: Al finalizar la unidad el alumno: Valorará la importancia de la construcción ciudadana al fomentar la convivencia en la diversidad cultural, con la finalidad de lograr una mejor forma de vida.

Aprendizaje:

Interpreta los valores de la democracia para una participación crítica y responsable en su comunidad a través de proyectos colectivos en su vida cotidiana.

Argumenta y analiza la construcción de la ciudadanía hacia (desde) una cultura para la paz como una alternativa contra la violencia generalizada actual.

Tema 1. Biopolítica: violencia política y la moral

Introducción

El fenómeno de la normalización pasa completamente inadvertido cuando hay un poder quien lo permite e incluso fomenta, por lo que es muy común que algunas actitudes y acciones atenten en contra de toda forma de vida, por lo que bien valdría la pena analizar la institucionalidad. En este apartado, se aborda el sentido y origen de la biopolítica como una categoría que permite entender cómo el poder atenta contra la vida.

Actividad de aprendizaje I

1. A continuación se presenta un fragmento del filósofo italiano Roberto Esposito, sobre el origen de la biopolítica, posteriormente resuelve lo solicitado.

Bio política

1. En el lapso de algunos años, la noción de «biopolítica» no sólo se ha instalado en el centro del debate internacional, sino que ha marcado el inicio de una etapa completamente nueva de la reflexión contemporánea. Desde que Michel Foucault, si bien no acuñó su denominación, replanteó y recalificó el concepto, todo el espectro de la filosofía política sufrió una profunda modificación. No porque repentinamente hubieran salido de escena categorías clásicas como las de «derecho», «soberanía» y «democracia»: ellas continúan organizando el discurso político más difundido, pero su efecto de sentido se muestra cada vez más debilitado y carente de verdadera capacidad interpretativa.

En vez de explicar una realidad que en todos los aspectos escapa al alcance de su análisis, esas categorías necesitan ellas mismas el examen de una mirada más penetrante que a un tiempo las deconstruya y las explique. Tomemos el ámbito de la ley. A diferencia de lo que algunas veces se ha sostenido, no hay motivos para pensar en su reducción. Más bien parece ganar cada vez más terreno en el plano interno y en el internacional: el proceso de normativización abarca espacios cada vez más amplios.

No obstante ello, el lenguaje jurídico en cuanto tal se revela incapaz de sacar a la luz la lógica profunda de esta transformación. Cuando, por ejemplo, se habla de «derechos humanos», antes que a determinados sujetos jurídicos, se hace referencia a individuos

definidos exclusivamente por su condición de seres vivientes. Algo análogo se puede afirmar acerca del dispositivo político de la soberanía. No sólo no parece en modo alguno destinado a desaparecer, como con cierta precipitación se había pronosticado, sino que, al menos en lo que respecta a la mayor potencia mundial, parece extender e intensificar su radio de acción. Y, sin embargo, también en este caso, lo hace por fuera del repertorio que durante algunos siglos perfiló sus rasgos frente a los ciudadanos y frente a los demás organismos estatales.

Tras haberse derrumbado la clara distinción entre lo interno y lo externo, y, por consiguiente, también entre paz y guerra, que durante mucho tiempo caracterizó al poder soberano, este se encuentra en contacto directo con cuestiones de vida y muerte que ya no conciernen a zonas determinadas, sino al mundo en toda su extensión. En definitiva: vistos desde cualquier ángulo, derecho y política aparecen cada vez más directamente comprometidos por algo que excede a su lenguaje habitual, arrastrándolos a una dimensión exterior a sus aparatos conceptuales. Ese «algo» —ese elemento y esa sustancia, ese sustrato y esa turbulencia— es justamente el objeto de la biopolítica.

Empero, su relevancia epocal no parece corresponderse con una adecuada claridad en cuanto categoría. Lejos de haber adquirido una sistematización definitiva, el concepto de biopolítica aparece atravesado por una incertidumbre, una inquietud, que impiden toda connotación estable. Es más: podría agregarse que está expuesto a una creciente presión hermenéutica que parece hacer de él no sólo el instrumento, sino también el objeto, de un áspero enfrentamiento filosófico y político respecto de la configuración y el destino de nuestro tiempo. De aquí su oscilación —bien se podría decir: su dispersión— entre interpretaciones, y antes entre tonalidades, no sólo diferentes, sino incluso contrapuestas. Lo que está en juego es, naturalmente, la índole de la relación entre los dos términos que componen la categoría de biopolítica.

Y antes que ello, la definición misma de esos términos: ¿Qué debe entenderse por bíos? ¿Cómo debe pensarse una política directamente orientada hacia él? De poco sirve, en relación con estas preguntas, remitirse a la figura clásica del bíos politikós, pues, al parecer, la semántica en cuestión obtiene sentido precisamente de su retiro. Si se desea permanecer dentro del léxico griego y, en especial, aristotélico, más que al término bíos, entendido como «vida calificada» o «forma de vida», la biopolítica remite, si acaso, a la dimensión de la zoé, esto es, la vida en su simple mantenimiento biológico; o por lo

menos a la línea de unión a lo largo de la cual el bíos se asoma hacia la zoé, naturalizándose él también. Pero, debido a este intercambio terminológico, la idea de biopolítica parece situarse en una zona de doble indiscernibilidad. Por una parte, porque incluye un término que no le corresponde y que incluso amenaza con distorsionar su rasgo más pregnante; por la otra, porque refiere a un concepto —justamente el de zoé— de problemática definición él mismo: ¿qué es, si acaso es concebible, una vida absolutamente natural, o sea, despojada de todo rasgo formal?

Tanto más hoy, cuando el cuerpo humano es cada vez más desafiado, incluso literalmente atravesado, por la técnica.¹ La política penetra directamente en la vida, pero entretanto la vida se ha vuelto algo distinto de sí misma. Y entonces, si no existe una vida natural que no sea, a la vez, también técnica; si la relación de dos entre bíos y zoé debe, a esta altura, incluir a la téchne como tercer término correlacionado, o tal vez debió incluirlo desde siempre, ¿cómo hipotetizar una relación exclusiva entre vida y política?

(Esposito, 2009, p. 23-24).

2. Después de leer el texto anterior, mira atentamente el video “The gloaming” disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=8Nvl8BY2laE&t=666s>

4. Después de ver el video y hacer tu lectura, contrasta las fuentes para responder las siguientes preguntas:

A) ¿Qué se entiende por vida en el cortometraje?

B) ¿Por qué el poder atenta contra la vida?

C) ¿Por qué las instituciones atentan contra la vida?

Actividad de aprendizaje II

Instrucciones:

1. Recupera el contenido de tus preguntas y elabora un ensayo con base en el problema: ¿Cuál es el impacto de la biopolítica con los más vulnerables?

Fuentes de consulta

Castro, E. (2011), "Raíces conceptuales y surgimiento de la categoría de biopolítica" en *Lecturas foucaultianas. Una historia conceptual de la biopolítica*, Argentina: Unipe.

Esposito, R. (2007), *Bios: biopolítica y filosofía*. Argentina: Amorrortu Editores

Fassin, D. (2010) "Otra política de la vida es posible: crítica antropológica del biopoder" en Lemm, Vanessa; *Michel Foucault: neoliberalismo y biopolítica*, Chile: Ediciones Universidad Diego Portales.

Foucault, M. (2014), *Historia de la sexualidad*, México: Siglo XXI Editores.

Tema 2. Valores de la democracia en el mundo actual

Introducción

La filosofía, como herramienta crítica, se encuentra comprometida con el presente y con el contexto de los hombres, por lo que es inevitable cuestionar toda forma de manifestación del poder, desde la justicia hasta la interacción de los individuos, así pues, entre los valores y categorías de los político, algunos no se cumplen o implementan según se piensa, por ejemplo: la diversidad e inclusión en sus teorías son maravillosas, sin embargo, a la hora de implementarla en el terreno social

presenta más dificultades en comparación con otro tipo de ejercicio político. Aquí se ofrece actualizar el problema

Actividad de aprendizaje I

Instrucciones:

1. Mira atentamente la película “Hotel Rwanda” del director Terry George.
2. Lee atentamente el fragmento del texto Filosofía multicultural y educación para la convivencia ciudadana. Posteriormente, contesta lo que se solicita:

Contrasentido de esta época: lo global y lo local, lo común y lo distinto

En un mundo tan interconectado como el nuestro, los elementos que constituyen las diferentes culturas no cesan de viajar, y algunos de ellos, como la ciencia y la tecnología, son especialmente contagiosos. Es innegable que, como consecuencias de esos viajes, se va produciendo en el mundo actual una homogeneización de la cultura. Sin embargo, también existen en cada cultura ciertas resistencias a recibir préstamos de las demás. Unas veces se trata de resistencias inconscientes; pero otras veces tienen una clara lucidez que brota del deseo de mantener la propia identidad, hasta el punto de llegar a ser tal la defensa de lo propio que se deja de experimentar el gozo positivo de la diversidad para pasar al sentimiento agresivo de la intolerancia que resuelve los antagonismos con violencia (Dussel, 2004).

En el fondo late el olvido de que no estamos en este mundo para ser exactamente iguales, sino para ser complementarios. Pues por muy absoluta que la verdad sea, considerada en sí misma, la visión que el hombre tiene de ella participa de las propiedades de nuestra humana naturaleza, es decir, de lo imperfecto y contextual. Y lo mismo que nadie tiene la verdad plena, tampoco nadie está absolutamente equivocado. Por ejemplo, raza, lengua, costumbre y territorio suelen considerarse como elementos indispensables para constituir una nación; pero si se discute cada elemento aislado comienzan las dudas (Olivé, 1993: 182), entonces lo que parecía fundamental empieza a verse más bien como distinto y ajeno, y si esas diferencias no se manejan

apropiadamente poco a poco se transformarán en las futuras fuentes de conflicto al interior de la nación.

Estas situaciones macro se reproducen a nivel pequeño en la escuela: en un principio los niños se conciben todos como iguales, pero con el tiempo descubren que algunos compañeros son distintos por sus costumbres, su lugar de origen, su acento, el color de piel, su manera de pensar, etc., entonces empiezan las miradas discriminatorias, la indiferencia, el alejamiento, los grupos cerrados que no permiten el ingreso de “esos que no son como los del grupo”, hasta trasladar ese malestar de convivencia a situaciones de acoso o intimidación escolar (Araque, 2009).

No obstante, algunos manifiestan reservas frente a la tolerancia o la aceptación de las diferencias por considerar que el error, lo distinto y lo ajeno no tienen derecho a existir. Las culturas dominantes tienden a ver lo diferente como un signo claro de formas de vida primitivas, atrasadas y sospechosas que, quizá, no deben ser tenidas en cuenta en el nuevo orden mundial de progreso, tecnología e innovación: ¿Para qué fijarse en los que no evolucionaron ni material ni culturalmente? ¿No es mejor mirar hacia el futuro y dejar atrás esos rezagos de formas de vida ya superadas? Estos son los síntomas del imperialismo cultural entendido como “la universalización de la cultura de un grupo dominante que poco a poco va siendo naturalizada y elevada a la categoría de norma general” (Aguiló, 2009).

El resto de culturas que no adquieren el estatus de hegemónicas son señaladas como lo otro, lo incivilizado, atrasado e inferior que no merece mayor atención en el contexto internacional. Lo anterior se explica por la novedad más obvia de esta época que es la mundialización del Occidente supradesarrollado que ha penetrado hasta el último rincón del planeta, configurándolo en función de sus intereses y marginando de su dinamismo lo que no le interesa. La mundialización del mercado (financiero, comercial y massmediático) y el intento de globalización de la cultura occidental, particularmente la norteamericana (The American way of life) es caracterizada por muchos, con toda propiedad, como la última fase del imperialismo, que consiste en su internalización en todos los países (Tejada, 2010). De esta situación de globalización surge la visión neoliberal de la historia y de la democracia: la historia transcurre bajo la dinámica del

deseo, y la libertad y la igualdad de los individuos se realiza plenamente en el Estado neoliberal moderno, forma óptima de organización social.

La organización social no conoce ni conocerá en la historia una mejor posibilidad que la democracia liberal, pues ella responde a la plenitud de la razón humana con una división del trabajo que garantiza crecimiento económico y aumento de la productividad (Fukuyama, 1992: 78-82). El nuevo milenio ha iniciado sin la crisis del autoritarismo y la planificación centralizada socialista de los años setenta dejando un solo competidor como ideología de validez potencialmente universal: la democracia liberal, la doctrina de la libertad individual y de la soberanía popular. El fin de la historia llega por tanto con la igualdad ante la ley y el neoliberalismo se proclama destino final de la historia subordinando el mercado la vida de las personas, el comportamiento de las sociedades y la política de los gobiernos. Este mercado absoluto no acepta regulación en ningún campo. Es libre sin restricciones financieras, laborales, tecnológicas o administrativas. Estos son algunos principios orientadores del fenómeno político, económico y cultural de la globalización.

Sin embargo, en medio de este auge de cultura y mercado mundial aparece el contrasentido de nuestra época: que cuando la humanidad está experimentando su interdependencia, todo esto acontezca en un ambiente de individualismo caótico en la masa, en el que quienes toman las acciones decisivas no son entidades públicas realmente representativas sino un grupo exclusivo de grandes compañías transnacionales que compiten entre sí, pero que a la vez están imbricadas al representar la riqueza, los intereses, la economía y la ideología de un número reducido de países que se erigen como los poderosos, definiendo desde el mercado el sentido de la vida y la realización humana (Novoa, 2000).

Este efecto igualmente ocurre en el campo de la globalización política. Si caemos en cuenta de que la tierra compone en definitiva un solo sistema al que todos pertenecemos y la suerte de la humanidad y la del planeta están ligadas, se requeriría un ente mundial que pudiera dictar políticas acordes con esta realidad a las que tendrían que ajustar sus planes los Estados y los grandes grupos económicos. Un ente por tanto que representara realmente a la humanidad en su conjunto y que se hiciera cargo también de los requerimientos de la vida en el planeta. Este sería el ideal de una verdadera globalización política. Sin embargo, la realidad que constatamos es una especie de

privatización de la vida política mundial por parte de algunos Estados que se erigen como centinelas planetarios de la democracia liberal —que es un bien civilizatorio que debe mantenerse— pero que finalmente esconden el aumento y protección de sus propios capitales egoístamente reservados (Novoa, 2000).

El resultado es una humanidad profundamente dividida y perturbada. Así como hemos roto el equilibrio de la tierra (en un sentido ecológico), mucho más aún hemos herido el de la humanidad. Si la tierra es un ser vivo, mucho más lo es la humanidad. Desconocer esto es desconocer asimismo a los individuos y los grupos. Negarse a relacionarse con otros o relacionarse negativamente no sólo quita vida a los demás sino que deshumaniza a quienes viven así, los despersonaliza. Asistimos entonces a una globalización que no tiende a unir culturas, sino a imponer sobre ellas un único patrón que les permita quedar dentro del sistema mundial. Se nos olvida que aunque vivimos en un mundo común que tiende a ser cada vez más interconectado, cada cultura tiene su propia cosmovisión. No sería, pues, exacto, decir que la novedad más impactante de esta época consiste en haber llegado al fin de la historia universal tal como afirma Francis Fukuyama (1992: 389).

Eso piensa el Occidente desarrollado desde su etnocentrismo excluyente. Pero esta es justamente la contradicción de la figura histórica llamada globalización: haber llegado a todos y a todo, pero los mismos, es decir los triunfadores, que han creado unas reglas de juego para perpetuar su dominio y la exclusión de los demás, que son nada menos que las dos terceras partes de la humanidad. Hay por tanto una resistencia en marcha ante este trastorno tan traumatizante y mortífero. Lo que constatamos a nivel global es una reacción en sentido estricto que consiste en reafirmarse en identidades ancestrales, en lazos familiares y étnicos, sentimientos nacionalistas o en agrupaciones fuertes, como las religiosas, que den sentido y cohesión e impidan la disolución que amenaza. Esta reacción recoge todo lo dejado por fuera en este mercado y política mundializada, aunque el mercado lucha denodadamente por atraerlo a su lógica convirtiéndolo en bienes transables (Sánchez, 2010: 88).

Así, el símbolo de lo preferido es una paz mundial dominada por el mercado y la cultura de unos pocos. Pero en medio de este deseo neoliberal aparece la forma más opuesta a la transacción con lo global que es el fundamentalismo. El fundamentalismo es el índice más elocuente de la insatisfacción y el vacío que laten en esta figura histórica

que hoy vivimos, y de la inmensa resistencia que genera. Hay que reconocer que el fundamentalismo va en aumento y, aunque se lo pretenda minimizar ignorándolo o satanizándolo, él caracteriza también a nuestra época (Novoa, 2000).

El sentido de pertenencia, la idea de identidad cultural, el apego al terruño, la defensa de las tradiciones nacionales o étnicas y el fomento de las fronteras no son nuevas en el mundo, pero un análisis más cuidadoso lleva a pensar que en las condiciones actuales de globalización en que se debate la humanidad, estos fenómenos de siempre se han sobredimensionado convirtiéndose en el medio propicio en que se genera el fanatismo, el odio contra el otro y la violencia desenfrenada que estalla diariamente en diversos rincones del planeta (Kymlicka, 2004). La aparición de la violencia siempre puede tener muchas explicaciones, una de ellas es sin duda los procesos de globalización económica, política y cultural excluyentes a los que se ven sometidos miles de seres humanos que no cuentan para el sistema; los llamados naufragos de la sociedad que nacen y luego se hunden existencialmente ante la indiferencia de un mundo que no los reconoce, tal como sucede con un naufrago en alta mar: en la inmensidad del mar muchas veces no es vista su angustia ni su lucha por sobrevivir. Todo esto ocasiona que las minorías, los grupos, las subculturas busquen lealtades heredadas a través de la tradición o se refugien en identidades que generan vínculos de resistencia dispuestos a aniquilar todo aquello que suene a diferente o afecte su propia unidad (Montecinos, 2004).

(Pinedo, 2013, p. 183-185)

2. Contesta las siguientes preguntas:

A) De acuerdo al autor del texto, ¿cuál es la causa del problema en la película?

B) De acuerdo al autor del texto, ¿por qué surgen las diferencias?

C) ¿por qué la diversidad cultural es un peligro?

D) ¿Cuál es el riesgo de homogeneizar?

Fuentes de consulta:

Olivé, L. (1999), *Multiculturalismo y pluralismo*. México: Paidós

Savater, F. (1992), *Política para amador*. Barcelona: Ariel.

----- (1999). *Lo universal y lo nacional: valores ético-políticos hoy*. Actas
Cátedra Gerardo Molina. Bogotá: Universidad Libre.

Taylor, C. (1993). *El Multiculturalismo y la política del reconocimiento*. México:
Fondo de Cultura Económica.

Tema 3. Formas de gobierno

Introducción

El medio por el cual el hombre puede alcanzar la virtud es el gobierno, pues muchos pensadores y filósofos afirman que la sociabilidad y la creación de estados políticos son un ejemplo de cómo el hombre busca ser mejor, de ahí que se generen leyes y constituciones que moderan el comportamiento humano para alcanzar la virtud. Así pues, en la actualidad se puede observar cómo el Estado es incapaz de lograr la meta propuesta por algunas filosofías, por lo que es urgente que en estos tiempos los estudiantes reflexionen en las transformaciones que debe de tener la forma de gobierno para ayudar a las mujeres y hombres que comparten una sociedad.

Actividad de aprendizaje I

Instrucciones:

1. A continuación se presenta un fragmento de la República de Platón, respecto a la forma de gobierno y los beneficios o problemas que encontró. Lee atentamente y posteriormente responde a lo solicitado.

Libro VIII (fragmento)

- Cuando del hombre timocrático ha nacido un hijo, éste primeramente imita a su padre y sigue sus huellas, pero después lo ve tropezar contra el Estado como contra una roca y, tras reducirse a escombros sus bienes y él mismo al frente de un ejército o desempeñando algún otro cargo importante, va a parar a los tribunales perjudicado por sicofantes, o es ejecutado o desterrado o se lo priva de derechos cívicos y pierde toda la fortuna.

- Es lógico.

- y al ver esto, y sufrir y perder los bienes, el hijo, pienso, se atemoriza y pronto arroja de cabeza, del trono que hay en su alma, a la ambición y la fogosidad, y, humillado por la pobreza, se vuelve hacia el lucro y, cuidadosamente, ahorrando poco a poco y trabajando, amontona dinero. ¿No piensas que semejante hombre entronizará su parte codiciosa y amante de las riquezas, haciéndola rey dentro de sí mismo, con tiara, colla y cimitarra ceñida?

- Sí, por cierto.

- En cuanto a la parte racional y a la fogosa, pienso, las hará agacharse sobre el suelo a ambos lados de aquel trono, y las esclavizará, no dejando a una reflexionar ni examinar algo que no sea de dónde hará que su riqueza se acreciente, ni a la otra entusiasmarse y venerar otra cosa que el dinero y los ricos, ni ambicionar otra cosa que la posesión de riquezas y lo que lleve hacia ello.

- No hay otro tránsito más rápido y vigoroso desde un joven ambicioso hasta un amante de las riquezas.

- ¿No es este hombre ya uno oligárquico? Pues el cambio tiene lugar a partir de un hombre similar al régimen político a partir del cual se constituyó la oligarquía. Examinemos entonces si es similar a ésta.

- Examinémoslo.

- En primer lugar, ¿no es similar a ella por la gran estima que tiene por las riquezas?

- ¡Claro que sí!

- y también por ser ahorrador y laborioso; sólo satisface los apetitos necesarios, sin producir otros gastos, sino manteniendo en esclavitud a los otros apetitos, como superfluos.

- De acuerdo.

- Es un hombre escuálido, que en todo busca hacer ganancia, y ambicioso, como los que la multitud elogia. ¿No es este hombre similar a la constitución de la índole descrita?

-A mí me parece que sí, pues para alguien de esa índole, como para el Estado respectivo, la riqueza es lo de mayor estima.

-En efecto, pienso que semejante hombre no ha pensado en su educación.

-Creo que no - dijo Adimanto-; de otro modo no habría puesto a un ciego como conductor del coro y como lo de mayor estima.

- Bien -proseguí-; examina ahora esto: ¿no diremos que la falta de educación ha hecho surgir en él apetitos de la índole del zángano, unos del tipo de los mendigos, otros del de los malhechores, a los cuales reprime violentamente la atención de otros intereses?

-Sí, por cierto.

- ¿y sabes a dónde debes dirigir la mirada para advertir la maldad de estos hombres?

- ¿A dónde?

- Hacia la tutela de huérfanos y cualquier otra cosa similar que caiga en sus manos y les dé plena libertad para obrar injustamente.

-Es verdad.

- ¿y no es evidente con ello que semejante hombre, cuando se halla en reuniones en las que su buena reputación le hace parecer justo, por una razonable violencia que se hace a sí mismo reprime otros malos apetitos que hay en él, sin persuadirlos de que no son lo mejor ni dulcificando el razonamiento, sino mediante la coerción y el miedo, temblando por el resto de su fortuna?

- Sin duda alguna.

- ¡y por Zeus!, querido mío, que descubrirás, cuando sea necesario gastar lo ajeno, que en la mayoría de ellos hay de seos afines a los del zángano.

- Con toda seguridad.

-Por consiguiente, tal hombre no carecerá de disensiones en su interior, por no ser un solo hombre sino dos; pero en la mayoría de los casos prevalecerán los mejores deseos sobre los peores.

-Así es.

- Por eso, pienso, parecerá más respetable que muchos otros; pero la verdadera excelencia de un alma concorde y armónica huirá lejos de él.

- Creo que sí.

- y dada su avaricia, no será rival de cuidado en el Estado para obtener una victoria personal o para ambicionar otros honores: no estará dispuesto a gastar dinero en vista a alcanzar renombre en tales competencias, temeroso de despertar sus deseos de dispendio y de invitarlos a ser sus aliados en la lucha por el triunfo; combate a sí, a la manera oligárquica, gastando poco de sí mismo, con lo cual las más de las veces es derrotado pero se hace rico.

- Es cierto.

- ¿Puede quedar aún alguna duda de que este hombre avaro y afanoso de riquezas corresponde al Estado regido oligárquicamente, por ser su semejante?

- De ningún modo.

-Ahora bien, parece que a continuación debemos examinar la democracia, de qué modo se genera y cómo es una vez que se genera, para que después de conocer el carácter del hombre similar a ella, los coloquemos uno al lado del otro para su juicio.

- Así procederíamos de una manera similar a la de hasta ahora.

- Veamos, entonces, si el tránsito de la oligarquía hacia la democracia no tiene lugar del siguiente modo: por la codicia insaciable de lo que se ha propuesto como bien, a saber, llegar a ser lo más rico posible.

- ¿Cómo?

- Dado que los gobernantes del Estado oligárquico son gobernantes por poseer cuantiosos bienes, no estarán dispuestos a poner freno mediante ley a los jóvenes que se vuelvan licenciosos y prohibirles que gasten su patrimonio y se arruinen, sino que les comprarán sus propiedades y les prestarán a interés para llegar así a ser más ricos y tenidos en más.

- Más que cualquier otra cosa.

- Pero ¿no resulta patente que es imposible que en el Estado los ciudadanos veneren la riqueza y posean al mismo tiempo la debida moderación, sino que necesariamente han de descuidar a una o a la otra?

- Resulta bien patente.

- Al ser entonces negligentes, en la oligarquía, y tolerantes con la licenciosidad, fuerzan a ser pobres, a veces, a hombres no desprovistos de nobleza.

- Sin duda.

- y éstos andan en el país sin hacer nada, provistos de aguijón y bien armados, unos cargados de deudas, otros privados de derechos políticos, otros de las dos cosas; y odian y conspiran contra los que poseen patrimonio propio y contra los demás, anhelando una revolución.

- Así es.

- Por su parte, los negociantes caminan agachados, haciendo como que no los ven, hieren con el aguijón de su dinero a cualquiera de los demás que se les ofrece, y recogen, multiplicados, los intereses que ha procreado el capital, y así hacen que abunde en el Estado tanto el zángano como el mendigo.

- ¿Cómo no habrían de abundar?

- y no están dispuestos a apagar el mal que ha sido encendido, ni impidiendo que cada uno se vuelva hacia lo suyo como le da la gana, ni por medio de otra ley que terminaría con este tipo de cosas.

- ¿Qué otra ley?

- La que viene en segundo lugar, después de aquélla, y que obliga a los ciudadanos a prestar atención a la excelencia. Pues si se dispusiera que la mayor parte de los contratos voluntarios corrieran por cuenta y riesgo del contratista, en el Estado se enriquecerían de modo menos desvergonzado y crecerían menos en él males tales como los que acabamos de describir.

- Mucho menos.

- En la actualidad, en cambio, por todas estas cosas los gobernantes disponen de tal manera a los gobernados. Y en lo que hace a ellos mismos y a los suyos, de modo tal que los jóvenes viven lujosamente y perezosos tan to respecto de los trabajos del cuerpo como de los e del alma, así como blandos para resistir al placer y al dolor, y ociosos.

- Sin duda.

- y también de modo tal, que ellos mismos descuidan todo excepto el hacer dinero, y no ponen más atención que los pobres en lo tocan te a la excelencia.

- No, en efecto.

- Estando así dispuestos, entonces, cuando se encuentran entre sí los gobernantes y los gobernados durante una travesía o en algún otro tipo de reunión, en una peregrinación religiosa o en una expedición militar, sea como campaneros de nave o camaradas de guerra, o bien al con templarse unos a otros en los mismos peligros, de ningún modo son los pobres quienes serán menospreciados por los ricos; al contrario, con frecuencia será un hombre pobre, enjuto y asoleado, al estar apostado en la batalla al lado de un rico, criado a la sombra y cargado de carnes superfluas, quien lo vea sin aliento y lleno de dificultades. ¿No piensas que, si esto sucede, el pobre considerará que tales hombres enriquecen debido a la cobardía de los pobres, y que, cuando se reúna con éstos en privado, se transmitirán unos a otros: «estos hombres son nuestros, pues no son de valía alguna?

- Sé muy bien que obran así.

- Pues así como un cuerpo enfermizo necesita sólo un pequeño estímulo externo para volcarse hacia la enfermedad, y a veces incluso sin lo externo estalla una revuelta en su interior, así también el Estado que se halle igual que aquél, mientras invocan unos la alianza con un Estado oligárquico, otros con un Estado democrático, al menor pretexto enferma y arde en lucha interna, aunque a veces esta revuelta estalla también sin necesidad de nada exterior.

- Seguramente es así.

- Entonces la democracia surge, pienso, cuando los pobres, tras lograr la victoria, matan a unos, destierran a otros, y hacen partícipes a los demás del gobierno y las magistraturas, las cuales la mayor parte de las veces se establecen en este tipo de régimen por sorteo.

-En efecto - dijo Adimanto-, así es como se instituye la democracia, tanto si procede por medio de las armas o porque los otros, por miedo, se vayan en retirada.

- ¿Y de qué modo -pregunté yo- se rigen, y cómo es semejante organización política? Porque es evidente que el hombre que sea similar a él se revelará como hombre democrático.

- Es evidente.

- ¿No sucede que son primeramente libres los ciudadanos, y que en el Estado abunda la libertad, particularmente la libertad de palabra y la libertad de hacer en el Estado lo que a cada uno le da la gana?

- Es lo que se dice, a lo menos.

- y donde hay tal libertad es claro que cada uno no impulsará la organización particular de su modo de vida tal como le guste.

- Es claro.

- En ese caso, pienso que los hombres que se desarrollen en este régimen político serán de toda variedad, más que en cualquier otro.

- ¿Cómo no habrían de serlo?

- Puede ser que éste sea el más bello de todos los regímenes. Tal como un manto multicolor con todas las flores bordadas, también este régimen con todos los caracteres bordados podría parecer el más bello. Y probablemente, tal como los niños y las mujeres que contemplan objetos policromos, muchos lo juzgarían el más bello.

- Con toda seguridad.

-Además, bienaventurado amigo, este régimen es muy apropiado para indagar dentro de él una organización política.

- ¿Por qué?

- Porque cuenta con todo género de constituciones, debido a la libertad; y es posible que quien quiera organizar un Estado, como nosotros acabamos de hacer, deba dirigirse a un Estado democrático, y allí, como si hubiese llegado a un bazar de constituciones, escoger el tipo que más le agrade, y, una vez escogido, proceder a su fundación.

- Probablemente no estará en apuros por falta de modelos.

- Así, pues, no tener obligación alguna de gobernar en este Estado, ni aun cuando seas capaz de hacerlo, ni de obedecer si no quieres, ni entrar en guerra cuando los demás están en guerra, ni guardar la paz cuando los demás la guardan, si no la deseas; a su vez, aun cuando una ley te prohíba gobernar y ser juez, no por eso dejar de gobernar y ser juez, si se te ocurre, ¿no es éste un modo de pasar el tiempo divino y delicioso, aunque sea de momento?

- De momento tal vez.

- Bien, ¿no es exquisita la tranquilidad de algunos hombres tras haber sido juzgados? ¿O no has visto aún en un régimen de esa índole a hombres condenados a muerte o al exilio, que no por eso dejan de quedarse y dar vueltas en medio de la gente, y que, como si nadie se preocupara por ellos o siquiera los viese, se pasean como si fueran héroes?

- Sí que he visto, y muchos.

- ¡Esta tolerancia que existe en la democracia, esta despreocupación por nuestras minucias, ese desdén hacia los principios que pronunciamos solemnemente cuando fundamos el Estado, como el de que, salvo que un hombre cuente con una naturaleza excepcional, jamás llegará a ser bueno si desde la tierna infancia no ha jugado con cosas valiosas ni se ha ocupado con todo lo de esa índole; la soberbia con que se pisotean todos esos principios, sin preocuparse por cuáles estudios se encamina un hombre hacia la política, sino rindiendo honores a alguien con sólo que diga que es amigo del pueblo!

- ¡Es ése un noble régimen!

- Estas y otras afines son las cualidades de la democracia, que parece ser una organización política agradable, anárquica y policroma, que asigna igualdad similarmente a las cosas iguales y a las desiguales.

- Por cierto que esto que dices es bien conocido.

- Observa ahora al individuo respectivo. ¿No hay que examinar, en primer lugar, tal como hicimos con su régimen político, de qué modo se genera?

- Sí.

- ¿No será de este modo? Aquel hombre oligárquico y avaro, pienso, tendrá un hijo, que será educado por aquél con sus hábitos.

- Seguramente.

- También éste dominará los deseos de placer que hay en él, en cuanto propenden al gasto y no al lucro, y que son llamados innecesarios.

-Es claro.

- ¿Quieres que, para que la conversación no resulte oscura, delimitemos primeramente los apetitos necesarios de los que no lo son?

- Quiero.

- ¿No es justo denominar 'necesarios' a aquellos que no podemos reprimir y que, al ser satisfechos, nos benefician? Pues estas dos clases de apetitos son incitados necesariamente por nuestra naturaleza. ¿No es verdad?

- Sí, por cierto.

- Con justicia, entonces, diremos respecto de ellos la palabra 'necesario'.

- Con justicia.

- y respecto de aquellos de los cuales uno podría desembarazarse si se ha adiestrado desde la juventud, y que en nada benefician al individuo cuando están presentes en él, si decimos que todos éstos son innecesarios, ¿no hablaremos correctamente?

- Correctamente, en efecto.

- ¿Seleccionamos un ejemplo de cada una de estas dos clases, para que contemos con una pauta de ellas?

- Se hace necesario.

- ¿No es el deseo de comer, ya sea un alimento simple un condimento, en cuanto conviene a la salud y el bienestar, un deseo necesario?

- Pienso que sí.

- El deseo del alimento es, pues, de algún modo necesario, por dos motivos: porque es beneficioso y porque, si no es satisfecho, puede poner fin a la vida.

- Sí.

- El del condimento también, en cuanto ofrezca algún beneficio para el estado general del cuerpo.

- Completamente de acuerdo.

- y al que va más allá de éstos, el deseo de comidas distintas a las aludidas, del cual la mayoría puede desembarazarse si lo reprime y educa desde joven, que es perjudicial al cuerpo y perjudicial al alma, tanto respecto de la sabiduría como de la moderación, ¿no lo llama correctamente 'innecesario'? ¿No diremos que éstos son deseos despilfarradores, mientras los primeros son productivos en razón de ser útiles para la actividad?

- Sin duda.

- ¿y no diremos lo mismo de los apetitos sexuales y de los demás?

- Lo mismo.

- ¿y no decíamos hace un momento que aquel al que llamamos 'zángano' está colmarlo de tales placeres y apetitos y es gobernado por los deseos innecesarios, mientras el hombre avaro y oligárquico por los necesarios?

- ¿Qué otra cosa cabe?

- Regresemos, pues, a nuestro hombre, y digamos cómo, de oligárquico, pasa a ser democrático. Me parece que la mayor parte de las veces sucede de este modo.

- ¿De cuál modo?

- Cuando un joven que se ha criado, como hace un momento decíamos, sin cultura y con avaricia, gusta la miel de los zánganos y con vive con estas feroces y terribles bestias, capaces de proveer toda variedad de placeres, de múltiples colores y especies, entonces puedes pensar que dentro de él se opera el tránsito desde la oligarquía hacia la democracia.

- Necesariamente.

-En ese caso, así como el Estado se transforma al ser auxiliado u no de los partidos por un aliado externo que es similar a él, así también el joven se transforma al ser auxiliada desde afuera u na de las especies de apetitos que hay en él por algo similar y congénere a ella.

- En todo de acuerdo.

(Platón, 2008, 553b-559e).

2. Después de leer, considera lo siguiente:

a) ¿Cuáles son los beneficios y contras considerados por Platón en la Timocracia y la Democracia?

b) Elabora un argumento de cuál forma de gobierno vas a elegir tú.

3. A continuación se presenta un video “¿Qué es una dictadura?”, presta atención a las características, disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=dpv15ZtpN-Y>

4. Elabora un ensayo al reflexionar en el siguiente problema: Si la forma de gobierno está pensada en la educación de los ciudadanos, ¿el gobierno debe obligar a los hombres a cumplir las leyes o el mismo hombre debe de educarse y, en consecuencia, cuál debe ser entonces la tarea del gobierno?

también tienen mucho que aportar en el campo de la educación, por ejemplo. Así pues, se presenta a continuación una introducción al problema de la relación entre lo tecnológico y el hombre, que lleva a la dependencia o hacia la autonomía, misma que parece paradójica, pues mientras más busca lo segundo, más se apega más.

Actividad de aprendizaje I

Instrucciones:

1. Mira atentamente el video “Adicción a la tecnología”, del director Steve Cutts, disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=IOoLmGcnBfU>
2. Responde al siguiente problema: ¿Por qué ante la disponibilidad de contenido proporcionado por la información, las personas se vuelven pasivas?
3. A continuación se presenta un fragmento del texto “Estado de la cuestión: filosofía de la tecnología” del filósofo Jesús Vega, léelo detenidamente y responde lo solicitado.

Conocimiento (fragmento)

Desde los años 60 en que los filósofos de la ciencia comenzaron a incluir la tecnología entre sus obsesiones, los asuntos epistemológicos han acaparado la atención. Un claro ejemplo de ello es el papel que desempeñó allá por los años en que se fundó la revista Technology and Culture el debate sobre si la tecnología debía ser entendida como ciencia aplicada. Es cierto que muy pronto se descubrió que las relaciones ciencia/tecnología eran más complejas de lo que un simple modelo de “aplicación” podría nunca revelar; y que hay muchas otras dimensiones no-teóricas involucradas en el conocimiento que inventores, técnicos e ingenieros han de desplegar para diseñar artefactos y complejos sistemas tecnológicos.

El foco de interés, en cualquiera de los casos, debía dirigirse hacia el conocimiento ingenieril, en especial hacia aquel que había podido sistematizarse desde principios del siglo XIX y sostener la profesionalización de varios colectivos. Pero las cuestiones epistemológicas pueden también ser vistas desde nuestro conocimiento ordinario de los

artefactos ¿Qué tipo de relación cognitiva inmediata adoptamos hacia los objetos que pueblan nuestro entorno? Trivialmente, de todos aquellos objetos que caen bajo algún concepto podemos decir que poseemos un cierto paquete de información relativo a aquello que cada uno es.

Lo propio de los conceptos de “artefacto” es que incluyen información sobre rasgos relativos al “para qué”. Identificamos a un objeto bajo un concepto de artefacto por el hecho de que la cuestión del “para qué” tiene sentido. Pero muchas veces esos rasgos permanecen a un nivel muy superficial, pues podríamos aún carecer de información sobre sus principios operacionales o sobre los procedimientos para su uso efectivo. Esto no es así si nos involucramos en el uso de estos objetos. En principio, alguien no puede interactuar adecuadamente con una silla sin saber que es una silla, lo que conlleva también saber qué es una silla. “Adecuadamente” tiene aquí la clave; lo que importa es un uso acorde a la naturaleza del objeto. Recuérdese que uno puede utilizar la silla como una escalera y auparse para colocar una cortina. En un cierto sentido, éste no es un uso inadecuado; no lo es si sirve para responder a ciertos propósitos y aprovecha las “capacidades” ínsitas en el objeto. En otro sentido, lo es, pues no responde a la función propia del artefacto. En cualquiera de los casos, y esto es lo importante, el “usuario” exhibe una cierta relación cognitiva con el artefacto, un cierto conocimiento funcional. ¿Y en qué consiste el conocimiento funcional?

Da la impresión, sin embargo, de que esta caracterización está plagada de confusiones: una razón práctica no deriva del hecho de que uno sepa que mediante el uso de A conseguiría cierto propósito. Por tanto, es difícil afirmar que el mero conocimiento de la función de algo proporcione razones para hacer algo. Más bien, dada la caracterización del mismo Houkes, el agente sí tendría razones (quizá epistémicas) para creer —justificadamente— que el artefacto, según cierto plan de uso, podría contribuir a conseguir ciertos propósitos u objetivos. Es sintomático que las expresiones del propio Houkes siempre se refieran a “saber que A tiene la función” o “creer justificadamente que la ejecución del plan de uso de A llevaría a cumplir un objetivo”. De hecho, la caracterización propuesta del conocimiento funcional recoge una de las formas más paradigmáticas de análisis del saber-cómo en términos de saber-que o saber proposicional: consistiría en la combinación de conocimiento proposicional de un plan y en las habilidades para la ejecución del mismo.

Este modelo de la “ejecución” pierde una de las dimensiones esenciales del saber práctico involucrado en el conocimiento funcional genuino: el hecho de que el agente ha de poder integrar adecuadamente la información disponible en su estructura de intenciones y de planes. Esto, en la mayor parte de los casos interesantes, se manifiesta como el ejercicio de una competencia ligada a la detección de posibilidades de acción. Por eso, una cierta epistemología para el conocimiento práctico quizá deba fundarse en nociones más básicas, como puede ser la de una cierta familiaridad derivada de la inmersión práctica en un entorno de lo que Heidegger denominó, en *Sein und Zeit*, “útiles” (Zeuge).

Al ocuparnos de tales objetos manifestamos un modo práctico de saber lo que son; es más, incluso perceptivamente podríamos acceder a cierta información genuinamente práctica, al detectar “accesos prácticos” (affordances) al artefacto. El conocimiento involucrado es aquel que se expresa en el aprovechamiento práctico de las affordances percibidas. Un interesante punto de disputa en la literatura actual es en qué medida la comprensión del “para qué” de un cierto artefacto requiere la actualización de capacidades meta-intencionales, un tipo de razonamiento que pasase por la identificación de las intenciones del diseñador del mismo. Si uno adopta una posición en la que la naturaleza del artefacto está determinada por la función propia, podría existir un nivel de conocimiento funcional que serviría para identificar un “para qué” sin tener que identificar a su vez un “para qué ha sido hecho” mediante la aplicación de un esquema en que ciertos patrones causales están ligados en una secuencia de antecedentes, procesos de transformación y consecuencias (Romano 2009).

La concepción histórico-intencional de los artefactos adapta ideas como éstas. El conocimiento que guía la acción productiva es constitutivo de la naturaleza de lo que se crea. No puede decirse que “realizo las acciones propias de la producción de A” sin que la descripción bajo la cual mi acción es intencional incluya un cierto concepto de A. Además, no puedo estar haciendo A sin el conocimiento de que actúo bajo tal descripción intencional que involucra el concepto de A. No puedo equivocarme sobre el hecho de que hago un sacacorchos cuando lo estoy haciendo (Thomasson, 2007). La conclusión es clara: parece existir un cierto privilegio epistémico de ciertos individuos (los hacedores) en relación al conocimiento relativo a los objetos de clases artificiales, y este privilegio depende de la naturaleza misma de los artefactos en tanto objetos cuya producción está guiada por cierta intención.

En cualquier caso, las discusiones epistemológicas recientes sobre los artefactos técnicos giran todas ellas en torno a las características de un tipo de conocimiento práctico cuyo estatuto y especificidad deberían ser reconocidos dentro de una concepción más general del conocimiento. Este tipo de “conocimiento activo” (working knowledge) tiene, sin embargo, rasgos sui generis. El mero cumplimiento exitoso de una función por parte de un artefacto porta conocimiento, en la medida en que se domina materialmente un dominio de fenómenos. Si la verdad es la norma de la creencia en la obtención de conocimiento proposicional y teórico, en este conocimiento basado en la cosa hay un análogo que podría denominarse “verdad material”, realizada en un instrumento. Creamos conocimiento material al crear funciones instrumentales.

Así, al menos en los siguientes tres aspectos, la epistemología debería repensar algunas de sus categorías y de los criterios de valor y normatividad asociados con el conocer:

1. La idea de conocimiento expresado en habilidades reclama una epistemología genuinamente personal, incluso de aspectos “tácitos”. El conocimiento práctico tiene algo de conocimiento tácito.
2. El conocimiento práctico puede expresarse además en medios muy diversos que incluyen, especialmente, aquellos que permiten aplicar y desarrollar formas de pensamiento visual y de manipulación imaginativa de objetos (una forma efectiva de exploración de posibilidades operacionales).
3. Por último, el conocimiento práctico es, como hemos visto, una forma especial de conocimiento del hacedor, un conocimiento que sólo se exhibe desde la perspectiva del agente.

Tomar en serio estos tres aspectos ligados al “conocimiento práctico” atenta contra una cierta tendencia a la unificación en la epistemología. Pero al mismo tiempo, genera varias tensiones, pues las ideas aquí recogidas apuntan en direcciones muy diferentes: por un lado, a la recuperación de elementos subjetivos en el conocimiento, incluso inefables, como sugiere la noción de conocimiento tácito; por otro, a la constatación de que el conocimiento se puede materializar en objetos públicos. Además, las formas de evaluación del conocimiento “práctico” se alejan significativamente de las normas básicas de nuestra epistemología de la creencia, pues no todas las formas de conocimiento “práctico” son proposicionales. La dimensión cognitiva de la relación intencional práctica

con el mundo no parece reducirse a la consideración de la verdad de proposiciones; pero sí comparte con el conocimiento que denominaríamos “teórico” un rasgo: en cualquier caso, nos situamos dentro de un ámbito epistémico donde podemos hablar de un logro por parte de los agentes involucrados, y el reto que plantean las discusiones sobre el conocimiento ligado a los artefactos técnicos es el de comprender cómo estos logros técnicos son igualmente logros epistémicos.

(Vega, 2009, pp. 330-332).

4. Enumera los conceptos expuestos por el autor con su significado.

I.

II.

III.

IV.

V.

VI.

5. Valora lo siguiente: ¿Qué tipo de relación describen los conceptos respecto a la relación con el hombre?

6. Escribe una reflexión con base en la pregunta: ¿Cuál es el papel que juega la filosofía frente a la tecnología?

