

Epistemología y prácticas del conocimiento

Violeta Guyot*

La extraordinaria transformación del mundo producida desde la modernidad encuentra a la humanidad ante una encrucijada. Las crisis en los diversos aspectos de la vida social representan el mayor desafío para una racionalidad que busca liberarse de la trama excluyente del logos científico-tecnológico y potenciarse hacia un nuevo posicionamiento frente a la vida. Cobran valor los intentos de repensar el conocimiento en el doble filo de la relación entre la teoría y la praxis. Así, situamos las prácticas docentes, investigativas y profesionales como prácticas del conocimiento que producen formas de subjetividad en el concreto acaecer de la praxis. El conocimiento, por una operación recursiva, puede volver sobre sí mismo para vigilarse, corregirse e incluir la intervención práctica, como un momento de la teoría en vistas a la acción juzgada epistemológicamente y valorizada éticamente en su mismo devenir.

Palabras clave: Epistemología - prácticas del conocimiento
- relación teoría- práctica

* Profesora Titular de Filosofía y Epistemología en carreras de grado y posgrado de la Universidad Nacional de San Luis; Directora del PROICO "Tendencias Epistemológicas y Teorías de la Subjetividad. Su impacto en las Ciencias Humanas", SECyT de la UNSL y Programa Nacional de Incentivos a la Docencia y a la Investigación; Directora de la Maestría "Sociedad e Instituciones"; Secretaria Académica del Centro Latinoamericano de Estudios Ilya Prigogine, UNSL, San Luis, Argentina. E-mail: vguyot@unsl.edu.ar

Epistemology and Knowledge practices

Violeta Guyot*

The extraordinary transformation of the world occurred since the Modern Age puts humanity in the position of facing a crossroads. The crises in different aspects of social life represent the greatest challenge for a rationality that seeks to get free of the excluding interweaving of scientific-technological logos to achieve fuller forms of existence, and the attempts to rethink knowledge in the double edge of theory and practice become valuable. Thus, we place the teaching, researching and professional practices as knowledge practices that produce forms of subjectivity in the actual occurrence of the praxis. Knowledge, by a recurrent operation, may return to itself to watch and correct itself, and include the practical intervention as a moment of the theory in view of the action judged epistemologically and ethically appraised in its own becoming.

Key words: Epistemology, knowledge practices, theory-practice relationship

* Full Professor of the Chairs of Philosophy and Epistemology of the degree and post-degree careers, Universidad Nacional de San Luis; Director of the Research Project "Epistemological Trends and Theories on Subjectivity. Its Impact on Human Sciences", SECYT, UNSL, and the National Program for Incentivation for Teaching and Research; Director of the "Society and Institutions" Master's Degree; Academic Secretary, Centro Latinoamericano de Estudios Ilya Prigogine, UNSL, San Luis, Argentina. E-mail: vguyot@unsl.edu.ar

Introducción

La emergencia de la filosofía de las ciencias en la segunda década del siglo XX implicó un punto crucial en la instalación de la racionalidad occidental bajo la figura del logos científico-tecnológico. De ahí la exigencia de una redefinición de la filosofía misma que introdujo un nuevo objeto para la especulación filosófica, ya no las cosas y acontecimientos del mundo real o ideal, sino la ciencia entendida como resultado, expresada en el texto de la teoría, de sus enunciados y conceptos científicos.

La distinción entre contexto de descubrimiento y contexto de justificación permitió delimitar ese objeto, al mismo tiempo que instalaba el procedimiento de análisis y brindaba la posibilidad de abordarlo desde un punto de vista lógico, excluyendo un vasto campo de interrogantes acerca de los procesos sociales, culturales e individuales que podrían dar cuenta de la procedencia histórica del conocimiento científico. Las nuevas lógicas adquirieron, así, un carácter relevante como instrumento operativo de esta nueva teoría de la ciencia, conjuntamente con los estrictos criterios de demarcación expresados de acuerdo a los supuestos filosóficos empiristas y positivistas que, en general, sostenían los pensadores de los Círculos de Praga, de Berlín, de Viena⁽¹⁾.

Un conjunto de problematizaciones referidas a la ciencia, acotada a su contexto de justificación, proliferó en los trabajos de estos nuevos filósofos, científicos, matemáticos y lógicos que buscaban la dignidad del conocimiento filosófico en su objetividad, liberándolo de toda suerte de metafísica, es decir, de toda filosofía que pretendiera alcanzar por vía de la reflexión pura (*a priori*) y sin control empírico (por medio de observaciones) una explicación sobre las cualidades y leyes del mundo. En otras palabras, no habría ciencia filosófica de la realidad, sino investigaciones filosóficas

⁽¹⁾ Cf. AYER, *El positivismo lógico*, Fondo de Cultura Económica, México, 1986.

de las teorías lógicas, de las categorías y procedimientos de las ciencias particulares, de sus instrumentos lógicos y lingüísticos. Asimismo, se afirmaba la idea de la neutralidad valorativa de la ciencia y de la filosofía que se ocupaba de ella, eliminando de sus consideraciones los aspectos subjetivos, políticos, éticos, sociales, ideológicos. Se apuntaba a dotar a las investigaciones filosóficas de un carácter científico riguroso, sometiendo todas sus expresiones a una confrontación intersubjetiva y, a partir de estrictos criterios de legitimación, distinguir los problemas de los pseudo problemas filosóficos, es decir, carentes de sentido.

Este movimiento epistemológico se expandió rápidamente superando las barreras ideológicas, instalando formas de comunicación a través de publicaciones periódicas, congresos y eventos donde se discutían y confrontaban públicamente los resultados que se iban obteniendo, de su enseñanza en los centros de investigación y en las universidades del mundo anglosajón que habían alojado a muchos de sus fundadores que se vieron obligados a emigrar por la situación política que se vivía en la Alemania de aquella época. En poco tiempo se produjo un impacto general sobre la cultura, dentro y fuera del mundo académico, consolidándose una imagen homogénea de la racionalidad científica acorde a las esperanzas depositadas en el porvenir de la ciencia y la tecnología como resortes del progreso del conocimiento, de la economía, de la humanidad.

La ciencia resultado o la neutralidad valorativa de la ciencia

A lo largo del Siglo XX, la instalación cultural de esa representación única de la ciencia produjo una serie de efectos en los modos de comunicación y circulación de los conocimientos, en su valoración social, en el establecimiento de nuevas jerarquías en el orden de los saberes, filtrándose en los discursos de la vida cotidiana y generando formas ideológicas resistentes a la crítica o a otras miradas alterna-

tivas.

Las instituciones educativas cumplieron un papel fundamental en la transmisión implícita o explícita de esta concepción, que impregnaba como supuesto básico las decisiones curriculares, didáctico-metodológicas y una nueva forma de organización teórico-epistemológica en ese campo específico, según el modelo de las llamadas ciencias de la educación.

En los años noventa, en los suplementos culturales de varios periódicos y en algunas revistas de cultura general, se publicaron una serie artículos donde se polemizaba acerca de la ciencia, de su valor y de su responsabilidad en relación a las catástrofes provocadas por el uso de las tecnologías derivadas de ella.

Uno de los problemas fuertemente discutido fue el de la neutralidad valorativa de la ciencia. Como ejemplo, quiero traer a consideración las posiciones claramente expuestas en los artículos “Disparen sobre la ciencia”⁽¹⁾ y “También la ciencia dispara”⁽²⁾ en los que se expresan dos posiciones antagónicas.

Según G. Klimovsky, autor del primer artículo, la ciencia, al igual que un martillo, no es ni buena ni mala, dependiendo esos valores del uso que los hombres le acuerden: *“si se lo utiliza para clavar clavos en la construcción de una vivienda, será bueno; si se lo emplea para hundir cráneos...será malo. Del mismo modo, la ciencia y la tecnología en sí no son buenas ni malas: lo bueno o lo malo está en el uso que se haga de ellas”*. Los que no comprenden esta distinción, dice el epistemólogo, se dedican a “disparar” contra la ciencia y la tecnología, haciéndolas responsables de las guerras y de las crisis de nuestra vida actual.

La respuesta de Enrique Marí no se hizo esperar; la

⁽¹⁾ KLIMOVSKY, G. , “ Disparen contra la Ciencia” ,Diario *Clarín*, *Suplemento Futuro*, 18 de setiembre de 1993.

⁽²⁾ MARÍ, E. , “ La ciencia también dispara”, Diario *Clarín*, *Suplemento Futuro*, 25 de setiembre de 1993.

metáfora de la ciencia martillo, dice, es errónea e insuficiente para describir el complejo papel que la ciencia y la tecnociencia cumplen en la sociedad actual: *“El criterio de demarcación entre la ciencia (pura o aplicada) y su mal uso, silencia no sólo la realidad y las peculiaridades de su proceso de producción por el poder estatal y corporativo privado en la sociedad contemporánea, sino un universo no secundario de teorías que en sí son mortíferas, y que en su elaboración interna combinan recursos lógico-metodológicos para producir la destrucción del hombre y la naturaleza”*. Estas teorías, según el autor, son malas *in se* y no pierden su condición de científicas, pues cuentan con hipótesis, axiomas, vocabulario teórico y observacional, sistema de deducción de teoremas y reglas de correspondencia, que garantizan su significado científico. Ellas estipulan desde el inicio las condiciones conceptuales para sus usos “externos” concretos, como por ejemplo la carrera de las armas nucleares, los efectos cancerígenos y poluciones de distinto tipo, teorías electrónicas destinadas al control social o la ingeniería genética, etc. La lista es muy larga y las experiencias nefastas que han significado para la humanidad Hiroshima y Nagasaki hacen imposible seguir sosteniendo la neutralidad de la ciencia y atribuir a las obvias fallas morales de los gobiernos, agencias o corporaciones un mal uso de esos instrumentos. *“La razón es obvia: no existe racionalidad de la ciencia que no sea coextensiva con la racionalidad de su aplicación en la sociedad”*.

Lo que no aparece en claro en esta polémica sin fin son dos cosas: primero, el carácter filosófico de los posicionamientos, puesto que de lo que se trata es de puntos de vista epistemológicos y no científicos; segundo, el modo en que en cada perspectiva se ha construido el objeto de la epistemología. En un caso solamente se admite la ciencia como resultado, la teoría, y se considera pertinente al objeto sólo el contexto de justificación. En el otro caso, la ciencia es proceso de construcción de conocimientos y para

conocer qué es ese objeto “llamado ciencia”, hay que considerar también las condiciones sociales de su emergencia, los valores y las relaciones de poder que se juegan a la hora de financiar la empresa científica.

La ciencia entre la teoría y la práctica

Estas consideraciones nos conducen a otra cuestión de suma importancia y que implica también un posicionamiento epistemológico: si la ciencia debe ser entendida sólo como resultado, esto es, como teoría ¿cómo estableceremos la relación teoría-práctica?

La problemática planteada por esta relación es muy rica y se encuentra en permanente reconsideración conceptual ya que entraña una dificultad que ha preocupado al pensamiento occidental desde el surgimiento mismo de la filosofía y de la ciencia. Con la aparición de una racionalidad crítica e inquisidora hubo necesidad de diferenciar el pensar, el especular, el contemplar del hacer propiamente dicho. Por otra parte, la relación teoría-práctica se presenta con los rasgos de la significación temporal e histórica de los conocimientos vigentes, acorde con las condiciones de posibilidad propias de la época y en consistencia con ellas.

Aristóteles analizó diversas formas de la acción vinculadas al conocimiento, según se tratara de fabricar, elaborar obras y objetos, la *poíesis*; de un modo de hacer, de producir algo ordenado por el conocimiento técnico y orientado a un resultado determinado según grados de perfección y excelencia, la *tekné*; de una forma de actuar responsable e independiente, orientada por ideas que se manifiestan en la vida pública del ciudadano, la *praxis*. En esta última forma, se impone por la reflexión, el fin de la acción y la libertad responsable de alcanzarlo. En ella encontramos implícita la exigencia de conocimiento, de una meditación sensata orientada hacia una meta del obrar. También llamó la atención acerca de una forma de saber hacer según el principio de lo bueno y de lo malo, la *frónesis* o *prudencia*, que pone

de relieve el carácter eminentemente práctico del ser humano y representa un modo de saber universal en relación a la totalidad de la vida y del bien del hombre.

Por otro lado, habría una forma de saber hacer superior a todas las anteriores, la *episteme*, que implica discernir, definir, demostrar, y es condición de otras dos: la *intellección* y la *sabiduría*. Todas ellas ordenan el camino de los conocimientos hacia la *theoría*, que representa el grado más elevado de la praxis humana, un modo de vida (*bíos theóretikos*), cuyo objeto de contemplación eran las primeras causas, los primeros principios, el primer motor inmóvil, que se encontraban más allá de lo perecedero. Como se puede apreciar, Aristóteles introduce en la relación teoría-práctica la dimensión ética a través de la *frónesis* como condición del conocimiento verdadero, conocimiento transmisible que es enseñado por un *sophós*, el que sabe algo en forma plena y, por ello, es capaz de producir una enseñanza rectora, es decir filosófica.

Marx, en el siglo XIX, fundó una tradición que llega hasta nuestros días cuando expresó que la filosofía habría intentado hasta ese momento comprender el mundo y que se trataba ahora de transformarlo. De ahí que pensara la relación teoría-práctica como uno de los desafíos cruciales que permitiría resolver la cuestión del pensamiento como instrumento para la transformación de la realidad. Así, la *praxis revolucionaria* implicaba la existencia de una teoría acerca de la realidad social que al mismo tiempo contempla, como uno de sus momentos, la forma de intervenir para modificarla. A mediados del siglo XX, esta idea es retomada por Karel Kosik, neomarxista que incorporó a la teoría del materialismo histórico aportes provenientes de la fenomenología y el existencialismo. En su libro *Dialéctica de lo Concreto*⁽¹⁾, este pensador sostiene que el hombre es

⁽¹⁾ KOSIK, K. *Dialéctica de lo concreto*, Gedisa, México, 1986.

praxístico por excelencia, ya que su ser consiste en la capacidad para proyectarse en una práctica iluminada por el concepto. Creador de las cosas, del lenguaje para nombrarlas, de los instrumentos conceptuales para pensarlas, el hombre es, por todo esto, creador y transformador de sí mismo. La práctica como disposición humana ha sido considerada desde distintos puntos de vista: como el mero hacer del hombre, cuyo fundamento radica en sí misma (*homo faber*), como técnica, poder y arte de manipular cosas y hombres (*homo técnico*), como aplicación de la teoría, con lo cual no introduce ninguna novedad que ya no esté contemplada en aquélla. Pero para Kosik, la práctica es elevada a otra condición cuando la consideramos como *práctica teórica*, como un hacer en el orden de los conceptos, de las ideas, es decir, del conocimiento. Aquí se establece un auténtico diálogo entre el pensar y el hacer, pues todos los caminos nos conducen a una práctica, punto de partida y de arribo del conocimiento. Hacer y saber hacer mantienen una exigencia de mutua articulación ordenada a la *praxis*, condición de toda transformación posible del mundo. El hombre debe permanecer vigilante ante este saber, pues la praxis puede degradarse cuando es el correlato de ideologías deshumanizantes, cuando atenta contra la libertad y dignidad de los hombres. Aquí se visualiza la importancia del conocimiento del mundo, de sus aspectos físico-naturales, éticos y sociales. Es imposible pensar en un conocimiento verdadero pero injusto, cuando de lo que se trata es de transformar el mundo eliminando las injusticias, las desigualdades y exclusiones a que ha conducido la historia de la humanidad.

Hacia fines del siglo pasado, Foucault y Deleuze se consideran herederos de toda una tradición filosófica vinculada al modo de pensar la relación teoría-práctica⁽¹⁾. Sin embargo, se atreven a pensar lo inédito, incorporando las

⁽¹⁾ FOUCAULT, M., *Un diálogo sobre el poder y otras conversaciones*, Alianza, Buenos Aires, 1990.

ideas de lucha y de poder para explicar cómo es posible pasar de las ideas a la acción y de la acción a las ideas. Éstas no son las que operan la transformación aunque estén solidariamente engarzadas en una explicación de lo que las cosas son. Sólo la práctica y los que están *haciendo* en un punto específico de la realidad pueden operarla. El intelectual, el teórico, ya no habla por sí mismo sino que expresa la voz de los que están haciendo; todos somos grupúsculos en una red en que la teoría y la práctica son puntos de relevo puesto que ya no hay nada más que la acción: acción de teoría, acción de práctica, en relación a conexión a redes de poder. La teoría es así una caja de herramientas que es preciso que funcione, que se use para hacer algo, de otro modo no sirve para nada o es que todavía no se dan las condiciones para ser usada. Teoría y práctica devienen puntos estratégicos que remiten el uno al otro, en un relevo creador permanente a un poder hacer que introduce el acontecimiento, es decir, lo nuevo en el horizonte del mundo humano.

Nuevas opciones epistemológicas y las prácticas del conocimiento

Como hemos visto, la relación teoría-práctica representa un problema epistemológico que se puede resolver en las diversas perspectivas que brinda ese campo de conocimientos.

En ese sentido, habría que señalar la importancia de los aportes realizados hacia 1960 por T. Kuhn⁽¹⁾, quien introduce en la problemática epistemológica la historia de las ideas científicas, en la perspectiva inaugurada por A. Koyré y por E. Meyerson, H. Metzger y A. Maier. Este hecho incide en la configuración del objeto de la epistemología, pues se introduce aquello que había sido excluido por la ortodoxia

¹ KUHN, T., *La estructura de las revoluciones científicas*, Fondo de Cultura Económica, México, 1985.

neopositivista: los procesos y las condiciones de posibilidad que permitían explicar el fenómeno científico en su situación histórico-social y dar cuenta del efecto producido por los cambios en el conocimiento que impactaban, más allá del contexto de la teoría, a la sociedad, la cultura, la educación y la visión del mundo. Los cambios revolucionarios de paradigmas, las prácticas de investigación diferenciadas de la comunidad científica, las textualizaciones de los resultados, los lenguajes y estilos utilizados para ello, los presupuestos incorporados por la educación en la formación de los científicos, requieren legítimamente de una perspectiva histórica para la teorización sobre los complejos fenómenos que plantea la creación científica. ¿Cómo saber qué es la ciencia en una determinada época? Atendiendo a las prácticas de la comunidad científica, a los efectos que producen los conocimientos sobre todos los aspectos de la sociedad.

Los llamados nuevos paradigmas, en los últimas décadas del siglo XX, aportaron nuevas visiones críticas respecto de la ciencia y de la sociedad tecnológica derivada de ella. Es así como I. Prigogine y E. Morin han realizado un diagnóstico minucioso de la cultura científica y de los efectos de las intervenciones realizadas en la naturaleza y en la sociedad a partir de los instrumentos proporcionados por la tecnociencia.

Ilya Prigogine⁽¹⁾, el más destacado representante de la teoría de la complejidad en el campo científico, ha dedicado su vida durante más de medio siglo a investigar y a renovar los problemas de la física teórica, produciendo una verdadera revolución en la termodinámica de los sistemas alejados del equilibrio, con fuertes resonancias en los do-

⁽¹⁾ Ilya Prigogine, Premio Nobel de Química en 1977, Director de los Institutos Internacionales de Física y de Química fundados por E. Solvay, Bruselas; Director del Centro de Mecánica Estadística y Sistemas Complejos, de la Universidad de Austin, Texas y del Centro Latinoamericano de Estudios *Ilya Prigogine* de la Universidad Nacional de San Luis, Argentina.

minios más diversos del conocimiento y la cultura. Su “redescubrimiento del tiempo” implicó la remoción de un concepto que ha configurado el pensamiento occidental durante cinco siglos: la idea del tiempo espacializado, matematizado, reversible, creación simbólica que hallamos en la base de la dinámica clásica. Idea fuertemente arraigada en la cultura, en la representación del sujeto y en todas las prácticas vinculadas al conocimiento.

Prigogine destaca que la física, ciencia fundamental de la naturaleza, propone una imagen esencialmente determinista en la cual “la flecha del tiempo” está ausente. Reintroducirla en el pensamiento y la investigación científica como una categoría fundamental representó y aún representa un espacio de confrontación con la potencia de una idea que nos hizo ver al mundo como un reloj, creado por un supremo relojero, garante de su funcionamiento, del conocimiento y de la predictibilidad de los hechos del universo. Las leyes deterministas de la naturaleza excluyen el azar, la incertidumbre, la complejidad del mundo. El precio que el hombre moderno paga por las certezas proporcionadas por la ciencia es la simplificación del tiempo, de la realidad, su automatización, su propia soledad y exclusión como sujeto creador, constructor del mundo humano. Disimula, asimismo, el poder de sus intervenciones en el mundo natural, el carácter político del conocimiento y sus efectos en las prácticas sociales.

La cultura científica construida desde el siglo XVII y hasta nuestros días ha incorporado, a partir de esa visión, el orden y el progreso como leyes de la naturaleza y de la historia de la humanidad. Paradójicamente esas leyes fundadas en un tiempo lineal, unidimensional, han conducido a sostener en nuestros días la idea del “fin de la historia”, es decir, la cancelación del futuro y la impotencia del ser humano para transformar un mundo que, en la perspectiva determinista, se presenta como dado para siempre.

Una nueva visión de la ciencia, que permita incorporar la complejidad, haría posible establecer otros vínculos con

la naturaleza en los términos de una “nueva alianza”. Alianza en la que el hombre recuperaría su condición de sujeto constructor, creador del conocimiento sin excluirse a sí mismo del conocimiento. Nuevo diálogo del hombre con la naturaleza, con otros hombres, consigo mismo. *“Nuestra visión de la condición humana, dice Prigogine, y del destino del hombre está estrechamente ligado al cuadro que sugiere la ciencia contemporánea. El descubrimiento reciente de un universo complejo, fluctuante e inestable, de su creatividad es un elemento esencial de esta visión. Pareciera ser acertado que nos encontramos al inicio de una exploración que modificará de una manera fundamental la vida de los hombres. Pero los dados no han sido arrojados. En un Universo en construcción, el futuro depende, por lo menos en gran medida, de nuestra acción”*⁽¹⁾.

Edgar Morin se refiere al portentoso desarrollo de la ciencia, como el logro de una inteligencia ciega que ha hecho proliferar los conocimientos sobre el mundo físico, biológico, psicológico, sociológico, siguiendo la tradición empirista y lógica, desconociendo el carácter antro-po-social de sus condiciones de producción y el impacto en todas las esferas de la vida humana. Es así que, a las luces aportadas por la razón científica le corresponde un cono de sombras que proyecta el error, la ignorancia, la ceguera y la ignorancia. Hay un uso degradado de la razón que se traduce en las amenazas que surgen del progreso ciego e incontrolado de la ciencia (armas nucleares, manipulación genética, devastaciones ecológicas, exterminios humanos). Por este motivo es necesaria una reorganización del conocimiento, ya que *«esos errores, ignorancias, cegueras y peligros tienen un carácter común que resulta de un modo mutilante de organización del conocimiento incapaz de reconocer la complejidad de lo real»*⁽²⁾.

⁽¹⁾ PRIGOGINE, I., *L'homme devant l'incertain*, Editions Odile Jacob, Paris, 2001, p. 10.

⁽²⁾ MORIN, E. *introducción al pensamiento complejo*, Gedisa, Barcelona, 2002, pág. 28.

La reducción de lo complejo a lo simple, la disyunción entre la cultura científica y la cultura de las humanidades, fueron operaciones epistemológicas que pretendían garantizar el rigor y la objetividad del conocimiento, pero el resultado ha sido la incapacidad de pensar las totalidades, los conjuntos, aislándose los objetos de sus contextos. El costo antropológico se constata en una micro-dimensión (el ser individual) y en una macro-dimensión (el conjunto planetario de la humanidad). Las políticas del conocimiento sustentadas en la mirada fragmentaria y simplificadora de estos dos órdenes han conducido a grandes tragedias. Por ello es necesario realizar una reforma del pensamiento desde la perspectiva de la complejidad.

A partir de las grandes transformaciones introducidas por el hombre en la etapa que Morin denomina planetaria⁽¹⁾ y que ha comenzado hace quinientos años, en el siglo XXI se deberán enfrentar grandes problemas que requieren nuevos instrumentos en el orden del conocimiento y de la acción. Este hecho nos pone en los umbrales de una mutación sin precedentes de la subjetividad, que sólo puede ser llevada adelante por una educación conciente de los desafíos a enfrentar.

Por ese motivo, Morin plantea las bases para la reforma educativa y los saberes fundamentales en que ella debe sustentarse. Estos saberes son presentados como necesarios para situar la condición humana en relación a problemas centrales que han permanecido ignorados por el conocimiento en todas las escalas.

Los siete saberes necesarios para la educación del futuro se fundamentan en el pensamiento complejo y promueven la reforma de la educación sobre esos fundamentos. En ese sentido es que son expuestos para superar los paradigmas que han regido en la organización de la educación en todos los niveles, lo cual implica necesariamente una mirada meta-educativa para realizar una operación crí-

⁽¹⁰⁾ Cf. MORIN, E., *Tierra Patria*, Kairós, Barcelona, 1993.

tica y al mismo tiempo constructiva. Para Morin, es imperativo enseñar las cegueras del conocimiento, el error y la ilusión, los principios de un conocimiento pertinente, la condición humana, la identidad terrenal, a enfrentar la incertidumbre, la comprensión, la ética del género humano.

Una gran tarea se abre a partir de este punto como un desafío para el mundo futuro:

- *"Trabajar para la humanización de la humanidad*
- *Efectuar el doble pilotaje del planeta: obedecer a la vida, guiar la vida.*
- *Lograr la unidad planetaria en la diversidad.*
- *Respetar en el otro, a la vez, tanto la diferencia como la identidad consigo mismo.*
- *Desarrollar la ética de la solidaridad*
- *Desarrollar la ética de la comprensión*
- *Enseñar la ética del género humano.»⁽¹⁾*

A modo de conclusión

El giro de la epistemología ha introducido de lleno la cuestión de la práctica y del sujeto en la consideración del conocimiento científico. Nuevas opciones epistemológicas afectan a las prácticas del conocimiento, prácticas investigativas, docentes, profesionales, y producen efectos en la producción de conocimientos y en la configuración de subjetividades. Las posibilidades de intervención en la modificación de las propias prácticas ponen de relieve la importancia de los modos en que los sujetos se relacionan con el conocimiento a la hora de investigar, enseñar o ejercer una profesión. En tal sentido, desde hace unos años, hemos formulado unas hipótesis de trabajo que nos permitirán confrontar estas conjeturas en diversas prácticas vinculadas con el conocimiento. Formulamos la primera hipótesis sosteniendo que *las opciones epistemológicas determi-*

⁽¹⁾ *Ibidem.* pág. 106.

nan la producción e interpretación de las teorías e impactan en las prácticas investigativas, docentes, profesionales, etc. Esta formulación tiene un carácter general y ofrece la posibilidad de especificaciones, de acuerdo al tipo de epistemología, de teoría y de práctica de las que se trate. La segunda hipótesis de trabajo sostiene que *la epistemología, abordada en su articulación con la historia de la ciencia, permite pensar y recrear críticamente las prácticas del conocimiento en un campo disciplinar actualizado.* Así como la primera hipótesis, también ésta presenta un carácter general y puede ser especificada según la disciplina que se aborde en su peculiar desarrollo histórico, para comprender en clave epistemológica las intervenciones a partir de prácticas del conocimiento, frente a las crisis de fundamentos, las inadecuaciones entre los instrumentos teórico-metodológicos y los fenómenos, los cambios de teorías, el surgimiento de nuevos problemas.

Por otra parte, retomando la problemática de la subjetividad en las perspectivas abiertas por una hermenéutica del sujeto, hemos indagado acerca de las formas en que es posible afectarse a sí mismo por unas tecnologías que ponen en juego el conocimiento de sí, desde la vigilancia epistemológica hasta los modos de constitución de un ethos donde la relación con la verdad y el poder puedan abrir a la posibilidad de conocer lo nuevo que llama a nuestra puerta. En definitiva, tal vez sea prudente volver a plantear la pregunta *“¿qué es lo que en el presente tiene sentido para una reflexión epistemológica, si no es el plantearse una línea de fuga cómo la única posibilidad de afrontar los desafíos de lo que somos en este preciso momento de la historia?”*⁽¹⁾.

⁽¹⁾ GUYOT, V. Y BECERRA BATÁN, M., “ El dispositivo epistémico y sus líneas de fuga” en *Los usos de Foucault*, El Francotirador, Buenos Aires, 1996, p. 54.