

SABER Y CONOCIMIENTO: UNA APROXIMACIÓN PLURAL

HORACIO MANRIQUE TISNÉS*
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGÍA
UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA, COLOMBIA

Recibido, mayo 16/2008

Concepto evaluación, octubre 20/2008

Aceptado, noviembre 6/2008

Resumen

El objetivo del texto es mostrar que el conocimiento, entendido como certeza, ha sido duramente cuestionado desde diversos campos del saber (filosofía, psicología, psicoanálisis, epistemología, biología, etc.), lo que ha implicado una reformulación de algunos planteamientos sobre el mismo. La diferencia entre saber y conocimiento, trabajada ya por varios autores, se aborda aquí desde una perspectiva que señala la posibilidad de reflexión acerca del saber y el conocimiento a partir de la epistemología contemporánea en la psicología, la ética, la filosofía, entre otras disciplinas. El texto se divide en cinco partes: a) Teoría y práctica: se introduce el tema principal con el problema de la relación entre teoría y práctica mostrando sus difusos límites, con lo cual se empieza el cuestionamiento al saber entendido de forma positivista, b) Algunos supuestos acerca del saber y su transmisión: en esta segunda parte se muestran varios supuestos sobre el saber que conformaban la idea tradicional que se tenía de él, c) Panorámica de la ciencia del siglo XX en relación con el problema del saber: aquí se presenta una visión panorámica del cuestionamiento hecho por la epistemología contemporánea al concepto de saber que manejaba el positivismo lógico, d) El saber tácito: se muestra con mayor detalle uno de los cuestionamientos más fuertes que ha recibido la idea positivista de saber: el saber tácito. Además, se propone una diferencia entre saber y conocimiento, e) Conclusión: se muestra la situación actual del saber y el conocimiento, como efecto del recorrido indicado a lo largo del texto, tomando algunas reflexiones sobre Platón y su planteamiento de la diferencia entre *doxa* y *episteme* (que hasta cierto punto pueden homologarse a saber y a conocimiento, respectivamente –Ramírez, 1996; Lopera, 2004).

Palabras clave: saber, conocimiento, ciencia, teoría, práctica, psicología, filosofía, epistemología, ética, saber tácito.

KNOWING AND KNOWLEDGE: A PLURAL APPROXIMATION

Abstract

The aim of this paper is to show how knowledge, in the sense of certainty, has received criticisms from several disciplines (philosophy, psychology, psychoanalysis, epistemology, biology, among others), which has implicated a re-formulation of some perspectives about it. The difference between knowing and knowledge, already examined by several authors, is tackled here from a point of view that shows the possibility of reflection about knowing and knowledge taken from contemporary epistemology in psychology, ethics, philosophy, and other fields. This text is divided into five sections: a) Theory and practice: The main topic is introduced along with the problem of the connection between theory and practice and their diffuse limits, which is the beginning of criticism about knowledge in its positivistic form, b) Some assumptions about knowledge and its transmission: this second part discusses several assumptions about knowledge that gave shape to the traditional idea about it, c) Outlook of science in the XX century in relation to the problem of knowledge: this section presents a panoramic view of the criticisms made by contemporary epistemology about the concept of knowledge assumed by logical positivism, d) Tacit knowledge: this part deals in detailed manner with one of the stronger criticisms that has ever been made to the positivistic conception of knowledge: tacit knowledge. Moreover, a distinction between knowing and knowledge is proposed, e) Conclusion: The present situation of knowing and knowledge as an effect of the route designed throughout this text is shown in this section, taking into account some reflections about Plato and his distinction between *doxa* and *episteme* (terms which to some extent could be equivalent to knowing and knowledge, respectively- Ramírez, 1996; Lopera, 2004).

Key words: knowing, knowledge, science, theory, practice, psychology, philosophy, epistemology, ethics, tacit knowledge.

* Psicólogo y candidato a Magíster en Filosofía del Instituto de Filosofía de la Universidad de Antioquia. Docente de cátedra en el programa de psicología y miembro del grupo de investigación El Método Analítico y sus Aplicaciones en las Ciencias Sociales y Humanas del Departamento de Psicología de la misma universidad. Correspondencia: Universidad de Antioquia, calle 67 N° 53-108, bloque 9, Departamento de Psicología, teléfono: 2195976, 2195765, 2195989. homantis35@yahoo.com

SABER E CONHECIMENTO: UMA APROXIMAÇÃO PLURAL

Resumo

O objetivo deste artigo é mostrar que o conhecimento, visto como certeza, tem sido questionado desde diversos campos do saber (filosofia, psicologia, psicanálise, epistemologia, biologia, etc.), o qual implica reformular algumas idéias sobre o mesmo. A diferença entre saber e conhecimento, exposta por vários autores, é examinada desde uma perspectiva que permite refletir acerca de eles partindo da epistemologia contemporânea na psicologia, ética, filosofia e outras disciplinas. O artigo consta de cinco partes: 1. Teoria e prática: é apresentado o tema principal mediante o problema da relação entre teoria e prática, mostrando os seus limites difusos; assim começa o questionamento ao saber positivista. 2. Alguns supostos sobre o saber e a forma de transmiti-lo: mostram-se vários supostos sobre o saber, que conformavam a idéia tradicional sobre ele. 3. Panorama da ciência do século XX em relação com o problema do saber: é apresentada uma visão panorâmica do questionamento da epistemologia contemporânea ao conceito do saber mantido pelo positivismo lógico. 4. O saber tácito: é exposto com detalhes um dos fortes questionamentos feitos à idéia positivista do saber: o saber tácito. 5. Conclusão: é mostrada a situação atual do saber e o conhecimento, efeito do percurso sinalado no texto, e são tomadas algumas reflexões sobre Platão e sua exposição sobre doxa e episteme (que, de certo modo, podem tomar-se como saber e conhecimento, respectivamente –Ramírez, 1996; Lopera, 2004).

Palavras-chave: saber, conhecimento, ciência, teoria, prática, psicologia, filosofia, epistemologia, ética, saber tácito

TEORÍA Y PRÁCTICA¹

Nos interesa abordar los asuntos propios de la psicología desde una perspectiva filosófica, especialmente desde el campo de la epistemología y la ética. Desde el campo de la epistemología, ya que consideramos que es una disciplina que permite obtener un panorama amplio e integrador de las diversas propuestas psicológicas. Y desde el campo ético, porque ciertas propuestas psicológicas, acaso las dominantes en la actualidad, han dejado de lado aspectos humanos como la libertad, la elección, el sentido de la vida, la responsabilidad, entre otros que, si bien son psicológicos, también son éticos, o se ubican en el límite de lo ético, siendo en ocasiones muy difícil, o incluso inconveniente, desligar ambos campos (psicológico y ético) (Lopera y otros, 2007 y Lopera, 2006).

Recientemente se dio la separación entre psicología y filosofía como disciplinas². Pero, desde nuestra perspectiva, la psicología sigue teniendo estrechos vínculos con la filosofía y viceversa.

Con frecuencia se afirma que la filosofía es una disciplina esencialmente teórica, y de allí puede inferirse, como se hace con frecuencia, que es una actividad con pocas implicaciones prácticas³. Se cree que teoría y práctica son dimensiones claramente separadas. En la psicología, por el contrario, aparece más explícitamente una intención práctica, aunque también se presenta la intención teórica.

Por otra parte, y desde una perspectiva no muy extendida, se considera que la filosofía es, más que una actividad teórica, una forma de vida, una actitud, una *ethos* en el sentido griego⁴, enfatizando con ello el aspecto práctico.

¹ Este texto se deriva del proyecto de investigación El objeto de la psicología (finalizado en octubre de 2008), del grupo de investigación El Método Analítico y sus Aplicaciones en las Ciencias Sociales y Humanas, coordinado por Juan Diego Lopera Echavarría y adscrito al Departamento de Psicología de la Universidad de Antioquia. También es producto del trabajo con Carlos Arturo Ramírez Gómez en diferentes cursos coordinados por él en el mismo departamento y en otros espacios complementarios. Por último, es producto de los seminarios de la Maestría en Filosofía de la Universidad de Antioquia: Discusiones Ciencia del Siglo XX y Platón: Técnica, Saber Ético y Vida Buena coordinados respectivamente por Jorge Antonio Mejía Escobar y Jairo Iván Escobar Moncada durante el semestre 2007/1.

² Generalmente se admite que la separación de la psicología respecto de la filosofía se produce con la fundación del primer laboratorio de psicología realizada por Wilhelm Wundt en 1879, hecho que marca el inicio de su camino científico.

³ Nehamas afirma en la introducción a su libro El arte de vivir, que la filosofía en sus inicios fue práctica, pero con el paso del tiempo se ha vuelto una disciplina teórica. (Nehamas, 2005, p. 11).

⁴ “Con respecto al texto de Kant [Respuesta a la pregunta ¿qué es la ilustración?, 1994], me pregunto si no se puede considerar la modernidad más bien como una actitud que como un periodo de la historia. Por actitud quiero decir un modo de relación con respecto a la actualidad, una elección voluntaria efectuada por algunos, así como una manera de obrar y de conducirse que, a la vez, marca una pertenencia y se presenta como una tarea. Un poco, sin duda, como lo que los griegos llamaban un *éthos*” (Foucault, 1994, pp. 341-342). “Pero la ética en el sentido como los griegos podían entender el *éthos*, era la manera de ser y la manera de conducirse. Era un modo de ser del sujeto y un cierto modo de hacer, visible para los otros. El *ethos* era la manera de cada uno de traducirse por su vestimenta, por su paso, por su modo de andar, por la calma con la cual él respondía a todos los sucesos, etc. Eso es, para ellos, la forma concreta de la libertad; así es que ellos problematizarían su libertad”. (Foucault, 2000, p. 263).

La psicología se ha entendido más como disciplina o profesión que como forma de vida. No obstante, nada impide que se hable de la psicología como una forma de vida.

Una tercera propuesta, difícilmente diferenciable de la anterior⁵, afirma que se *puede* o se *debe* presentar una dialéctica entre teoría y práctica. Cuando aquí se habla de dialéctica se está hablando de un diálogo entre teoría y práctica a partir del cual estos dos elementos están modificándose mutuamente. Nehamas lo expresa de la siguiente manera:

“Aun cuando Aristóteles identificaba la filosofía con la ‘teoría’, su propósito era probar, como lo hace en el décimo y último libro de la *Ética Nicomáquea*, que una vida de actividad teórica, la vida de la filosofía, era la mejor vida que los humanos podían llevar. No se podría llevar este tipo de vida a menos que se adquiriera no sólo un número de ideas filosóficas sino también, con el tiempo y con gran esfuerzo, el muy singular tipo de carácter cuyos elementos y presupuestos Aristóteles describía y justificaba en los nueve libros anteriores de la *Ética*. La vida teórica, a su vez, afecta al carácter de aquellos que la viven. La teoría y la práctica, el discurso y la vida, se afectan entre sí; los hombres se hacen filósofos porque pueden y quieren ser el mejor tipo de ser humano y vivir de la mejor manera posible. Hay una influencia directa entre lo que uno cree y cómo se vive” (Véase: Nehamas, 2005, p. 11).

Se pueden encontrar muchos otros casos en la filosofía en los que el *cuidado del alma*, o *cuidado de sí* (*epimeleia heautou*) pasa a ser un tema fundamental, y para quienes el propósito no es solamente teorizar por teorizar, sino que se percatan de que las teorías tienen efectos en los asuntos prácticos, y que, a su vez, lo práctico tiene efectos en lo teórico. Tal es el caso de Sócrates, Montaigne, Nietzsche, Foucault, por mencionar sólo algunos (Nehamas, 2005).

En este mismo sentido, Ramírez (1991) y Gil (1996) hablan de la relación dialéctica entre teoría y práctica como la característica esencial del método científico, y a partir de allí van a formular su propuesta del método científico como una actitud, una forma de relación con el saber, una forma de vida.

En cuanto a la psicología, esta tercera posición es más clara, principalmente desde algunas perspectivas psicoanalíticas y humanistas, y desde la perspectiva científica descrita.

Una cuarta propuesta sostiene que la realidad se compone de diversos niveles emergentes que son el produc-

to de la evolución. Polanyi (1967) aborda el tema de la emergencia a partir de su propuesta del saber tácito (*tacit knowing*). Lo emergente tiene que ver con la formación de niveles de realidad superiores que tienen sus propias leyes y no pueden ser explicados a partir de las leyes del nivel precedente (cfr. Gell-Man, 1995). Esta propuesta abre el camino para el desarrollo de las teorías de la complejidad, las cuales buscan estudiar los fenómenos en su propio nivel, sin ser reduccionistas. Ramírez se refiere a la emergencia de la siguiente manera:

“Hay mucha confusión teórica cuando se pretende explicar lo complejo y sus propiedades como si fueran combinaciones de las propiedades de lo simple. Se olvida que hay **emergencia** (*sinergia*) de nuevas propiedades en el compuesto, al combinarse elementos simples. Ejemplos: el agua, la sal, un grupo de sujetos individuales que conforman un sujeto colectivo.

La articulación no es sólo agregación. Ciertas formas combinatorias permiten que emerjan propiedades distintas: *crean* algo nuevo. Es el principio de **la creación.**” (*Lo emergente*, ens. 48, Ramírez, 1999a. Énfasis en el original).

Con base en la propuesta de la emergencia evolutiva (Cfr. Polanyi, 1967 y Gell-Man, 1995), se dice que la realidad en sí misma es *fractal* (Zuluaga, 2005). *Fractal* es un concepto acuñado por Benoit Mandelbrot (1996), quien lo ha investigado ampliamente en el campo de las matemáticas y lo utiliza para designar objetos geométricos cuya dimensión es fraccionaria, o sea, que está entre dos dimensiones sin estar propiamente en una sola de ellas.

El término *fractal* se utiliza para designar objetos que tienen tres características: a) son fraccionarios, b) son porosos, y c) son autosemejantes.

1. Cuando se dice que estos objetos son de dimensión fraccionaria, se hace referencia a que se encuentran entre un nivel y el siguiente. Por ejemplo, en ciencia básica se habla de 1ª dimensión (la línea), 2ª dimensión (el plano), 3ª dimensión (el volumen), 4ª dimensión (el tiempo), la dimensión 2/5, por ejemplo, es *fractal*. En el psicoanálisis lacaniano se habla de tres registros de lo humano: real, imaginario y simbólico, la intersección entre los diversos registros generaría un registro nuevo: lo formal (cfr. *La formalización* ens. 102 Ramírez, 2000); Popper habla de tres mundos: el de los objetos materiales, el de la conciencia, y el de los productos de la mente humana, ¿qué clase de mundo es el que se encuentra entre el mundo uno y el

⁵ El ejercicio de diferenciar la propuesta dos de la tres se hace con un carácter explicativo posibilitado por la abstracción del lenguaje, pero, como se verá en la propuesta cuatro, en la realidad concreta difícilmente se encuentra algo correspondiente a las clasificaciones en su estado puro.

mundo tres?); Polanyi habla de cuatro aspectos propios del conocimiento tácito (funcional, fenomenal, fenoménico y ontológico); en todos estos casos, se pueden hallar *fracciones*. Igual sucede en el campo de la teoría y la práctica que estamos abordando aquí. Estos campos no son absolutamente separados sino que frecuentemente se entrecruzan. Esta posibilidad de entrecruzarse es posible por la segunda característica de los objetos fractales: la porosidad.

2. Cuando se dice que los objetos fractales son porosos, se resalta la característica de estos objetos de interpenetrarse: el ejemplo más claro es la esponja, que al ser sumergida en agua es difícil decir dónde se encuentra la esponja y dónde el agua, ¿quién penetra a quién?

3. Por último, la autosimilaridad o sibilisemejanza quiere decir que cada parte del objeto tiene la misma estructura que la totalidad, un buen ejemplo es el código genético, en el cual ya está toda la estructura que se expresará en el cuerpo⁶. Según esta propiedad, se puede captar la totalidad del objeto en cualquiera de sus fragmentos.

Desde esta perspectiva fractal, no existen elementos “puros” (excepto como un recurso posible desde el campo simbólico del lenguaje humano para clasificar, comprender y operar con los objetos de la realidad). En consecuencia, en esta cuarta propuesta la distinción entre teoría y práctica que hemos venido mencionando es un recurso propio del análisis, pero no da cuenta de la forma en que efectivamente *existe* la realidad. Siempre la teoría implica la práctica y viceversa. No obstante, por lo general no hay una *armonía* entre estos elementos.

Con el término *armonía* no se hace referencia a una mezcla de elementos en igual cantidad, ni un estado de

perfección eterna como en ocasiones se entiende. La armonía se concibe aquí como justa proporción, o sea, articulación adecuada de elementos (tendencias, registros, fuerzas, dimensiones), teniendo como base un criterio valorativo determinado (cfr. *La armonía*, ens. 64, Ramírez 1999a).

El punto culmen sería la *teoría practicada* o la *práctica teorizada* (dependiendo del objeto que se privilegia)⁷. En consecuencia, la vida de un ser humano, su práctica existencial, está atravesada por las teorías que ha ido incorporando a lo largo de su vida (*prejuicios* los llama Gadamer, 1993, p. 337 y ss. y Ramírez, 1991; y desde la perspectiva de la sociología del conocimiento Cohen y Schnelle, 1986) mediante un proceso de construcción⁸. En esta cuarta propuesta, el *cuidado de sí*, implica la búsqueda de la armonía en diferentes niveles del ser y, desde el punto de vista psicológico, pero también filosófico, la salud psíquica (Tugendhat, 1988, p. 63).

Esta cuarta propuesta nos gusta más, nos parece más realista y menos reduccionista porque permite integrar más áreas de la vida del ser humano desde una perspectiva psicológica y filosófica, lo cual posibilita una mayor fecundidad en las investigaciones y trabajos que se realicen, y favorece el pluralismo⁹ y la transdisciplinariedad.¹⁰

Además, a partir de esta cuarta propuesta, y de acuerdo con nuestra formación psicológica, consideramos que la filosofía acompaña a todo ser humano en sus acciones (toda persona tiene un saber que se evidencia en su actuar y que en ocasiones es cuestionado y revisado) y en las consecuencias que se derivan de ellas (cfr. *Sobre la teoría personal*, ens. 89, Ramírez, 1999b)¹¹. El saber práctico (ético) es central. Consideramos que es, ha sido

⁶ Lo fractal ha sido retomado por muchos autores en varios campos del saber; empezando por la filosofía con Deleuze y Guattari (1997, p. 495 y ss.). También ha sido un tema ampliamente trabajado por Ramírez principalmente en *Lógica fractal*, ens. 55; *Dialéctica fractal*, ens. 56 y *La realidad fractal*, ens. 58. (1999a). También Talanquer (1996).

⁷ Véase el trabajo realizado en este sentido por Ramírez: *Los ejes causales de lo psíquico*, ens. 11; *La compenetración fractal*, ens. 76 (1999a); y *Ética dialéctica*, ens. 178 (2000).

⁸ Es un aspecto trabajado por Jean Piaget en su teoría evolucionista-construccionista de la inteligencia como mecanismo adaptativo. Son fundamentales en este punto los conceptos de asimilación y acomodación (Piaget, 1977, 1979, 1999), (Manrique, 2003).

⁹ Para ampliar el tema del pluralismo véase: *La pluralidad de las tendencias*, ens. 49, (Ramírez, 1999a) y *Pluralismo analítico*, ens. 200. (Ramírez, 2000).

¹⁰ “La investigación disciplinaria concierne a un solo nivel de realidad. La transdisciplinaria, en cambio, extiende su acción a través de varios niveles de realidad, en el caso de la transdisciplinariedad fuerte, y a varios niveles de organización (quizás a veces realidades) en el caso de la transdisciplinariedad débil”. (Max-neef, 2004, p. 116). Para profundizar en el tema véase el artículo completo.

¹¹ La filosofía puede considerarse como un saber disciplinar, puramente teórico, que privilegia el dato teórico a sus implicaciones prácticas, lo que puede llamarse filosofía académica. No obstante, la filosofía también puede considerarse como una forma de vida, una manera de hacer frente a las diversas contingencias vitales, un modo de relacionarse con la existencia basada en un amor por la sabiduría (filos – sofía), lo cual puede llamarse actitud filosófica. La primera forma de filosofía privilegia la erudición, esto es, la adquisición de conocimientos y su repetición, la segunda forma privilegia la relación entre la teoría y la práctica en la existencia cotidiana. Esta misma distinción se aplica con frecuencia a otras disciplinas. Por ejemplo, se habla con frecuencia de la psicología académica. El psicólogo puede ser un psicólogo académico o llevar hasta su propia existencia una actitud psicológica.

y, probablemente, seguirá siendo fundamental en el mundo humano. Es de los temas más complejos y para el cual no se tienen respuestas muy articuladas. Este tópico es un gran reto para la razón pues corresponde a un nivel emergente.

Un problema que es ético y epistemológico, filosófico y psicológico, al mismo tiempo, ha sido planteado por Platón hace más de dos mil años y, a nuestro juicio, aún está vigente, es el tema de la naturaleza del saber ético y la forma de adquirirlo para lograr la vida buena (*eudaimonía, euprattein, eu zen*¹²), en términos psicológicos, la salud psíquica (Tugendhat, 1988, p. 60 y ss.), que se manifestaría en la alegría (*La alegría como propósito existencial*. Ramírez, 2000).

Veamos a continuación qué supuestos han determinado el saber en general, y el saber ético en particular.

ALGUNOS SUPUESTOS ACERCA DEL SABER Y SU TRANSMISIÓN

Nuestro interés en el tema del saber ético surge a partir de la investigación socrática, referida por Platón en sus diálogos, acerca de la naturaleza de este saber y la posibilidad de su transmisión. El tema toca directamente aspectos psicológicos de suma importancia y que han sido trabajados especialmente desde la perspectiva psicoanalítica. Los diálogos giran en torno a la pregunta por la posibilidad de enseñar la *areté*¹³ y, unido a ello, a la pregunta por la naturaleza de la *areté* tanto en la perspectiva personal (ética) como colectiva (política). Pero, ¿qué es, a fin de cuentas, este saber ético? ¿Cómo puede pensarse a partir de los elementos que ha aportado la investigación en la ciencia del siglo XX? son preguntas que están abiertas.

Feyerabend (1974, 2001) ha denunciado que durante el siglo XX, luego de los logros de la ciencia clásica, la racionalidad científica gana terreno frente a otros tipos de saberes convirtiéndose, aparentemente, en el único saber válido. Proponemos que desde entonces el saber se ha caracterizado como saber científico, y se ha tendido a eliminar, principalmente desde la perspectiva del empirismo lógico, otra clase de saberes que no cumplen con cuatro criterios que se han considerado básicos.

1. Para que un saber sea transmitido (aprendido – enseñado) debe tener la forma de una *téchne* o *episteme*¹⁴, o sea, debe ser un conocimiento articulado mediante razones (*logos*). De esta manera la enseñanza y el aprendizaje se conciben como asuntos netamente racionales.

En oposición a lo anterior, en la actualidad se habla desde diversos frentes –psicoanálisis (cfr. Freud, 1976^a, entre otros textos), epistemología –Norwood Russell Hanson (1997), Michael Polanyi (1967), Ludwik Fleck (Cohen y Schnelle, 1986, Mejía, 1991)–, biología del conocimiento (Riedl, 1981, Wilson, 1999), epistemología evolucionista (Martínez y Olivé, 1997), entre otros–, del saber no racional, entendiendo por tal aquél que no se rige por la lógica secundaria o lógica aristotélica¹⁵.

2. Pero, aun aceptando que no sólo se enseña y aprende aquello formalizado como una *téchne* o *episteme*, sigue existiendo otro supuesto: la enseñanza y el aprendizaje se producen sólo a partir de un saber proposicional, aunque puede ser basado en una racionalidad diferente a la lógica científica –es el caso de la enseñanza mediante fábulas o mitos, y la literatura en general– (Cfr. Nussbaum, 1995 y Lopera, 2008).

Por oposición, podemos leer en el Protágoras en 323c-323d: “[...] pero el que crean que ésta [la *areté*] no se da por naturaleza ni tampoco espontáneamente, sino que es enseñable y que, si se presenta en alguien, es a partir de un cuidado, eso es lo que trataré de demostrarte enseguida” (Platón, 1993). La palabra que se traduce como “cuidado” es *epimeleias*. En la versión del *Protágoras* de la editorial Pentalfa (1980) se traduce como “aplicación”, y en la versión del *Protágoras* de la editorial Planeta DeAgostini (1998) se traduce como “ejercicio”. Es importante esta aclaración porque muestra que en la afirmación de Protágoras se percibe una concepción del aprendizaje basado en una actividad práctica. Lo cual va a ser relevado suficientemente por Piaget, a partir de su epistemología genética, en su propuesta de la acción como base del desarrollo de la inteligencia y fuente primaria del conocimiento.

También en la psicología contemporánea se habla del aprendizaje vicario o “efecto de modelado” (o sea, por imitación, o a través de las experiencias de otros –Dowd, 1997, p. 28). Desde la perspectiva psicoanalítica, espe-

¹² Eudaimonía hace referencia a la “vida lograda”, es una valoración que se hace al final de la vida. Euprattein, es un término referido al “bien obrar”, lo que constituye en sí mismo una buena vida.

¹³ Areté es un término difícil de traducir porque abarca un amplio campo semántico que no recogen las palabras que tenemos en el español, y por las connotaciones que tienen ellas para nosotros. Algunas de las traducciones más frecuentes son: virtud y excelencia.

¹⁴ Frecuentemente se señala una diferencia entre estos dos tipos de saberes articulados mediante razones hablando de la *téchne* como un saber técnico (saber hacer, know how, habilidad, técnica, arte), esto es, una teoría concebida en función de la práctica, y de la *episteme* como un saber científico, la teoría pura. A estos dos tipos de saber se opone la doxa, que sería un saber no articulado mediante razones.

¹⁵ Cfr. Lógica fractal, ens. 55, (Ramírez, 1999a).

cialmente relacionado con el tema de la formación de los psicoanalistas, se habla del aprendizaje mediante la propia experiencia, que es considerado como fundamental, más importante que un aprendizaje basado en la teoría (Lopera, 2006)¹⁶.

3. El tercer supuesto es que el saber es *únicamente* consciente al igual que su transmisión, lo cual, desde la perspectiva actual, no parece sostenerse: se enseñan y se aprenden habilidades, valores, ideologías, cosmovisiones, etc., sin que la persona se percate conscientemente de ello. Además, desde la perspectiva de la biología del conocimiento se sustenta que hay un saber que se transmite genéticamente (Riedl, 1981). Desde el punto de vista de la sociología del conocimiento se sustenta que el saber se transmite irracionalmente por efecto de un flujo del conocimiento entre los colectivos de pensamiento (Cohen y Schnelle, 1986). Polanyi plantea que la transmisión del saber se basa en la fe en el maestro, en la autoridad (1967, p. 61); es lo que en psicoanálisis se denomina *sujeto supuesto saber* (Lacan, 1961-1962) y que se basa en la identificación y el amor de transferencia (cfr. Freud, 1976b, 1976c, entre otros).

Consideramos que uno de los mayores aportes a la epistemología respecto a este asunto, es el concepto de lo *inconsciente*, ampliamente desarrollado por Sigmund Freud y el psicoanálisis en general. Es claro que no fue él quien inventó el término, pero sí quien descubrió sus leyes, su lógica¹⁷, y abrió con ello la posibilidad de realizar un trabajo con mayor profundidad y rigurosidad.

Ramírez, para esta característica del saber que llama *saber no consciente*, propone diferenciar varios términos, con el fin de alcanzar una mayor precisión: lo a-consciente, lo sub-consciente, lo inconsciente, lo pre-consciente. Mediante estas categorías Ramírez muestra la diferencia existente entre lo que no es consciente en un nivel: físico elemental (leyes físicas y químicas), biológico (fisiología), vegetal (¿tiene consciencia una planta?), animal, y humano (que implica el lenguaje)¹⁸.

4. Un cuarto supuesto es que “conocimiento” (*episteme*) es sinónimo de “conocimiento verdadero”, como

lo era para los griegos. Lo demás es opinión (*doxa*), un saber no articulado mediante razones que puede ser falso o verdadero (*ortho doxa*), un tipo de saber considerado como de menor rango que el “conocimiento” (Ramírez, 1996; Lopera, 2004).

En la epistemología justificacionista se afirma que conocimiento equivale a conocimiento probado. Esto es propio del llamado positivismo lógico. Lakatos menciona que por mucho tiempo “conocimiento” equivalió a conocimiento probado¹⁹ (verdadero), ya sea mediante el poder de la razón o la evidencia de los sentidos. Desde Einstein los valores intelectuales clásicos se han reformulado. En la actualidad algunos intentan atenuar el valor de verdad probada planteándolo como verdad probable (lo hacen algunos empiristas lógicos como Carnap) o verdad por consenso (lo hacen algunos sociólogos del conocimiento como Kuhn y Polanyi). Popper (1977) propuso el falsacionismo como alternativa al justificacionismo. Si se le ha de dar crédito a Lakatos, para Popper “la virtud no estriba en ser cauto para evitar errores, sino en ser implacable al eliminarlos. Audacia en las conjeturas, por una parte, y austeridad en las refutaciones, por otra: esa es la receta de Popper” (1983, p. 18).

En consecuencia, actualmente se considera en algunos círculos que el conocimiento, incluso (y especialmente) el conocimiento científico, es falible, conjetural, pues no hay forma de tener certeza absoluta sobre la verdad de algo. Por ejemplo, Popper argumenta que el reconocimiento por parte de Sócrates de su propia ignorancia (sólo sé que nada sé –Platon, 1997²⁰), base de su método mayéutico, es aplicable en la epistemología contemporánea:

“Por conocimiento, en principio, queríamos decir, conocimiento cierto [...] Sin embargo el conocimiento científico no es conocimiento cierto. Está siempre abierto a revisión. Consiste –en el mejor de los casos– en conjeturas comprobables, en conjeturas que han sido objeto de las más duras pruebas, en conjeturas inciertas, en conocimiento hipotético, conocimiento conjetural. Este es mi primer comentario, y por sí mismo es una amplia defensa

¹⁶ Especialmente el capítulo dedicado a la psicoterapia.

¹⁷ Cfr. ¿Lacan post – modernista?, ens. 27; Preguntas sobre el psicoanálisis, ens. 45; RFIS: la procedencia de los cuatro registros, ens. 52 (Ramírez, 1999a); Los juegos del lenguaje, ens. 81 (Ramírez, 1999b); El vivir alegre, ens. 93 (Ramírez, 2000).

¹⁸ Lo inconsciente, ens. 241; Lo subconsciente, ens. 242 (Ramírez, 2000).

¹⁹ Lakatos afirma: “En latín conocimiento se dice *Scientia* y ciencia llegó a ser el nombre de la clase de conocimiento más respetable” (1983, p. 9). Y a continuación dice: actualmente “ciencia” equivale a conocimiento genuino, conocimiento indudable” (1983, p. 11).

²⁰ La docta ignorancia de Sócrates se desarrolla (aunque sin tal nombre) en 20c-22e. Véase el planteamiento realizado por Carlos Arturo Ramírez sobre la actitud socrática fundamental como docta ignorancia; entre otros textos: El discurso implícito, ens. 34; Los saberes del analítico, ens. 41; Análisis terapéutico – análisis didáctico, ens. 42; Analista – analítico, ens. 43; Preguntas sobre el psicoanálisis, ens. 45 (1999a). Lectura psicoanalítica, ens. 79; Las técnicas analíticas, ens. 80 (1999b).

de la aplicación en la ciencia moderna, de las ideas de Sócrates; que él o ella no sabe. Simplemente suponen” (Popper, 1994)²¹.

Lo único que se puede alcanzar es una seguridad práctica basada en la experiencia, a partir de la cual se actúa. Por ejemplo: nada garantiza que mañana existirá el mundo, sin embargo la mayoría de las personas actuamos con la seguridad de que será así, de lo contrario, no tendría sentido ningún proyecto.

De estos cuatro supuestos, se puede derivar un quinto, y es que el saber se ha entendido generalmente como una característica exclusivamente humana. En las discusiones de la ciencia del siglo XX se amplía el saber como una característica que también es propia de entes distintos al ser humano. A continuación, revisaremos panorámicamente los cambios que ha sufrido la concepción del saber en la epistemología contemporánea.

PANORÁMICA DE LA CIENCIA DEL SIGLO XX CON RELACIÓN AL PROBLEMA DEL SABER

Los mencionados supuestos sobre el saber y su transmisión –racional, proposicional, consciente, verdadero, humano- permanecen actualmente en algunas esferas de la vida, entre otras razones, gracias a la influencia de la racionalidad científica que, por estructura, hace abstracción de las características constitutivas del obrar con el fin de poder generalizar. Wieland afirma que:

“en la intención de la ciencia se hace abstracción de todo aquello que no es repetible o, al menos, en cuanto no es repetible. También esta repetibilidad fundamental de todas sus acciones es una de aquellas ficciones necesarias que cuentan entre las presuposiciones de la ciencia” (1996, p. 95-96)²².

Sin embargo, debido a la evolución del conocimiento científico, se puede plantear legítimamente si aún hoy en día es imposible abordar el asunto del saber ético desde una perspectiva científica. Cuando decimos ‘aún hoy’, nos referimos a que la epistemología ha evolucionado bastante, especialmente en el siglo XX.

Los supuestos sobre el saber se refieren básicamente a la ciencia propuesta por el positivismo lógico, para cuyos representantes lo que debe guiar el método científico es el análisis lógico, formal, eliminando todo aquello metafísico, es decir, todo lo que no es susceptible de ser tratado lógicamente y empíricamente. Posteriormente, desde la perspectiva de Popper, se amplía un poco el rango otorgado al saber. En este caso la metafísica tiene papel importante en la ciencia como guía heurística. Pero el falsacionismo popperiano es, según Lakatos, autodestructivo, pues si se aplica el falsacionismo a sí mismo, no soporta la prueba²³, y, además, implica una paradoja: si lo científico es lo falsable, suponiendo que se llevara a cabo esta falsación, lo científico consistiría en postulados científicos pero falsos.

Kuhn, ante estos inconvenientes de la propuesta popperiana, va a ampliar el saber científico a un campo más allá de la racionalidad. Este autor muestra cómo la racionalidad se presenta sólo al interior de la ciencia normal, en el periodo en el cual la comunidad científica trabaja dentro de un paradigma. Pero en ciertas ocasiones se presentan las *crisis*, que operan a partir de movimientos psicológicos y sociales en el entorno de las comunidades científicas. Lakatos, temiendo la alternativa irracional que se abre con Kuhn, retoma la propuesta popperiana del falsacionismo metodológico sofisticado y propone su metodología de los programas de investigación científica (MPIC), en la cual intenta mediar entre racionalismo y sociología de la ciencia. Para él hay dos aspectos históricos que se deben abordar en la ciencia: la historia externa, que se refiere en gran medida a los elementos que resalta Kuhn, pero también, y fundamentalmente, la historia interna, que constituye una reconstrucción racional de los hechos científicos, no tal y como fueron sino como son racionalmente pensados. De esta manera Lakatos amplía aún más el campo del saber en general, y postula una gran injerencia de los aspectos “irracionales” en el saber científico en sentido estricto, y a la vez salva la racionalidad de la ciencia.

Feyerabend (1974, 2001), por su parte, considera que la racionalidad no es mejor que la irracionalidad ni en un sentido normativo ni en un sentido práctico. Lo que han

²¹ Popper utiliza la palabra “cierto” como sinónimo de “verdadero”.

²² Wieland argumenta que la racionalidad científica implica tres características fundamentales que se oponen a la praxis (el obrar concreto): 1) Incondicionalidad: la teoría es condicional, se pueden hacer presuposiciones. El obrar es incondicional: lo que se hizo se hizo; 2) Sujeción a la situación: la racionalidad científica hace abstracción de la situación concreta con el fin de generalizar los hechos y hacerlos repetibles. El obrar se enfrenta con la “situación”, constituida por un entramado de condiciones pre-existentes no controladas, abiertas a la contingencia. 3) Irrevocabilidad: no se puede hacer que lo que aconteció no haya acontecido. En la misma ciencia se presenta el obrar (lo que hacen los científicos), pero la racionalidad implica que se haga abstracción de este obrar. (Wieland, 1996, p. 92 y ss.).

²³ Popper, para evitar esta dificultad, afirmó que el falsacionismo como criterio de demarcación entre lo que es ciencia y lo que no lo es, no se aplicaría a sí mismo por cuanto el falsacionismo no pretende ser ciencia.

hecho los científicos ha sido irracional, no han seguido un solo método, y esto tampoco sería conveniente, pues el anarquismo metodológico es parte importante de la creatividad genuina. En sentido práctico, diversos pueblos han resuelto, eficazmente, problemas sin recurrir a la racionalidad científica tal como la consideramos hoy en día. El saber científico es otro saber más sin ninguna prevalencia sobre las otras clases de saber. Además, compararlos es imposible, pues son inconmensurables, son intraducibles, debido a las diferencias que hay entre las cosmovisiones, grupos, métodos, culturas, etc. La propuesta de Feyera-bend se basa en que “todo vale” (1974, 2001).

Desde la perspectiva de Campbell (Martínez y Olivé, 1997), quien sigue a Kant, pero con herramientas de la biología del conocimiento, la fundamentación del saber no puede encontrarse en el mismo saber, sino en otro nivel diferente que es el de la biología. En esta línea trabaja la epistemología evolucionista mostrando que el conocimiento científico, al igual que todo saber, es producto de la evolución y tiene un valor adaptativo. Consecuentemente, Lorenz y Riedl, hablan de los *a priori* kantianos transmitidos de unos individuos a sus descendientes de manera genética. Mediante la frase, “lo que es *a priori* para el individuo, es *a posteriori* para la especie”, se describe que el mundo percibido va dejando huellas que, mediante la selección natural, se van convirtiendo en estructuras cognoscitivas hereditarias, y son las que posibilitan el conocimiento²⁴.

Hanson (1997) plantea que el saber está mediado por la *gestalt*, esto es, la buena forma, que se basa en *a priori* mentales. Fleck va a postular desde la sociología del conocimiento, que sólo percibimos lo que *podemos* a partir de un conocimiento previo, por eso afirma que para ver hay que saber. El conocimiento que él propone es social, el conocimiento encarnado en un cuerpo colectivo, cultural, llamado colectivo de pensamiento. La biología del conocimiento es necesaria para sostener esta propuesta. Piaget va a introducir un tercer elemento en esta discusión al proponer la acción como elemento fundamental para la adquisición del conocimiento. La acción articula lo *a priori* con lo *a posteriori* (experiencia). Se basa en sus estudios de epistemología genética, estudios referidos al conocimiento y realizados mediante una historia evolutiva de su adquisición y progreso, estudiando dicha evolución tanto desde la perspectiva cosmológica (cómo

surgió el conocimiento en el transcurso de la evolución natural), cómo desde la perspectiva específica de la génesis del conocimiento en el niño, y las diferentes fases de complejidad que alcanza a medida que éste se transforma gradualmente en adulto. Análogamente, estudia la evolución del conocimiento científico. Considera que el estudio del desarrollo del niño es un modelo adecuado para representar el avance en la ciencia.

Los supuestos anteriormente mencionados, estrechamente vinculados con la racionalidad científica moderna, poco a poco van siendo cuestionados, inclusive, como hemos visto, desde la misma racionalidad científica, con lo cual ha sido posible empezar a hablar de nuevo de aspectos que escapan en cierta medida a la racionalidad, pero que son fundamentales.

Profundicemos en uno de los aportes novedosos de la epistemología contemporánea: el saber tácito, de Michael Polanyi. Esta propuesta nos evoca ideas interesantes de Platón sobre el saber, y nos da nuevas vías para abordar el saber ético.

EL SABER TÁCITO

Michael Polanyi advierte acerca del peligro que encierra para la racionalidad científica evadir la dimensión del saber tácito (*tacit knowing*)²⁵. Entendemos que Polanyi se refiere con este término a aquel saber que posee también, aunque no exclusivamente, las características que consideramos se han dejado de lado durante años en la tradición epistemológica; nos referimos al saber no racional, no proposicional, no consciente y no exacto. Al respecto, Polanyi afirma:

“Estamos abordando aquí un tema crucial. El objetivo explícito de la ciencia moderna es establecer un conocimiento objetivo, estrictamente imparcial. Toda falla de este ideal se acepta sólo como un defecto temporal, que debemos procurar eliminar. Pero al suponer como partes indispensables del conocimiento las formas del pensamiento tácito, el ideal de eliminar todos los elementos personales del conocimiento, apuntaría, en efecto, a la destrucción de todo el conocimiento. El ideal de la ciencia exacta se volvería fundamentalmente engañoso y posiblemente una fuente de falacias devastadoras.

Creo poder mostrar que el proceso de formalización de todo el conocimiento tendiente a la exclusión de cualquier

²⁴ Cfr. Etiología psíquica, ens. 10; y Los ejes causales de lo psíquico, ens. 11 (Ramírez, 1999a).

²⁵ “Tácito” proviene de *tacere*, voz latina que significa “silencioso”, lo cual explica que el objeto de la propuesta de Polanyi se conozca como “saber silencioso”. También es conocido como “pensamiento difuso”.

saber tácito es una autoderrota. [...] una teoría matemática puede ser construida sólo contando con el saber tácito *anterior* y puede funcionar como una teoría solamente *en* un acto de saber tácito, que consiste en prestar atención *desde* ella hasta la experiencia construida previamente sobre la cual se produce. Así se prueba como autocontradictorio y lógicamente erróneo el ideal de una teoría matemática de la experiencia comprensiva que eliminaría todo el conocimiento tácito” (Polanyi, 1967, pp. 20–22)²⁶.

Y a continuación presenta un ejemplo de lo que ha dicho:

“Permítanme finalizar esta conferencia, en consecuencia, presentándoles un ejemplo concreto más impactante de una experiencia que posiblemente no pueda ser representada por ninguna teoría exacta. Es una experiencia de la ciencia misma: la experiencia de ver un problema, tal como un científico lo ve en la búsqueda del descubrimiento.

[...] ¿Pero cómo puede uno ver un problema, cualquier problema, dejar sólo un problema bueno y original? Ver un problema que conduzca a un gran descubrimiento no es solamente ver algo oculto, sino ver algo de lo cual el resto de la humanidad no puede tener aún un indicio. Todo esto es un lugar común; lo damos por sentado sin advertir la clase de auto-contradicción implicada. Sin embargo Platón en el *Menón* la ha señalado. Afirma que buscar la solución de un problema es un absurdo; o usted ya sabe qué es lo que está buscando, y entonces no hay problema; o usted no sabe lo que está buscando, y entonces no puede esperar encontrar nada.

[...] Porque el *Menón* muestra concluyentemente que si todo el conocimiento es explícito, es decir, susceptible de ser establecido claramente, entonces no podemos conocer un problema o buscar su solución. Y el *Menón* también muestra, en consecuencia, que si los problemas sin embargo existen, al igual que los descubrimientos para resolverlos, podemos saber cosas, y cosas importantes, que no podemos determinar” (Polanyi, 1967, pp. 20 – 22)²⁷.

Citamos a Polanyi extensamente porque consideramos importante dejar hablar al mismo autor principalmente en este fragmento en que plantea que todo obrar, incluso el obrar del mismo científico, está atravesado por un saber tácito (*tacit knowing*)²⁸, saber que Polanyi define como un conocimiento (*knowledge*) que no podemos comunicar ni determinar (*tell*)²⁹.

Gracias a los cambios ocurridos en el ámbito científico, hoy en día en la psicología, campo ampliamente atravesado por el racionalismo positivista, se empiezan a escuchar con más fuerza asuntos relativos al obrar humano, no como mero comportamiento objetivo, como en el caso del conductismo, sino con toda la connotación subjetiva que implica la expresión “obrar humano”. El ambiente epistemológico es cada vez más propicio para el desarrollo de programas de investigación que, como el que emprendió el psicoanálisis, se ocupan del abordaje de asuntos complejos y, por lo mismo, difícilmente abordables desde la perspectiva de la ciencia moderna³⁰.

Llama la atención que Polanyi hable de *tacit knowing*. ¿Por qué no hablar de *tacit knowledge*? Quizás hallemos una respuesta en la siguiente cita del autor:

“La psicología de la Gestalt ha demostrado que podemos conocer una fisonomía debido a que integramos nuestra conciencia de sus [elementos] particulares sin ser capaces de identificarlos, y mi análisis del conocimiento está vinculado cercanamente a este descubrimiento. Pero prestaré atención a aspectos de la Gestalt [forma] que han sido descuidados hasta ahora. La psicología de la Gestalt ha asumido que la percepción de una fisonomía tiene lugar a través del equilibrio espontáneo de sus [elementos] particulares impresos en la retina o en el cerebro. Sin embargo, estoy mirando la Gestalt [forma], por el contrario, como el resultado de una formación activa de la experiencia realizada en la búsqueda del conocimiento. Propongo que esta formación o integración es el gran poder tácito, indispensable, mediante el cual se descubre todo conocimiento y, una vez descubierto, se sostiene como verdadero” (Polanyi, 1967, p. 6-7)³¹.

²⁶ En inglés en el original. La traducción es nuestra.

²⁷ En inglés en el original. La traducción es nuestra.

²⁸ Carlos Arturo Ramírez plantea que la incorporación del método científico por parte del practicante de la ciencia es uno de los resultados de la práctica científica. Dicha incorporación implica que el método se convierte en una actitud, un ethos, una forma de habitar el mundo, una respuesta a la pregunta “¿qué hacer?”. De esta manera relaciona la práctica científica con la ética. (Ramírez, 1996, 1994, 1992, 1991). Véase del mismo autor: *La ética: metodología de la existencia*, ens. 88; y *La formación científica*, ens. 103. (Ramírez, 2000).

²⁹ “This very act of communication displays a knowledge that we cannot tell”. (Polanyi, 1967, p. 5). Las negrillas son nuestras. En otras páginas como la 4, 6, 8 y 10 también se menciona ese saber que no se puede comunicar y determinar. La palabra *tell* se puede traducir por decir, en el sentido de comunicar algo, y por determinar, en el sentido de ser claramente consciente de algo. Ambos sentidos se encuentran, en forma negativa, en el concepto de *tacit knowing*.

³⁰ La ciencia moderna se diferencia de ciencia contemporánea (Prigogine y Sterns, 1983; Lopera, 2004, 2006, 2007).

³¹ En inglés en el original. La traducción es nuestra.

A partir de esta cita entendemos que el “poder tácito” de Polanyi es la formación [*shaping*] o integración [*integration*], entendida como un proceso que se desarrolla mediante la experiencia, en la búsqueda del conocimiento. Es parecido a lo que Ramírez ha denominado “saber” como verbo, como proceso; diferente de “el saber” como sustantivo, como el resultado de este proceso: “lo sabido” o, en términos de Polanyi, la *Gestalt*.

Si estamos de acuerdo con esta lectura, al parecer Polanyi prefiere el término *knowing* a *knowledge* porque enfatiza la característica de ese saber, teórico o práctico, como proceso y como resultante de ese proceso; en efecto, *knowing* se puede traducir, dependiendo del contexto, como gerundio: “sabiendo” o “conociendo” (proceso), o como adjetivo: “informado”, “conocido”, “sabido”, o incluso como adjetivo sustantivado: “lo informado”, “lo conocido”, “lo sabido” (resultado de un proceso).

Polanyi, siendo consecuente con las anteriores consideraciones, retoma la diferencia planteada en 1949 por Ryle (2005) entre dos tipos de saber:

“La estructura de la Gestalt [forma] es entonces reconstruida dentro de la lógica del pensamiento tácito, y esto cambia el alcance y la perspectiva de todo el tema. Las más altas formas de integración se vislumbran ahora como las más grandes. Se manifiestan en el poder tácito del genio artístico y científico. El arte del clínico [*diagnostician*] experto puede registrarse, en consecuencia, como una forma de descubrimiento empobrecida, y podemos poner en la misma clase la ejecución de habilidades, ya sean artísticas, atléticas o técnicas. Tenemos aquí ejemplos de saber, de una clase más intelectual y más práctico; el “*wissen*” y “*können*” de los alemanes, o el “saber que...” y el “saber cómo” de Gilbert Ryle. Estos dos aspectos del saber tienen estructura similar y ninguno está presente sin el otro. Esto es particularmente claro en el arte del diagnóstico, que combina íntimamente el examen habilidoso con la observación experta. En consecuencia, hablaré siempre de “saber” [*knowing*] para referirme al

conocimiento teórico y al conocimiento práctico” (Polanyi, 1967, p. 6-7)³².

Partiendo de lo anterior consideramos pertinente y útil la distinción propuesta por Ramírez entre “saber” y “conocimiento”.

Actualmente, desde la perspectiva de la epistemológica evolucionista y la biología del conocimiento, podemos plantear el saber como un “conjunto articulado de huellas mnémicas” (Ramírez, 1992) -o sea, una serie de elementos, co-relacionados lógicamente³³ entre sí, relativos a la memoria de eventos físicos o psíquicos que dejan su impronta en un soporte material. Esta definición del saber implica suponer un saber en las moléculas, las entidades inanimadas en general, las bacterias, las plantas, los animales, el hombre...

La diferencia entre “saber” y “conocimiento” radica en que la característica propia de este último es el lenguaje humano. El conocimiento es definido como “un saber expresado en palabras” (Ramírez, 1992). Ramírez habla entonces de cuatro clases de saber³⁴:

1. Un saber expresado en palabras y consciente. Es conocimiento consciente.
2. Un saber expresado en palabras, pero inconsciente. Es conocimiento inconsciente.
3. Un saber no expresado en palabras, es decir, no simbolizado, pero consciente. Aquí se ubicarían en parte las sensaciones y los sentimientos..
4. Un saber no expresado en palabras, es decir, no simbolizado y, además, no consciente..

Para terminar, veamos algunos aspectos de la filosofía antigua que se retoman en las discusiones contemporáneas sobre el saber, formando a la vez una síntesis de la concepción del saber planteada en el presente artículo.

CONCLUSIÓN

Luego de este recorrido se proponen herramientas conceptuales para abordar desde una perspectiva científica,

³² En inglés en el original. La traducción es nuestra.

³³ Se plantean diferentes tipos de lógica, desde la más elemental de lo inanimado, pasando por la lógica imaginaria de los animales hasta llegar a la simbólica propia de los hombres. Cfr. RFIS: La procedencia de los cuatro registros, ens. 52; El cuarto registro, ens. 53; Las tres clases de simbólico, ens. 54; Lógica fractal, ens. 55; La dialéctica fractal, ens. 56; La realidad fractal, ens. 58. (Ramírez, 1999a).

³⁴ Muchos autores que han propuesto diferencias entre saber y conocimiento como es el caso de Villoro (2006), Stegmüller (1978), y algunos que han abordado esta diferencia no desde los términos como tales, sino desde los conceptos, como Polanyi (1967), Freud (1876a, 1976b, 1976c), Gadamer (1993), Platón (1999), Ryle (2005), entre otros. Todos ellos aluden a la diferencia entre un saber (o un conocimiento dependiendo de la terminología utilizada) que no se puede expresar en palabras (de orden vivencial, no consciente, no transmisible, o que carece de certeza) o que si está expresado en palabras no está ligado mediante razones, y un saber cuya su naturaleza es estar expresado en palabras y ligado mediante razones. Sin embargo, optamos por la formulación de Ramírez por considerar que toma elementos importantes de las demás formulaciones logrando con ello un compendio, si bien no exhaustivo, sí al menos más amplio que el de cada autor mencionado y, por lo mismo, la propuesta de Ramírez es más apropiada para el argumento desarrollado en el presente artículo.

saberes que, como el saber ético, no se ajustan a la racionalidad científica positivista. El saber ético pertenece al ámbito de lo que tradicionalmente se ha denominado *doxa*, u opinión, por oposición a *episteme*, o ciencia. Sin embargo, ya desde Platón, la *doxa* se consideraba fundamental en la estructura de la vida humana y, al igual que lo hacen Polanyi y Ramírez, se planteaba la imposibilidad de eludirlo en el acercamiento al conocimiento y al saber en general.

Para finalizar, queremos mencionar la relación existente entre el saber tácito, el saber ético y la *doxa* griega (Ramírez, 1996; Lopera, 2004). El término *tácito* proviene del latín *tacere*, callar, y quiere decir silencioso. Hay indicios de que lo que los griegos llamaban *doxa* es un saber de esta clase: silencioso, que al intentar decirlo, articularlo mediante razones, se puede convertir en conocimiento (*episteme*).

La *doxa* es descrita por Emilio Lledó en su texto *La memoria del Logos* como un saber que se fundamenta en el lenguaje humano (*logos*), mas no por ello habla de él como un saber determinado. “Platón afirma en el Teeteto (190a) que la *doxa* es un *logos* que no se expresa hablando con otro, sino, en silencio, consigo mismo” (Lledó, 1996, p. 225)³⁵. La *doxa* verdadera, en tanto saber indeterminado que existe en el alma bajo la forma de *logos*, se transforma en *episteme* (conocimiento, ciencia) con base en el diálogo y en la pregunta socrática. Lledó cita a Platón: “«Tiene opiniones verdaderas que, despertándose con las preguntas se convierten en saberes» (86a)” (1996, p. 156). Ese saber difuso puede llegar a convertirse, parcialmente, en un saber claro y distinto. Es un poco también la tesis que muchos años después va a plantear el psicoanálisis como propuesta ética: hacer consciente lo inconsciente.

La indeterminación de la *doxa* “...le presta libertad, la hace, al par, insegura y precaria” (1996, p. 157). Según su lectura de Platón, Lledó sostiene que para este filósofo hay algo que se encuentra entre el ente y el no-ente: el mundo fenoménico, realidad a la que correspondería un saber intermedio entre la ignorancia (*agnoía*) y la ciencia (*episteme*). “La *doxa* es un mundo intermedio entre el ser y el no ser. Nada en ella puede probarse, pero en esta ambigüedad en que consiste la vida humana consiste también su riqueza” (1996, p. 100). En este pasaje, Lledó relaciona la *doxa* con la fragilidad del bien (como dice Nussbaum) y de la vida humana, introduciendo una pista para trabajar la *doxa* en relación con el saber ético.

Otra característica de la *doxa* es su “inmediatez y provisionalidad” (1996, p. 100), lo cual no es ni bueno ni malo; lo malo es cuando se olvidan estas características y se toma la *doxa* como algo absoluto, incuestionable y du-

radero, en una actitud dogmática. “La *doxa* es el conocimiento de la realidad intermedia que participa del *pantelos on*, al ser copia y reflejo de éste, pero que se aproxima al no-ser, en su incesante cambio, en su impenetrabilidad, en su opacidad y, sobre todo, en la resistencia que ofrece a la aprehensión intelectual” (1996, p. 208-209).

La dificultad para estudiar la *doxa*, o el saber tácito de Polanyi, es la propia naturaleza ambigua que oscila en un campo intermedio -en una dimensión fractal dirían los físicos contemporáneos- entre la realidad aprehensible y la realidad que se escapa a la racionalidad positivista. Desde esta perspectiva, se puede entender que “Platón define la *doxa* «como algo más oscuro que el conocimiento, pero más luminoso que la ignorancia» (478c)” (Lledó, 1996, p. 210).

La *doxa* -el saber tácito, decimos en la epistemología contemporánea-, se caracteriza, al igual que su objeto: la realidad intermedia, lo fenoménico -lo fractal-, por ser “algo inestable, inseguro, sujeto continuamente al cambio y, por consiguiente imperfecto” (Lledó, 1996, p. 210), y también “rico y fugitivo” (Lledó, 1996, p. 226).

¿Cómo entender la paradoja: La *doxa* se fundamenta en el lenguaje humano, y por eso, no logra aprehender la realidad; pero se convierte en conocimiento gracias al lenguaje humano? Quizás suponiendo que el conocimiento humano no es tan firme como se creía, que no se desprende totalmente de su origen en la *doxa*, y que, por lo tanto, vivimos en un mundo inestable, intermedio, inseguro, fugitivo... fractal.

REFERENCIAS

- Cohen, R. and Schnelle, T. (eds.) (1986). *Cognition and Fact. Materials on Ludwik Fleck*. Reidel. Dordrecht.
- Deleuze, Gilles. (1997). Lo liso y lo estriado. En *Mil mesetas: Capitalismo y esquizofrenia*. (3ª ed.). España: Pre-textos.
- Dowd, E. T. (1997). La evolución de las psicoterapias cognitivas. En: Caro, I. (ed). *Manual de psicoterapias cognitivas*. Paidós: Barcelona.
- Feyerabend, P. K. (2001). *La conquista de la abundancia*. España: Paidós.
- Feyerabend, P. K. (1974). *Contra el método*. España: Orbis.
- Foucault, M. (2000). La ética del cuidado de sí como práctica de la libertad. *Nombres. Revista de filosofía*, X (15), 257-280.
- Foucault, M. (1994). ¿Qué es la ilustración? En *Estética, ética y hermenéutica* (pp. 335-352). Barcelona, Paidós.
- Freud, S. (1976a). Formulación sobre los dos principios del acaecer psíquico. En *Obras completas*, 3. Buenos Aires: Amorrortu.
- Freud, S. (1976b). *Sobre la dinámica de la transferencia*. En: *Obras completas*, 12. Argentina: Amorrortu.

³⁵ Todas las expresiones griegas están en caracteres griegos en el original de Lledó.

- Freud, S. (1976c). *Sobre la psicología del colegial*. En: *Obras completas, 13*. Argentina: Amorrortu.
- Gadamer, H. G. (1993). La historicidad de la comprensión como principio hermenéutico (5ª. Ed.). En *Verdad y Método I*. España: Sígueme, pp. 331-337.
- Gadamer, H. G. (1993). ¿Qué es la verdad? (5ª. Ed.). En *Verdad y Método I*. España: Sígueme.
- Gell-man, M. (1995). *El quark y el jaguar. Aventuras en lo simple y lo complejo* (2ª ed.). Barcelona, Tusquets.
- Gil, L. M. (1996). *El método analítico en la práctica psicológica*. Monografía de psicología no publicada. Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.
- Hanson, N. R. (1997). *Observación y explicación: guía de la filosofía de la ciencia. Patrones de descubrimiento. Investigación de las bases conceptuales de la ciencia*. Madrid: Alianza.
- Kant, I. (1994) Respuesta a la pregunta: ¿Qué es la ilustración? *Revista Colombiana de Psicología*, 3.
- Kuhn, T. (1976) La estructura de las revoluciones científicas. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Lacan, J. (1961-1962). *Seminario 9: La identificación*. Versión completa de la Escuela Freudiana de Buenos Aires.
- Lakatos, I. (1983). La metodología de los programas de investigación científica. España: Alianza Editorial.
- Lopera, J. D. (2008). La conciencia: ¿una realidad no algorítmica? *Acta Colombiana de Psicología*, 10 (2), 153-167.
- Lopera, J. D. y otros (2007). *Relaciones psicología - psicoanálisis: un estado del arte*. Medellín, CISH. Universidad de Antioquia.
- Lopera, J. D. (2006). Psicología ascética y psicología epistémica. *Acta Colombiana de Psicología*, 9, (2), 75-86.
- Lopera, J. D. (2004). *La intuición en la psicología*. Conferencia presentada en el 11º Congreso Colombiano de Psicología, no publicada. Neiva, Colombia, abril 28 – mayo 1.
- Lledó, E. (1996). *La memoria del Logos*. España: Taurus, 1996.
- Mandelbrot, B. (1996). Del azar benigno al azar salvaje. *Revista Investigación y ciencia*, N° 243, 14-20.
- Manrique, H. (2003). *¿Adaptación psicológica? Algunas consideraciones sobre el uso del concepto de adaptación en la psicología*. Monografía de psicología no publicada. Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.
- Martínez, S. F. y Olivé, L. (Comps.). (1997). *Epistemología evolucionista*. México: Paidós.
- Max-Neef, M. (2004). Fundamentos de la transdisciplinariedad. *Revista Lectiva, Medellín*, N° 6-7, 105-117.
- Mejía, J. A. (1991). Génesis y desarrollo de un hecho científico. Análisis a la luz de su contexto histórico. En *Estudios de Filosofía*, 3, 9-26. Universidad de Antioquia, Instituto de Filosofía.
- Nehamas, A. (2005). *El arte de vivir. Reflexiones socráticas de Platón a Foucault*. España, Pretextos.
- Nussbaum, M. (1995). El conocimiento del amor. En *Estudios de Filosofía*, 11, Universidad de Antioquia, Instituto de Filosofía.
- Piaget, J. (1999). *La psicología de la inteligencia*. Barcelona: Crítica.
- Piaget, J. (1998). *Psicología y epistemología*. Argentina: Emecé editores.
- Piaget, J. (1979). *La formación del símbolo en el niño*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Piaget, J. (1977). *El comportamiento, motor de la evolución*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Platón. (1999). Teeteto. Sofista. Madrid: Planeta de Agostini.
- Platón. (1998). *Protágoras. Gorgias*. (J. Calonge, trad.). España: Planeta DeAgostini.
- Platón. (1997). *Apología de Sócrates. Banquete. Fedro*. España: Planeta DeAgostini.
- Platón. (1993). *Protágoras*. (U. S. Osmanzik, trad.). México: UNAM.
- Platón. (1980). (J. Velarde Lombraña, trad.). *Protágoras*. Oviedo: Pentalfa.
- Polanyi, M. (1967). *The tacit dimension*. Usa, Anchor Books.
- Popper, K. (1994, noviembre 16 al 19). El conocimiento de la ignorancia. Periódico *El Mundo*, Medellín.
- Popper, K. (1977). *La lógica de la investigación científica*. España: Tecnos.
- Prigogine, I. y Sterns, I. (1983). *La nueva alianza. La metamorfosis de la ciencia*. España: Alianza.
- Ramírez, C. A. (2000). *Ocurrencias*. Texto policopiado por la Cooperativa de Profesores de la Universidad de Antioquia, Medellín.
- Ramírez, C. A. (1999a). *Artículos y ensayúnculos*. Texto policopiado por la cooperativa de profesores de la Universidad de Antioquia.
- Ramírez, C. A. (1999b). *Fabulaciones*. Texto policopiado por la Cooperativa de Profesores de la Universidad de Antioquia.
- Ramírez, C. A. (1996). El espíritu científico. En *Memorias del foro Relaciones entre el psicoanálisis y la ciencia*. Movimiento Psicoanalítico de Medellín, nov. 23.
- Ramírez, C. A. (1994). El psicoanálisis: una ética. *Revista Psyque* (Medellín). 5, 55-67.
- Ramírez, C. A. (1992). *Introducción a la filosofía de la ciencia*. Síntesis del curso realizada por Juan Diego Lopera y Luz Mery Zapata. Semestre 92/1 y 92/2, Departamento de Psicología, Universidad de Antioquia. No publicado.
- Ramírez, C. A. (1991). El método científico en el psicoanálisis. *Revista Universidad de Antioquia, LX* (224), Medellín, Universidad de Antioquia.
- Riedl, R. (1981). *Biología del conocimiento. Los fundamentos filogenéticos de la razón*. España: Labor.
- Ryle, G. (2005). *El concepto de lo mental*. España, Paidós.
- Stegmüller, Wolfgang (1978). Creer, saber, conocer y otros ensayos. Argentina: Alfa.
- Talanquer, V. (1996). *Fractus, fracta, fractal*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Tugendhat, E. (1988). Ética antigua y moderna. En *Problemas de la ética*. España: Crítica.
- Villoro, Luis (2006). Creer, saber, conocer. Medellín: Siglo XXI.
- Wieland, W. (1996). Filosofía práctica y epistemología. En *La razón y su praxis*. Buenos Aires: Biblos.
- Wilson, E. O. (1999). *Consilience. La unidad del conocimiento*. Barcelona: Círculo de lectores.
- Zuluaga, M. (2005). *Identidad y devenir*. Monografía de psicología no publicada. Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.