

EL PROBLEMA DEL CONOCIMIENTO Y LA EDUCACIÓN DESDE LAS TENDENCIAS FILOSÓFICAS ANALÍTICAS

The problem of knowledge and education from analytical philosophical tendencies

ROBERT FERNANDO BOLAÑOS VIVAS*

Universidad Politécnica Salesiana/Quito-Ecuador
rbolaños@ups.edu.ec

Resumen

Partiendo de la evidente sobrevaloración contemporánea al saber experimental y tecno científico, que ha causado una fractura epistémica del conocimiento, el presente artículo, dejándose ayudar por una caracterización esencial de la filosofía analítica del lenguaje, analiza algunos de los problemas epistemológicos que aún desafían a los intelectuales y a los agentes educativos en la producción y transmisión del conocimiento. Dichos desafíos van en la línea de buscar procesos-resultados de carácter científico, académico, investigativo y educativo que sean realmente integrales y eviten un trato discriminatorio a los agentes que se desenvuelven en tal o cual ámbito del saber. A partir de esto, se proponen posibles puntos de encuentro entre las tendencias filosóficas mencionadas, con la finalidad de viabilizar una respuesta a la asimétrica valoración de los distintos modos de acercamiento cognitivo a la realidad. En la segunda parte del artículo se entiende el análisis lingüístico de matriz analítica, como una herramienta epistemológica y pedagógica de gran pertinencia para el acercamiento propedéutico a cualquier ámbito de la ciencia. Este procedimiento de purificación lingüística contribuye a una suerte de catarsis, no sólo de los pseudo-problemas filosóficos, sino también de los posibles imprecisiones lingüísticas que pueden darse en el ámbito académico, investigativo y educativo. El artículo finaliza analizando la contraposición epistémica entre el aspecto teórico y el práctico en el quehacer científico. Se demuestra que, la clásica argumentación de que “una buena teoría sustenta una buena práctica”, siendo aún vigente, puede ser complementada a través de una praxis científica y la educativa realmente holísticas. De aquí que, ya no caben esas distinciones radicales de confrontación entre la teoría y la praxis, como si fuesen dos momentos contrapuestos y autónomos. La teoría y la práctica conforman la única actividad científica, académica o educativa.

Palabras clave

Conocimiento, filosofía analítica, lenguaje, educación, epistemología.

Forma sugerida de citar: Bolaños Vivas, Robert Fernando (2017). El problema del conocimiento y la educación desde las tendencias filosóficas analíticas. *Sophia, colección de Filosofía de la Educación*, 22(1), pp. 35-54.

* Licenciado en Filosofía Sistemática. Magister en Docencia Universitaria y Administración Educativa. Candidato a PhD en Filosofía Civil. Miembro del Grupo de Investigación de Filosofía de la Educación-GIFE de la Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador. Código Orcid: orcid.org/0000-0002-8413-3534

Abstract

Starting from the obvious contemporary overstatement to learn experimental and technoscientific, which has caused an epistemic fracture of knowledge, this article, letting himself be helped by an essential characterization of analytic philosophy of language, discusses some of the epistemological problems that still challenge the intellectuals and educators in the production and transmission of knowledge. These challenges are in line of search-results processes scientific, academic, research and educational nature that are truly comprehensive and avoid discriminatory treatment agents that operate in this or that field of knowledge. From this, possible meeting points between philosophical trends mentioned, in order to make possible a response to the asymmetric evaluation of the different modes of cognitive approach to reality are proposed. In the second part of the article the linguistic analysis of analytical matrix is understood as an epistemological and pedagogical tool of great relevance to the preparatory approach to any field of science. This purification procedure linguistic contributes to a kind of catharsis, not just the pseudo-philosophical problems, but also the possible linguistic inaccuracies that may occur in the academic, research and education. The article ends by analyzing the epistemological contrast between theoretical and practical aspect in scientific work. It is shown that the classical argument that "a good theory supports good practice", being still in force, can be complemented by a scientific praxis and educational truly holistic. Hence, no longer fit these radical distinctions of confrontation between theory and practice, like two opposing moments and autonomous. The theory and practice form the only scientific, academic or educational activity.

Keywords

Knowledge, analytical philosophy, language, education, epistemology.

Introducción

En nuestros días asistimos a un nuevo fraccionamiento del conocimiento. En efecto, se constata que la autoridad epistémica que tienen los conocimientos que provienen del método científico-experimental termina opacando a otros tipos de conocimientos que no utilizan como criterio de validez la contrastación empírica y la utilidad práctica. A partir del renacimiento y, con más intensidad durante la modernidad, esta escisión epistémica se ha ido consolidando cada vez más a tal punto de que, en nuestros días, se torna difícil una articulación epistémica y un diálogo interactivo entre los diversos tipos de saberes. Por eso, el objetivo del presente artículo es analizar la actual fractura del conocimiento a la luz de la relación centenaria entre la filosofía analítica y la filosofía continental, constatando que, a pesar de la existencia de coincidencias y oposiciones y siendo dos enfoques filosóficos diferentes, cada perspectiva ha contribuido, desde su especificidad, en la búsqueda del sentido y en la configuración de un conocimiento con visos de integralidad. De aquí que será posible proponer algunos elementos epistémicos que podrían coadyuvar para una concepción cognoscitiva más abierta y pertinente, en pos de una transmisión y construcción de los conocimientos educativos que sean más inclusivos y contextualizados.

La relación entre la filosofía analítica y la filosofía continental no ha estado libre de problemas epistémicos, prejuicios hermenéuticos y paradojas semánticas de compleja solución. En el caso de la filosofía analítica se la ha vinculado, indiscriminadamente, con cierta tendencia de matriz anglosajona que es proclive a una “concepción verificacionista del significado” (Sáez, 2009, p. 245), con la consecuente absolutización del “método científico natural como camino exclusivo del conocimiento” (2009, p. 245). Por otro lado, la filosofía continental, sentada en el banquillo de los acusados por los analíticos, se ocuparía de pseudo-problemas filosóficos, fruto de sus enredos lingüísticos, cuya solución se lograría si se aplica el análisis lingüístico-proposicional. Es así que la búsqueda y construcción de sentido de las corrientes continentales quedan confrontadas con el análisis lingüístico de los enfoques analíticos. Se llega incluso a descalificaciones por parte de las corrientes logicistas-referenciales hacia las corrientes fenomenológicos-hermenéuticas, ya que éstas contendrían en su base ontológica “un referente no susceptible de aprehensión empírica o lógico formal” (2009, p. 246). Lo cierto es que estos enfoques comparten ontologías que mundanizando y naturalizando el sentido, se ven interpe-ladas a dar una respuesta a la pregunta permanente por el sentido de la realidad científica, cultural y educativa de nuestros días.

Con un enfoque metodológico analítico y hermenéutico, se analiza las distintas concepciones y desarrollos de la filosofía analítica, con la finalidad de extraer elementos y herramientas que puedan contribuir a una concepción y práctica educativa más atenta a los significados lingüísticos, muchas veces carentes de claridad y caracterizados por la imprecisión ambivalente.

El presente artículo consta de dos partes. En la primera parte se presenta una visión sintética de las tendencias en filosofía analítica. Se podrá constatar que esta línea de la filosofía transita desde el cuestionamiento crítico a la filosofía y la educación tradicional, caracterizadas por la elucubración abstracta y la teorización problemática; atravesando por el redescubrimiento del lenguaje como un eficaz instrumento facilitador de la ciencia y del aprendizaje, hasta una postura más conciliadora entre los aportes problemáticos y positivos de la filosofía analítica a las ciencias y a la educación.

En la segunda parte del artículo se analizan los aportes de la tendencia analítica-lingüística para la ciencia y la educación contemporáneas. Para ello será necesario analizar los problemas y los desafíos epistémicos que la filosofía analítica conlleva para el mundo de la academia de la educación. Se repondrán aspectos provenientes de la visión

analítica-lingüística que podrían asumir una misión propedéutica, tanto en los inicios de la actividad académico-científica y educativa, como en el proceso de transmisión y producción de conocimientos.

Pluralidad de tendencias en filosofía analítica

La filosofía analítica es una tendencia bastante difundida en la actualidad, sobre todo en los países angloparlantes. Sin embargo, este movimiento filosófico no es homogéneo, ya que existen diversas tendencias y orientaciones analíticas. En efecto, como bien lo afirma Freddy Santamaría, el movimiento filosófico analítico “ha sufrido numerosas transformaciones, bien sea porque ha renunciado él mismo a pertenecer a una particular filosofía o a llamarse de manera unívoca” (2016, p. 28).

En el siguiente apartado se tratará de hacer una presentación de las diferentes tendencias existentes para evitar generalizaciones, prejuicios y equívocos; no sólo en el mundo de la filosofía, la cultura y la sociedad, sino también en el quehacer educativo.

El análisis del lenguaje para purificar y otorgar rigor a los problemas filosóficos clásicos

Hay quien afirma que, “con Wittgenstein la filosofía que podemos llamar ‘clásica’ llegó a su fin y quedó remplazada por una nueva disciplina, a saber, la ‘investigación gramatical’” (Tomasini, 2012, p. 328). Naturalmente que, con la expresión “investigación gramatical”, no se refiere a la gramática aprendida en la primaria o secundaria, sino que se entiende al lenguaje con sus juegos, sus potencialidades, sus límites y sus misterios. Por eso, se puede afirmar que, “para la mayoría de filósofos analíticos de mediados del siglo XX, la filosofía analítica no era sino análisis lógico-conceptual del lenguaje” (Chico y Barroso, 2007, p. 20). De acuerdo a esta concepción, muchos de los problemas filosóficos de la tradición se reducirían a meros problemas del lenguaje (Tomasini, 2012, p. 11), cuya solución se alcanzaría solucionando dichas dificultades lingüísticas. Sin embargo, en realidad no se trata de considerar como falsas las proposiciones de la filosofía clásica sino que para Wittgenstein:

La mayor parte de las proposiciones e interrogantes que se han escrito sobre cuestiones filosóficas no son falsas, sino absurdas. De ahí que no podamos dar respuesta en absoluto a interrogantes de este tipo, sino sólo constatar su condición de absurdos. La mayor parte de los interrogantes y proposiciones de los filósofos estriban en nuestra falta de

comprensión de nuestra lógica lingüística. (Son del tipo del interrogante acerca de si lo bueno es más o menos idéntico que lo bello). Y no es de extrañar que los más profundos problemas no sean problema alguno (Wittgenstein, 2009, p. 35).

Para Wittgenstein, la filosofía “podría también llamarse a todo aquello que es posible antes de todo nuevo descubrimiento e invención” (Wittgenstein, 1967, p. 23). Es por eso que en estos tiempos hay una gran proliferación de las teorías del significado, cuyo objetivo primario era clarificar las confusiones lingüísticas para enfrentar los problemas filosóficos con nuevas probabilidades de solución y éxito. De aquí que es preciso, previo a cualquier aseveración sobre la verdad o falsedad de un tema a discutirse, determinar si cada uno de los términos y conceptos que se emplea tienen sentido o no, desde el punto de vista analítico-lingüístico. Este procedimiento lingüístico-analítico de aclaración de conceptos, previo a cualquier tratamiento académico de un tema determinado, se ha venido utilizando en el quehacer educativo en lo que se denominaban los preliminares etimológicos de un término, pero podrá ampliarse y aprovecharse aún más, a través de un trabajo más riguroso y amplio, descomponiendo un concepto o un término y tratando de definir las múltiples semánticas que pueden tener.

Ante la presencia de los procesos y resultados de las tecno-ciencias, con sus lenguajes complejos y altamente especializados, en su interacción con la vida práctica de las personas, la filosofía estaría obligada –previo a cualquier discusión filosófica– a realizar un análisis para encontrar las relaciones entre el lenguaje, la mente y la realidad. Esta opción analítica tiene el firme presupuesto de que, detrás del lenguaje no existe nada más que lo significado concreta e inmediatamente y que los signos lingüísticos son capaces de contener todo el significado y el sentido esencial que un problema filosófico y educativo puede abarcar. De aquí que la filosofía analítica se ocuparía de problemas concretos; para ello opta por un uso de un lenguaje (lógico) técnico que permite a los filósofos “contar con un lenguaje propio, específico y riguroso, a partir del cual analizar la realidad que nos rodea y los dilemas de carácter filosófico que ésta plantea” (Chico y Barroso, 2007, p. 10). El lenguaje lógico riguroso otorgaría al análisis filosófico un componente explicativo que está en función de la comprensión interpretativa y contextualizada de las realidades circundantes.

Como consecuencia del supuesto uso lingüístico deficiente por parte de la filosofía tradicional, para la filosofía analítica que escudriña el lenguaje, no habría problemas filosóficos válidos y reales, sino solo una confusión lingüística y, por eso, lo que existiría sería solo pseudo

problemas filosóficos (Tomasini, 2012, p. 12). Es desde aquí, que ya se va creando una confrontación y controversia entre la filosofía analítica y su método del análisis lingüístico y la filosofía continental portadora de los “falsos problemas filosóficos”. Sin embargo, según el parecer de Alejandro Tomasini (2012) la finalidad de la filosofía analítica no sería “la reformulación de nuevos léxicos de antiguas posiciones (neo-platonismo, neo-cartesianismo, neo-kantismo, realismos, monismos, dualismo, etc.) ni la construcción de teorías filosóficas totalmente originales...” (2012, p. 12); más bien –continúa Tomasini– “el objetivo último de la filosofía analítica ‘pura’ no es otro que la disolución total y definitiva de los enredos mismos” (2012, p. 12). En definitiva, frente al modelo filosófico tradicional (teoría/problema) lo propio de la filosofía analítica sería recurrir al modelo pseudo-problema/disolución. Este procedimiento contribuye a una suerte de purificación de los problemas filosóficos, a través de un análisis lógico-gramatical; lo que tiene como resultado instrumental y previo la clarificación de los términos que forman parte del dicho problema filosófico. Si en dicho análisis se verifica que hay términos o usos lingüísticos que no contribuyen a una solución sensata, aunque temporal del problema, se puede optar por eliminarlos para evitar confusiones. Por eso, en realidad, se trata de un procedimiento lingüístico-instrumental-catártico que resultaría útil y hasta necesario para aspirar a alcanzar conocimientos y aprendizajes más significativos. Sobre esto, Moritz Schlick, que es considerado uno de los fundadores del positivismo lógico, afirma que la principal –si no es la única– función de la filosofía es aquella de “clarificar o de determinar” el sentido de los enunciados (Ciolli, 1988, p. 23), propios de un determinado ámbito de la ciencia.

En el siguiente apartado se expone uno de los aspectos más discutibles de la filosofía analítica del lenguaje, es decir, la exigencia de univocidad lingüística como el medio por el cual se lograría hacer ciencia más precisa y menos divagante. Además, se analiza cierta oposición analítica a las ideas, autores y corrientes de la heredada histórica.

El carácter unívoco del lenguaje y el rechazo del antecedente

La poderosa influencia del primer Wittgenstein hace que prevalezca la tendencia a concebir el lenguaje como cerrado en su funcionalidad instrumental inmediata. Mientras que las filosofías tradicionales se limitarían a generalizaciones imprecisas en lugar de un uso efectivo del lengua-

je, con una capacidad de referencia definida. Simplificar el lenguaje para eliminar la equívocidad lógica y las diferencias es otra característica de buena parte de la filosofía analítica. Como se puede advertir, la intención analítica está dirigida hacia la configuración del lenguaje como el facilitador de la conquista de *la cosa en sí*, libre de los prejuicios históricos, culturales y lingüísticos. Como bien afirma Mariano Artigas (1999), la perspectiva analítica, epistemológicamente está “centrada exclusivamente en torno a los límites de cada disciplina particular, para lograr una cierta síntesis de los distintos ámbitos del conocimiento” (p. 141). En cambio, la perspectiva de la filosofía continental es la de entender las acciones, y la misma ciencia, en las situaciones circunstanciales e históricas en las que suceden, con la certeza de que, solo de esa manera, será posible captar el significado global de las cosas. En otras palabras, el acto humano no puede entenderse en sí mismo, sino que más bien es posible comprenderlo mejor teniendo presente que las acciones humanas siempre están precedidas de antecedentes que se constituyen en su condición necesaria y suficiente (Pieretti, 1989, p. 170).

La eliminación de la equívocidad lógica, es decir, la imprecisión semántica que generalmente rodea a los conceptos o términos que utilizamos en el cotidiano quehacer educativo, puede ser un procedimiento pertinente que puede evitar malentendidos.

El rechazo analítico del antecedente, entendido como el aspecto que hace comprensible y significativa la acción humana, se debe a la convicción –de origen wittgensteiniana– de que el lenguaje ordinario *es así como es*, siendo incapaz de significar algo que esté más allá de lo que efectiva e inmediatamente significa. Ante esta posición de algunas corrientes analíticas caben las siguientes puntualizaciones. Es criticable el prejuicio negativo de vertiente analítico ante cualquier factor mental, cultural y social que esté fuera de la supuesta precisión lingüística. Además, el hecho de que se otorgue al lenguaje un límite y una precisión semántica, no necesariamente coincide con la connatural tendencia humana a ir más allá de sus propios límites (trascendencia), de superar los estrechos horizontes lingüísticos y semánticos en los que nos movemos como seres humanos. En otras palabras, la precisión lingüístico-analítica, no debe significar una concepción de unos horizontes humanos limitados por la contingencia de la vida, sino que más bien la precisión en el lenguaje debe referirse a la necesidad instrumental de eliminación de equívocos que pueden ser la génesis de errores en los distintos ámbitos del quehacer educativo y científico.

Como una manera de complementar la reflexión anterior, vale la pena mencionar un artículo de mi autoría (Bolaños, 2015) en el que traté de posibilitar un diálogo más fecundo entre las ciencias humanísticas y las ciencias experimentales por medio del método fenomenológico. Este método, con su conocida reducción fenomenológica, invita al lector a tener una mirada “trascendental” ya que concibe al yo como aquel que busca, en la totalidad compleja de la vida, el significado profundo de la existencia. Como bien lo anota Francisco Osorio (2006), se denomina reducción fenomenológica porque transforma el mundo en un mero fenómeno y porque invita a “retroceder a la fuente del significado y de la existencia del mundo experimentado” (2006, p. 8). Esto porque, como lo señala Luis Sáez, si bien es cierto que hay un mundo que es experimentado, es verdad también que es la subjetividad la que tematiza y constituye la objetividad inmediata (Sáez, 2009, p.38).

Husserl afirma que la suspensión del juicio sobre los logros de la ciencia experimental, de su tiempo, no es una negación caprichosa y sin una finalidad; al contrario, hay una intencionalidad filosófica que trata de ponerse en camino hacia *la cosa en sí*.

Si así lo hago, como soy plenamente libre de hacerlo, no por ello niego “este mundo”, como si yo fuera un sofista, ni dudo de su existencia, como si yo fuera un escéptico, sino que practico la *ἐποχή* “fenomenológica” que me cierra completamente todo juicio sobre existencias en el espacio y en el tiempo...Desconecto todas las ciencias referentes a este mundo natural, por sólidas que me parezcan, por mucho que las admire, por poco que piense en objetar lo más mínimo contra ellas; yo no hago absolutamente ningún uso de sus afirmaciones válidas. De las proposiciones que entran en ellas, y aunque sean de una perfecta evidencia, ni una sola hago mía, ni una acepto, ni una me sirve de base, bien entendido, en tanto se la tome tal como se da en estas ciencias, como una verdad sobre realidades de este mundo. Desde el momento en que le infljo el paréntesis, no puedo hacer más que afrontarla. Lo que quiere decir: más que afrontarla en la forma de conciencia modificada que es la desconexión del juicio, o sea, justamente no tal cual es como proposición en la ciencia, como una proposición que pretende ser válida y cuya validez reconozco y utilizo (Husserl, 1985, pp. 73-74).

La experiencia, en el ámbito de las ciencias naturales, siempre será un punto de arranque para el conocimiento, pero el hecho experimentado, por sí solo, no da cuenta del surgimiento de la pregunta e incluso es posible que la propia pregunta surja sin necesidad de un contacto experiencial con los hechos. El sujeto racional es capaz de preguntar en la soledad.

En definitiva, con la *epojé* se invita al lector a poner entre paréntesis todo el mundo objetivo del naturalista y del positivista, para que aparezca, desde el prisma de la vivencia trascendental, el ser del ente en su desnudez (Bolaños, 2015, p. 30). Esto implica que atrás del ente hay un ser, hay un significado que se esconde y que exige un esfuerzo ulterior de la inteligencia para develar el misterio del ser.

En cuanto a la existencia de este ser, como lo sugiere Luis Sáez, no cabe duda de que se trata de un *mundo ideal*, pero no por eso deja de alojarse realmente en “el mundo de la vida” (Sáez, 2009, p. 38). En el mundo de la vida se dan, en forma “natural”, fenómenos cargados de objetividad y subjetividad. Los hechos objetivos no son mera facticidad empírica, sino que más bien son “emergencia”, potencialidad, posibilidad de ser aprehendidos por el sujeto, que es el que hace una experiencia de sentido y significado. Hay un ente que es posibilidad de ser aprehendido, pero también un sujeto que es apertura connatural hacia el otorgamiento de sentido (Bolaños, 2015, p. 31). Estos actos provenientes del objeto y del sujeto, como muy bien lo afirma Sáez (2009): “Son caras de un mismo acontecimiento, conforman un espacio ‘vivo’, porque el mostrarse y el ser-constituido no son objetivables como ‘cosas’, sino fenómenos de carácter dinámico (actos o acontecimientos), y porque no son susceptibles de ser desarraigados respecto a la vivencia” (p. 39). De aquí que, por lo menos el ámbito de las vivencias humanas, no sería pertinente separar radicalmente el sujeto del objeto, el observador de lo observado, el viviente racional de lo vivido.

En el apartado que sigue, se analiza el privilegio cognitivo de los analíticos hacia lo experimental que es una herencia del empirismo del siglo XVII y XVIII. Este hecho, hace posible un cierto alejamiento analítico de aquellas ciencias humanísticas que no se sometan a lo empíricamente verificable.

Cercanía analítica a lo experimental y distancia ante lo humanístico

La oposición analítica a ciertas áreas humanísticas, como la metafísica, ha sido otra de las características que suele atribuirse a la filosofía analítica del siglo XX. La principal acusación era aquella de contener una serie de marañas de confusiones y pseudo-problemas carentes de significado concreto o “que se basan, supuestamente, en una revelación metafísica a priori” (Sosa, 2007, p. 37).

Para los analíticos, la producción de pensamiento y de ciencia consiste en una investigación científica-experimental de carácter minucioso evitando las especulaciones generales carentes de significados concretos. Para lograr esto, los pensadores e investigadores analíticos se dejan ayu-

dar de técnicas rigurosas de exposición y argumentación. Todo esto para lograr la máxima *objetividad* con la ayuda de los instrumentos lingüísticos científicos formales y precisos o también de aquellos usos lingüísticos comunes pero con posibilidades de formalización y exactitud.

De ya se evidencia que la perspectiva analítica, al centrarse exclusivamente en torno a los límites de cada disciplina particular, tiende a la simplificación de una realidad que es extremadamente compleja.

Ante esta perspectiva, como bien lo hace notar Mariano Artigas (1999) autores como Herbert Marcuse (1993), en su pensamiento crítico, arremete contra la racionalidad científica acusándola de ser “unidimensional” y reduccionista de los problemas humanos (Artigas, p. 111). En esta unidimensionalidad reductivista, la racionalidad científica es asumida por la filosofía analítica, la cual infringe al propio quehacer filosófico “un sadomasoquismo académico, una auto humillación y auto denuncia del intelectual cuyo trabajo no descansa en los logros científicos, técnicos y demás cosas por el estilo” (Marcuse, 1993, p. 200). Pues bien, dado que la racionalidad científica es instrumental, bien se puede afirmar que la filosofía analítica está más cercana a las ciencias experimentales que a las humanísticas. De hecho, cuando hoy en día se escucha decir a la gente, más o menos ilustrada, que las ciencias experimentales son objetivas mientras que las ciencias humanísticas son subjetivas, se entiende que la objetividad “parece estar estrechamente vinculada con la perspectiva analítica que intenta racionalizarlo todo, dejando de lado los aspectos más apreciados de la vida humana y creando una especie de vacío racional donde no hay lugar para sentimientos y valoraciones personales” (Artigas, 1999, p. 276).

Sin embargo, este parecer no es el de toda la filosofía analítica, ya que como lo afirma Ernest Sosa (2007) “la metafísica ha experimentado un enorme aumento de interés e iniciativas por parte de la filosofía analítica más reciente, especialmente en Inglaterra y Norteamérica” (p. 38). Este inusitado interés de la filosofía analítica contemporánea hacia los temas de la metafísica requiere de una re-conceptualización catártica de este tradicional y centenario quehacer de la filosofía, el cual, en otras épocas, se predicaba como el corazón de la filosofía. En efecto, si por metafísica se entiende lo exótico, lo extraño, lo poco concreto y sin significado, esta parte de la filosofía pronto será desechada del quehacer filosófico, científico, académico y educativo. Para que el interés por la metafísica sea compatible con la razón, con la academia y con la educación parece interesante la manera como Barry Stroud (2007), de la Universidad de California, la concibe:

Por metafísica me refiero al estudio filosófico del mundo: cómo son las cosas, qué es lo que hay o qué es el caso. No me refiero simplemente al estudio de nuestra concepción del mundo o de las razones que tenemos para mantener una determinada concepción del mundo (p. 73).

Sabemos que las cosas casi nunca son como aparecen, sentimos que siempre hay algo más de lo que los sentidos nos dicen. Además, como seres humanos, nunca se nos quitará ese impulso innato de desear ir más allá de lo aparente; de añorar superar los límites que la propia esencia humana impone; de saber cómo es el mundo realmente. De aquí que necesitamos fundamentar las cosas que hacemos, las que producimos, que consumimos o en las que creemos. La metafísica así entendida, no sólo que no puede evitarse, sino que necesita ser incorporada en la academia y en el quehacer educativo en general.

El tema anterior incluye una exigencia implícita; es decir, el manejo de un lenguaje altamente especializado y técnico para los protagonistas del quehacer científico, investigativo y académico. Este aspecto se analiza a continuación.



Lenguaje común y lenguaje especializado en el quehacer científico y educativo

Otra característica de la filosofía analítica contemporánea es una especie de paradoja existente en el proceso de producción de conocimientos. Por una parte se afirma que analizando minuciosamente el lenguaje común, con sus usos e imprecisiones, sería posible encontrar aspectos para un inicio de la ciencia. Según esta perspectiva, habría que evitar, al menos en sus inicios, los usos lingüísticos artificiales y rígidamente reglamentados. Esta actitud sería pertinente ya que dichos lenguajes artificiales serían contruidos según precisas reglas formales, idóneas para ciertos ámbitos y contextos del discurso científico pero, probablemente, ya no adecuados para los contextos dinámicos y cambiantes del quehacer científico y académico cotidiano. Los comunes-lingüísticos subrayados por la filosofía analítica contemporánea, por una parte subrayan la multiplicidad de aspectos presentes en el lenguaje (el cual no se puede reducir a una sola función meramente descriptivo-denotativa) y por otro lado se viabiliza el estudio de los diversos tipos de discursos (ético, político, económico, religioso, entre otros) con sus relativas lógicas y gramáticas (Ciolli, 1988, p. 23). Esta es la posición de los que se ha llamado el segundo Wittgenstein, es decir, el trabajo de auto-revisión de las posiciones del pensador austriaco en su famosa obra *Tractatus lógico-philosophicus*. En efecto, el

segundo Wittgenstein, orienta el análisis lingüístico según la gramática de las categorías de uso común de las expresiones lingüísticas; según esto, el significado de las diversas construcciones lingüísticas, incluso aquellas aparentemente sofisticadas de un quehacer académico o científico, estaría dado por su uso ordinario. El uso común de los términos y categorías, del cual se desprende el significado, proviene de un amplio conjunto de actividades multiformes entrelazadas recíprocamente. De aquí que, debido a la multiplicidad de aspectos que intervienen en la construcción un conocimiento, no sería legítimo la búsqueda de una esencia común, ni tampoco sería conveniente el privilegiar una sola de estas significaciones esenciales (Ciolli, 1988, p. 23).

En otras palabras y tratando de actualizar esta convicción analítica, el hecho de que en un proceso de conocimiento y aprendizaje interviene una complejidad social, política, económica, cultural, tecnológica, etc., hay que renunciar a la búsqueda de aquellos aspectos esenciales o aspectos comunes que sirvan como principios unificadores de una realidad ciertamente compleja, pero no dispersa y sin un sentido. A pesar de esto, hay que decir, que este parecer de renuncia a la búsqueda de lo esencial, no está presente en todos los representantes de la filosofía analítica. En esta línea, Simonetta Ciolli (1988) hace notar que John Wisdom ha logrado mantener cierta independencia con respecto a las ideas originales de Wittgenstein y Moore cuando afirma que “las aserciones filosóficas tradicionales, a pesar de su carácter paradójico y su forma lógicamente ilusoria, permiten (...) traer a la luz propiedades y distinciones que en el lenguaje común permanecen ocultas” (1988, p. 23).

Lo cierto es que el análisis lingüístico de los pensadores analíticos contiene posibilidades de aplicación académica y educativa en negativo y en positivo. La fusión negativa consiste en disolver los equívocos terminológicos y semánticos de cualquier quehacer académico y científico; esto sería posible gracias a una tarea propedéutica que consiste en la deconstrucción analítica de los términos y conceptos que rodean determinado ámbito de la ciencia. En cambio la función positiva consiste en crear las condiciones para elaborar una auténtica *geografía lógica* de los conceptos; es decir, una especie de encuadre que delimite claramente los confines de los términos y conceptos con sus recíprocas relaciones.

En la segunda parte de este trabajo se deducen las consecuencias prácticas para el mundo de la academia y de la educación; aspectos prácticos que se derivan de las características generales de la filosofía analítica y del lenguaje anteriormente presentados.

La perspectiva analítica ante el hecho académico y educativo

Es indudable que la perspectiva filosófica iniciada por Ludwig Wittgenstein, en su postura crítica ante la perspectiva filosófica continental, condujo a una revisión sobre el origen, el proceso y la finalidad del conocimiento y, por ende, de la educación. Es por eso que, en esta parte de este artículo académico, una vez que se analicen los problemas epistémicos que la relación dialéctica entre la perspectiva filosófica analítica y la tendencia filosófica continental conlleva para el mundo de la academia y el de la educación, nos proponemos extraer algunas aportaciones prácticas que parecen pertinentes y útiles tanto para el quehacer académico-investigativo como para el proceso de la educación en general.

En primera instancia se exponen varios desafíos y problemas concretos que la tendencia analítica presenta para el quehacer educativo.



Desafíos y problemas epistémicos de la filosofía analítica en la educación

En las características de la filosofía analítica, antes descritas, se advierten algunos problemas y desafíos para la educación. Así por ejemplo, del análisis lingüístico que tiene como finalidad la purificación de aspectos semánticos imprecisos, poco rigurosos y hasta *míticos* provenientes de la tendencia continental, se podría inferir que el rigor científico sería el resultado de dicho análisis lingüístico de carácter propedéutico. Sin embargo, el mismo Wittgenstein, al concebir que detrás del lenguaje no existe nada más que lo significado concreta e inmediatamente, opta por una univocidad lingüística, la cual contrasta con el uso efectivo del lenguaje que no está privado de imprecisiones, equivocidades y ambigüedades que torna problemática la construcción y la trasmisión del conocimiento en el ámbito investigativo, académico y educativo. El desafío para la educación es cómo convertir este aspecto epistémico problemático en una potencialidad para el mejoramiento de la investigación y la educación contemporánea. Esto será desarrollado más adelante.

Otro rasgo analítico no carente de problemas y desafíos para el intento de repensar la investigación y la educación actual, se desprende de la cercanía de cierta tendencia analítica hacia lo experimental, con la consiguiente desconfianza y distancia, ante las teorías y abstracciones de lo humanístico. Este desafiante problema se ha traducido en la vieja dicotomía, aún no resuelta, entre la praxis y la teoría en el proceso de construcción y

comunicación de los conocimientos. He aquí algunas preguntas problematizadoras que orientan esta parte de la investigación y que pueden guiar la indagación epistemológica para aspirar a una complementación armónica entre el aspecto teórico y el práctico en los procesos de producción y transmisión de saberes: ¿Es necesaria la teoría? ¿Cuál es la función de las teorías en el proceso investigativo? ¿Es posible una educación sin teoría? Son cuestionamientos que serán analizadas en el siguiente apartado subtema.

Finalmente, la relación problemática entre el lenguaje común y el lenguaje especializado en el quehacer científico y educativo, aluden al origen, desarrollo procesual y competencia del quehacer investigativo y educativo. He aquí algunos aspectos que son problemáticos en la dualidad lenguaje común y lenguaje especializado en el quehacer científico: ¿Dónde se origina la ciencia? ¿Qué valor tienen las prácticas empíricas en el origen de las formalizaciones científicas de los conocimientos? ¿Cómo lograr una adecuada intersubjetividad científica, mediada por un instrumental lingüístico con un dominio más generalizado y asequible? Esta problemática no será desarrollada en el presente artículo, pero deja abierto un interesante campo de investigación epistemológico para futuros trabajos.

De la reflexión anterior nos surge la siguiente pregunta ¿en el mundo de la ciencia, de la investigación y de la educación, es posible actuar y producir sin presupuestos especulativos?

Educación e investigación ¿sin presupuestos especulativos?

En nuestros días, en todos los ámbitos educativos, se constata un desencanto hacia todo aquello que aluda a teoría/teorización y un aprecio epistémico hacia todo lo que signifique práctica/praxis. La filosofía analítica ya había manifestado su preocupación por la existencia de conceptos abstractos (teóricos) que no conllevan ningún significado concreto (práctico) y que habrían originado una serie de enredos filosóficos cuya clarificación se lograría a través de un buen trabajo filológico, semántico y gramatical. También en el quehacer educativo de los inicios del siglo XX ya se presentaba el problema de saber ¿cuál es la relación entre la teoría y la práctica educativa?; además, ya se plantea la necesidad de redefinir la teoría educativa a la luz de la Filosofía analítica moderna (Naval, 2008, p. 81). El primer autor en proponer un proceso de investigación en el que el desarrollo de la teoría y la práctica educativa estén inseparablemente unidas fue Lawrence Stenhouse, un pedagogo y educador británico (Stenhouse, 1985, pp. 194-221).

Las respuestas que se daban en aquel entonces, iban en el sentido de que una teoría adecuada se justifica por una práctica fructífera, y una práctica fructífera siempre se basa en una teoría adecuada (Adams, 1928, pp. 4-7). Adicionalmente, se extendió el criterio de que la teoría educativa no era más que la aplicación de los principios teóricos provenientes de Psicología, la Sociología, la Filosofía y la Historia de la Educación (Naval, 2008, p. 82). En la segunda mitad del siglo XX son relevantes las ideas que plantean Ryle, Gadamer, Polanyi, Oakeshott y Habermas. Ryle distingue entre conocer qué y conocer cómo; Gadamer propone la recuperación del concepto aristotélico de práctica; la teoría del conocimiento tácito de Polanyi; la noción de conocimiento práctico de Oakeshott, y la referencia al razonamiento práctico de Habermas (Naval, 2008, p. 82). Todos estos enfoques apuntan a una interpretación de la teoría de la educación como una teoría “práctica” o “personal”, que surge fruto de una “investigación auto-reflexiva” en la que quienes están en la práctica exponen reflexivamente y examinan críticamente las teorías implícitas en su práctica cotidiana (Naval, 2008, p. 83).

El movimiento posmoderno se caracteriza por el abandono de la búsqueda de fundamentos epistemológicos que puedan garantizar la verdad del conocimiento teórico, subrayando la necesidad de un conocimiento situado histórica y culturalmente. Por eso la formulación de generalizaciones teóricas universales se torna una tarea imposible de alcanzar (Naval, 2008, p. 84). La teoría no sería autónoma y diferente sino un momento de la práctica.

Ante esto, se puede afirmar que toda práctica educativa, como toda observación y toda actividad humana, presupone un contexto de valores y creencias o, en palabras de Evandro Agazzi, “toda acción específicamente humana está orientada por valores y guiada por normas (...) y toda ciencia que se ocupe específicamente del hombre no puede evitar ocuparse también de valores y normas” (1996, p. 160). La ciencia y la actividad educativa son actividades humanas, realizadas por personas concretas y, como tales, están guiadas e influidas por una serie de valores, creencias y normas. Estos aspectos son una parte esencial de la vida humana y constituyen un tipo particular de actividad metafísica que, como bien lo afirma Mariano Artigas (1999), “la metafísica sirve de fundamento para los distintos tipos de conocimiento” (p. 18); o como afirma Emanuel Kant, “lo que por fundamentos racionales vale para la teoría, vale también para la práctica” (1984, p. 88). Esta actividad metafísica es un presupuesto con el cual es necesario contar al momento de que el ser humano emprende una labor investigativa, tecnocientífica y educativa, ya

que es el aspecto inspirador y catalizador que están a la base de los procesos y resultados del quehacer investigativo, tecno-científico y educativo.

En nuestros días, en el trabajo científico y educativo, ya no cabe separar radicalmente el momento teórico y el momento práctico. Sin embargo, esto no significa caracterizar estos aspectos del mundo intelectual humano como aspectos pragmáticos, totalmente independientes del mundo *teórico-metafísico* de los valores, creencias y normas humanas. Por eso, siguiendo a Javier Echeverría, se puede afirmar que en nuestros días, ya no sólo es necesaria una reflexión teórico-filosófica de la ciencia, sino que es preciso, concibiendo a la ciencia como una actividad, pasar a una “filosofía de la práctica científica” (Echeverría, 2010, p. 33). Con este nuevo rumbo de la epistemología contemporánea se pretende superar esa vieja confrontación entre los científicos o docentes teóricos versus aquellos prácticos.

Una posible función para la filosofía analítica del lenguaje contemporánea, es aquella de proporcionar herramientas lógicas, semánticas pertinentes que introduzcan al iniciado en el mundo de las ciencias, de la investigación y de la educación en general.

Filosofía analítica del lenguaje como propedéutica al conocimiento y la educación

Una de las principales contribuciones de la filosofía analítica, en su tendencia del análisis lógico-conceptual del lenguaje, es la invitación a examinar las posibles imprecisiones y enredos lingüísticos que pueden ser el motivo para el surgimiento de pseudo problemas y malos entendidos de tipo teórico o también de tipo educativo. Esto se torna una verdad incontestable cuando el quehacer investigativo, académico y educativo necesariamente contar con la mediación lingüística. En este sentido, Jorge Larrosa (2006) afirma que “el lenguaje es algo real, algo que tenemos, una cosa que puede describirse y un instrumento que puede utilizarse. Es un hecho que el lenguaje es objeto de nuestro saber y materia prima para nuestras acciones” (p. 70). El mismo Jorge Larrosa, comentando el magnífico texto de Nietzsche del año 1873 titulado “sobre la verdad y la mentira en sentido extra moral”, pone el acento en el carácter movible y contingente de las verdades lingüísticamente enunciadas. Así escribe el pensador alemán:

¿Qué es la verdad? (enunciada). Una multitud en movimiento de metáforas, metonimias, antropomorfismos; en una palabra, un conjunto de relaciones humanas que, elevadas traspuestas y adornadas poética

y retóricamente, tras largo uso el pueblo considera firmes, canónicas y vinculantes (Nietzsche, 1873, p. 91).

De estas ideas de Nietzsche y en la línea del pensamiento popperiano, se puede afirmar que, en la actividad científica, académica y educativa contemporánea, no cabe la aceptación dogmática y acrítica de cualquier verdad enunciada lingüísticamente; esto debido a que el lenguaje humano, al ser una realidad contingente y dinámica, pero con la tendencia a anquilosar ideas, fácilmente puede esconder falsedades e imprecisiones. Por eso, como afirma Larrosa (2006), el que utiliza la lengua de un modo no convencional, “no sólo se revela contra la lengua, sino contra las formas impuestas de la verdad y contra el orden social; el que ve las cosas de otro modo no sólo se revela contra la ciencia, sino también contra las formas lingüísticas convencionales” (2006, p. 73). Es a partir de aquí que cabe una propuesta para actualizar la original intuición de la filosofía analítica del lenguaje, en el sentido de que siempre será útil y pertinente un análisis lingüístico-conceptual previo a cualquier quehacer académico y educativo. Pero, no sólo se tratará de hacer la clásica *definición nominal y etimológica*, previa a los contenidos *serios* de la asignatura, sino que será más pertinente un trabajo que se ubica entre lo analítico, lo semántico y lo filosófico-problémico. Una vez aclarada la semántica-problémica de un término o concepto clave de la asignatura o del área de indagación, será pertinente la ubicación epistémica de esta semántica en el contexto de determinado quehacer científico, investigativo, académico o educativo, ya que no todos los términos tienen la misma significación en todas las áreas del saber. Como ejemplo ilustrativo, el mismo término *ciencia* ha tenido una evolución histórica notable y no tiene la misma connotación semántica en las ciencias humanas, en las ciencias experimentales o en las tecnociencias contemporáneas. Este trabajo propedéutico evitará que, por ejemplo, el término *verdad* aplicado a la ciencia teológica o filosófica, tenga como exigencia y criterio de verdad objetiva, la correspondencia o adecuación entre término-concepto y la cosa. Esto debido al hecho de que habrá contenidos filosóficos o teológicos cuya validez no tenga como prerrequisito la correspondencia entre el concepto y la cosa.



Conclusiones

La caracterización de las distintas tendencias en filosofía analítica del lenguaje han proporcionado las herramientas fundamentales para buscar y proponer elementos provenientes de la filosofía que hagan posible una

práctica científica y educativa más holísticas e integrales. De esta manera, la clásica contraposición entre la filosofía continental y la filosofía analítica; entre aspectos teóricos y aspectos prácticos de tal o cual proceso y resultado investigativo-educativo, puede superarse con la concepción contemporánea de que la ciencia es una actividad única, en la que los aspectos teóricos y abstractos conforman la única realidad científica.

No se evaden los problemas que, aún hoy, representan desafíos para la investigación científica y para la práctica educativa. Por ejemplo, el rechazo de investigadores o educadores hacia lo teórico y abstracto podría significar la utilización de procesos científicos o educativos carentes de bases firmes incapaces de una autoevaluación procesual e indiferente antes los potenciales resultados en esas empresas investigativas y educativas.

La epistemología contemporánea, por ejemplo Karl Popper o Paul Feyerabend, ya propone evitar absolutizaciones de conocimientos de métodos que terminan estrechando horizontes científicos y humanos; pues bien, con esos presupuestos, la presente investigación hace una llamada a evitar la monopolización de la racionalidad humana en el saber científico y tecnológico para ampliar los horizontes e intentar una colaboración interactiva y cooperativa en los emprendimientos tecno científicos, investigativos y educativos. Sin embargo, dicho trabajo en una efectiva y auténtica integración de saberes, no debe ir en detrimento de la pérdida epistemológica de los caracteres específicos y peculiares de cada ciencia y de cada ámbito educativo, antes bien los presupone y fortalece.

El análisis lingüístico de matriz analítica puede ser una herramienta epistemológica y pedagógica de gran pertinencia para el acercamiento propedéutico a cualquier ámbito del saber tecno científico y educativo. Al contar con términos y conceptos con una semántica clara y contextualizada, de acuerdo al ámbito del conocimiento que se indaga, se podrán evitar malos entendidos e imprecisiones que, no pocas veces se constituyen en fuentes de errores teóricos y prácticos.

Bibliografía

- ADAMS, John
1928 *The Evolution of Educational Theory*. London: Macmillan.
- AGAZZI, Evandro
1996 *El bien, el mal y la ciencia*. (R. Queraltó, Trad.) Las dimensiones éticas de la empresa científico-tecnológica: Tecnos, S. A.
- ARTIGAS, Mariano
1999 *Filosofía de la ciencia*. Pamplona: Eunsa.

- BOLAÑOS, Robert
 2015 Elementos de hermenéutica y fenomenología para un diálogo metodológico entre las ciencias. *Sophia*, Colección de filosofía de la educación, 19, pp. 25-46.
- CHICO, David., y BARROSO, Moisés
 2007 *Pluralidad de la filosofía analítica*. México: Plaza y Valdés, S.A. de C.V.
- CIOLLI, Simonetta
 1988 Analítica, filosofía. En: L. Boni, *Enciclopedia Garzanti di Filosofia* (pp. 22-24). Milano: Garzanti.
- ECHEVERRÍA, Javier
 2010 De la filosofía de la ciencia a la filosofía de la tecnociencia. *Daimon. Revista Internacional de Filosofía*, 50, 31-41. Obtenido de www.sinnergiak.org: https://issuu.com/sinnergiak/docs/de_la_filosofia_a_de_la_ciencia_a_l0
- HUSSERL, Edmund
 1985 *Ideas relativas a una fenomenología pura y una filosofía fenomenológica*, § 32. Trad. J. Gaos. Madrid: Fondo de Cultura Económica.
- KANT, Immanuel
 1984 *Teoría y praxis*. Buenos Aires: Leviatán.
- LARROSA, Jorge
 2006 Lenguaje y educación. *Red Revista Brasileira de Educação*, 68-80.
- MARCUSE, Herbert
 1993 *El hombre unidimensional*. Barcelona: Planeta-Agostini.
- NAVAL, Concepción
 2008 *Teoría de la educación: un análisis epistemológico*. Navarra: Eunsa.
- NIETZSCHE, Friedrich
 1873 Sobre la verdad y la mentira en sentido extramoral. En: *El libro del filósofo* (pp. 85ss). Madrid: Taurus.
- OSORIO, Francisco
 2006 *El método fenomenológico. Aplicación de la epoché al sentido absoluto de la conciencia*. Obtenido de ebrary: <http://www.ebrary.com>. Martes 11 de Agosto de 2016.
- PIERETTI, Antonio
 1989 Azione e intenzionalità en la filosofía analítica. En: a. c. Berti, *La razionalità pratica. Modelli e problemi* (pp. 167-193). Genova: Marietti. La traducción al castellano es propia.
- SÁEZ, Luis
 2009 *Movimientos filosóficos actuales (3a. ed.)*. España: Trotta.
- SANTAMARÍA, Freddy
 2016 *Hacer mundos: el nombrar y la significatividad* (2ª ed. Revisada). Bogotá: Siglo del hombre, Universidad Bolivariana, Universidad Santo Tomás.
- SOSA, Ernert
 2007 La metafísica y lo manifiesto. En D. P. Chico, *Pluralidad de la filosofía analítica* (págs. 37-63). México: Plaza y Valdés, S.A.
- STENHOUSE, Lawrence
 1985 *Investigación y desarrollo del curriculum*. Madrid: Morata.
- STROUD, Barry
 2007 Insatisfacciones metafísicas: modalidad y valor. En D. P. Chico, *Pluralidad de la filosofía analítica* (págs. 73-93). México, D.F.: Plaza y Valdés, S.A.



TOMASINI, Alejandro

2012 *Filosofía analítica: un panorama* (2º ed.). México: Plaza y Valdés, S.A de C.V.

WITTGENSTEIN, Ludwig

1967 *Ricerche filosofiche*. Torino: tr. it., Einaudi. La traducción al castellano es propia.

2009 *Tractatus logico-philosophicus, Investigaciones filosóficas. Sobre la certeza*. Madrid: Gredos.

Fecha de recepción del documento: 27 de agosto de 2016

Fecha de revisión del documento: 15 de septiembre de 2016

Fecha de aceptación del documento: 20 de noviembre de 2016

Fecha de publicación del documento: Enero de 2017

