

Epistemología crítica: desafiando paradigmas y fundando nuevas perspectivas

Critical epistemology: challenging paradigms and establishing new perspectives

JHONNY VELÁSQUEZ¹

PROFESOR.VELASQUEZ.UNEG@GMAIL.COM

ORCID: 0009-0002-7834-5116

MSC. EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN, MENCIÓN: PROCESOS DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE

DOCTORANDO EN EL PROGRAMA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

UNIVERSIDAD NACIONAL EXPERIMENTAL DE GUAYANA

Resumen

Se presenta una investigación documental fundamentada en experiencias investigativas previas, las cuales validan y dan un marco referencial epistemológico inicial que se pretende abordar para la tesis doctoral. Tal proceso de indagación es el resultado de un arqueio bibliohemerográfico histórico que ocupa textos que han sido escritos en materia de la epistemología crítica y algunos de sus postulados, a su vez que se muestra su relación con el desarrollo del ser del profesional en procesos co-construidos, partiendo de algunos autores e investigadores como Freire (1996 y 1997), Dussel (2015), Balbi (2005), Habermas (1997), González (2006), entre otros que han direccionado sus escritos en materia de la teoría crítica. El trabajo presenta un acercamiento histórico a las bases de enfoque epistemológico, haciendo énfasis en la primera y segunda generación de la Escuela de Frankfurt hasta la visión latinoamericana de la teoría crítica. Se presentan las siguientes consideraciones finales: a) Una nueva perspectiva en el abordaje de la formación del docente, implica un reconocimiento no solo de aspectos empíricos, sino todo un entramado epistemológico y teórico que sustente lo que se pretenda plantear; b) Se presenta la epistemología crítica como un eje propiciador de nuevas formas para construir el conocimiento desde la interacción de la realidad, experiencia y práctica consiente de la teoría.

RECIBIDO: 06/01/25 - ACEPTADO: 14/01/25

Palabras clave: Desarrollo del ser, epistemología crítica.

Abstract

This document presents a rigorous review grounded in previous research with the aim of establishing an initial epistemological framework for the upcoming doctoral dissertation. This inquiry results from a historically thorough and bibliographically comprehensive survey drawing upon the core tenets of Critical Epistemology and its foundational texts while concurrently examining its relationship with the development of the professional self within co-constructed environments and practices. This exploration is guided by the contributions of key authors and researchers, including Freire (1996, 1997), Dussel (2015), Balbi (2005), Habermas (1997), and González (2006), whose contributions have profoundly influenced Critical Theory. The paper provides a historical overview of the epistemological foundations ranging from outlining the first and second generations stemming from the Frankfurt School to illustrating the Latin American perspective on critical theory. The concluding considerations are twofold: first, that a new perspective on teacher training involves acknowledging not only empirical aspects but also an entire epistemological and theoretical framework to underpin any proposed approach, and second, that Critical Epistemology emerges as a pivotal element in fostering new avenues for knowledge construction, drawing from the interplay of reality, experience, and the mindful engagement with theory.

Keywords: Self-Development, Critical Epistemology.

Introducción

El texto presentado tiene como propósito develar una nueva perspectiva en el abordaje del desarrollo del ser como profesional, partiendo de elementos y fundamentos de la teoría crítica, que permitan como lo expresa Velandia (2010) quien plantea: “... la persona transforma y de-construye su ser en tanto profesional y persona, para facilitar la reflexión y la concientización de sus propios procesos... Siendo esa naturalidad, la que también pueda aprovecharse en espacios tradicionales dentro de las instituciones...” (p.34).

Es así como se sostiene que la necesaria revisión documental de tipo pedagógico que proporcionó un punto de partida al investigador, lo que permitió comprender e identificar los fundamentos y elementos preponderantes en el enfoque epistemológico crítico. Esto contribuyó con el análisis crítico reflexivo de la información recabada, todo con la finalidad de dar cuenta de cómo pudiesen ser trabajados los procesos de

desarrollo del ser como profesional desde una perspectiva apoyada en el aprovechamiento de las experiencias de vida del sujeto.

Para ello, el presente trabajo se concibe desde la perspectiva integrativa de segmentos interconectados que permiten el abordaje de la temática desde elementos tales como: un abordaje inicial de la Escuela de Frankfurt destacando aportes desde Horkheimer en la primera generación y Habermas en la segunda generación, porque allí se sientan las bases para el cambio en la dirección del enfoque para los estudios sociales, con una perspectiva multidisciplinar planteando una construcción histórica del pensamiento en una realidad cambiante y dinámica. Seguidamente, se abordó la visión del hombre como ser crítico con fundamentos de la teoría crítica con elementos de la primera y segunda generación, dando paso a las posturas emergentes en América Latina y las consideraciones finales.

Desarrollo

Acercamiento inicial: la Escuela de Frankfurt
El comprender el enfoque y planteamientos de la Teoría Crítica implica que debemos remontarnos a la segunda década del siglo XX en Frankfurt, Alemania, en el Instituto de Investigación Social en la Universidad Goethe de Fráncfort del Meno, siendo en el año 1923, donde se reunió un grupo de opositores al positivismo y a la racionalidad técnica que subordinaban la conciencia del individuo a leyes universales, lo que se conoció como “La Escuela de Frankfurt²” que tenía entre sus principales representantes a: Max Horkheimer, Erich Fromm, Theodor Adorno, Herbert Marcuse, Jürgen Habermas, entre otros. Algunos de los aspectos fundamentales que estudiaron, a saber: el autoritarismo y la racionalidad instrumental imperante en la educación y el estudio del hombre, separando el desarrollo de la psique de su realidad social, enfatizando la dimensión social del hombre en la cual las experiencias juegan un rol fundamental.

En este sentido Marcillo, Heredia y Benítez (2017) exponen la crítica en la Escuela de Frankfurt surgió: “...con el propósito de comprender la sociedad moderna y las consecuencias humanas que trae consigo el desarrollo del capitalismo...” (p.139). En relación a esto Cifuentes, Moreno y Camargo. (2017) presentan que las ideas centrales: “... se apuntaban a vincular recíprocamente la filosofía y el análisis de la sociedad...” (p.6). Es así como, la teoría crítica desde el entendido de los comienzos de la Escuela de Frankfurt se presentaba como esa manera académica de confrontar una realidad social de la época, en tanto investigativa como filosófica.

Ahora bien, es a partir de 1937, cuando comienza a tener auge el nombre de la escuela de Fráncfort por estudios e investigaciones que iban a ser presentadas por Horkheimer, entre las que destaca la obra “*Teoría tradicional y la teoría crítica*” (1937), sobre lo cual reflexiona Galafassi (2002) quien expresa:

... Horkheimer aboga por una concepción que permita superar la parcialidad que resulta de separar de la praxis social total, los procesos intelectuales particulares; de superar la idea según la cual la ciencia representa una esfera separada, sin que se perciban las interrelaciones entre las distintas actividades conceptualizadas de forma aislada (p.6).

Es aquí en donde Horkheimer, presenta su visión integrada de todos los elementos que constituyen una sociedad, a su vez que presenta la idea de traspasar formas de pensamiento cerrado y alejado de las interrelaciones que existen y se dan en el día a día tanto en la sociedad como en los sujetos. Lo que habla sobre el hecho que la ciencia en si misma debe partir de un conjunto integral de conceptos, que permitan tener una mejor comprensión del hecho investigativo. Estos planteamientos, fueron sustentados y fortalecidos en 1960, año en el que el nombre de Escuela de Frankfurt se hizo popular en Alemania y diferentes países del mundo que pedían nuevas formas de abordar las investigaciones sociales, todo ello ante los cambios que se suscitaban a nivel político, social que ameritaban una visión que multidisciplinar y girase la mirada en y desde diferentes aristas.

Así prosiguió tomando auge y desarrollando nuevos postulados asociados a los tiempos y cambios que ameritaba la sociedad, tal es el caso en 1981, con la obra “*Teoría de la Acción Comunicativa*” presentada por Habermas, en la que hace referencia al concepto de *acción comunicativa*³ que sentaría las bases para la superación de los conceptos en la teoría crítica hasta ese momento y llegar a la noción de la teoría crítica de la modernidad.

Ahora bien, es de destacar que estos supuestos teóricos y postulados fueron evolucionando a partir de las reflexiones y debates continuos, a su vez que sus intereses se enfocaban a las realidades cambiantes de la sociedad y el conocimiento científico. Al respecto Gallegos y Rosales (2012) plantean:

La dinámica económica, política y cultural de nuestros países estuvo signada por el colapso de los proyectos políticos populares y nacionales que devinieron en la instalación de dictaduras militares en países como Argentina, Uruguay, Brasil, Chile... En esta dinámica política los grupos subalternos vivieron el fracaso de una utopía política e ideológica que había paralizado la capacidad explicativa del conocimiento social, que llevó a la necesidad de reflexionar sobre las epistemes dominantes... Dando paso al pensamiento crítico en América Latina con matices propios de las realidades sociales particulares de cada país (2012, pp 19-20).

El hecho de la realidad planteada por el autor en América Latina, presentan un margen inicial para sostener las nuevas formas de pensamiento que se estaban gestando con investigadores como Freire y Dussel, este último en (2015) refiere al respecto: *“El eurocentrismo filosófico, entonces, tiene una supuesta pretensión de universalidad siendo en realidad una filosofía particular, que en muchos aspectos puede ser subsumida por otras tradiciones”* (p.24). El pensamiento crítico que emergió en Europa y América del Norte, no podía ser aplicable a las realidades sociopolíticas de los países en el contexto de América Latina, por lo cual se necesitaban caminos alternos a los saberes históricamente colonizados y formas de concebir la investigación de manera eurocentrista, que respondían a la realidad de cada uno de nuestros países.

En la actualidad se habla de la teoría crítica, en tanto pensamiento y epistemología que permite la construcción de nuevos conocimientos contextualizados y lugarizados al entorno en el que se quiera abordar. Destacando, el hecho de la trascendencia que tiene en esta epistemología lo referido a los conocimientos adquiridos desde las experiencias de vida, como ese saber de la cultura invisibilizada históricamente que ha de servir como una base para la recuperación y lucha contra los saberes occidentales.

El hombre como ser crítico: creador de conocimientos

El enfoque crítico insiste en trascender los lineamientos que se encargan de asumir la educación con una visión segmentada, en tanto su grado de integración y división en grupos con diferencias marcadas en recursos y oportunidades, no propicia una enseñanza con características igualitarias, por lo que plantea una educación para la liberación, que solo tendrá alcance gracias al significado individual e intersubjetivo, que abre camino a la conciencia del sujeto, quien por medio de la experiencia se apropia del conocimiento y reflexiona sobre él (Galafassi, 2002).

Tal como lo refiere el autor consultado, la concepción de la Teoría Crítica decide alejarse de las antiguas orientaciones que sustentan la educación y la estudia, para darle un cambio completo a sus principales conceptos y mejorarlos. Por ello, concibe a la educación de una forma distinta a la simple necesidad de logros preestablecidos sin considerar elementos tales como: la realidad, el contexto, el lugar y la cultura en la cual se desenvuelve la persona, para dar paso al ambiente educativo como sinónimo de la realidad y de la vida del ser humano desde su cotidianidad, siendo un punto de partida o uno de los puntos de vital importancia en el desarrollo de la verdadera condición humana. Para Adorno (1998):

...la educación debería ser considerada en términos de propiciar niveles de emancipación y autonomía (dejando atrás el tradicional énfasis en la instrucción y transmisión de conocimientos) que propicien el logro de una conciencia favorecedora de la autorreflexión, de la experiencia en el reconocimiento del otro diferente, por ello, la educación solo puede tener sentido como educación para la autoreflexión crítica (1998, p. 81).

Al leer entre líneas los planteamientos de Adorno (1998), presenta una perspectiva en la cual la educación puede apoyarse y fijar dentro de sus misiones, que el individuo desarrolle un pensamiento encaminado a la

toma de conciencia en cuanto a su contexto, su cultura y realidad, a fin de generar la autoreflexión crítica de ese ser y actuar en el entorno social.

Es en ese momento, que se propone pasar de un pensamiento objetivo, para enfocar la mirada a lo que llama Horkheimer una “razón subjetiva⁴” por lo que Galafassi (2002) explica:

Para el pragmatismo contemporáneo lo racional es lo útil, entonces, una vez decidido lo que se quiere, la razón se encargará de encontrar y definir los medios para conseguirlo. En consecuencia, es racionalmente correcto, y por lo tanto verdadero, lo que sirve para algo... el acento está puesto en discernir y calcular los medios adecuados, quedando los objetivos por alcanzar como una cuestión de poca importancia respecto a la indagación de si son o no razonables. Estos fines son racionales también en un sentido subjetivo, es decir, son útiles al sujeto para lograr su autoconservación” (p.10).

Esta postura es integrada al enfoque crítico y llamada “acción social” en el entendido que le permite a la persona convertir informaciones y experiencias en conocimientos que pueden ser usados en diferentes momentos de su día a día, por medio de relaciones y prácticas sociales previas en la cultura en la que esté sumergido. Se entiende que este desarrollo le permite crear a partir de estos niveles de diálogo, una direccionalidad encaminada al autoconocimiento y libertad, en donde el individuo se desarrolla con el otro, asimismo, esa capacidad de interactuar con otros le ayuda a desarrollar un sentido crítico.

En ese sentido, Habermas (1997) destaca la importancia de la comunicación como origen de los procesos de reflexión y auto y co-transformación del ser humano. A lo que Balbi (2005) plantea: “...la necesidad de que las personas desarrollen una práctica iluminada por una teoría que se concreta en la acción particular y transformadora...lo que pudiera reconstruir las posibilidades de acción” (p. 6). Esto viene a reforzar lo expuesto en párrafos previos, en los que se destaca que

el sujeto dentro de su realidad puede y debe tener una convergencia de informaciones, interacciones y nociones que le posibiliten la acción dialógica consigo mismo y con otros para re-crear y co-construir nuevos procesos de interacción que puedan potenciar su ser.

Por su parte Freire y Dussel, parten de las realidades de sus países natales y los fundamentos teóricos que se tienen de la Escuela de Frankfurt, para elaborar sus postulados sobre el ser humano inacabado, la reflexión del contexto histórico-social, el docente fronterizo, el proceso de concientización, el desarrollo de la conciencia crítica, entre otros.

En la perspectiva de Freire (1996), el ser humano es considerado un ser inconcluso, por lo que expresa: “(...) *el inacabamiento del ser o su inconclusión es propio de la experiencia vital. Donde hay vida, hay inacabamiento*” (p. 24). Con este planteamiento el autor muestra su concepción del ser humano desde un enfoque crítico, es decir, hace hincapié en el desarrollo de una conciencia crítica. A su vez que realiza una diferenciación entre un ser inacabado que no se da cuenta de su infinitud y de aquel, quien a través de su historia viva y social logra todas sus metas al saberse inacabado. Lo cual lleva a decir, que el tomar conciencia del ser implica estar atento a que toda situación y acontecimiento es un momento para desarrollarse, para armar cada día una pieza más en el rompecabezas de la vida.

El mismo Freire (1996) expone: “*El mundo de la cultura que se prolonga en el mundo de la historia es un mundo de libertad, de opción, de decisión, mundo de posibilidades donde la decencia puede ser negada, la libertad ofendida y rechazada*” (p. 26). Con esto el autor defiende el hecho que el aspecto ético no debe dejar de estar presente en toda situación personal educativa, debido a que cada individuo es y debe convertirse en creador de su futuro histórico, avanzando más allá de sus limitaciones como ser humano inacabado que al hacerse consciente de su realidad, del

entorno y de todas las experiencias de las cuales es resultado, se permitirá a sí mismo actuar en consonancia con la naturalidad de su condición humana perteneciente y heredero de una cultura con tradiciones, costumbres y particulares. Igualmente, genera en el individuo el mecanismo de estar consciente del inacabamiento que ha llevado al hombre a ser responsable de sí mismo desde el momento en el que toma una decisión de sufrir tal o cual acontecimiento. Por esta razón, para el mismo Freire (1997) no se puede olvidar:

La distinción entre los dos mundos: el de la naturaleza y la cultura. El papel activo del hombre en y con su realidad. El sentido de la mediación que tiene la cultura en las relaciones y las comunicaciones entre los hombres (...) La cultura como adquisición sistemática de la experiencia humana, como una incorporación por eso crítica y creadora y no como una yuxtaposición de informes o prescripciones “dadas” (1997, p.105).

Como es evidente Freire destaca elementos interesantes dentro de su concepción del ser humano que deben ser tomados en cuenta a saber: en primer lugar, *la distinción entre lo natural del hombre* como miembro de una especie que comparte rasgos generales y característicos con otros seres humanos y la cultura como ese espacio en el cual se desarrollan las experiencias que permiten al hombre crecer, lo cual nos recuerda el bucle recursivo de Morín cerebro-mente-cultura.

Dentro de esa distinción, el individuo comprende en principio su lugar en el mundo y cómo el establecer las relaciones adecuadas dentro de éste le permitirá adaptarse mejor para sobrevivir. En segundo lugar, *la mediación* como factor transcendental en la vida del ser humano y la importancia para el despliegue de todas sus potencialidades como un ser complejo. Lo cual conlleva a un aspecto que se encuentra en tercer lugar, *la experiencia humana* se adquiere a través de la asociación crítica y creadora de la cultura con situaciones, acontecimientos y vivencias de los diferentes entornos y contextos en los que se enfrente la persona, al contrario de

ver todas las experiencias como un constructo dado y basado en teorías prescritas. Es aquí cuando Dussel (2015) expresa:

La producción de mitos fue el primer tipo racional de interpretación o explicación del entorno real (del mundo, de la subjetividad, del horizonte práctico ético, o de la referencia última de la realidad que se describió simbólicamente). Los mitos, narrativas simbólicas entonces, no son irracionales ni se refieren sólo a fenómenos singulares, tienen un “doble sentido”, lo cual exige para su comprensión todo un proceso hermenéutico que descubre las razones (2015, pp.12-13).

A partir de lo que es la experiencia humana en su naturalidad, el autor refiere algo importante a considerar en la creación de conocimientos e interpretaciones de cada uno de ellos, en lo que al hombre respecta como ser crítico. Pues bien, al presentar la idea que los mitos como esa forma de pensamiento de-constructivo que va más allá de lo que las ciencias preestablecidas ofrecen, para dar significados a esos elementos y fundamentos que darían un punto de partida al mundo de las voces invizibilizadas.

Consideraciones finales

La perspectiva del hombre como ser crítico, pudiese permitir el hallazgo de aquellos aspectos y fundamentos, no solo en la vida experiencial de la persona como individuo, sino como un ser que puede crear nociones desde la realidad en su contexto particular dentro de una cultura. Así al hacerse consciente de ello, la persona se permitiría no solo comprender las herencias culturales y sus vivencias, para ir más allá de lo establecido en patrones normados en la formación del profesional.

La epistemología crítica, permite en esencia ver y comprender al hombre en relación social con el otro igual a él en un contexto y entorno particular, apoyado en la reflexividad como un eje primordial para la de-construcción de los conocimientos y creación de nuevas formas de pensamiento, que pueden generar

espacios para el cambio hacia una escuela nueva con valores apoyados en las creencias y experiencias de los individuos que se forman en la universidad.

Referencias

- Adorno, T. (1998). Educación para la emancipación. España: Morata. 2° Edición
- Antezana, Navia. C. (2007). La pedagogía de la autonomía en Paulo Freire. Universidad Pedagógica de Durango. N° 7, 2001, p. 23-32.
- Balbi, A. (2005). La perspectiva crítica en la configuración de una educación emancipatoria. Puerto Ordaz: Fondo Editorial UNEG.
- Barraza, A. (2023). Metodología de la investigación cualitativa. Una perspectiva interpretativa. Benessere. Centro de Intervención para el Bienestar Físico y Mental A.C. México.
- Cifuentes Medina, J., Moreno Pinzón, I., y Camargo Silva, A. (2017). Reflexión de la teoría crítica, la pedagogía revolucionaria y la educación liberadora. Derecho Y Realidad, 15(29): e9084. Recuperado a partir de https://revistas.uptc.edu.co/index.php/derecho_realidad/article/view/9084
- Dussel. E. (2015). Filosofías del Sur. Descolonización y transmodernidad. Akal / Inter Pares Serie Poscolonial. México.
- Freire, P. (1996). La pedagogía de la autonomía. Sao Paulo: Paz y tierra editores. 2° Edición.
- _____. (1997). La educación como práctica de la libertad. Madrid: Siglo Veintiuno editores. 45° edición.
- Galafassi, G. (2002). La teoría crítica de la Escuela de Frankfurt y la crisis de la idea de razón en la modernidad. Contribuciones desde Coatepec, núm. 2, enero-junio, 2002, pp. 4-21 Universidad Autónoma del Estado de México Toluca, México. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/281/28100201.pdf>
- Gallegos, C., y Rosales, G. (2012). Epistemología crítica. Itinerario Educativo, Año xxvi, n.° 59, p.p. 15-29. Enero - Junio de 2012. Universidad de San Buenaventura, sede Bogotá. Facultad de Educación. Disponible en: <https://www.Dialnet-EpistemologiaCritica-6280179.pdf>
- González, L. (2006). La Pedagogía Crítica de Henry A. Giroux Revista Electrónica Sinéctica, núm. 29, agosto-enero, 2006, pp. 83-87 Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente Jalisco, México. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=99815739014>.
- Habermas, J. (1997). La teoría de la acción comunicativa. Complementos y estudios previos. España: Cátedra, S.A. 3° Edición.
- Marcillo, Juan., Heredia, Pablo., Benítez, Andrés. (2017). Escuela de Frankfurt: Teoría Crítica. Revista Publicando, 4 No 12. (2). 2017, 136-150. ISSN 1390-93. Disponible en: <https://revistapublicando.org/revista/index.php/crv/index>
- Rodríguez, A. (2016). Enrique Dussel y el Pensamiento Crítico de la Liberación. Brocar, N°40 (2016): p.p. 199-220. Disponible en: <http://doi.org/10.18172/brocar.3248>
- Velandia, M. (2010). De la autobiografía a la autoetnografía como herramienta para el desarrollo de sí mismo. Trabajo presentado en opción a obtener el Diploma de Estudios Avanzados en el Doctorado en Psicopedagogía, Universidad del País Vasco. España.

¹ Licenciado en Educación Integral. Magister en Educación con mención en Procesos de Enseñanza y Aprendizaje. Doctorando en el Programa del Doctorado en Ciencias de la Educación de la UNEG. Tengo 10 años de experiencia laboral como docente en la Universidad Nacional Experimental de Guayana, que ha sido mi casa de estudio y formación profesional. Docente adscrito al Departamento de Educación, Humanidades y Artes (DEHA), siendo responsable del área ciencias del comportamiento. A su vez que tengo la responsabilidad de la Línea de Investigación el Docente: Ser, Saber y Trascendencia adscrita al CICEG. En la actualidad imparto las asignaturas: desarrollo humano, teorías del aprendizaje y desarrollo del pensamiento tanto en pregrado como en postgrado.

² Grupo de investigadores que se identificaban con las teorías de Hegel, Freud y Marx, cuyo centro se encontraba en el Instituto de Investigación Social, inaugurado en 1923, en Fráncfort del Meno. Buscando generación de teorías para alcanzar una transformación y desarrollo social por nuevos métodos a los positivistas.

³ Esa interacción social que busca llegar a acuerdos desde la comprensión mutua, teniendo presente la verdad y la veracidad lograda en acuerdos intersubjetivos.

⁴ La razón subjetiva vendría a ser el pensamiento crítico que desarrolla la persona, entendiéndose como ser inconcluso y complementario con el otro. En la cual imperan elementos subjetivos del individuo y sus cosmovisiones.