



# **Perspectivas epistemológicas: Ensayos críticos y reflexiones sobre la educación.**

ISBN: 978-607-8662-94-4



9 786078 662944

**Coordinadora:  
Susuky Mar Aldana**

# **Perspectivas epistemológicas: Ensayos críticos y reflexiones sobre la educación**

**Coordinadora  
SUSUKY MAR ALDANA**



Primera edición: febrero 25 2025

Editado: Durango, Dgo., México

ISBN: 978-607-8662-94-4

Editor:  
**Red Durango de Investigadores Educativos A.C.**

Correctora de estilo:  
**Susuky Mar Aldana**

Diseño de Portada:  
**Alba Magdalena Sandoval Andrade**

**D.R© Red Durango de Investigadores Educativos A.C.**

**Este libro no puede ser impreso, ni reproducido total o parcialmente por  
ningún otro medio sin la autorización por escrito de los editores**

## **AUTORES**

**Alba Magdalena Sandoval Andrade**

**Héctor Salvador Gurrola Torres**

**Jorge Alan Aviña Godínez**

**Luis Ricardo Cortés Rentería**

**Susuky Mar Aldana**

## ***Propósito del libro***

*El presente libro “**Perspectivas epistemológicas: Ensayos críticos y reflexiones sobre la educación**”, tiene el propósito de analizar y debatir las diversas corrientes de pensamiento que han influido en la concepción y práctica de la educación a lo largo del tiempo. A través de ensayos críticos, el texto busca proporcionar una visión interdisciplinaria sobre los fundamentos epistemológicos que sustentan las teorías pedagógicas, abordando sus implicaciones éticas, políticas y sociales. Asimismo, fomenta una reflexión profunda sobre el papel de la educación como herramienta para la transformación individual y colectiva, promoviendo un diálogo entre las tradiciones filosóficas clásicas y los retos contemporáneos.*

*El libro también propone destacar la importancia de cuestionar las suposiciones subyacentes a los sistemas educativos actuales y examinar cómo estas influyen en la formación del conocimiento, las estructuras de poder y las dinámicas sociales. Desde una perspectiva crítica, busca identificar los desafíos que enfrentan las instituciones educativas en un mundo globalizado, caracterizado por la diversidad cultural, los avances tecnológicos y las crisis socioambientales.*

*A través de los ensayos, los autores invitan a los lectores a repensar el rol de la educación más allá de la mera transmisión de conocimientos, explorando su potencial para cultivar el pensamiento crítico, la creatividad y la conciencia ética. El texto enfatiza la necesidad de construir modelos educativos más inclusivos, participativos y orientados hacia la justicia social, que puedan responder a las complejidades del siglo XXI.*

*En suma, Perspectivas epistemológicas: Ensayos críticos y reflexiones sobre la educación aspira a ser una herramienta para académicos, docentes, estudiantes y toda persona interesada en comprender los fundamentos teóricos de la educación, abriendo espacios para el diálogo y la acción transformadora en el ámbito educativo.*

# CONTENIDO

|                                                                                                                 |           |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| <i>PRÓLOGO .....</i>                                                                                            | <i>1</i>  |
| <i>CAPÍTULO I.....</i>                                                                                          | <i>4</i>  |
| <i>HACIA UNA INTELIGENCIA ARTIFICIAL INCLUSIVA: UNA MIRADA DESDE LAS<br/>EPISTEMOLOGÍAS DEL SUR .....</i>       | <i>4</i>  |
| <i>CAPÍTULO II .....</i>                                                                                        | <i>16</i> |
| <i>RICARDO KUSCH. EL PENSAMIENTO CRÍTICO LATINOAMERICANO:<br/>IDENTIDAD Y DIALÉCTICA CULTURAL.....</i>          | <i>16</i> |
| <i>CAPÍTULO III.....</i>                                                                                        | <i>25</i> |
| <i>LAS UNIVERSIDADES COMO AGENTES DE TRANSFORMACIÓN SOCIAL:<br/>REFLEXIONES DESDE FREIRE Y FALS BORDA .....</i> | <i>25</i> |
| <i>CAPÍTULO IV .....</i>                                                                                        | <i>42</i> |
| <i>FILOSOFÍA DE LA LIBERACIÓN Y LA TRANSFORMACIÓN DE ENRIQUE DUSSEL<br/>.....</i>                               | <i>42</i> |
| <i>CAPÍTULO V.....</i>                                                                                          | <i>52</i> |
| <i>EL PENSAMIENTO DE HUGO ZEMELMAN Y SU APORTE EPISTEMOLÓGICO .....</i>                                         | <i>52</i> |

# PRÓLOGO

La educación, se sustenta desde diferentes corrientes pedagógicas que han trascendido a lo largo del tiempo con la finalidad de formar al individuo en una sociedad de constantes cambios, que van desde lo tradicional en las aulas, hasta las últimas tendencias donde lo digital tienen un impacto directo en la formación, además los diversos contextos socioculturales, tendencias y políticas gubernamentales. En este sentido la presente obra invita al lector a realizar un viaje donde se presentan diferentes perspectivas epistemológicas.

El **Primer Capítulo**, con la temática de la Inteligencia Artificial (IA) “Hacia una inteligencia artificial inclusiva: una mirada desde las epistemologías del sur”, donde a través de investigaciones, se demuestra evidencia de la exclusión de género y raza por algoritmos computacionales, urgiendo la necesidad de una promoción a nivel internacional de la Inteligencia Artificial con una visión inclusiva, ética y justa.

En el **Segundo Capítulo** llamado “Ricardo Kusch. El pensamiento crítico latinoamericano: identidad y dialéctica cultural”, se aborda el pensamiento crítico tomando en cuenta la recuperación de raíces culturales y existenciales desde un proceso dialéctico que articula la experiencia, la esencia, las ideas, y el respeto de las particularidades de los pueblos de América, como base de la identidad y desde el posicionamiento Ricardo Kusch.

El **Tercer Capítulo** “Las Universidades como agentes de transformación social. Reflexiones desde Freire y Fals Borda”, se discute acerca de las funciones que realizan las universidades y que, en la mayoría de las veces este, lo realizan en aparente desconexión con las realidades sociales y culturales de su entorno, siendo que se supone son instituciones que promueven la participación activa de la sociedad con la participación y promueven la justicia y el bienestar social.

El **Cuarto Capítulo** “Filosofía de la liberación y transformación de Enrique Dussel “, donde se discuten los posicionamientos del conocimiento moderno desde la crítica del eurocentrismo y el colonialismo epistemológico, considerando que el conocimiento debe construirse desde el “otro” y para el “otro”, considerando que el conocimiento debe estar al servicio de la vida, bajo un compromiso ético y político hacia las comunidades que han sido marginadas históricamente desde el colonialismo.

En el **Quinto y Último Capítulo** “El pensamiento de Hugo Zemelman y su aporte epistemológico” se plantea la epistemología desde una perspectiva que no se limite a describir lo existente, sino que asume el compromiso de la transformación social desde el devenir histórico, proponiendo un conocimiento situado, crítico y abierto a la incertidumbre considerando el devenir dinámico de la realidad y la responsabilidad del sujeto cognoscente.

Invitamos al lector, a explorar cada uno de los capítulos, presentados en esta obra y tomando en cuenta los diferentes posicionamientos epistemológicos, contrastarlos con las

características evidentes en los modelos educativos circundantes, dependiendo también de los niveles educativos en donde se tenga influencia.

*Dr. José C. Castañeda Delfín*

# CAPÍTULO I

## HACIA UNA INTELIGENCIA ARTIFICIAL INCLUSIVA: UNA MIRADA DESDE LAS EPISTEMOLOGÍAS DEL SUR

*Alba Magdalena Sandoval Andrade*

### **Resumen**

El presente trabajo tiene como propósito analizar la relación entre las epistemologías del Sur propuestas por Boaventura de Sousa Santos, y la concepción hegemónica de la Inteligencia Artificial (IA), dando a notar la necesidad de modificar los modelos predominantes del desarrollo tecnológico. Desde una perspectiva crítica, se destacan las desigualdades que afectan a grupos vulnerables y la importancia de visibilizar sus conocimientos y necesidades en el diseño y desarrollo de la IA.

**Palabras clave:** Epistemologías del sur, Inteligencia Artificial, grupos vulnerables.

### **I. Introducción**

La Inteligencia Artificial (IA) es considerada una de las tecnologías digitales más revolucionarias del siglo XXI. Desde la Conferencia Internacional sobre la IA y la Educación en el Consenso de Beijing (UNESCO, 2019), los miembros participantes se comprometieron con la continuidad de los trabajos para alcanzar los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) de la Agenda 2030 (2018), primordialmente el ODS 4 que

habla sobre la educación de calidad, cuyo objetivo es alcanzar el aprendizaje permanente integrando el aprendizaje formal, no formal e informal.

Ante el inminente impacto del avance tecnológico de la IA en la educación, se acuerda iniciar los trabajos necesarios para la regulación y asegurar la equidad, la inclusión y vigilar los posibles sesgos propios del desarrollo de modelos en IA.

A pesar de ello, la IA no ha sido equitativa, lo que ha llevado a la invisibilización de grupos vulnerables. Por ejemplo, algoritmos de reconocimiento facial han demostrado evidencias en sesgos raciales al mostrar mayores tasas de error en personas afrodescendientes en comparación con personas caucásicas como se encuentra en el estudio de Buolamwini y Gebru (2018), evidenciado una brecha en la precisión de acuerdo con el género y fenotipo. En otros estudios se ha encontrado que la IA ha favorecido a candidatos hombres frente a las postulaciones de mujeres (Ortiz de Zárate, 2023). Estos casos resaltan cómo los sesgos en datos de entrenamiento y la limitada diversidad en la composición de los equipos de desarrollo de IA. Este panorama agrava las desigualdades del Sur Global, donde el acceso limitado a la tecnología margina aún más a los grupos desprotegidos.

En esa dirección, y desde la perspectiva de Boaventura de Sousa Santos se elabora una aproximación desde las epistemologías del sur “que se refiere a la validación de conocimientos basados en las experiencias de resistencia de todos los grupos sociales que han sido sistemáticamente víctimas de la injusticia, la opresión y la destrucción causada por el capitalismo, el colonialismo y el patriarcado” (Santos, 2021, p. 1).

Es importante mencionar que el *sur* “no designa un espacio geográfico, sino un espacio – tiempo político, social y cultural” (Santos, 2020, p. 13). La premisa de las epistemologías del sur es que los grupos sociales que no han sido del todo visibilizados sean capaces de representar un mundo propio y transformarlo de acuerdo a sus anhelos. Algunos grupos que se mencionan son los trabajadores en condiciones laborales no apropiadas, inmigrantes, víctimas de xenofobia, afrodescendientes víctimas de racismo, mujeres víctimas de violencia, población LGTBIQ+, comunidades indígenas o étnicas (Santos, 2021).

Surge el cuestionamiento de cómo evitar la existencia de sesgos, que no visualizan a los grupos que difícilmente tendrán acceso a la IA y que estos sean capaces de entrenarla desde una cosmovisión distinta a la existente del norte global o la del sur imperial.

El objetivo de este capítulo es analizar la relación entre la epistemología del sur, propuesta por Boaventura de Sousa Santos, y la concepción hegemónica de la IA, con el propósito de identificar áreas de acción que permitan mitigar los efectos discriminatorios, visibilizar a los grupos vulnerables y reducir sesgos de género y otros prejuicios. Así también, el revisar los aportes desde organismos internacionales para promover una IA más inclusiva, ética y justa, que reconozca y respete la diversidad de perspectivas y contextos sociales.

## **II. La hegemonía del conocimiento en la IA**

La Real Academia de la Lengua Española define a la hegemonía como la supremacía que un Estado ejerce sobre otros, o a la supremacía de cualquier tipo (ASALE & RAE, s. f.).

De acuerdo con Holmes et al. (2019) definen a la IA como un programa informático avanzado, que actualmente está transformando diversos escenarios como la educación, lo político, lo social; como un ejemplo, podemos mencionar cómo se ha ido integrando a planes y programas de estudio que hoy ofrecen estas licenciaturas e ingeniarías, como el caso del Instituto Politécnico Nacional a través de la Escuela Superior de Cómputo (ESCOM) en México.

Se entiende para el fin del presente capítulo que la hegemonía del conocimiento en la IA, es el dominio que ciertos grupos y países ejercen en el desarrollo, implementación y control del conocimiento que sustenta los sistemas de la IA. Esta definición implica que el control y los recursos relacionados con la IA están focalizados en pocos actores, quienes determinan su diseño y entrenamientos de modelos específicos. Esto puede conducir a sesgos culturales, económicos y sociales y ante la posibilidad de una creciente brecha digital (Ramírez Autrán, 2023).

El análisis de las fuentes seleccionadas es esencial para entender cómo los investigadores han abordado los posibles sesgos generados por la IA, destacando la necesidad urgente de impulsar un cambio en los grupos de desarrollo hacia un enfoque auténticamente inclusivo y equitativo.

A través del estudio de Ramírez Autrán (2023) desde una perspectiva de las ciencias sociales destaca que los algoritmos pueden agravar las desigualdades sociales ya existentes. A través de una revisión de literatura identifican el sesgo racial, discriminación de género en asistentes virtuales y exclusión económica. Propone la inclusión ética en el desarrollo de algoritmos, al enfatizar la necesidad de cuestionar el rol de los seres humanos en la era digital y fortalecer el control sobre las tecnologías para evitar las desigualdades estructurales.

Siguiendo una línea muy similar, Ortiz de Zárate (2023) mediante un análisis encuentra sesgos de género que se manifiestan en diferentes sistemas de IA y examina las implicaciones éticas y sociales. Un ejemplo es cómo en ciertos corporativos, la IA favorece la evaluación de los currículums de los hombres. Sobre las implicaciones éticas, reflexiona sobre cómo los sesgos originan prácticas discriminatorias que no es compatible en valores en sistemas democráticos.

Por su parte Mendoza (2020), identifica posibles problemas en los algoritmos de IA en relación con el racismo y los roles de género, como: sesgos en los datos que reflejan ideas preconcebidas y estereotipos; la falta de diversidad en los equipos de desarrollo de sistemas en IA, ya que predominan los hombres, que no toman en cuenta las necesidades de las mujeres o los grupos minoritarios; se enfatizan estereotipos partiendo de ideas preconcebidas que generan un impacto negativo en ciertos grupos mientras benefician a otros.

De manera complementaria Alonso Betanzos (2023) en su estudio de Inteligencia Artificial y sesgos de género encuentra deficiencia en el entrenamiento de la IA, la falta de diversidad en los equipos desarrolladores incluso creencias inconscientes en lo relacionado al diseño de algoritmos. Algunos ejemplos refuerzan los estereotipos y los roles adoptados por robots genera escenarios de desigualdad. Sugiere priorizar la diversidad en cuanto a los equipos de desarrolladores, posibilitar que cada vez más se incluya a las mujeres en tecnología, ponderando que la IA en vías de un desarrollo ético y equitativo depende de la diversidad y de las prácticas responsables.

### **III. Justicia social y cognitiva desde el sur**

En entrevista Santos (2012) menciona que las epistemologías del sur también son un reclamo para que la sociedad y las universidades reconozcan el conocimiento generado en otros contextos por grupos que han sido marginados.

La justicia social se refiere entonces a visualizar a diversos conjuntos que históricamente han sido relegados; añade, que no se puede hablar de justicia social sin hablar de la justicia cognitiva que se refiere a dar la importancia a la creación de saberes desde otros contextos. Santos (2009), sostiene que en la participación de los pueblos se produce una serie de conocimientos que no son válidos como el conocimiento científico al no realizarse en un ambiente universitario. Sin embargo y a la luz de la literatura se debería de tomar en cuenta para el fortalecimiento de los diseños y desarrollo para el entrenamiento de modelos específicos de IA. Santos es un investigador de origen portugués, con una extensa participación por las causas sociales. Es doctor en sociología

en derecho por la Universidad de Yale. Sus aportes surgen como una respuesta de separación de la visión del mundo occidental, es por tal, que ha tenido una gran influencia en Brasil, Sudáfrica, Colombia, Bolivia, Ecuador y la India.

En su obra *la cruel pedagogía del virus* (Santos, 2020), revisa las desigualdades sociales que se originaron a causa de la pandemia, como el acceso y el manejo de la tecnología para continuar con las actividades educativas, pero no sólo esa parte, también señala las desigualdades sociales en diferentes sectores, mientras para algunos el encierro originado por el COVID- 19 les permitió estar en casa realizando actividades mediante los recursos tecnológicos, otros grupos no tuvieron opciones, su realidad fue salir a seguir trabajando para conseguir el alimento del día a día pese a las condiciones altamente riesgosas.

Al comparar los efectos de la pandemia con la acelerada integración de la Inteligencia Artificial a nivel mundial, se evidencia nuevamente una disparidad. Los grupos más vulnerables han sido relegados, y en algunos casos, desplazados laboralmente debido a la preferencia de ciertas empresas por la automatización.

#### **IV. Propuestas de inclusión desde la UNESCO.**

La Organización de la Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura (UNESCO), al igual que otros organismos internacionales están trabajando en una serie de documentos que sirven de guía para formular políticas, recomendaciones, planes de

intervención, capacitación o como referentes para contribuir a la mejora en los diferentes contextos de los Estados miembros que la conforman.

De los primeros acercamientos de la UNESCO y la IA, se encuentra el Consenso de Beijing (UNESCO, 2019), una aportación clave que establece principios y directrices para la IA en el contexto educativo, con el objetivo de garantizar el desarrollo equitativo, inclusivo y ético de esta tecnología. Este evento señala la relevancia de la colaboración internacional y el desarrollo responsable de la IA para minimizar los sesgos y que su uso impacte de manera positiva en todos los grupos sociales especialmente los más vulnerables, mediante dos apartados pertinentes a este capítulo: promoción del uso equitativo e inclusivo de la IA, además de IA con equidad de género e IA para la igualdad de género.

De la formulación de las 44 recomendaciones propuestas se destaca lo relacionado en atención de visibilizar a distintos grupos sociales se destaca: se fundamentan en la declaración de los derechos humanos; que la IA debe estar controlada por los humanos y centrada en las personas; mejorar la recopilación y el procesamiento de la información afín de que la educación sea equitativa e inclusiva; crear nuevos modelos para posibilitar la inclusión no sólo de estudiantes sino a padres y madres de familia y a las comunidades.

Se destaca el apartado de la promoción del uso equitativo e inclusivo de la IA en la educación, sostiene garantizar la equidad y la inclusión para fomentar el integrar a los grupos vulnerables, promover las oportunidades de educación de calidad para todos “sin

distinción de género, discapacidad, condición social o económica, origen étnico o cultural o ubicación geográfica” (p.35).

Promover el diseño de herramientas basadas en modelos de IA que faciliten el proceso de enseñanza – aprendizaje en estudiantes con discapacidad o con barreras para el aprendizaje.

Del apartado IA con equidad de género e IA para la igualdad de género, es relevante mencionar que considera necesario la participación de las mujeres en el desarrollo de modelos y tecnologías, afín de evitar sesgos en cuanto a las preferencias y necesidades propias del género también para promover la participación de la mujer en ambientes laborales con respecto a la IA, así también, vigilar que las aplicaciones en IA impulsen la igualdad de género.

## **V. Conclusiones**

Al término de la presente aproximación, es necesario reflexionar sobre el rol transformador que pueden tomar las epistemologías del Sur en el ámbito de lo tecnológico. Esta postura crítica nos permita cuestionar profundamente las estructuras hegemónicas que han sido una limitante en el desarrollo de la IA, destacando las brechas que surgen desde su diseño y aplicabilidad.

Al reconocer el conocimiento producido por comunidades históricamente marginadas, se abre la posibilidad de visualizar modelos de IA que sean capaces de

abarcando la representación de los grupos desde diferentes perspectivas y en diversos contextos.

En cuanto a los esfuerzos propuestos por la UNESCO, es relevante propiciar la formulación de políticas educativas que trasciendan en las acciones concretas, ya que sin duda estamos en territorios nuevos, pero se abre la posibilidad de garantizar que la IA sea un apoyo desde diversos sectores para la inclusión y justicia social, respetando la diversidad de género, cultural, etnias y económicas.

## Referencias

- Alonso Betanzos, A. (2023). Inteligencia Artificial y sesgos de género. *Gender on Digital. Journal of Digital Feminism*, 1, 11-32. <https://doi.org/10.35869/god.v1i.5060>
- ASALE, R.-, & RAE. (s. f.). *Hegemonía | Diccionario de la lengua española*. «Diccionario de la lengua española» - Edición del Tricentenario. Recuperado 3 de diciembre de 2024, de <https://dle.rae.es/hegemonía>
- Buolamwini, J., & Gebru, T. (2018). Gender Shades: Intersectional Accuracy Disparities in Commercial Gender Classification. *Proceedings of the 1st Conference on Fairness, Accountability and Transparency*, 77-91. <https://proceedings.mlr.press/v81/buolamwini18a.html>

- Holmes, W., Bialik, M., & Fadel, C. (2019). Artificial Intelligence In Education. En *Artificial Intelligence in Education: Promises and Implications for Teaching and Learning*.  
<https://curriculumredesign.org/our-work/artificial-intelligence-in-education/>
- Mendoza, D. (2020). Racismo y roles de género, conductas perpetuadas en el algoritmo de Inteligencia Artificial. *Coloquio*, 65, Article 65.  
<https://revistas.uazuay.edu.ec/index.php/coloquio/article/view/333>
- Naciones Unidas. (2018). *La Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible*.  
[https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/40155/24/S1801141\\_es.pdf](https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/40155/24/S1801141_es.pdf)
- Ortiz de Zárate, L. (2023). *Sesgos de género en la inteligencia artificial*.
- Ramirez Autran, R. (2023). Sesgos y discriminaciones sociales de los algoritmos en Inteligencia Artificial: Una revisión documental. *Entretextos*, 15(39), 4.  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9380872>
- Santos, B. de S. (2009). *Una epistemología del sur: La reinención del conocimiento y la emancipación social*. Siglo XXI.
- Santos, B. de S. (2020). *A cruel pedagogia do vírus*.
- Santos, B. de S. (2021). *El fin del imperio cognitivo: La afirmación de las epistemologías del Sur*. Trotta.

UniRíoTV (Director). (2012, mayo 28). *Boaventura de Sousa Santos: ¿Por qué las epistemologías del Sur?* [Video recording]. <https://www.youtube.com/watch?v=KB6RbYWfzk0>

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (2019). *Beijing Consensus on Artificial Intelligence and Education – UNESCO Digital Library*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000368303>

## **CAPÍTULO II**

### **RICARDO KUSCH**

# **EL PENSAMIENTO CRÍTICO LATINOAMERICANO: IDENTIDAD Y DIALÉCTICA CULTURAL**

*Héctor Salvador Gurrola Torres*

Este capítulo aborda el pensamiento crítico desarrollado por Ricardo Kusch, explorando su relevancia para comprender la identidad y la cultura de América Latina en diálogo con otras tradiciones filosóficas. Su importancia radica en la recuperación de las raíces culturales y existenciales propias de esta región, evitando anclajes en posturas fijas, y en su apuesta por una crítica integradora que contemple tanto lo propio como lo ajeno.

El objetivo es presentar cómo este pensamiento propone un proceso dialéctico que articula la experiencia, la esencia y las ideas, configurando un modelo de investigación y reflexión que respeta las particularidades de los pueblos de América. Para ello, el capítulo se organiza en tres partes principales: primero, se define el pensamiento crítico de Kusch y su fundamento en la cultura; segundo, se desarrolla su enfoque dialéctico como herramienta para integrar lo propio y lo externo; y finalmente, se analiza su implicación en la generación de nuevos conocimientos arraigados en las experiencias de esta tierra.

Una de las primeras cuestiones a resolver al momento de realizar investigación, es establecer la base desde la cual se formulan las afirmaciones que permiten identificar y resolver el problema. Particularmente, el filósofo Ricardo Kusch nos obliga, antes que

nada, a rearticular nuestros prejuicios (Viveros Espinosa, 2016), a la luz de un contexto definido por la historia y la cultura de un pueblo tan singular como el latinoamericano. La filosofía de Kusch propone responder a la búsqueda de las razones que configuran la esencia de la investigación a partir del encuentro entre la identidad y la existencia, formuladas desde el bastión de América Latina (Kusch, 2007).

En este sentido, dotar de identidad a una propuesta epistemológica que emerge de la observación de los fenómenos propios de los nacidos en América debe trascender ciertas influencias provenientes de epistemologías ajenas (Pérez, 2010). Estas influencias incluyen modas literarias o inclinaciones novedosas de pensamientos filosóficos fundados en una conciencia que no refleja la realidad que subyace en el pensamiento indígena. Así, Kusch propone reivindicar la identidad a través de la redignificación del pensamiento seminal del indígena latinoamericano, sin desatender la importancia de la comparación entre lo "seminal" —el pensamiento antiguo, consciente de la esencia— y lo "casual" o moderno, que respalda a su vez la esencia del quehacer constante (Cruz & Cruz, 2020).

Surge entonces la pregunta de cómo establecer esta relación entre lo seminal y lo casual. Kusch plantea que solo es posible mediante la dialéctica, concebida como una herramienta que permite mantener una postura abierta y mediadora entre las distintas filosofías que convergen en el pueblo latinoamericano. Este pueblo se constituye como el epicentro de la confluencia de diversas corrientes ideológicas (Saltapé, 2021). Por ello, no es posible excluir aquellas perspectivas que no provienen estrictamente del pensamiento

indígena. Tal exclusión sería un error que otros cometen, y que Kusch busca resolver apostando por una dialéctica continua, abierta, comprensiva e incluyente. Al mismo tiempo, no niega la influencia de las raíces que históricamente han configurado la concepción del investigador sudamericano.

¿A qué nos referimos, entonces, con la esencia del pueblo latinoamericano? Nos referimos a conceptos fundamentales que se viven de manera particular y única, tales como la irracionalidad, la pobreza, el miedo, la ira, la invalidez y la marginalidad que invaden a este pueblo, especialmente al indígena. El problema con otras corrientes filosóficas radica en que intentan proponer soluciones dicotómicas a estas realidades. Es decir, plantean metáforas de oposición que contradicen la experiencia, bajo la creencia de que la investigación debe buscar la racionalidad. Estas posturas suelen priorizar la "civilización" de los no civilizados, la capitalización de quienes coexisten en acuerdos comunales o, en términos generales, la transformación de las comunidades desde una lógica ajena a su cosmovisión.

Este esquema de resolución evidentemente traiciona la esencia del pueblo latinoamericano, ya que no coincide con las verdades inherentes a las sociedades que convergen en esta región. Al ignorar la base existencial y la realidad de los pueblos indígenas, estas propuestas desconocen la esencia de su pensamiento. Creer que la civilidad de un pueblo es un objetivo deseable constituye no solo un error, sino también una falta de conciencia respecto a la realidad que los propios pobladores expresan. Es

aquí donde se comprende la idea de Kusch sobre la necesidad de renunciar a los prejuicios.

Por lo tanto, renunciar a los prejuicios implica un aparente abandono de la academia, la teoría y el método, sin realmente desechar ninguno de ellos. Esta paradoja resulta más sencilla de entender desde la dialéctica hegeliana que sustenta parte del pensamiento de Kusch. En esta perspectiva, se disuelve la rígida separación entre el sujeto y el objeto para restaurar el "sí mismo", donde el modo propio se consolida como un proceso de reivindicación de la identidad cultural en su totalidad. Esto no solo representa al individuo, sino también a la cultura de la que forma parte.

Desde esta propuesta, surge una hipótesis del pensamiento latinoamericano que, partiendo de esta reflexión, puede permear en el ámbito de la investigación. Es decir, se trata de generar conocimiento con plena conciencia del ser y con una identidad propia, bajo un constante proceso dialéctico que devuelve al sujeto a su experiencia primaria y esencial.

Bajo este movimiento ideológico, Kusch propone regresar siempre a la cultura, no como una añoranza romántica de propuestas filosóficas ajenas a esta realidad, sino como una forma crítica de generar cuestionamientos sobre el pensar, el existir y el actuar. De esta manera, se puede comprender su propuesta de una integración ontológico-existencial de la cultura, en relación con la identificación de aquellos elementos que la configuran como la realidad regente de las experiencias humanas. Este enfoque busca conjugar lo

filosófico con lo cultural, sin reducir uno al otro, manteniendo un diálogo enriquecedor entre ambos.

Conscientes de la importancia de la pertenencia y el arraigo, Kusch plantea un constante diálogo entre las matrices culturales que configuran la existencia. Estas matrices, al fusionarse, no solo otorgan relevancia y profundidad al campo de acción humano, sino que también invitan a un ejercicio crítico de las relaciones culturales. Desde esta perspectiva, se trata de pensar lo americano de manera natural pero firme, asegurando una identidad propia que se construye desde la reflexión crítica de la realidad.

Hasta este punto, se puede convenir en que el pensamiento crítico latinoamericano, según la perspectiva de Kusch, no consiste en proponer una postura ideológica, dicotómica o contestataria como podría interpretarse inicialmente sin una claridad conceptual. Por el contrario, implica un posicionamiento real y auténtico, que surge desde la experiencia única y particular del pueblo latinoamericano. Este posicionamiento se fundamenta en un respeto profundo hacia las raíces de las ideas, no como un anclaje fijo que limite la reflexión, sino como un punto de partida para recuperar lo vivido. Es un proceso que siempre considera la participación de otras propuestas en la configuración de nuevos conocimientos, logrando un equilibrio entre lo propio y lo externo. Este sería, entonces, el proceso crítico que se propone:

La experiencia, la esencia y las ideas en constante relación y diálogo con lo nuevo, lo ajeno y lo extraño. Crítica, en este sentido, se convierte en un proceso de recuperación,

un ejercicio que avanza de lo menos conocido hacia lo más profundo, integrando el pasado con el presente en un movimiento continuo hacia el futuro.

Aunque la propuesta de Kusch parte de la experiencia de lo real, el propio autor advierte sobre las sutiles trampas en las que se puede caer. Una de ellas es la falsa idea de considerar a la izquierda como un refugio de la culpa frente al pensamiento progresista burgués, que constantemente busca avanzar sin cuestionar sus propios fundamentos. Este enfoque tiende a narrar la historia del oprimido desde una postura técnica y distante, observando la realidad desde fuera, como si se tratara de un problema ajeno. Así, se crea una falsa sensación de indignación que no implica un verdadero compromiso, sino una ilusión de estar separado de lo que el "Otro" oprimido vive. En este marco, Kusch señala que esta desconexión es resultado de la incapacidad de pensar en comunidad y de reconocer que todos somos parte de un mismo sistema debilitado, incapaz de sostenerse al no considerar la importancia de lo colectivo (Pérez, 2010).

Para salir de este bucle entrópico de ideas, es necesario observar la cotidianidad con sus incidentes aparentemente insignificantes, pero que en conjunto logran ser fuentes de verdad que explican la esencia del ser latinoamericano. Permitiendo reivindicarnos no como agentes de cambio, como se propone comúnmente en la academia actual, sino como agentes de recuperación de la memoria cultural, para resolver los dilemas profundos del ser, enraizados en la experiencia colectiva.

El cambio, por lo tanto, implica un movimiento trascendental en la forma en que fundamentamos nuestras premisas para pensar. Como explica Pérez (2003), es esencial

concebir un movimiento pendular en las reflexiones, donde la convivencia con el fenómeno estudiado implique un viaje constante, hacia adelante y hacia atrás, entre la historia, las raíces y la manera en que interpretamos esa historia desde diferentes perspectivas: comprensivas, culturales, tradicionales y científicas. Este recorrido incluye también la modernidad representada por las noticias actuales, pero sin ignorar el sentir latinoamericano, muchas veces rezagado, invisibilizado y relegado de la experiencia científica.

En este proceso de ir y venir, trata de conjugar nuevas maneras que permitan comprender la presencia de la realidad humana como una construcción colectiva. Que trascienda al individuo aislado, ubicándolo como parte de una infinita co-creación histórica, social y cultural, caracterizada por ser crítica, argumentativa, dialógica, consciente, respetuosa y dignificante. Es precisamente esta postura la que Kusch plantea como fundamento para la formulación de un pensamiento científico y crítico, ajustado a la realidad latinoamericana. Esta en sí misma y diferente de otras, encuentra su sentido en la construcción comunitaria. Así, las ideas y métodos propios del pensamiento latinoamericano, aunque parte de un todo global, reflejan una identidad única que se reafirma en la diversidad y en su capacidad de reflexionarse a sí misma.

## Referencias

Cruz, E. N., & Cruz, G. R. (2020). El significado de la historia en Kusch y Reinaga y la construcción de un pensamiento indio-indígena. *Latinoamérica. Revista de estudios Latinoamericanos*, 70, 127-149.

<https://doi.org/10.22201/cialc.24486914e.2020.70.57179>

Kusch, R. (2007). *Obras completas*. Fundación A. Ross.

[https://enriquedussel.com/txt/Textos\\_200\\_Obras/Filosofos\\_Argentina/Obras\\_completas\\_1-Rodolfo\\_Kusch.pdf](https://enriquedussel.com/txt/Textos_200_Obras/Filosofos_Argentina/Obras_completas_1-Rodolfo_Kusch.pdf)

Pérez, A. J. (2010). Rodolfo Kusch y su crítica a la razón occidental. *Mitológicas*, 25, 27-38.

Centro Argentino de Etnología Americana. Disponible en

<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14615247002>

Pérez, A. (2003). El pensamiento de Rodolfo Kusch: Una manera de entender lo americano. *XVIII*, 59-66.

[https://www.researchgate.net/publication/317931856\\_El\\_pensamiento\\_de\\_Rodolfo\\_Kusch\\_una\\_manera\\_de\\_entender\\_lo\\_americano](https://www.researchgate.net/publication/317931856_El_pensamiento_de_Rodolfo_Kusch_una_manera_de_entender_lo_americano)

Saltapé, N. E. (2021). *Rodolfo Kusch: La cultura como herramienta para una filosofía situada*.

En *XII Jornadas de Investigación del Departamento de Filosofía FaHCE-UNLP*, 6 al 9 de agosto de 2019, La Plata, Argentina. Actas: Departamento de Filosofía, Facultad de

Humanidades y Ciencias de la Educación (FaHCE), Universidad Nacional de La Plata. Disponible en  
[http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab\\_eventos/ev.14192/ev.14192.pdf](http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.14192/ev.14192.pdf)

Viveros Espinosa, A. (2016). Enfoques sobre la filosofía de Rodolfo Kusch: El método, lo popular y el indígena como horizontes de pregunta en la filosofía americana. *Alpha (Osorno)*, 42, 215–232. <https://doi.org/10.4067/S0718-22012016000100014>

# **CAPÍTULO III**

## **LAS UNIVERSIDADES COMO AGENTES DE TRANSFORMACIÓN SOCIAL: REFLEXIONES DESDE FREIRE Y FALS BORDA**

*Jorge Alán Aviña Godínez*

### **I. Introducción**

Durante las últimas décadas, las universidades han enfrentado críticas por lo que algunos autores consideran como un aislamiento institucional (Reina, 2022) en el que el ejercicio de sus funciones tanto administrativas como educativas y de vinculación, se desarrolla en una aparente desconexión con las realidades sociales y culturales de sus entornos inmediatos.

Al ser instituciones históricamente concebidas como entes participativos y transformadores, orientados a promover la justicia y el bienestar social a través de la formación de profesionistas y de la producción de conocimientos pertinentes para el espacio comunitario (Brúto et al., 2019), el aislamiento desde el que han operado sus estructuras, procesos y prácticas relacionados con la formación de profesionistas y la construcción de conocimiento, ha terminado por ser un mecanismo reproductor de las dinámicas de exclusión que limitan el acceso y la participación significativa de grupos

históricamente marginados, perpetuando así las desigualdades estructurales del espacio social (Brito et al., 2019; Delgado Valdivieso et al., 2021).

Es importante señalar que, según autores como Batista Sardain (2019) y Silva Laya (2020), la conceptualización de la Universidad como una institución aislada y excluyente no implica la reproducción intencionada de dinámicas de marginalización social. Más bien, estas prácticas están asociadas a los principios ontológicos, epistemológicos y prácticos que estructuran su funcionamiento.

En este sentido, se ha priorizado una visión científica homogeneizante que, al ampararse en una noción de rigor absoluto, rechaza las expresiones sociales, culturales y epistemológicas que no se alinean con sus extensiones disciplinares, desacreditándolas como conocimiento válido, forzando así su propia cosmovisión de lo que es conocimiento verdadero y lo que no. Al tiempo que, desde la lógica de este enfoque, el logro educativo representa un mecanismo de clasificación social, donde la trayectoria académica se convierte en un determinante sustantivo de la capacidad de satisfacción de bienestar propia del individuo (Figueroa-Céspedes et al., 2021; Flores & Pernía, 2018; Restrepo, 2020).

Ante las dinámicas de exclusión y desigualdad estructural señaladas, el concepto de inclusión se presenta como un enfoque orientado a rediseñar los sistemas educativos para garantizar una participación equitativa y significativa de la comunidad en la práctica educativa (UNESCO, 2019). Este enfoque no se limita al acceso físico a las aulas; ya que plantea la necesidad de construir entornos educativos que valoren la diversidad,

promuevan una participación activa y orienten el quehacer universitario hacia las necesidades y características sociales, culturales y económicas de los contextos donde operan (Ainscow, 2020).

Pese a ello, el tratamiento de la inclusión en educación superior se ha limitado frecuentemente al tratamiento desde perspectivas asistencialistas, psicopedagógicas o compensatorias, que no cuestionan las estructuras profundas que perpetúan las desigualdades (Manghi et al., 2018). Estas estrategias tienden a enfocarse en resolver necesidades inmediatas, como la provisión de recursos materiales o el tratamiento de problemas particulares, sin atender las dinámicas estructurales y relacionales subyacentes que generan exclusión.

El desarrollo de sistemas universitarios inclusivos requiere repensar las prácticas educativas y las estructuras institucionales para garantizar la participación equitativa y significativa no sólo de la comunidad escolar sino de su entorno inmediato. La inclusión, como señala la UNESCO (2019), debe entenderse como un proceso que aborda la diversidad y promueve la participación significativa en los procesos educativos, de las culturas y las comunidades, con la intención de abordar desde los acervos institucionales, las principales problemáticas y necesidades que condicionan su bienestar humano. Este enfoque implica no solo asegurar el acceso físico a las instituciones, sino también resignificar el aprendizaje, adaptando los currículos y las estrategias pedagógicas para responder a las necesidades de una población diversa (Ainscow, 2020; Batista Sardain, 2019).

Por otra parte, superar las dinámicas homogeneizantes que históricamente han predominado en educación superior demanda cuestionar las estructuras epistémicas que perpetúan las desigualdades. Como enfatizan Brito et al. (2019), la educación inclusiva debe trascender los enfoques eurocéntricos y coloniales que marginan saberes no hegemónicos, promoviendo, en su lugar, una co-construcción de conocimiento que valore la diversidad cultural y social. Este proceso no se limita a reformas técnicas, sino que requiere una transformación estructural que reconozca la justicia social como principio rector (Silva Laya, 2020; UNESCO, 2019).

En este contexto, las aportaciones epistemológicas de Paulo Freire y Orlando Fals Borda ofrecen una base teórica sólida para repensar las universidades como espacios democráticos, colaborativos y pertinentes. Freire, al enfatizar la educación como práctica de la libertad y el diálogo como herramienta de emancipación, propone un modelo en el que los estudiantes y las comunidades participen activamente en la construcción del conocimiento (Freire, 1987). Por su parte, Fals Borda, a través de la Investigación Acción Participativa, defiende un enfoque que conecta la academia con las comunidades locales, generando conocimiento colectivo orientado a la transformación social (Fals Borda, 1985; 1994).

Este artículo tiene como objetivo explorar cómo las posturas epistemológicas de Freire y Fals Borda pueden guiar la reconfiguración de los proyectos universitarios hacia modelos más democráticos, colaborativos y socialmente pertinentes.

## **II. Freire y la educación como un acto político y liberador**

Hablar en referencia a la democratización de la educación así como de la búsqueda de justicia social a través del ejercicio de las funciones universitarias, implica el reconocimiento de una postura crítica y de resistencia en la que se exige el derecho a participar, a ser escuchado y a que las propias necesidades como sujeto social sean reconocidas y atendidas no desde la disrupción del tejido comunitario, sino desde su reconocimiento como un sistema único que posee un conjunto particular de características que le dan su identidad. En dicho sentido Morán-Beltrán et al. (2021) reconocen en la figura de Paulo Freire, a un referente fundamental tanto en la constitución del pensamiento social latinoamericano como en el impacto que este ha tenido, en la reconceptualización de los sistemas educativos en la región.

Desde su perspectiva, Freire (1987; 1997) refiere que la educación no es un acto neutral, sino un proceso político con la capacidad tanto de perpetuar las estructuras de exclusión como de transformarlas. En este sentido, su enfoque permite repensar las dinámicas educativas desde una crítica a las formas hegemónicas de generación y transmisión del conocimiento, pues se cuestiona no solo al acto educativo por si mismo, sino a las estructuras, procesos, prácticas e intereses que le han generado.

Desde su postura ideológica, Freire (1987) conceptualiza la educación como un acto liberador que exige el reconocimiento de los estudiantes y las comunidades como sujetos activos en la construcción del conocimiento. Este planteamiento contrasta con el modelo bancario de educación, donde los estudiantes son receptores pasivos de información. En

el contexto universitario, esta visión implica una transformación de las relaciones pedagógicas hacia formas de interacción dialógica que permitan el intercambio horizontal de saberes, valorando la diversidad epistemológica y cultural como un recurso esencial para la generación de conocimiento pertinente.

El diálogo, para Freire (2023), no solo es un medio pedagógico, sino también una práctica emancipadora que democratiza las relaciones de poder en los procesos educativos. Este principio implica para las universidades, superar aquellos enfoques homogeneizantes que parten desde la lógica de un saber absoluto para establecer un vínculo participativo y democrático con las comunidades, incorporando sus saberes y necesidades en el diseño curricular y las agendas de investigación. En este sentido, la práctica educativa no se limita al espacio institucional, sino que debe articularse con las realidades sociales, culturales y económicas que configuran el entorno inmediato de la universidad.

Un elemento central en la obra de Freire (1997) es la noción de praxis, entendida como la relación dialéctica entre la reflexión crítica y la acción transformadora. En el ámbito universitario, esta perspectiva demanda que la producción de conocimiento sea orientada no solo a satisfacer las demandas del mercado o a reproducir estructuras académicas tradicionales, sino a responder a los desafíos sociales y a contribuir activamente a la construcción de una sociedad más equitativa. Esto requiere, además, cuestionar las bases epistemológicas que han privilegiado los enfoques eurocéntricos y coloniales.

La educación inclusiva observada desde el enfoque freiriano, no puede limitarse a garantizar el acceso físico a las instituciones. Implica, más bien, un compromiso con la transformación estructural de las dinámicas educativas, reconociendo que las desigualdades no solo se reproducen en las condiciones materiales, sino también en las formas de concebir y valorar el conocimiento. Esto implica que la inclusión educativa debe ser entendida como un proceso continuo que abarca la participación significativa de todos los actores y la resignificación de los aprendizajes en función de las necesidades y realidades de los sujetos implicados.

De este modo es posible afirmar que desde la óptica de Freire (1987; 1997; 2023), la educación no puede concebirse únicamente como un espacio de formación curricular ni como un proceso de transmisión unidireccional del conocimiento. Su énfasis en el diálogo y la praxis plantea la necesidad de una relación crítica entre las instituciones educativas y el entorno comunitario, en la que el conocimiento sea cocreado con base en las realidades socioculturales y económicas del entorno.

### **III. Fals Borda y la investigación acción participante; un aporte metodológico desde el pensamiento social latinoamericano**

Orlando Fals Borda desarrolló la Investigación Acción Participativa (IAP) como una propuesta metodológica que desafía las dinámicas tradicionales de generación de conocimiento al vincular de manera directa la academia con las necesidades y realidades del entorno comunitario. Este enfoque tiene sus raíces en la crítica al conocimiento hegemónico producido desde las posiciones de poder geopolítico que, históricamente,

han ignorado o deslegitimado los saberes de los sectores marginados. Buscando en contraparte, reconstruir las relaciones epistémicas de la Universidad con el espacio social mediante a través de la participación democrática de los actores sociales en todas las etapas del proceso investigativo (Fals Borda, 1985; 1994).

Desde una perspectiva histórica, la IAP surge como una respuesta al colonialismo epistémico que ha caracterizado las dinámicas académicas en América Latina , donde la investigación ha sido mayoritariamente instrumentalizada para perpetuar las desigualdades estructurales al imponer una lógica externa de bienestar, desarrollo y conocimiento, elaborada bajo los estándares de criterios que socavan el bienestar humano al condicionarlo al costo beneficio que conlleva la formación de cada ciudadano (Fals Borda, 1985).

Frente a este panorama, la IAP propone un giro epistemológico que no solo reivindica los saberes locales, sino que también los incorpora como elementos centrales en la construcción de conocimiento. En dicho sentido y en concordancia con el argumento de Freire, este enfoque no es únicamente una metodología, sino también un posicionamiento político que rechaza la idea de neutralidad científica, afirmando que la producción de conocimiento debe estar comprometida con la transformación social para que de este modo se pueda trascender el carácter excluyente y categorizante desde el que se ha observado la educación (Fals Borda, 1994).

Un elemento fundamental de la IAP es la praxis, la cual se organiza a través de un proceso cíclico que combina reflexión, acción y evaluación. Este ciclo comienza con la

identificación colaborativa de una problemática, donde las comunidades definen sus preocupaciones y prioridades en conjunto con los investigadores. A continuación, se desarrolla una fase de análisis colectivo en la que se articulan los saberes locales con los marcos teóricos y conceptuales provenientes de la academia. Este análisis permite no solo comprender la naturaleza del problema, sino también diseñar estrategias concretas de intervención. La acción derivada de este proceso no es impuesta, sino co-creada y orientada a generar transformaciones tangibles. Finalmente, la evaluación, también participativa, no solo mide los resultados de las acciones, sino que retroalimenta el proceso, dando lugar a nuevas reflexiones y ajustes que permitan la consolidación de un estado de bienestar duradero que trascienda el mero contacto en campo del investigador (Fals Borda, 1994).

Tal como puede deducirse, la horizontalidad en las relaciones entre investigadores y comunidad es elemento fundamental del proceso metodológico. Ello implica un cuestionamiento profundo a las jerarquías tradicionales de la academia, donde el conocimiento científico ha sido históricamente privilegiado sobre otras formas de saber y dosificado a aquellos que logren a través de la demostración de sus propios criterios de logro ya sean académicos, económicos o sociales. En este sentido, la IAP promueve un diálogo de saberes en el que los conocimientos locales, culturales y experienciales tienen el mismo valor epistémico que los saberes académicos. Este intercambio permite la generación de conocimientos integrales y contextualizados, que no solo explican la realidad, sino que también ofrecen herramientas para transformarla (Fals Borda, 1994).

La relevancia de la IAP en el ámbito universitario radica en su capacidad para articular las funciones de docencia, investigación y vinculación social de manera integral. A través de la IAP, las universidades pueden trascender el aislamiento estructural y conectar sus agendas académicas con las problemáticas del espacio comunitario. Este enfoque no solo enriquece la formación de los estudiantes, al involucrarlos en procesos de aprendizaje basados en la acción y la reflexión crítica, sino que también fortalece la responsabilidad social de las universidades al posicionarlas como agentes activos en la búsqueda de justicia y bienestar social.

Desde lo metodológico, la IAP plantea un desafío a las estructuras epistémicas tradicionales al incorporar elementos como la sistematización de experiencias y la recuperación de la memoria histórica de las comunidades. Este aspecto es especialmente relevante en contextos de exclusión social, donde las narrativas hegemónicas han invisibilizado los aportes y las luchas de los sectores marginados. Al trabajar directamente con las comunidades para documentar y analizar sus historias, la IAP no solo recupera estos saberes, sino que los legitima como insumos estratégicos de cara a la construcción de nuevos modelos de desarrollo y transformación social.

#### **IV. Hacia proyectos universitarios más inclusivos, un acto necesario de rebelión**

Uno de los retos sustantivos que afrontan las universidades de cara a la nueva perspectiva de educación superior que exigen los organismos internacionales (UNESCO, 2019), es la de articular, diseñar y desarrollar proyectos de investigación capaces de reconocer y atender las características sociales que configuran su entorno inmediato. El diseño y

desarrollo de proyectos de investigación que adopten los enfoques de Paulo Freire y Orlando Fals Borda puede ofrecer en este sentido rutas metodológicas y epistemológicas que se orienten a dichos propósitos.

Desde la perspectiva de Freire (1987;1997; 2023), los proyectos de investigación universitaria deben concebirse como prácticas políticas que contribuyan a la justicia social. Esto implica cuestionar los marcos epistémicos que han perpetuado la exclusión, favoreciendo únicamente los saberes hegemónicos, en pro de la construcción de una relación dialógica entre Universidad y comunidad, en la que el conocimiento sea cocreado con base en las realidades socioculturales y económicas del entorno. De este modo, la praxis, se convierte en un principio orientador para el diseño de investigaciones que no solo comprendan las problemáticas sociales, sino que también contribuyan activamente a su solución.

Por su parte la IAP desarrollada por Orlando Fals Borda (1985; 1994) establece un marco metodológico que integra los principios de reflexión crítica y acción transformadora al diseño y ejecución de proyectos de investigación universitaria. Este enfoque, lejos de limitarse a una metodología colaborativa, propone un proceso estructurado que comienza con la identificación conjunta de problemáticas, avanza hacia el análisis crítico, incluye la acción colectiva y culmina con una evaluación constante que retroalimenta el ciclo investigativo. Más que una simple incorporación de las comunidades al proceso, la IAP redefine el rol de estas como coprotagonistas en la

generación de conocimiento, desafiando las jerarquías académicas tradicionales y otorgando valor epistémico a los saberes locales.

El diseño de proyectos universitarios que adopten la IAP requiere un replanteamiento de las fases tradicionales de investigación. La identificación de problemas no se realiza de forma unilateral desde la academia, sino mediante diálogos estructurados con las comunidades afectadas, lo que asegura que las problemáticas abordadas reflejen sus preocupaciones y necesidades reales. Este proceso inicial no solo legitima la participación comunitaria, sino que establece las bases para una relación horizontal entre academia y sociedad. A diferencia de enfoques convencionales que aplican soluciones prediseñadas, la IAP permite que las estrategias de intervención emerjan del conocimiento situado y del análisis conjunto entre investigadores y actores sociales. (Fals Borda, 1988).

En el marco de estas dinámicas, las ideas de Paulo Freire complementan el proceso metodológico de la IAP al posicionar el diálogo como eje central de la construcción del conocimiento. Freire sostiene que el diálogo no solo democratiza las relaciones educativas, sino que también desactiva las estructuras de poder que perpetúan la exclusión. En el diseño de proyectos de investigación, esta perspectiva exige la creación de espacios en los que las comunidades puedan cuestionar, reinterpretar y resignificar sus propias realidades a partir de un intercambio crítico con los investigadores. Este enfoque trasciende la simple consulta, ya que posiciona a las comunidades como agentes activos en la definición de los objetivos y las acciones del proyecto.

La combinación de la praxis freiriana con la IAP establece un marco en el que las universidades pueden superar las dinámicas tradicionales de generación de conocimiento que suelen priorizar criterios externos sobre las realidades locales. La praxis, entendida como la integración de reflexión y acción, no solo permite que el conocimiento generado sea relevante para las comunidades, sino que también orienta los proyectos hacia la transformación social. En este sentido, la IAP proporciona las herramientas metodológicas para operacionalizar estas ideas, mientras que Freire aporta los fundamentos éticos y políticos que aseguran que los proyectos no se limiten a intervenciones técnicas, sino que promuevan cambios estructurales en las dinámicas de exclusión.

A pesar de ello, el desafío radica en la capacidad de las instituciones para articular sus funciones de docencia, investigación y vinculación con los principios de inclusión social y justicia epistémica. Diseñar proyectos inclusivos implica no solo la integración de enfoques como el de Freire y Fals Borda, sino también el cuestionamiento constante de las estructuras institucionales que históricamente han configurado el conocimiento como un producto aislado de las dinámicas sociales. Esto exige repensar los currículos, las agendas de investigación y las prácticas pedagógicas para que estas reflejen las complejidades de los contextos en los que operan las instituciones educativas.

Al adoptar enfoques como la IAP y la praxis freiriana, las universidades tienen el potencial de transformar el diseño y desarrollo de proyectos en herramientas para la inclusión y el bienestar social. Esto no solo enriquece los acervos institucionales al

incorporar perspectivas diversas, sino que también posiciona a las universidades como agentes activos en la construcción de una sociedad más justa y equitativa. La relevancia de este enfoque radica en su capacidad para abordar las desigualdades estructurales mediante la generación de conocimiento situado que responda tanto a las necesidades inmediatas como a los desafíos de largo plazo de las comunidades.

## Referencias

- Ainscow, M. (2020). Promoting inclusion and equity in education: Lessons from international experiences. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 6(1), 7-16. <https://doi.org/10.1080/20020317.2020.1729587>
- Batista Sardain, P. (2019). Indicadores diagnósticos para el estudio del proceso de inclusión-exclusión educativa en la escuela cubana. *Universidad de La Habana*, (288), 186-213. <https://revistas.uh.cu/revuh/article/view/2562>
- Brito, S., Basualto Porra, L., & Reyes Ochoa, L. (2019). Inclusión Social/Educativa, en Clave de Educación Superior. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 13(2), 157-172. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782019000200157>
- Delgado Valdivieso, K., Vivas Paspuel, D. A., & Sanchez Ruiz, J. (2021). Educación inclusiva en la educación superior: Propuesta de un modelo de atención en Ecuador. *Revista de Ciencias Sociales (Ve)*, 27(Esp.3), 14. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=28068276002>

- Figueroa-Céspedes, I., Soto Cárcamo, J., & Yáñez-Urbina, C. (2021). Dimensiones Clave para el Desarrollo Escolar Inclusivo: Conocimiento Emancipador en una Experiencia de Asesoramiento Colaborativo. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 15(2), 155-171. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782021000200155>
- Fals Borda, O. (1985). *Conocimiento y poder popular: Lecciones con campesinos de Nicaragua, México y Colombia*. Siglo XXI Editores. <https://centrodocumentacion.psicosocial.net/wp-content/uploads/2001/01/fals-borda-conocimiento-y-poder-popular.pdf>
- Fals Borda, O. (1994). El problema de cómo investigar la realidad para transformarla (7.a ed.). Tercer Mundo Editores. <https://es.scribd.com/document/433250866/Fals-Borda-Orlando-El-Problema-de-Como-Investigar-La-Realidad-Para-Transformarla-Por-La-Praxis>
- Flores, J. A., & Pernía, E. D. (2018). Tendencias globales que marcan el desarrollo de la educación superior en el Ecuador: Pertinencia, regionalización y expansión de la oferta académica. *Universitas-XXI, Revista de Ciencias Sociales y Humanas*, 29, 217-239. <https://doi.org/10.17163/uni.n29.2018.10>
- Freire, P. (1987). *Pedagogía del oprimido* (36.a ed.). Siglo XXI Editores. <https://www.servicioskoinonia.org/biblioteca/general/FreirePedagogiadelOprimido.pdf>

Freire, P. (1997). *La educación como práctica de la libertad* (25.a ed.). Siglo XXI Editores.

<https://www.textosenlinea.com.ar/academicos/Freire%20-%20La%20educacion%20como%20practica%20de%20la%20libertad.pdf>

Freire, P. (2023). *¿Extensión o comunicación?: La concientización en el medio rural* (3.a ed.).

Siglo XXI Editores.

[https://books.google.com.mx/books/about/Extensi%C3%B3n\\_o\\_comunicaci%C3%B3n.html?id=7urT0AEACAAJ&source=kp\\_book\\_description&redir\\_esc=y](https://books.google.com.mx/books/about/Extensi%C3%B3n_o_comunicaci%C3%B3n.html?id=7urT0AEACAAJ&source=kp_book_description&redir_esc=y)

Manghi, D., Saavedra, C., & Bascuñan, N. (2018). Prácticas Educativas en Contextos de Educación Pública, Inclusión Más Allá de las Contradicciones. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 12(2), 21-39. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782018000200021>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura. (2019).

*Informe del 2019 – No dejar a nadie atrás* (p. 213). UNESCO.

<https://es.unesco.org/water-security/wwap/wwdr/2019>

Reina, Y. (2022). Acercamiento Dialógico Universidad- Comunidad: Una Aproximación

Teórica del Aprendizaje Social. *Revista Científica CIENCIAEDUC*, 9(1), 1-10.

<http://portal.amelica.org/ameli/journal/480/4803363027/>

Restrepo, E. (2020). Decolonizar la Universidad. En J. L. Barboza & L. Pereira (Comps.).

*Investigación cualitativa emergente: Reflexiones y Casos* (pp. 11-25). Corporación

Universitaria del Caribe - CECAR. <https://doi.org/10.21892/9789585547797>

Silva Laya, M. (2020). La dimensión pedagógica de la equidad en educación superior.

*Education Policy Analysis Archives*, 28(46), 30.

<https://doi.org/10.14507/epaa.28.5039>

# CAPÍTULO IV

## FILOSOFÍA DE LA LIBERACIÓN Y LA TRANSFORMACIÓN DE ENRIQUE DUSSEL

*Luis Ricardo Cortés Rentería*

### **I. Introducción**

Enrique Dussel se ha consolidado como una de las figuras más influyentes del pensamiento crítico latinoamericano, gracias a su capacidad para articular una profunda crítica al eurocentrismo y al colonialismo epistemológico. Desde la Filosofía de la Liberación, Dussel desafía las bases del conocimiento moderno, cuestionando las formas en que la epistemología occidental ha excluido, subordinado y silenciado otras formas de saber y de comprender el mundo.

El enfoque epistemológico de Dussel parte de una revisión crítica de la historia de la modernidad. Para él, el proyecto moderno, lejos de ser un proceso universal y emancipador, está arraigado en la dominación colonial iniciada en la conquista. Este acontecimiento marcó el surgimiento de una epistemología que posicionó a Europa como el centro del conocimiento válido, relegando las cosmovisiones y los saberes de los pueblos colonizados al margen de la legitimidad. En este contexto, Dussel propone una descolonización epistemológica, un esfuerzo por rescatar y valorizar los saberes subalternos como fundamentales para la comprensión integral de la realidad.

Dussel no solo critica los paradigmas dominantes, sino que también plantea la necesidad de un giro epistemológico que permita construir conocimientos desde el "otro"

y para el "otro". Su énfasis en la alteridad epistemológica busca dar voz a los excluidos y oprimidos, reconociendo sus experiencias y saberes como fuentes legítimas de reflexión filosófica y transformación social. Para Dussel, el conocimiento debe estar al servicio de la vida, y esto implica un compromiso ético y político con las comunidades que han sido históricamente marginadas.

La propuesta epistemológica de Dussel no se queda en la crítica, sino que también abre caminos hacia una filosofía práctica y transformadora. Su proyecto busca establecer un diálogo entre los saberes ancestrales, las prácticas comunitarias y las formas modernas de conocimiento, promoviendo una visión plural, inclusiva y orientada a la justicia. Este autor no solo invita a repensar la filosofía, sino también a reconstruir las bases mismas de cómo entendemos y producimos el conocimiento.

El siguiente capítulo estará organizado de la siguiente manera: en la primera sección, se presentarán los conceptos clave y los términos más relevantes, lo que permitirá un acercamiento a su pensamiento. En la segunda sección, se llevará a cabo un análisis crítico de los mismos, y finalmente, en la tercera sección, se ofrecerá una perspectiva reflexiva sobre las implicaciones contemporáneas de la obra de Enrique Dussel.

## **II. Desarrollo de contenido**

### **Sección 1: Filosofía de la Liberación**

La Filosofía de la Liberación, un eje principal del pensamiento de Dussel, es un movimiento intelectual caracterizado por su diversidad, ya que en él convergen

pensadoras y pensadores provenientes de múltiples corrientes filosóficas. Se define como un movimiento porque su origen radica en la necesidad de transformar ciertas concepciones filosóficas y redefinir los conceptos tradicionales que, en el contexto histórico del continente, se percibían como limitantes para desarrollar un pensamiento vinculado profundamente con la realidad de quienes lo practican.

Este movimiento surge de la demanda y el compromiso de construir una filosofía que no ignore las condiciones de su propio contexto. Por ello, Dussel propició intensos debates sobre la esencia de la filosofía, la validez de sus métodos y alentó una lectura crítica de los pensadores clásicos de la tradición filosófica europea (González San Martín, 2014).

Es menester mencionar el contexto histórico en el que Dussel desarrolla y expone este pensamiento, ya que el mismo se encuentra profundamente influido por los sucesos políticos, socio-culturales los cuales marcaron el rumbo de Latinoamérica del siglo XX. Es del saber general que, durante ese siglo, en diferentes países existió una represión totalitaria. Por mencionar a Argentina y su dictadura militar conocida por la “Guerra Sucia”, Chile y el régimen de Augusto Pinochet, Perú bajo la tiranía de Juan Velasco Alvarado, Cuba y las dictaduras de Fulgencio Batista y posteriormente la revolución dirigida por Fidel Castro, entre otras; además se suma la fuerte influencia del imperialismo estadounidense y su propuesta de conformar sociedades capitalistas.

En México, aunque formalmente, si cabe la palabra, no existió una dictadura bajo los cánones establecidos, durante el siglo pasado el pueblo mexicano estuvo subordinado

al poder político del Partido Republicano Institucional (PRI) por más de 70 años. En este tiempo, con independencia del gobierno en turno, se mantuvo un monopolio en el control del sistema político, fuerte represión de los movimientos sociales y estudiantiles (como la brutalidad represiva del 68'), una fuerte censura, aparato de seguridad al servicio del Estado y una represión constante hacia otros símbolos culturales. Sin duda, todos estos acontecimientos marcaron el rumbo del pensamiento de Enrique Dussel.

Retomando la Filosofía de la Liberación, para González San Martín (2014) es un ejercicio reflexivo y crítico que se orienta hacia el sujeto, llevando a cabo una reflexión con la intención explícita de incidir tanto en el ámbito teórico como en el práctico. Esto se fundamenta en la premisa de que teoría y praxis son dimensiones intrínsecamente interdependientes. Los filósofos de la liberación, apoyándose en los aportes de la filosofía de la historia y de la historia de las Ideas, comprenden que el devenir y la contingencia de la praxis social influyen en la teoría, mientras que esta, a su vez, ejerce un impacto modulador sobre aquella.

Esta filosofía latinoamericana surge como una crítica tanto a la Razón moderna como al Sujeto privilegiado que la sustenta, articulando su pensamiento con elementos de la teoría de la dependencia desde el Sur y la Teoría Crítica de la Escuela de Frankfurt desde el Norte. Asimismo, reinterpreta categorías y conceptos desarrollados por pensadores como Marx, Hegel y Heidegger, integrando en su análisis liberador la influencia de la unidimensionalidad humana de Marcuse y de la visión de los condenados de la tierra de Fanon. En el caso específico de Dussel, este enfoque se enriquece con la

perspectiva del otro levinasiano, llevando la reflexión más allá de las exterioridades europeas (entendidas como el Ser) hacia las de Latinoamérica (el no-Ser), evidenciando la insuficiencia de la categoría ontológica de 'Totalidad' (Marcos, 2019b).

Como conclusión, se entiende que la Filosofía de la Liberación se articula como una crítica profunda al pensamiento occidental tradicional, poniendo una apertura hacia el “Otro” (es decir, a aquellos que históricamente han sido marginados, excluidos y codificados por sistemas de poder dominantes), cuestionando las ontologías modernas y las dinámicas de poder que perpetúan desigualdades. Dussel, destaca la importancia de posicionar a las víctimas como protagonistas de un proceso transformador, y no solo como una consecuencia del poder que está subyugado ante ellos. Esta filosofía no busca una verdad única ni soluciones cerradas, sino una praxis política que dignifique a las personas con reconocimiento de su interdependencia y vulnerabilidad.

## **Sección 2: Análisis de la Filosofía de la Liberación y su impacto en la educación**

Dussel (2013) menciona que es crucial reflexionar sobre la legitimidad del discurso crítico de las comunidades de víctimas cuando confrontan a los sistemas que las oprimen o excluyen, con el propósito de analizar, desde enfoques comunitarios, políticos, prácticos o científicos, las causas de su alienación. Una Ética de la Liberación, acompañada por una Filosofía de la Liberación, debe considerar no solo el criterio que delimita la ciencia frente a los discursos no científicos (abordando el problema de la «lógica de la explicación»), sino también la distinción entre las ciencias naturales y las humanas o sociales. Esto implica integrar la lógica de la comprensión, ya sea mediante la explicación, la

fundamentación o el uso de metodologías hermenéuticas. Finalmente, es necesario incorporar al debate la especificidad de las ciencias sociales críticas, las cuales requieren una lógica del descubrimiento que responda a la relación particular entre el discurso crítico y el sujeto social e intersubjetivo que lo origina.

Se ha puesto la importancia de poner voz al “Otro” para reconocer sus subjetividades y la forma en que se han asociado con las categorías dominantes de las sociedades modernas de occidente; en el contexto educativo esto podría traducirse en la inclusión de las perspectivas marginadas que, a través de un ejercicio de la política educativa, se han planteado los currículos que contribuyen a la circularidad de la exclusión. Para lograr ampliar el debate, es menester que la mirada sea complementada, no solo desde el discurso de los Otros, sino también de quienes cuestionan la dirección de dichas políticas educativas.

Es importante ser cauteloso en establecer conclusiones solo desde la perspectiva del marginado, aunque si bien, existe una determinación de una mirada epistemológica de lo que se vive y ejecuta, la misma puede estar encasillada desde el mismo ejercicio subrogado, y por ende, la visión hacia el camino que dirige esta filosofía de la liberación, podría verse restringida por las condiciones y determinantes anteriores al discurso en forma y contenida, lo cual de manera sistemática, puede menoscabar la validez del mismo.

Para Dussel (2013) quien busca “explicar” las causas de la negatividad que afecta a las víctimas, se ve en la necesidad de desarrollar nuevos paradigmas y elaborar

explicaciones innovadoras, además de generar interpretaciones hermenéuticas orientadas a la comprensión. Este esfuerzo implica el descubrimiento de hechos previamente ignorados o imposibles de observar en el contexto que decide explorar. Dicha decisión, motivada por un compromiso ético-práctico, y a menudo político, amplía sus horizontes y redefine el enfoque de su investigación.

Lograr que el pensamiento situé a los marginados en el centro, implicaría la revisión de los currículos escolares, los cuales integren las narrativas de grupos históricamente excluidos, así como fomentar las practicas educativas que habiliten a los estudiantes a cuestionar las estructuras de poder y participar activamente en la transformación social. De igual forma, que las Instituciones Educativas generen políticas aplicables para fomentar el diálogo intercultural, con el fin de reconocer que el aprendizaje no solo se limita a las perspectivas occidentales, sino que también existen otras formas de conocimiento válidas y valiosas.

De ser así, la praxis de la liberación es crítica en cuanto es antihegemónica y rompe la hegemonía de la clase diferente. Es una praxis cuya eficacia aumenta en la medida en que la legitimidad hegemónica del sistema disminuye. Hay entonces un proceso creciente por un lado y decreciente por el otro (Dussel, 2007, p. 10). Si volcamos las palabras de Dussel hacia el contexto de la parte educativa, se discute la necesidad de la crítica al sentido epistemológico de rige a las instituciones, con el fin de romper desde la práctica, con la hegemonía occidental del pensamiento de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Este tipo de movimientos sociales, deben de darse a la tarea de la “traducción” de las

reivindicaciones de todos los sectores que llevaría hacia la transformación de la nueva propuesta fruto de la praxis de la liberación popular (Dussel, 2007).

Dussel aborda la liberación pedagógica como una de las dimensiones clave dentro de su proyecto de Filosofía de la Liberación, articulándola en oposición al modelo educativo tradicional basado en la repetición y la reproducción del conocimiento enmarcado en estructuras de poder. La liberación pedagógica está profundamente vinculada con la figura del "Otro" en el contexto de la educación, representado por el estudiante o por aquellos marginados de los sistemas educativos tradicionales (Marcos, 2019a).

Entre las principales ideas de Dussel sobre esta liberación pedagógica, se establece la educación como relación de alteridad, lo cual propone una relación educativa que reconoce como otro pleno en su dignidad y su potencialidad. La enseñanza debe ser un encuentro ético en el que el educador y el educando se reconozcan mutuamente, trascendiendo la relación de dominación para construir una pedagogía basada en el respeto y la justicia.

Además, Dussel llama a repensar la educación desde la perspectiva de quienes están en la periferia, los marginados o excluidos del sistema. La liberación pedagógica debe responder a las necesidades de estos sujetos y no solo reforzar los valores y prioridades del sistema dominante. La educación tiene una dimensión ética fundamental: debe buscar no solo el desarrollo intelectual, sino también la formación de individuos conscientes de su responsabilidad hacia los demás y comprometidos con la justicia social.

### **Sección 3: Implicaciones hacia la investigación educativa desde la Filosofía de la Liberación**

Ahora bien, después establecer la Filosofía de la Liberación y como ella tendría un impacto en las estructuras que sostienen los elementos educativos, nos volcaríamos a la tarea de llevar este tipo de praxis a los procesos investigativos, en donde a través de las metodologías pertinentes y del restablecimiento de objetivos oportunos, concatenaría hacia un ejercicio del cual es competente las Instituciones encargadas de generar conocimiento.

En tal sentido, el camino para lograr dicha liberación, debe reconocer las diferencias y las necesidades específicas de cada individuo o grupo. Esto se puede traducir en observar las políticas de acceso, que no solo ofrezcan igualdad de oportunidades, sino también compensen las desventajas estructurales que enfrentan cierto sector. Por otro lado, promover prácticas inclusivas que aborden las necesidades particulares, permitiendo así, que el Otro obtenga una justicia educativa bajo los principios de la ética de la liberación.

La libertad que se tiene sobre la crítica de los modelos educativos permite plantear procesos metodológicos que brinden diferentes perspectivas con fundamento de las situaciones percibidas. Si se pretende hacer una liberación pedagógica, es necesaria la revisión sistemática a los modelos que perpetúan estructuras de dominación y, además, promover aprendizajes que desafíen el statu quo establecido. Desde este planteamiento, la investigación tiene una gran responsabilidad en observar, medir, caracterizar,

experimentar y llegar a conclusiones que permitan transformar los modelos reproductivos del mismo pensamiento hegemónico.

### **III. Conclusiones**

La Filosofía de la Liberación propuesta por Enrique Dussel ofrece una crítica profunda a la hegemonía epistemológica occidental y plantea un camino hacia una transformación social y educativa basada en la inclusión y el reconocimiento del "Otro". Dussel nos invita a cuestionar las estructuras de poder que, históricamente, han marginado a vastos sectores de la población y a repensar las dinámicas educativas y de conocimiento. Su enfoque no se limita a una crítica de la modernidad y sus fundamentos filosóficos, sino que abre un espacio para un conocimiento auténticamente liberador, fundamentado en la experiencia y los saberes de aquellos que han sido sistemáticamente excluidos.

Uno de los aspectos más relevantes de la Filosofía de la Liberación en el contexto educativo es su apuesta por una educación transformadora, que no se limita a la transmisión de conocimientos, sino que busca, en palabras de Dussel, una praxis que dignifique al ser humano. La educación debe reconocer la dignidad y el potencial del sujeto como "Otro", y en este encuentro ético entre educador y educando, debe estar presente la justicia social y la responsabilidad colectiva. Este enfoque contrasta con los modelos tradicionales de enseñanza, basados en la reproducción pasiva de conocimientos que, a menudo, reflejan y refuerzan las estructuras de poder.

La liberación pedagógica, entendida desde la perspectiva de Dussel, implica no solo un cambio en los contenidos y métodos de enseñanza, sino una transformación

radical en las relaciones entre educador y educando. Esta transformación requiere una crítica profunda a los currículos y las políticas educativas que perpetúan las desigualdades, reconociendo la pluralidad de saberes y la riqueza de las experiencias subalternas. El desafío, entonces, es construir un sistema educativo que no solo sea inclusivo, sino que también sea capaz de cuestionar y transformar las estructuras de poder que condicionan las oportunidades educativas.

Desde la perspectiva investigativa, la Filosofía de la Liberación también implica un cuestionamiento de las metodologías tradicionales. Dussel señala la necesidad de desarrollar paradigmas de investigación que reconozcan las voces de las víctimas y los sujetos marginados, incorporando enfoques hermenéuticos que vayan más allá de las explicaciones científicas convencionales. En este sentido, la investigación educativa debe ser vista como un proceso de descubrimiento y reflexión crítica, que busque no solo entender los fenómenos educativos, sino también transformarlos.

Si bien, a pesar de la tarea titánica que es establecer un panorama general de todas las ideas de Enrique Dussel, se objetó por ponderar la idea la Filosofía de la Liberación y como ella impacta también en las estructuras educativas. Su obra ofrece una propuesta radicalmente transformadora, tanto para la filosofía como para la educación. Su crítica a la epistemología occidental y su llamado a la descolonización del conocimiento abren un espacio para una reflexión más inclusiva y justa, que no solo cuestiona las estructuras de poder dominantes, sino que también promueve la creación de nuevos saberes que emergen desde las experiencias y las perspectivas históricamente marginadas. La

Filosofía de la Liberación, entonces, no solo es una teoría filosófica, sino una praxis ética y política que tiene el potencial de transformar no solo el ámbito educativo, sino también las bases mismas de la sociedad en su conjunto.

## Referencias

Dussel, E. (2007). Las transformaciones históricas del Estado moderno: Tesis para interpretar las praxis antihegemónicas. *Revista Internacional de Filosofía Iberoamericana y Teoría Social*, 12(36), 28.

Dussel, E. (2013). *Ética de la Liberación en la edad de la globalización y de la exclusión-Obras Selectas* XXI (1era ed.). Docencia.  
[https://enriquedussel.com/txt/Textos\\_Obras\\_Selectas/\(F\)22.2Etica\\_liberacion\\_2.pdf](https://enriquedussel.com/txt/Textos_Obras_Selectas/(F)22.2Etica_liberacion_2.pdf)

González San Martín, P. (2014). La filosofía de la liberación de Enrique Dussel. Una aproximación a partir de la formulación de la analéctica. *Revista anual del Grupo de Investigación de Filosofía Práctica e Historia de las Ideas*, 16, 45–52.

Marcos, J. (2019a). Liberación desde Enrique Dussel (y sus críticas). *Revista nuestraAmérica*, 7(13), 1–28.

Marcos, J. (2019b). Una transformación de la política desde vidas humanas sostenibles. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 24(85), 79–88.

# CAPÍTULO V

## EL PENSAMIENTO DE HUGO ZEMELMAN Y SU APOORTE EPISTEMOLÓGICO

*Susuky Mar Aldana*

### **Resumen**

La epistemología, entendida como la reflexión crítica sobre los fundamentos, límites y condiciones del conocimiento, ocupa un lugar central en las ciencias sociales y humanas. En este campo, el pensamiento de Hugo Zemelman se presenta como un aporte clave, al cuestionar no solo las bases tradicionales del conocimiento, sino también los marcos de interpretación que determinan nuestra comprensión de la realidad.

Zemelman plantea la necesidad de una epistemología que no se limite a describir lo existente, sino que asuma un compromiso con el devenir histórico y con la transformación social. Su perspectiva se distancia de enfoques positivistas o reduccionistas, proponiendo en su lugar un conocimiento situado, crítico y abierto a la incertidumbre. Este enfoque enfatiza el carácter dinámico de la realidad y la responsabilidad del sujeto cognoscente frente a los desafíos históricos y éticos que plantea su contexto.

En este capítulo, se exploran las contribuciones de Zemelman a la epistemología, haciendo énfasis en conceptos como la *apertura epistémica*, la construcción de sentido histórico y la relación entre sujeto y objeto en el acto de conocer. A partir de su propuesta,

se buscará problematizar las formas en que concebimos el conocimiento y se propondrán herramientas teóricas para repensar los marcos interpretativos que estructuran la visión del mundo.

## **I. Introducción**

La epistemología, entendida como la reflexión crítica sobre los fundamentos, límites y condiciones del conocimiento, ocupa un lugar central en las ciencias sociales y humanas. En este ámbito, el pensamiento de Hugo Zemelman se destaca por su enfoque innovador, que pone en cuestión las estructuras de pensamiento tradicionales y abre nuevos horizontes para comprender el conocimiento como un proceso dinámico y situado históricamente.

Hugo Zemelman es uno de los pensadores más influyentes en la construcción de una epistemología crítica desde América Latina. Sus propuestas desafían las tradiciones del pensamiento positivista y eurocéntrico, promoviendo una visión del conocimiento como un acto profundamente situado en contextos históricos, sociales y políticos. Este capítulo tiene como objetivo explorar los principales aportes de Zemelman a la epistemología, destacando su relevancia para el pensamiento crítico contemporáneo.

En un mundo caracterizado por la complejidad y los cambios rápidos, la epistemología de Zemelman ofrece herramientas para comprender la realidad desde una perspectiva abierta y contextual.

Para Zemelman, la epistemología debe ir más allá de la descripción estática de la realidad para involucrarse en su transformación. Su propuesta parte de la necesidad de superar las limitaciones del positivismo, que privilegia la objetividad como un valor absoluto, y de los enfoques estructuralistas, que tienden a congelar las dinámicas sociales. En cambio, aboga por una *apertura epistémica*, un concepto que enfatiza la posibilidad de construir conocimiento desde una perspectiva crítica, contextual y orientada hacia el cambio social (Zemelman, 1987).

El autor propone que el conocimiento no es un acto neutro, sino que está intrínsecamente ligado al devenir histórico y al compromiso ético del sujeto cognoscente. Este enfoque reconoce la tensión entre la realidad objetiva y las interpretaciones subjetivas, planteando que el acto de conocer implica siempre una interacción dialéctica entre el sujeto y el objeto. En este sentido, Zemelman introduce la idea de *horizontes epistémicos*, entendidos como marcos de interpretación que permiten cuestionar y resignificar los saberes establecidos a la luz de nuevas experiencias y desafíos históricos (Zemelman, 1992).

La epistemología, explorando cómo sus conceptos clave —como la apertura epistémica, los horizontes de posibilidad y la construcción de sentido histórico— ofrecen herramientas teóricas para repensar las formas en que concebimos el conocimiento. Asimismo, analizaremos cómo su perspectiva crítica nos invita a revalorar el papel del sujeto en la producción del saber, destacando la importancia de una postura activa y reflexiva frente a los desafíos de nuestra época.

Al profundizar en estas ideas, este capítulo busca no solo exponer las bases del pensamiento de Zemelman, sino también promover un diálogo sobre su relevancia en el contexto contemporáneo, donde los paradigmas tradicionales del conocimiento son constantemente cuestionados y reformulados. Como señala el autor: “Conocer no es solamente aprehender lo que es, sino imaginar lo que puede llegar a ser” (Zemelman, 1997).

## **II. Fundamentación**

El presente capítulo se fundamenta en un enfoque cualitativo y hermenéutico, que busca interpretar y reconstruir los aportes de Hugo Zemelman a la epistemología desde una perspectiva crítica. Este enfoque responde a la naturaleza del objeto de estudio, ya que las reflexiones epistemológicas de Zemelman no solo abordan los fundamentos del conocimiento, sino que también plantean una postura metodológica comprometida con la interpretación de los fenómenos sociales e históricos.

Zemelman destaca la importancia de una metodología reflexiva, que no se limite a aplicar marcos preestablecidos, sino que sea capaz de problematizar el conocimiento en sí mismo. Según el autor, es necesario construir una metodología que permita abrir *horizontes de posibilidad*, es decir, explorar alternativas interpretativas que no estén determinadas exclusivamente por estructuras rígidas de pensamiento (Zemelman, 1992). Esta aproximación metodológica se fundamenta en los siguientes principios:

1. **Historicidad como eje de análisis:** La metodología propuesta parte de la premisa de que el conocimiento está situado en un contexto histórico y social específico. En este sentido, Zemelman enfatiza que “el pensamiento no se produce en el vacío, sino en una relación activa con los procesos históricos” (Zemelman, 1997). Por ello, en este capítulo se integran referencias al contexto en el que surge el pensamiento del autor y se analizan sus implicaciones en los debates contemporáneos sobre epistemología.
2. **Apertura epistémica:** Siguiendo la propuesta de Zemelman, se adopta una actitud abierta y dialógica que permita cuestionar los marcos interpretativos establecidos. Este principio guía el análisis crítico de las categorías clave del autor, como los horizontes epistémicos y la voluntad de conocimiento, fomentando una reflexión que integre perspectivas diversas y complejas.
3. **Hermenéutica crítica:** La interpretación de los textos y conceptos de Zemelman se realiza desde una perspectiva hermenéutica crítica, que reconoce el carácter dinámico y plural del conocimiento. Esto implica no solo analizar las ideas del autor en su contexto original, sino también dialogar con otras corrientes epistemológicas contemporáneas, como el pensamiento decolonial y las epistemologías del sur (Santos, 2009).
4. **Relación sujeto-objeto:** La metodología propuesta presta especial atención a la relación entre el sujeto cognoscente y el objeto de conocimiento, un aspecto central en la obra de Zemelman. Este análisis se realiza considerando su propuesta de que

el conocimiento no es un acto pasivo, sino un proceso activo y transformador que implica una interacción dialéctica (Zemelman, 1987).

### **III. Fuentes y técnicas de análisis**

Este capítulo se basa en el análisis de textos clave de Hugo Zemelman, como *Conocimiento y sujetos sociales* (1987), *Horizontes de posibilidad* (1992) y *Voluntad de conocimiento y horizontes históricos* (1997). Se emplea un enfoque textual y contextual para identificar las principales categorías de su pensamiento, así como su relevancia para el desarrollo de una epistemología crítica.

Además, se contrastan las ideas de Zemelman con enfoques contemporáneos en epistemología, lo que permite ampliar la discusión y enriquecer el análisis. Este ejercicio comparativo tiene como objetivo situar el pensamiento del autor en un marco más amplio, destacando su vigencia y contribución a los debates actuales sobre el conocimiento.

### **IV. La crítica al positivismo y la búsqueda de una epistemología alternativa**

Uno de los pilares fundamentales del pensamiento de Zemelman es su crítica al positivismo. Este paradigma, dominante durante gran parte del siglo XIX y XX, separa al sujeto del objeto, considerando al conocimiento como una acumulación de datos objetivos independientes del contexto y del sujeto que los produce. Zemelman rechaza esta visión, argumentando que todo conocimiento está situado y condicionado por el contexto histórico-social en el que se produce.

Para Zemelman, el conocimiento no puede ser reducido a una mera descripción de hechos; debe ser un proceso de interpretación y comprensión crítica. En este sentido, propone una epistemología que reconozca la complejidad y la historicidad de los fenómenos sociales, así como la participación activa del sujeto en la construcción del conocimiento.

## **V. El pensamiento situacional**

El concepto de "pensamiento situacional" es central en la epistemología de Zemelman. Este enfoque postula que el conocimiento no puede desvincularse del contexto histórico, social y político en el que se produce. A diferencia de las epistemologías universalistas, que buscan principios aplicables a cualquier situación, el pensamiento situacional reconoce que las realidades son diversas y complejas.

Zemelman enfatiza la relación dialéctica entre el sujeto y la realidad. El conocimiento surge de una interacción activa en la que el sujeto no solo interpreta el mundo, sino que también se transforma a sí mismo en el proceso. Esta perspectiva tiene implicaciones prácticas, ya que invita a pensar el conocimiento como una herramienta para intervenir en la realidad y no solo para describirla.

## **VI. La apertura epistemológica**

Otro aporte clave de Zemelman es la idea de "apertura epistemológica". Frente a las tradiciones que buscan clausurar el conocimiento en marcos definitivos o teorías cerradas, Zemelman propone un enfoque abierto y plural. Esto implica reconocer la validez de

múltiples formas de saber, incluyendo aquellas que han sido marginadas por la modernidad occidental, como los conocimientos indígenas, populares y comunitarios.

La apertura epistemológica también implica cuestionar el "colonialismo epistémico", es decir, la imposición de una única manera de conocer basada en paradigmas eurocéntricos. Para Zemelman, el conocimiento debe ser un proceso dinámico, siempre en construcción, que permita incorporar nuevas perspectivas y reinterpretar las realidades.

## **VII. La praxis intelectual**

En la epistemología de Zemelman, el conocimiento está intrínsecamente ligado a la praxis. Esto significa que no basta con producir teorías; el conocimiento debe tener una función transformadora en la sociedad. El intelectual, según Zemelman, tiene un rol activo como mediador crítico y comprometido con los problemas sociales de su tiempo.

La praxis intelectual no es un acto unidireccional, sino un proceso de interacción y retroalimentación entre el conocimiento teórico y las prácticas sociales. Zemelman aboga por un pensamiento que no se quede en la abstracción, sino que esté arraigado en las luchas y demandas concretas de las comunidades.

## **VIII. Desafíos contemporáneos de la epistemología crítica**

La relevancia del pensamiento de Zemelman trasciende su tiempo, ofreciendo claves para enfrentar los desafíos del siglo XXI. En un contexto de crisis globales, como el cambio

climático, la desigualdad social y las luchas por los derechos humanos, la epistemología crítica ofrece herramientas para analizar y transformar estas problemáticas.

Aplicar el pensamiento situacional y la apertura epistemológica a los problemas actuales implica reconocer la diversidad de perspectivas necesarias para abordar problemas complejos. Además, permite cuestionar las narrativas dominantes que perpetúan relaciones de poder desiguales y exclusión social.

## **IX. Conclusión**

El legado de Hugo Zemelman en el campo de la epistemología es fundamental para repensar cómo producimos y usamos el conocimiento. Su crítica al positivismo, su propuesta de pensamiento situacional, su defensa de la apertura epistemológica y su énfasis en la praxis intelectual ofrecen una base sólida para una epistemología crítica y transformadora.

En un mundo cada vez más complejo, el pensamiento de Zemelman nos invita a repensar nuestras formas de conocer y a comprometernos con una reflexión que sea, al mismo tiempo, teórica y práctica. Su obra sigue siendo una guía valiosa para quienes buscan construir conocimientos más inclusivos, contextualizados y orientados a la transformación social.

## Referencias

- Fals Borda, O. & Zemelman, H. (1981). *Conocimiento y praxis: Ensayos sobre el significado de la investigación en la acción*. Bogotá: Editorial Carlos Valencia.
- Retamozo, N. (2013). *Los horizontes de Hugo Zemelman*. Revista Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales, 3 (2). En Memoria Académica. Disponible en: [http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art\\_revistas/pr.6155/pr.6155.pdf](http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.6155/pr.6155.pdf)
- Retamozo, Martín. (2015). La epistemología crítica de Hugo Zemelman: política y metodología (o una metodología política). *Estudios políticos (México)*, (36), 35-61. Recuperado en 14 de diciembre de 2024, de [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0185-16162015000300002&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-16162015000300002&lng=es&tlng=es).
- Santos, B. de S. (2009). *Epistemologías del sur*. México: CLACSO.
- Zemelman, H. (1987). *Conocimiento y sujetos sociales*. México: Siglo XXI.
- Zemelman, H. (1992). *Los horizontes de la razón*. México: Siglo XXI Editores.
- Zemelman, H. (1997). *Voluntad de conocimiento y horizontes históricos*. México: Anthropos.
- Zemelman, H. (2005). *Voluntad de conocer: El sujeto y su pensamiento en el paradigma crítico*. México: Anthropos.

