Esta publicación es producto de las actividades académicas de la Heidelberger Graduiertenschule für Geistes- und Sozialwissenschaften (HGGS) de la Universidad de Heidelberg, en el marco del Programa de Cooperación Sur-Sur-Norte que se desarrolla desde el otoño de 2018. La HGGS se dedica a impulsar, articular y acompañar programas doctorales interdisciplinarios en sus seis facultades constitutivas: Lenguas Modernas, Filosofía, Teología, Derecho, Estudios Culturales Empíricos y del Comportamiento, y Ciencias Económicas y Sociales. Su propuesta innovadora conjuga enfoques metodológicos clásicos con corrientes transdisciplinares, tendiendo puentes entre las humanidades y los problemas actuales. Asimismo, promueve iniciativas de internacionalización, movilidad estudiantil y docente, y administración de fondos para la formación doctoral de jóvenes investigadores foráneos en Heidelberg. Todo ello se articula con una red internacional de cooperación que diversifica el intercambio científico entre regiones. En este contexto, la HGGS, junto con la oficina de relaciones internacionales, gestiona un programa de becas para estudiantes de doctorado de Bolivia, Cuba y Venezuela, con financiamiento de la Fundación Baden-Württemberg y de la propia universidad, aplicando rigurosos criterios de selección basados en el mérito académico y la proyección social. El presente volumen reúne las contribuciones de siete becarios del octavo grupo de la HGGS, junto al coordinador del Programa Sur-Sur-Norte y dos investigadores invitados, quienes ofrecen un examen crítico de los paradigmas científicos contemporáneos —desde el positivismo, el interpretativismo y el sociocrítico hasta la complejidad y la transmodernidad—, prestando especial atención a la digitalidad, la inteligencia artificial y las epistemologías del Sur. Cada texto evidencia tanto la pluralidad de miradas disciplinares como la coherencia metodológica que distingue a los proyectos de la HGGS. Esta obra no solo da cuenta de hallazgos investigativos, sino que además certifica la eficacia de un esquema de cooperación que desborda límites geográficos y culturales.



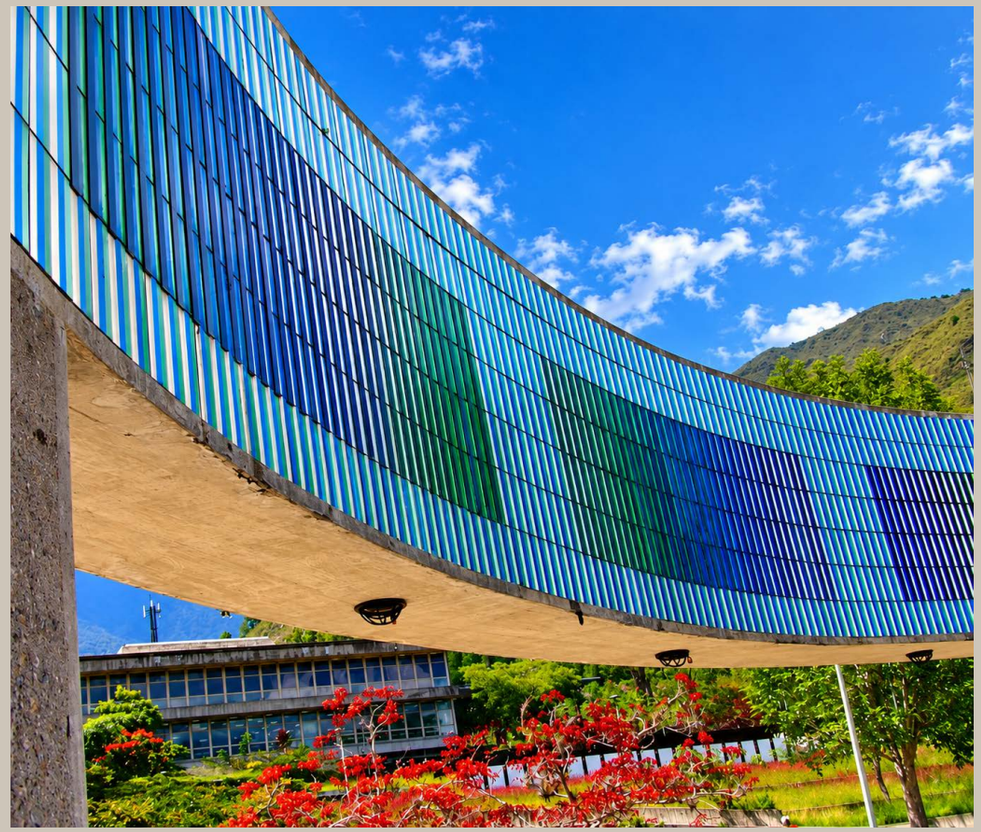
Paradigmas Científicos en Debate

Daniel Quintero, Cástor David Mora y Astrid Wind (Eds.)

HGGS

Paradigmas Científicos en Debate

Perspectivas epistemológicas, dialógicas y emancipadoras para la transformación social



Reflexiones en torno a los trabajos de investigación desarrollados durante el año 2026 por el programa de cooperación Bolivia, Cuba, Venezuela y Alemania

Daniel Quintero, Cástor David Mora y Astrid Wind (Editores/as)

GIDEM
Grupo de Investigación y Difusión en Educación Matemática

Grupo de Estudios Contemporáneos sobre Digitalidad e Historias Disruptivas (GECDHD)

9 783982 794341

HGGS
HEIDELBERGER GRADUIERTENSCHULE FÜR GEISTES- UND SOZIALWISSENSCHAFTEN

UNIVERSITÄT HEIDELBERG
ZUKUNFT SEIT 1386

Astrid Wind, Cástor David Mora, Hassan Maarfi Poor, Daniel Quintero Rodríguez, Mary Maldonado Botello, Orlan Vielma Rodríguez, Albis Pabón Basto, Brando Mesa Cabrera, Emely Corcho Rosales, Alejandro Castellón Gorena y Eliana Cossio Coca

Paradigmas Científicos en Debate

Perspectivas epistemológicas, dialógicas y emancipadoras para la transformación social



Daniel Quintero, Cástor David Mora y Astrid Wind (Editores/as)



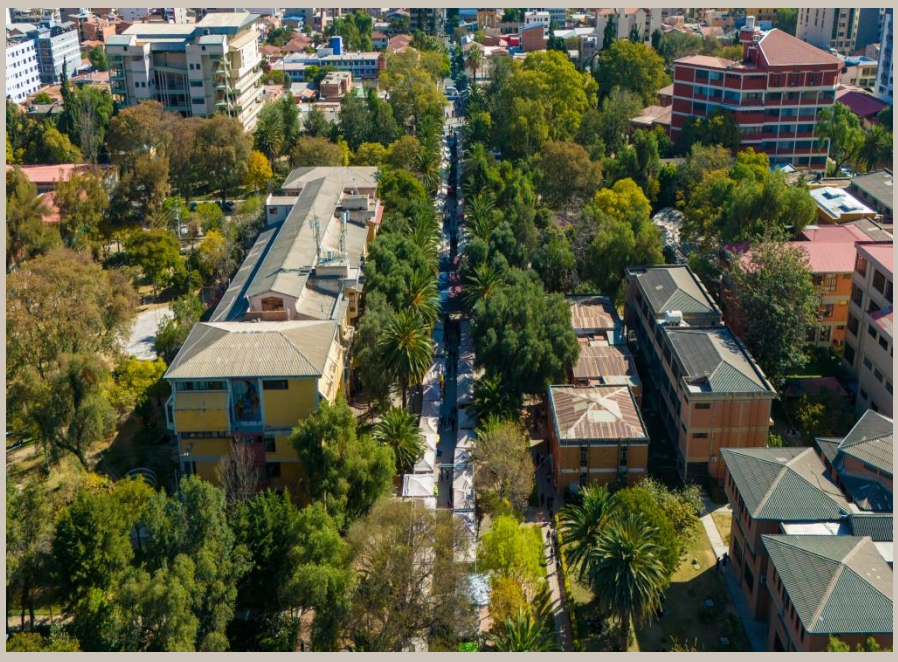
Vista del río Neckar en Heidelberg (Alemania)



Vista de las playas de Palmarito, Mérida (Venezuela)



Vista de la Sierra Nevada, Mérida (Venezuela)



Vista de la Universidad Mayor de San Simón (UMSS)
Cochabamba (Bolivia)



Vista de la Universidad Mayor de San Andrés (UMSA)
La Paz (Bolivia)



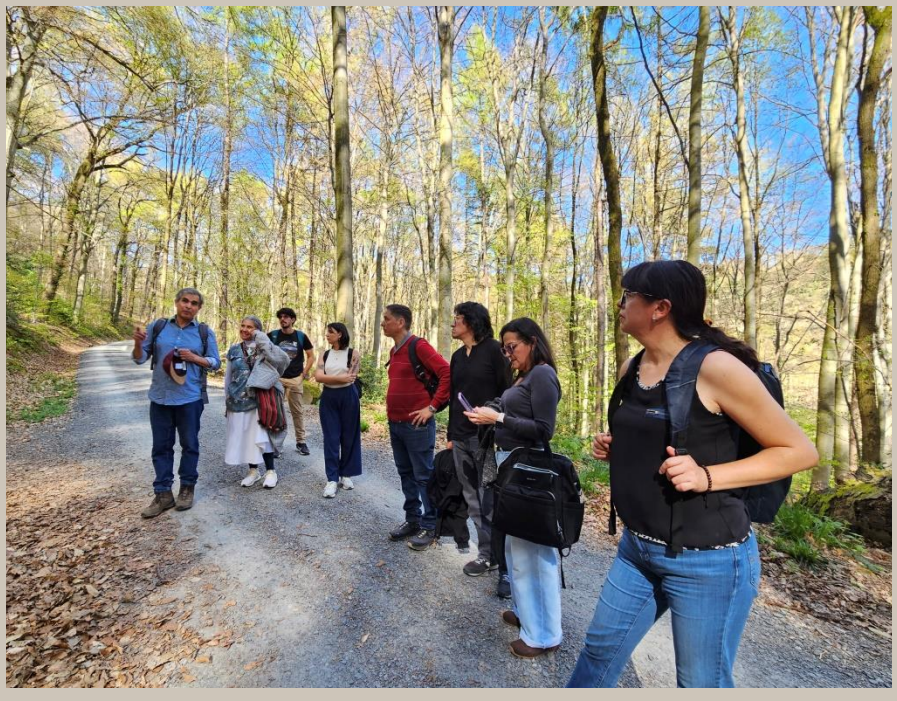
Vista de La Habana (Cuba)



Universidad de La Habana (Cuba)



Octavo grupo en la Universität Heidelberg (Alemania)



Octavo grupo en los bosques de Heidelberg (Alemania)



Facultad de Humanidades y Educación, Universidad de Los Andes en Mérida (Venezuela)



Actividades académicas en la Universidad de Heidelberg



Esta obra convoca a la praxis transformadora y al debate emancipador, tejiendo saberes plurales que desafían las hegemonías del presente y abren cauces firmes hacia la justicia social.

Paradigmas Científicos en Debate
Perspectivas epistemológicas, dialógicas y emancipadoras para la transformación social

Artículos científicos del octavo grupo de Cooperación Internacional de la Escuela de Graduados de Ciencias Sociales y Humanidades de la Universidad de Heidelberg (HGGS)

Daniel Quintero, Cástor David Mora y Astrid Wind (Editores/as)

Edición y diseño: Dr. Cástor David Mora y Prof. Daniel Quintero

Redacción y contenidos: Responsabilidad de cada autor/a

Revisión y lectura final: Dr. Cástor David Mora y Prof. Daniel Quintero

Diagramación: Dr. Cástor David Mora y Prof. Daniel Quintero

Diagramación de tapas: Dr. Cástor David Mora y Prof. Daniel Quintero

© 2026 Astrid Wind, Cástor David Mora, Daniel Quintero y demás autores/as

Primera Edición: 2026

ISBN: 9 783982 794341

Impreso en Heidelberg, Bundesrepublik Deutschland

Agradecimiento (Dankeschön): Gracias a la colaboración de la Baden-Württemberg-STIPENDIUM, a la Oficina de Relaciones Internacionales de la Ruprecht-Karls-Universität Heidelberg, a la Heidelberger Graduiertenschule für Geistes- und Sozialwissenschaften (HGGS) y a todos/as quienes lograron escribir sus aportes para la elaboración del presente libro en el marco de la cooperación Sur-Sur-Norte.

Aviso legal: La Ruprecht-Karls-Universität Heidelberg (UH), la Heidelberger Graduiertenschule für Geistes- und Sozialwissenschaften (HGGS) y los/as editores/as del presente libro no se hacen responsables por ninguna información incompleta, incorrecta, plagiada o elaborada por „máquinas inteligentes“, así como tampoco por las inconsistencias, faltas u omisiones en la citación de las respectivas referencias bibliográficas, hemerográficas y electrónicas. Los contenidos de esta publicación expresan el punto de vista personal de los autores, quienes son los únicos responsables de sus escritos y son divulgados con el propósito de generar una mirada crítica sobre la *los paradigmas de investigación*. De ningún modo debe entenderse que los mismos representan la posición de la UH, la HGGS o los/as editores/as.

Portada: Obra „Inducción Cromática por Cambio de Frecuencia Doble Faz“ creada por el maestro del color Carlos Cruz Diez. Mérida, sector La Hechicera (Venezuela).

Imágenes de las páginas preliminares: aportadas por los autores y el equipo editorial. Crédito de algunas fotografías privadas: Anderson Altamiranda (playa de Palmarito en Mérida/Venezuela), Homero Monsalve (paisajes de Mérida/Venezuela), Mateo Gonzales (vista de Cochabamba), Jennifer Albín (calles de La Habana), Encel Sánchez (Plaza Alonso Gamero, Núcleo La Hechicera de la ULA. Mérida/Venezuela) y Wikipedia (La Paz).

Índice

Prólogo.
Astrid Wind **10**

Debate en torno a los paradigmas de investigación científica. Estudio del desarrollo histórico y comparativo de los paradigmas positivista, naturalista-interpretativo y sociocrítico.
Cástor David Mora..... **17**

La totalidad concreta como método del marxismo en Georg Lukács.
Hassan Maarfi Poor..... **135**

La crisis de los paradigmas modernos: crítica, resistencia y liberación desde tres miradas latinoamericana.
Daniel Quintero Rodríguez..... **161**

Un acercamiento a los paradigmas positivista, interpretativo-naturalista y Sociocrítico, desde la Educación Primaria.
Mary Maldonado Botello..... **191**

Desafíos y fortalezas en el paradigma interpretativo: un análisis de la etnografía en la investigación educativa.
Orlan Vielma Rodríguez..... **228**

Fundamentos de los paradigmas positivista, interpretativo y sociocrítico: Implicaciones en medicina, psiquiatría y suicidio.
Albis Pabón Basto..... **257**

Paradigmas en crisis: las ciencias sociales y el reto de la digitalidad.
Brando Mesa Cabrera **284**

El uso de métodos cuantitativos en estudios con paradigma sociocrítico. Una revisión sistemática.
Emely Corcho Rosales **309**

Paradigma Interpretativo en el estudio de intersubjetividades dentro el entorno digital.
Alejandro Castellón Gorena **330**

Distopía, epistemologías y Warmi Pachakuti.
Eliana Cossio Coca..... **362**

Equipo editorial, las autoras y los autores..... **394**

Prólogo

El debate sobre los paradigmas de investigación no constituye un ejercicio meramente clasificatorio ni una formalidad académica destinada a justificar la elección de técnicas en los primeros capítulos de una tesis. Se trata, por el contrario, de una discusión ontológica y epistemológica que interpela los fundamentos mismos de lo que entendemos por realidad, conocimiento, sujeto y praxis científica. La pregunta por el paradigma no es accesoria: es la pregunta por el lugar desde el cual miramos, por las categorías que nos permiten ver y, al mismo tiempo, nos ocultan, por los intereses que orientan la producción de saber y por las relaciones de poder que se inscriben en toda práctica investigativa. El presente volumen, „Paradigmas Científicos en Debate: Perspectivas epistemológicas, dialógicas y emancipadoras para la transformación social“, asume esta interrogante en toda su radicalidad, reuniendo diez contribuciones que, desde disciplinas tan diversas como la filosofía, la educación, la psicología, la medicina, la antropología y los estudios culturales, convergen en una convicción compartida: la crisis de los paradigmas modernos no es una crisis técnica, sino una crisis civilizatoria, y su superación exige una reinvención del quehacer científico desde coordenadas dialógicas, interculturales y comprometidas con la emancipación de los pueblos.

La publicación que el lector tiene en sus manos cristaliza un esfuerzo académico gestado en el seno de la Escuela de Estudios de Graduados de la Universidad de Heidelberg (Heidelberger Graduiertenschule für Geistes- und Sozialwissenschaften, HGGS), institución que desde su fundación ha apostado por la internacionalización del conocimiento y el diálogo crítico entre tradiciones epistemológicas diversas. En el marco del Programa de Cooperación Sur-Sur-Norte, establecido en 2018 y sostenido con el apoyo de la Fundación Baden-Württemberg, la HGGS ha tejido una red de investigación que conecta a doctorandos e investigadores de Bolivia, Cuba, Venezuela, Alemania y otras latitudes, articulando seis facultades —Lenguas Modernas, Filosofía, Teología, Derecho, Estudios Culturales Empíricos y del Comportamiento, y Ciencias Económicas y Sociales— en torno a un objetivo común: repensar los fundamentos del conocimiento científico desde perspectivas que trasciendan el eurocentrismo metodológico y la fragmentación disciplinaria. Los capítulos aquí reunidos, fruto de este programa de becas y de contribuciones de autores invitados, no solo exponen investigaciones rigurosas sobre los paradigmas científicos, sino que también encarnan el modelo colaborativo de la HGGS, donde la diversidad de enfoques se enriquece con un compromiso compartido con la justicia cognitiva y la transformación social. Esta publicación, más que un compendio académico, es un testimonio de cómo la cooperación internacional puede generar saberes situados, críticos y emancipadores ante los desafíos epistemológicos del siglo XXI.

El texto inaugural del volumen, firmado por Cástor David Mora y titulado „Debate en torno a los paradigmas de investigación científica. Estudio del desarrollo histórico y comparativo de los paradigmas positivista, naturalista-interpretativo y sociocrítico“, sienta las bases conceptuales de toda la obra. Mora desmonta la reducción del debate paradigmático a la mera elección de técnicas cuantitativas o cualitativas, proponiendo en su lugar una matriz de ocho dimensiones —ontológica, epistemológica, axiológica, antropológica, sociológica, pedagógica, metodológica y teleológica-praxeológica— que permite una comprensión integral de las diferencias entre las tres grandes tradiciones. Su análisis histórico, que recorre desde el positivismo de Comte hasta la teoría crítica de la Escuela de Frankfurt y el desarrollo latinoamericano de la Investigación Acción Participativa Transformadora (IAPT), revela que cada paradigma responde a concepciones distintas de la realidad, del conocimiento y de la finalidad de la ciencia. La propuesta de una matriz paradigmática 3×8 constituye un avance teórico fundamental, al incorporar dimensiones éticas, interculturales y transformadoras que los manuales metodológicos suelen omitir. Mora alerta sobre los riesgos del eclecticismo metodológico carente de fundamentación epistemológica y de la colonización científica, y aboga por una articulación crítica entre explicación, comprensión y transformación al servicio de proyectos emancipadores. Su distinción entre describir, explicar, comprender, interpretar, criticar, actuar, transformar y volver a problematizar sintetiza un movimiento dialéctico que atraviesa todo el libro y que reivindica la investigación como praxis situada y socialmente comprometida.

El apartado que prosigue, a cargo de Hassan Maarfi Poor, lleva por título „La totalidad concreta como método del marxismo en Georg Lukács“ y establece un diálogo profundo entre la dialéctica hegeliana, la crítica de la economía política de Marx y la concepción lukacsiana del marxismo como método. Maarfi Poor argumenta que la fragmentación de la ciencia en disciplinas aisladas no es un accidente histórico, sino una expresión de la cosificación y mercantilización del conocimiento propias del capitalismo. La universidad neoliberal impone una división del trabajo alienada que restringe el acceso a determinadas disciplinas por razones puramente económicas, reproduciendo así una disciplinación formal que obstaculiza la comprensión de la totalidad social. Frente a esta fragmentación, el autor recupera la noción lukacsiana de „marxismo ortodoxo como método“, entendido no como un dogma, sino como una herramienta epistemológica y política para desvelar la alienación estructural del capitalismo y abrir caminos para su superación mediante la praxis revolucionaria. La totalidad concreta, lejos de ser una abstracción metafísica, se convierte en el horizonte desde el cual las particularidades —las disciplinas, los saberes, las prácticas— adquieren sentido en su interconexión dialéctica. La contribución de Maarfi Poor resulta especialmente pertinente para repensar la interdisciplinariedad no como un mero eclecticismo, sino

como una exigencia epistemológica derivada de la naturaleza contradictoria de la realidad social.

La reflexión siguiente, „Crisis de los paradigmas modernos: crítica, resistencia y liberación desde tres miradas latinoamericanas“, de Daniel Quintero Rodríguez, articula las figuras de Ludovico Silva, Bolívar Echeverría y Enrique Dussel como exponentes de un pensamiento crítico latinoamericano que, desde tradiciones diferentes —el marxismo crítico, la filosofía de la cultura y la Filosofía de la Liberación—, converge en el diagnóstico de la crisis de la racionalidad moderna y en la búsqueda de rutas emancipatorias. Quintero desgrana el concepto de „plusvalía ideológica“ de Silva, que extiende la crítica de la economía política al terreno de la producción de subjetividad, mostrando cómo el capitalismo extrae un excedente de trabajo psíquico para producir consentimiento y reproducción del orden. A continuación, despliega la noción echeverriana del „ethos barroco“ como una estrategia cultural que, desde los márgenes de la modernidad capitalista, reelabora creativamente la promesa moderna de emancipación, haciendo vivible lo que de otro modo sería insoportable. Finalmente, aborda la propuesta dusseliana de la „transmodernidad“ y la „alteridad del Otro“ como horizontes ético-políticos que cuestionan la totalidad eurocéntrica y abren un proyecto mundial de liberación desde las periferias. Quintero sostiene que la confluencia de estas tres perspectivas no ofrece una salida única, sino un haz de posibilidades para repensar la crítica, la historia y la liberación desde Nuestra América, en un momento en que la digitalidad y el capitalismo cognitivo plantean desafíos inéditos a la soberanía epistémica de los pueblos del Sur.

En las páginas centrales de esta obra, la mirada se desplaza hacia el terreno de la investigación educativa. Mary Maldonado Botello, en el capítulo titulado „Un acercamiento a los paradigmas positivista, interpretativo-naturalista y sociocrítico, desde la Educación Primaria“, aborda la cuestión paradigmática desde el terreno concreto de la escuela. Con un enfoque documental y cualitativo, la autora analiza los fundamentos epistemológicos y metodológicos de cada paradigma, mostrando que su pertinencia depende de la naturaleza del problema investigado y de los propósitos formativos de la escuela contemporánea. Maldonado cuestiona la identificación simplificada entre paradigma y método, demostrando que una misma técnica —una encuesta, una entrevista, un taller participativo— puede adquirir significados epistemológicos distintos según el marco ontológico y teleológico en el que se inscriba. Su propuesta de una orientación para la selección del paradigma según el problema de investigación resulta de gran utilidad para docentes e investigadores noveles, a quienes invita a mantener coherencia entre los supuestos teóricos, las decisiones metodológicas y los fines formativos de la investigación. La autora defiende una perspectiva integradora que reconozca la complementariedad entre la explicación, la comprensión y la transformación

como finalidades legítimas y necesarias del quehacer científico en el ámbito educativo.

Continuando con esta línea de indagación, el capítulo de Orlan Vielma Rodríguez, „Desafíos y fortalezas en el paradigma interpretativo: un análisis de la etnografía en la investigación educativa“, profundiza en las potencialidades y limitaciones del enfoque etnográfico como método privilegiado del paradigma interpretativo. Partiendo de los fundamentos fenomenológicos y hermenéuticos de Dilthey, Weber, Husserl, Gadamer y Geertz, Vielma sostiene que la etnografía permite comprender las realidades educativas desde la perspectiva de los propios actores, captando la densidad simbólica de las prácticas cotidianas. Sin embargo, el autor no elude las controversias: la crisis de la representación etnográfica, la emergencia de nuevas modalidades —etnografía crítica, digital, multisituada y autoetnografía— y la necesidad de una reflexividad epistemológica constante. Vielma enfatiza que la investigación etnográfica no debe limitarse a la descripción, sino que debe aspirar a sugerir alternativas teóricas y prácticas que mejoren la intervención pedagógica. Su análisis destaca la importancia de la inmersión prolongada en el campo, la triangulación de técnicas y la vigilancia de los prejuicios del investigador como criterios de rigor científico, y ofrece recomendaciones concretas para fortalecer la calidad de los estudios etnográficos en educación.

El horizonte del debate se expande hacia las ciencias de la salud en el capítulo de Albis Pabón Basto, „Fundamentos de los paradigmas positivista, interpretativo y sociocrítico: Implicaciones en medicina, psiquiatría y suicidio“. La autora traslada la discusión paradigmática al campo de la salud, mostrando cómo el predominio del modelo biomédico —de inspiración positivista— ha reducido la comprensión de los fenómenos humanos a dimensiones biológicas y cuantificables, dejando de lado la complejidad subjetiva y social del proceso salud-enfermedad. Pabón Basto reconstruye la evolución desde el positivismo clásico hacia el pospositivismo y, posteriormente, hacia los paradigmas interpretativo y sociocrítico, que disipan el monismo metodológico y restituyen la dimensión humanista de la práctica médica. Especial atención merece el modelo biopsicosocial de Engel, que la autora vincula con el paradigma de la complejidad, y su aplicación al estudio de la conducta suicida, un fenómeno multifactorial que exige abordajes integradores. La autora propone el paradigma pragmático, con un diseño secuencial explicativo de métodos mixtos, como una vía metodológica coherente para investigar el suicidio, ya que permite combinar la medición cuantitativa de factores de riesgo con la comprensión cualitativa de las experiencias subjetivas. Este capítulo constituye un aporte original al mostrar que la elección paradigmática no es indiferente a la práctica clínica y que la investigación en salud mental puede beneficiarse de una pluralidad epistemológica.

La crisis de los paradigmas tradicionales ante los desafíos de la era digital ocupa el centro de la siguiente sección, a cargo de Brando Mesa Cabrera, „Paradigmas en crisis: las ciencias sociales y el reto de la digitalidad“. Retomando la noción kuhniana de crisis, el autor argumenta que los tres grandes paradigmas clásicos presentan anomalías significativas al intentar dar cuenta de fenómenos como la agencia algorítmica, la opacidad de las cajas negras y la disolución de la dicotomía sujeto-objeto. Mesa sostiene que el paradigma pragmático, lejos de resolver la crisis, es una expresión más de ella, al subordinar las bases ontológicas y epistemológicas a la utilidad práctica, generando un conocimiento fragmentado y con dificultades para la integración interdisciplinaria. Como alternativa emergente, propone el paradigma de la complejidad, basado en la obra de Edgar Morin, cuyos principios —dialógico, recursivo, hologramático, de emergencia, auto y eco-organización, incertidumbre y reintroducción del sujeto— ofrecen un marco más adecuado para abordar la digitalidad como un sistema complejo, abierto y en permanente transformación. Aunque reconoce que este paradigma requiere aún mayor desarrollo teórico y metodológico, Mesa lo presenta como una vía promisoria para superar los reduccionismos y relativismos que aquejan a la investigación social contemporánea.

En la misma dirección, aunque desde un enfoque metodológico, se inscribe el capítulo de Emely Corcho Rosales, „El uso de métodos cuantitativos en estudios con paradigma sociocrítico. Una revisión sistemática“. La autora demuestra mediante el método PRISMA 2020 que la compatibilidad entre métodos cuantitativos y el paradigma sociocrítico no es una excepción, sino una práctica documentada y creciente en la literatura científica. Corcho identifica 30 estudios empíricos publicados entre 2006 y 2026 que combinan encuestas, cuestionarios, análisis de regresión y diseños cuasiexperimentales con marcos teóricos críticos, orientados a visibilizar desigualdades estructurales, denunciar relaciones de poder o evaluar el impacto de intervenciones transformadoras. La autora revela que la mayoría de estos estudios emplean diseños mixtos, combinando instrumentos cuantitativos con técnicas cualitativas como entrevistas y grupos focales, lo que demuestra que la pluralidad metodológica es coherente con la lógica del paradigma sociocrítico, siempre que exista una fundamentación epistemológica explícita. Su revisión sistemática constituye una evidencia empírica sólida para superar el reduccionismo que asocia mecánicamente lo cuantitativo con el positivismo, y abre caminos para que los investigadores críticos utilicen herramientas estadísticas sin renunciar a su compromiso con la justicia social.

La reflexión sobre la digitalidad y la intersubjetividad encuentra su desarrollo en el capítulo de Alejandro Castellón Gorena, „Paradigma Interpretativo en el estudio de intersubjetividades dentro el entorno digital“. El autor explora los desafíos que plantea la digitalidad a la hermenéutica y al paradigma interpretativo, analizando las características del entorno digital —monopolios

tecnológicos, expansión informática irrestricta, psicología de los ciberdispositivos— y mostrando cómo la interacción con algoritmos, bots y sistemas de inteligencia artificial modifica los procesos de construcción de significados compartidos. Castellón propone el concepto de „hermenéutica digital“ para designar la necesidad de una red interpretativa que integre disciplinas como la cibernética de segundo orden, la teoría general de sistemas, la psicología y la sociología, superando el marco tradicional de la „fusión de horizontes“ gadameriana. Su análisis revela que la digitalidad no solo media la comunicación, sino que se ha convertido en un agente activo en la producción de sentido, lo que exige al investigador una vigilancia epistemológica constante para distinguir entre la comprensión humana y la simulación algorítmica. Este capítulo resulta especialmente pertinente para la educación superior, donde los jóvenes investigadores enfrentan el reto de desarrollar pensamiento crítico en un entorno saturado de información y mediado por plataformas que moldean sus preferencias y creencias.

El volumen halla su cierre en el capítulo de Eliana Cossio Coca, „Distopía, epistemologías y Warmi Pachakuti“, que desde una perspectiva decolonial y autoetnográfica propone una articulación entre las epistemologías andinas y la crítica a la modernidad capitalista. Cossio despliega los conceptos de Pacha (tiempo-espacio), Ayni (reciprocidad), Munay (amor cósmico) y Warmipachakuti (retorno de la energía femenina) como categorías que permiten cuestionar la separación moderna entre ser humano y naturaleza, la temporalidad lineal y la idea de progreso como distopía relacional. La autora sostiene que los conocimientos deslegitimados por el epistemicidio colonial no han desaparecido, sino que persisten en territorios, memorias y prácticas de cuidado, y que la interculturalidad crítica, la transdisciplinariedad y la complementariedad Chacha/Warmi abren posibilidades para otra forma de producir conocimiento, orientada no a la dominación sino a la crianza de la vida. El Warmipachakuti se presenta así como un horizonte gnoseológico ético-práctico, que articula dimensiones ontológicas, metodológicas, educativas y teleológicas, y que invita a repensar la ciencia desde el respeto, la reciprocidad y la responsabilidad con el todo. Este capítulo, con su voz poética y política, cierra la obra recordándonos que la emancipación no es solo un concepto teórico, sino una práctica encarnada en territorios y comunidades que resisten y crean mundos posibles.

En su conjunto, esta obra colectiva no se limita a cartografiar el estado del arte de los paradigmas de investigación, sino que se erige como un espacio de diálogo crítico entre tradiciones epistemológicas diversas, geografías del saber y experiencias situadas. Los diez capítulos, en su pluralidad, convergen en la convicción de que la ciencia no puede desvincularse de sus condiciones de producción, de sus intereses constitutivos y de sus consecuencias sociales. En tiempos de incertidumbre civilizatoria, de crisis ecológica, de desigualdad creciente y de colonización digital, esta obra nos ofrece herramientas

conceptuales para no claudicar ante el fatalismo y para seguir creyendo que otra ciencia, otra educación y otro mundo son posibles. La pluralidad de voces aquí reunidas, lejos de debilitar el argumento, lo enriquece y lo sitúa en la encrucijada de Nuestra América y el mundo, recordándonos que la emancipación no es un destino, sino un camino que se construye colectivamente, con rigor, con pasión y con compromiso.

Dr. Astrid Wind
Geschäftsführerin
Heidelberger Graduiertenschule für Geistes- und Sozialwissenschaften (HGGS)
Universität Heidelberg

Debate en torno a los paradigmas de investigación científica: Estudio del desarrollo histórico y comparativo de los paradigmas positivista, naturalista-interpretativo y sociocrítico

Debate on Scientific Research Paradigms: A Study of the Historical and Comparative Development of Positivist, Naturalist-Interpretive, and Socio-Critical Paradigms

Cástor David Mora

david.mora@uni-heidelberg.de

Resumen

Este documento aborda el estudio histórico, comparativo y epistemológico de los paradigmas de investigación científica, centrándose fundamentalmente en el positivista, el naturalista-interpretativo y el sociocrítico. Se examina cómo la investigación trasciende la aplicación instrumental de técnicas, exigiendo asumir presupuestos ontológicos, epistemológicos, axiológicos y teleológicos coherentes con la naturaleza de los problemas estudiados. Mediante un enfoque crítico y un reconocimiento del pensamiento latinoamericano y la descolonización del conocimiento, se analizan las complejas relaciones entre teoría, praxis, poder y transformación social. Asimismo, se discute la incidencia de estos enfoques en la investigación educativa y científica, promoviendo el tránsito desde la observación de objetos hacia una praxis participativa, crítica y colaborativa con los sujetos implicados. Finalmente, se subraya que la pertinencia metodológica no radica en una jerarquización absoluta de los paradigmas, sino en la congruencia teórica y en el compromiso ético-social orientado a la comprensión, la formación crítica y la transformación de la realidad.

Palabras clave: paradigmas, epistemología, investigación, transformación, sociocrítico.

Abstract

This document addresses the historical, comparative, and epistemological study of scientific research paradigms, focusing fundamentally on the positivist, naturalistic-interpretative, and socio-critical traditions. It examines how research transcends the instrumental application of techniques, requiring the adoption of ontological, epistemological, axiological, and teleological assumptions consistent with the nature of the problems under study. Through a critical approach and a recognition of Latin American thought and the decolonization of knowledge, the complex relationships between theory, praxis, power, and social transformation are analyzed. Likewise, the impact of these approaches on educational and scientific research is discussed, promoting a transition from the observation of objects toward a participatory, critical, and collaborative praxis with the subjects involved. Finally, it emphasizes that methodological relevance does not lie in an absolute hierarchy of paradigms, but rather in theoretical congruence and ethical-social commitment aimed at understanding, critical formation, and the transformation of reality.

Keywords: paradigms, epistemology, research, transformation, socio-critical.

1. Introducción

La investigación científica constituye una actividad histórica, social, cultural y epistemológicamente situada. Investigar no significa únicamente seleccionar un problema, formular preguntas, recoger datos, aplicar determinados instrumentos y presentar resultados; supone también asumir, explícita o implícitamente, determinadas concepciones acerca de la realidad, del conocimiento, del ser humano, de la sociedad, de los valores y de las finalidades de la propia actividad científica. Detrás de cada proceso investigativo existe, por tanto, una determinada manera de comprender qué significa conocer, quiénes están legitimados para producir conocimiento, mediante cuáles procedimientos puede considerarse válido ese conocimiento, cuáles relaciones se establecen entre quienes investigan y las realidades estudiadas y, finalmente, para qué y para quiénes se investiga. Estas interrogantes sitúan la metodología científica más allá de una concepción estrictamente instrumental y conducen directamente hacia la discusión epistemológica y paradigmática que constituye el objeto central del presente trabajo.

La noción de paradigma, ampliamente difundida a partir de la obra de Thomas Kuhn (1962), permitió comprender que la ciencia no avanza simplemente mediante la acumulación lineal y progresiva de conocimientos, sino también

mediante procesos históricos caracterizados por acuerdos, controversias, anomalías, crisis y transformaciones dentro de las comunidades científicas. Aunque la concepción kuhniana estuvo inicialmente vinculada con el desarrollo histórico de las ciencias naturales, su influencia trascendió rápidamente este campo y alcanzó las ciencias sociales, humanas y educativas, donde la diversidad de objetos, sujetos, métodos, finalidades e intereses hizo todavía más evidente la coexistencia de diferentes formas de concebir y practicar la investigación. El debate paradigmático adquirió así una relevancia particular porque permitió reconocer que las diferencias entre determinadas tradiciones científicas no se limitan a sus procedimientos técnicos, sino que expresan distintas concepciones ontológicas, epistemológicas, axiológicas, antropológicas, sociológicas, metodológicas y teleológicas.

Dentro de esta discusión, el presente artículo parte de la existencia histórica y epistemológica de tres grandes paradigmas de investigación, los cuales consisten en el positivista, el naturalista-interpretativo y el sociocrítico. Esta clasificación no pretende desconocer la diversidad de escuelas, enfoques, perspectivas y tradiciones existentes dentro de cada uno de ellos, ni supone considerar que sus fronteras sean absolutamente rígidas. Por el contrario, una de las tesis centrales desarrolladas a lo largo del presente trabajo sostiene que cada paradigma contiene una considerable diversidad interna y que entre ellos pueden producirse intercambios, contradicciones, complementariedades y apropiaciones metodológicas. Sin embargo, tales relaciones no deberían conducir a borrar sus diferencias fundamentales ni a denominar paradigma a cualquier corriente filosófica, metodología, estrategia investigativa o combinación de técnicas. Para que una determinada orientación pueda adquirir suficiente consistencia paradigmática debe proporcionar respuestas relativamente articuladas a cuestiones fundamentales relacionadas con la concepción de la realidad, la producción del conocimiento, los valores, la relación sujeto-realidad, las finalidades de la ciencia y los criterios mediante los cuales se legitiman sus resultados.

Desde esta mirada, el paradigma positivista, construido históricamente a partir del empirismo, el positivismo y posteriormente distintas formas de racionalismo y postpositivismo, ha realizado aportes fundamentales al desarrollo de procedimientos de observación, medición, contrastación, explicación, predicción y construcción de teorías. La investigación naturalista-interpretativa, apoyada en tradiciones como la fenomenología, la hermenéutica y diferentes corrientes comprensivas, amplió considerablemente el horizonte metodológico de las ciencias sociales al colocar en el centro de atención los significados, experiencias, interpretaciones, interacciones y construcciones intersubjetivas de los sujetos. El paradigma sociocrítico, por su parte, incorpora explícitamente dimensiones relacionadas con las contradicciones sociales, las relaciones de poder, los intereses de conocimiento, la

participación, la emancipación, la praxis y la transformación de las realidades investigadas. Las contribuciones de Karl Marx (2017), la Escuela de Frankfurt, particularmente Max Horkheimer (1937), Theodor Adorno (1973), Herbert Marcuse (1964) y Jürgen Habermas (1968 y 1981), así como Paulo Freire (1968/1970), Orlando Fals Borda (1987), Wilfred Carr y Stephen Kemmis (1986), constituyen referentes fundamentales para comprender la configuración histórica y epistemológica de esta última orientación.

El artículo concede especial importancia al desarrollo latinoamericano y caribeño del pensamiento crítico. Esta decisión responde a la necesidad de superar una historia de la metodología científica construida exclusivamente a partir de centros académicos europeos y norteamericanos, sin caer por ello en el extremo inverso de desconocer o rechazar los conocimientos producidos en esas tradiciones. Autores como José Carlos Mariátegui (1928), Paulo Freire (1968/1970), Orlando Fals Borda (1987), Enrique Dussel (1994), Aníbal Quijano (2000), Raúl Fornet-Betancourt (1994 y 2001), Boaventura de Sousa Santos (2009 y 2018) y Catherine Walsh (2009), desde posicionamientos diferentes, permiten ampliar la discusión acerca de las relaciones entre conocimiento, colonialidad, cultura, poder, emancipación e interculturalidad. Particularmente relevante resulta aquí la noción de interculturalidad crítica, que no debe confundirse con una simple coexistencia pacífica de culturas o conocimientos, sino que exige examinar las relaciones históricamente asimétricas mediante las cuales determinados saberes han sido legitimados como universales mientras otros han sido subordinados, invisibilizados o considerados epistemológicamente inferiores.

Por ello, la crítica a la colonización científica desarrollada en estas páginas no constituye una negación de las tradiciones científicas europeas ni una defensa de un aislamiento epistemológico latinoamericano. Tal interpretación sería contradictoria con la propia concepción de conocimiento defendida en este trabajo. La propuesta se orienta más bien hacia la construcción de relaciones de complementariedad, diálogo, confrontación crítica y aprendizaje recíproco entre distintas culturas científicas. La descolonización del conocimiento no debería significar sustituir un centro hegemónico por otro, sino ampliar las posibilidades de producción científica mediante el reconocimiento crítico de diferentes experiencias históricas, saberes, necesidades y contextos. Desde esta mirada adquieren especial importancia los conceptos de pertinencia, soberanía científica, interculturalidad y democratización del conocimiento.

Otro de los ejes centrales del presente artículo se refiere a los intereses y usos sociales del conocimiento científico. La conocida afirmación según la cual „conocimiento es poder“ adquiere aquí un sentido particularmente relevante. Las universidades, institutos, centros de investigación, organismos públicos, empresas y comunidades científicas no producen conocimientos en un vacío social. Las decisiones acerca de qué problemas investigar, qué proyectos

financiar, qué conocimientos patentar, qué resultados publicar y cuáles aplicaciones desarrollar están relacionadas, directa o indirectamente, con intereses económicos, políticos, tecnológicos, culturales, educativos y sociales. El conocimiento científico puede contribuir al diagnóstico y solución de problemas, al desarrollo tecnológico, al bienestar colectivo y a la democratización de las sociedades, pero también puede convertirse en instrumento de control, concentración económica, dominación tecnológica o reproducción de determinadas relaciones de poder. Esta ambivalencia exige recuperar la dimensión axiológica y teleológica de la investigación y preguntarnos permanentemente qué conocimiento producimos, cómo lo producimos, para qué lo producimos y quiénes se benefician de él.

En este contexto adquiere particular importancia la Investigación Acción Participativa y Transformadora (IAPT) como expresión metodológica especialmente vinculada con el paradigma sociocrítico. Sus antecedentes pueden encontrarse en la Investigación Acción de Kurt Lewin (1946), pero su desarrollo posterior, particularmente mediante Freire (1997), Fals Borda (1987), Carr y Kemmis (1986) y numerosas experiencias latinoamericanas, amplía considerablemente aquella concepción inicial al incorporar participación, reflexión crítica, praxis y transformación. La IAPT cuestiona la separación rígida entre investigador/a y sujetos investigados/as y propone procesos en los cuales las personas y comunidades implicadas puedan participar en la identificación de problemas, producción de conocimientos, análisis de resultados, construcción de alternativas y transformación de sus propias prácticas. En consecuencia, el conocimiento no constituye solamente un producto final de la investigación, ya que puede construirse y reconstruirse durante la propia praxis transformadora.

Esta orientación conduce igualmente a reconsiderar la tradicional identificación entre paradigmas y métodos. El positivismo no puede reducirse simplemente a lo cuantitativo, el naturalismo-interpretativo a lo cualitativo ni el paradigma sociocrítico a una determinada técnica participativa. Los métodos, procedimientos, técnicas e instrumentos constituyen componentes fundamentales de la investigación, pero no agotan su identidad epistemológica. Por esta razón, el presente artículo analiza críticamente tanto las posibilidades de complementariedad metodológica como los riesgos de un eclecticismo que combine procedimientos sin considerar suficientemente sus fundamentos. El debate contemporáneo sobre métodos mixtos y pragmatismo, representado por autores/as como David Morgan (2007 y 2014), Abbas Tashakkori, Charles Teddlie, John Creswell y Vicki Plano Clark (2018), Jennifer Greene (2007) y Michael Fetters (2019), resulta particularmente significativo para examinar esta cuestión. La posibilidad de combinar estrategias cuantitativas y cualitativas puede enriquecer considerablemente una investigación, pero la combinación instrumental no elimina

automáticamente las diferencias ontológicas, epistemológicas, axiológicas y teleológicas existentes entre los paradigmas.

A partir de estas consideraciones, el presente trabajo desarrolla una comparación sistemática de los tres grandes paradigmas, examinando sus fundamentos, finalidades, concepciones de realidad, relaciones entre sujetos y objetos de investigación, valores, articulaciones entre teoría y práctica, métodos, diseños, criterios de calidad y alcances. Esta comparación desemboca en una matriz paradigmática 3 × 8, concebida no como una clasificación rígida y definitiva, sino como instrumento analítico para identificar convergencias, divergencias y especificidades entre las tres grandes tradiciones. Las ocho dimensiones consideradas (ontológica, epistemológica, axiológica, antropológica, sociológica, pedagógica, metodológica y teleológica-praxeológica) permiten superar la reducción del debate paradigmático a la oposición cuantitativo-cualitativo y situarlo en un nivel conceptual más amplio.

Finalmente, el propósito de este artículo no consiste en determinar cuál paradigma es „mejor“ en términos absolutos, sino en contribuir a una comprensión crítica de sus fundamentos, potencialidades, limitaciones y relaciones. La ciencia necesita explicar, comprender, interpretar y construir teorías, pero también puede contribuir a identificar contradicciones, resolver problemas y transformar realidades. Desde la concepción defendida en este trabajo, la investigación adquiere especial relevancia social cuando articula rigurosidad científica, reflexión epistemológica, responsabilidad ética, pertinencia contextual y compromiso con los problemas concretos de las sociedades. De allí que el recorrido propuesto pueda sintetizarse mediante un movimiento abierto y recurrente que atraviesa todo el presente artículo; es decir, a) describir, b) explicar, c) comprender, d) interpretar, e) criticar, f) actuar; transformar y g) volver a problematizar; aunque el proceso de transformación, como proceso en sí mismo, forma parte de cada una de las demás fases. Más que constituir el punto final del conocimiento científico, la transformación de la realidad puede generar nuevas contradicciones, interrogantes y problemas y, con ellos, el comienzo de nuevos procesos de investigación.

2. Metodología de la investigación y discusión paradigmática

La metodología de la investigación científica no puede ser comprendida exclusivamente como un conjunto de procedimientos, técnicas, instrumentos y reglas destinados a recolectar, organizar, analizar e interpretar información. Toda investigación se encuentra sustentada, explícita o implícitamente, en determinadas concepciones acerca de la realidad, del conocimiento, del sujeto que conoce y transforma, de las posibilidades de acceder científicamente al objeto de estudio y de los propósitos que orientan la producción de saberes y

conocimientos. En este sentido, la metodología está estrechamente vinculada con la epistemología y con la discusión paradigmática, puesto que las decisiones que adopta quien investiga, desde la formulación del problema hasta la interpretación de los resultados, responden a presupuestos ontológicos, epistemológicos, metodológicos y axiológicos que no son neutrales. La noción de paradigma adquirió particular relevancia a partir de la obra de Thomas Kuhn (1962), quien mostró que el desarrollo de la ciencia no ocurre únicamente mediante la acumulación progresiva de conocimientos, sino también a través de períodos de estabilidad, crisis y transformaciones profundas de las matrices que orientan el trabajo de las comunidades científicas. Aunque el concepto kuhniano ha sido discutido, ampliado y reinterpretado posteriormente, su contribución permitió comprender que la actividad científica tiene una dimensión histórica, social y comunitaria, y que las formas de producir conocimiento se encuentran vinculadas con determinadas concepciones compartidas acerca de qué problemas son relevantes, cómo pueden estudiarse y bajo qué criterios pueden considerarse científicamente válidos sus resultados.

Desde esta concepción, el debate paradigmático desarrollado durante las últimas décadas permite reconocer, con sus múltiples variantes internas, tres grandes orientaciones que han alcanzado una presencia particularmente sólida en la investigación científica y, de manera especial, en las ciencias sociales y educativas, los cuales consisten en el paradigma positivista, incluyendo sus posteriores desarrollos postpositivistas, el paradigma interpretativo-naturalista y el paradigma sociocrítico. Cada uno responde de manera diferente a interrogantes fundamentales, tales como: ¿qué entendemos por realidad?, ¿cuál es la relación entre el sujeto investigador/a y el objeto o fenómeno investigado?, ¿cómo se construye y valida el conocimiento?, ¿qué papel desempeñan los valores?, ¿qué métodos resultan apropiados para aproximarnos a los fenómenos estudiados?, y, finalmente, ¿para qué investigamos? Estas diferencias han sido ampliamente discutidas por autores como Popper (1934/1962). Habermas (1968), Kuhn (1962), Lincoln y Guba (1985), Carr y Kemmis (1986) y Guba y Lincoln (2012), entre muchos otros. No se trata, por consiguiente, de establecer una jerarquía simplista entre paradigmas ni de considerar que uno de ellos pueda responder satisfactoriamente a todas las preguntas científicas posibles. Se trata más bien de reconocer que cada orientación constituye una determinada manera de concebir la producción científica y que la elección paradigmática debe guardar coherencia con la naturaleza del problema, los objetivos de la investigación, las características del objeto de estudio y los intereses cognoscitivos y sociales que orientan el proceso investigativo.

Al mismo tiempo, el debate epistemológico contemporáneo ha producido numerosas propuestas que cuestionan, amplían o atraviesan las fronteras de estas grandes tradiciones. El pragmatismo, la complejidad, la hermenéutica, la

perspectiva ecológica, los estudios prospectivos, la transdisciplinariedad y otras orientaciones emergentes han realizado contribuciones importantes a la comprensión de fenómenos multidimensionales y a la renovación de los métodos de investigación. Sin embargo, resulta necesario distinguir entre un paradigma científico ampliamente consolidado, una corriente epistemológica, una tradición filosófica, una perspectiva teórica, un enfoque metodológico y un campo de investigación. No toda orientación innovadora constituye automáticamente un nuevo paradigma. Siguiendo la discusión iniciada por Kuhn (1962) y desarrollada posteriormente desde posiciones diferentes por Lakatos (1983), Feyerabend (1975/1986) y otros/as autores/as de la filosofía de la ciencia, la consolidación paradigmática supone cierto grado de estabilidad conceptual, reconocimiento intersubjetivo, desarrollo histórico, comunidad científica, problemas compartidos, fundamentos epistemológicos y metodológicos suficientemente articulados y capacidad explicativa o comprensiva sostenida. Por esta razón, en el presente trabajo adoptaremos una delimitación analítica que concentra la discusión en los tres grandes paradigmas antes señalados, sin desconocer la relevancia de otras perspectivas ni excluir la posibilidad de que algunas de ellas alcancen en el futuro mayores niveles de sistematización, reconocimiento y estabilización dentro de las comunidades científicas.

Dentro de esta delimitación, adquiere especial importancia el paradigma sociocrítico, particularmente cuando la investigación tiene lugar en contextos caracterizados por profundas transformaciones sociales, políticas, económicas, culturales, tecnológicas y educativas. Sus antecedentes pueden encontrarse en la teoría crítica de la Escuela de Frankfurt, especialmente en Horkheimer (1937), Adorno (1973) y posteriormente Habermas (1968, 1981), pero su desarrollo en las ciencias sociales y educativas se encuentra también estrechamente relacionado con las aportaciones de Paulo Freire (1968/1970), así como con la Investigación Acción Crítica desarrollada, entre otros, por Carr y Kemmis (1986). Desde esta orientación, conocer la realidad no significa únicamente describirla, explicarla o comprender los significados construidos por los sujetos, sino también desvelar contradicciones, relaciones de poder, desigualdades y posibilidades de transformación mediante procesos participativos, reflexivos y emancipadores.

Precisamente allí se encuentra uno de los ejes centrales del presente trabajo; es decir, analizar las tendencias y orientaciones sociocríticas de la investigación sin aislarlas del debate paradigmático general y sin convertirlas en una fórmula metodológica rígida. La investigación sociocrítica adquiere su sentido cuando articula rigurosidad científica, reflexión epistemológica, participación de los sujetos, crítica de las condiciones existentes y construcción colectiva de alternativas orientadas hacia la transformación de las realidades estudiadas.



Figura 1: Foto de una reliquida Tiwanakota en la Isla del Sol de Lago Titikaka

3. Debate actual en torno a la investigación científica en los diversos campos de las ciencias y la tecnología

La investigación científica contemporánea se encuentra inmersa en un intenso proceso de revisión, discusión y transformación de sus fundamentos epistemológicos, metodológicos, tecnológicos y sociales. Este debate no debería interpretarse como una crisis de la ciencia en sentido negativo, sino como expresión de su propia dinámica histórica y de la necesidad permanente de revisar críticamente las maneras mediante las cuales producimos, validamos, comunicamos y utilizamos el conocimiento. Desde las ciencias naturales y formales hasta las ciencias sociales, humanas y educativas, pasando por las ingenierías y los diferentes campos de la tecnología, se observa una creciente preocupación por problemas que difícilmente pueden ser abordados mediante una única perspectiva disciplinaria, metodológica o epistemológica. El cambio climático, las desigualdades sociales, las migraciones, las transformaciones demográficas, las pandemias, las crisis económicas, la digitalización (Wind y Mora, 2023), la Inteligencia Artificial (Wind, Mora y Quintero, 2025), los conflictos sociopolíticos y las profundas modificaciones experimentadas por los sistemas educativos constituyen

ejemplos de fenómenos multidimensionales cuya comprensión requiere articulaciones entre diferentes campos del conocimiento. En este contexto adquiere renovada importancia la tesis de Kuhn (1962) según la cual la ciencia no constituye una actividad estática ni lineal, sino una práctica histórica desarrollada por comunidades científicas que trabajan dentro de determinados marcos conceptuales y que, en ciertas circunstancias, experimentan anomalías, controversias y transformaciones profundas. También las discusiones de Popper (1934/1962) sobre la crítica y la falsabilidad, de Lakatos (1983) sobre los programas de investigación científica y de Feyerabend (1975/1986) sobre el pluralismo metodológico contribuyeron, desde posiciones diferentes y en ocasiones contrapuestas, a cuestionar una imagen excesivamente uniforme del desarrollo científico.

Uno de los aspectos centrales de este debate consiste precisamente en reconocer que la diversidad de las ciencias implica también una diversidad de objetos, preguntas, procedimientos, criterios de validación y formas de explicación o comprensión, sin que ello signifique renunciar a las exigencias de rigurosidad, argumentación, contrastación, transparencia y comunicabilidad propias del conocimiento científico. Las ciencias naturales construyeron históricamente buena parte de su enorme capacidad explicativa mediante la observación sistemática, la experimentación, la medición, la matematización y la búsqueda de regularidades; las ciencias formales desarrollaron procedimientos específicos sustentados fundamentalmente en la demostración y la coherencia lógica; mientras que las ciencias sociales y humanas debieron afrontar adicionalmente una característica epistemológica fundamental, ya que sus objetos de investigación están constituidos, en gran medida, por sujetos, prácticas, significados, instituciones, relaciones históricas y estructuras sociales que no pueden reducirse mecánicamente a variables aisladas. Ya Dilthey (1883/1980) había establecido una importante distinción entre explicación y comprensión, posteriormente profundizada desde diversas tradiciones hermenéuticas y fenomenológicas. Más tarde, Habermas (1968) cuestionó la pretensión de convertir el modelo de las ciencias empírico-analíticas en criterio universal de cientificidad, distinguiendo diferentes intereses constitutivos del conocimiento. De allí que la discusión contemporánea no pueda reducirse a la vieja oposición entre métodos cuantitativos y cualitativos; se trata de una cuestión epistemológica mucho más profunda relacionada con qué realidad investigamos, desde qué posición la conocemos, mediante cuáles procedimientos construimos conocimiento sobre ella y con qué finalidad desarrollamos la actividad científica.

Esta diversidad, sin embargo, tampoco debería conducir a un relativismo epistemológico según el cual cualquier procedimiento, interpretación o afirmación podría ser considerado científico. Precisamente uno de los desafíos actuales consiste en encontrar un equilibrio entre pluralidad epistemológica y rigurosidad científica. La superación del monopolio histórico de determinadas

concepciones positivistas de la ciencia no significa abandonar criterios de validez, consistencia, evidencia (Haack 1993), argumentación, reflexividad, contrastación o crítica intersubjetiva. Autores/as como Lincoln y Guba (1985), por ejemplo, mostraron que la investigación naturalista requiere criterios rigurosos de credibilidad, transferibilidad, dependencia y confirmabilidad, aunque estos no coincidan plenamente con los criterios tradicionales empleados por determinadas formas de investigación experimental. De manera semejante, la investigación sociocrítica incorpora otras exigencias vinculadas con la participación, la reflexión colectiva, la historicidad, la crítica ideológica y las posibilidades reales de transformación de las condiciones investigadas. En consecuencia, el pluralismo científico no consiste simplemente en disponer de muchos métodos y seleccionar arbitrariamente alguno de ellos, sino en garantizar una coherencia epistemológica y metodológica entre problema, objeto, teoría, paradigma, métodos, sujetos participantes, interpretación y finalidad de la investigación. Esta cuestión adquiere todavía mayor relevancia en una época caracterizada por enormes cantidades de datos, evidencias e informaciones, automatización de procesos científicos (Haack 1993), modelos computacionales e Inteligencia Artificial (Wind, Mora y Quintero, 2025), puesto que una mayor capacidad tecnológica para procesar información no garantiza, por sí misma, una mejor comprensión científica de la realidad.

Por estas razones, el debate paradigmático contemporáneo debe situarse también dentro de las profundas transformaciones sociales, políticas, económicas, culturales, ambientales, educativas y tecnológicas que experimentan nuestras sociedades. La ciencia no se produce en un vacío histórico ni permanece al margen de las contradicciones, intereses y relaciones de poder existentes en las sociedades donde se desarrolla. Merton (1942/1973) mostró tempranamente la dimensión institucional y normativa de la actividad científica; Habermas (1968, 1981) profundizó la relación entre conocimiento, intereses y racionalidades; Freire (1968/1970 y 1997) destacó que el conocimiento y la educación pueden contribuir tanto a reproducir como a transformar determinadas relaciones sociales; y Carr y Kemmis (1986) trasladaron buena parte de estas discusiones hacia una concepción crítica de la investigación educativa vinculada con la reflexión y la transformación de la práctica. Desde esta visión crítica, investigar significa también asumir una responsabilidad frente a las consecuencias sociales del conocimiento producido. El gran desafío de la investigación científica actual consiste, por tanto, no solamente en explicar con mayor precisión los fenómenos naturales, sociales y tecnológicos, ni únicamente en comprender las experiencias y significados construidos por los seres humanos, sino también en preguntarse críticamente cuáles conocimientos necesitamos, quiénes participan en su producción, a quiénes benefician sus resultados y de qué manera la ciencia puede contribuir a comprender y transformar problemas concretos. Es precisamente dentro de este amplio escenario donde adquiere sentido

examinar comparativamente los paradigmas positivista, interpretativo-naturalista y sociocrítico, no como compartimentos cerrados e incompatibles, sino como grandes tradiciones epistemológicas que ofrecen respuestas diferenciadas a las preguntas fundamentales de la investigación científica.

Esta pluralidad epistemológica no significa relativismo científico. Esa distinción nos permitirá más adelante defender la existencia de diversas formas legítimas de producir conocimiento sin caer en la afirmación de que cualquier corriente teórica o metodológica constituye automáticamente un paradigma científico. Ese argumento será especialmente útil cuando lleguemos al pragmatismo, la complejidad, la prospectiva, lo ecológico, la hermenéutica y otras orientaciones que se autoproclaman como paradigmas de investigación científica, pero que no reúnen realmente los principios de un apropiado paradigma en máxima connotación epistemológica, axiológica, ontológica, pedagógica, sociológica, antropológica, psicológica, teleológica,



Figura 2: Encuentro en la ciudad de El Alto, Bolivia, para la conformación de las Universidades Indígenas, el 02 de agosto del 2008. Las mismas tienen por nombre: a) UNIBOL Aymara „Tupak Katari“, Establecida con sede principal en la localidad histórica de Warisata (La Paz); b) UNIBOL Quechua „Casimiro Huanca“, Establecida en el municipio de Chimoré (Cochabamba) y c) UNIBOL Guaraní y Pueblos de Tierras Bajas „Apiaguaiki Tüpa“, Establecida originalmente en la comunidad de Kuruyuki / Macharetí (Chuquisaca).

3.1. La discusión paradigmática en la literatura sobre metodología de la investigación

La extensa producción bibliográfica existente sobre metodología de la investigación pone de manifiesto que la discusión acerca de los paradigmas, las concepciones de ciencia y los fundamentos epistemológicos constituye uno de los puntos de partida más frecuentes para comprender el proceso investigativo. Una revisión de manuales generales, tratados metodológicos y textos especializados permite constatar que, antes de abordar las técnicas de recolección de información, los procedimientos de análisis, los diseños experimentales, las entrevistas, la observación, los grupos de discusión o las estrategias estadísticas, numerosos/as autores/as consideran necesario explicar qué se entiende por ciencia, conocimiento, método, realidad, objetividad, interpretación y validación. Esta preocupación puede apreciarse desde obras centradas directamente en la filosofía de la ciencia, como las de Bunge (1960a y 1960b), Kuhn (1962) y Chalmers (1982), hasta textos dedicados específicamente al desarrollo práctico de una investigación, como los de Blaxter, Hughes y Tight (1996), pasando por contribuciones orientadas hacia la metodología de las ciencias, como las de Echeverría (1999). Esta diversidad bibliográfica confirma que la investigación no comienza propiamente con la aplicación de una técnica o con la selección de un instrumento, sino mucho antes; ella comienza con una determinada manera de concebir la realidad susceptible de ser investigada y las posibilidades que tenemos de construir conocimiento científico sobre ella.

Esta cuestión adquiere especial relevancia con el desarrollo y consolidación de la investigación cualitativa, cuya literatura metodológica ha contribuido decisivamente a ampliar la discusión epistemológica más allá de las concepciones tradicionales asociadas exclusivamente con la medición, la experimentación y la generalización estadística. Las importantes contribuciones compiladas por Denzin y Lincoln (1994), particularmente a través del Handbook of Qualitative Research y sus sucesivas ediciones, muestran que la investigación cualitativa constituye un campo heterogéneo en el cual convergen diferentes tradiciones teóricas, epistemológicas y metodológicas. De manera semejante, Flick (1995/2004). ha sistematizado ampliamente los fundamentos, diseños, procedimientos y criterios de calidad propios de este tipo de investigación, mientras Strauss y Corbin (2002) desarrollaron procedimientos vinculados con la teoría fundamentada y Martínez Miguélez (2004) abordó las particularidades de la investigación cualitativa etnográfica. A estas contribuciones se incorporan procedimientos más específicos, como los grupos de discusión estudiados por Barbour (1978), así como las posibilidades contemporáneas del análisis cualitativo asistido por programas informáticos, desarrollado ampliamente por Kuckartz y Rädiker. Todo ello permite observar que hablar simplemente de „investigación cualitativa“ resulta insuficiente si no se aclaran los supuestos epistemológicos,

el tipo de problema, las características del objeto y las finalidades científicas dentro de las cuales se emplean sus métodos y procedimientos.

La misma literatura muestra, además, que no existe una correspondencia mecánica entre paradigma y método. Ésta es una precisión particularmente importante para el debate que desarrollaremos posteriormente. El paradigma positivista y postpositivista ha estado históricamente relacionado con procedimientos cuantitativos, experimentales y estadísticos, mientras que las tradiciones interpretativas y naturalistas han desarrollado preferentemente estrategias cualitativas; sin embargo, no puede concluirse de ello que cuantitativo equivalga automáticamente a positivista ni que cualitativo sea necesariamente interpretativo o sociocrítico. Cook y Reichardt (1979/1986), entre otros autores, cuestionaron tempranamente la rígida separación entre métodos cualitativos y cuantitativos y defendieron la posibilidad de seleccionarlos y combinarlos de acuerdo con las características de los problemas investigados. De manera semejante, la Investigación Acción desarrollada y sistematizada desde distintas perspectivas por autores/as como Carr y Kemmis (1986) y McKernan (1999) muestra que una estrategia metodológica adquiere significado epistemológico en función de la concepción de conocimiento, participación, reflexión y transformación dentro de la cual se desarrolla. Por ello, una entrevista, una encuesta, una observación, un grupo de discusión o incluso determinados procedimientos estadísticos no poseen por sí mismos una identidad paradigmática inmutable; es la articulación coherente entre ontología, epistemología, metodología, teoría, métodos, sujetos y finalidad de la investigación la que permite comprender realmente su ubicación dentro de una determinada orientación científica.

La variedad de obras mostradas en la *figura 3* permite finalmente advertir un problema que consideramos central para el presente trabajo, el cual consiste en que la enorme proliferación de denominaciones epistemológicas y metodológicas producida durante las últimas décadas no debería conducirnos a identificar automáticamente cada enfoque, perspectiva, método o tradición con la existencia de un nuevo paradigma científico. La hermenéutica posee una larga y extraordinariamente rica tradición filosófica; la etnografía constituye una tradición investigativa fundamental; la teoría fundamentada ofrece procedimientos específicos para la construcción teórica a partir de los datos; la investigación acción articula conocimiento y práctica; los métodos mixtos combinan estrategias cuantitativas y cualitativas; y los actuales programas informáticos, como por ejemplo MAXQDA o Atlas/ti u otras herramientas digitales, amplían considerablemente las posibilidades de organización y análisis de Dato es, Evidencias e Informaciones (DEI). Sin embargo, ninguno de estos elementos debería confundirse automáticamente con un paradigma. Precisamente por ello resulta indispensable recuperar la discusión epistemológica planteada por Kuhn (1962), pero también las aportaciones críticas de Popper (1934/1962), Lakatos (1983), Habermas

(1968), Lincoln y Guba (1985), entre otros/as, para establecer criterios que permitan diferenciar entre paradigma, perspectiva epistemológica, corriente filosófica, teoría, enfoque, diseño, método, técnica e instrumento. Esta diferenciación conceptual será fundamental para sostener posteriormente nuestra decisión de concentrar el análisis en los paradigmas positivista, interpretativo-naturalista y sociocrítico, reconociendo simultáneamente la existencia y el valor científico de otras importantes orientaciones sin atribuirles necesariamente la condición de paradigmas consolidados.



Figura 3: Algunas obras que tratan el debate paradigmático y metodológico.

3.2. Los paradigmas científicos en la práctica de la investigación y en la formación de investigadores/as

La discusión sobre los paradigmas científicos adquiere su verdadero significado cuando deja de permanecer exclusivamente en el terreno de la epistemología y se vincula con la práctica concreta de la investigación. La experiencia acumulada durante varias décadas en la orientación y asesoramiento de trabajos de maestría y tesis doctorales, desarrollados en diferentes universidades y contextos nacionales, permite constatar que las decisiones paradigmáticas no constituyen un requisito meramente formal que deba incorporarse en las primeras páginas de una investigación, sino que repercuten en la totalidad del proceso de construcción del conocimiento. La formulación del problema, la naturaleza de las preguntas planteadas, la relación entre teoría y realidad, la selección de los sujetos participantes, las características de los métodos empleados, la interpretación de la información obtenida y, especialmente, las finalidades perseguidas por la investigación guardan una estrecha relación con las concepciones epistemológicas asumidas. Las tesis doctorales y de maestría constituyen, por ello, un espacio privilegiado para observar cómo los grandes debates sobre ciencia y conocimiento se concretan en problemas reales de investigación. Como han señalado Guba y Lincoln (2012), las diferencias entre paradigmas no se limitan a la selección de determinadas técnicas, sino que responden a posiciones ontológicas, epistemológicas y metodológicas diferenciadas; de allí que la formación de investigadores/as requiera mucho más que el aprendizaje instrumental de procedimientos para recolectar y analizar los DEI.

La experiencia de acompañamiento de investigaciones desarrolladas particularmente en los campos de la educación, la didáctica de las matemáticas, la formación docente, el currículo, el aprendizaje y otros problemas sociales y educativos muestra, además, una considerable diversidad paradigmática. Algunas investigaciones han respondido predominantemente a una orientación positivista o postpositivista, especialmente cuando el propósito central consiste en identificar relaciones entre variables, medir determinados fenómenos, contrastar hipótesis, establecer regularidades o analizar cuantitativamente conjuntos de DEI. Otras, en número considerable, se han situado dentro de perspectivas naturalistas e interpretativas, orientándose hacia la comprensión profunda de experiencias, significados, interacciones, prácticas educativas y contextos socioculturales desde las perspectivas de los/as propios/as sujetos participantes, en consonancia con las aportaciones de autores/as como Lincoln y Guba (1985), Denzin y Lincoln (1994) y Flick (1995/2004). Finalmente, una parte muy significativa de las investigaciones asesoradas se ha desarrollado dentro de una orientación sociocrítica, especialmente cuando los problemas estudiados exigían no solamente describir, explicar o comprender determinadas realidades, sino intervenir reflexivamente sobre ellas mediante procesos

participativos dirigidos hacia su transformación. Esta última orientación encuentra importantes fundamentos en la teoría crítica de Habermas (1968), la pedagogía problematizadora y emancipadora de Freire (1968/1970) y la investigación-acción crítica desarrollada por Carr y Kemmis (1986), entre otras contribuciones.

Esta experiencia permite sostener también que una investigación científica no debería ser forzada artificialmente a encajar en un paradigma previamente seleccionado. El recorrido epistemológico debería producirse, en buena medida, en sentido contrario, o sea, la naturaleza del problema, las preguntas de investigación, las características de la realidad estudiada, las finalidades perseguidas y la relación que se establece entre quienes investigan y quienes participan en la investigación contribuyen a determinar cuál orientación paradigmática resulta más coherente. Esto significa, igualmente, que no siempre encontraremos investigaciones paradigmáticamente „puras“. Una tesis predominantemente sociocrítica puede utilizar cuestionarios, estadísticas descriptivas o determinados procedimientos cuantitativos sin convertirse por ello en positivista; una investigación interpretativa puede recurrir a información cuantificada para contextualizar los fenómenos estudiados; e incluso una investigación predominantemente positivista puede incorporar procedimientos cualitativos complementarios. Cook y Reichardt (1979/1986) contribuyeron tempranamente a cuestionar la identificación rígida entre paradigma y método, mientras que posteriormente el desarrollo de diseños multimétodo y mixtos profundizó esta discusión. Lo decisivo no consiste, por tanto, en contabilizar cuántas técnicas cuantitativas o cualitativas aparecen en una tesis, sino en examinar la coherencia existente entre sus presupuestos epistemológicos, sus preguntas, su diseño metodológico, sus procedimientos analíticos y los propósitos científicos y sociales que orientan la producción del conocimiento.

La diversidad de trabajos de investigación mostrados en la *figura 4* representa, finalmente, una expresión concreta de esa pluralidad y confirma la importancia de formar investigadores/as capaces de argumentar y justificar sus decisiones paradigmáticas, en lugar de limitarse a reproducir clasificaciones aprendidas en los manuales de metodología. Particularmente en América Latina y El Caribe, donde numerosos problemas educativos se encuentran estrechamente vinculados con desigualdades sociales, diversidad cultural, condiciones económicas, relaciones de poder, procesos históricos y proyectos de transformación, la perspectiva sociocrítica ha encontrado un terreno especialmente significativo para su desarrollo. Ello no significa otorgarle automáticamente superioridad epistemológica frente al positivismo o al paradigma interpretativo-naturalista, sino reconocer que determinados problemas y propósitos científicos requieren una relación diferente entre conocimiento y acción. Mientras una investigación puede legítimamente proponerse explicar un fenómeno y otra puede pretender comprenderlo, una tercera puede plantearse comprenderlo críticamente para contribuir a

transformarlo junto con los sujetos involucrados. Esta diferenciación entre explicación, comprensión y transformación constituye una de las claves que permitirá organizar la comparación posterior entre los tres paradigmas científicos considerados en este trabajo como fundamentales y mostrar que su diferencia esencial no reside simplemente en las técnicas utilizadas, sino en las concepciones de realidad, conocimiento, sujeto, ciencia y finalidad social que sustentan el proceso investigativo.



Figura 4: Una muestra de trabajos de investigación asesorados por el autor de este artículo.

3.3. Algunas problemáticas básicas de la investigación científica contemporánea

A pesar del extraordinario desarrollo alcanzado por la ciencia y la tecnología, la práctica contemporánea de la investigación científica continúa enfrentándose a importantes dificultades epistemológicas, metodológicas, institucionales y sociales que obligan a revisar críticamente algunas de las formas tradicionales mediante las cuales se produce conocimiento. Una primera problemática se relaciona con las pretensiones de generalización y universalización de los resultados científicos, especialmente cuando se trasladan mecánicamente criterios procedentes de determinados campos de

las ciencias naturales hacia fenómenos sociales, culturales y educativos profundamente dependientes de sus contextos. La investigación tiene lugar siempre dentro de determinadas condiciones históricas, territoriales, institucionales, económicas y culturales, razón por la cual los resultados obtenidos en un contexto específico no necesariamente pueden generalizarse de manera automática hacia otros espacios y poblaciones. Esta observación, ampliamente desarrollada desde las miradas naturalistas e interpretativas por autores/as como Lincoln y Guba (1985), no supone renunciar a la búsqueda de regularidades ni desconocer la extraordinaria importancia de la explicación científica, sino reconocer diferentes alcances del conocimiento producido. Precisamente por ello resulta necesario distinguir entre generalización estadística, generalización analítica, transferibilidad, contextualización y comprensión situada. Incluso dentro de las ciencias naturales y aplicadas, los procesos de investigación dependen de condiciones experimentales, escalas, modelos, tecnologías y contextos específicos. La ciencia contemporánea requiere, por consiguiente, superar tanto la pretensión de universalizar indiscriminadamente resultados particulares como el extremo contrario de considerar que ningún conocimiento puede trascender las condiciones concretas donde fue producido.

Una segunda problemática reside en la frecuente reducción de la investigación a métodos, técnicas e instrumentos, acompañada muchas veces por una excesiva fragmentación disciplinaria del conocimiento. En numerosos programas universitarios, cursos de metodología y procesos de elaboración de tesis todavía se dedica una enorme atención a decidir si una investigación será cuantitativa o cualitativa, qué instrumento se utilizará, cuántos sujetos conformarán la muestra o mediante cuál programa informático serán procesados los DEI, mientras reciben menor atención las preguntas ontológicas, epistemológicas, teóricas, éticas y sociales que deberían fundamentar tales decisiones. Bunge (1960a y 1960b), desde una concepción de ciencia diferente de las perspectivas interpretativas y críticas, ya insistía en que el método científico no podía reducirse a una colección mecánica de recetas; y las discusiones posteriores de Kuhn (1962), Habermas (1968), Denzin y Lincoln (1994) y otros/as autores/as ampliaron considerablemente el problema al mostrar la pluralidad de concepciones existentes acerca de la producción del conocimiento. A ello se suma la creciente insuficiencia de una organización excesivamente disciplinaria frente a problemas como el cambio climático, la pobreza, las desigualdades, las migraciones, la salud pública, la digitalización (Wind y Mora, 2023) o la transformación educativa (Wind y Mora, 2024), cuya complejidad demanda aproximaciones interdisciplinarias e incluso transdisciplinarias, como han señalado autores/as como Jantsch (1972), Mittelstraß (1987) y Nicolescu (1996). La especialización continúa siendo indispensable para el desarrollo científico, pero especialización no debería significar aislamiento, del mismo modo que pluralidad metodológica tampoco debería significar ausencia de fundamentación epistemológica.

Una tercera dificultad se encuentra en las propias condiciones institucionales y organizativas bajo las cuales se desarrolla la investigación, particularmente en determinados contextos universitarios. Con frecuencia, la producción científica permanece excesivamente asociada con la elaboración individual de tesis doctorales, trabajos de ascenso, publicaciones requeridas para promociones académicas o proyectos desarrollados por investigadores aislados, mientras existe todavía una insuficiente consolidación de grupos estables, redes interdisciplinarias y programas colectivos de investigación de larga duración. Merton (1942/1973) mostró que la ciencia constituye una actividad social e institucional y no simplemente el resultado de capacidades individuales excepcionales; posteriormente, los estudios sociales de la ciencia han profundizado ampliamente esta dimensión colectiva de la producción del conocimiento. Ello conduce a cuestionar una concepción de la tesis doctoral como finalidad en sí misma; es decir, una tesis debería constituir, más bien, una etapa dentro de un programa investigativo más amplio y una contribución específica a comunidades de conocimiento capaces de mantener continuidad después de la graduación. Al mismo tiempo, resulta problemática la concentración de la investigación en instituciones de educación superior cuando importantes conocimientos, experiencias, problemas y posibilidades investigativas se encuentran también en escuelas, comunidades, organizaciones sociales, instituciones públicas, espacios productivos y otros ámbitos de la sociedad. Democratizar la investigación no significa disminuir su rigurosidad, sino ampliar los sujetos, espacios y formas de participación en la construcción científica del conocimiento.

Finalmente, quizás una de las dificultades más significativas consiste en la persistencia de una investigación excesivamente orientada hacia problemas académicos autorreferenciales o hechos puramente prácticos, sin establecer suficientemente las mediaciones necesarias entre teoría, práctica, crítica y transformación. Habermas (1968) mostró que el conocimiento se encuentra relacionado con diferentes intereses cognoscitivos, cuestionando la idea de una ciencia completamente desvinculada de las condiciones sociales de su producción; Freire (1968/1970) insistió en la unidad dialéctica entre reflexión y acción mediante su concepción de la praxis; y Carr y Kemmis (1986) trasladaron esta problemática hacia la investigación educativa crítica, entendida como proceso reflexivo dirigido a comprender y transformar las prácticas. Desde esta posición, tampoco resulta suficiente producir investigaciones acerca de lo que debería ser la realidad mediante formulaciones puramente normativas, ni limitarse a describir lo que es, renunciando a examinar sus contradicciones y posibilidades de cambio. La investigación científica requiere articular descripción, explicación, comprensión, crítica, prospectiva y, cuando la naturaleza del problema y la orientación paradigmática lo justifiquen, transformación. De allí surge precisamente la conclusión expresada en la parte inferior de la *figura 5*, la cual insiste en que existe una necesidad de cambios e innovaciones en el mundo

de la investigación científica, particularmente en nuestros países, que permita avanzar desde investigaciones aisladas y disciplinariamente fragmentadas hacia procesos colectivos, contextualizados, epistemológicamente fundamentados, interdisciplinarios, socialmente pertinentes y comprometidos con los grandes problemas de nuestro tiempo.

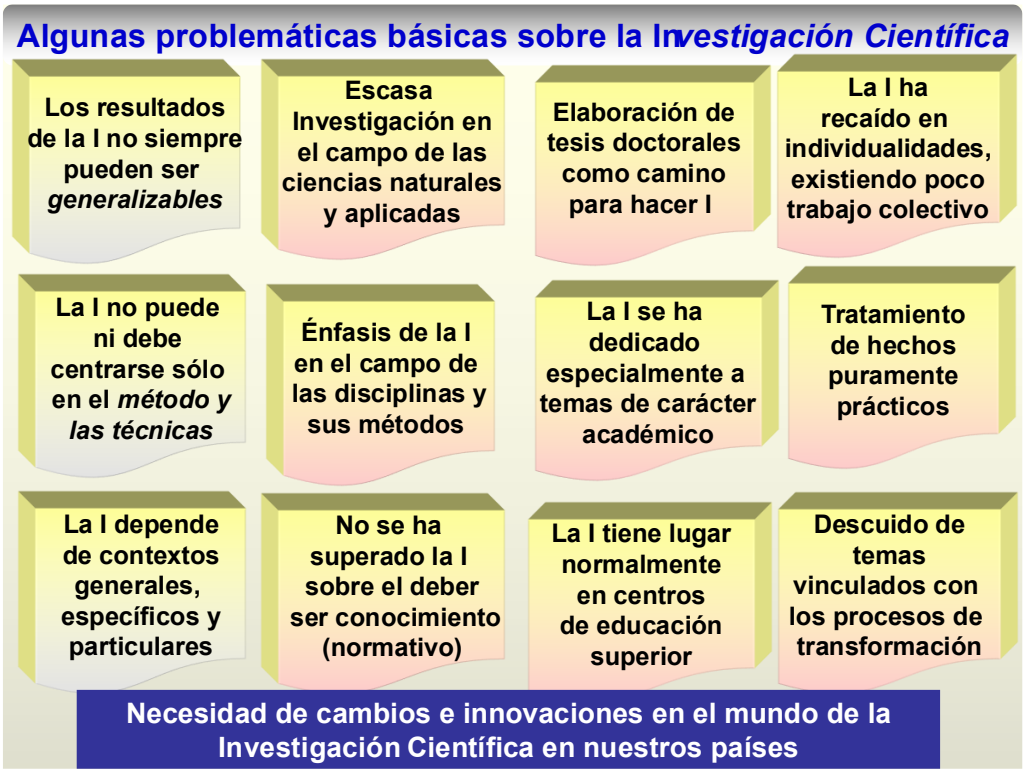


Figura 5: Discusión en cuanto a los principales aspectos relacionados con la investigación científica.

3.4. La relación problemática entre investigación científica y sociedad

Una de las contradicciones más importantes de la investigación científica contemporánea se encuentra en la distancia que frecuentemente existe entre la considerable producción de conocimientos desarrollada por universidades, centros e institutos de investigación y la percepción que amplios sectores de la sociedad tienen acerca de sus resultados y beneficios concretos. Nunca antes se había producido, almacenado, procesado y difundido una cantidad tan extraordinaria de información científica; sin embargo, ello no significa necesariamente que sus resultados sean conocidos, comprendidos, apropiados o utilizados por las poblaciones. Una parte importante de la

producción científica circula fundamentalmente dentro de comunidades académicas especializadas mediante revistas, congresos, tesis, informes y bases de datos cuyo lenguaje, costos o condiciones de acceso pueden dificultar su aprovechamiento social. Esta contradicción obliga a recuperar la dimensión pública del conocimiento y a preguntarnos no solamente cuánto investigamos y publicamos, sino qué investigamos, para quién investigamos, quién puede acceder al conocimiento producido y qué consecuencias tiene ese conocimiento para la sociedad. La sociología de la ciencia de Merton (1942/1973) contribuyó tempranamente a comprender el carácter institucional y colectivo de la actividad científica, mientras que perspectivas posteriores han mostrado que la producción y circulación del conocimiento se encuentran estrechamente relacionadas con estructuras sociales, económicas y políticas. La pertinencia de la investigación no puede medirse, por consiguiente, únicamente mediante indicadores bibliométricos, cantidad de publicaciones o posiciones institucionales en rankings internacionales, sino también por su capacidad para contribuir a la comprensión y solución de problemas socialmente relevantes.

Esta problemática adquiere una dimensión particularmente importante cuando se examinan las desigualdades internacionales en la producción, legitimación y circulación del conocimiento. Los pueblos y las comunidades del Sur Global no solamente han enfrentado históricamente menores posibilidades materiales de acceso a determinadas infraestructuras científicas y tecnológicas, sino que sus propias formas de producir conocimientos han sido frecuentemente subordinadas, invisibilizadas o evaluadas mediante criterios establecidos desde los grandes centros académicos occidentales. Autores/as latinoamericanos/as y del Sur como Orlando Fals Borda (1987), Paulo Freire (1968/1970), Aníbal Quijano (2000) y Boaventura de Sousa Santos (2009) han cuestionado, desde posicionamientos diferentes, estas relaciones asimétricas entre conocimiento, poder, colonialidad y reconocimiento epistemológico. Esta crítica no debería interpretarse como rechazo de la ciencia desarrollada en Europa, Norteamérica u otras regiones, ni como sustitución de unos conocimientos por otros mediante criterios exclusivamente geográficos; se trata, más bien, de cuestionar la pretensión de que determinadas tradiciones puedan constituirse en únicas fuentes legítimas de conocimiento universal, desconociendo saberes, experiencias y producciones científicas desarrolladas en otros contextos históricos y culturales. Una ciencia verdaderamente internacional requiere diálogo, cooperación y crítica recíproca entre diferentes comunidades científicas, así como condiciones más equitativas para que investigadores/as, universidades y pueblos del Sur participen no solamente como proveedores de DEI o receptores de teorías elaboradas externamente, sino también como productores de conceptos, teorías, métodos y conocimientos con capacidad de intervenir en el debate científico mundial.

A estas desigualdades se agrega la creciente mercantilización de determinados ámbitos de la educación superior, la formación postgradual y la propia producción científica, fenómeno que puede modificar profundamente las finalidades de la investigación. Cuando la formación académica, las publicaciones, los proyectos, los/as indicadores/as de productividad y determinados servicios científicos quedan subordinados predominantemente a lógicas de mercado, existe el riesgo de que las prioridades investigativas sean definidas más por su rentabilidad, competitividad o capacidad de posicionamiento institucional que por su relevancia científica y social. Habermas (1968) había advertido acerca de la imposibilidad de separar completamente conocimiento e intereses, mientras que posteriormente autores/as como Bourdieu (1976/2003a y 2001/2003b) analizaron el campo científico como un espacio social atravesado por relaciones de competencia, reconocimiento, autoridad y poder. En este contexto aparece también otro problema señalado en la figura 6, el cual tiene que ver con la desconfianza o insuficiente articulación entre Estado, universidad y sectores productivos y sociales. Estos ámbitos deberían establecer relaciones de cooperación crítica sin que ninguno pierda su autonomía específica. La universidad no debería convertirse simplemente en prestadora de servicios para el mercado o el Estado, pero tampoco puede permanecer aislada de las necesidades económicas, tecnológicas, educativas, ambientales y sociales de los países. De manera semejante, el sector productivo no debería ser concebido únicamente como financiador o beneficiario de innovaciones, sino como uno de los múltiples actores que pueden participar, junto con comunidades, organizaciones sociales e instituciones públicas, en procesos más amplios de construcción y aplicación del conocimiento.

Finalmente, la ausencia, discontinuidad o insuficiencia de políticas sostenidas de fomento e incentivo a la investigación profundiza muchas de las dificultades anteriores, particularmente en sociedades donde las universidades y los sistemas científicos disponen de recursos limitados o están sometidos a frecuentes discontinuidades institucionales. La investigación científica requiere tiempo, infraestructura, financiamiento, formación, estabilidad institucional, cooperación internacional, libertad académica y comunidades de investigadores capaces de desarrollar programas de largo alcance; no puede depender exclusivamente del esfuerzo individual y muchas veces extraordinario de docentes, estudiantes o investigadores aislados. Pero el problema tampoco se resuelve única y exclusivamente incrementando los recursos financieros (los cuales obviamente son prioritarios para la labor científica), sino además, es necesario discutir democráticamente qué investigación necesitan nuestras sociedades y cuáles problemas deberían ocupar una atención científica prioritaria. Aquí comienza a hacerse particularmente visible la relevancia del paradigma sociocrítico, porque la relación entre investigación y sociedad deja de concebirse como una transferencia lineal donde unos producen conocimientos y otros pasivamente

los reciben. Desde las aportaciones de Freire (1968/1970), Fals Borda (1987) y Carr y Kemmis (1986), entre otros/as, puede plantearse una relación diferente en la cual los sujetos sociales participan activamente en la identificación de problemas, producción de conocimientos, reflexión crítica y construcción de alternativas. La cuestión fundamental ya no consiste únicamente en llevar la ciencia a la sociedad, sino también en construir condiciones para que la sociedad participe, con sus experiencias, necesidades, contradicciones y saberes, en buena parte de los procesos de producción científica.



Figura 6: La relación no siempre armoniosa y productiva entre sociedad e investigación científica.

3.5. Problemas de la docencia y la investigación académica en los estudios de postgrado

Una de las problemáticas persistentes de la educación superior y, particularmente, de numerosos programas de maestría y doctorado consiste en la separación institucional, académica y epistemológica entre docencia e investigación. Con frecuencia ambas actividades son concebidas como funciones diferentes de la universidad; por una parte, determinados/as

profesores/as enseñan conocimientos previamente elaborados y, por otra, investigadores/as especializados/as producen nuevos conocimientos mediante proyectos desarrollados en espacios, tiempos y estructuras organizativas distintas. Esta separación resulta especialmente contradictoria en los estudios de postgrado, cuya razón de ser debería encontrarse precisamente en la articulación profunda entre formación avanzada, producción de conocimientos y desarrollo de capacidades investigativas. Humboldt (1810/1959), dentro de su concepción moderna de universidad, había planteado tempranamente la unidad entre enseñanza e investigación, principio que posteriormente adquirió diversas expresiones en los sistemas universitarios Luhmann (1991). Desde otra perspectiva, Stenhouse (1984) defendió la idea del/a docente como investigador/a de su propia práctica, cuestionando la división rígida entre quienes producen conocimientos pedagógicos y quienes simplemente deberían aplicarlos. Más tarde, Schön (1998) destacó la importancia del profesional reflexivo y Carr y Kemmis (1986) profundizaron esta discusión desde una perspectiva crítica mediante la articulación entre investigación, reflexión y transformación de las prácticas educativas. Por ello, la formación postgradual debería superar la concepción según la cual primero se reciben conocimientos metodológicos y posteriormente, casi como una actividad independiente, se elabora una tesis; la investigación debería constituir un principio formativo transversal del postgrado y la docencia un espacio permanente de problematización, indagación, producción y discusión del conocimiento.

Esta separación histórica entre docencia e investigación se encuentra relacionada también con la permanencia de determinadas tradiciones positivistas, prácticas instructivas y concepciones conservadoras de la formación académica, particularmente cuando el conocimiento es entendido como un producto terminado que debe ser transmitido por quien enseña y reproducido posteriormente por quien aprende. Conviene, sin embargo, introducir aquí una distinción fundamental para evitar simplificaciones; es decir, el problema no reside en el positivismo como tradición científica en sí misma, cuyas contribuciones a la sistematización, medición, contrastación empírica y rigurosidad de numerosos campos científicos son indiscutibles, sino en su traslado mecánico hacia determinadas concepciones pedagógicas caracterizadas por la transmisión, fragmentación y aparente neutralidad del conocimiento; además por asumir posiciones claramente neutrales, puramente objetivas, etc., olvidándose de superar los problemas y las contracciones, lo cual sucede también con la práctica, el interés y la finalidad del paradigma naturalista-interpretativo. Freire (1968/1970) cuestionó radicalmente estos modelos mediante su crítica a la educación bancaria, contraponiéndole una educación problematizadora sustentada en el diálogo, la reflexión y la praxis. Habermas (1968), por su parte, permitió comprender que la producción del conocimiento no puede separarse completamente de los intereses que la orientan, mientras que Giroux (1990) desarrolló la idea de los/as docentes

como intelectuales capaces de interpretar críticamente las condiciones sociales y culturales de su práctica, así como transformarla. Desde esta idea, un programa de postgrado no debería formar simplemente especialistas capaces de reproducir teorías, aplicar instrumentos y cumplir procedimientos académicos establecidos, sino intelectuales e investigadores/as capaces de formular preguntas propias, cuestionar conocimientos existentes, construir explicaciones e interpretaciones y producir alternativas científicamente fundamentadas.

Otro problema estrechamente relacionado con lo anterior es la persistencia de una formación investigativa desarrollada predominantemente en espacios académicos cerrados y estructuras intradisciplinarias, donde los problemas son definidos desde las propias disciplinas y estudiados mediante sus conceptos, lenguajes y métodos particulares, muchas veces con escasa interacción con otras áreas del conocimiento y con los contextos concretos donde tales problemas tienen lugar. La especialización disciplinaria ha sido indispensable para el extraordinario desarrollo histórico de las ciencias y continúa siendo necesaria; el problema surge cuando la disciplina se transforma en frontera infranqueable y la investigación pierde capacidad para comprender fenómenos cuya naturaleza es esencialmente multidimensional. Jantsch (1972) destacó tempranamente la necesidad de reorganizar las relaciones entre educación, ciencia e innovación mediante estructuras interdisciplinarias y transdisciplinarias; posteriormente, Mittelstraß (1987) desarrolló la interdisciplinariedad (Mora, 2016 y 2026)como respuesta a problemas que no respetan las fronteras construidas por las disciplinas, mientras Morin (1990) insistió en la necesidad de un pensamiento capaz de relacionar aquello que el conocimiento fragmentado tiende a separar. En educación, salud, ambiente, desigualdad, tecnología o desarrollo social, por ejemplo, resulta difícil sostener investigaciones relevantes permaneciendo exclusivamente dentro de los límites conceptuales de una sola disciplina. De allí que la formación postgradual requiera avanzar desde la intradisciplinariedad necesaria hacia la interdisciplinariedad (Mora, 2016 y 2026) pertinente, sin confundir esta apertura con una mezcla indiscriminada de conceptos y métodos procedentes de diferentes campos científicos.

Finalmente, la desvinculación entre teoría y práctica y la escasa reflexión crítica y política constituyen quizás la expresión más profunda de las dificultades señaladas en la *figura 7*. La teoría sin relación dialéctica con la realidad puede convertirse en ejercicio académico autorreferencial, mientras que una práctica desprovista de conceptualización, investigación y reflexión corre el riesgo de quedar reducida al empirismo inmediato. Precisamente la noción de praxis permite superar esta falsa oposición. Freire (1968/1970 y 1997) la concibe como articulación inseparable entre reflexión y acción orientada hacia la transformación del mundo, mientras Carr y Kemmis (1986) trasladan esta relación al terreno de la investigación educativa mediante

procesos colectivos de autorreflexión crítica. En los estudios de postgrado ello implica que docentes y estudiantes no deberían ocupar posiciones rígidamente separadas como transmisores/as y receptores/as del conocimiento, ni tampoco reproducir la división entre „docentes“ e „investigadores/as“. Ambos/as pueden constituirse en integrantes de comunidades de investigación y aprendizaje donde los problemas surjan de la interacción entre teoría, experiencia, contexto y necesidades sociales. Una tesis de maestría o doctorado dejaría entonces de constituir únicamente el requisito final para obtener un título y podría integrarse en procesos colectivos y continuados de producción científica. La superación de estas separaciones, docencia/investigación, teoría/práctica, universidad/sociedad, disciplina/interdisciplina e investigador/a/sujetos investigados/as, comienza así a mostrarnos el horizonte epistemológico hacia el cual se dirige nuestra problematización y permite comprender por qué determinadas orientaciones sociocríticas han adquirido especial importancia en la investigación educativa contemporánea. En otras palabras, tenemos que pasa de „investigar sobre la sociedad“ a „investigar con la sociedad“; de „enseñar investigación“ a „formarse investigando“ y de „investigar la práctica de los/as otros/as“ a „investigar críticamente nuestra propia práctica con los/as otros/as“.



Figura 7: Principales problemáticas de la relación docencia e investigación en los postgrados.

3.6. Intereses, usos y aplicaciones del conocimiento científico

La producción del conocimiento científico nunca ha estado completamente desvinculada de los intereses, necesidades, finalidades y relaciones sociales dentro de las cuales tiene lugar. Desde la conocida formulación atribuida a Francis Bacon (1605/2000), scientia potentia est, traducido como el conocimiento es poder, hasta las discusiones contemporáneas acerca de las relaciones entre ciencia, tecnología, economía y sociedad, puede observarse que conocer la realidad significa también incrementar las posibilidades de intervenir sobre ella, especialmente cambiándola, mejorándola, modificándola o analizándola muy de cerca. La ciencia permite describir fenómenos, establecer relaciones, elaborar diagnósticos, formular predicciones, construir explicaciones, comprender significados y desarrollar soluciones para innumerables problemas; pero esas mismas capacidades pueden ser utilizadas con propósitos profundamente diferentes. El conocimiento médico puede contribuir a prevenir enfermedades y prolongar la vida; el conocimiento físico puede emplearse para producir energía o desarrollar armamentos; la información social puede servir para diseñar políticas públicas orientadas hacia el bienestar colectivo o para perfeccionar mecanismos de vigilancia y control; y las actuales tecnologías digitales y la Inteligencia Artificial (Wind, Mora y Quintero, 2025), pueden ampliar extraordinariamente el acceso al conocimiento y, simultáneamente, incrementar las capacidades de concentración económica, manipulación informativa y supervisión y explotación de las personas (Quintero, 2026). Por ello, el problema epistemológico no consiste solamente en determinar si un conocimiento es científicamente válido, sino también en preguntarnos cuáles son sus finalidades, quién decide sus aplicaciones, quiénes se benefician de ellas y cuáles consecuencias sociales, políticas, económicas, culturales y ambientales pueden derivarse de su utilización.

Esta relación entre conocimiento e interés fue desarrollada sistemáticamente por Habermas (1968), quien cuestionó la idea de que la actividad científica pudiera comprenderse al margen de los intereses constitutivos que orientan las diferentes formas de producción del conocimiento. Su conocida distinción entre interés técnico, interés práctico e interés emancipatorio resulta especialmente importante para nuestra discusión paradigmática. El interés técnico se encuentra asociado fundamentalmente con las ciencias empírico-analíticas y con la posibilidad de explicar, predecir e intervenir sobre determinados procesos; el interés práctico se vincula con las ciencias histórico-hermenéuticas y con la comprensión intersubjetiva de significados; mientras que el interés emancipatorio se relaciona con la reflexión crítica orientada a identificar y superar formas de dependencia, dominación y comunicación distorsionada. Aquí complementaremos (agregando una cuarta pata a la silla) con un cuarto interés, el cual podríamos denominar como el interés transformador. Esta clasificación no debería interpretarse como una

correspondencia mecánica y absoluta entre cada ciencia y un único interés, ni como una jerarquía donde uno de ellos posea necesariamente mayor legitimidad que los restantes. Predecir, diagnosticar y controlar determinados fenómenos puede ser indispensable, por ejemplo, para combatir una epidemia, garantizar la seguridad de una construcción o anticipar una catástrofe natural. Comprender significados y construir consensos resulta fundamental para la convivencia y la acción comunicativa. Del mismo modo, existen situaciones sociales caracterizadas por desigualdades, exclusiones o relaciones de dominación donde la crítica y la emancipación adquieren particular importancia. La cuestión fundamental reside, entonces, en hacer explícitos los intereses que orientan la producción y utilización del conocimiento y someterlos permanentemente a reflexión científica, ética y social.

La dimensión del poder introduce una problemática todavía más compleja. Foucault (1975/1976) mostró, desde una posición diferente a la de Habermas (1968), que saber y poder no constituyen dos realidades completamente independientes, sino que mantienen relaciones profundas, ya que determinadas formas de conocimiento contribuyen a clasificar, normalizar, vigilar y organizar individuos y poblaciones, mientras las relaciones de poder intervienen, a su vez, en la producción y legitimación de determinados discursos considerados verdaderos. Esto permite comprender mejor algunos de los posibles usos señalados en la figura 8, tales como predicción y diagnóstico, descripción de la realidad, acumulación de conocimientos, búsqueda de soluciones y desarrollo disciplinario pueden coexistir con control, poder, dominio y acumulación de capital. La producción científica contemporánea se encuentra estrechamente relacionada con Estados, empresas, organismos internacionales, universidades, industrias tecnológicas y grandes estructuras económicas que disponen de capacidades muy diferentes para financiar investigaciones, establecer prioridades y apropiarse de sus resultados. Bourdieu (1976/2003a y 2001/2003b) al analizar el campo científico, mostró también que la ciencia posee sus propias relaciones de competencia, autoridad y capital científico. De allí que la autonomía de la investigación constituya un valor que debe ser protegido, pero también permanentemente problematizado, no basta con preguntarnos quién financia una investigación, sino también por qué lo hace y quién establece las preguntas consideradas relevantes, quién controla los DEI, quién posee los resultados, quién puede acceder a ellos y quién dispone finalmente de la capacidad para convertir el conocimiento producido en decisiones y acciones concretas.

Frente a estas relaciones entre conocimiento, interés y poder, las tradiciones sociocríticas incorporan una posibilidad diferente, la cual consiste en convertir el conocimiento en capacidad colectiva para comprender críticamente las condiciones existentes y participar en su transformación. Freire (1968/1970)

vincula conocimiento, concientización y praxis, cuestionando la concepción según la cual unas personas poseen el saber mientras que otras se limitan a recibirlo; Fals Borda (1987) profundiza esta ruptura mediante la Investigación Acción Participativa, donde los sectores sociales dejan de constituir exclusivamente objetos de estudio y participan activamente en la producción y apropiación del conocimiento; y Carr y Kemmis (1986) trasladan esta perspectiva al campo educativo mediante procesos colectivos de autorreflexión crítica. La emancipación, por tanto, no debería entenderse como un resultado que el/a investigador/a entrega desde afuera a quienes investigan, porque ello reproduciría paradójicamente una relación vertical de poder, sino como un proceso en el cual los sujetos amplían colectivamente sus posibilidades de comprender, decidir y actuar sobre las condiciones que afectan sus vidas.

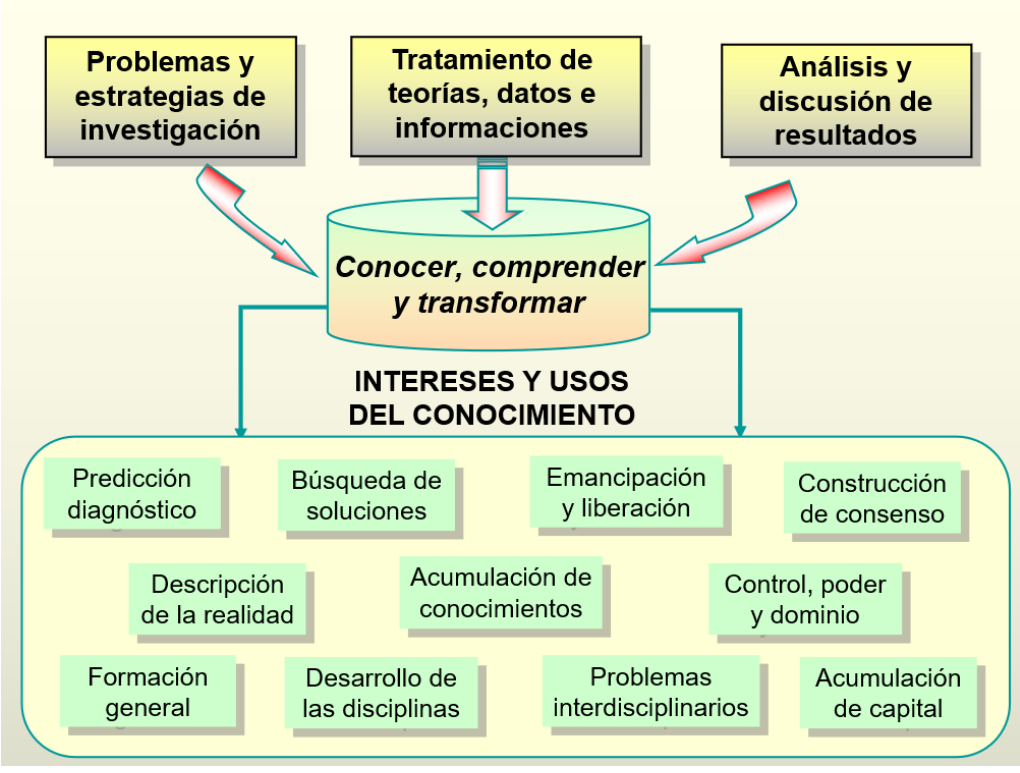


Figura 8: Problematización de los usos e intereses de la ciencia y del conocimiento científico.

El cuarto interés, el de la transformación no debería quedar para el final, como si se tratara de una ciencia aplicada, lo cual normalmente ocurre cuando se ha construido una teoría o un modelo teórico previamente, sino más bien como parte esencial del mismo proceso investigativo, el cual va más allá del interés puramente emancipatorio, el cual podría quedarse sólo en el desarrollo de

conciencia crítica (muy importante por cierto), pero sin la transformación profunda de las realidades propiamente dichas. De esta manera, la pregunta por los intereses y usos del conocimiento nos conduce directamente al núcleo de la discusión paradigmática; es decir, conocer para explicar y predecir, conocer para comprender e interpretar, o conocer para comprender críticamente y transformar constituyen orientaciones diferentes, aunque no necesariamente excluyentes, acerca de la finalidad de la actividad científica. El desafío consiste en determinar qué interés predomina en cada investigación, cómo se justifica epistemológica y éticamente y cuáles consecuencias produce para los sujetos y sociedades involucrados.

3.7. Dependencia y colonización científica en países en proceso de transformación

La producción científica de los países del Sur Global se ha desarrollado históricamente dentro de relaciones internacionales profundamente desiguales en materia económica, política, tecnológica y también epistemológica. La teoría de la dependencia, desarrollada desde América Latina y El Caribe por autores como Theotonio Dos Santos (1970a y 1970b), permitió comprender que la dependencia no constituye simplemente una etapa previa al desarrollo que pudiera superarse mediante la reproducción del camino seguido por los países industrializados, sino una relación estructural producida dentro del propio funcionamiento del sistema mundial. Dos Santos (1970a, 1970b) analiza estas relaciones mostrando cómo las economías dependientes quedan condicionadas por estructuras externas de acumulación, tecnología y poder que limitan sus posibilidades de desarrollo autónomo. Esta consideración puede extenderse críticamente al campo de la ciencia, ya que buena parte de las agendas investigativas, teorías, metodologías, tecnologías, sistemas de evaluación, revistas científicas y criterios internacionales de legitimación del conocimiento se han configurado históricamente en los grandes centros científicos de los países industrializados. Ello no significa que tales conocimientos carezcan de validez o que deban rechazarse por su procedencia geográfica; significa reconocer que la circulación internacional del conocimiento ocurre dentro de relaciones asimétricas, donde determinadas comunidades disponen de mayores capacidades para establecer qué problemas merecen ser investigados, qué teorías adquieren reconocimiento internacional y cuáles criterios determinan aquello que finalmente será considerado conocimiento científico relevante.

Estas relaciones de dependencia pueden observarse de manera particularmente clara cuando los problemas propios de nuestras realidades son estudiados mediante teorías, categorías, métodos y modelos de acción importados sin suficiente contextualización histórica y social. La cuestión no consiste en que una teoría producida en Alemania, Francia, Inglaterra, Estados Unidos o cualquier otro país sea inaplicable fuera de su contexto de

origen; semejante posición conduciría a un relativismo territorial incompatible con el carácter internacional de la ciencia. El problema aparece cuando conceptos construidos para interpretar determinadas realidades históricas son transferidos mecánicamente hacia sociedades cuyas estructuras culturales, económicas, educativas y políticas poseen características diferentes. Quijano (2000), mediante su concepto de colonialidad del poder, mostró que la finalización formal del colonialismo no significó necesariamente la desaparición de estructuras de clasificación, jerarquización y dominación construidas durante la modernidad colonial; esta problemática posee también una importante dimensión epistemológica. De manera semejante, Dussel (1994) cuestionó la identificación de la experiencia histórica europea con una supuesta trayectoria universal de la humanidad. Desde esta visión crítica, la dependencia científica no consiste fundamentalmente en leer autores/as europeos/as o utilizar conocimientos producidos en el Norte, sino en renunciar a la capacidad de problematizar nuestras propias realidades, producir categorías interpretativas y decidir autónomamente cuáles conocimientos externos resultan pertinentes, cuáles requieren reelaboración y cuáles deben ser complementados mediante conocimientos construidos desde nuestros propios contextos.

La educación constituye un campo particularmente ilustrativo de esta problemática. Teorías pedagógicas, modelos curriculares, sistemas de evaluación, concepciones didácticas y políticas educativas desarrolladas bajo determinadas condiciones históricas han sido frecuentemente trasladadas hacia América Latina, El Caribe, África, Asia y otras regiones como modelos supuestamente universales, sin considerar suficientemente las características lingüísticas, culturales, económicas y sociales de sus poblaciones. Fals Borda (1987) cuestionó precisamente la separación entre quienes producen conocimiento científico y las comunidades convertidas exclusivamente en objetos de investigación, proponiendo formas participativas de producción del conocimiento estrechamente vinculadas con los problemas y experiencias de los propios sujetos sociales. Freire (1968/1970), desde el campo educativo, desarrolló una crítica semejante frente a la imposición vertical de conocimientos y defendió una pedagogía construida mediante el diálogo, la problematización y la praxis. En esta misma dirección, Sousa Santos (2009) ha cuestionado las jerarquías que convierten determinados conocimientos en universales mientras otros son considerados locales, precientíficos o irrelevantes. Estas contribuciones permiten comprender que una ciencia socialmente pertinente no debería limitarse a aplicar conocimientos producidos en otros contextos, sino establecer un diálogo crítico entre conocimientos internacionales y realidades locales, sometiendo ambos a contrastación, discusión y reconstrucción permanente.

De allí surge la necesidad, señalada en la *figura 9*, de avanzar hacia un concepto de investigación soberana e independiente, expresión que requiere

ser precisada cuidadosamente. Soberanía científica no significa aislamiento, autarquía intelectual, nacionalismo epistemológico ni rechazo de la cooperación internacional; por el contrario, una ciencia soberana necesita dialogar intensamente con las comunidades científicas del mundo, apropiarse críticamente de sus avances y participar activamente en redes internacionales de producción del conocimiento. Su diferencia fundamental reside en la capacidad de formular autónomamente problemas científicos a partir de las necesidades y contradicciones de las propias sociedades, decidir prioridades investigativas, desarrollar capacidades teóricas y metodológicas propias y establecer relaciones de cooperación internacional menos asimétricas. Desde esta concepción, los conocimientos producidos en los países industrializados y altamente tecnificados dejan de constituir modelos que simplemente deben ser transferidos y pasan a formar parte de un patrimonio científico mundial que puede ser estudiado, criticado, contextualizado y complementado. La superación de la dependencia científica no consiste, entonces, en sustituir un centro por otro, sino en avanzar hacia relaciones más horizontales de producción del conocimiento donde diferentes comunidades puedan aprender unas de otras, investigar conjuntamente y construir respuestas contextualizadas a problemas comunes y particulares.



Figura 9: Esquematización de la unidireccionalidad científica normalmente reproducida por el Sur Global.

3.8. Descolonización, complementariedad y diálogo entre culturas científicas

La superación de las relaciones de dependencia científica analizadas anteriormente no debería conducir a la negación de los conocimientos, teorías, métodos y tradiciones científicas desarrollados históricamente en Europa, Norteamérica u otros espacios académicos, puesto que ello significa sustituir una forma de exclusión epistemológica por otra. La ciencia constituye una construcción histórica de la humanidad en la cual han participado, con posibilidades y reconocimientos profundamente desiguales, múltiples sociedades y culturas. Las extraordinarias contribuciones realizadas por las tradiciones científicas europeas a las matemáticas, las ciencias naturales, la filosofía, las ciencias sociales, la pedagogía y la tecnología forman parte de ese patrimonio común y continúan siendo indispensables para comprender numerosos problemas contemporáneos. La crítica descolonizadora no debería dirigirse, por consiguiente, contra el origen territorial de un conocimiento, sino contra las relaciones de subordinación mediante las cuales una determinada tradición histórica es convertida en medida exclusiva de toda racionalidad posible. Quijano (2000) permite comprender esta diferencia mediante su crítica a la colonialidad del poder y del saber, mientras Dussel (1994) cuestiona la identificación de una experiencia histórica particular con la totalidad de la modernidad. El desafío no consiste en reemplazar conocimientos considerados eurocéntricos por conocimientos latinoamericanos, caribeños, africanos, asiáticos o indígenas igualmente cerrados sobre sí mismos, sino en construir condiciones epistemológicas que permitan establecer relaciones más horizontales entre diferentes tradiciones científicas y culturales.

Desde esta posición compartida e interactiva, la complementariedad no significa ausencia de contradicciones ni búsqueda artificial de armonía entre conocimientos diferentes. El diálogo científico auténtico incluye coincidencias, incompatibilidades, controversias, tensiones y conflictos que deben ser abordados mediante argumentación, investigación y contrastación. Fornet-Betancourt (1994 y 2001), desde la filosofía intercultural, ha insistido precisamente en la necesidad de superar formas monoculturales de producción filosófica mediante encuentros entre tradiciones que no presuponen la superioridad inicial de ninguna de ellas. Una orientación semejante puede trasladarse prudentemente hacia la investigación científica, ya que una teoría desarrollada en Alemania, por ejemplo, puede contribuir significativamente a comprender un problema educativo latinoamericano y caribeño, pero deberá dialogar con las condiciones históricas, sociales, culturales y educativas concretas donde pretende utilizarse; del mismo modo, una conceptualización construida desde Bolivia, Venezuela, Cuba, Colombia o Brasil puede trascender su contexto originario y realizar aportaciones a discusiones científicas internacionales. Por ello, la regionalización señalada en la *figura 10* no debería significar provincialización del conocimiento, sino

contextualización; o sea, producir conocimientos desde realidades específicas con capacidad simultánea para dialogar con problemas, teorías y comunidades científicas de alcance internacional.

Esta concepción modifica también profundamente las relaciones entre quienes participan en los procesos investigativos. Profesores/as, estudiantes, comunidades y otros/a actores/as sociales dejan de aparecer como componentes completamente separados para convertirse, bajo determinadas modalidades de investigación, en participantes de procesos colectivos de problematización y construcción del conocimiento. Aquí adquieren particular relevancia Freire (1968/1970) y Fals Borda (1987); el primero mediante la relación entre diálogo, problematización, concientización y praxis; el segundo mediante la Investigación Acción Participativa y su cuestionamiento de la separación rígida entre investigador/a y sujetos investigados. Las comunidades críticas de investigación, las redes científicas, la Investigación Acción Participativa Transformador (IAPT), tal como la solemos denominar desde hace unas dos décadas, y las estrategias metodológicas compartidas que aparecen en la *figura 10* representan precisamente posibilidades para construir otras relaciones de producción científica. Ello tampoco significa que toda investigación deba ser participativa ni que desaparezca el conocimiento especializado del/a investigador/a. La participación no elimina las diferencias de formación, experiencia o responsabilidad; transforma, más bien, la relación epistemológica entre quienes intervienen en el proceso. De este modo, los conocimientos académicos especializados pueden encontrarse con conocimientos profesionales, comunitarios y experienciales sin que unos sean automáticamente considerados superiores ni todos sean declarados equivalentes. El diálogo epistemológico requiere apertura, pero también crítica, evidencia (Haack 1993), argumentación y criterios de validez.

La pertinencia e independencia conceptual y filosófica sobre la ciencia, planteada como horizonte en la parte inferior de la *figura 10*, puede entenderse entonces como capacidad para pensar científicamente desde nuestras propias realidades sin quedar intelectualmente encerrados dentro de ellas. Una investigación independiente no es aquella que prescinde de conocimientos externos, sino aquella que posee suficiente autonomía intelectual para decidir críticamente qué teorías necesita, cuáles conceptos debe reelaborar, qué métodos resultan pertinentes, cuáles conocimientos locales deben incorporarse y qué nuevas categorías requieren ser construidas. En este sentido, la descolonización científica debería orientarse hacia una interdependencia crítica antes que hacia una independencia entendida como aislamiento; es decir, comunidades científicas capaces de producir conocimientos propios y, simultáneamente, participar en redes internacionales donde circulen teorías, métodos, experiencias y resultados en múltiples direcciones. Sousa Santos (2009) ha propuesto, desde su concepción sobre las epistemologías del Sur, ampliar las posibilidades de diálogo entre

conocimientos históricamente jerarquizados; pero ese diálogo adquiere mayor fuerza científica cuando evita tanto el universalismo abstracto como el relativismo absoluto. El horizonte que se desprende de esta mirada sería, por tanto, una ciencia plural, contextualizada, intercultural, internacional, crítica y cooperativa, capaz de combinar conocimientos y saberes procedentes de diferentes tradiciones para comprender problemas concretos y construir, junto con los sujetos involucrados, posibilidades de transformación.

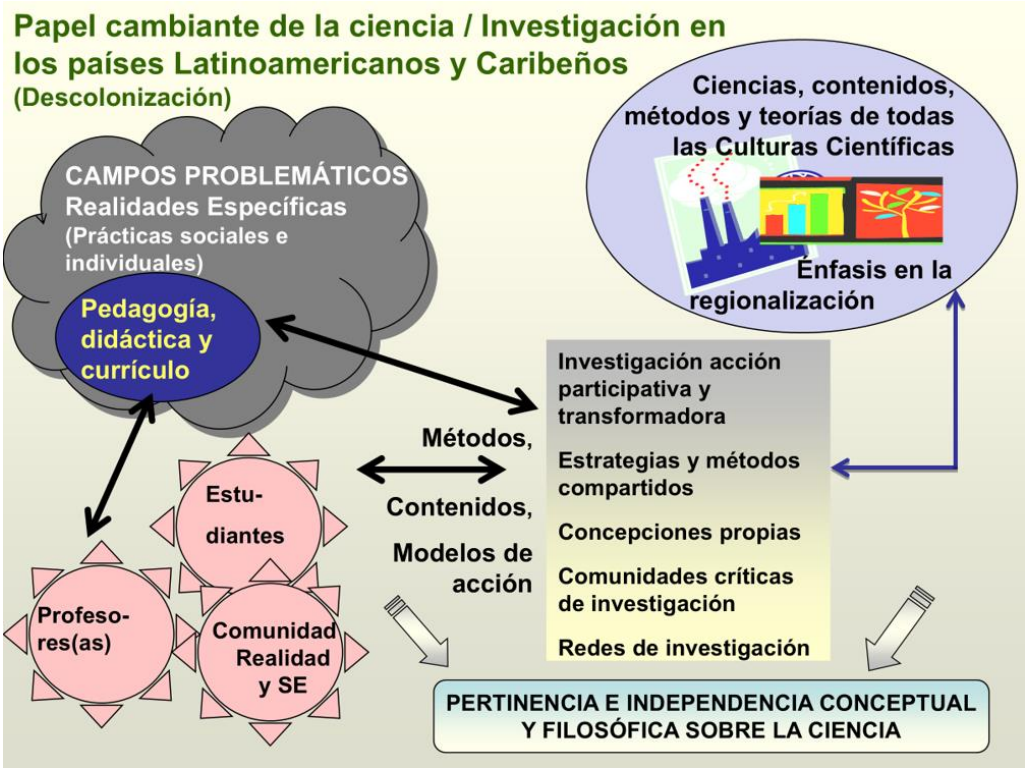


Figura 10: El rol intercultural interactivo y dialógico crítico entre las epistemologías.

3.9. Dimensiones fundamentales que sustentan la metodología de la investigación científica

La metodología de la investigación científica constituye una construcción mucho más amplia y compleja que el conjunto de métodos, técnicas, instrumentos y procedimientos utilizados para estudiar determinados fenómenos. Toda investigación, independientemente del campo científico en el cual se desarrolle, se encuentra sustentada explícita o implícitamente en determinadas concepciones acerca del conocimiento, la realidad, el ser humano, los valores, la sociedad y las finalidades de la actividad científica. Por esta razón, las decisiones metodológicas nunca son completamente independientes de los fundamentos filosóficos y epistemológicos desde los

cuales se formula un problema de investigación. Guba y Lincoln (2012) mostraron con especial claridad esta relación al caracterizar los paradigmas mediante preguntas ontológicas, epistemológicas y metodológicas, así, por ejemplo, se preguntaron qué naturaleza atribuimos a la realidad, qué relación consideramos posible entre quien conoce y aquello que pretende conocer y mediante cuáles procedimientos puede construirse conocimiento sobre esa realidad. Sin embargo, para comprender integralmente la investigación científica, particularmente en las ciencias sociales y educativas, resulta pertinente ampliar esta tríada e incorporar otras dimensiones relacionadas con los valores, el ser humano, la sociedad, la formación investigativa y las finalidades del conocimiento. De esta manera, los ocho aspectos representados en la figura 11, axiológico, antropológico, ontológico, epistemológico, sociológico, pedagógico, psicológico y teleológico, constituyen dimensiones interrelacionadas que permiten analizar con mayor profundidad los fundamentos de cualquier concepción metodológica.

Las dimensiones ontológica, epistemológica, antropológica y psicológica se encuentran estrechamente vinculadas con las preguntas acerca de qué realidad estudiamos, quién conoce y cómo tiene lugar el proceso de conocimiento. La ontología pregunta por la naturaleza de aquello que existe y, en términos paradigmáticos, por la manera en que concebimos la realidad: ¿existe independientemente del sujeto que la conoce?, ¿puede ser aprehendida objetivamente?, ¿es construida intersubjetivamente?, ¿posee dimensiones históricas y sociales susceptibles de transformación? La epistemología, por su parte, examina qué entendemos por conocimiento, cómo se produce, cuáles son sus posibilidades y límites y mediante qué criterios puede considerarse válido. Estas preguntas han ocupado posiciones centrales en las discusiones desarrolladas, desde momentos históricos y concepciones muy diferentes, por Popper (1934/1962), Kuhn (1962), Habermas (1968) y posteriormente Guba y Lincoln (2012). Pero quien investiga tampoco puede ser concebido como una abstracción epistemológica, puesto que se trata de un ser humano histórica, cultural, cognitiva y socialmente situado. De allí la importancia de la dimensión antropológica, que pregunta qué concepción del ser humano sustenta una determinada investigación y cómo diferentes culturas y momentos históricos entienden la producción del conocimiento. A ello se incorpora la dimensión psicológica, relacionada con los procesos cognitivos, representaciones, actitudes, percepciones, emociones y formas mediante las cuales las personas construyen significados. Desde esta visión, conocer implica siempre una relación entre realidad, sujeto, pensamiento, experiencia, lenguaje, cultura e historia, aunque cada paradigma atribuya pesos y significados diferentes a estos componentes, tal como loa explicaron y trabajaron sabiamente los máximos representantes de la Escuela Soviética de Psicología Sociocultural (autores ESP).

Las dimensiones axiológica, sociológica y pedagógica introducen otros tres problemas fundamentales que la concepción instrumental de la metodología tiende frecuentemente a dejar en segundo plano. La axiología nos obliga a preguntarnos qué valores intervienen en la actividad científica y si resulta realmente posible separar completamente al investigador de sus posiciones éticas, culturales, políticas y sociales. El positivismo clásico aspiró a una clara separación entre hechos y valores, mientras que las tradiciones interpretativas y, particularmente, las sociocríticas cuestionaron diferentes formas de neutralidad axiológica; Weber (1904/1917/1973) constituye aquí una referencia indispensable por su compleja reflexión sobre objetividad y libertad valorativa, mientras Habermas (1968) profundiza la discusión mediante la relación entre conocimiento e interés. La dimensión sociológica amplía el problema preguntando en qué tipo de sociedad tiene lugar la investigación, qué relaciones de poder intervienen en la producción del conocimiento y hacia qué concepción de desarrollo social, político y económico pueden orientarse sus resultados. Merton (1942/1973), Bourdieu (1976/2003a y 2001/2003b) y los estudios sociales de la ciencia han mostrado que la investigación constituye también una práctica institucional y social. Finalmente, la dimensión pedagógica pregunta cómo se aprende y cómo se enseña a investigar, cuestión especialmente relevante para los estudios de maestría y doctorado. Aquí recuperamos precisamente nuestra discusión anterior; es decir, la formación científica no debería limitarse a enseñar procedimientos metodológicos, sino crear condiciones para formarse investigando, problematizando, argumentando, contrastando, dialogando y participando en comunidades reales de producción del conocimiento.

La dimensión teleológica articula, finalmente, muchas de las anteriores porque introduce una pregunta aparentemente sencilla pero profundamente paradigmática, o sea ¿para qué investigamos? Una investigación puede orientarse hacia la descripción rigurosa de una realidad, la explicación causal de determinados fenómenos, la predicción de acontecimientos, la comprensión de significados, la interpretación de experiencias, la resolución de problemas, la crítica de relaciones sociales o la transformación participativa de determinadas condiciones. Aquí reaparece la contribución fundamental de Habermas (1968 y 1981) mediante su diferenciación entre intereses técnico, práctico y emancipatorio (unido a nuestro interés transformador), pero también las aportaciones de Freire (1968/1970) y Fals Borda (1987), para quienes conocer se encuentra profundamente relacionado con reflexión, participación y praxis. Esta dimensión teleológica nos permite comprender por qué dos investigaciones pueden utilizar técnicas semejantes y, sin embargo, responder a paradigmas profundamente diferentes; lo decisivo no reside solamente en cómo obtienen los DEI, sino en cómo conciben la realidad, al sujeto, al conocimiento, los valores, la sociedad y la finalidad misma de investigar. Los ocho componentes de la *figura 11* conforman, por tanto, una matriz multidimensional desde la cual podremos examinar posteriormente los

paradigmas positivista, interpretativo-naturalista y sociocrítico, identificando no solamente sus diferencias metodológicas, sino especialmente las concepciones filosóficas, científicas y sociales que los sustentan.

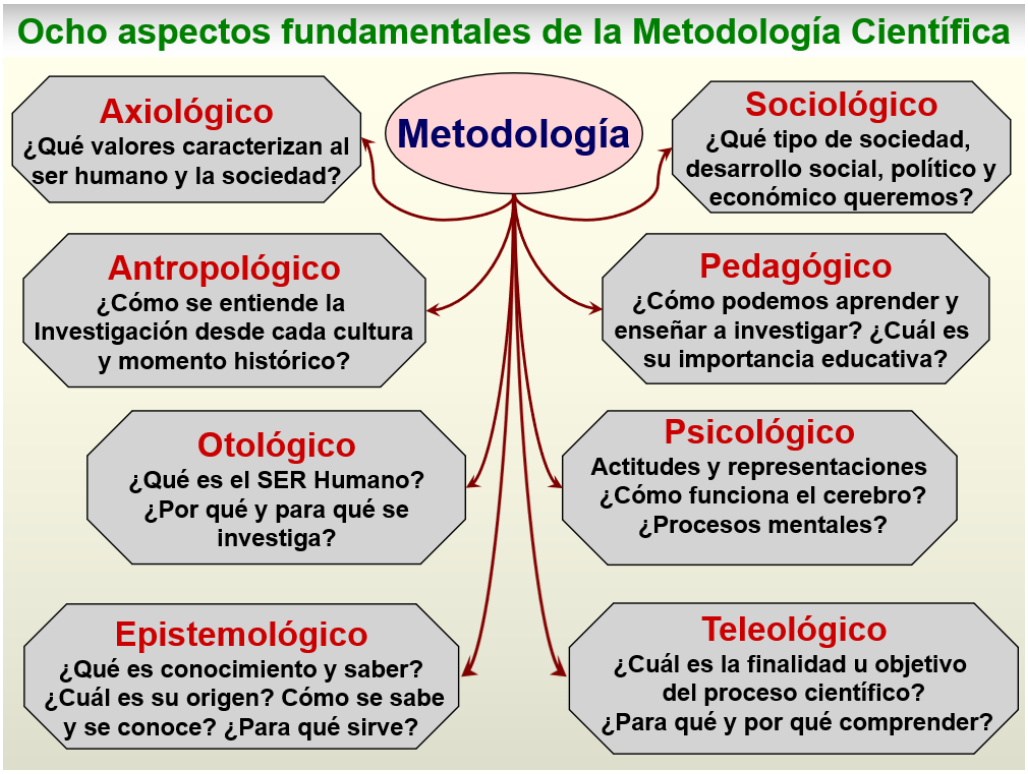


Figura 11: Los ocho componentes centrales que determinan la metodología de investigación.

3.10. Del problema a la comprensión, explicación y transformación de la realidad

Toda investigación científica tiene su punto de partida, directa o indirectamente, en la existencia, identificación y construcción de problemas relacionados con fenómenos naturales, individuales, colectivos y sociales que despiertan determinados intereses y necesidades de conocimiento. Sin embargo, un problema existente en la realidad no constituye automáticamente un problema científico; para convertirse en objeto de investigación requiere un proceso de problematización mediante el cual determinadas situaciones, contradicciones, acontecimientos o fenómenos son delimitados, conceptualizados e interrogados desde posiciones teóricas y epistemológicas específicas. Bachelard (1938) insistió tempranamente en que el conocimiento científico no surge simplemente de la observación inmediata de los hechos, sino de la construcción de problemas capaces de romper con determinadas

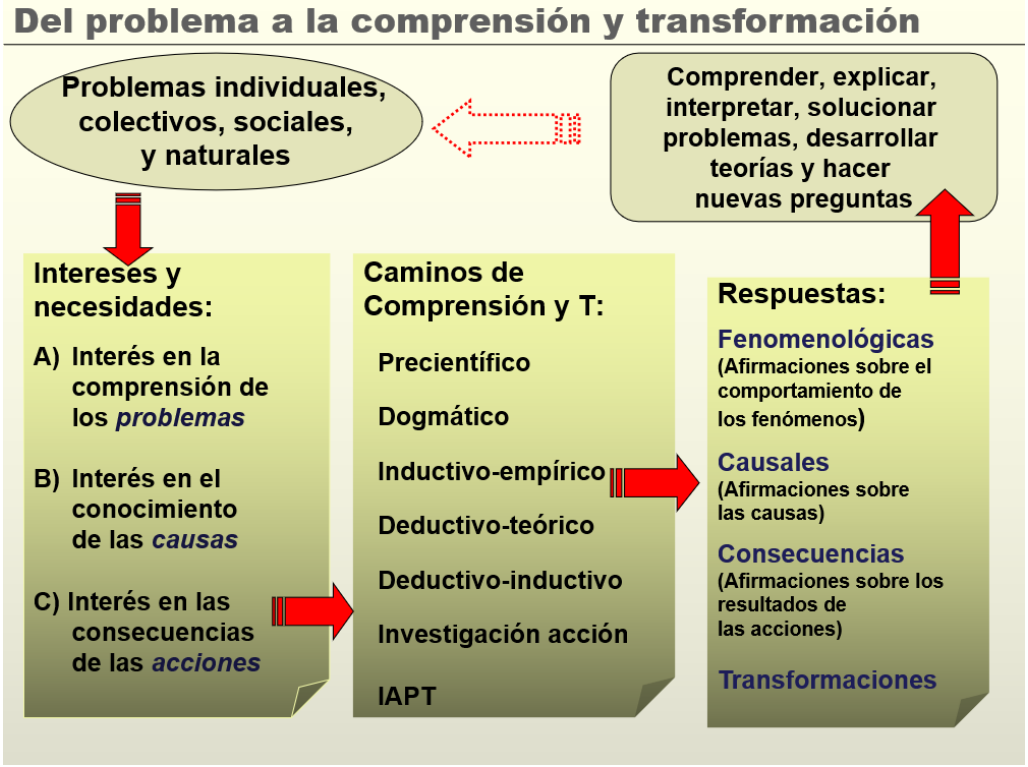
evidencias del conocimiento cotidiano. Popper (1934/1962), desde una tradición epistemológica diferente, también atribuyó a los problemas una función central en el desarrollo científico, entendiendo el conocimiento como proceso permanente de formulación y crítica de soluciones tentativas. Desde concepciones posteriores, Kuhn (1962) mostró que aquello que una comunidad científica reconoce como problema relevante depende también de los marcos paradigmáticos dentro de los cuales desarrolla su actividad. Por consiguiente, investigar no significa simplemente encontrar respuestas para problemas previamente dados, sino construir científicamente esos problemas, preguntarse por su significado, establecer relaciones con conocimientos existentes y determinar qué tipo de aproximación resulta apropiada para estudiarlos.

Los problemas generan, a su vez, diferentes intereses de conocimiento, entre los cuales podemos distinguir analíticamente el interés por comprender los fenómenos, el interés por conocer sus posibles causas y el interés por estudiar las consecuencias de determinadas acciones e intervenciones. Esta diferenciación no implica que comprensión, causalidad y consecuencias constituyen compartimentos independientes; por el contrario, numerosas investigaciones necesitan articularlos. Dilthey (1883/1980) estableció históricamente una conocida distinción entre explicación y comprensión que posteriormente adquirió gran importancia para las ciencias humanas y sociales; Weber (1904/1917/1973 y 1922/1964) buscó precisamente relacionar comprensión interpretativa y explicación causal en su concepción de la sociología; y Habermas (1968), como ya lo hemos señalado más arriba, amplió la discusión al distinguir intereses técnico, práctico y emancipatorio del conocimiento. De esta manera, el interés investigativo puede orientarse hacia la descripción del comportamiento de determinados fenómenos, la identificación de relaciones causales, la interpretación de significados, el análisis de las consecuencias producidas por ciertas acciones o la construcción de posibilidades de transformación. Lo importante para nuestra discusión paradigmática consiste en reconocer que la pregunta científica y el interés de conocimiento condicionan, aunque no determinan mecánicamente, las decisiones teóricas y metodológicas posteriores. No deberíamos comenzar una investigación preguntándonos qué método deseamos utilizar, sino qué problema pretendemos comprender, explicar o transformar y qué conocimientos necesitamos construir para lograrlo.

Los caminos seguidos históricamente para responder a estas interrogantes han sido múltiples; desde las explicaciones precientíficas y dogmáticas hasta procedimientos inductivo-empíricos, deductivo-teóricos, articulaciones deductivo-inductivas y, dentro de determinadas tradiciones sociales y educativas, procesos de Investigación Acción e Investigación Acción Participativa y Transformadora (IAPT). Esta diversidad muestra que la ciencia no dispone de un único itinerario universal e invariable para construir

conocimientos. Bacon (1605/2000) destacó históricamente la importancia de la observación y la inducción; el racionalismo otorgó especial relevancia a la deducción y a la construcción teórica; posteriormente, las ciencias modernas desarrollaron complejas relaciones entre teoría, hipótesis, observación, experimentación y contrastación. Popper (1934/1962) cuestionó el inductivismo clásico y otorgó prioridad a la formulación y contrastación crítica de conjeturas; mientras que las tradiciones de Investigación Acción asociadas con Lewin (1946), posteriormente reelaboradas críticamente por Freire (1968/1970 y 1997), Fals Borda (1987) y Carr y Kemmis (1986), incorporaron ciclos de investigación, reflexión y acción en los cuales los sujetos involucrados pueden participar activamente en la comprensión y transformación de sus prácticas. Nuevamente debemos evitar una equivalencia mecánica entre camino metodológico y paradigma, ya que utilizar deducción no convierte automáticamente una investigación en positivista, así como realizar entrevistas no la transforma necesariamente en interpretativa y desarrollar una intervención tampoco garantiza su carácter sociocrítico. El sentido paradigmático depende de la totalidad de relaciones existentes entre problema, teoría, epistemología, sujetos, métodos, intereses y finalidades.

Figura 12: El ciclo permanente de la investigación científica para comprender y transformar.



Los resultados de estos procesos pueden adquirir igualmente formas diferentes: descripciones fenomenológicas, explicaciones causales, análisis de consecuencias, interpretaciones, soluciones, construcciones teóricas y transformaciones de determinadas realidades. Sin embargo, uno de los rasgos más importantes de la actividad científica consiste precisamente en que sus respuestas no deberían cerrar definitivamente los problemas, sino generar nuevas preguntas y abrir otros campos de investigación. Lakatos (1983), mediante su concepción de los programas de investigación, mostró que el desarrollo científico implica secuencias históricas de problemas y modificaciones teóricas; Kuhn (1962) señaló que incluso los períodos de ciencia normal producen anomalías capaces de desencadenar posteriormente transformaciones más profundas; y la investigación sociocrítica incorpora, además, una dinámica cíclica en la cual acción, observación, reflexión y nueva acción generan continuamente problemas y conocimientos renovados. Por ello, el recorrido representado en la *figura 12* debería entenderse como circular, recursivo y abierto; es decir, partimos de problemas, construimos preguntas, movilizamos teorías y métodos, obtenemos determinados conocimientos, intervenimos cuando corresponde, evaluamos las consecuencias y retornamos a una realidad que ya no observamos exactamente de la misma manera. La investigación científica puede así comprender, explicar, interpretar, solucionar problemas, desarrollar teorías, contribuir a transformar realidades y, sobre todo, producir nuevas preguntas, manteniendo abierto el movimiento histórico de construcción del conocimiento.

3.11. De la especulación y la construcción teórica hacia la investigación crítica y transformadora

La historia del conocimiento muestra que los seres humanos han intentado comprender y explicar la realidad mediante formas muy diversas de pensamiento, desde interpretaciones inicialmente especulativas, imaginativas y precientíficas hasta complejos sistemas contemporáneos de producción, contrastación y transformación del conocimiento (Luhmann, 1991). En sus momentos iniciales, numerosos fenómenos naturales y sociales fueron interpretados mediante explicaciones sustentadas en la experiencia inmediata, la tradición, la intuición, la imaginación o determinadas concepciones generales del mundo. Sin embargo, la aparición y consolidación del pensamiento filosófico significó un cambio cualitativo fundamental al introducir la argumentación racional, la problematización conceptual y la búsqueda sistemática de fundamentos.

La filosofía griega constituye uno de los antecedentes históricos más conocidos de este proceso en la tradición occidental, aunque sería incorrecto identificar el surgimiento del pensamiento racional exclusivamente con Europa, puesto que otras civilizaciones desarrollaron igualmente importantes conocimientos matemáticos, astronómicos, médicos y filosóficos. Lo esencial

para nuestra discusión consiste en reconocer que la explicación filosófica permitió avanzar desde determinadas interpretaciones inmediatas hacia formas sistemáticas de razonamiento y construcción conceptual. Incluso después del surgimiento de la ciencia moderna, la filosofía no desaparece ni fue reemplazada por la investigación empírica: continúa desempeñando una función fundamental al interrogar los presupuestos ontológicos, epistemológicos, axiológicos y lógicos sobre los cuales descansa la propia actividad científica. En este sentido, la ciencia no constituye simplemente una superación de la filosofía, sino una forma específica de producción de conocimientos que mantiene con ella una relación histórica, crítica y permanente.

La consolidación de las ciencias modernas introdujo progresivamente una relación mucho más sistemática entre teoría, observación, experimentación y contrastación empírica. Bacon (1605/2000) otorgó una importancia decisiva a la experiencia y a la inducción frente a determinadas formas de especulación escolástica, mientras Descartes (1637/2012) destacó el papel del razonamiento metódico y deductivo. Posteriormente, el desarrollo de las ciencias mostró que inducción y deducción difícilmente podían mantenerse como caminos absolutamente separados. Las teorías orientan aquello que observamos, mientras los resultados empíricos permiten contrastar, modificar, ampliar o rechazar determinadas proposiciones teóricas. Popper (1934/1962) cuestionó precisamente la posibilidad de justificar teorías universales mediante acumulación de observaciones inductivas y propuso una lógica basada en conjeturas susceptibles de contrastación y falsación; más tarde, Kuhn (1962) mostró que las observaciones científicas tampoco se producen independientemente de los paradigmas dentro de los cuales trabajan las comunidades científicas, mientras Lakatos (1970) buscó reconstruir el desarrollo científico mediante programas de investigación que se transforman históricamente. Por ello, las teorías científicas deductivas, inductivas o combinadas que aparecen en la *figura 13* deberían comprenderse como formas diferenciadas y frecuentemente complementarias de relacionar elaboración conceptual y experiencia empírica, antes que como etapas mutuamente excluyentes de una evolución lineal.

Ahora bien, una cuestión decisiva para nuestra discusión consiste en reconocer que estas formas convencionales de producción científica, extraordinariamente productivas para explicar, predecir, interpretar y comprender numerosos fenómenos, pueden permanecer relativamente separadas de la transformación intencional de las condiciones investigadas. Éste es precisamente uno de los puntos donde adquiere relevancia la tradición de la Investigación Acción. Lewin (1946) cuestionó la separación rígida entre producción de conocimiento e intervención práctica mediante procesos cíclicos de planificación, acción y evaluación; posteriormente, esta orientación adquirió

características mucho más críticas y participativas mediante las contribuciones de Freire (1968/1970), Fals Borda (1987) y Carr y Kemmis (1986).

Desde estas posiciones epistemológicas y metodológicas, la práctica deja de constituir solamente el lugar donde se aplican teorías previamente construidas y se convierte también en fuente, espacio y criterio de producción y reconstrucción teórica. Ello modifica sustancialmente la relación tradicional entre teoría y acción; es decir, ya no se trataría exclusivamente de investigar primero para intervenir después, sino de desarrollar procesos donde problematización, conocimiento, acción, evaluación, reflexión y reelaboración conceptual puedan producirse de manera dialéctica y recursiva. La teoría orienta la acción, pero la acción genera experiencias, contradicciones y conocimientos capaces de modificar la teoría.

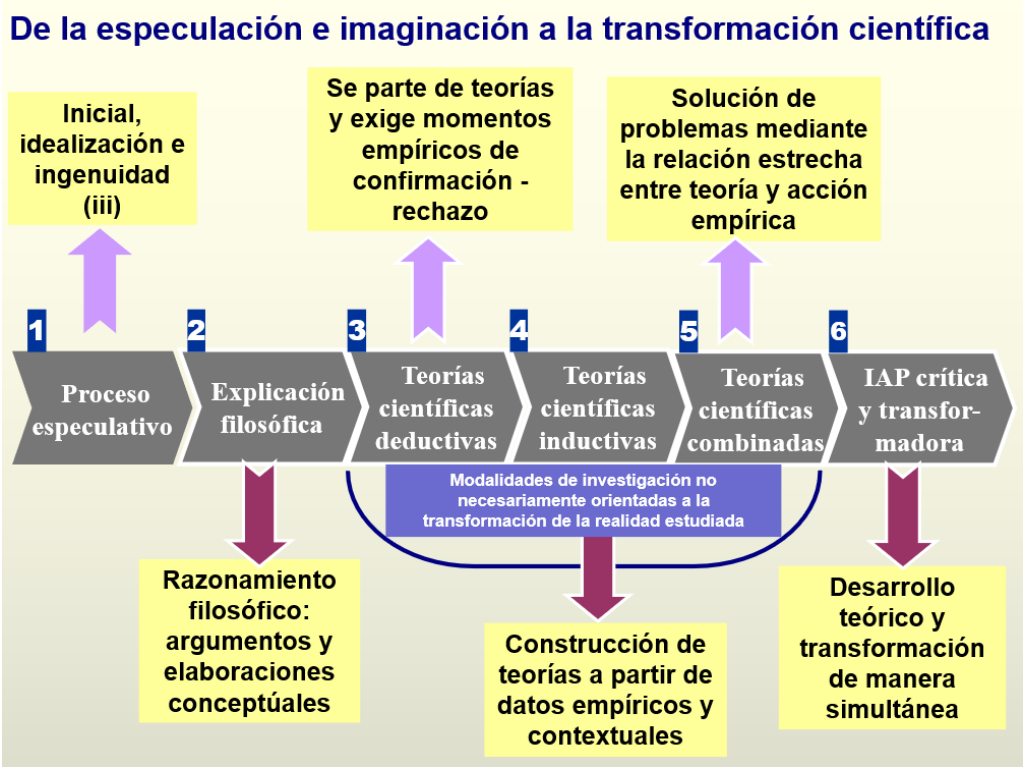


Figura 13: Las seis formas más comunes de relacionarse con las realidades problemáticas.

La Investigación Acción Participativa Crítica y Transformadora (IAPCT) representa, dentro de esta trayectoria, una radicalización de la relación entre producción científica, participación y transformación. Su rasgo distintivo no consiste simplemente en „hacer algo“ después de investigar, puesto que muchas investigaciones aplicadas producen intervenciones sin responder por

ello a un paradigma sociocrítico. Lo específico reside en que los sujetos implicados participan, con diferentes grados y responsabilidades, en la problematización de sus condiciones, la construcción del conocimiento, la reflexión sobre sus prácticas, la toma de decisiones y la evaluación de las transformaciones producidas. Aquí convergen la praxis freireana, la Investigación Acción Participativa desarrollada por Fals Borda (1987) y la Investigación Acción Crítica sistematizada por Carr y Kemmis (1986). La producción teórica y la transformación pueden así desarrollarse simultáneamente; o sea, se transforma para conocer y se conoce para transformar, sin convertir ninguna transformación en verdad definitiva. Cada intervención produce consecuencias esperadas e inesperadas que deben ser nuevamente observadas, explicadas, comprendidas, interpretadas y criticadas. Por ello, la investigación sociocrítica adquiere una estructura esencialmente abierta y recursiva, expresada en el ciclo que venimos construyendo, el cual consiste en *describir → explicar → comprender → interpretar → criticar → actuar → transformar → volver a problematizar*. El conocimiento no constituye aquí el punto final de la investigación, sino un momento dentro de una praxis científica capaz de generar continuamente nuevas preguntas, teorías, acciones y posibilidades de transformación.

3.12. Interacción e intercambio de significados en los procesos de investigación

La investigación científica, particularmente cuando se desarrolla en los campos sociales y educativos, puede comprenderse como un proceso de interacción en el cual participan sujetos portadores de experiencias, conocimientos, lenguajes, interpretaciones y formas diferentes de relacionarse con la realidad. Esta concepción cuestiona la representación tradicional del investigador como observador completamente externo que estudia sujetos convertidos exclusivamente en fuentes de información y propone, especialmente desde las perspectivas interpretativas y sociocríticas, relaciones más dialógicas entre quienes participan en la construcción del conocimiento. Habermas (1981), mediante su teoría de la acción comunicativa, proporciona elementos fundamentales para comprender la importancia de la interacción, la argumentación y el entendimiento intersubjetivo, mientras Freire (1968/1970) otorga al diálogo una dimensión pedagógica y política mucho más profunda al concebirlo como condición de una praxis problematizadora. Desde esta perspectiva, investigar implica también intercambiar significados, confrontar interpretaciones, reconocer diferencias y construir comprensiones que no existían previamente de manera acabada en ninguno de los participantes. Ello no elimina la especificidad ni la responsabilidad científica del investigador, pero modifica profundamente su relación con los sujetos: éstos dejan de ser considerados únicamente „objetos de estudio“ y pueden adquirir, dependiendo de la naturaleza y orientación paradigmática de la investigación, diferentes niveles de participación en la

formulación de problemas, producción de información, interpretación de resultados, toma de decisiones y transformación de las prácticas.

La interacción investigativa se hace todavía más compleja cuando reconocemos que los sujetos participan en ella desde universos de conocimientos diferentes. La lámina distingue conocimientos individuales, comunitarios, compartidos e institucionales, a los cuales se incorporan las influencias de saberes populares y originarios, así como aquello que podríamos denominar conocimientos científicos y académicos. Fals Borda (1987) desarrolló buena parte de su propuesta de Investigación-Acción Participativa precisamente cuestionando la separación rígida entre conocimiento científico y conocimiento popular y buscando formas de recuperación crítica del saber producido por las propias comunidades. Sousa Santos (2009 y 2018) ha profundizado esta discusión mediante su propuesta de una ecología de saberes, orientada a cuestionar formas de monocultura epistemológica y favorecer relaciones más amplias entre diferentes maneras de conocer. Sin embargo, el reconocimiento de esta pluralidad requiere una precisión fundamental: pluralidad epistemológica no significa equivalencia epistemológica automática. Una creencia, una experiencia comunitaria, un conocimiento tradicional y una teoría científica poseen historias, procedimientos de construcción y criterios de validación diferentes. Reconocer esa diferencia no obliga a establecer una jerarquía permanente entre ellos, pero tampoco permite declarar que todos poseen idéntica validez para responder cualquier pregunta. El diálogo de saberes adquiere sentido científico precisamente cuando permite contrastar, argumentar, contextualizar, cuestionar y eventualmente reconstruir los conocimientos que entran en relación.

Aquí adquieren especial importancia la interculturalidad y la interculturalidad crítica. Fornet-Betancourt (1994, 2001) ha planteado la transformación intercultural de la filosofía como una alternativa frente a concepciones monoculturales del pensamiento, mientras Catherine Walsh (2009) ha desarrollado la interculturalidad crítica como proyecto que trasciende el simple reconocimiento de la diversidad e incorpora explícitamente las estructuras históricas de poder, colonialidad y desigualdad. Desde esta perspectiva, la interacción entre conocimientos no tiene lugar en un espacio social neutral: determinados saberes han adquirido históricamente mayor legitimidad institucional, capacidad de difusión y autoridad científica, mientras otros han sido subordinados, invisibilizados o excluidos. Por ello, un verdadero intercambio de significados exige analizar también las condiciones de poder bajo las cuales tiene lugar el diálogo. La investigación sociocrítica no debería sustituir una jerarquía por otra, idealizando automáticamente los conocimientos populares u originarios frente a los conocimientos académicos; su tarea consiste más bien en crear condiciones para que las distintas formas de conocimiento puedan encontrarse críticamente, hacer visibles sus

contradicciones, examinar sus fundamentos y contribuir conjuntamente a la comprensión de problemas concretos. La interculturalidad crítica se convierte así en algo más profundo que la coexistencia respetuosa de diferencias: implica diálogo, conflicto, reconocimiento, crítica recíproca y posibilidades de transformación de las propias relaciones epistemológicas.



Figura 14: El proceso de interacción e intercambio de significados en la investigación científica.

La investigación entendida como proceso de comprensión y transformación de las prácticas, tal como aparece en el centro de la lámina, articula finalmente sujetos, métodos, contenidos, contextos, lenguajes y acciones dentro de una dinámica que no debería concebirse linealmente. La Investigación-Acción Participativa desarrollada por Fals Borda (1987) y la investigación-acción crítica sistematizada por Carr y Kemmis (1986) muestran precisamente que conocimiento y transformación pueden formar parte de un mismo proceso reflexivo. Los sujetos actúan dentro de determinados contextos, interpretan sus experiencias mediante lenguajes históricamente construidos, movilizan conocimientos individuales, comunitarios e institucionales y participan en acciones cuyas consecuencias generan nuevas experiencias y problemas. De allí que el ciclo investigativo que hemos venido construyendo —describir → explicar → comprender → interpretar → criticar → actuar → transformar →

volver a problematizar— adquiera aquí su significado más completo. La transformación no constituye el final definitivo del proceso, sino un nuevo momento de la realidad que debe ser nuevamente estudiado, interpretado y criticado. Investigar sociocríticamente significa, entonces, producir conocimiento con los sujetos y no solamente sobre ellos, articulando teoría y práctica, conocimientos científicos y experiencias contextualizadas, reflexión y acción, crítica y construcción de alternativas, dentro de procesos abiertos de aprendizaje y transformación.

Las problemáticas examinadas muestran que las diferencias existentes entre las formas de investigar no pueden reducirse a la selección de métodos y técnicas. Ellas remiten a concepciones más profundas acerca de la realidad, el conocimiento, el ser humano, los valores, la sociedad y las finalidades de la ciencia. Se hace necesario, por tanto, avanzar hacia el análisis de los grandes paradigmas que han orientado históricamente la investigación científica y examinar sus fundamentos, diferencias, alcances y posibilidades de complementariedad.

4. Discusión y comparación paradigmática en la investigación: tradiciones y perspectivas desde las teorías y las experiencias

Las problemáticas examinadas en la primera parte muestran que las diferencias existentes entre las formas de investigar no pueden reducirse a la selección de métodos, técnicas e instrumentos para la recolección y el análisis de DEI. Detrás de toda práctica investigativa existen determinadas concepciones acerca de la realidad, el conocimiento, el ser humano, los valores, la sociedad y las finalidades de la ciencia; es decir, presupuestos ontológicos, epistemológicos, axiológicos, antropológicos, sociológicos y teleológicos que condicionan la manera en que se construyen los problemas científicos y se desarrollan las investigaciones. Esta constatación nos conduce directamente hacia una *nueva y segunda discusión paradigmática*, entendiendo los paradigmas no como simples clasificaciones metodológicas, sino como configuraciones relativamente coherentes de supuestos, conceptos, valores, criterios de legitimidad y prácticas compartidas por determinadas comunidades científicas. Retomando nuevamente a Kuhn (1962), podemos indicar que él convirtió el concepto de paradigma en uno de los ejes fundamentales de la filosofía contemporánea de la ciencia al mostrar que la actividad científica se desarrolla históricamente dentro de marcos compartidos que orientan aquello que las comunidades consideran problemas relevantes, procedimientos aceptables y soluciones científicamente legítimas. Sin embargo, el concepto adquirió posteriormente significados diferentes, particularmente al trasladarse desde la historia y filosofía de las ciencias naturales hacia las ciencias sociales, humanas y educativas. Por ello, nuestra segunda discusión no asumirá el término de manera rígida ni ahistórica, sino

como una categoría que nos permite examinar diferentes tradiciones de producción científica, sus fundamentos, sus contradicciones y sus transformaciones.

La reconstrucción de esta discusión exige considerar, en primer lugar, algunos de sus antecedentes históricos y el desarrollo de distintas corrientes de investigación social empírica. El positivismo de Comte (1830–1842) y las posteriores transformaciones del empirismo, el positivismo lógico y el postpositivismo contribuyeron decisivamente a consolidar determinadas exigencias de observación, medición, contrastación y explicación causal; paralelamente, autores como Dilthey (1883/1980), Weber (1904/1917/1973 y 1922/1964), Husserl (1949) y posteriormente Schutz desarrollaron importantes ieas orientadas hacia la comprensión, la interpretación, la experiencia y los significados de la acción humana. A estas tradiciones se incorpora posteriormente la teoría crítica, desde Marx (2017) y la Escuela de Frankfurt hasta Habermas (1968 y 1981), así como las contribuciones de Freire (1997), Fals Borda (1987), Carr y Kemmis (1986) y otras orientaciones críticas y participativas que cuestionan tanto la pretendida neutralidad del conocimiento como la separación rígida entre investigación y transformación social (Wind y Mora, 2024). Este recorrido histórico no debería interpretarse como una sucesión lineal mediante la cual una corriente sustituye definitivamente a otra. Las distintas tradiciones continúan coexistiendo, confrontándose, modificándose y, en determinadas investigaciones, estableciendo relaciones de complementariedad. La discusión paradigmática contemporánea constituye, por tanto, un campo dinámico de componentes epistemológicos y metodológicos, y no simplemente un catálogo de escuelas perfectamente delimitadas.

Un segundo eje de esta parte estará constituido por la transformación de las relaciones entre disciplinariedad y formas combinadas de producción del conocimiento. La especialización disciplinaria ha desempeñado un papel extraordinariamente importante en el desarrollo de las ciencias modernas, permitiendo construir lenguajes, conceptos, teorías, métodos y comunidades científicas altamente especializadas. Sin embargo, la complejidad creciente de numerosos problemas naturales, tecnológicos, educativos y sociales ha mostrado también las limitaciones de su tratamiento exclusivamente intradisciplinario (Ángulo, Wind y Mora, 2026; Mora, 2016). Problemas como el cambio climático, las desigualdades sociales, las migraciones, las transformaciones tecnológicas, la inteligencia artificial (Wind, Mora y Quintero, 2025), las pandemias o las crisis educativas difícilmente pueden comprenderse adecuadamente desde una única disciplina. De allí el desarrollo de perspectivas multidisciplinarias, interdisciplinarias y transdisciplinarias, asociadas, entre otros, con Jantsch (1972), Piaget (1972), Mittelstraß (1987) y posteriormente Klein (1990). Esta ampliación no elimina las disciplinas, sino que exige nuevas formas de relación entre ellas y, en algunos casos, también

entre conocimientos científicos y conocimientos producidos fuera de las instituciones académicas. La discusión paradigmática adquiere aquí una dimensión adicional, puesto que no solamente debemos preguntarnos desde qué paradigma investigamos, sino también cómo diferentes perspectivas epistemológicas y disciplinares pueden encontrarse frente a problemas cuya complejidad desborda las fronteras tradicionales del conocimiento.

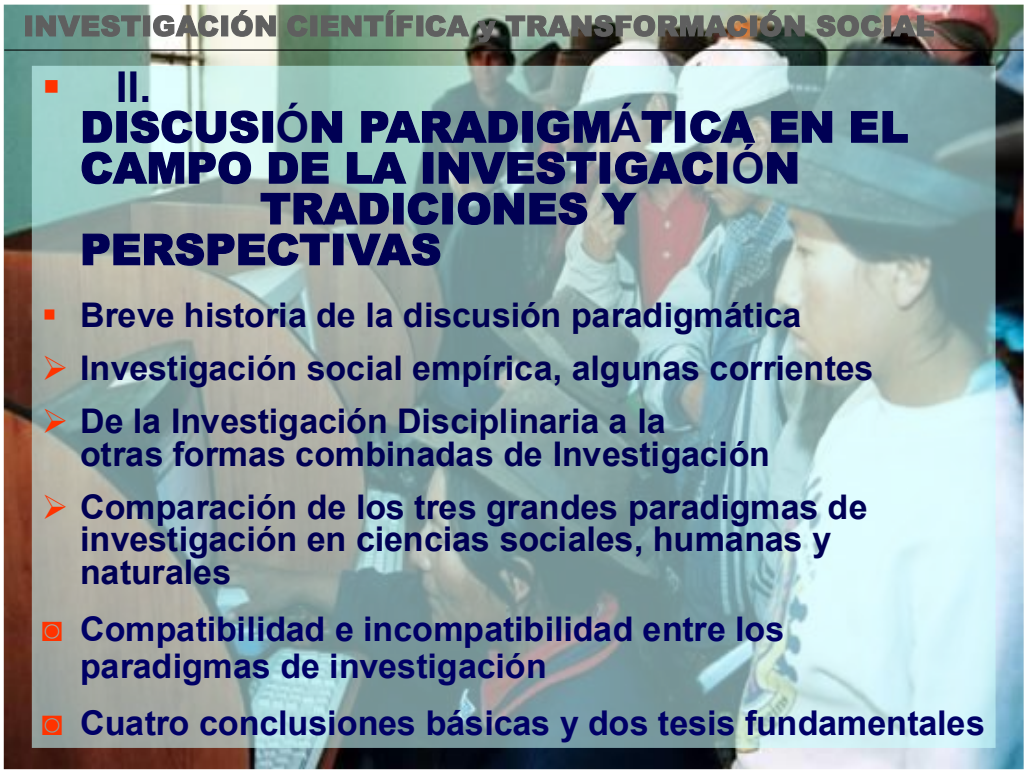


Figura 15: El proceso de interacción e intercambio de significados en la investigación científica.

El núcleo de esta segunda parte estará dedicado a la *comparación de los tres grandes paradigmas* que orientan nuestro trabajo; es decir, el positivista, el interpretativo-naturalista y el sociocrítico. La comparación no se limitará a establecer una correspondencia simplificada entre positivismo y métodos cuantitativos, interpretativismo y métodos cualitativos, o sociocrítica e investigación acción, puesto que semejante identificación reduciría el paradigma al procedimiento metodológico. Retomaremos las ocho dimensiones desarrolladas anteriormente, ontológica, epistemológica, axiológica, antropológica, psicológica, sociológica, pedagógica y teleológica, para examinar cómo cada tradición responde a preguntas fundamentales acerca de la naturaleza de la realidad, las posibilidades del conocimiento, la relación entre investigadores/as y sujetos, el papel de los valores y los intereses, los criterios de validez y las finalidades de la investigación. Guba y

Lincoln (2012), Habermas (1968), Denzin y Lincoln (1994) y Carr y Kemmis (1986), Mora (2017), entre otros/as, proporcionan referentes relevantes para esta comparación. El propósito no será determinar mecánicamente cuál paradigma es universalmente superior, sino establecer sus alcances, limitaciones, compatibilidades e incompatibilidades, examinando posteriormente bajo qué condiciones pueden existir complementariedades metodológicas sin desconocer diferencias epistemológicas profundas. De este recorrido surgirán finalmente las conclusiones y tesis centrales del trabajo acerca de la pluralidad paradigmática, la pertinencia contextual de las decisiones investigativas y la necesidad de una ciencia crítica, rigurosa, reflexiva y socialmente responsable.

4.1. Investigación científica contemporánea: conflictos, contradicciones y problemas

La investigación científica contemporánea se encuentra atravesada por un conjunto de aspectos, en algunos casos contradictorios y conflictivos, que obligan a revisar críticamente algunas de las concepciones tradicionales acerca de la autonomía, neutralidad e independencia de la ciencia. La pregunta acerca de si las teorías y formas de organización de la investigación se encuentran en crisis, tal como se muestra en la *figura 16*, no significa necesariamente que la ciencia haya perdido su capacidad para producir conocimientos rigurosos, sino que las condiciones sociales, económicas, políticas, tecnológicas e institucionales bajo las cuales se desarrolla han cambiado considerablemente. Merton (1942/1973) había formulado un ethos científico sustentado en principios como el comunalismo, universalismo, desinterés y escepticismo organizado; sin embargo, el desarrollo posterior de los sistemas científicos mostró que tales principios conviven con intereses institucionales, competencia por financiamiento, prestigio académico, prioridades gubernamentales y crecientes relaciones con el mundo empresarial. Bourdieu (1976/2003a y 2001/2003b) analizó precisamente el campo científico como espacio de relaciones y luchas donde se disputan diferentes formas de autoridad y capital científico, mientras Ziman (2000) mostró las transformaciones producidas por una ciencia cada vez más vinculada con instituciones, organizaciones y finalidades externas. De allí surge una contradicción fundamental representada en la figura 16, la cual tiene que ver con que la investigación necesita autonomía intelectual para desarrollar preguntas científicamente relevantes, pero simultáneamente requiere inversiones, infraestructuras, instituciones y políticas que inevitablemente introducen prioridades, condiciones y mecanismos de dirección. El problema no consiste, por tanto, en imaginar una ciencia completamente separada de la sociedad, sino en preguntarnos qué grado de autonomía necesita la investigación y cómo impedir que quienes la financian determinen indebidamente aquello que puede preguntarse, investigarse, publicarse o discutirse.

Esta problemática conduce directamente al conflicto de intereses entre ciencia, economía, sociedad y política. Habermas (1968) había mostrado que el conocimiento no puede comprenderse adecuadamente al margen de los intereses que orientan determinadas formas de actividad cognoscitiva; posteriormente, los estudios sociales de la ciencia ampliaron considerablemente el análisis de las relaciones entre producción científica y estructuras sociales. La expansión de la investigación financiada por empresas, organismos gubernamentales, fundaciones y agencias internacionales plantea interrogantes acerca de quién define las prioridades científicas y quién se beneficia de sus resultados. Así, por ejemplo, una gran empresa farmacéutica no está interesada en producir medicamentos genéricos para el beneficio y la salud de grandes mayorías de la población, sino en obtener importantes ganancias a partir de las enfermedades y el padecimiento del pueblo. Al mismo tiempo, sería igualmente problemático interpretar toda relación entre ciencia, economía o política como una contaminación de la investigación, puesto que buena parte de los avances científicos contemporáneos requiere enormes inversiones públicas y privadas y responde legítimamente a problemas sociales concretos. La cuestión fundamental tiene que ver, también, cómo garantizar que la producción del conocimiento mantenga criterios científicos, éticos y sociales frente a intereses particulares de poder, rentabilidad o control. Esto afecta directamente la pertinencia del conocimiento producido por universidades y centros de investigación. Gibbons et al. (1994/1997), mediante su conocida discusión sobre el denominado Modo 2 de producción del conocimiento, llamaron la atención sobre formas de investigación crecientemente desarrolladas en contextos de aplicación, con participación de múltiples actores/as y atravesando fronteras disciplinares e institucionales. La pertinencia científica comienza así a relacionarse además con la capacidad para responder a problemas relevantes sin convertir la universidad en simple prestadora de servicios para demandas económicas coyunturales.

Otra problemática importante se encuentra entre lo local, nacional, regional e internacional, así como entre investigación disciplinaria e interdisciplinaria. La ciencia contemporánea posee una dimensión profundamente internacional; es decir, las comunidades científicas, publicaciones, bases de DEI, redes de cooperación y grandes proyectos de investigación atraviesan continuamente las fronteras nacionales. Sin embargo, esta internacionalización no debería significar homogeneización ni subordinación de las agendas locales a los centros científicos con mayor capacidad económica y editorial. Aquí reaparece la problemática que analizamos anteriormente en relación con dependencia, descolonización e interculturalidad. Sousa Santos (2009) ha cuestionado las jerarquías epistemológicas que invisibilizan determinados conocimientos, mientras las perspectivas interculturales y descolonizadoras nos permiten preguntar desde dónde se produce ciencia y qué problemas adquieren reconocimiento internacional. Simultáneamente, la creciente complejidad de

los problemas contemporáneos exige superar formas excesivamente cerradas de especialización disciplinaria.



Figura 16: Potenciales conflictos y problemas de la investigación científica.

La interdisciplinariedad (Mora, 2016 y 2026) no implica eliminar las disciplinas, sino generar condiciones para que conceptos, métodos y concepciones diferentes puedan cooperar frente a objetos complejos. En consecuencia, internacionalización y regionalización, disciplinariedad e interdisciplinariedad (Mora, 2016 y 2026), universalidad y contextualización no deberían plantearse necesariamente como alternativas excluyentes, sino como componentes productivas cuya articulación depende del problema científico y de las condiciones concretas de investigación.

Finalmente, la democratización y descolonización de la ciencia, la diversidad de estrategias y procedimientos metodológicos y la relación entre investigación, desarrollo, seguridad, defensa y soberanía muestran con especial claridad que el conocimiento científico posee consecuencias que desbordan ampliamente los espacios universitarios. La soberanía científica no debería confundirse con aislamiento intelectual ni con autarquía tecnológica; puede comprenderse más productivamente como la capacidad de una sociedad para definir prioridades científicas propias, formar investigadores/as,

sostener instituciones, desarrollar tecnologías estratégicas, cooperar internacionalmente y tomar decisiones informadas sin depender completamente de conocimientos y tecnologías producidos en otros contextos.

Esta cuestión adquiere especial relevancia para países y regiones con grandes desigualdades en infraestructura científica y tecnológica. Al mismo tiempo, la democratización exige ampliar las posibilidades de acceso al conocimiento, participación en su producción y aprovechamiento social de sus resultados. De esta manera, la pregunta inicial acerca de una posible crisis de las teorías de investigación adquiere otro significado, puesto que no estamos necesariamente ante una crisis de la ciencia, sino ante una transformación de las condiciones históricas bajo las cuales se produce, legitima, financia, distribuye y utiliza el conocimiento científico. Esta transformación obliga a reconsiderar las relaciones entre autonomía y responsabilidad, ciencia y poder, disciplinariedad e interdisciplinariedad (Mora, 2016 y 2026), internacionalización y soberanía, conocimiento y participación social.

4.2. ¿Todo enfoque científico constituye un paradigma? Una cuestión abierta al debate

La discusión acerca de los paradigmas científicos adquiere especial relevancia cuando observamos la diversidad con la cual este concepto es utilizado en programas de postgrado, publicaciones metodológicas, tesis doctorales y encuentros académicos. Un ejemplo particularmente ilustrativo puede encontrarse en el seminario „Paradigmas y su aplicación en la investigación de la tesis“, desarrollado en diciembre de 2019 en la Universidad Mayor de San Andrés (UMSA), Bolivia, dentro de las actividades académicas vinculadas con el doctorado y postdoctorado. En aquella convocatoria fueron presentadas cinco perspectivas bajo la denominación de paradigmas (*figura 17*), los cuales consistieron en *hermenéutica, sociocrítica, positivismo, complejidad y prospectiva*. Más que asumir esta clasificación como correcta o incorrecta, resulta epistemológicamente mucho más productivo tomarla como punto de partida para una pregunta fundamental; es decir, ¿qué condiciones debe reunir una tradición científica para que pueda ser considerada propiamente un paradigma de investigación? La interrogante es importante porque el uso cada vez más amplio del término ha conducido frecuentemente a denominar paradigma a corrientes filosóficas, consideraciones epistemológicas, teorías, enfoques metodológicos e incluso estrategias de investigación que operan en niveles conceptuales diferentes. La propia historia del concepto aconseja prudencia; por ejemplo, el ampliamente citado Thomas Kuhn (1962), quien lo convirtió en una categoría central de la filosofía de la ciencia, utilizó inicialmente el término con diferentes significados y posteriormente procuró precisar mediante nociones como matriz disciplinaria y ejemplares. En tal sentido, reconocer la pluralidad de diversas tendencias constituye una

condición necesaria para desarrollar un debate paradigmático científicamente abierto y argumentado.

Nuestra posición parte de considerar que no toda perspectiva epistemológica, tradición filosófica o estrategia metodológica alcanza necesariamente el estatuto de paradigma científico. Para utilizar esta denominación en un sentido suficientemente riguroso debería existir una configuración relativamente articulada de presupuestos ontológicos, epistemológicos, axiológicos y metodológicos, acompañada de determinadas concepciones acerca del sujeto, la realidad, el conocimiento, los criterios de validez y las finalidades de la investigación. Precisamente aquí adquieren importancia las aportaciones de Guba y Lincoln (2012), quienes caracterizaron los paradigmas de investigación mediante las respuestas proporcionadas a preguntas fundamentales de carácter ontológico, epistemológico y metodológico. En nuestro caso, como hemos planteado anteriormente, esta caracterización puede ampliarse mediante las ocho dimensiones, *ontológica, epistemológica, axiológica, antropológica, psicológica, sociológica, pedagógica y teleológica*, que permiten examinar con mayor profundidad la coherencia interna de una determinada concepción investigativa. Desde esta visión de la ciencia y la epistemología, las corrientes positivista, naturalista-interpretativa y la sociocrítica poseen tradiciones históricas, comunidades académicas, fundamentos filosóficos y desarrollos metodológicos suficientemente amplios para ser analizados como grandes configuraciones paradigmáticas; pero ello no significa que las demás perspectivas señaladas en la convocatoria carezcan de importancia científica. La cuestión consiste simplemente en determinar en qué nivel epistemológico y metodológico resulta más apropiado ubicarlas.

La hermenéutica, por ejemplo, posee una extraordinaria tradición filosófica que atraviesa las contribuciones de Schleiermacher (1934/1991), Dilthey (1883/1980), Gadamer (1960) y Ricoeur (2002) y ha ejercido una influencia decisiva sobre las ciencias humanas y sociales. Sin embargo, puede entenderse más apropiadamente como una tradición filosófica y epistemológico-metodológica estrechamente relacionada con el paradigma interpretativo, antes que necesariamente como un paradigma autónomo equivalente al positivista o sociocrítico. Algo semejante, aunque por razones diferentes, sucede con la complejidad. Las aportaciones de Prigogine (1997), Morin (1990) y otros/as autores/as han transformado profundamente nuestra comprensión de los sistemas (Luhmann, 1991), la incertidumbre, la autoorganización y las relaciones entre partes y totalidad, pero sigue siendo discutible si la complejidad constituye un paradigma científico consolidado y transversal o si resulta más preciso considerarla una perspectiva epistemológica y sistémica de gran alcance. La prospectiva, vinculada históricamente con Gaston Berger (1941) y posteriormente desarrollada por autores/as como Michel Godet (1995), presenta igualmente herramientas conceptuales y metodológicas fundamentales para estudiar futuros posibles,

escenarios, tendencias y decisiones estratégicas; no obstante, su objeto temporal y sus procedimientos no parecen suficientes, por sí solos, para configurar una concepción integral de la producción científica comparable con los grandes paradigmas históricos. Que una concepción de esta naturaleza sea científicamente valiosa no significa necesariamente que deba recibir la denominación de paradigma, y que permita comprender profundamente el pasado, el presente y el futuro tanto de la problemática de investigación como de su proceso metódico.



Figura 17: Encuentro en la UMSA el 06.12.1919 sobre la existencia de supuesto cinco paradigmas científicos.

La convocatoria de 2019 resulta particularmente interesante, además, por una ausencia que nos conduce directamente hacia el núcleo de nuestro trabajo, ya que no aparece explícitamente el paradigma naturalista-interpretativo. Precisamente éste posee una larga tradición vinculada con la comprensión de significados, experiencias, acciones e interacciones humanas, nutrida por la hermenéutica, la fenomenología, el interaccionismo simbólico, la etnografía y otras corrientes interpretativas. Autores como Dilthey (1883/1980), Weber (1904/1917/1973 y 1922/1964), Husserl (1949), Schutz y posteriormente

Berger (1941) y Luckmann, entre muchos/as otros/as, contribuyeron desde posiciones diferentes a conformar un campo epistemológico que cuestionó la aplicación indiscriminada del modelo explicativo de las ciencias naturales al estudio de la realidad social. En consecuencia, nuestra propuesta no consiste en sustituir una clasificación de cinco supuestos paradigmas por otra lista igualmente arbitraria, sino en establecer criterios suficientemente explícitos para distinguir paradigma, perspectiva, corriente, tradición, enfoque y método. Con base en esos criterios, este trabajo concentrará su análisis en tres grandes configuraciones paradigmáticas, la positivista, la naturalista-interpretativa y la sociocrítica, sin negar que hermenéutica, complejidad, prospectiva y otras orientaciones puedan continuar desarrollándose, adquirir nuevas articulaciones y eventualmente alcanzar grados mayores de estabilización epistémica. La cuestión no consiste en otorgar o negar nominalmente la condición de paradigma a una determinada corriente, sino en examinar si ésta reúne un sistema suficientemente articulado de presupuestos ontológicos, epistemológicos, axiológicos, metodológicos y teleológicos capaz de orientar integralmente la producción de conocimiento científico. La clasificación que proponemos debe entenderse, por tanto, como una posición epistemológica argumentada y abierta a revisión, no como una taxonomía definitiva de la ciencia, aunque cada vez la tendencia es en sostener estas tres grandes concepciones.

4.3. Transformaciones históricas de la investigación social: de la investigación empírica a las perspectivas críticas y participativas

El desarrollo contemporáneo de la investigación social no puede comprenderse independientemente de las profundas transformaciones políticas, económicas, científicas y culturales experimentadas durante la primera mitad del siglo XX y, particularmente, después de la Segunda Guerra Mundial. La confrontación con el nacionalsocialismo, el Holocausto, la destrucción material y humana producida por la guerra, los procesos posteriores de democratización y reconstrucción europea y la nueva configuración internacional del conocimiento científico plantearon interrogantes fundamentales acerca de las relaciones entre ciencia, racionalidad, poder y sociedad. En Alemania, estas cuestiones adquieren particular relevancia para la Teoría Crítica, cuyo origen institucional se encuentra en el *Institut für Sozialforschung* fundado en Frankfurt en 1923 y cuyo desarrollo estuvo asociado, entre otros, con Max Horkheimer (1937), Theodor Adorno (1973), Herbert Marcuse (1964) y posteriormente Jürgen Habermas (1968 y 1981). Horkheimer (1937), en su conocida diferenciación entre teoría tradicional y teoría crítica, había cuestionado ya una concepción de ciencia separada de las condiciones históricas y sociales dentro de las cuales se produce el conocimiento. Después de la guerra, estas preocupaciones adquirieron nuevas dimensiones, puesto que no bastaba con explicar científicamente la

sociedad; resultaba necesario analizar críticamente las formas de dominación, racionalidad instrumental, ideología y poder capaces de desarrollarse incluso dentro de sociedades altamente racionalizadas. Adorno y Horkheimer (1944/1947), Marcuse (1964) y posteriormente Habermas (1968) profundizaron desde miradas diferentes esta problemática, contribuyendo a configurar uno de los fundamentos intelectuales más importantes de lo que posteriormente denominaremos paradigma sociocrítico.

Paralelamente, las ciencias sociales experimentaron una extraordinaria expansión de la investigación empírica, tanto cuantitativa como cualitativa. La sociología, psicología social, antropología y posteriormente las ciencias de la educación desarrollaron procedimientos cada vez más sofisticados para estudiar comportamientos, actitudes, instituciones, grupos y procesos sociales mediante encuestas, entrevistas, observaciones, análisis de documentos, experimentos y estudios comparativos. Paul Lazarsfeld desempeñó un papel decisivo en la consolidación de la investigación social empírica cuantitativa (Lazarsfeld y Rosenberg 1979), mientras que la Escuela de Chicago había desarrollado desde décadas anteriores importantes tradiciones cualitativas y etnográficas asociadas con autores/as como Robert Park y Ernest Burgess (1921 y 1924) y posteriormente Herbert Blumer ((1969/2013). La contraposición simplificada entre investigación cuantitativa y cualitativa resulta, por ello, históricamente insuficiente: ambas poseen tradiciones plurales y experimentaron importantes transformaciones durante el siglo XX. El desarrollo posterior de grandes estudios internacionales comparativos, actualmente representados por investigaciones como TIMSS y PISA (Mora, 2019), muestra hasta dónde llegó la capacidad técnica para recopilar y analizar enormes cantidades de información educativa entre países. Sin embargo, este crecimiento metodológico produjo también nuevas preguntas, las cuales podemos resumir así, ¿qué aspectos de una realidad educativa pueden realmente compararse?, ¿qué se pierde al convertir fenómenos sociales complejos en indicadores?, ¿hasta qué punto las categorías utilizadas responden a diferencias culturales y contextuales? El perfeccionamiento metodológico no eliminó, por tanto, el debate epistemológico; lo hizo todavía más necesario.

Dentro de este contexto adquiere especial importancia la Investigación Acción, cuya historia debemos situar inicialmente en los trabajos de Kurt Lewin durante la década de 1940. En Action Research and Minority Problems (1946), Lewin propuso una forma de investigación estrechamente relacionada con problemas sociales concretos y caracterizados por ciclos de planificación, acción y evaluación. También podemos ver este desarrollo en el trabajo de Reason, Peter y Bradbury, Hilary (2001). Su conocida afirmación de que la investigación necesaria para la práctica social podía concebirse como una forma de investigación orientada hacia la acción expresa una ruptura importante con la separación rígida entre conocimiento científico e

intervención. Sin embargo, la Investigación Acción de Lewin todavía no debería identificarse automáticamente con el paradigma sociocrítico posterior. Será mediante desarrollos posteriores, y aquí resultan decisivos Paulo Freire (1997), Orlando Fals Borda (1987) y, en el ámbito educativo, Stephen Kemmis y Wilfred Carr, cuando la participación, la emancipación, la crítica de las relaciones de poder y la transformación social adquieran una fundamentación epistemológica y política mucho más explícita Wind y Mora, 2024). Freire (1968/1970) articula reflexión y acción mediante el concepto de praxis, mientras Fals Borda (1987) desarrolla en América Latina una Investigación Acción Participativa donde los sujetos sociales intervienen activamente en la producción del conocimiento y en la transformación de sus condiciones. Carr y Kemmis (1986), por su parte, vinculan Investigación Acción, teoría crítica y transformación de las prácticas educativas. Podemos observar así una evolución importante, la cual va de Investigación Acción a Investigación Acción Participativa, luego a Investigación Acción Crítica y Transformadora, aunque nuevamente debemos evitar interpretarla como una secuencia histórica absolutamente lineal (Becerra y Moya, 2008; Mora, 2017).

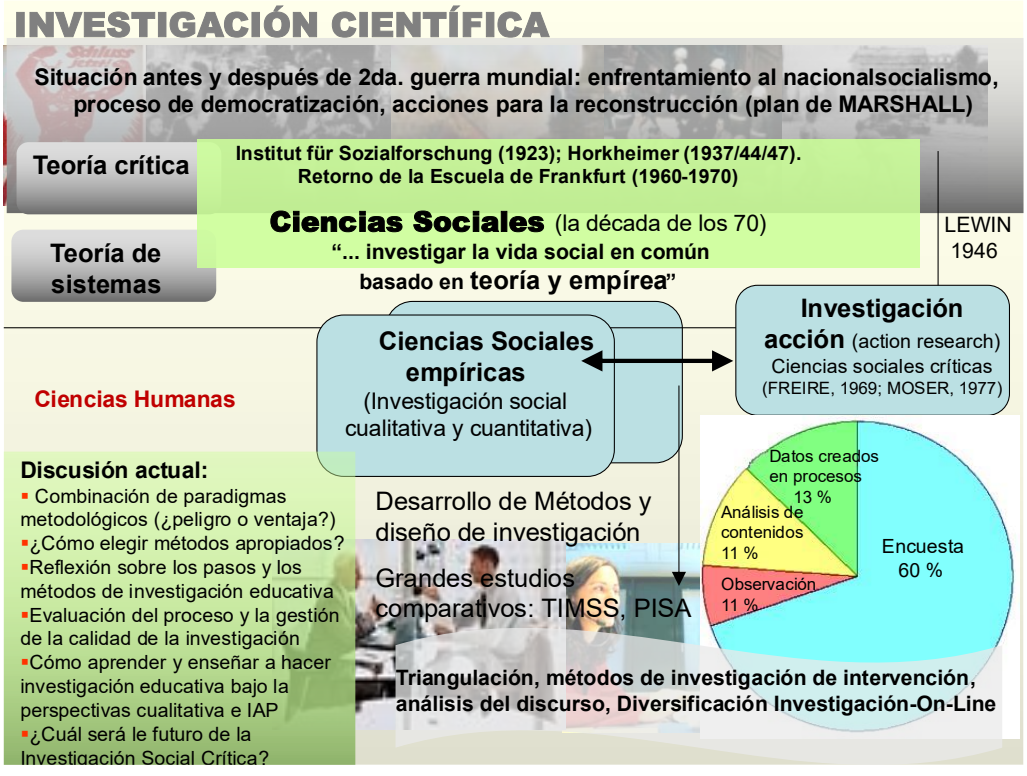


Figura 18: Resumen del desarrollo histórico de la discusión paradigmática en la segunda mitad del S. XX.

Las últimas décadas han ampliado todavía más este panorama mediante la triangulación, los métodos mixtos, los diseños de intervención, el análisis del discurso, la investigación digital, la antropología digital (Quintero, 2026) y múltiples formas de producción y análisis de los DEI. Estas transformaciones han reabierto preguntas que permanecen plenamente vigentes, las cuales podrías ser, entre otras las siguientes: ¿es posible combinar métodos procedentes de tradiciones paradigmáticas diferentes?, ¿la combinación metodológica implica necesariamente compatibilidad epistemológica?, ¿cómo elegir métodos apropiados para problemas complejos?, ¿cómo evaluar la calidad de investigaciones cualitativas, cuantitativas y participativas?, ¿cómo formar investigadores/as capaces de reflexionar sobre sus prácticas y decisiones, y no simplemente aplicar procedimientos? La discusión contemporánea no debería reducirse, por consiguiente, a escoger entre encuesta, entrevista, observación o análisis de contenido, combinado arbitrariamente técnicas cuantitativas y cualitativas, como si el método determinara por sí solo el paradigma. Precisamente la trayectoria histórica representada en la *figura 18* muestra lo contrario, ya que los métodos evolucionan, circulan, se combinan y adquieren significados diferentes dependiendo de las concepciones epistemológicas y las finalidades dentro de las cuales son utilizados. De allí que la cuestión fundamental para nuestra discusión no sea únicamente qué método empleamos, sino desde qué concepción de realidad y conocimiento lo hacemos, con quién investigamos, para qué producimos conocimiento y qué relación establecemos entre comprensión, crítica, acción y transformación.

4.4. De la controversia positivista a la pluralización paradigmática de la investigación científica

Una parte importante de la historia contemporánea de la investigación científica puede interpretarse como un prolongado debate acerca de la naturaleza del conocimiento, los criterios mediante los cuales éste puede considerarse válido y las posibilidades de aplicar principios metodológicos semejantes a las ciencias naturales, sociales y humanas. El positivismo, cuyo desarrollo clásico se encuentra asociado con Auguste Comte (1830–1842) durante el siglo XIX, defendió la posibilidad de alcanzar conocimientos sustentados en la observación sistemática de los hechos, la identificación de regularidades y la búsqueda de explicaciones capaces de establecer relaciones entre fenómenos. Esta tradición experimentaría posteriormente transformaciones importantes mediante el positivismo lógico y el empirismo lógico del Círculo de Viena, con autores/as como Carnap (1988), Schlick (1965) y Neurath, Carnap y Hahn (1929/2002). Sin embargo, la filosofía de la ciencia del siglo XX cuestionaría progresivamente algunos de sus presupuestos fundamentales. Particular importancia adquiere aquí Karl Popper (1934/1962), cuyo racionalismo crítico rechaza precisamente la identificación

de la ciencia con la acumulación inductiva de observaciones verificadoras y propone la falsabilidad como criterio de demarcación. Por ello, conviene distinguir claramente entre positivismo y racionalismo crítico, ya que Popper no constituye simplemente una continuación del positivismo, sino uno de sus críticos epistemológicos más influyentes. La ciencia aparece, así como una actividad conjetural y crítica donde las teorías deben permanecer abiertas a contrastación, revisión y eventual refutación.

Esta controversia alcanzó una expresión especialmente importante en Alemania mediante la denominada Positivismusstreit (controversia sobre el positivismo), desarrollada fundamentalmente durante la década de 1960 y asociada inicialmente con las posiciones de Karl Popper (1934/1962) y Theodor Adorno (1973), y posteriormente con Hans Albert (1968) y Jürgen Habermas (1968 y 1981). La controversia no consistía simplemente en determinar si debían emplearse métodos cuantitativos o cualitativos; se discutían cuestiones mucho más profundas acerca de la lógica de las ciencias sociales, la relación entre teoría y experiencia, la objetividad, la neutralidad valorativa, la crítica social y las finalidades mismas del conocimiento científico. Adorno (1973) cuestionaba la posibilidad de estudiar la sociedad como si ésta fuese simplemente un conjunto de hechos independientes de las contradicciones históricas que la constituyen, mientras Habermas (1968) desarrollaría posteriormente su conocida diferenciación entre intereses técnico, práctico y emancipatorio del conocimiento. Desde esta posición, la investigación social no puede limitarse necesariamente a describir regularidades o formular predicciones; puede también procurar comprender significados, revelar relaciones de dominación y contribuir a procesos de emancipación. La controversia alemana resulta, por ello, fundamental para nuestro trabajo, puesto que permite observar cómo detrás de las diferencias metodológicas existen diferencias ontológicas, epistemológicas, axiológicas y teleológicas, precisamente algunas de las dimensiones que utilizaremos posteriormente para nuestra matriz comparativa de los tres grandes paradigmas.

Sin embargo, la historia de la discusión paradigmática no puede reconstruirse exclusivamente desde Europa o los EE.UU. América Latina y el Caribe desarrollaron durante el siglo XX una vigorosa tradición crítica propia, vinculada con problemas históricos de dependencia, desigualdad, colonialismo, educación, explotación, cultura y transformación social (Wind y Mora, 2024). José Carlos Mariátegui (1928) formuló tempranamente una interpretación crítica de las realidades latinoamericanas que rechazaba la reproducción mecánica de esquemas europeos; Paulo Freire (1968/1970) convirtió la relación entre reflexión, conciencia y praxis transformadora en uno de los núcleos de su pedagogía crítica; y Orlando Fals Borda (1987) desarrolló la Investigación Acción Participativa como una concepción en la cual las comunidades dejan de ser únicamente objetos de estudio y participan

activamente en la construcción del conocimiento y transformación de sus realidades. Estas contribuciones latinoamericanas no deberían considerarse simples adaptaciones periféricas de la Teoría Crítica europea. Existen convergencias importantes con Marx (2017), la Escuela de Frankfurt y Habermas (1968), pero también desarrollos históricos y epistemológicos propios. Posteriormente, autores como Enrique Dussel (1994), Aníbal Quijano (2000), Raúl Fornet-Betancourt (1994 y 2001), Catherine Walsh (2009) y Boaventura de Sousa Santos (2009 y 2018) ampliarían esta discusión mediante categorías como liberación, colonialidad, interculturalidad crítica, diálogo intercultural y epistemologías del Sur. De esta manera, el paradigma sociocrítico puede comprenderse mediante genealogías convergentes, y no mediante una única línea de descendencia intelectual.



Figura 19: Desarrollo de las tendencias de investigación predominantes.

La situación contemporánea muestra, finalmente, una creciente pluralización de estrategias, diseños y métodos de investigación. La hermenéutica, fenomenología, teoría fundamentada, etnografía, Investigación Acción, análisis del discurso, métodos mixtos, triangulación y múltiples procedimientos cuantitativos y cualitativos han ampliado considerablemente las posibilidades de aproximación científica a realidades complejas. Sin embargo, esta pluralización metodológica no significa que las diferencias paradigmáticas

hayan desaparecido ni que resulte epistemológicamente indiferente combinar cualquier método con cualquier concepción científica. Precisamente aquí se encuentra uno de los debates actuales más importantes, el cual tiene que ver con distinguir entre pluralismo metodológico y eclecticismo metodológico. El primero puede constituir una fortaleza cuando la selección y combinación de métodos responde coherentemente al problema, los objetivos, la epistemología y las finalidades de la investigación; el segundo puede convertirse en una debilidad cuando se yuxtaponen procedimientos sin examinar sus presupuestos y compatibilidades. En consecuencia, el panorama contemporáneo no debería interpretarse como la desaparición de los paradigmas, sino como una situación en la cual coexisten y dialogan diferentes tradiciones científicas. Dentro de esta diversidad sostenemos la pertinencia analítica de distinguir tres grandes configuraciones, positivista, naturalista-interpretativa y sociocrítica, sin desconocer la existencia y relevancia de otras posiciones, corrientes y desarrollos metodológicos.

4.5. Los tres grandes paradigmas: diferencias epistemológicas, metodológicas y prácticas

La comparación entre los paradigmas positivista, naturalista-interpretativo y sociocrítico constituye uno de los núcleos fundamentales del debate contemporáneo sobre metodología de la investigación científica. Estos paradigmas no deberían distinguirse simplemente por utilizar técnicas cuantitativas, cualitativas o mixtas, sino por las diferentes respuestas que proporcionan a interrogantes mucho más profundas acerca de la realidad, el conocimiento, la relación entre quienes investigan y aquello que investigan, los criterios de validez y las finalidades de la actividad científica. En este sentido, la noción de paradigma adquiere su verdadera relevancia cuando expresa una configuración relativamente coherente de presupuestos ontológicos, epistemológicos, axiológicos, metodológicos y teleológicos. Kuhn (1962) mostró que la actividad científica se desarrolla dentro de determinadas matrices compartidas por comunidades científicas, mientras Guba y Lincoln (2012) trasladaron productivamente la discusión paradigmática al campo de la investigación social al diferenciar las preguntas ontológica, epistemológica y metodológica. Desde nuestra perspectiva, como hemos señalado anteriormente, esta caracterización puede ampliarse mediante las ocho dimensiones que venimos construyendo. Por ello, la diferencia entre paradigmas no comienza en la selección de una encuesta, una entrevista, una observación o un procedimiento estadístico; comienza mucho antes, en la concepción que se tiene de la realidad, del conocimiento, del sujeto, de la ciencia y de las finalidades de investigar.

El paradigma positivista posee una extensa genealogía relacionada con el empirismo, el positivismo clásico de Comte (1830–1842) y posteriormente el positivismo y empirismo lógico, aunque estas corrientes no deberían

presentarse como si constituyeran una tradición completamente homogénea. Su orientación general privilegia la observación sistemática, medición, formulación y contrastación de hipótesis, establecimiento de regularidades, explicación causal y, cuando las condiciones científicas lo permiten, predicción. En buena parte de esta tradición se procura establecer una diferenciación entre el sujeto investigador/a y el objeto investigado, buscando procedimientos que reduzcan la influencia de valoraciones subjetivas sobre los resultados. De allí proviene su histórica vinculación con diseños experimentales, cuestionarios estructurados, escalas, mediciones y procedimientos estadísticos. Sin embargo, sería impreciso identificar positivismo y cuantificación como conceptos equivalentes. La estadística constituye un conjunto de herramientas matemáticas que puede emplearse desde orientaciones epistemológicas diferentes, mientras determinadas investigaciones inscritas en tradiciones positivistas pueden incorporar informaciones no estrictamente numéricas. De manera semejante, el razonamiento científico positivista y postpositivista tampoco puede reducirse exclusivamente a lo hipotético-deductivo: inducción, deducción, modelización, contrastación y razonamiento probabilístico han adquirido funciones diferentes a lo largo de su evolución. Popper (1934/1962), precisamente, cuestionó la inducción como fundamento justificativo de la ciencia y propuso el racionalismo crítico y la falsabilidad, mostrando nuevamente que positivismo, neopositivismo y postpositivismo requieren diferenciaciones internas.

El paradigma naturalista-interpretativo, por su lado, parte de una concepción diferente de la realidad social y humana. Sus antecedentes y fundamentos se encuentran en diversas tradiciones, tales como la hermenéutica, fenomenología, sociología comprensiva, interaccionismo simbólico, etnometodología y etnografía, entre otras, asociadas con autores/as como Dilthey (1883/1980), Weber (1904/1917/1973 y 1922/1964), Husserl (1949), Schutz, Gadamer (1960), Blumer (1969/2013) y Garfinkel (2006). Desde estas consideraciones, la realidad social no constituye simplemente un conjunto de hechos externos susceptibles de medición, sino un mundo de significados construido y reconstruido mediante experiencias, interacciones, lenguajes, interpretaciones y prácticas sociales. De allí la importancia de la intersubjetividad, contextualización y comprensión. El/la investigador/a procura acercarse a las miradas de los/as participantes y comprender cómo éstos/as atribuyen significado a sus experiencias y acciones. Entrevistas abiertas o semiestructuradas, observación participante, historias de vida, estudios de caso, análisis documental, teoría fundamentada y múltiples formas de análisis cualitativo adquieren especial relevancia dentro de esta tradición. Sin embargo, tampoco deberíamos afirmar que el paradigma interpretativo es simplemente „inductivo“, ya que la investigación cualitativa establece permanentemente relaciones entre teoría y experiencia y puede incorporar movimientos inductivos, deductivos y particularmente abductivos. La circularidad y reflexividad representadas en la *figura 20* resultan, en este

sentido, más apropiadas para caracterizar su dinámica que una oposición rígida entre inducción y deducción.

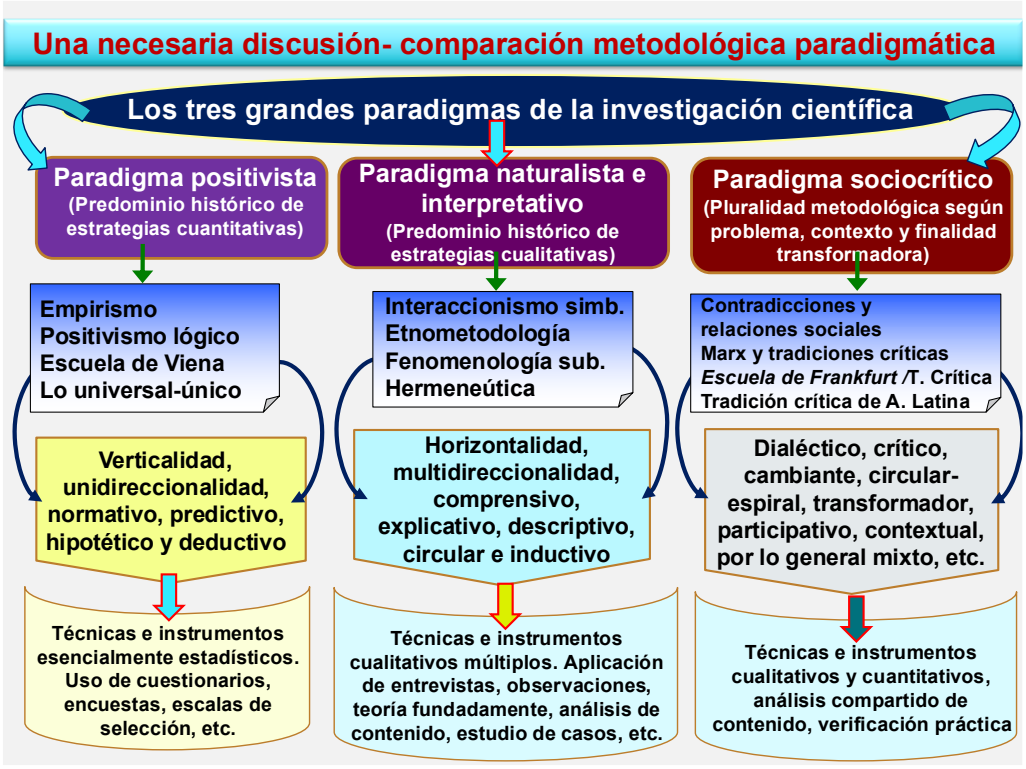


Figura 20: Primera comparación paradigmática desde el punto de vista epistemológico y metódico.

El paradigma sociocrítico introduce una dimensión adicional y decisiva, pues considera que conocer y comprender la realidad puede resultar insuficiente cuando ésta se encuentra atravesada por contradicciones, desigualdades, relaciones de dominación y problemas susceptibles de transformación mediante la acción colectiva. Sus raíces intelectuales pueden encontrarse en Marx (2017) y en diferentes desarrollos de la teoría crítica de Horkheimer (1937), Adorno (1973), Marcuse (1964) y Habermas (1968 y 1981), pero adquiere igualmente expresiones propias y extraordinariamente importantes en América Latina mediante Paulo Freire (1997), Orlando Fals Borda (1987) y otras tradiciones críticas, participativas y descolonizadoras. En este paradigma, los sujetos involucrados en los procesos sociales pueden participar activamente en la definición de problemas, producción de conocimientos, interpretación de resultados y desarrollo de acciones transformadoras. La Investigación Acción Crítica y la Investigación Acción Participativa Crítica Transformadora constituyen expresiones metodológicas especialmente significativas, posteriormente desarrolladas también en educación por Carr y Kemmis (1986). No obstante, el paradigma sociocrítico

tampoco puede definirse porque combina métodos cuantitativos y cualitativos. Puede emplear estadísticas, encuestas, entrevistas, observaciones, análisis documentales, talleres participativos o cualquier procedimiento científicamente pertinente; lo que le proporciona su identidad paradigmática es fundamentalmente la articulación entre crítica, participación, praxis, emancipación y transformación. La metodología queda así subordinada a una finalidad epistemológica y social más amplia, es decir, conocer críticamente una realidad mediante procesos participativos que permitan simultáneamente comprenderla y contribuir a transformarla.

Finalmente, los métodos no tienen, por sí mismos, una pertenencia paradigmática absoluta; su significado científico depende de la concepción epistemológica, del diseño de investigación, de las relaciones establecidas entre los sujetos y de las finalidades para las cuales son utilizados. Una encuesta no es necesariamente positivista; una entrevista no convierte automáticamente una investigación en interpretativa; y combinar estadísticas y entrevistas no convierte automáticamente un estudio en sociocrítico ni en investigación mixta paradigmáticamente coherente. Es muy importante distinguir entre compatibilidad de técnicas, compatibilidad metodológica y compatibilidad epistemológico-paradigmática son tres problemas diferentes.

4.6. De las escuelas históricas a las comunidades científicas contemporáneas

La historia de la ciencia muestra que la producción de conocimientos no ha sido exclusivamente el resultado de actividades individuales realizadas por personalidades excepcionales, sino también el producto de grupos, comunidades, escuelas y tradiciones intelectuales que comparten problemas, conceptos, formas de argumentación y determinadas maneras de comprender la realidad. Desde la Escuela de Mileto y la tradición pitagórica hasta las comunidades científicas contemporáneas, encontramos agrupaciones de personas que no solamente producen conocimientos, sino que discuten acerca de qué significa conocer, cuáles problemas merecen ser investigados, qué procedimientos pueden considerarse científicamente válidos y qué relación debería existir entre conocimiento y sociedad. La Escuela de Mileto, asociada fundamentalmente con Tales, Anaximandro y Anaxímenes durante el siglo VI ane, representa un momento especialmente significativo porque procura explicar determinados fenómenos recurriendo a principios racionales y naturales, mientras la tradición pitagórica estableció una estrecha relación entre número, proporción, naturaleza y comprensión racional del mundo. Evidentemente, no podemos atribuirles nuestra noción contemporánea de ciencia; sin embargo, constituyen antecedentes fundamentales de una práctica intelectual basada en la argumentación, discusión y búsqueda sistemática de explicaciones. Ya desde estas experiencias históricas aparece, por tanto, una característica que acompañará permanentemente al conocimiento científico.

La cual consiste en que la ciencia se desarrolla mediante comunidades que comparten y discuten determinadas concepciones acerca del mundo y de las posibilidades humanas para conocerlo.

Muchos siglos después, esta dimensión colectiva adquiere una configuración completamente diferente mediante escuelas filosóficas y científicas como el Círculo de Viena y la Escuela de Frankfurt, cuyos contrastes resultan particularmente significativos para nuestra discusión paradigmática. El Círculo de Viena, institucionalizado especialmente durante las décadas de 1920 y 1930 alrededor de figuras como Moritz Schlick (1965), Rudolf Carnap (1988), Otto Neurath, Hans Hahn Rudolf Carnap (1929/2002), procuró establecer criterios rigurosos para el conocimiento científico mediante el análisis lógico del lenguaje, la experiencia y el proyecto de una ciencia unificada. La Escuela de Frankfurt, por otra parte, asociada con el Institut für Sozialforschung y autores como Horkheimer (1937), Adorno (1973), Marcuse (1964) y posteriormente Habermas (1968 y 1981), desarrolló una concepción crítica de la sociedad y cuestionó la reducción de la racionalidad a su dimensión meramente instrumental. La comparación resulta especialmente productiva porque muestra que una escuela científica o intelectual no se define simplemente porque varias personas trabajen juntas. Requiere cierta continuidad temporal, problemas compartidos, producción intelectual, espacios institucionales, formación de nuevas generaciones, discusión interna y alguna orientación teórica o epistemológica reconocible. Kuhn (1962) otorgó precisamente gran importancia a las comunidades científicas en la constitución de los paradigmas, mientras Fleck (1935) había hablado anteriormente de colectivos de pensamiento (Denkkollektive) y estilos de pensamiento (Denkstile). Estas categorías resultan especialmente útiles para comprender que conocimiento y comunidad científica se constituyen recíprocamente.

Desde esta noción pueden analizarse también experiencias contemporáneas como TENAL (Tecnología, Educación y Nutrición en América Latina) y GIDEM (Grupo de Investigación y Difusión de la Educación Matemática), naturalmente sin equipararse históricamente con Mileto, Viena o Frankfurt. TENAL constituyó una experiencia de cooperación académica entre Alemania y Nicaragua desarrollada entre finales de los años ochenta y la primera mitad de los noventa, particularmente vinculada con la Universidad de Hamburgo y la UNAN-León y con el trabajo impulsado por Rolf Oberliesen. Su relevancia para nuestra discusión reside en la articulación entre investigación, educación para el trabajo, formación docente, educación popular y transformación de las prácticas educativas, así como en el desarrollo de investigaciones empíricas y experiencias de Investigación-Acción Participativa y Transformadora. GIDEM, creado posteriormente en 1999 en la Escuela de Matemáticas de la Facultad de Ciencias de la Universidad Central de Venezuela, desarrolló igualmente una concepción colectiva de investigación y difusión en educación

matemática, con una importante orientación hacia problemas educativos concretos. En ambos casos encontramos elementos que permiten hablar, al menos en un sentido amplio, de comunidades científico-pedagógicas vinculadas con una tradición sociocrítica: existencia de problemas compartidos, continuidad de actividades, formación, producción investigativa, interacción entre teoría y práctica, trabajo colectivo y orientación hacia la transformación educativa y social (Wind y Mora, 2024).

Esta caracterización resulta importante porque nos permite establecer una distinción que será útil para el desarrollo posterior del trabajo: una escuela científica no constituye necesariamente un paradigma y un paradigma tampoco se identifica con una determinada escuela. El paradigma representa una configuración epistemológica mucho más amplia, capaz de orientar diferentes comunidades, disciplinas, metodologías y programas de investigación; una escuela, por el contrario, constituye una comunidad histórica concreta en la cual determinadas concepciones pueden desarrollarse, discutirse, transmitirse y transformarse. Por ello, el paradigma sociocrítico no pertenece a Frankfurt, TENAL, GIDEM, Freire (1968/1970), Fals Borda (1987) o Carr y Kemmis (1986) individualmente; más bien, diferentes escuelas, comunidades y autores han contribuido desde contextos históricos y culturales distintos a conformar un amplio territorio sociocrítico. Las preguntas colocadas al pie de la lámina adquieren entonces pleno sentido: ¿qué es ciencia?, ¿para qué sirve?, ¿cómo se produce?, ¿quiénes participan?, ¿mediante cuáles métodos y con qué finalidades? Sus respuestas no son exclusivamente técnicas, sino epistemológicas, axiológicas, sociológicas y políticas. La ciencia aparece finalmente como una actividad simultáneamente intelectual, histórica, colectiva y social.

Aquí es muy importante recordar al GIDEM, como ejemplo fundamental de estas escuelas (más que un grupo) que logran perdurar en el tiempo y desarrollara grandes actividades de formación en e investigación, así como de difusión sociocrítica de sus pensamientos y acciones. El Grupo de Investigación y Difusión en Educación Matemática (GIDEM) constituye un destacado colectivo académico fundado en Venezuela el 10 de octubre de 1999, en la Escuela de Matemáticas de la Facultad de Ciencias de la Universidad Central de Venezuela (UCV), bajo la iniciativa y coordinación principal del Prof. Dr. Cástor David Mora. Desde sus orígenes, el grupo se propuso investigar, problematizar, transformar y promover la enseñanza y el aprendizaje de las matemáticas desde perspectivas socioculturales, críticas y transformadoras, con particular énfasis en los fundamentos de la Educación Matemática Crítica. Esta orientación permitió comprender la educación matemática no solamente como un campo dedicado a la transmisión y apropiación de conocimientos disciplinares, sino también como un espacio de formación política, social, cultural y ciudadana, estrechamente vinculado con las realidades concretas del país.



Figura 21: Ejemplos de escuelas de pensamiento, acción y transformación con base en la investigación.

A lo largo de su trayectoria, el GIDEM concentró sus actividades académicas, investigativas y formativas, entre otras, en cuatro grandes áreas de trabajo, las cuales podemos resumir de la siguiente manera: a) Educación Matemática Crítica, orientada a comprender y utilizar las matemáticas como herramientas para el análisis de la realidad, la concienciación social, la formación de ciudadanos/as críticos/as y la transformación de las condiciones sociales, educativas, económicas, culturales y políticas. Desde esta concepción, la enseñanza de las matemáticas trasciende el aprendizaje instrumental de conceptos y procedimientos para convertirse también en una posibilidad de interpretación crítica del mundo; b) Análisis de libros de texto, centrado en el estudio de los enfoques pedagógicos, didácticos, epistemológicos e ideológicos presentes en materiales escolares, tanto de carácter público, contribuyendo decisivamente en la conformación y elaboración de la Colección Bicentenario. Este ámbito de investigación permitió examinar críticamente las concepciones de matemática, enseñanza, aprendizaje, sociedad y ciudadanía contenidas explícita o implícitamente en los materiales educativos; c) Formación e investigación, el GIDEM impulsó procesos de formación académica e investigativa, acompañó y asesoró trabajos de grado y tesis doctorales, promovió publicaciones de libros y artículos y participó activamente

en encuentros y eventos científicos nacionales e internacionales, entre ellos los organizados por la Asociación Venezolana de Educación Matemática (ASOVEMAT). De esta manera, el grupo contribuyó a la conformación y consolidación de una comunidad académica dedicada al estudio crítico de la educación matemática y de los procesos educativos en general; y d) Coordinación de la Micromisión Simón Rodríguez, lo cual consistió en un ámbito particularmente relevante de la trayectoria del GIDEM estuvo relacionado con la formación integral de docentes de matemáticas, ciencias naturales, lenguas, geohistoria y otras áreas del conocimiento en diferentes regiones de la República Bolivariana de Venezuela. Esta experiencia formativa se inició en la ciudad de Cumaná, en el 2008, y se extendió hasta finales de 2018, alcanzando progresivamente una dimensión nacional. Durante este proceso se logró conformar una amplia red de formación, intercambio, investigación y cooperación docente, cuya orientación pedagógica procuraba superar las prácticas educativas centradas exclusivamente en la transmisión de contenidos, promoviendo, en cambio, procesos de enseñanza y aprendizaje basados en la comprensión, la participación, la investigación y la transformación de la realidad.

La experiencia desarrollada por el GIDEM resulta particularmente significativa para el debate sobre los paradigmas de investigación científica abordados en este artículo. Su trayectoria muestra que la investigación educativa puede trascender la descripción, explicación e interpretación de los fenómenos para vincularse directamente con la acción y la transformación. En este sentido, buena parte de las actividades investigativas, formativas y pedagógicas desarrolladas por el grupo pueden comprenderse dentro de una orientación sociocrítica, en la medida en que articularon investigación, formación, participación colectiva, reflexión crítica y acción transformadora. El conocimiento producido no fue concebido únicamente como un resultado académico, sino como una herramienta para comprender críticamente las prácticas educativas e intervenir sobre ellas conjuntamente con docentes, investigadores, estudiantes y comunidades.

4.7. Superar la dicotomía inducción-deducción mediante la praxis transformadora

Una parte importante de la discusión metodológica tradicional ha estado determinada por la oposición entre los procedimientos deductivos e inductivos. En términos generales, aunque con las necesarias precauciones epistemológicas, puede afirmarse que las orientaciones positivistas y postpositivistas han otorgado una importancia considerable a los procesos hipotético-deductivos, lo cual tiene que ver con que se parte de teorías, modelos, conceptos o hipótesis previamente formulados y se procura contrastarlos mediante observaciones, mediciones y datos empíricos. Desde este aspecto, la teoría contribuye a determinar los problemas, objetivos,

variables, hipótesis, procedimientos y formas de análisis que orientan el proceso investigativo. Esta tradición tiene antecedentes fundamentales en el racionalismo moderno y en el desarrollo posterior de las ciencias naturales, adquiriendo configuraciones epistemológicas particularmente importantes con el positivismo de Comte (1830–1842), el positivismo lógico y, desde una posición crítica frente al verificacionismo, el racionalismo crítico de Popper (1934/1962). Sin embargo, sería incorrecto reducir toda investigación positivista a una deducción lineal, puesto que la práctica científica real ha combinado históricamente observación, formulación de hipótesis, contrastación empírica, generalización y reformulación teórica.

En sentido diferente, las tradiciones naturalistas e interpretativas han concedido mayor relevancia a la comprensión de los fenómenos desde los contextos concretos en los cuales estos adquieren significado. Aquí encontramos importantes conexiones con la fenomenología, la hermenéutica, el interaccionismo simbólico, la etnometodología y posteriormente diversas modalidades de investigación cualitativa. En lugar de imponer necesariamente un sistema categorial completamente definido antes de entrar en contacto con la realidad estudiada, el/la investigador/a procura que categorías, relaciones, significados e interpretaciones puedan emerger progresivamente de la interacción con sujetos, prácticas y contextos. De allí el peso atribuido a procedimientos predominantemente inductivos, particularmente visible en propuestas como la Grounded Theory de Glaser y Strauss (2006). No obstante, tampoco la investigación cualitativa puede comprenderse como inducción pura: Gadamer (1960), por ejemplo, permite comprender que toda interpretación parte de horizontes previos de comprensión, mientras que la propia práctica investigativa demuestra que observación, interpretación, conceptualización y teoría mantienen relaciones permanentes y recursivas. Por ello, más que contraponer mecánicamente deducción e inducción, debemos entenderlas como movimientos intelectuales que pueden adquirir diferente importancia según el problema, el paradigma y las finalidades de la investigación.

La concepción sociocrítica introduce aquí una modificación sustantiva porque cuestiona que la discusión metodológica pueda quedar reducida simplemente a determinar si el conocimiento parte prioritariamente de la teoría o de los datos. Desde Marx (2017), la praxis permite concebir la relación entre pensamiento y realidad como una relación dialéctica en la cual conocer y actuar no constituyen procesos completamente separados. Esta orientación adquirirá nuevas configuraciones mediante la Teoría Crítica de Horkheimer (1937), Adorno (1973) y posteriormente Habermas (1968 y 1981), pero también mediante tradiciones transformadoras estrechamente vinculadas con la educación y la investigación social. Lewin (1946) estableció una relación fundamental entre investigación y acción; Freire (1968/1970) articuló reflexión y acción mediante su concepción de praxis transformadora; Fals Borda (1987)

profundizó la Investigación-Acción Participativa desde las realidades latinoamericanas; y Carr y Kemmis (1986) desarrollaron la Investigación Acción crítica vinculando autorreflexión, práctica educativa y transformación (Mora, 2017). Desde esta perspectiva, la realidad no constituye solamente algo que debe explicarse, comprenderse o interpretarse, sino también un espacio histórico-social susceptible de intervención consciente y transformación colectiva.

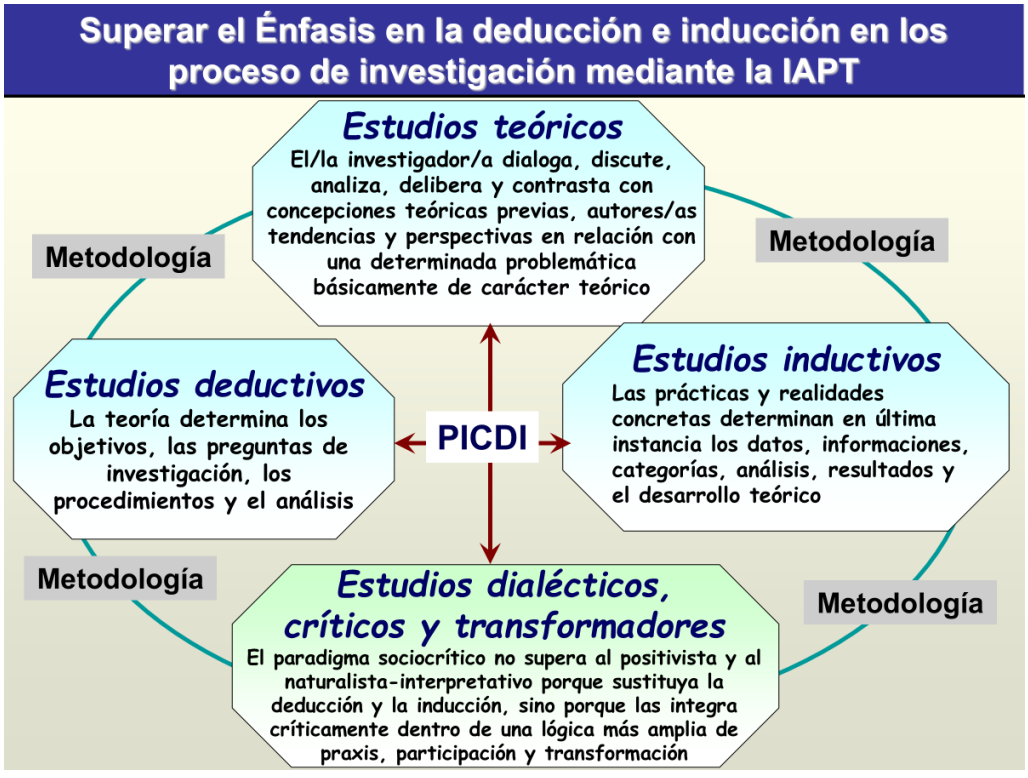


Figura 22: De los paradigmas positivista y naturalista-interpretativo al sociocrítico.

Por ello, la Investigación Acción Participativa y Transformadora (IAPT), tal como se representa en la *figura 22*, no debería interpretarse simplemente como una conciliación técnica entre inducción y deducción. Su particularidad consiste en incorporar un movimiento adicional y cualitativamente diferente, el cual estaría formado por a) planificación/teoría inicial, b) realidad, c) interpretación, d) crítica, e) acción, f) transformación, g) reflexión, h) nueva teoría, i) nueva problematización. El conocimiento producido durante este proceso modifica potencialmente las prácticas y, simultáneamente, las prácticas transformadas generan nuevos conocimientos, preguntas, contradicciones y necesidades investigativas. La relación entre teoría y práctica deja así de ser lineal para convertirse en dialéctica, recursiva y espiral, aproximándose a la espiral autorreflexiva propuesta por Carr y

Kemmis (1986) y Mora (2027). El/la investigador/a tampoco aparece como observador/a externo/a que aplica conocimientos sobre otras personas, sino como participante de procesos colectivos en los cuales sujetos y comunidades intervienen en diferentes momentos de la producción, interpretación y utilización del conocimiento. La finalidad última no consiste únicamente en conocer mejor la realidad, sino en producir conocimientos científicamente fundamentados que contribuyan, junto con los sujetos involucrados/as, a su transformación.

4.8. Tres lógicas paradigmáticas de organización del proceso de investigación

La comparación entre los tres grandes paradigmas de investigación permite observar que sus diferencias no se reducen a la selección de determinados métodos, técnicas o instrumentos, sino que responden a concepciones distintas acerca de la realidad, el conocimiento, los sujetos participantes y las finalidades de la actividad científica. El paradigma positivista, históricamente relacionado con Comte (1830–1842) y posteriormente con diferentes desarrollos del positivismo lógico y del postpositivismo, ha privilegiado la búsqueda de regularidades, relaciones causales, explicación, predicción y contrastación empírica. De allí proviene la importancia concedida a la formulación de hipótesis, operacionalización de variables, selección de muestras, construcción de instrumentos, recolección sistemática de datos y análisis cuantitativo. La representación lineal que aparece en la parte inferior izquierda de la lámina expresa adecuadamente una tendencia metodológica predominante, pero no debería interpretarse como una secuencia absolutamente rígida. Incluso dentro de esta tradición, autores como Popper (1934/1962) cuestionaron la concepción ingenuamente verificadora del conocimiento científico, mientras posteriormente Lakatos Musgrave (1975) mostró que la dinámica de los programas de investigación resulta mucho más compleja que la simple comprobación aislada de hipótesis. Por ello, lo característico del paradigma no es únicamente la cuantificación, sino una determinada concepción de objetividad, contrastación, explicación y producción sistemática del conocimiento.

El paradigma naturalista-interpretativo modifica sustancialmente esta lógica al considerar que los fenómenos humanos y sociales no pueden comprenderse adecuadamente mediante una separación rígida entre sujetos investigadores y realidades investigadas. Sus raíces pueden encontrarse en la tradición hermenéutica, la fenomenología, la sociología comprensiva, el interaccionismo simbólico y posteriormente la etnometodología, la etnografía y otras orientaciones cualitativas. Dilthey (1883/1980) contribuyó tempranamente a diferenciar la explicación causal de la comprensión de los fenómenos histórico-sociales; Weber (1904/1917/1973 y 1922/1964) desarrolló la noción de Verstehen para comprender el sentido de la acción social; Husserl (1949)

profundizó el estudio fenomenológico de la experiencia, y Gadamer (1960) mostró posteriormente que comprender implica siempre una relación histórica e interpretativa entre quien interpreta y aquello que es interpretado. De allí que el diseño de investigación representado en el centro de la lámina adquiera un carácter circular, recursivo y flexible: problema, objetivos, diagnóstico, selección de participantes, instrumentos, producción de información, análisis, teoría y resultados pueden modificarse mutuamente durante el proceso. No se trata de ausencia de rigurosidad, sino de una concepción diferente de ella, basada en contextualización, reflexividad, intersubjetividad, profundidad interpretativa y reconstrucción de significados.

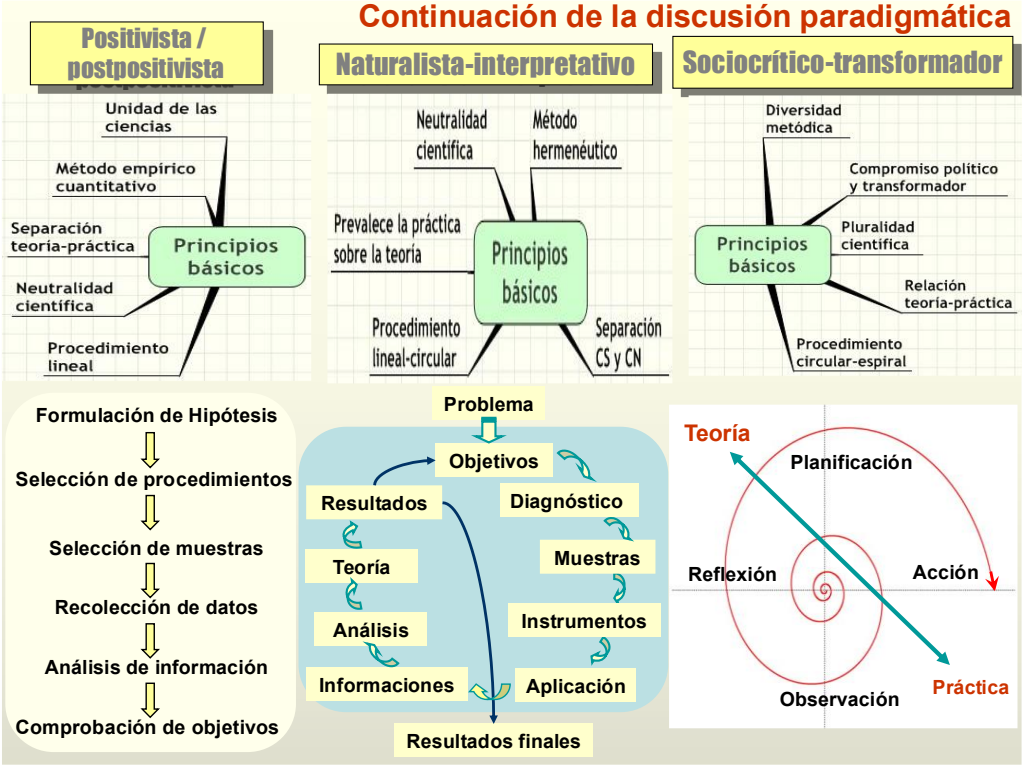


Figura 23: Los cinco principales principios caracterizadores de cada uno de los tres paradigmas.

La diferencia adquiere una dimensión adicional con el paradigma sociocrítico. Aquí ya no basta con explicar causalmente determinados fenómenos ni con comprender los significados construidos por los sujetos; se incorpora explícitamente la pregunta acerca de las contradicciones sociales, las relaciones de poder, los intereses que orientan el conocimiento y las posibilidades de transformación de las realidades estudiadas. Esta perspectiva encuentra antecedentes fundamentales en Marx (2017) y posteriormente en la Teoría Crítica desarrollada por Horkheimer (1937), Adorno (1973), Marcuse

(1964) y Habermas (1968 y 1981). Sin embargo, adquiere características especialmente importantes para nuestro trabajo mediante la investigación-acción de Lewin (1946), la praxis liberadora de Freire (1968/1970), la Investigación-Acción Participativa desarrollada por Fals Borda (1987) y la investigación-acción crítica de Carr y Kemmis (1986) y Mora (2017). Habermas (1968) mediante su análisis de los intereses constitutivos del conocimiento, contribuye particularmente a comprender por qué la ciencia no puede reducirse a un interés técnico de control y predicción: junto a este aparecen intereses práctico-comunicativos y emancipatorios. La representación circular-espiral situada a la derecha de la lámina expresa precisamente esta lógica: planificación, acción, observación y reflexión constituyen momentos relacionados que generan sucesivos ciclos de problematización, intervención, evaluación y reconstrucción de la práctica.

La comparación permite entonces formular una conclusión importante, la cual podríamos resumir de la siguiente manera, *los tres paradigmas no se distinguen simplemente porque uno use números, otras palabras y una tercera acción*. Esta simplificación, muy frecuente en ciertos manuales metodológicos, empobrece profundamente la discusión paradigmática. Los tres pueden recurrir, bajo determinadas condiciones, a DEI cuantitativos y cualitativos; lo que cambia fundamentalmente es la manera como conciben realidad, conocimiento, sujeto, objetividad, teoría, método, valores y finalidad de la investigación. Mientras la tradición positivista privilegia predominantemente la explicación, contrastación y predicción, el naturalismo-interpretativo procura comprender e interpretar los significados producidos en contextos específicos, y el sociocrítico incorpora explícitamente crítica, participación, praxis y transformación. La espiral sociocrítica no significa, por tanto, simplemente un procedimiento metodológico más flexible; representa una concepción epistemológica según la cual teoría y práctica se interpenetran dialécticamente y el conocimiento puede constituirse en instrumento colectivo para comprender críticamente y transformar la realidad.

4.9. De la linealidad y la circularidad a la espiral crítico-transformadora

Las diferencias entre los paradigmas científicos pueden comprenderse con mayor claridad cuando observamos no solamente sus fundamentos epistemológicos o sus métodos predominantes, sino también la manera como conciben el movimiento mismo de la investigación. La representación gráfica de la figura 24 permite distinguir tres tendencias metodológicas fundamentales, a saber, una organización predominantemente lineal asociada históricamente con ciertas modalidades positivistas y postpositivistas; una organización más flexible, circular y recursiva característica de numerosas investigaciones naturalistas-interpretativas; y una organización espiral, crítica y transformadora vinculada con el paradigma sociocrítico. Estas

representaciones no deben entenderse como esquemas rígidos ni universalmente aplicables. La investigación científica real contiene avances, retrocesos, reformulaciones, contradicciones y decisiones que difícilmente pueden representarse mediante una figura geométrica simple. Sin embargo, la metáfora espacial resulta epistemológicamente útil porque permite visualizar las diferentes maneras de relacionar problema, teoría, empírica, sujetos, reflexión, resultados y acción. Como señalamos anteriormente, no se trata simplemente de escoger procedimientos diferentes, sino de comprender que detrás de cada organización metodológica existe una determinada concepción de ciencia y de producción del conocimiento.

La linealidad atribuida al paradigma positivista representa una tendencia a organizar el proceso investigativo mediante una secuencia previamente estructurada, la cual tiene que ver con formulación del problema, construcción teórica, establecimiento de hipótesis, operacionalización, selección de procedimientos e instrumentos, obtención de datos, análisis, contrastación y formulación de resultados. Esta estructura ha desempeñado un papel extraordinariamente importante en el desarrollo de las ciencias naturales y también en amplios campos de las ciencias sociales, particularmente cuando se pretende explicar relaciones, establecer regularidades, contrastar hipótesis o realizar predicciones. No obstante, sería epistemológicamente inadecuado afirmar que „el positivismo piensa linealmente“ en sentido absoluto. Incluso las tradiciones científicas fuertemente orientadas hacia la contrastación empírica contienen procesos de retroalimentación y reformulación. Popper (1934/1962), por ejemplo, concibe el desarrollo del conocimiento mediante problemas, conjeturas, intentos de refutación y nuevos problemas; mientras Lakatos y Musgrave (1975) muestra que los programas de investigación se desarrollan históricamente mediante modificaciones de sus hipótesis y estructuras teóricas. Por ello, la línea A → B → C → resultados debe entenderse como una representación ideal-típica de una lógica metodológica predominantemente secuencial, no como descripción literal de todo proceso de investigación positivista.

El paradigma naturalista-interpretativo introduce una modificación considerable porque la comprensión de significados, experiencias, relaciones y contextos exige normalmente un movimiento más flexible entre las diferentes fases de la investigación. El problema inicial puede reformularse durante el trabajo de campo; las categorías pueden emerger o modificarse como consecuencia de entrevistas, observaciones e interacciones; la selección de participantes puede responder progresivamente a necesidades analíticas; y la interpretación puede generar nuevas preguntas que obliguen a regresar a momentos anteriores del proceso. De allí la pertinencia de representar esta lógica mediante la combinación de movimientos lineales y circulares o, mejor todavía, recursivos. La hermenéutica resulta especialmente significativa en este punto, ya que el denominado círculo hermenéutico expresa la relación permanente entre las

partes y el todo, entre aquello que se interpreta y los horizontes desde los cuales tiene lugar la interpretación. Gadamer (1960) profundizó esta concepción mostrando que comprender no significa acceder desde una posición neutral a una realidad completamente exterior, sino participar en un proceso histórico de interpretación. De manera semejante, las metodologías cualitativas contemporáneas, como la teoría fundamentada desarrollada inicialmente por Glaser y Strauss (2006), muestran que producción de información, codificación, comparación, conceptualización y construcción teórica pueden desarrollarse recursivamente. Por ello, el resultado no constituye necesariamente el último punto de una cadena, sino una construcción progresiva derivada del diálogo permanente entre información, sujetos, interpretación y teoría.

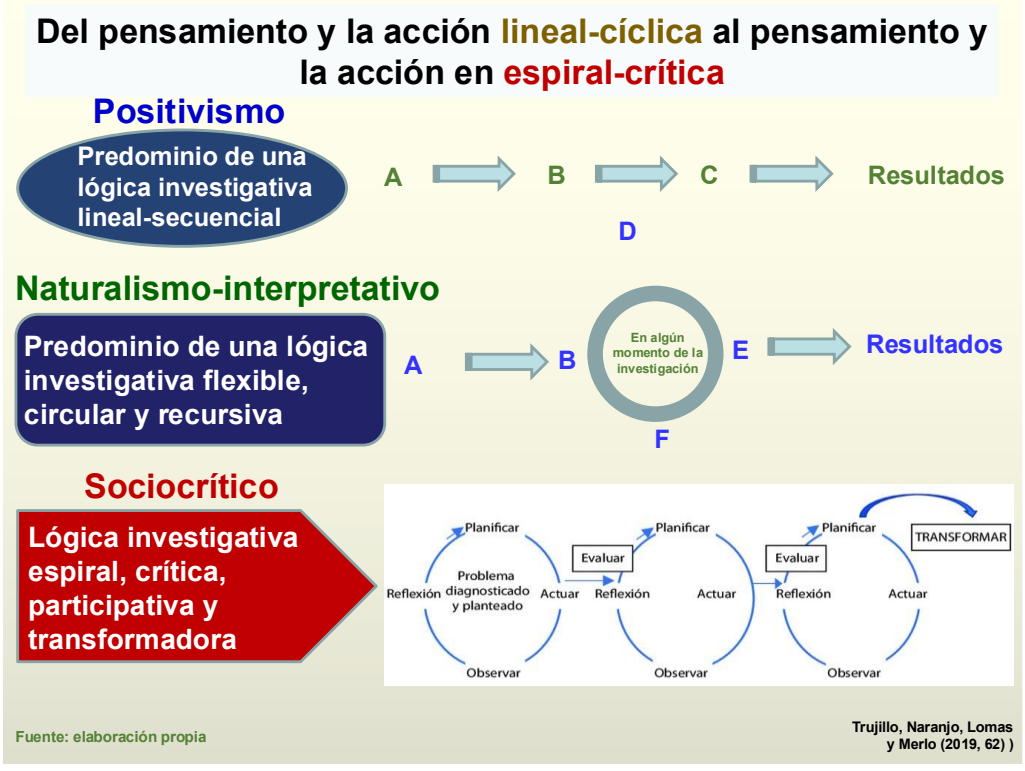


Figura 24: Los procedimientos lineal, lineal-circular y circular-espiral de los tres paradigmas científicos.

La lógica sociocrítica introduce finalmente una diferencia cualitativa: el movimiento circular se convierte en espiral porque cada ciclo pretende producir aprendizaje, crítica, acción y alguna modificación de la situación inicialmente problematizada. La investigación-acción desarrollada por Lewin (1946) constituye uno de los antecedentes fundamentales de esta representación mediante ciclos de planificación, acción y evaluación;

posteriormente, Freire (1968/1970) profundizó la relación dialéctica entre reflexión y acción mediante su concepto de praxis, mientras Fals Borda (1987) desarrolló desde América Latina una Investigación-Acción Participativa estrechamente vinculada con sujetos, comunidades y procesos de transformación social (Wind y Mora, 2024). Carr y Kemmis (1986) sistematizaron particularmente la idea de la espiral autorreflexiva integrada por planificación, acción, observación y reflexión, donde los resultados de un ciclo alimentan críticamente el siguiente (Mora, 2017). La espiral mostrada en la figura 24 expresa precisamente esta concepción; se problematiza una realidad, se planifica, se actúa, se observa, se reflexiona y se evalúa; pero el proceso no regresa exactamente al punto inicial. El nuevo ciclo comienza en condiciones diferentes porque las personas participantes han aprendido, la realidad puede haber sido modificada, han surgido nuevas contradicciones y se dispone de conocimientos que anteriormente no existían. Por ello, la transformación no constituye solamente un „resultado final“, sino una dimensión presente durante todo el proceso investigativo.

4.10. Comparación de los tres grandes paradigmas de la investigación científica

La comparación entre los paradigmas positivista, naturalista-interpretativo y sociocrítico constituye un ejercicio epistemológico y metodológico de particular importancia para comprender la diversidad existente en la investigación científica contemporánea. Esta comparación no debería entenderse como una clasificación rígida destinada a encerrar toda investigación dentro de categorías mutuamente excluyentes, ni tampoco como una jerarquización mediante la cual un paradigma deba ser considerado necesariamente superior a los demás. Se trata, más bien, de identificar sus fundamentos predominantes, sus respectivas concepciones de la realidad y del conocimiento, las relaciones que establecen entre los sujetos y los objetos o fenómenos investigados, sus finalidades científicas y sociales, así como las consecuencias metodológicas derivadas de tales posicionamientos. Desde este punto de vista, los paradigmas constituyen sistemas relativamente coherentes de presupuestos filosóficos, epistemológicos, axiológicos y metodológicos que orientan las decisiones tomadas durante el proceso investigativo, pero que históricamente han experimentado transformaciones, intercambios, contradicciones y aproximaciones recíprocas.

Las tablas comparativas presentadas a continuación, en la figura 25, permiten reconocer, en primer lugar, que el paradigma positivista ha estado históricamente relacionado con el empirismo, el racionalismo científico y las tradiciones orientadas hacia la explicación, la medición, la contrastación de hipótesis y la identificación de regularidades. En términos generales, procura establecer relaciones entre variables, explicar determinados fenómenos y, cuando las condiciones epistemológicas y empíricas lo permiten, formular

generalizaciones y predicciones. De allí proviene su fuerte vinculación histórica con procedimientos cuantitativos, diseños experimentales y cuasiexperimentales, muestras probabilísticas, instrumentos estandarizados y procedimientos estadísticos. Sin embargo, sería reduccionista identificar automáticamente positivismo con cuantificación. La utilización de estadísticas, mediciones, experimentos o encuestas no convierte por sí misma una investigación en positivista. Su ubicación paradigmática depende también de la concepción de realidad asumida, del significado otorgado a la objetividad, de la relación establecida entre investigador y realidad investigada, de los intereses del conocimiento y de las finalidades perseguidas.

El paradigma naturalista-interpretativo, por su parte, desplaza el centro de atención desde la explicación causal y la generalización hacia la comprensión de significados, experiencias, interacciones, representaciones y prácticas construidas por los sujetos en contextos históricos y socioculturales determinados. La realidad deja de concebirse exclusivamente como algo exterior, estable y susceptible de ser medido independientemente de quienes participan en ella, para ser comprendida también como una realidad dinámica, múltiple, contextual e intersubjetivamente construida. De allí la relevancia adquirida por la fenomenología, la hermenéutica, el interaccionismo simbólico, la etnografía, los estudios de caso, la teoría fundamentada, las entrevistas abiertas, la observación participante y otras estrategias cualitativas. El/la investigador/a no se considera simplemente un/a observador/a externo/a y neutral, sino un sujeto que interactúa con otros sujetos y participa, en diferentes grados, en los procesos de interpretación y construcción del conocimiento. Tampoco aquí debería establecerse una equivalencia mecánica entre paradigma interpretativo e investigación cualitativa: determinados datos cuantitativos pueden cumplir funciones descriptivas o complementarias dentro de una investigación predominantemente interpretativa sin modificar necesariamente su orientación epistemológica fundamental.

El paradigma sociocrítico incorpora las contribuciones explicativas e interpretativas anteriores, pero introduce una cuestión adicional de enorme importancia, la cual consiste en ver ¿para qué se produce conocimiento científico y qué relación mantiene ese conocimiento con la transformación de la realidad? La investigación deja entonces de limitarse a describir, explicar o comprender los fenómenos y se vincula deliberadamente con procesos de crítica, participación, acción y transformación. La realidad es entendida como histórica, dinámica, contradictoria y atravesada por relaciones sociales, económicas, culturales y de poder. El conocimiento tampoco es considerado completamente neutral respecto de los intereses humanos y sociales que intervienen en su producción y utilización. De esta manera adquieren especial relevancia la praxis, la reflexión crítica, la participación de los sujetos y comunidades implicadas, la relación dialéctica entre teoría y práctica y los procesos cíclicos o espirales de acción–reflexión–acción. La Investigación

Acción, la Investigación Acción Participativa y sus modalidades críticas y transformadoras constituyen expresiones particularmente importantes de esta perspectiva.

Las diferencias entre los tres grandes paradigmas pueden apreciarse con especial claridad cuando la comparación se traslada, por ejemplo, al campo educativo. Una investigación educativa de orientación predominantemente positivista puede interesarse, por ejemplo, en establecer relaciones entre determinadas variables pedagógicas y el rendimiento estudiantil, comparar grupos, evaluar los efectos de una intervención o identificar regularidades susceptibles de generalización. Una investigación naturalista-interpretativa puede concentrarse, en cambio, en comprender cómo estudiantes y docentes experimentan un determinado proceso educativo, qué significados atribuyen al aprendizaje, cómo interpretan sus relaciones en el aula o de qué manera construyen determinadas representaciones sobre el conocimiento. Desde una perspectiva sociocrítica, la investigación podría incorporar estas formas de explicación y comprensión, pero vinculándolas además con procesos colectivos destinados a modificar críticamente determinadas prácticas educativas. Docentes, estudiantes y otros actores dejan de ser considerados exclusivamente fuentes de DEI y pueden convertirse en participantes activos/as en la identificación del problema, la producción de conocimientos, la interpretación de los resultados, la toma de decisiones y la transformación de las prácticas.

Esta diferenciación resulta fundamental porque permite superar una concepción excesivamente instrumental de los paradigmas. Un paradigma científico no puede definirse simplemente por las técnicas e instrumentos utilizados. Ya hemos reiterado en varias ocasiones que una encuesta no es intrínsecamente positivista, una entrevista no es necesariamente interpretativa y un taller participativo no convierte automáticamente una investigación en sociocrítica. El significado metodológico de tales procedimientos depende del entramado epistemológico dentro del cual son concebidos y utilizados. La pregunta decisiva no consiste solamente en determinar cómo se investiga, sino también qué concepción de realidad se asume, cómo se entiende el conocimiento, quién participa en su construcción, qué valores e intereses intervienen, para qué se investiga y qué relación se establece entre conocimiento y acción. Esta consideración abre la posibilidad de reconocer complementariedades metodológicas sin caer necesariamente en un eclecticismo carente de coherencia epistemológica.

Precisamente para profundizar esta comparación se propone una matriz de tres paradigmas por ocho dimensiones (M de 3P×8D). Su propósito consiste en desplazar la discusión desde una simple enumeración de métodos y técnicas hacia los fundamentos que permiten determinar la consistencia de una determinada posición paradigmática. Las ocho dimensiones consideradas

son las siguientes: ontológica, epistemológica, axiológica, antropológica, teleológica, metodológica, sociológica y praxeológica-transformadora. Cada una plantea una interrogante fundamental.

La dimensión ontológica pregunta qué concepción de realidad sostiene la investigación; la epistemológica examina qué se entiende por conocimiento y cómo se establece la relación entre quien conoce y aquello que se pretende conocer; la axiológica analiza el papel de los valores, intereses y compromisos; la antropológica interroga la concepción del ser humano y de los sujetos participantes; la teleológica pregunta para qué se investiga; la metodológica estudia cómo se produce y valida el conocimiento; la sociológica analiza las relaciones entre investigación, sociedad, cultura, instituciones y poder; y la dimensión praxeológica-transformadora examina específicamente las relaciones entre conocimiento, participación, acción, reflexión y transformación.

La incorporación de esta última dimensión adquiere particular importancia para distinguir la especificidad del paradigma sociocrítico. No basta con señalar que este paradigma utiliza métodos cualitativos y cuantitativos o que promueve la participación. Su singularidad reside fundamentalmente en concebir la producción de conocimiento en relación dialéctica con la praxis. Conocer, comprender, criticar, actuar y transformar forman parte de un proceso que no concluye con la obtención de resultados, sino que puede generar nuevas contradicciones, interrogantes y problemas de investigación.
De allí la estructura espiral que caracteriza buena parte de las investigaciones sociocríticas, la cual podríamos resumir en problematización → conocimiento y comprensión → interpretación → crítica → acción → transformación → evaluación y reflexión → nueva problematización. El resultado científico no representa necesariamente el punto final del proceso, sino un momento dentro de una dinámica permanente de producción de conocimiento y transformación de las realidades estudiadas.

La M 3P×8D puede cumplir, además, una segunda función conceptual, pues ella pude servir como una especie de prueba de suficiencia paradigmática. La existencia de una teoría, un método, una estrategia de investigación o una tradición intelectual relevante no resulta suficiente, por sí sola, para otorgarle el estatuto de paradigma científico. Para ello debería ser posible identificar un conjunto relativamente coherente de respuestas a las cuestiones ontológicas, epistemológicas, axiológicas, antropológicas, teleológicas, metodológicas, sociológicas y praxeológicas planteadas. Desde esta consideración es posible reconocer la enorme relevancia científica de la hermenéutica, la fenomenología, la complejidad, la prospectiva, la teoría fundamentada y otras corrientes o perspectivas sin necesidad de convertir automáticamente cada una de ellas en un paradigma autónomo, ya que no estaría cumpliendo con los principios y criterios que lo caracterizan.

Algunos elementos de comparación (1)

Fundamentos	Positivismo y empirismo	Fenomenología, teoría interpretativa	Histórico social, teoría crítica, liberación
Finalidad	Explicar, verificar teorías, controlar y generalizar	Comprender e interpretar la realidad y significados	Emancipar, liberar, transformar, develar
Realidad	Objetiva, estática, dada, medible y regulada	Múltiples, divergente, dinámica, construida	Contexto sociocultural, dinámica, compleja, his.
Sujeto-objeto	Separación, pasivo, el sujeto como objeto	Interactiva, intersubjetiva y contextual	Participación, igualdad, compromiso, interacción
Valores	Neutralidad, "objetiva", sin compromiso social	Existencia de valores, "búsqueda de neutralidad"	Intereses y relaciones de poder, no es neutral
Teoría-práctica	Separadas, prevalece la teoría, escasos cambios	Escasa relación, la práctica como medio	Dependientes, unidas por la praxis, influyentes
Método	Cuantitativo, hipotético, variables, simplificación	Cualitativo, interpretativo, descriptivo, H. de T., Ind.	Histórico dialéctico, dialógico, múltiples E.
Diseño y D.	Experimental, muestras, único, linealidad,	Muestras intencionales, múltiples instrumentos	Acción-reflexión-acción, espiral, dinámico
Criterios de C.	Validez, confiabilidad, objetividad,	Combinación de técnicas, triangulación, credibilidad	Intersubjetividad, consenso, cambios
Alcance	Normativo, a largo plazo, pretende generalizar	Produce pocos cambios, particulariza, situacional	Transformación, reflexión, emancipación

Algunos elementos de comparación (2)

POSITIVISTA	INTERPRETATIVO	SOCIOCRÍTICO
Explicar/Aclarar	Comprender significados	Transformar realidades
Altos niveles de abstración de la realidad	Percepciones y sensaciones	Vivencias, realidades experiencias y praxis
Comprobación de teorías	Desarrollo de teorías	Solución de problemas prácticos y teorización
Deductivo	Inductivo	Bidireccional
Objetivo	Subjetivo	Dialéctico
Lógico	Interpretativo	Reflexivo
Ahistórico	Histórico - subjetivo	Histórico-cultural
Cerrado	Abierto	Transparente-público
Predeterminado por los/as investigadores/as	Predeterminado por las realidades investigadas	Relevancia de los/as afectad@s y participantes
Distante	Cercano	Identificación práctica
Estático	Proceso temporal	Proceso dinámico continuo
Centrado en partes	Centrado en totalidades	Pertinencia contextual
Alto nivel de medición	Bajo nivel de medición	Mediciones necesarias
Uso de la estadística	Sin moldelos estadísticos	Modelos complementarios

Algunos elementos de comparación (3)

POSITIVISTA	INTERPRETATIVO	SOCIOCRÍTICO
Verticalidad	Horizontalidad	Complementariedad
Procedimiento rígido	Procedimiento flexible	Procedimiento equilibrado
Muestra probabilística	Muestra intencional	Muestra comprometida
Confidencial	Anónimo	Transparente
Datos lejanos y remotos	Informaciones cercanas	Variedad de datos e informaciones
Énfasis en las diferencias	Énfasis en las similitudes	Convergencias y divergencias sociocríticas
Causas / consecuencias	Estudio de relaciones	Resolución de problemas
Análisis simplificado y reductivo	Análisis de casos explicativos	Análisis multimetódico sociocrítico
Publicaciones simplificadas	Publicaciones extensas	Publicaciones con todos/as los/as participantes
Generalidad Valoración externa Fiabilidad Objetividad	Credibilidad Transferibilidad Valoración interna Triangulación	Teoría de consensos Consecuencias prácticas Relevancia contextual Significado social
Instrumentos cuantitativos rigurosos	Técnicas e instrumentos cualitativos	Combinación metódica, instrumental y técnica
Intradisciplinarios	Interdisciplinarios	Intra-Interdisciplinarios

Figuras 24a, 24b y 24c: Principales principios y criterios caracterizadores de cada paradigma científico.

Finalmente, la comparación propuesta tampoco conduce necesariamente a una tesis de incompatibilidad absoluta entre los tres grandes paradigmas. Sus diferencias epistemológicas deben ser reconocidas y no pueden diluirse mediante una combinación arbitraria de procedimientos. Sin embargo, reconocer diferencias no significa negar toda posibilidad de diálogo, complementariedad o articulación. Una problemática científica compleja puede requerir medición, explicación, comprensión e interpretación y, simultáneamente, generar procesos participativos orientados hacia la transformación. Lo determinante será mantener la coherencia entre el problema estudiado, los intereses de conocimiento, los presupuestos epistemológicos, las decisiones metodológicas y las finalidades científicas y sociales de la investigación. En consecuencia, más que concebir los tres paradigmas como territorios completamente cerrados y enfrentados, resulta pertinente comprenderlos como grandes tradiciones científico-epistemológicas diferenciadas, históricamente construidas y potencialmente dialogantes, cuyas relaciones de compatibilidad, complementariedad y tensión deben ser examinadas críticamente en función de cada problemática concreta.



Figura 25: Un ejemplo comparativo en el campo de las ciencias de la educación y formación

Dimensión	Pregunta paradigmática fundamental
1. **Ontológica**	¿Qué concepción de realidad sostiene el paradigma?
2. **Epistemológica**	¿Cómo se concibe el conocimiento y la relación entre quien conoce y aquello que conoce?
3. **Axiológica**	¿Qué lugar ocupan los valores, intereses y compromisos?
4. **Antropológica**	¿Cómo se conciben los sujetos participantes en la investigación?
5. **Teleológica**	¿Para qué se investiga: explicar, comprender, ¿transformar?
6. **Metodológica**	¿Cómo se construye el conocimiento y qué relación existe entre teoría, método y práctica?
7. **Sociológica**	¿Qué relación establece la investigación con sociedad, poder, cultura, instituciones y contexto histórico?
8. **Praxeológica/ transformadora**	¿Qué relación existe entre conocimiento, acción, participación, reflexión y transformación?

Figura 26: Matriz comparativa de las dimensiones caracterizadoras de cada uno de los paradigmas científicos

4.11. El pragmatismo, los métodos mixtos y el debate sobre su estatuto paradigmático

El desarrollo contemporáneo de los métodos mixtos ha introducido una nueva y relevante discusión en el campo de la metodología de la investigación científica; esto significa que la tendencia, asumida por algunos/as investigadores/as, especialmente teóricos/as, de considerar al pragmatismo no solamente como una tradición filosófica o una orientación metodológica, sino también como un paradigma de investigación capaz de proporcionar fundamento epistemológico a la combinación de procedimientos cuantitativos y cualitativos. Esta discusión debe situarse históricamente en el contexto de las denominadas guerras paradigmáticas, particularmente intensas durante las últimas décadas del siglo XX, cuando una parte importante del debate metodológico en las ciencias sociales y humanas se organizó alrededor de la supuesta incompatibilidad entre investigación cuantitativa e investigación cualitativa. Frente a esta polarización surgieron propuestas que procuraron superar la dicotomía mediante la combinación sistemática de métodos, técnicas, datos y formas de análisis. Los trabajos de Tashakkori y Teddlie (2003 y 2010), Greene (2007), Morgan (2007 y 2014), Creswell y Plano Clark (2018), entre otros/as, desempeñaron un papel significativo en la consolidación de los métodos mixtos como un campo metodológico con creciente autonomía, institucionalización y reconocimiento científico. El Handbook of Mixed Methods in Social & Behavioral Research, coordinado por Tashakkori y Teddlie (2003 y 2010), constituye un hito de este proceso, precisamente porque reúne tanto los fundamentos filosóficos como los problemas de diseño, muestreo, recolección, análisis e interpretación asociados con la integración metodológica.

Es necesario, sin embargo, diferenciar tres planos que frecuentemente aparecen superpuestos en esta discusión, el pragmatismo como tradición filosófica, la orientación pragmática de la investigación y los métodos mixtos como estrategia metodológica. El pragmatismo posee raíces filosóficas profundas que se remontan a Charles Sanders Peirce (1878 y 1988), William James (1970) y John Dewey (1938) y que posteriormente han sido desarrolladas, revisadas y diversificadas por numerosos/as autores/as. Por ello sería conceptualmente inadecuado reducir esta tradición a la fórmula instrumental de escoger simplemente aquello que «funciona». Particularmente en Dewey (1938), la indagación se encuentra estrechamente relacionada con la experiencia, la acción, las consecuencias, la democracia y la resolución reflexiva de situaciones problemáticas. El problema surge cuando una determinada recepción metodológica del pragmatismo tiende a privilegiar la utilidad de los procedimientos sobre la explicitación de los fundamentos ontológicos, epistemológicos, axiológicos y sociopolíticos de la investigación. En consecuencia, el cuestionamiento sociocrítico que aquí se formula no se dirige contra el pragmatismo filosófico en su totalidad, ni tampoco contra la

legítima utilización de métodos mixtos, sino contra aquellas versiones metodológicas que pudieran convertir el principio pragmático en una justificación suficiente para seleccionar y combinar técnicas sin examinar las concepciones de realidad, conocimiento, sujeto, valores, sociedad y transformación que acompañan toda práctica científica, considerándose ligeramente que el pragmatismo es realmente un paradigma similar a los tres que venimos desarrollando en el presente trabajo.

En este debate adquiere especial relevancia la contribución de David Morgan (2007 y 2014). En su conocido trabajo Paradigms Lost and Pragmatism Regained (2007), este autor examina explícitamente las implicaciones metodológicas de combinar métodos cualitativos y cuantitativos y propone una aproximación pragmática como nuevo paradigma orientador para la investigación social. Su planteamiento pretende desplazar la atención desde las controversias que denomina metafísicas hacia las decisiones propiamente metodológicas, creando con ello condiciones más favorables para la integración de diferentes métodos. Este desplazamiento representa una contribución importante porque cuestiona la correspondencia rígida según la cual lo cuantitativo tendría que pertenecer necesariamente al positivismo o postpositivismo, mientras que lo cualitativo debería quedar reservado al constructivismo, naturalismo o interpretativismo. La selección metodológica puede responder, desde esta concepción, al problema investigado, las preguntas formuladas y las consecuencias esperadas del conocimiento producido. El/a investigador/a dispone así de una mayor libertad para recurrir a diferentes fuentes de DEI y estrategias de análisis, posición que continúa teniendo considerable influencia en investigaciones aplicadas y en campos caracterizados por problemas sociales complejos.

Ahora bien, precisamente en este punto aparece una cuestión que consideramos epistemológicamente fundamental, la cual consiste en que ¿la posibilidad de combinar métodos cuantitativos y cualitativos demuestra por sí misma la existencia de un nuevo paradigma científico? Nuestra respuesta requiere una distinción entre compatibilidad metodológica y suficiencia paradigmática. Que determinados métodos, técnicas o instrumentos puedan ser combinados dentro de un diseño de investigación no significa necesariamente que tal combinación produzca una nueva concepción ontológica, epistemológica, axiológica, antropológica, sociológica y teleológica de la ciencia. Los métodos mixtos han demostrado una extraordinaria capacidad para integrar información numérica y narrativa, contrastar resultados, triangular evidencias (Haack 1993), construir diseños secuenciales o concurrentes y aproximarse multidimensionalmente a problemas complejos. Greene (2007), por ejemplo, concibe la investigación mixta dentro de una visión amplia de indagación social y no simplemente como yuxtaposición mecánica de datos cuantitativos y cualitativos. Precisamente por ello, la

riqueza metodológica de los métodos mixtos debe ser reconocida sin convertir automáticamente esa riqueza en prueba de autonomía paradigmática.

Esta distinción resulta particularmente importante desde la posición sociocrítica. Una investigación orientada por el paradigma sociocrítico puede emplear encuestas, escalas, análisis estadísticos, entrevistas, observaciones participantes, grupos de discusión, análisis documental, estudios de casos, cartografías sociales o procedimientos computacionales, combinándolos cuando la naturaleza del problema así lo requiera. La utilización simultánea de procedimientos cuantitativos y cualitativos no convierte automáticamente dicha investigación en pragmática, de la misma manera que la utilización de una encuesta no convierte necesariamente una investigación en positivista ni la realización de entrevistas la convierte automáticamente en interpretativa. Los métodos no poseen por sí mismos una identidad paradigmática absoluta; adquieren sentido dentro de una arquitectura investigativa más amplia, determinada por las preguntas formuladas, las relaciones establecidas entre investigadores/as y participantes, los criterios de validez asumidos, la concepción del conocimiento, los valores explícitos o implícitos y, muy especialmente desde nuestra orientación, la finalidad social y transformadora atribuida a la investigación. Esta consideración permite superar la identificación simplificada entre paradigma y método que durante décadas ha contribuido a endurecer innecesariamente las fronteras entre las tradiciones investigativas.

Por esta razón, tampoco consideramos suficiente el criterio de «utilidad» para resolver el problema de la fundamentación metodológica. Preguntarse qué método funciona mejor constituye una cuestión legítima, pero inmediatamente aparecen otras preguntas, tales como: ¿funciona para qué?, ¿para quién?, ¿en beneficio de quién?, ¿bajo qué concepción de realidad?, ¿con cuáles valores?, ¿dentro de cuáles relaciones de poder y con cuáles consecuencias sociales? Una determinada intervención podría demostrar elevada eficacia instrumental y, simultáneamente, reproducir desigualdades, relaciones jerárquicas o formas de dominación presentes en el contexto investigado. Desde una epistemología sociocrítica, por tanto, la eficacia constituye un criterio necesario en determinadas investigaciones, pero nunca suficiente. La relación entre conocimiento e interés planteada por Habermas (1968 y 1981), la concepción dialógica y emancipadora de Freire (1997), la investigación comprometida de Fals Borda (1987) y las diferentes tradiciones de Investigación Acción crítica recuerdan que producir conocimiento significa también intervenir, directa o indirectamente, en un mundo social atravesado por intereses (Schütz, 1932), valores, contradicciones y relaciones de poder. De allí que la pregunta pragmática por aquello que funciona deba complementarse con la pregunta crítica acerca de por qué funciona, para quién funciona, cuáles relaciones reproduce y qué realidad contribuye a conservar o transformar.

Esta observación permite, además, diferenciar el pragmatismo metodológico de una posición propiamente transformadora. Resolver un problema práctico no significa necesariamente transformar las condiciones estructurales que producen ese problema. Una investigación puede mejorar el funcionamiento de una institución, incrementar la eficiencia de un procedimiento educativo o perfeccionar una política determinada sin cuestionar las relaciones sociales que condicionan su existencia. La transformación sociocrítica implica un nivel adicional; es decir, comprender históricamente el problema, develar sus contradicciones, incorporar activamente a los sujetos afectados, vincular reflexión y acción y producir conocimiento durante el propio proceso de transformación. Por esta razón, desde nuestra concepción, pragmatismo y sociocrítica pueden coincidir metodológicamente en determinados procedimientos e incluso compartir una preocupación por la solución de problemas, pero no son epistemológica ni teleológicamente equivalentes. La diferencia fundamental no reside en utilizar uno o varios métodos, sino en la concepción del conocimiento, la participación, los valores, el poder, la praxis y la transformación social que orienta el proceso investigativo (Wind y Mora, 2024).

Esta discusión permite recuperar críticamente la noción de paradigma desarrollada por Thomas Kuhn (1962) y sus posteriores ampliaciones en las ciencias sociales. Morgan (2007 y 2014) muestra precisamente que el término paradigma ha adquirido diversos significados, tales como cosmovisión, postura epistemológica, conjunto de creencias compartidas por una comunidad científica y modelo o ejemplo de práctica investigativa. Esta pluralización conceptual explica parcialmente por qué determinadas corrientes contemporáneas pueden ser denominadas paradigmas bajo una acepción y no necesariamente bajo otra. Si paradigma significa simplemente una orientación ampliamente compartida por una comunidad de investigadores/as, los métodos mixtos y su fundamentación pragmática poseen indudablemente una considerable institucionalización; o sea, disponen de publicaciones especializadas, manuales, asociaciones, programas de formación, diseños metodológicos propios y una extensa comunidad internacional. Si, en cambio, se exige que un paradigma proporcione respuestas relativamente articuladas y diferenciadas acerca de la realidad, el conocimiento, los valores, el ser humano, las finalidades de la ciencia, las relaciones sociales y la praxis investigativa, entonces la cuestión resulta considerablemente más compleja.

Es justamente aquí donde la matriz comparativa 3P×8D desarrollada en este trabajo adquiere una segunda función epistemológica. Inicialmente fue construida para comparar sistemáticamente los paradigmas positivista, naturalista-interpretativo y sociocrítico mediante ocho dimensiones fundamentales; sin embargo, puede utilizarse también como una especie de prueba de suficiencia paradigmática para examinar corrientes que reivindican o a las cuales se atribuye el estatuto de nuevos paradigmas. La pregunta ya

no sería simplemente si el pragmatismo dispone de métodos propios o permite combinar métodos cuantitativos y cualitativos, sino si presenta una configuración suficientemente coherente y diferenciada en las dimensiones ontológica, epistemológica, axiológica, antropológica, teleológica, metodológica, sociológica y praxeológica-transformadora. Este criterio evita tanto el dogmatismo de afirmar que siempre existirán sólo tres paradigmas como la tendencia contraria de denominar paradigma a toda nueva corriente, perspectiva, metodología o estrategia investigativa, tal como ocurre con cierta frecuencia en algunos contextos o comunidades de investigación que buscan otros caminos de diferencia, autonomía u originalidad, pero termina realmente planteando cuestiones altamente contradictorias e insostenibles, según nuestra matriz.

Desde esta posición, no resulta necesario negar categóricamente la posibilidad de considerar al pragmatismo como paradigma. De hecho, existe una literatura contemporánea que lo presenta explícitamente de ese modo y destaca su capacidad para abordar problemas complejos mediante múltiples fuentes de conocimiento y diferentes procedimientos metodológicos. Lo que sostenemos es una posición más cautelosa, la cual consiste en que su estatuto paradigmático debe demostrarse y no simplemente presuponerse a partir de la utilidad de los métodos mixtos. Una cosa es reconocer la extraordinaria contribución de la investigación mixta al desarrollo metodológico contemporáneo y otra diferente concluir que dicha contribución configura necesariamente un paradigma autónomo comparable, en términos histórico-epistemológicos, con las grandes tradiciones positivista, naturalista-interpretativa y sociocrítica. Esta distinción permite valorar las contribuciones de Tashakkori y Teddlie, Morgan (2007 y 2014), Greene (2007), Creswell y Plano Clark (2018), Fetters (2019) y otros/as autores/as sin abandonar el examen crítico de los fundamentos y consecuencias de sus propuestas.

En síntesis, el debate sobre pragmatismo y métodos mixtos no debería resolverse mediante una nueva oposición entre quienes los aceptan y quienes los rechazan. Su importancia radica precisamente en haber obligado a reconsiderar las fronteras rígidas entre métodos cuantitativos y cualitativos y en haber mostrado que los problemas científicos complejos requieren frecuentemente múltiples aproximaciones metodológicas. Pero la superación del monismo metodológico no debe conducir necesariamente a un eclecticismo epistemológico. Combinar métodos exige justificar las razones de su integración, analizar su compatibilidad, explicitar los presupuestos que los orientan y establecer su relación con los propósitos científicos y sociales de la investigación. Desde el paradigma sociocrítico defendido en este trabajo, la pluralidad metodológica es plenamente posible e incluso deseable cuando la complejidad de la realidad la exige; pero dicha pluralidad debe quedar integrada dentro de una concepción coherente de conocimiento, valores, participación, crítica, praxis y transformación. No se trata, por tanto, de

escoger entre métodos puros o métodos mixtos, sino de construir investigaciones epistemológicamente fundamentadas, metodológicamente rigurosas, éticamente responsables, socialmente pertinentes y potencialmente transformadoras.

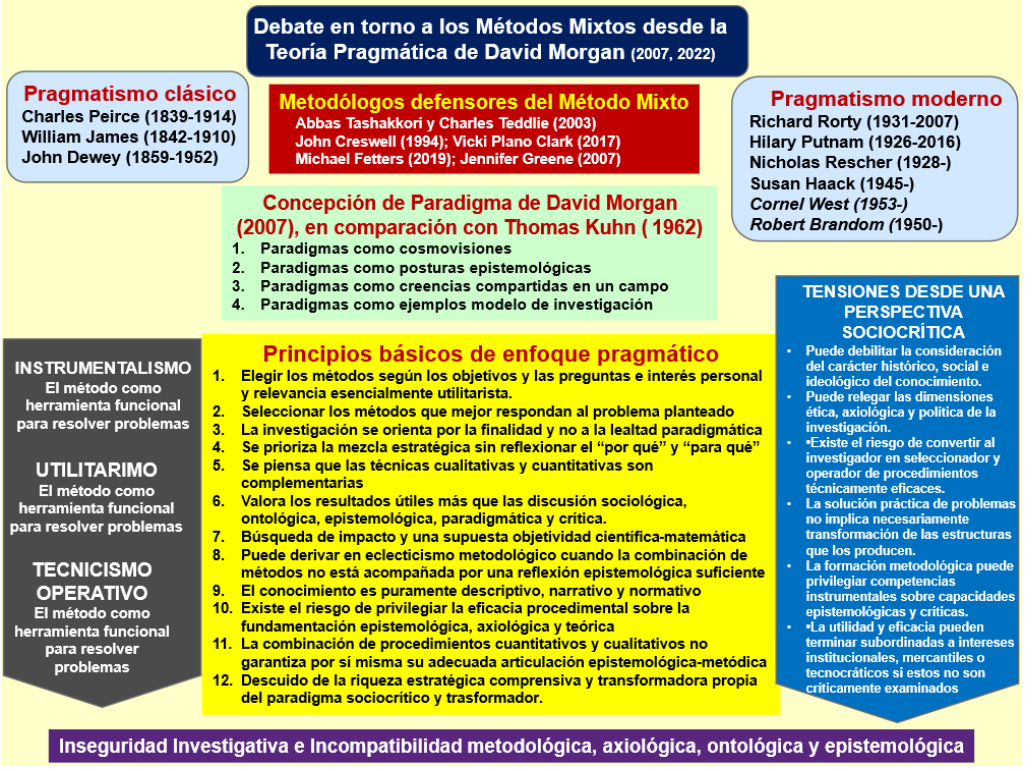


Figura 27: Principios, críticas y posibilidades y dificultades del pragmatismo metodológico.

4.12. Interrelación paradigmática, complementariedad metodológica y transformación

La interrelación entre los paradigmas positivista, naturalista-interpretativo y sociocrítico constituye uno de los puntos más complejos del debate metodológico contemporáneo, precisamente porque obliga a distinguir entre compatibilidad epistemológica, complementariedad metodológica e integración instrumental. La existencia de diferencias paradigmáticas profundas no significa que cada tradición científica tenga que operar siempre dentro de fronteras absolutamente cerradas. Una investigación positivista puede producir resultados cuantitativos de gran valor para comprender determinadas regularidades, relaciones o tendencias; una investigación naturalista-interpretativa puede generar descripciones densas, significados y comprensiones contextuales indispensables para entender cómo los sujetos

viven e interpretan una determinada realidad; y una investigación sociocrítica puede recurrir a ambos tipos de conocimiento cuando necesita construir una comprensión suficientemente amplia del problema que pretende transformar. Lo fundamental consiste en evitar la conclusión simplista de que incorporar una técnica cuantitativa transforma automáticamente una investigación sociocrítica en positivista, o que utilizar entrevistas y observaciones la convierte necesariamente en interpretativa. Como hemos venido sosteniendo, los métodos no poseen por sí mismos una pertenencia paradigmática absoluta; adquieren sentido dentro de una arquitectura epistemológica, axiológica, teleológica y praxeológica más amplia.

Esta distinción permite comprender mejor la posición representada en la figura 28. El paradigma sociocrítico no aparece como una mezcla mecánica de los otros dos, sino como una orientación que puede apropiarse críticamente de recursos metodológicos diversos en función de las necesidades concretas del proceso investigativo. Habermas (1968) resulta especialmente útil para comprender esta articulación al diferenciar intereses técnico, práctico y emancipatorio del conocimiento: explicar determinados aspectos de una realidad, comprender los significados construidos por los sujetos y desarrollar procesos críticos de transformación no tienen por qué entenderse siempre como actividades mutuamente excluyentes. En una investigación educativa, por ejemplo, puede resultar necesario conocer estadísticamente la magnitud de un problema, comprender cómo lo experimentan docentes y estudiantes y, posteriormente, desarrollar colectivamente acciones destinadas a modificarlo. La lógica sociocrítica no elimina las aportaciones explicativas o interpretativas, sino que las reubica dentro de una finalidad más amplia de crítica, participación y praxis. En este sentido, las contribuciones de Freire (1968/1970), Fals Borda (1987) y Carr y Kemmis (1986) permiten sostener una concepción investigativa donde el conocimiento cuantitativo y cualitativo puede convertirse en insumo para procesos colectivos de reflexión, decisión y transformación.

La figura también muestra algo especialmente importante: los resultados producidos desde investigaciones positivistas o naturalista-interpretativas pueden incorporarse posteriormente a procesos sociocríticos. Esto significa que la interrelación paradigmática puede producirse no solamente dentro de un mismo diseño de investigación, sino también entre investigaciones diferentes que aportan conocimientos complementarios sobre una misma problemática. Un diagnóstico cuantitativo previo puede ofrecer información sobre frecuencia, distribución o intensidad de determinados fenómenos; una investigación interpretativa puede aportar comprensión contextual y subjetiva de las experiencias involucradas; y una investigación-acción participativa y transformadora puede utilizar ambos conocimientos para formular, desarrollar y evaluar acciones concretas. Esta posibilidad resulta especialmente valiosa en problemas complejos, donde ninguna aproximación aislada logra captar por

sí sola la totalidad de dimensiones relevantes. La complementariedad, sin embargo, exige reflexión epistemológica: no se trata de acumular resultados de manera indiscriminada, sino de analizar qué tipo de conocimiento produce cada tradición, cuáles son sus alcances, qué supuestos lo sustentan y bajo qué condiciones puede ser integrado en un proceso investigativo más amplio.

Desde esta perspectiva, el paradigma sociocrítico puede caracterizarse como metodológicamente plural sin convertirse por ello en un paradigma ecléctico. La diferencia es fundamental. El eclecticismo combina procedimientos sin una fundamentación suficientemente coherente; la pluralidad metodológica sociocrítica, en cambio, selecciona y articula métodos, técnicas e instrumentos de acuerdo con el problema investigado, la participación de los sujetos, los intereses de conocimiento y la finalidad transformadora. Así, encuestas, escalas, análisis estadísticos, entrevistas, observaciones, grupos de discusión, análisis documentales o procedimientos participativos pueden formar parte de un mismo proceso cuando contribuyen de manera complementaria a describir, explicar, comprender, criticar y transformar una determinada realidad. El criterio de articulación no es simplemente «usar lo que funciona», sino preguntarse también para qué funciona, para quién funciona, qué tipo de conocimiento produce y cómo contribuye al proceso de transformación. Allí aparece una diferencia sustantiva respecto de ciertas versiones metodológicas del pragmatismo que analizamos en la lámina anterior.

La parte inferior de la figura —„Transformación de la realidad y construcción de conocimiento durante y después del proceso“— expresa quizá la idea más importante de toda la lámina. En el paradigma sociocrítico, la producción de conocimiento no se sitúa únicamente antes de la acción ni se reduce a una evaluación posterior de sus efectos. Conocimiento y transformación pueden desarrollarse de manera simultánea, dialéctica y recursiva. Lewin (1946) había formulado tempranamente la relación entre investigación y acción; Freire (1968/1970) profundizó esta articulación mediante la praxis; Fals Borda (1987) radicalizó la participación de los sujetos en la construcción del conocimiento; y Carr y Kemmis (1986) desarrollaron la idea de ciclos autorreflexivos de planificación, acción, observación y reflexión. Cada acción produce información, cada reflexión modifica la comprensión previa y cada transformación genera una nueva realidad que debe volver a ser problematizada. Por ello, la investigación sociocrítica no debería concebirse como un proceso que parte de una teoría fija y desemboca simplemente en una aplicación práctica, sino como una espiral de construcción teórica y transformación simultánea. Finalmente, la compatibilidad de métodos no implica necesariamente compatibilidad plena de paradigmas, pero las diferencias paradigmáticas tampoco impiden toda forma de complementariedad metodológica o circulación de conocimientos entre investigaciones.

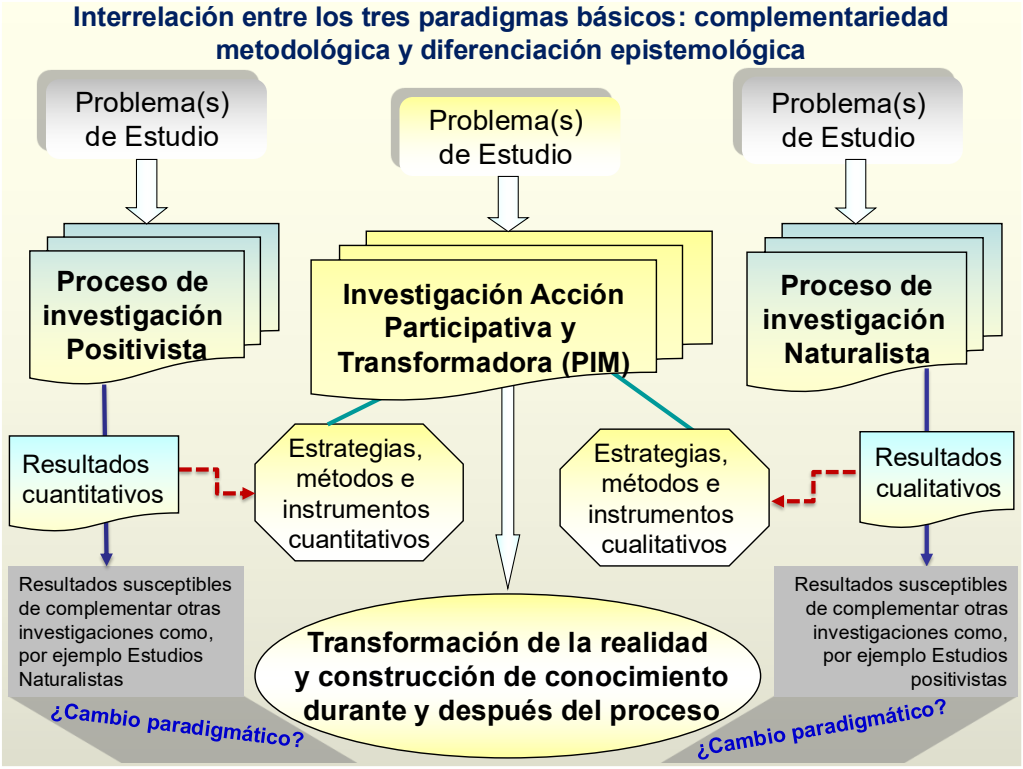


Figura 28: Posibilidad de interacción metódica entre los tres grandes paradigmas de investigación.

4.13. Los paradigmas de investigación en el campo educativo: del estudio de la educación a la investigación con los sujetos educativos

La investigación educativa constituye un ámbito particularmente apropiado para comprender las diferencias epistemológicas, metodológicas, axiológicas y praxeológicas existentes entre los grandes paradigmas de investigación científica. Problemas tales como la interacción didáctica, el currículo, el desarrollo escolar, los sistemas educativos, la calidad de la educación, las culturas de aprendizaje, la formación del profesorado o el rendimiento educativo pueden ser estudiados desde perspectivas paradigmáticas diferentes, sin que el objeto de estudio determine necesariamente, por sí mismo, la orientación asumida por quien investiga. Este aspecto resulta fundamental, puesto que con frecuencia se establece una correspondencia demasiado directa entre determinados problemas educativos y determinados métodos o paradigmas. Un fenómeno como el abandono escolar, las dificultades de aprendizaje, la formación docente o las desigualdades educativas puede ser investigado desde una perspectiva positivista,

naturalista-interpretativa o sociocrítica. Lo que cambia sustancialmente no es necesariamente el problema estudiado, sino la manera de concebir la realidad educativa, la relación entre quienes investigan y quienes participan en la investigación, los propósitos perseguidos, los criterios de validez del conocimiento producido y, especialmente, la relación que se establece entre conocimiento, práctica y transformación. En este sentido, los paradigmas constituyen mucho más que conjuntos diferenciados de métodos: representan concepciones relativamente articuladas acerca de qué es la realidad, cómo puede conocerse, quiénes participan en la construcción del conocimiento, qué papel desempeñan los valores y para qué se desarrolla la actividad investigativa.

Desde la tradición positivista, la investigación educativa se desarrolló históricamente bajo una fuerte influencia de las ciencias naturales y de la aspiración a construir conocimientos objetivos, verificables, comparables y, en determinadas circunstancias, generalizables. La preocupación por medir el rendimiento, establecer relaciones entre variables, identificar regularidades, comprobar hipótesis y evaluar los efectos de determinadas intervenciones ha ocupado un lugar central dentro de esta orientación. La utilización de diseños experimentales y cuasiexperimentales, pruebas estandarizadas, cuestionarios, escalas, procedimientos estadísticos y estudios con muestras amplias ha permitido producir conocimientos de enorme importancia para la educación. En este paradigma, sin embargo, suele mantenerse una diferenciación relativamente clara entre quien investiga y quienes constituyen los sujetos u objetos del estudio. El/a investigador/a procura mantener una determinada distancia respecto del fenómeno analizado y desarrollar procedimientos que reduzcan la influencia de sus valoraciones personales sobre los resultados obtenidos. Esta concepción responde a una larga tradición epistemológica vinculada, con importantes diferencias internas, al positivismo de Comte (1830–1842), al positivismo lógico y posteriormente a diferentes expresiones del racionalismo crítico, particularmente a partir de Popper (1934/1962). No sería adecuado, por tanto, descalificar esta tradición ni identificarla simplemente con una investigación educativa conservadora; sus procedimientos han permitido conocer dimensiones relevantes de los sistemas educativos, identificar desigualdades, estudiar tendencias longitudinales y evaluar determinadas intervenciones. La discusión paradigmática comienza precisamente cuando se pretende convertir esta forma particular de producción de conocimiento en el modelo exclusivo de cientificidad.

El desarrollo de las concepciones naturalistas e interpretativas cuestionó esa pretensión de trasladar sin mayores mediaciones los modelos explicativos de las ciencias naturales al estudio de fenómenos humanos, sociales y educativos. Desde tradiciones relacionadas con la fenomenología, la hermenéutica, el interaccionismo simbólico y posteriormente distintas corrientes de investigación cualitativa, se argumentó que la realidad educativa

no constituye simplemente un conjunto de hechos externos susceptibles de medición, sino también un universo de experiencias, interpretaciones, relaciones y significados construidos intersubjetivamente. Comprender lo que ocurre en una escuela, en un aula o durante un proceso formativo exige, desde esta mirada, aproximarse a las interpretaciones de quienes participan en dichas realidades. La investigación deja entonces de concentrarse exclusivamente en la medición de variables y se interesa por las experiencias de estudiantes y docentes, las culturas institucionales, los significados atribuidos al aprendizaje, las interacciones sociales, las identidades profesionales y los contextos en los cuales tienen lugar los acontecimientos educativos. Autores como Schutz (1967), Blumer (1969/2013), Geertz (2003), Lincoln y Guba (1985) han contribuido, desde tradiciones diferentes, al fortalecimiento de esta visión comprensiva e interpretativa.

Esta modificación epistemológica también transforma la relación entre sujeto y objeto de investigación. Las personas dejan de ser consideradas únicamente como portadoras de variables o fuentes de DEI y pasan a ser reconocidas como sujetos productores/as de significados. La entrevista abierta, la observación participante, los grupos de discusión, las historias de vida, los estudios de caso, la etnografía y otras estrategias cualitativas permiten acceder a dimensiones de la realidad educativa difícilmente reducibles a indicadores cuantificables. La intersubjetividad adquiere, en consecuencia, una importancia epistemológica decisiva. Sin embargo, comprender una realidad no significa necesariamente transformarla. Una investigación interpretativa puede producir una descripción profunda y contextualizada de una determinada práctica educativa sin plantearse explícitamente intervenir sobre las relaciones sociales, institucionales o políticas que condicionan dicha práctica. Esta consideración constituye precisamente uno de los puntos desde los cuales se desarrolla el cuestionamiento sociocrítico tanto al positivismo como a determinadas expresiones del interpretativismo.

El paradigma sociocrítico incorpora una dimensión adicional, la cual considera que el conocimiento de la realidad se vincula deliberadamente con la reflexión crítica, la participación y la acción transformadora. Tal como lo hemos indicado en varias oportunidades, sus fundamentos pueden relacionarse con la tradición dialéctica, la teoría crítica de la Escuela de Frankfurt y las posteriores elaboraciones sobre conocimiento e interés desarrolladas por Habermas ((1968 y 1981); pero adquieren particular importancia para la educación mediante los aportes de Paulo Freire (1968/1970), así como mediante la investigación-acción crítica desarrollada posteriormente por autores como Carr y Kemmis (1986). Desde América Latina y El Caribe, la Investigación Acción participativa asociada particularmente con Orlando Fals Borda (1987) amplió esta idea central al cuestionar la separación entre conocimiento científico y saber popular y defender procesos colectivos de producción de conocimiento estrechamente relacionados con las necesidades, contradicciones y

posibilidades transformadoras de las comunidades (Fals Borda & Rahman, 1991). Estas consideraciones comparten, con diferencias conceptuales y metodológicas importantes, la idea de que investigar las realidades sociales y educativas implica también preguntarse por las relaciones de poder, las desigualdades, los intereses y las condiciones históricas que contribuyen a producirlas y reproducirlas.

En consecuencia, desde una orientación sociocrítica se produce un desplazamiento particularmente significativo, ya que de la investigación sobre la educación y la investigación en educación hacia una investigación con los sujetos educativos. Esta distinción no constituye simplemente un cambio terminológico. Investigar sobre determinados sujetos puede implicar que estos sean considerados fundamentalmente como fuentes de información; investigar en contextos educativos supone una aproximación más cercana a las prácticas y significados que allí se construyen; investigar con los sujetos significa reconocerlos, en distintos grados y de acuerdo con las características concretas de cada investigación, como participantes en la problematización, producción de conocimiento, interpretación de resultados y construcción de alternativas de acción. El/a docente puede convertirse así en investigador/a crítico/a de su propia práctica; los/as estudiantes pueden intervenir en la identificación y análisis de determinados problemas; las comunidades educativas pueden participar en la formulación de prioridades investigativas; y la escuela, la universidad o la comunidad dejan de constituir exclusivamente el contexto o escenario donde se recolectan los DEI para convertirse también en espacios sociales donde se produce, discute, valida y utiliza conocimiento.

Este planteamiento encuentra una de sus expresiones más significativas en la concepción freireana de la praxis, entendida como articulación dialéctica entre reflexión y acción orientada a la transformación de la realidad (Freire, 1968/1970). Desde esta concepción, la práctica educativa no constituye simplemente un campo de aplicación posterior de conocimientos producidos externamente, sino una fuente fundamental para problematizar, producir y reconstruir conocimiento. Algo semejante ocurre en la Investigación Acción crítica propuesta por Carr y Kemmis (1986), donde la investigación educativa se relaciona estrechamente con procesos colectivos de autorreflexión mediante los cuales los participantes examinan críticamente sus propias prácticas y las condiciones institucionales y sociales en las cuales estas tienen lugar. Por ello, la investigación sociocrítica no debería entenderse como una simple combinación de procedimientos cuantitativos y cualitativos. Su especificidad no reside primordialmente en utilizar más técnicas que los otros paradigmas, sino en la relación dialéctica que establece entre conocimiento, participación, crítica, acción y transformación.

Esta precisión permite también evitar otra simplificación frecuente, que tiene que identificar automáticamente el paradigma positivista con lo cuantitativo, el

paradigma naturalista-interpretativo con lo cualitativo y el paradigma sociocrítico con los métodos mixtos. Si bien históricamente pueden reconocerse determinadas preferencias metodológicas, los métodos y las técnicas no poseen por sí mismos una identidad paradigmática absoluta. Una encuesta, una entrevista, una observación, un análisis estadístico o un grupo de discusión adquieren su significado dentro de una arquitectura investigativa más amplia, determinada por el problema, las preguntas, las concepciones epistemológicas, la relación establecida con los participantes y la finalidad perseguida. Por ello resulta más apropiado hablar de un predominio explicativo-cuantitativo en muchas investigaciones positivistas, de un predominio comprensivo-cualitativo en las perspectivas naturalistas-interpretativas y de una orientación crítica, participativa y transformadora, metodológicamente plural, dentro del paradigma sociocrítico. Esta formulación evita convertir las diferencias paradigmáticas en una simple clasificación de técnicas y mantiene abierta la posibilidad de emplear procedimientos diversos cuando estos sean epistemológica y metodológicamente coherentes con el proceso investigativo.

La comparación adquiere especial relevancia en el ámbito de la formación docente. Desde una concepción predominantemente positivista, el profesorado puede constituirse en población o muestra destinada a estudiar determinadas variables profesionales, potencialidades o comportamientos; desde una concepción interpretativa, los/as docentes son sujetos cuyas experiencias, concepciones y significados profesionales requieren ser comprendidos; mientras que desde una orientación sociocrítica pueden convertirse en participantes activos/as de procesos colectivos destinados a analizar, problematizar y transformar sus propias prácticas. Esta última posibilidad modifica sustancialmente la relación tradicional entre universidad, investigación y escuela, puesto que cuestiona el modelo según el cual especialistas externos producen conocimientos que posteriormente deben ser aplicados por los/as docentes. La formación se vincula, por el contrario, con procesos de investigación, reflexión y acción desarrollados desde las propias prácticas educativas, sin que ello signifique renunciar al conocimiento teórico ni al rigor científico.

La coexistencia crítica de estos tres grandes paradigmas muestra, finalmente, que la investigación educativa contemporánea no debería reducirse a la elección dicotómica entre números y palabras, explicación y comprensión, objetividad y subjetividad o métodos cuantitativos y cualitativos. El verdadero debate se encuentra en un plano más profundo. Consiste en determinar qué realidad educativa se pretende conocer, desde qué posición se la conoce, con quiénes se produce ese conocimiento, qué intereses y valores intervienen, qué métodos resultan coherentes con esas decisiones y qué se pretende hacer con los conocimientos obtenidos. Es precisamente en este punto donde las dimensiones ontológica, epistemológica, axiológica, antropológica, sociológica,

teleológica, metodológica y praxeológica-transformadora adquieren sentido como criterios para examinar la coherencia interna de una investigación. Los tres paradigmas pueden contribuir al conocimiento educativo, pero responden de manera diferente a estas cuestiones fundamentales.

Por ello, el paso de una investigación centrada exclusivamente en los objetos hacia una investigación construida crecientemente con sujetos constituye uno de los desplazamientos epistemológicos más significativos de las ciencias de la educación. No supone abandonar la explicación, la medición ni la comprensión interpretativa, sino integrarlas críticamente cuando el problema lo requiera dentro de procesos científicos que reconozcan la historicidad, la contextualidad y la capacidad de acción de quienes participan en las realidades estudiadas. Desde una orientación sociocrítica, la investigación alcanza así una finalidad que trasciende la producción académica de resultados; describir para conocer, explicar para establecer relaciones, comprender e interpretar para reconstruir significados, criticar para revelar contradicciones, actuar sobre los problemas y transformar determinadas condiciones de la realidad, generando con ello nuevas preguntas y nuevos procesos de investigación. De esta manera, la investigación educativa puede concebirse como una praxis científica reflexiva en la cual conocimiento y transformación no constituyen momentos necesariamente separados, sino dimensiones interrelacionadas de un proceso histórico, colectivo y permanentemente abierto.

El problema de investigación no determina por sí solo el paradigma; es la concepción de realidad, conocimiento, sujeto, valores, metodología y finalidad transformadora la que configura la orientación paradigmática del proceso investigativo. Los tres paradigmas responden a intereses de conocimiento diferentes y pueden producir conocimientos científicamente valiosos. Por ejemplo, necesitamos investigación cuantitativa rigurosa para determinar desigualdades educativas, evaluar determinadas intervenciones, analizar grandes bases de datos o estudiar relaciones entre variables. Necesitamos investigación interpretativa para comprender culturas escolares, experiencias docentes, significados del aprendizaje, identidades profesionales o dinámicas institucionales. Y necesitamos investigación sociocrítica cuando, además de describir, explicar y comprender, pretendemos cuestionar críticamente determinadas condiciones y participar en su transformación. Este aparente eclecticismo paradigmático tiene que resolverse en la medida que tomamos conciencia del conjunto de criterios y principios que caracterizan a cada uno de los paradigmas y que obviamente tendrá repercusiones directas indirectas tanto durante el proceso investigativo como en los objetivos a cambios que se lograrían, En tal sentido, consideramos que el paradigma apropiado para múltiples investigaciones, particularmente educativas, consiste en el paradigma sociocrítico, el cual elimina buena parte de las contradicciones y

nos proporciona los resultados científicos, académicos, sociales, políticos, conceptuales y epistemológicos deseados.

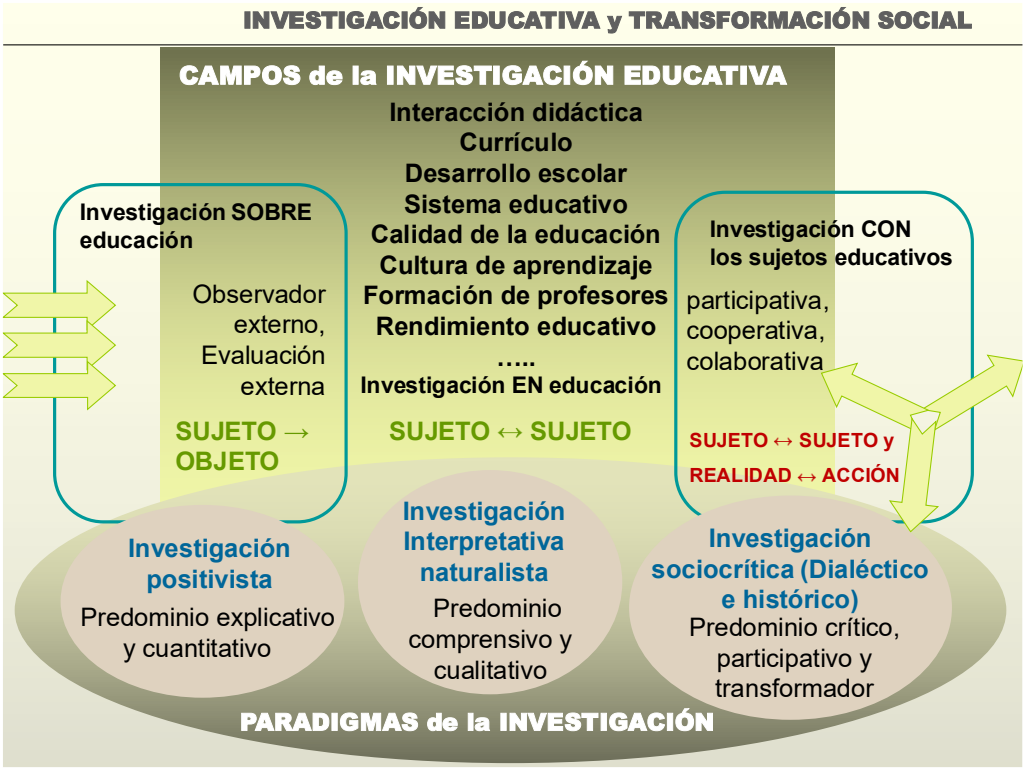


Figura 29: El papel de los tres grandes paradigmas científicos en la investigación educativa.

En educación, particularmente Freire (1968/1970) y Carr y Kemmis (1986) son fundamentales porque permiten superar la separación tradicional entre investigador/a y docente, entre conocimiento y acción, y entre teoría educativa y práctica pedagógica. El/a docente deja de ser solamente quien proporciona información al investigador/a externo/a y puede convertirse en investigador/a de su propia práctica; los/as estudiantes dejan de ser meras unidades de observación y pueden intervenir en la problematización de su realidad; las comunidades educativas dejan de constituir únicamente el „campo“ donde se recogen DEI y pueden convertirse en espacios colectivos de producción de conocimiento. Esto significa, sin lugar a dudas, que investigar no solamente sobre la educación ni solamente en la educación, sino investigar con los sujetos educativos para comprender críticamente y transformar colectivamente las realidades educativas. En otras palabras, qué realidad educativa existe (ontología), cómo podemos conocerla (epistemología), qué valores intervienen (axiología), cómo concebimos a los sujetos (antropología), qué sociedad y educación pretendemos (sociología), para qué investigamos (teleología), cómo

investigamos (metodología) y qué relación establecemos entre conocimiento, acción y transformación (praxeología-transformadora).

4.14. Conclusiones paradigmáticas: pluralidad científica, complementariedad metodológica y especificidad transformadora de la IAPT

El recorrido histórico, epistemológico y metodológico desarrollado a lo largo de este trabajo permite sostener que la discusión paradigmática en la investigación científica no debería conducir ni a la proclamación de un paradigma único ni a una integración indiscriminada de perspectivas teóricas y metodológicas diferentes, aunque nuestra convicción teórico-práctica se orienta e inclina definitivamente por el paradigma sociocrítico, tal como lo hemos mostrado en múltiples oportunidades en las páginas que componen el presente documento. Desde la formulación clásica de Thomas Kuhn (1962), el concepto de paradigma remite a conjuntos relativamente coherentes de supuestos, problemas, criterios de validez, formas de producir conocimiento y prácticas compartidas por determinadas comunidades científicas. Aunque la noción kuhniana ha sido posteriormente ampliada, discutida e incluso reinterpretada, como ocurre, por ejemplo, en las propuestas pragmáticas de David Morgan (2007, 2014), conserva, entre buena parte de sus principios, una idea particularmente relevante, la cual consiste en que las diferencias paradigmáticas no se reducen simplemente a la selección de métodos o instrumentos. En ellas intervienen concepciones acerca de la realidad, del conocimiento, de los valores, de la relación entre sujeto y objeto y, de manera especialmente importante para la perspectiva sociocrítica, de la finalidad social de la investigación. De allí que las diferencias entre los paradigmas positivista, naturalista-interpretativo y sociocrítico deban analizarse simultáneamente en los planos ontológico, epistemológico, axiológico, metodológico y teleológico, evitando reducir el debate paradigmático a la conocida contraposición entre investigación cuantitativa y cualitativa.

Desde esta posición, una primera conclusión consiste en reconocer que la Investigación Acción Participativa y Transformadora (IAPT) no debería ser considerada simplemente como una modalidad de investigación naturalista, interpretativa o cualitativa. Es cierto que la Investigación Acción y la investigación participativa recurren frecuentemente a observaciones, entrevistas, grupos de discusión, narrativas, análisis de contenido, estudios de caso y otras estrategias asociadas históricamente con la investigación cualitativa. Sin embargo, la utilización compartida de determinados procedimientos no implica necesariamente identidad paradigmática. Desde los trabajos pioneros de Kurt Lewin (1946) sobre action research, pasando por las contribuciones de Paulo Freire (1968/1970) acerca de la relación entre conocimiento, diálogo, concientización y praxis, hasta la consolidación latinoamericana de la investigación-acción participativa en Orlando Fals Borda

(1987), se configura progresivamente una concepción de la investigación en la cual conocer la realidad no constituye necesariamente el punto final del proceso científico. El conocimiento se construye en estrecha relación con los sujetos involucrados y puede convertirse en fundamento de procesos reflexivos, participativos y transformadores. Esta orientación adquiere igualmente una formulación importante en el campo educativo mediante los trabajos de Wilfred Carr y Stephen Kemmis (1986), para quienes la investigación educativa crítica articula teoría, autorreflexión, acción y transformación de las prácticas sociales y educativas (Reason y Bradbury, 2001).

Esta diferenciación resulta fundamental porque permite comprender que el carácter cualitativo de determinadas técnicas no determina por sí mismo la pertenencia paradigmática de una investigación. Una entrevista puede emplearse desde una visión interpretativa para comprender los significados construidos por determinados sujetos, pero también puede formar parte de una investigación sociocrítica destinada a identificar contradicciones, generar reflexión colectiva y orientar acciones transformadoras. Del mismo modo, un cuestionario, una escala, un análisis estadístico o determinados indicadores cuantitativos no pertenecen ontológicamente al positivismo. Los métodos y técnicas adquieren significado científico dentro del marco teórico, epistemológico, axiológico y metodológico en el cual son utilizados. Por esta razón, el paradigma sociocrítico puede incorporar estrategias cuantitativas y cualitativas siempre que su selección se encuentre fundamentada en el problema estudiado y sea coherente con las finalidades críticas, participativas y transformadoras de la investigación. Esta posición se aproxima a la defensa de la pluralidad metodológica presente en Fals Borda (1987), Freire (1968/1970), Carr y Kemmis (1986), pero se distancia de una concepción puramente instrumental según la cual los métodos podrían combinarse independientemente de los presupuestos epistemológicos y sociales que orientan el proceso investigativo.

Una segunda conclusión se refiere, por tanto, a la necesidad de distinguir entre pluralidad metodológica y eclecticismo metodológico. La posibilidad de utilizar procedimientos cuantitativos y cualitativos dentro de una misma investigación no significa que las diferencias paradigmáticas desaparezcan. Precisamente este punto constituye uno de los núcleos de la discusión contemporánea sobre los métodos mixtos. Autores como Abbas Tashakkori y Charles Teddlie (2003, 2010), John Creswell y Vicki Plano Clark (2018), Jennifer Greene (2007) y Michael Fetters (2019) han mostrado las posibilidades que ofrece la integración sistemática de DEI y procedimientos cuantitativos y cualitativos. Estas contribuciones han enriquecido considerablemente el repertorio metodológico de la investigación contemporánea. No obstante, como hemos argumentado anteriormente, la combinación técnica no resuelve automáticamente las diferencias ontológicas,

epistemológicas, axiológicas y teleológicas existentes entre las orientaciones paradigmáticas. En otras palabras, la complementariedad metódica es posible sin que ello implique necesariamente una fusión paradigmática.

Esta distinción permite formular una tercera conclusión; es decir, entre los tres grandes paradigmas persisten diferencias y tensiones sustantivas, pero tales diferencias no tienen que conducir inevitablemente a una incomunicación absoluta. El positivismo y sus desarrollos posteriores han realizado aportes fundamentales a la explicación, medición, contrastación de hipótesis, construcción de modelos y establecimiento de regularidades; el paradigma naturalista-interpretativo ha permitido profundizar en la comprensión de significados, experiencias, contextos, subjetividades e intersubjetividades; mientras que el paradigma sociocrítico ha colocado en el centro de la investigación cuestiones relacionadas con las contradicciones sociales, las relaciones de poder, los intereses, la participación, la emancipación y la transformación de las prácticas. La contribución de Jürgen Habermas (1968) resulta especialmente esclarecedora en este punto al mostrar que el conocimiento no puede entenderse completamente separado de los intereses que orientan su constitución. Desde otra tradición, la pedagogía crítica de Freire (1968/1970) insiste en que el conocimiento construido dialógicamente adquiere significado cuando los sujetos dejan de ser receptores pasivos y participan activamente en la comprensión y transformación de sus condiciones de existencia.

Esta concepción adquiere particular relevancia cuando la investigación se desarrolla en contextos caracterizados por desigualdades históricas, epistemológicas, culturales y económicas. Las aportaciones de Enrique Dussel (1994), Aníbal Quijano (2000) y Boaventura de Sousa Santos (2009, 2018) amplían considerablemente la discusión al cuestionar las formas de producción científica que universalizan determinados conocimientos mientras invisibilizan otros saberes y experiencias. Desde esta concepción, la investigación participativa y transformadora puede contribuir a una democratización de la producción del conocimiento al reconocer que las comunidades, trabajadores, docentes, estudiantes, pueblos originarios y otros actores sociales no constituyen simplemente fuentes de datos u objetos de observación, sino sujetos capaces de producir, discutir, contrastar y utilizar conocimientos. Ello no supone abandonar los criterios de rigurosidad científica, sino ampliar la discusión acerca de quién produce conocimiento, para quién se produce, mediante qué relaciones sociales y con cuáles finalidades.

Una cuarta conclusión consiste en señalar que los principios de la IAPT pueden proyectarse más allá de los límites tradicionales de las ciencias sociales y educativas, especialmente cuando la investigación aborda problemas complejos cuya comprensión y solución requieren cooperación

interdisciplinaria y participación social. Problemas relacionados con ambiente, energía, alimentación, salud pública, producción, tecnología, sostenibilidad, territorio o cambio climático contienen dimensiones naturales y técnicas, pero simultáneamente involucran decisiones sociales, económicas, culturales y políticas. En estos casos, la participación no sustituye el conocimiento especializado de las ciencias naturales o de las disciplinas tecnológicas, pero puede contribuir a vincular dicho conocimiento con los saberes contextualizados de las comunidades y con procesos colectivos de decisión. Esta ampliación resulta coherente con la crítica de Edgar Morin (1990) a la fragmentación del conocimiento y con su propuesta de un pensamiento complejo capaz de reconocer las interdependencias existentes entre dimensiones que la organización disciplinaria tradicional tiende a separar.

De estas consideraciones se deriva la primera tesis fundamental de este trabajo; o sea, la existencia de diferencias paradigmáticas no implica que los tres grandes paradigmas deban concebirse como universos absolutamente cerrados e incomunicados. El paradigma positivista, el naturalista-interpretativo y el sociocrítico poseen identidades y fundamentos diferenciados, pero los tres han contribuido históricamente al desarrollo del conocimiento científico. Por ello, no parece científicamente productivo sustituir el antiguo monopolio positivista por un nuevo monopolio interpretativo o sociocrítico. La pluralidad paradigmática constituye una riqueza cuando permite seleccionar y construir aproximaciones adecuadas a la naturaleza de los problemas investigados. En determinadas investigaciones puede resultar pertinente establecer complementariedades metodológicas entre estrategias provenientes de tradiciones diferentes; pero estas combinaciones deberían realizarse de manera reflexiva, explícita y epistemológicamente argumentada, evitando convertir la pluralidad en un simple eclecticismo técnico.

La segunda tesis fundamental se refiere específicamente al paradigma sociocrítico y a la IAPT. Su particularidad no reside en utilizar exclusivamente determinadas técnicas, ni tampoco en combinar mecánicamente procedimientos cuantitativos y cualitativos, sino en establecer una relación dialéctica entre conocimiento, crítica, participación, reflexión, acción y transformación. La conocida relación acción-reflexión-acción presente en la pedagogía de Freire (1968/1970) y las estructuras cíclicas y espirales desarrolladas posteriormente en la investigación-acción crítica muestran que el conocimiento puede construirse durante el propio proceso de intervención y no solamente antes o después de este. De esta manera, la transformación deja de ser concebida como una consecuencia eventual de la investigación para convertirse en una dimensión constitutiva del propio proceso investigativo. La praxis, entendida como unidad dinámica entre reflexión y acción, constituye así uno de los elementos distintivos del paradigma sociocrítico.

Esta concepción resulta particularmente pertinente para la investigación educativa, puesto que las escuelas, universidades y demás espacios formativos no son laboratorios sociales estáticos, sino realidades históricas constituidas por sujetos, relaciones, conocimientos, conflictos, intereses, experiencias y posibilidades de cambio. En consecuencia, investigar la educación puede significar explicar determinados fenómenos mediante procedimientos cuantitativos, comprender experiencias y significados mediante estrategias interpretativas o, cuando el problema y las condiciones lo requieran, construir procesos colectivos destinados simultáneamente a comprender críticamente y transformar la praxis educativa. En este último sentido, la IAPT ofrece una mirada especialmente fecunda porque reconoce a docentes, estudiantes y comunidades como participantes activos/as en la producción del conocimiento y vincula la investigación con procesos de reflexión, acción, evaluación, reconstrucción y nueva acción.

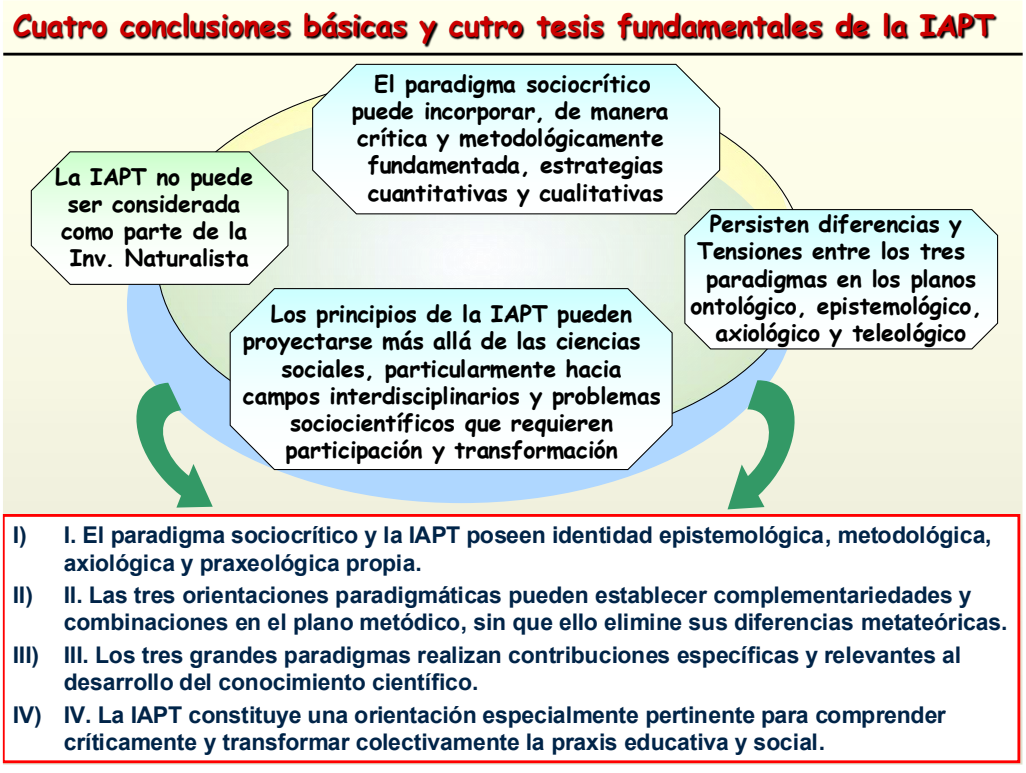


Figura 30: Conclusiones y tesis fundamentales sobre la discusión paradigmática.

En síntesis, la discusión paradigmática contemporánea no debería formularse mediante la pregunta acerca de cuál de los tres paradigmas es universalmente superior, sino mediante interrogantes científicamente más productivas, tales como qué realidad se pretende estudiar, qué problema se desea comprender o resolver, qué concepción del conocimiento orienta la investigación, quiénes participan en su construcción, mediante cuáles procedimientos, con qué

criterios de validez y, especialmente, para qué y para quiénes se investiga. Es precisamente en estas últimas preguntas donde el paradigma sociocrítico y la IAPT realizan una contribución decisiva. Su especificidad consiste en recordar que la investigación científica puede explicar y comprender la realidad, pero también puede contribuir, junto con los sujetos que forman parte de ella, a reflexionar críticamente, intervenir sobre sus contradicciones y construir posibilidades concretas para su transformación. En todo caso, podríamos afirmar que el paradigma sociocrítico tiene la fuerza y potencialidad única de estudiar múltiples problemas de los diversos campos de las ciencias, produciendo no sólo saberes o conocimientos nuevos, sino posibilitando la comprensión, en términos de David Perkins (1995), y la transformación del mundo en el sentido de Paulo Friere (1970) y Cástor Davod Mora 2017).

5. Conclusiones generales. Hacia una concepción plural, crítica y transformadora de la investigación científica

El recorrido histórico, epistemológico, metodológico y comparativo desarrollado a lo largo del presente trabajo permite concluir, en primer lugar, que el debate en torno a los paradigmas de investigación científica conserva plena vigencia. Lejos de constituir una discusión exclusivamente filosófica o una clasificación destinada a ocupar algunas páginas de los manuales de metodología, la cuestión paradigmática atraviesa la totalidad del proceso investigativo. La manera como concebimos la realidad, la relación entre quienes investigan y los sujetos o fenómenos investigados, los criterios mediante los cuales consideramos válido un conocimiento, el papel atribuido a los valores, las formas de organización de la actividad científica y, especialmente, las finalidades que orientan la investigación dependen de presupuestos paradigmáticos que deben ser explicitados, discutidos y fundamentados. Por ello, investigar científicamente no consiste únicamente en seleccionar métodos, aplicar instrumentos y analizar Datos, Evidencias e Informaciones (DEI); implica asumir una determinada concepción acerca del conocimiento, la realidad, los sujetos, la sociedad y las posibilidades de intervenir sobre ella.

Una segunda conclusión consiste en sostener que los paradigmas positivista, naturalista-interpretativo y sociocrítico constituyen tres grandes tradiciones históricas y epistemológicas que han realizado aportes fundamentales a la construcción del conocimiento científico. El positivismo y sus desarrollos posteriores fortalecieron extraordinariamente la observación sistemática, la medición, la contrastación, la explicación, la predicción y la construcción de regularidades y teorías. El paradigma naturalista-interpretativo amplió las posibilidades de la investigación al incorporar sistemáticamente la comprensión de significados, experiencias, interacciones, contextos y construcciones intersubjetivas. El paradigma sociocrítico, por su parte, introdujo con especial fuerza la relación entre conocimiento, intereses, poder,

participación, crítica, praxis, emancipación y transformación. Estas diferencias no deberían conducir a establecer una jerarquización absoluta entre los tres paradigmas, puesto que su pertinencia depende fundamentalmente de la naturaleza de los problemas investigados, de las preguntas formuladas, de las características de las realidades estudiadas y de las finalidades científicas y sociales perseguidas, aunque según nuestro punto de vista toda investigación debería está determinada por posicionamientos epistemológicos y orientadas a los procesos de transformación, además de la comprensión y la formación crítica

En tercer lugar, el análisis realizado permite cuestionar la identificación simplificada entre paradigmas y métodos. Positivismo no significa automáticamente investigación cuantitativa, del mismo modo que naturalista-interpretativo no equivale necesariamente a investigación cualitativa ni sociocrítica sólo a investigación participativa. Los métodos, técnicas, instrumentos y procedimientos no poseen por sí mismos una identidad paradigmática absoluta. Una encuesta, una entrevista, una observación, un experimento, un análisis estadístico, un grupo de discusión o un procedimiento computacional adquieren sentido epistemológico dentro de una arquitectura investigativa más amplia. Lo decisivo consiste en la coherencia existente entre problema, teoría, concepción de realidad, sujetos participantes, métodos, valores, criterios de validez críticos y finalidades de la investigación. Esta consideración permite superar la prolongada y muchas veces estéril oposición entre investigación cuantitativa y cualitativa para situar la discusión en un plano epistemológico mucho más amplio.

Precisamente en esta dirección, la matriz paradigmática 3P × 8D construida y desarrollada en el presente trabajo constituye uno de sus principales aportes analíticos. Las dimensiones ontológica, epistemológica, axiológica, antropológica, sociológica, pedagógica, metodológica y teleológica-praxeológica permiten examinar de manera multidimensional la consistencia de una determinada orientación investigativa. Esta matriz no pretende convertirse en una clasificación definitiva ni en una estructura cerrada, sino en un instrumento de reflexión y análisis que permita preguntarnos qué concepción de realidad asumimos, cómo consideramos posible conocerla, qué papel desempeñan los valores, cómo concebimos al ser humano y a los sujetos participantes, qué relaciones sociales intervienen en la producción del conocimiento, cómo aprendemos y enseñamos a investigar, mediante cuáles procedimientos desarrollamos la investigación y, finalmente, para qué y para quiénes producimos conocimiento científico.

Una cuarta conclusión se refiere, consecuentemente, a la necesidad de establecer criterios de suficiencia paradigmática. La extraordinaria diversificación de miradas epistemológicas, corrientes filosóficas, enfoques metodológicos y estrategias investigativas producidas durante las últimas

décadas constituye una riqueza indiscutible para la ciencia; sin embargo, dicha diversidad no significa que toda nueva orientación deba ser considerada automáticamente un paradigma científico. La hermenéutica, la complejidad, la prospectiva, las perspectivas ecológicas, la interdisciplinariedad, la transdisciplinariedad, el pragmatismo y los métodos mixtos, entre otras importantes contribuciones, han enriquecido considerablemente la investigación contemporánea. Su relevancia científica no depende, sin embargo, de que sean necesariamente denominadas paradigmas. Para sostener la existencia de un paradigma resulta necesario examinar su consistencia histórica, ontológica, epistemológica, axiológica, antropológica, sociológica, metodológica, teleológica y comunitaria. Esta posición permite evitar dos extremos igualmente problemáticos; es decir, el dogmatismo que considera inmodificable la existencia de determinados paradigmas y la proliferación indiscriminada de supuestos nuevos paradigmas construidos a partir de métodos, tendencias o denominaciones particulares.

En quinto lugar, el análisis del pragmatismo y de los métodos mixtos muestra claramente la necesidad de distinguir entre compatibilidad metodológica y suficiencia paradigmática. La combinación de procedimientos cuantitativos y cualitativos puede resultar extraordinariamente fecunda para investigar fenómenos complejos, triangular DEI, contrastar perspectivas y construir interpretaciones multidimensionales; pero dicha combinación no demuestra por sí misma la existencia de un nuevo paradigma. La pluralidad metodológica constituye una posibilidad legítima dentro de diferentes orientaciones paradigmáticas siempre que exista una fundamentación epistemológica explícita y coherente. De allí que la complementariedad no debe confundirse con eclecticismo. Complementar significa articular críticamente métodos y conocimientos reconociendo sus fundamentos, alcances y limitaciones; el eclecticismo, por el contrario, corre el riesgo de reunir procedimientos heterogéneos sin justificar suficientemente las relaciones epistemológicas existentes entre ellos.

Una sexta conclusión fundamental consiste en reconocer que la ciencia constituye una práctica histórica, social, institucional y culturalmente situada. El conocimiento científico no se produce en un vacío político, económico o social. Las decisiones acerca de qué problemas investigar, cuáles proyectos financiar, qué conocimientos publicar, qué tecnologías desarrollar y quiénes pueden acceder a sus resultados se encuentran atravesadas por intereses, instituciones y relaciones de poder. Por ello, la pregunta epistemológica acerca de cómo conocemos debe acompañarse permanentemente de interrogantes axiológicas y teleológicas: qué conocimiento producimos, por qué lo producimos, quién decide las prioridades científicas, quién participa en su producción, para quién se investiga y cuáles consecuencias sociales pueden derivarse de sus resultados. La rigurosidad científica y la responsabilidad social no constituyen principios contradictorios; por el

contrario, una ciencia comprometida con los grandes problemas contemporáneos necesita simultáneamente rigor metodológico, autonomía intelectual, responsabilidad ética y pertinencia social.

Una séptima conclusión se relaciona con las desigualdades existentes en la producción y circulación internacional del conocimiento. La crítica a la dependencia y colonización científica desarrollada en este trabajo no conduce al rechazo de los conocimientos producidos en Europa, Norteamérica o cualquier otra región del mundo. Una posición semejante reproducirá precisamente aquello que pretende superar. La descolonización científica debe comprenderse como construcción de relaciones más horizontales entre culturas, comunidades y tradiciones de conocimiento. Se trata de superar tanto la subordinación epistemológica como el aislamiento intelectual, avanzando hacia una interdependencia crítica basada en el diálogo, la complementariedad, la confrontación argumentada y el aprendizaje recíproco. Los conocimientos producidos en América Latina, El Caribe, África, Asia o los pueblos originarios no deberían ser considerados epistemológicamente inferiores por su procedencia, del mismo modo que ningún conocimiento debería ser aceptado automáticamente como válido por provenir de centros académicos históricamente dominantes.

De esta consideración se desprende una octava conclusión vinculada con la interculturalidad crítica. El diálogo entre conocimientos no significa afirmar que todos los saberes son equivalentes ni renunciar a criterios científicos de argumentación, evidencia, consistencia y contrastación. Tampoco consiste en idealizar determinados conocimientos por su procedencia cultural. La interculturalidad crítica exige reconocer que las relaciones entre conocimientos tienen lugar dentro de estructuras históricas de poder y que, por ello, el diálogo epistemológico requiere condiciones de mayor horizontalidad. Una ciencia verdaderamente plural debería permitir que distintas tradiciones se encuentren, se interroguen, se critiquen mutuamente, aprendan unas de otras y construyan conocimientos nuevos frente a problemas compartidos. La descolonización científica adquiere así un sentido productivo: no eliminar conocimientos, sino ampliar las posibilidades de producirlos.

Una novena conclusión concierne a la formación de investigadores/as y, particularmente, a los estudios de maestría y doctorado. La formación investigativa no debería reducirse al aprendizaje de procedimientos técnicos ni desarrollarse separadamente de la práctica real de investigación. Resulta necesario avanzar desde enseñar investigación hacia formarse investigando, articulando docencia e investigación, teoría y práctica, especialización e interdisciplinariedad, universidad y sociedad. Una tesis no debería constituir solamente el requisito final para obtener un grado académico, sino formar parte de programas, comunidades y procesos colectivos de producción del conocimiento capaces de mantener continuidad. Esto exige investigadores/as

con capacidad para problematizar, argumentar, contrastar, dialogar, trabajar interdisciplinariamente, reconocer los fundamentos paradigmáticos de sus decisiones y reflexionar críticamente sobre las consecuencias sociales del conocimiento producido.

Una décima conclusión, especialmente importante desde la posición asumida en este trabajo, consiste en reconocer la especificidad del paradigma sociocrítico y de la Investigación Acción Participativa y Transformadora (IAPT). Su particularidad no reside en utilizar determinadas técnicas consideradas cualitativas ni en combinar mecánicamente métodos cuantitativos y cualitativos. Su especificidad se encuentra en la relación dialéctica entre conocimiento, crítica, participación, reflexión, acción y transformación. Desde esta posición, los sujetos no constituyen simplemente objetos sobre los cuales se produce conocimiento, sino participantes que pueden intervenir activamente en la problematización de sus realidades, la construcción e interpretación de los DEI, la elaboración de alternativas, la acción y la evaluación de las transformaciones producidas. Investigar deja entonces de significar exclusivamente producir conocimientos sobre determinados sujetos y realidades para convertirse, bajo condiciones apropiadas, en producción de conocimientos con los sujetos involucrados.

Esta concepción permite formular una undécima conclusión, la cual consiste en que la transformación no debería ser entendida únicamente como aplicación posterior del conocimiento previamente producido. En la IAPT, conocimiento y transformación pueden construirse simultáneamente. Cada acción genera nuevas evidencias, experiencias y contradicciones; cada reflexión modifica las interpretaciones anteriores; cada transformación produce una realidad parcialmente nueva que necesita ser nuevamente investigada. La investigación adquiere así una estructura dialéctica, recursiva y espiral. La praxis deja de ser el momento final de una secuencia lineal y pasa a formar parte del propio proceso de construcción científica. Por ello, la transformación no representa la conclusión definitiva de la investigación, sino potencialmente el comienzo de una nueva problematización.

Esta consideración posee particular importancia para la investigación educativa. Investigar la educación puede significar legítimamente describir y explicar determinados fenómenos, comprender experiencias y significados o, cuando la naturaleza del problema y las condiciones histórico-sociales lo requieran, comprender críticamente y transformar las prácticas junto con los sujetos educativos. La especificidad sociocrítica aparece precisamente en este tercer movimiento. Se trata de pasar de investigar sobre la educación a investigar en la educación y, especialmente, investigar con los sujetos educativos; de investigar las prácticas de otros/as a investigar críticamente nuestras propias prácticas con ellos/as; y de considerar a docentes, estudiantes y comunidades como fuentes de información a reconocerlos,

cuando corresponda, como participantes activos en procesos colectivos de producción y transformación del conocimiento.

Por todo ello, nuestra defensa del paradigma sociocrítico no implica negar los aportes de los paradigmas positivista y naturalista-interpretativo ni pretender sustituir un antiguo monopolio epistemológico por otro. La explicación, la predicción, la comprensión, la interpretación, la crítica y la transformación responden a necesidades científicas diferentes y pueden adquirir distinta relevancia según el problema estudiado. Nuestra opción sociocrítica reside fundamentalmente en considerar que, frente a problemas caracterizados por desigualdades, contradicciones, relaciones de poder y posibilidades reales de cambio, la investigación puede y debe ir más allá de describir aquello que existe o comprender cómo es interpretado por los sujetos. Puede contribuir, conjuntamente con ellos/as, a construir alternativas científicamente fundamentadas para transformar esas realidades.

En consecuencia, la conclusión central del presente trabajo puede sintetizarse en una doble tesis. Primero, pluralidad paradigmática no significa relativismo epistemológico, y complementariedad metodológica no significa eclecticismo. Segundo, transformación no significa aplicación posterior del conocimiento, sino que puede constituir una dimensión intrínseca de su propia producción. Los tres grandes paradigmas analizados poseen identidades diferenciadas y contribuciones científicas relevantes; sus fronteras no son absolutamente impermeables, pero tampoco deberían disolverse hasta hacer desaparecer sus fundamentos epistemológicos particulares. La investigación científica requiere pluralidad, pero también coherencia; apertura, pero también rigurosidad; autonomía, pero también diálogo; especialización, pero también interdisciplinariedad; conocimiento, pero también responsabilidad frente a sus consecuencias.

Finalmente, el movimiento que atraviesa este trabajo puede expresarse mediante una secuencia abierta y recurrente, lo cual podemos resumir de la siguiente manera:

Describir → Explicar → Comprender → Interpretar → Criticar → Actuar → Transformar → Volver a Problematizar.

No se trata necesariamente de fases rígidas, sucesivas e independientes. La *transformación* puede estar presente desde los primeros momentos del proceso investigativo y modificar las propias preguntas, teorías, métodos, relaciones entre participantes y formas de comprender la realidad. Cada transformación genera nuevas condiciones; cada nueva condición produce nuevas contradicciones; y cada contradicción puede convertirse nuevamente en objeto de investigación. De esta manera, la ciencia aparece no solamente como acumulación de conocimientos terminados, sino como actividad humana

histórica, crítica, abierta y permanentemente inacabada. Desde esta visión, la pregunta decisiva con la cual debería concluir todo proceso de investigación científica no sería solamente ¿qué hemos conocido?, sino también ¿cómo lo hemos conocido?, ¿con quiénes hemos construido ese conocimiento?, ¿para qué y para quiénes lo hemos producido?, ¿qué realidad contribuye a comprender y qué posibilidades abre para su transformación? En estas interrogantes se concentra, finalmente, el sentido epistemológico, ético, social y político de una investigación científica que aspire no sólo a conocer el mundo, sino también, cuando las condiciones y los problemas así lo exijan, a participar responsablemente en su transformación.

Referencias

Adorno, Theodor (1973). *The positivist dispute in German sociology*. Londres, Reino Unido: Heinemann.

Albert, Hans (1968). *Traktat über kritische Vernunft*. Tubinga, Alemania: J. C. B. Mohr (Paul Siebeck).

Angulo, Lilian; **Wind, Astrid**; y **Mora, Cástor David** (Eds.) (2026). *Travesías transdisciplinarias en educación: Perspectivas críticas desde las ciencias, la tecnología, la cultura y las políticas educativas*. Heidelberg, Alemania: Ediciones de la HGGS.

Bachelard, Gaston (1938). *La formation de l'esprit scientifique: Contribution à une psychanalyse de la connaissance objective*. París, Francia: Librairie Philosophique J. Vrin.

Bacon, Francis (2000). *The advancement of learning*. Oxford, Reino Unido: Oxford University Press. (Obra original publicada en 1605).

Barbour, Ian (1978). *Mitos, modelos y paradigmas: Estudio comparativo sobre la ciencia y la religión*. Madrid, España: Ediciones Cristiandad.

Becerra, Rosa; y **Moya, Andrés** (2008). Hacia una formación docente crítica y transformadora. En **Mora, Cástor David**; y De Alarcón, Silvia (Eds.), *Investigar y transformar: Reflexiones sociocríticas para pensar la educación*. La Paz, Bolivia: Ediciones del IIICAB.

Berger, Gaston (1941). *Investigaciones sobre las condiciones del conocimiento: Ensayo de una teorética pura*. París, Francia: Presses Universitaires de France.

Blaxter, Loraine; **Hughes, Christina**; y **Tight, Malcolm** (1996). *How to research*. Buckingham, Reino Unido: Open University Press.

Blumer, Herbert (2013). *Symbolischer Interaktionismus: Aufsätze zu einer Wissenschaft der Interpretation*. Berlín, Alemania: Suhrkamp. (Obra original publicada en 1969).

Bourdieu, Pierre (2003a). *El campo científico*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Nueva Visión. (Obra original publicada en 1976).

Bourdieu, Pierre (2003b). *El oficio de científico: Ciencia de la ciencia y reflexividad*. Barcelona, España: Anagrama. (Obra original publicada en 2001).

Bunge, Mario (1960a). *Ética y ciencia*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Siglo Veinte.

Bunge, Mario (1960b). *La ciencia: Su método y su filosofía*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Siglo Veinte.

Carnap, Rudolf (1988). *La construcción lógica del mundo*. Ciudad de México, México: Universidad Nacional Autónoma de México.

Carr, Wilfred; y **Kemmis, Stephen** (1986). *Becoming critical: Education, knowledge and action research*. Londres, Reino Unido: Falmer Press.

Chalmers, Alan Francis (1982). *¿Qué es esa cosa llamada ciencia? Una valoración de la naturaleza y el estatuto de la ciencia y sus métodos*. Madrid, España: Siglo XXI Editores.

Comte, Auguste (1830–1842). *Cours de philosophie positive*. París, Francia: Bachelier.

Cook, Thomas; y **Reichardt, Charles** (Eds.) (1986). *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa* (Guillermo Solana, Trad.). Madrid, España: Ediciones Morata. (Obra original publicada en 1979).

Creswell, John; y **Plano Clark, Vicki** (2018). *Designing and conducting mixed methods research* (3.ª ed.). Thousand Oaks, California, Estados Unidos: SAGE Publications.

Denzin, Norman; y **Lincoln, Yvonna** (Eds.) (1994). *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks, California, Estados Unidos: SAGE Publications.

Descartes, René (2012). *Discurso del método*. Madrid, España: Alianza Editorial. (Obra original publicada en 1637).

Dewey, John (1938). *Logic: The theory of inquiry*. Nueva York, Estados Unidos: Henry Holt and Company.

Dilthey, Wilhelm (1980). *Introducción a las ciencias del espíritu: Ensayo de una fundamentación del estudio de la sociedad y de la historia*. Madrid, España: Alianza Editorial. (Obra original publicada en 1883).

Dos Santos, Theotônio (1970a). *La estructura de la dependencia*. Lima, Perú: Instituto Nacional de Planificación.

Dos Santos, Theotônio (1970b). *Dependencia y cambio social*. Santiago de Chile, Chile: Centro de Estudios Socio-Económicos, Universidad de Chile.

Dussel, Enrique (1994). *1492: El encubrimiento del Otro. Hacia el origen del mito de la modernidad*. La Paz, Bolivia: Plural Editores; y Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Mayor de San Andrés.

Echeverría, Javier (1999). *Los señores del aire: Telépolis y el Tercer Entorno*. Barcelona, España: Editorial Destino.

Fals Borda, Orlando (1987). The application of participatory action-research in Latin America. *International Sociology*, 2(4), 329–347.

Fals Borda, Orlando; y **Rahman, Muhammad Anisur** (Eds.) (1991). *Action and knowledge: Breaking the monopoly with participatory action-research*. Nueva York, Estados Unidos: Apex Press.

Fetters, Michael (2019). *The mixed methods research workbook: Activities for designing, implementing, and publishing projects*. Thousand Oaks, California, Estados Unidos: SAGE Publications.

Feyerabend, Paul (1986). *Tratado contra el método: Esquema de una teoría anarquista del conocimiento* (Diego Ribes, Trad.). Barcelona, España: Editorial Ariel. (Obra original publicada en 1975).

Fleck, Ludwik (1935). *Entstehung und Entwicklung einer wissenschaftlichen Tatsache: Einführung in die Lehre vom Denkstil und Denkkollektiv*. Basilea, Suiza: Benno Schwabe & Co.

Flick, Uwe (2004). *Introducción a la investigación cualitativa* (Tomás del Amo, Trad.). Madrid, España: Ediciones Morata. (Obra original publicada en 1995).

Fornet-Betancourt, Raúl (1994). *Filosofía intercultural*. Ciudad de México, México: Universidad Pontificia de México.

Fornet-Betancourt, Raúl (2001). *Transformación intercultural de la filosofía*. Bilbao, España: Desclée de Brouwer.

Freire, Paulo (1970). *Pedagogía del oprimido*. Montevideo, Uruguay: Tierra Nueva. (Obra original publicada en 1968).

Freire, Paulo (1997). *Pedagogía de la autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa*. São Paulo, Brasil: Paz e Terra.

Gadamer, Hans-Georg (1960). *Wahrheit und Methode: Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik*. Tubinga, Alemania: J. C. B. Mohr (Paul Siebeck).

Garfinkel, Harold (2006). *Estudios en etnometodología*. Barcelona, España: Anthropos Editorial.

Geertz, Clifford (2003). *La interpretación de las culturas* (Alberto Luis Bixio, Trad.). Barcelona, España: Gedisa. (Obra original publicada en 1973).

Gibbons, Michael; **Limoges, Camille**; **Nowotny, Helga**; **Schwartzman, Simon**; **Scott, Peter**; y **Trow, Martin** (1997). *La nueva producción del conocimiento: La dinámica de la ciencia y la investigación en las sociedades contemporáneas*. Barcelona, España: Ediciones Morata. (Obra original publicada en 1994).

Giroux, Henry (1990). *Los profesores como intelectuales: Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona, España: Ediciones Paidós.

Glaser, Barney; y **Strauss, Anselm** (2006). *El descubrimiento de la teoría fundamentada: Estrategias para la investigación cualitativa*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu Editores.

Godet, Michel (1995). *De la anticipación a la acción: Manual de prospectiva y estrategia*. Barcelona, España: Marcombo; y Alfaomega.

Greene, Jennifer (2007). *Mixed methods in social inquiry*. San Francisco, Estados Unidos: Jossey-Bass.

Guba, Egon; y **Lincoln, Yvonna** (2012). Paradigmas en disputa en la investigación cualitativa. En Norman K. Denzin y Yvonna S. Lincoln (Eds.), *Manual de investigación cualitativa* (Vol. 2, pp. 38–70). Barcelona, España: Gedisa.

Haack, Susan (1993). *Evidence and inquiry: Towards reconstruction in epistemology*. Oxford, Reino Unido: Blackwell.

Habermas, Jürgen (1968). *Erkenntnis und Interesse*. Fráncfort del Meno, Alemania: Suhrkamp Verlag.

Habermas, Jürgen (1981). *Theorie des kommunikativen Handelns*. Fráncfort del Meno, Alemania: Suhrkamp Verlag.

Hahn, Hans; **Neurath, Otto**; y **Carnap, Rudolf** (2002). La concepción científica del mundo: El Círculo de Viena. *Redes. Revista de Estudios sobre la Ciencia y la Tecnología*, 9(18), 103–149.

Horkheimer, Max (1937). Traditionelle und kritische Theorie. *Zeitschrift für Sozialforschung*, 6(2), 245–294.

Horkheimer, Max; y **Adorno, Theodor** (1947). *Dialektik der Aufklärung: Philosophische Fragmente*. Ámsterdam, Países Bajos: Querido Verlag. (Obra original publicada en 1944).

Humboldt, Wilhelm von (1959). *Sobre la organización interna y externa de los establecimientos científicos superiores en Berlín*. Buenos Aires, Argentina: Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. (Obra original publicada en 1810).

Husserl, Edmund (1949). *Ideas relativas a una fenomenología pura y una filosofía fenomenológica*. Ciudad de México, México: Fondo de Cultura Económica.

James, William (1907). *Pragmatism: A new name for some old ways of thinking*. Nueva York, Estados Unidos: Longmans, Green and Co.

Jantsch, Erich (1972). Inter- and transdisciplinary university: A systems approach to education and innovation. *Higher Education*, 1(1), 7–37.

Kemmis, Stephen; y **McTaggart, Robin** (Eds.) (1988). *The action research planner* (3.ª ed.). Geelong, Australia: Deakin University Press.

Kemmis, Stephen; **McTaggart, Robin**; y **Nixon, Rhonda** (2014). *The action research planner: Doing critical participatory action research*. Singapur: Springer.

Klein, Julie Thompson (1990). *Interdisciplinarity: History, theory, and practice*. Detroit, Estados Unidos: Wayne State University Press.

Kuckartz, Udo; y **Rädiker, Stefan** (2023). *Qualitative content analysis: Methods, practice and software*. Thousand Oaks, California, Estados Unidos: SAGE Publications.

Kuhn, Thomas Samuel (1962). *The structure of scientific revolutions*. Chicago, Estados Unidos: University of Chicago Press.

Lakatos, Imre (1983). *La metodología de los programas de investigación científica*. Madrid, España: Alianza Editorial.

Lakatos, Imre; y **Musgrave, Alan** (Eds.) (1975). *La crítica y el desarrollo del conocimiento* (José C. García-Borés, Trad.). Madrid, España: Alianza Editorial. (Obra original publicada en 1970).

Lazarsfeld, Paul; y **Rosenberg, Morris** (Eds.) (1979). *El lenguaje de la investigación social*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu Editores.

Lewin, Kurt (1946). Action research and minority problems. *Journal of Social Issues*, 2(4), 34–46.

Lincoln, Yvonna (1995). Organizational theory and inquiry: The paradigm revolution. En Yvonna S. Lincoln (Ed.), *Organizational theory and inquiry: The paradigm revolution* (pp. 1–22). Thousand Oaks, California, Estados Unidos: SAGE Publications.

Lincoln, Yvonna; y **Guba, Egon** (1985). *Naturalistic inquiry*. Thousand Oaks, California, Estados Unidos: SAGE Publications.

Luhmann, Niklas (1991). *Sistemas sociales: Lineamientos para una teoría general* (Silvia Pappe, Trad.). Barcelona, España: Anthropos; y Universidad Iberoamericana. (Obra original publicada en 1984).

Marcuse, Herbert (1964). *One-dimensional man: Studies in the ideology of advanced industrial society*. Boston, Estados Unidos: Beacon Press.

Mariátegui, José Carlos (1928). *Siete ensayos de interpretación de la realidad peruana*. Lima, Perú: Biblioteca Amauta.

Martínez Miguélez, Miguel (2004). *Ciencia y arte en la metodología cualitativa*. Ciudad de México, México: Editorial Trillas.

Marx, Karl (2017). *El capital: Crítica de la economía política. Libro I: El proceso de producción del capital*. Ciudad de México, México: Siglo XXI Editores.

McKernan, James (1999). *Investigación-acción y curriculum: Métodos y recursos para profesionales reflexivos*. Madrid, España: Ediciones Morata.

Merton, Robert (1973). *The sociology of science: Theoretical and empirical investigations*. Chicago, Estados Unidos: University of Chicago Press. (Obra original publicada en 1942).

Mittelstraß, Jürgen (1987). Die Stunde der Interdisziplinarität? En Jürgen Kocka (Ed.), *Interdisziplinarität: Praxis – Herausforderung – Ideologie* (pp. 152–158). Fráncfort del Meno, Alemania: Suhrkamp.

Mora, Cástor David (2016). *Pedagogía y didáctica interdisciplinarias: Taxonomía sociocrítica de la comprensión y modelo integrador para el desarrollo de la praxis educativa*. Heidelberg, Alemania: Ediciones de la HGGS; y Ediciones del GIDEM.

Mora, Cástor David (2017). *Metodología de la investigación: Discusión paradigmática, estrategias y métodos de investigación cualitativa y acción participativa transformadora*. Heidelberg, Alemania: Ediciones de la HGGS; y Ediciones del GIDEM.

Mora, Cástor David (2019). *Educación y formación vs. competencias: Estudio crítico sobre las actuales tendencias conservadoras de la praxis educativa*. Heidelberg, Alemania: Ediciones de la HGGS; y Ediciones del GIDEM.

Mora, Cástor David (2026). Debate en torno a la interdisciplinariedad y su praxis en el campo de la pedagogía y la didáctica. En Lilian Angulo; Astrid Wind; y Cástor David Mora (Eds.), *Travesías transdisciplinarias en educación: Perspectivas críticas desde las ciencias, la tecnología, la*

cultura y las políticas educativas. Heidelberg, Alemania: Ediciones de la HGGS.

Morgan, David (2007). Paradigms lost and pragmatism regained: Methodological implications of combining qualitative and quantitative methods. *Journal of Mixed Methods Research*, 1(1), 48–76.

Morgan, David (2014). *Integrating qualitative and quantitative methods: A pragmatic approach*. Thousand Oaks, California, Estados Unidos: SAGE Publications.

Morin, Edgar (1990). *Introduction à la pensée complexe*. París, Francia: ESF Éditeur.

Neurath, Otto; **Carnap, Rudolf**; y **Hahn, Hans** (2002). La concepción científica del mundo: El Círculo de Viena. *Redes. Revista de Estudios sobre la Ciencia y la Tecnología*, 9(18), 103–149. (Obra original publicada en 1929).

Nicolescu, Basarab (1996). *Manifiesto de la transdisciplinariedad*. Barcelona, España: Ediciones 7 Vientos.

Park, Robert; y **Burgess, Ernest** (1921). *Introducción a la ciencia de la sociología*. Chicago, Estados Unidos: University of Chicago Press.

Park, Robert; y **Burgess, Ernest** (1924). *Introduction to the science of sociology* (2.ª ed.). Chicago, Estados Unidos: University of Chicago Press.

Peirce, Charles Sanders (1878). How to make our ideas clear. *Popular Science Monthly*, 12, 286–302.

Peirce, Charles Sanders (1988). *El hombre, un signo: El pragmatismo de Peirce*. Barcelona, España: Editorial Crítica.

Perkins, David (1995). *La escuela inteligente: Del adiestramiento de la memoria a la educación de la mente*. Barcelona, España: Editorial Gedisa.

Piaget, Jean (1972). *El mecanismo del desarrollo mental*. Barcelona, España: Editorial Paidós.

Popper, Karl (1962). *La lógica de la investigación científica*. Madrid, España: Editorial Tecnos. (Obra original publicada en 1934).

Prigogine, Ilya (1997). *El fin de las certidumbres*. Santiago de Chile, Chile: Editorial Andrés Bello.

Quijano, Aníbal (2000). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En Edgardo Lander (Ed.), *La colonialidad del saber: Eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas* (pp. 201–246). Buenos Aires, Argentina: CLACSO.

Quintero Rodríguez, Daniel (2026). *Constructo crítico de la digitalidad para interpretar los fenómenos del sistema contemporáneo*. Heidelberg, Alemania: Ediciones de la HGGS.

Reason, Peter; y **Bradbury, Hilary** (Eds.) (2001). *Handbook of action research: Participative inquiry and practice*. Thousand Oaks, California, Estados Unidos: SAGE Publications.

Rescher, Nicholas (1977). *Methodological pragmatism: A systems-theoretic approach to the theory of knowledge*. Oxford, Reino Unido: Basil Blackwell.

Ricoeur, Paul (2002). *Del texto a la acción: Ensayos de hermenéutica II*. Ciudad de México, México: Fondo de Cultura Económica.

Schleiermacher, Friedrich (1991). *Hermenéutica y crítica*. Salamanca, España: Ediciones Sígueme. (Obra original publicada en 1934).

Schlick, Moritz (1965). El fundamento del conocimiento. En *El positivismo lógico*. Ciudad de México, México: Fondo de Cultura Económica.

Schön, Donald (1998). *El profesional reflexivo: Cómo piensan los profesionales en la acción*. Barcelona, España: Editorial Paidós.

Schütz, Alfred (1967). *The phenomenology of the social world* (George Walsh; y Frederick Lehnert, Trads.). Evanston, Illinois, Estados Unidos: Northwestern University Press. (Obra original publicada en 1932).

Sousa Santos, Boaventura de (2009). *Una epistemología del Sur: La reinvención del conocimiento y la emancipación social*. Ciudad de México, México: Siglo XXI Editores; y CLACSO.

Sousa Santos, Boaventura de (2017). *Justicia entre saberes: Epistemologías del Sur contra el epistemicidio* (Rosa Filella, Trad.). Madrid, España: Morata.

Sousa Santos, Boaventura de (2018). *The end of the cognitive empire: The coming of age of epistemologies of the South*. Durham, Estados Unidos: Duke University Press.

Stenhouse, Lawrence (1984). *Investigación y desarrollo del curriculum*. Madrid, España: Ediciones Morata.

Strauss, Anselm; y **Corbin, Juliet** (2002). *Bases de la investigación cualitativa: Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín, Colombia: Editorial Universidad de Antioquia.

Tashakkori, Abbas; y **Teddlie, Charles** (Eds.) (2003). *Handbook of mixed methods in social and behavioral research*. Thousand Oaks, California, Estados Unidos: SAGE Publications.

Tashakkori, Abbas; y **Teddlie, Charles** (Eds.) (2010). *SAGE handbook of mixed methods in social and behavioral research* (2.ª ed.). Thousand Oaks, California, Estados Unidos: SAGE Publications.

Walsh, Catherine (2009). *Interculturalidad crítica y educación intercultural*. La Paz, Bolivia: Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello.

Weber, Max (1964). *Economía y sociedad: Esbozo de sociología comprensiva*. Ciudad de México, México: Fondo de Cultura Económica. (Obra original publicada en 1922).

Weber, Max (1973). *Ensayos sobre metodología sociológica*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu Editores. (Obras originales publicadas en 1904 y 1917).

Wind, Astrid; y **Mora, Cástor David** (Eds.) (2023). *Debate en torno a la digitalización: Análisis crítico sobre implementación de la tecnología*

digital en diversos campos de la educación e investigación. Heidelberg, Alemania: Ediciones de la HGGS.

Wind, Astrid; y **Mora, Cástor David** (Eds.) (2024). *Transformación y formación: Praxis, experiencias y perspectivas para el desarrollo de las potencialidades humanas*. Heidelberg, Alemania: Ediciones de la HGGS.

Wind, Astrid; **Mora, Cástor David**; y **Quintero, Daniel** (Eds.) (2025). *Reflexiones críticas sobre la inteligencia artificial: Interpretación interdisciplinaria y pedagógica sobre el escenario tecnológico actual*. Heidelberg, Alemania: Ediciones de la HGGS.

Ziman, John (2000). *Real science: What it is, and what it means*. Cambridge, Reino Unido: Cambridge University Press.

La totalidad concreta como método del marxismo en Georg Lukács

The concrete totality as a method of Marxism in Georg Lukács

Hassan Maarfi Poor

hassan.maarfi_poor@stud.uni-heidelberg.de

Resumen

Este documento ofrece un análisis crítico, filosófico y metodológico sobre la concepción de la totalidad concreta como método en el marxismo, a partir de la obra de Georg Lukács y su relación con Hegel y Marx. Se inicia con una reflexión sobre la interdisciplinariedad en el contexto del neoliberalismo y la mercantilización del conocimiento, señalando sus limitaciones frente a una verdadera comprensión dialéctica de la totalidad social. A nivel histórico-filosófico, se revisa el método hegeliano, su lógica dialéctica y especulativa, así como su influencia decisiva en la crítica de la economía política de Marx. Se analiza la relación entre el método de Hegel y el de Marx, destacando la „inversión" materialista operada por este último, así como el debate en torno a la lectura lógica, sistemática e histórica de El capital. El texto explora el desarrollo del método dialéctico en Lukács, quien, desde Historia y conciencia de clase, concibe el marxismo ortodoxo como método y aplica la categoría de totalidad a diversos campos como la estética, la psicología y la crítica cultural. Asimismo, se presentan diversas posturas críticas frente a las interpretaciones vulgares, positivistas y posmodernas que fragmentan la ciencia, junto con una defensa de la dialéctica como herramienta de transformación social. Especial atención se dedica a la diferencia entre el enfoque interdisciplinario reformista y el método de la totalidad concreta, que no busca reconciliar disciplinas fragmentadas, sino comprender y superar la alienación estructural del capitalismo. Finalmente, se plantea una distinción esencial entre la mera interpretación del mundo y la necesidad de transformarlo, reafirmando el valor irreductible de la praxis revolucionaria en la teoría marxista.

Palabras clave: totalidad concreta, método dialéctico, Lukács, Marx, materialismo histórico.

Abstract

This document offers a critical, philosophical, and methodological analysis of the conception of concrete totality as a method in Marxism, based on the work of Georg Lukács and his relationship with Hegel and Marx. It begins with a reflection on interdisciplinarity in the context of neoliberalism and the commodification of knowledge, pointing out its limitations in the face of a true dialectical understanding of social totality. At the historical-philosophical level, it reviews the Hegelian method, its dialectical and speculative logic, as well as its decisive influence on Marx's critique of political economy. The relationship between Hegel's method and Marx's method is analysed, highlighting the materialist „inversion“ operated by the latter, as well as the debate surrounding the logical, systematic and historical reading of Capital. The text explores the development of the dialectical method in Lukács, who, from History and Class Consciousness, conceives orthodox Marxism as a method and applies the category of totality to various fields such as aesthetics, psychology and cultural criticism. Likewise, various critical positions are presented against vulgar, positivist and postmodern interpretations that fragment science, together with a defence of dialectics as a tool for social transformation. Special attention is paid to the difference between the reformist interdisciplinary approach and the method of concrete totality, which does not seek to reconcile fragmented disciplines, but to understand and overcome the structural alienation of capitalism. Finally, an essential distinction is made between the mere interpretation of the world and the need to transform it, reaffirming the irreducible value of revolutionary praxis in Marxist theory.

Keywords: concrete totality, dialectical method, Lukács, Marx, historical materialism.

1. Introducción

En este trabajo me propongo mostrar cómo Georg Lukács, como una de las mentes más geniales del siglo pasado, en referencia a Hegel y Marx, hizo de la totalidad concreta su método en todos los ámbitos de la investigación y cómo, a través de este método, pudo juzgar diferentes áreas como la psicología, la filosofía, la literatura, el arte y la estética.

Escribir sobre Georg Lukács parece imposible si no se quiere abordar a sus predecesores, especialmente a Hegel y Marx. Por esta razón, he elegido como

punto de partida de este trabajo el método hegeliano, que en realidad apenas se diferencia del método marxiano.

En las últimas décadas, como consecuencia del neoliberalismo como una especie de lucha de clases desde arriba, que estuvo vinculada a un brutal ataque contra los sindicatos, las instituciones sociales, las universidades, el sistema de salud, etc., vemos, por un lado, el desmantelamiento del „Estado de bienestar“ y, por otro, el desarrollo de una teoría posmoderna aparentemente progresista como una falsa respuesta a la realidad burguesa, a la mercantilización de todos los ámbitos de la vida y a la falta de perspectivas dentro del capitalismo. David Harvey, en su libro *Pequeña historia del neoliberalismo*, ha teorizado con precisión esta lucha de clases desde arriba, que estuvo acompañada de ataques ideológicos y prácticos (cf. Harvey 2005).

La investigación interdisciplinaria es expresión de la disciplinación puramente formal de la ciencia y del surgimiento de la división moderna del trabajo, que se basa en la cosificación y mercantilización del conocimiento. La investigación interdisciplinaria debería ser una respuesta a la fragmentación de la ciencia burguesa en las universidades neoliberales, que, por un lado, a través de una división del trabajo alienada y fetichizada, representa una separación formal y artificial entre las disciplinas y, por otro lado, restringe el acceso de las personas a determinadas disciplinas por razones puramente económicas en diferentes niveles. De modo que las personas ya no se orientan por sus intereses intelectuales y estudian las disciplinas que ellas mismas desean, sino que, por razones puramente económicas, estudian una disciplina diferente para asegurar su acceso al trabajo.

Por otro lado, a través de la neoliberalización de la educación y la mercantilización del acceso de las personas a la educación, el estudio se ha vuelto imposible para muchas personas. Alex Callinicos califica esta situación en las universidades neoliberales como „economía del conocimiento“ (*knowledge economy*) (Callinicos 2006, 8).

El ataque económico y político neoliberal contra lo social está vinculado a la propaganda de décadas durante la guerra fría. La llamada teoría posmoderna aparentemente progresista fue un rechazo de las causas reales del problema y se convirtió en una religión a partir de los años 60. Este „neoliberalismo progresista“, que aparentemente propagaba la „ética de izquierda“ y la „ontología y epistemología y ontología de derecha“[1], era profundamente elitista

[1] Georg Lukács utiliza estos términos en el prefacio de „La teoría de la novela“ en 1962 y acusa a Bloch, Adorno y a los representantes de la teoría crítica de utilizar una ética de izquierdas y una epistemología de derechas, lo cual era el caso de Lukács en el momento de escribir „La teoría de la novela“, y de ignorar su desarrollo al referirse a escritos anteriores de Lukács (cf. Lukács 1971, 15 y ss.).

y fomentó la crisis del capitalismo mediante un retorno al nietzscheanismo. En este contexto, Marx y el marxismo fueron rechazados como „dogmatismo“ e „ideología“, y la doctrina racista y aristocrática de Nietzsche fue reinterpretada como „de izquierda“ (cf. Rehmann 2021).

La investigación interdisciplinaria surgió con la victoria de la posmodernidad a partir de los años 60 durante más de 50 años y se puede calificar como una ola posmoderna de izquierda que pretende superar la totalidad fragmentada de la ciencia mediante la reconciliación de las disciplinas académicas. En una época en la que la investigación de izquierda y marxista en las universidades se fue volviendo gradualmente imposible, los científicos e investigadoras de izquierda y marxistas intentan eludir la represión estatal e ideológica de las clases dominantes bajo el manto de la „Teoría Crítica“ o la interdisciplinariedad, y hacer posible su investigación mediante la relativización de la teoría marxista o estrategias de adaptación. Esto es comprensible como táctica para la consecución de los intereses de ciertos grupos que no están representados en la academia, utilizando desvíos para alcanzar su objetivo. En este sentido, es importante que desarrollemos un tratamiento crítico de la interdisciplinariedad, en lugar de adoptarla y reproducirla acríticamente.

La interdisciplinariedad intenta dar una respuesta a la disciplinación formal de las disciplinas, sin captar las raíces del asunto y sin cuestionar en su totalidad las razones de la disciplinación de la ciencia, la cosificación del conocimiento y la „economía del conocimiento“, ni abogar por la abolición de la mercantilización de la ciencia.

La interdisciplinariedad se queda en la superficie de la apariencia de las cosas. Marx calificó la religión como un medio falso para heridas reales. La investigación interdisciplinaria es también un ungüento reformista para la ciencia burguesa, que no es reformable.

Contra la llamada „industria cultural“ se tomó posición en el siglo pasado desde diferentes posturas. Georg Lukács critica en *Historia y conciencia de clase* la cosificación de las relaciones interpersonales, entre otras cosas, la cosificación del conocimiento. Esta cosificación ocurre cuando las mercancías desarrollan un dominio sobre los hombres y el subjetivismo del hombre se somete al dominio de una mercancía, presentando un certificado. Cuando el periodismo promedio reemplaza a la „ciencia“, surge una forma de cosificación del conocimiento y banalización de la ciencia (cf. Lukács 1970a, 201ss).

Heidegger critica en *Caminos de bosque* la fragmentación de la ciencia en una disciplina puramente formal e indaga sobre el fin de la era de los eruditos y propone un romanticismo fascista como alternativa a la „cosificación“ (*Versachlichung*) (cf. Heidegger 1977, 75ss). Desde la perspectiva de Heidegger, la mayoría de los „expertos“ son personas ignorantes que no

necesitan una biblioteca ni desean comprender las interconexiones de las diferentes ciencias. Son expertos en su campo y fuera de él ya no ven más (Ibíd. 80ss).

Adorno y Horkheimer conciben esta situación como „industria cultural“ y se quejan de la Ilustración no realizada y caracterizan la mitología como Ilustración y la Ilustración como mitología. Desarrollan un enfoque pesimista y nietzscheano que cuestiona todo sin ofrecer nada mejor (cf. Horkheimer y Adorno 2011). Este enfoque psicologizante es criticado por Hans-Jürgen Krahl como expresión psicológica de la experiencia del fascismo (cf. Krahl 2008, 291ss).

La cuestión de Marx y Lukács, como dos importantes hegelianos de izquierda, no consiste en desgarrar primero las diferentes áreas de la ciencia burguesa para luego volver a acoplarlas, con el fin de dar una respuesta radical a la distancia en la ciencia. La preocupación de Marx y Engels y Lukács consiste en ver la relación de la universalidad y la particularidad en el marco de la totalidad y comprender teóricamente la situación invertida de la humanidad para superarla (*aufheben*), en lugar de llevar a cabo una reconciliación (cf. Lukács 1970a, 357ss).

La ciencia burguesa es la nueva religión de los gobernantes, que argumenta desde el punto de vista de la burguesía y transfiere este punto de vista a todas las clases y estratos de la sociedad y asegura este punto de vista mediante leyes secas y la policía, la burocracia, la vigilancia y el control. La ciencia burguesa es producto de la disciplinación del conocimiento en el sentido de una determinada clase y reproduce esta disciplinación en diferentes niveles (cf. Lefèvre 1978).

Si no se comprende esto, se produce y reproduce con el propio comportamiento y pensamiento esta ciencia de clase represiva y disciplinada. Marx escribe en el primer volumen de *El capital* lo siguiente: „Los hombres relacionan, pues, sus productos de trabajo entre sí como valores, no porque tales cosas valgan para ellos como meros envoltorios materiales de trabajo humano igual. Ocurre lo contrario. Al equiparar entre sí en el cambio sus diferentes productos como valores, equiparan también sus diferentes trabajos entre sí como trabajo humano. No lo saben, pero lo hacen“ (Marx 1978, 53).

La situación de los científicos e investigadoras burgueses, que hablan constantemente del método, pero no son capaces en absoluto de concebir la sociedad como una totalidad, en la que los detalles y particularidades están en una relación dialéctica con la universalidad. La mayoría de estos científicos e investigadoras pueden hablar constantemente del método, pero si no logran, a través del método dialéctico, reconocer la alienación de toda la totalidad, comprender, con ayuda de las concepciones del materialismo histórico, la base del surgimiento de esta inversión y, mediante la crítica de la economía

política, cuestionar la totalidad de la situación sobre la base de la crítica del capitalismo, abogar por la abolición del fetichismo de la mercancía y criticar cualquier ideología invertida, no logran representar una imagen verdadera de esta inversión y defender en la práctica la superación de esta inversión.

El marxismo es combatido por la ciencia burguesa con los métodos más duros, porque el marxismo defiende otra filosofía y promueve la superación de la inversión de sujeto-objeto en la realidad. Por esta razón, el marxismo merece la denominación de filosofía de la práctica, como la superación de la filosofía existente y la realización de la filosofía verdadera.

2. El método hegeliano

Es difícil hablar de un método en Hegel cuando utilizó diferentes métodos para el conocimiento y el reflejo de la realidad. Aunque Hegel trabaja con mucha precisión y utiliza descripciones precisas en sus escritos, se ha escrito muy raramente sobre el método hegeliano, mientras que sobre el método marxiano se ha escrito mucho y de diversas maneras. El método de Hegel puede calificarse como dialéctico, especulativo y lógico, mejor dicho, como lógico-dialéctico, que investiga el movimiento del ser en el transcurso de la historia y examina la relación de lo particular, lo universal y lo singular.

Hegel parte en su *Lógica* de la negación infinita en el constante quebrantamiento de un estado por el siguiente. En otras palabras, se puede decir que toda forma de negación es superada (*aufgehoben*) por la otra negación.

La dialéctica es para Hegel la representación lógica de la cosa o, mejor dicho, la dialéctica es la „ciencia de la lógica“. Intenta, a través de su método dialéctico, demostrar la corrección del pensamiento. Esta corrección solo puede ser captada, según Hegel, en los conceptos del saber puro, como verdad absoluta de la conciencia. Por esta razón, Hegel fundamenta al comienzo de la *Lógica* la tesis de que el ser es nada si no se es capaz de captar la esencia del ser en concepto y reflejarlo. Para Hegel, la lógica es la ciencia pura, como saber puro en toda la extensión de su desarrollo (cf. Hegel 1975a, 52ss).

La *Ciencia de la lógica*, como obra principal de Hegel y muy probablemente la obra más importante en la historia de la filosofía, debe representar el método dialéctico hegeliano y mostrar cómo este método es captado a través del pensamiento puro en la especulación (cf. Hegel 1975b, 486ss). Hegel discute el método en el capítulo sobre la „Idea absoluta“ en el segundo volumen de la *Lógica* y la tercera sección de la Lógica del concepto. El método debería, desde la perspectiva de Hegel, establecer la determinación del concepto y,

mediante la superación del ser, captar su esencia en concepto y hacer accesible para otros la esencia de la cosa en concepto (Ibíd.).

Pero la especulación solo puede existir cuando el hombre existe como ser o, mejor dicho, como sujeto y se coloca en una relación dialéctica con el objeto o la cosa. Pero el ser es en sí mismo para Hegel a primera vista „Nada“, porque el ser solo cumple su significado en la relación con una esencia sustancial. Hegel entiende por especulación „»la captación de lo opuesto en su unidad o de lo positivo en lo negativo«, es decir, una operación del pensamiento que, como enfatiza una y otra vez, constituye el »lado más difícil« para la »fuerza de pensamiento no libre«“ (Drilo y Hutter 2015, 2).

Hegel practica una lógica dialéctica que no debe confundirse con la lógica formal escolar. La lógica dialéctica debe tener una función pedagógica que enseñe al pensamiento una forma de legalidad (cf. Fogarasi 1971, 30ss). Enseñar al lector el pensamiento correcto es el objetivo declarado de la *Ciencia de la lógica*. Para ello, es necesario superar la lógica formal y comprender la diferencia entre forma y contenido, entre ser y esencia. Por esta razón, se puede entender la lógica como una obra didáctica y pedagógica.

La *Ciencia de la lógica* debe representar en realidad también la lógica y el método de la filosofía dialéctica hegeliana. Hegel designa la lógica como la ciencia de la idea pura en el elemento abstracto del pensamiento. La idea es para Hegel el pensamiento, „como la totalidad en desarrollo de sus determinaciones y leyes peculiares, que él mismo se da, no que ya tiene y encuentra en sí“ (cf. Hegel 1959, 53).

La *Ciencia de la lógica* de Hegel consta de tres partes: la lógica del ser, la lógica de la esencia y la lógica del concepto. A menudo se acusa a Hegel de que en su método dialéctico el movimiento del pensamiento puro tiene lugar y su lógica se mueve en tautologías vacías o arranca un progreso mediante la pura „desarrollo del concepto por recurso a la empiria“ (Arndt 2001, 1246). Marcuse denomina el método hegeliano como el espíritu de las contradicciones y lo concibe como una reacción a la situación concreta en la historia, que hace evidente la negación de una situación determinada por un estado superior (cf. Marcuse 1970, 30ss). Surge entonces la pregunta de qué entiende Hegel por dialéctica. Hegel responde a esta pregunta en la introducción de la primera parte de la *Enciclopedia*, que él mismo denomina la primera parte de la *Ciencia de la lógica*:

> „Lo lógico tiene, según la forma, tres lados: a) lo abstracto o intelectivo, β) lo dialéctico o negativo-racional, γ) lo especulativo o positivo-racional.

> Estos tres lados no constituyen tres partes de la lógica, sino que son momentos de todo lo lógico-real, es decir, de todo concepto o de todo lo verdadero en general. Pueden ser puestos todos bajo el primer momento, lo intelectivo, y así ser mantenidos separados, pero entonces no son considerados en su verdad. – La indicación que aquí se da de las determinaciones de lo lógico, así como la división, es aquí también solo anticipada e histórica.“ (Hegel 1959, 102)

El método dialéctico de Hegel se diferencia del kantiano en que esta „triple división de los momentos de lo »lógico-real«“ distingue, según Denk, el método dialéctico de Hegel del kantiano (Deng 2016, 8). Hegel entiende por dialéctica la negación y superación (*Aufhebung*) en el sentido más amplio. De la negación de un estado se desarrolla un nuevo estado que es cualitativamente diferente al anterior. Este método se convierte en el método hegeliano, que se presenta en la *Ciencia de la lógica* y en la *Enciclopedia* (Ibíd. 12ss).

La representación que Hegel hace aquí, dice Kojève, es doblemente malentendida, porque a primera vista parece que la dialéctica se limita al segundo lado de la lógica. Pero en sus anotaciones Hegel explica que estos tres lados no están aislados entre sí. Por otro lado, la representación de Hegel induce a pensar que la dialéctica es exclusivamente un método de investigación del pensamiento lógico. Sin embargo, la „Lógica“ es la ciencia del ser y lo lógico es, por tanto, el ser y su expresión en el lenguaje (cf. Kojève 1958, 112ss).

Kojève opina que el método hegeliano no es en modo alguno un método dialéctico, sino „puramente contemplativo y descriptivo, o fenomenológico en el sentido husserliano“ (Kojève 1958, 114). Más bien, el pensamiento obtiene su carácter dialéctico a través de la dialéctica del ser que revela. Esta lectura, con la que Kojève da al marxismo, a través de su interpretación de Hegel, una base antropológico-ontológica más amplia, fue rechazada en Francia por los marxistas „ortodoxos“ y calificada de fascista (Fetscher en 1958, 7). Se vuelve particularmente vulnerable porque, como „hegeliano de izquierda“, se apoya en existencialistas de derecha. No hay duda de que el método antropológico-fenomenológico y también ontológico desempeña un papel en la *Fenomenología del espíritu* de Hegel, pero el método hegeliano no debe ser llamado no dialéctico.

En la *Ciencia de la lógica*, el propio Hegel habla del método en el capítulo „La idea absoluta“ y escribe. El método es la „mera manera y modo del conocer“ (Hegel 1975b, 458) como modalidad tanto del ser como del conocer, determinada por el concepto y como forma:

> „[...] en la medida en que es el alma de toda objetividad y todo otro contenido determinado tiene su verdad solo en la forma. Si el contenido se toma nuevamente como dado al método y como de naturaleza peculiar, entonces es, como lo lógico en general en tal determinación, una forma meramente externa. Pero contra esto no solo se puede apelar al concepto fundamental de lo lógico, sino que todo el curso del mismo, en el que han aparecido todas las figuras de un contenido dado y de los objetos, ha mostrado su transición y no-verdad, y en lugar de que un objeto dado pudiera ser la base a la que la forma absoluta se relacionara solo como determinación externa y accidental, esta se ha mostrado más bien como la base absoluta y la última verdad. El método ha surgido, por tanto, como el concepto que se sabe a sí mismo, que se tiene a sí mismo como lo absoluto, tanto subjetivo como objetivo, por objeto, por tanto como la pura correspondencia del concepto y su realidad, como una existencia que él mismo es.“ (Hegel 1975, 485f)

El método del que Hegel habla aquí es el movimiento del concepto mismo, cuya naturaleza ya ha sido reconocida. Pero el concepto es para Hegel la actividad universal absoluta que se realiza a sí misma en su universalidad (cf. Hegel 1975b, 476ss). Cuando Marx en las *Tesis sobre Feuerbach* habla de que el idealismo burgués-moderno desarrolla el lado activo, la práctica, pero no como actividad humana, sino como pura abstracción (cf. Krahl 1970, 139f), tiene precisamente este enfoque y método hegeliano ante sus ojos.

La filosofía hegeliana es una filosofía que teoriza por primera vez en la historia la cuestión de la libertad y la necesidad y presenta metódicamente que la libertad no es arbitrariedad ni jerarquía, sino un sistema de reconocimiento mutuo entre sujeto y objeto (cf. Honneth 1994). El enfoque de la libertad y la necesidad se basa en el método hegeliano, con lo que se puede calificar a este como la revolución de la filosofía idealista alemana, que surgió como consecuencia de la Revolución Francesa.

Para Engels, el desacoplamiento interno de la filosofía hegeliana reside en la contradicción central entre su método dialéctico y su pretensión de verdad absoluta. Por un lado, su dialéctica presenta todos los dogmas del pasado en la filosofía como „sociedad perfecta, un »Estado« perfecto“ (Marx, Engels 1975, 267) como ideas que solo existen en la cabeza de los hombres, porque la sociedad, según Hegel, se encuentra en un proceso constante de devenir de un nivel inferior a uno superior y se halla dialécticamente en un movimiento necesario. Por otro lado, Hegel tiene la pretensión de desarrollar un sistema en la filosofía que represente la verdad absoluta. En este sentido, esta filosofía, que considera todo en la negación permanente de un estado inferior a uno superior, se ve obligada a poner un fin, lo que no hace ni en la *Ciencia de la lógica* ni en la *Fenomenología*, sino en los *Principios de la filosofía del derecho*. Hegel parte en su „Lógica“ de que:

> „[...] que esta verdad eterna no es otra cosa que el proceso lógico, respectivamente histórico mismo [...]. En la »Lógica« puede hacer de este final un nuevo comienzo, porque aquí el punto final, la idea absoluta – que solo es absoluta en la medida en que él no sabe decir absolutamente nada de ella – se »exterioriza« en la naturaleza, es decir, se transforma, y más tarde en el espíritu, es decir, en el pensamiento y en la historia, vuelve a sí misma. Pero al final de toda la filosofía, un retroceso similar al principio solo es posible de una manera. A saber, poniendo el final de la historia en que la humanidad llega al conocimiento de esta misma idea absoluta, y declarando que este conocimiento de la idea absoluta se ha alcanzado en la filosofía hegeliana. Con ello, sin embargo, todo el contenido dogmático del sistema hegeliano es declarado verdad absoluta, en contradicción con su método dialéctico que disuelve todo dogma; con ello, el lado revolucionario es sofocado bajo el conservador que proliferaba.“ (Marx, Engels 1975, 266f)

Si Hegel llega a esta conclusión por razones puramente pragmáticas o por plena convicción, no juega ningún papel. El método hegeliano en la ciencia sigue siendo, no obstante, único y revolucionario y nos ayuda a comprender la esencia del catastrófico modo de producción burgués y de la ciencia fetichizada y a criticarlos. Hegel pone una piedra firme, como fundamento, sobre la que Marx y Engels y otros construyen su ciencia.

3. El método marxiano

Sobre el método marxiano se ha escrito mucho, en contraste con el hegeliano. La *Ciencia de la lógica* sigue siendo considerada hoy la obra más grande en la historia de la filosofía, cuya influencia y huella se encuentran en todas las direcciones diferentes. Hegel presenta en ella su método y despliega su dialéctica. Si se quiere entender el método de Hegel, hay que ocuparse de la *Ciencia de la lógica* y entender las tres partes de la lógica, „lógica del ser, lógica de la esencia y lógica del concepto“, como una estructura dialéctico-lógica. La lógica del ser se despliega en la lógica de la esencia y la lógica del concepto debe entenderse como una especie de continuación del despliegue y movimiento dialéctico.

No se puede negar que Marx no solo retoma, elabora e integra el método hegeliano en su crítica de la economía política en la elaboración de los *Grundrisse* y en *El capital*, sin seguir siendo puramente hegeliano, sino que también retoma literalmente pasajes de la *Ciencia de la lógica* de Hegel y de su *Enciclopedia de las ciencias filosóficas*. En la „Introducción [a la crítica de la economía política]“ Marx presenta su método y lo distingue del „método de la economía política“, retomando, por un lado, la dialéctica sujeto-objeto en relación con el hombre y la naturaleza y, por otro lado, volviendo a Hegel, transfiere la doctrina de la universalidad y la particularidad de la „Lógica del concepto“ hegeliana a la crítica de la economía política y realiza así la

„inversión“ de la dialéctica y el método hegelianos, de la que escribe más tarde en el epílogo de *El capital* (cf. Marx 1978, 12f).

En esta cita se ve que Marx incluso retoma literalmente la elección de palabras de Hegel y la aplica a su crítica de la economía política.

> „Si no hay producción en general, tampoco hay producción general. La producción es siempre una rama particular de producción – p.ej. agricultura, ganadería, manufactura, etc. – o es totalidad. Pero la economía política no es tecnología. La relación de las determinaciones generales de la producción en un determinado estadio social con las formas particulares de producción debe desarrollarse en otro lugar (más adelante).
>
> Por último, la producción tampoco es solo particular. Sino que siempre es solo un cierto cuerpo social, un sujeto social, que actúa en una totalidad mayor o más reducida de ramas de producción. La relación que la exposición científica tiene con el movimiento real tampoco pertenece todavía aquí. Producción en general. Ramas particulares de producción, totalidad de la producción.“ (Marx 1974, 7)

En la *Enciclopedia de las ciencias filosóficas* de Hegel leemos argumentaciones y reflexiones similares, aunque Hegel no habla de la economía política. Se vuelve contra la lógica „corriente“ o formal, porque esta solo abarca una parte de la materia de la doctrina „de la idea, el sujeto-objeto, la unidad del concepto y la objetividad, la verdad absoluta“ (Hegel 1959, 151) y no ve la totalidad y la integridad, sino solo sus partes. La relación entre universalidad o totalidad y determinación o singularidad la presenta a continuación:

> „El concepto como tal contiene los momentos de la universalidad, como libre igualdad consigo mismo en su determinación, – de la particularidad, de la determinación, en la cual lo universal permanece incólume igual a sí mismo, y de la singularidad, como la reflexión-en-sí de las determinaciones de la universalidad y la particularidad, la cual, como unidad negativa consigo misma, es lo determinado en y para sí y al mismo tiempo lo idéntico consigo mismo o universal.
>
> Lo singular es lo mismo que lo real, solo que aquello ha surgido del concepto, por tanto está puesto como universal, como la identidad negativa consigo mismo. Lo real, porque solo es en sí o inmediatamente la unidad de la esencia y la existencia, puede actuar; pero la singularidad del concepto es absolutamente lo actuante, y ciertamente tampoco ya como la causa con la apariencia de actuar sobre otro, sino lo actuante de sí mismo. – Pero la singularidad no debe tomarse solo en el sentido de singularidad inmediata, según la cual hablamos de cosas singulares, hombres; esta determinación de la singularidad solo se da en el juicio. Cada momento del concepto es él mismo el concepto entero (§ 160),

> pero la singularidad, el sujeto, es el concepto puesto como totalidad." (Hegel 1959, 152f)

Traigo aquí estas largas citas para aclarar cuán fuertemente está marcado Marx por el método dialéctico hegeliano. La disputa sobre el método marxiano de *El capital* condujo dentro de las corrientes marxistas en las últimas décadas a una „revolución" „teórica" o, dicho con Kant, a la revolución de la „manera de pensar". Numerosos marxólogos escribieron diferentes artículos y libros sobre el método marxiano o el método del *Capital* de Marx y se criticaron mutuamente, acusándose unos a otros de no haber entendido a Marx. Esta disputa por nada, teóricamente hablando, no tiene sentido y es comparable a la huelga de los hegelianos después de la muerte de Hegel (cf. Haug 2014, 245ss).

Marx y Engels escriben en la introducción de la *Ideología alemana* que la Revolución Francesa, en comparación con la „revolución" en las cabezas en Alemania, a la que los „jóvenes hegelianos" salieron al campo en 1842, fue un juego de niños (cf. Marx y Engels 1971, 17ss). Marx y Engels escriben de manera irónica sobre los jóvenes hegelianos porque encuentran infantil esta interminable disputa sin sentido. Heinrich Heine escribe también en *Historia de la religión y la filosofía en Alemania*: „Esta dialéctica berlinesa de telaraña no puede sacar a ningún perro del agujero del horno, no puede matar a ningún gato, y mucho menos a un dios. Lo he experimentado en mi propia carne, lo poco peligroso que es su matar; siempre matan, y la gente sigue viva" (Heine 1970, 46).

En este sentido, puedo decir que la revolución socialista de octubre de 1917, en comparación con la „revolución" en la lucha por el „verdadero" método marxiano, fue un juego de niños. La disputa sobre el método marxiano en *El capital* bulle desde que Engels habló del método lógico-histórico en *El capital*. Sin embargo, hierve realmente dentro de los representantes de la „Nueva lectura de Marx y de *El capital*". Aijaz Ahmad se queja de los intelectuales „de izquierda" en „Occidente" que califican injustamente a los marxistas de Oriente como „marxistas vulgares" y dice que este tipo de trato con los luchadores comunistas que lucharon con todos los medios contra la barbarie del capitalismo, el colonialismo y el imperialismo es injusto e inapropiado por parte de intelectuales privilegiados (cf. Ahmad 2022, 47ss).

Wolfgang Fritz Haug se enoja por esta disputa sobre el „método lógico" y la „Nueva lectura de *El capital*" y escribe: „Por muy agrietada que pueda resultar tal construcción, así de agrietada es la pretensión. »Solo los canallas son modestos«, pueden haber pensado los editores" (Haug 2014, 150). Haug menciona a Ingo Elbe como uno de los que, aunque mencionan las reflexiones de Lenin sobre la comprensión en gran medida ausente de *El capital* por parte de la mayoría de los marxistas, ocultan el papel central que Lenin atribuye a

la *Lógica* hegeliana en este proceso de comprensión. Según Haug, podemos decir en otras palabras que esta inversión demuestra el carácter canalla de Elbe. Del debate de las últimas décadas sobre el método marxiano en *El capital* surgieron muchos análisis académicos, en su mayoría vacíos de contenido, que se mueven en un nivel formal y no pueden captar la esencia del método marxiano. La „doctrina" de la „dialéctica sistemática" se hizo más conocida. No entraré aquí en detalle en todas las discusiones, pero intentaré dar una visión general (Ibíd.).

Aunque los representantes de la „Nueva lectura de Marx y de *El capital*" hablan de la novedad de sus análisis, su lectura no contiene nada nuevo (Haug 2014, 151f) (Haug 2014, 150f). Entre las pocas personas que realmente tienen algo nuevo que decir se encuentra, además de Ernest Mandel con su *Teoría económica marxista*, Roman Rosdolsky. Solo a través de la investigación de Rosdolsky comienza un nuevo análisis de los *Grundrisse*, en el que se elaboran las influencias hegelianas en el método marxiano (cf. Rosdolsky 1969, 10).

Mandel concibe y presenta de manera comprensible que el método marxiano, como materialista y dialéctico, no busca el „último secreto de la magnitud económica" en la cabeza del hombre, sino en las relaciones sociales entre el proceso de producción y la vida material en su conexión con la conciencia de los hombres (cf. Mandel 1972, 15). Independientemente de cómo se defina el método marxiano, no se pueden negar las grandes similitudes y coincidencias entre Marx y Hegel en lo que respecta al método.

Lo que la dialéctica sistemática presenta como nuevo, Georg Lukács, Karl Korsch y Antonio Gramsci lo presentaron mucho mejor a principios de los años veinte del siglo XX con sus análisis, con lo que convirtieron el „marxismo hegeliano" en una lectura y un método para tratar los escritos de Marx. Si se quiere entender cómo la dialéctica se continuó sistemáticamente sobre el terreno del marxismo, hay que ocuparse, por un lado, de los importantes escritos de los marxistas hegelianos y, al mismo tiempo, estudiar la realización de la dialéctica en la lucha revolucionaria del proletariado en el siglo pasado, en lugar de discutir en pequeñas burbujas académicas con otros „marxólogos" sobre el método „lógico", „dialéctico", „materialista", „dialéctico-materialista" e histórico en Marx. No se puede hablar de un solo método ni en Marx ni en Hegel. Son muchos los métodos que se utilizan simultáneamente y que juntos conciben y reflejan la totalidad de la cosa. La reducción de la totalidad como método en Marx y Engels a un método determinado puede llevar a error.

La „doctrina" de la dialéctica sistemática se remite al análisis de campo del economista japonés Kuzo Uno, quien, después de la Segunda „Guerra Mundial", utilizó este concepto en sus investigaciones, lo que sus alumnos Thomas T. Sekine, Christopher J. Arthur, Robert Alberitton, Tony Smith, Fred

Moseley, Patrick Murray y algunos otros autores retoman. Aunque Kuzo Uno en su investigación no escribe en absoluto sobre la crítica de la economía política y la dialéctica en el sentido hegeliano o marxiano, el uso del término „Dialéctica Sistemática“ (*Systematic Dialectic*) es celebrado como un gran „descubrimiento“ y desencadenó una disputa por nada, como escribe Kamal Khosravi en su crítica a la „dialéctica sistemática“, esta „lectura“ pseudocientífica (cf. Haug 2014, 250ss).

Los representantes de la „dialéctica sistemática“ no solo repiten los equívocos y errores de los marxistas vulgares con respecto a la dialéctica hegeliana, asumiendo que su núcleo es el esquema „Tesis – Síntesis – Antítesis“. También intentan demostrar que la dialéctica marxiana está completamente reconstruida a partir de la dialéctica hegeliana, que tiene su único origen en esta y que Marx aplicó su propio método dialéctico exclusivamente en el primer volumen de *El capital* en relación con la crítica de la economía política (cf. Ollman 2003, 182ss).

Por muy indiscutible que la dialéctica y el método marxianos estén marcados por el método hegeliano, esta influencia no puede entenderse como una simple adopción del método y la dialéctica hegelianos sin un cambio cualitativo. El método dialéctico „sistemático“ marxiano tampoco puede reducirse al primer volumen de *El capital*, como tampoco la adopción de la teoría hegeliana y su transferencia a la economía política. En los escritos juveniles de Marx, en *La miseria de la filosofía*, en la *Ideología alemana* y sobre todo en los *Grundrisse*, vemos esta transferencia e influencias. Los representantes de la dialéctica „sistemática“ y su análisis, por lo tanto, o bien nunca se han ocupado intensamente de Marx, o no entienden que Marx, como hegeliano, no repite literalmente las palabras y el método de Hegel. No pueden haber comprendido que la dialéctica siempre está ligada a la negación y la superación (*Aufhebung*), tanto en el sentido hegeliano como en el marxiano (cf. Ollman 2003, 184ss).

Aunque Engels habla del método lógico de Marx en 1859, la denominación del método lógico se remonta al análisis de Lenin, quien en su lectura de Hegel presenta *El capital* como la „Lógica“ de Marx (cf. Haug 2004, 335ss). Para entender *El capital* de Marx, hay que ocuparse de Hegel y leer y comprender la *Ciencia de la lógica*, como constata Lenin a principios del siglo XX (cf. Lenin 1966, 170).

Desgraciadamente, esta constatación no fue tomada en serio por muchos marxistas. Solo con la traducción de los cuadernos filosóficos de Lenin sobre Hegel al inglés en los años cincuenta, el análisis del método de *El capital* se convierte en un amplio debate académico dentro de los intelectuales de izquierda (cf. Dunayevskaya 1982).

Lenin escribe estas notas en una época en la que los escritos juveniles de Marx son aún desconocidos y son mantenidos bajo llave por los marxistas vulgares y oportunistas de la II Internacional. Es el único marxista de esta época que puede comprender la conexión de la economía política marxiana con la filosofía hegeliana sin acceso a los trabajos preparatorios de Marx.

Marx y Engels tienen muchas cosas en común con Hegel, pero también diferencias significativas. Hegel intenta hacer de la filosofía, del „amor al saber", una ciencia, es decir, convertir la filosofía en saber real (cf. Hegel 2023, 14). La *Fenomenología del espíritu* puede entenderse como su trabajo preparatorio para la *Ciencia de la lógica*, en la que Hegel presenta la lógica como pensamiento puro. La filosofía de Hegel debe representar, en este sentido, una nueva etapa en la filosofía y una especie de superación de la filosofía idealista alemana y de la dialéctica originaria en la Antigüedad y en Kant. Marx expresa en la „Introducción a la crítica de la filosofía del derecho" la intención de superar la filosofía en el sentido tradicional, es decir, la filosofía hegeliana (cf. Marx y Engels 1976, 384).

Si Hegel intenta convertir la filosofía del „amor al saber" en una ciencia, Marx y Engels intentan convertir el socialismo de la utopía a la ciencia. Engels quiere resumir este intento en forma de una síntesis de toda su teoría. Originalmente, para ello piensa en el libro en tres partes *Anti-Dühring*, pero titula, a petición de Paul Lafargue (yerno de Marx y activista político en Francia), la primera parte como *La evolución del socialismo de la utopía a la ciencia* (cf. Marx y Engels 1973, 185ss).

Vemos también, por otro lado, que la Revolución Francesa defendida por Hegel y su concepción de la „sociedad civil" conducen de nuevo a contradicciones. De la enseñanza de la Revolución Francesa (libertad, igualdad y „fraternidad") surgen la falta de libertad, la desigualdad y la competencia, como describe Friedrich Engels. Las guerras napoleónicas, concebidas como guerras de liberación, conducen a una política colonialista y, en el lenguaje actual, imperialista para la multiplicación del capital. Friedrich Schiller ve en sus cartas este „doble carácter" de la revolución burguesa como liberadora por un lado y alienada por otro, sin hablar, sin embargo, de la alienación como concepto y sin poder sugerir una solución correcta. Engels, en cambio, describe de manera impresionante la contradicción entre los ideales y las ideas de la burguesía, por un lado, y su implementación en las relaciones políticas y económicas, por otro (cf. Marx y Engels 1973, 190ss):

> „Ahora sabemos que este reino de la razón no era más que el reino idealizado de la burguesía; que la justicia eterna encontró su realización en la justicia burguesa; que la igualdad se reducía a la igualdad burguesa ante la ley; que como uno de los derechos humanos más esenciales se proclamó – la propiedad burguesa; y que el Estado racional, el contrato social de Rousseau, entró en la vida y solo pudo entrar como república

> democrática burguesa. Tan poco como todos sus predecesores, los grandes pensadores del siglo XVIII pudieron ir más allá de los límites que su propia época les había impuesto.“ (Engels 1962b, p. 190)

En el epílogo a la segunda edición de *El capital*, Marx escribe sobre su relación con Hegel y su dialéctica:

> „Mi método dialéctico no solo es fundamentalmente diferente del hegeliano, sino que es su opuesto directo. Para Hegel, el proceso del pensamiento, al que incluso convierte, bajo el nombre de Idea, en un sujeto independiente, es el demiurgo de lo real, que constituye solo su apariencia externa. Para mí, a la inversa, lo ideal no es más que lo material traducido y traspuesto a la cabeza del hombre.
>
> El lado mistificador de la dialéctica hegeliana lo critiqué hace casi 30 años, en una época en que aún estaba de moda. Pero precisamente cuando estaba elaborando el primer volumen de *El capital*, el epigonismo malhumorado, arrogante y mediocre, que ahora lleva la voz cantante en la Alemania culta, se complacía en tratar a Hegel como el buen Moses Mendelssohn trató a Spinoza en tiempos de Lessing, es decir, como a un „perro muerto“. Por lo tanto, me declaré abiertamente discípulo de aquel gran pensador y hasta coqueteé aquí y allá, en el capítulo sobre la teoría del valor, con el modo de expresión que le es peculiar. La mistificación que sufre la dialéctica en manos de Hegel no impide en modo alguno que él haya sido el primero en exponer sus formas generales de movimiento de una manera amplia y consciente. Está de cabeza en él. Hay que ponerla de pie para descubrir el núcleo racional dentro de la envoltura mística.“ (Marx 1978, 12)

Lenin escribe en los *Cuadernos filosóficos sobre Hegel*: „Si Marx no dejó una »Lógica« […], dejó, sin embargo, la lógica de *El capital*“ (cf. Lenin 1966, 316). Según Lenin, Marx extrajo el núcleo de la Ciencia de la lógica, la dialéctica, y construyó *El capital* de una manera científica, lógica, dialéctica y epistemológica (Ibíd.).

Esta lectura es una especie de determinación del método de *El capital* de Marx y muestra cómo Marx integró el materialismo en su método. La lectura materialista de Lenin de Hegel marca el debate de los marxistas con Hegel hasta el día de hoy. Debo mencionar que Lenin se equivoca al ignorar el debate de Hegel con lo „Absoluto“ y confundir lo Absoluto con Dios en el uso cotidiano y religioso de este término. En el último capítulo de la *Ciencia de la lógica*, „Idea absoluta“, Hegel critica la religión y el arte porque no son capaces de captar la sustancia de la cosa y sitúa a la filosofía en el rango más alto en la obtención de conocimiento (cf. Hegel 1975b, 484ss).

Karel Kosík presenta que las categorías económicas („formas de ser“), „determinaciones de existencia“ del sujeto social, en *El capital* de Marx no se

presentan como una especie de sucesión de la facticidad histórica o en la sucesión de la lógica formal, sino que se mueven en el análisis de la sistematización del despliegue dialéctico de las categorías económicas. Según Kosík, el despliegue dialéctico era la única forma posible de estructurar lógicamente el ser social (cf. Kosík 1967, 94).

Aquí Kosík se vuelve contra las interpretaciones del método marxiano que quitan la lógica no formal de la elaboración del sujeto en *El capital* o vulgarizan *El capital* y el método marxiano. Se vuelve contra Marcuse porque Marcuse presenta cada categoría económica en *El capital* simultáneamente como categoría filosófica. Kosík critica la afirmación de que el ser social consiste en interés, salario, dinero, renta, capital y plusvalor: „En la medida en que la ciencia económica solo ha seguido el movimiento de las categorías económicas, nunca se planteó la pregunta de qué son estas categorías“ (Ibíd.).

Por esta razón, esta ciencia no puede ocuparse de la conexión entre las categorías económicas y el ser social. Pero si esta conexión no puede ser descubierta, se reconstruye otra concepción de la realidad, como era el caso en la economía clásica. El análisis de la realidad solo puede ser científico si parte del concepto correcto del ser social. El análisis de una determinada realidad no es entonces un filosofar sobre la realidad en el sentido de Moses Hess o una sistematización doctrinaria de representaciones sobre la realidad económica en el sentido de la economía vulgar (cf. Kosík 1967, 94ss).

Marx no se entrega a la ilusión del retorno del espíritu a sí mismo, como hizo Hegel. Para Marx, el proletariado debe reconocer su situación en la sociedad como clase en sí y superar la cosificación de la conciencia para poder diferenciarse de otras clases y desarrollar, a través de la formación de la conciencia de clase en organizaciones, un punto de vista de clase con el que superar el modo de producción capitalista en la lucha de clases y preparar la toma del poder. La formación de la conciencia de clase es para Marx un proceso ontológico: no surge automáticamente, porque los trabajadores no forman conciencia de clase simplemente al entrar en el trabajo fabril o ser explotados (cf. Lukács 1970a, 128ss).

El Espíritu del Mundo en Hegel se transforma en Marx en el mercado mundial, al ver y analizar muy tempranamente el futuro del capitalismo en el despliegue del capital para la obtención de plusvalor y beneficio más allá de las fronteras de los países capitalistas (cf. Marx y Engels 1972, 463ss). La inversión de Hegel tiene lugar aquí también, al colocar Marx los conceptos hegelianos en sentido dialéctico objetivo sobre el terreno de la realidad en el capitalismo.

Si entendemos el retorno del espíritu a sí mismo como una especie de acumulación de la conciencia en la lucha por la vida y la muerte, como Hegel

presenta en la *Fenomenología del espíritu* y en el tercer volumen de la *Enciclopedia de las ciencias filosóficas*, podemos suponer que la conciencia se acumula en el siervo a través del trabajo y la lucha por la vida y la muerte. Esta acumulación en las condiciones de vida reales es la base para que el siervo se reconozca a sí mismo como tal, imponga sus intereses y supere su servidumbre haciendo al señor siervo (cf. Hegel 2023, 145ss).

El cambio de la conciencia va acompañado del desarrollo de las fuerzas productivas y, por tanto, también del desarrollo de la sociedad, de la eliminación y destrucción de las viejas fuerzas productivas. Sin embargo, este desarrollo no ha convertido al siervo hasta ahora, a pesar de los innumerables intentos de llevar a cabo la revolución, en sujeto de la historia, sino que ha elevado su esclavitud a un nuevo nivel cada vez.

Marx retoma la categoría hegeliana de totalidad para el análisis del capitalismo o, como él mismo escribe, del modo de producción capitalista. La convierte en la base original de una nueva concepción y ciencia. Con ello desarrolla un método con el que puede analizar y criticar la separación de los productores de sus productos en el capitalismo. Se vuelve contra los teóricos que entienden el capitalismo solo en sus „subsistemas“ y defienden una cosmovisión positivista. El positivismo no puede comprender que el capitalismo debe ser considerado y analizado en su totalidad. Por ello, Marx y Hegel son acusados por parte de los positivistas y de la ciencia burguesa de defender una concepción „totalitaria“. „El dominio de la categoría de totalidad es el único portador“ para la revolución de la ciencia (cf. Lukács 1970a, 94f). Esta la retoma Marx de Hegel. La dialéctica hegeliana como concepción revolucionaria separa a Marx de ciertos contenidos que no son suficientemente revolucionarios. La filosofía hegeliana se convierte en el „álgebra de la revolución“. Marx rompe con el método de la economía política y sobre todo de la economía vulgar en *El capital*, al mostrar que esta economía considera la sociedad desde el punto de vista de los capitalistas individuales (Ibíd. 85ss).

En la *Introducción a la crítica de la economía política*, que se publicó por primera vez en 1903, Marx escribe en el capítulo sobre el método de la economía política que esta habla de la población sin dividirla en clases. „La población“ sin la división en clases es para Marx solo una abstracción. „La clase“ es para Marx a su vez solo una palabra si no se conocen los elementos como el capital, el trabajo asalariado, el dinero, el valor y el plusvalor, y si no se considera la relación entre la población en general y las clases en lo concreto en conexión con el desarrollo histórico de las relaciones de producción y del Estado.

> „En el pensamiento aparece, por tanto, [lo concreto] como proceso de síntesis, como resultado, no como punto de partida, aunque es el punto

> de partida real y, por tanto, también el punto de partida de la intuición y la representación. En el primer camino, la representación plena se volatilizó en determinación abstracta; en el segundo, las determinaciones abstractas conducen a la reproducción de lo concreto en el camino del pensamiento. Hegel cayó, por tanto, en la ilusión de concebir lo real como resultado del pensamiento que se resume en sí mismo, que se profundiza en sí mismo y se mueve a partir de sí mismo, mientras que el método de ascender de lo abstracto a lo concreto no es más que la manera para el pensamiento de apropiarse de lo concreto, de reproducirlo como un concreto espiritual.“ (Marx 1974, 21f)

Ahora debería haber quedado claro que no se puede comprender el método marxiano solo con una simple lectura, porque Marx desarrolló continuamente su método a lo largo de su vida intelectual. Esta es la razón por la que entre los marxistas, al menos desde la publicación del primer análisis serio del *Borrador* (los *Grundrisse der Kritik der politischen Ökonomie*) por Rosdolsky y la traducción de los cuadernos filosóficos de Lenin sobre Hegel, esta disputa por nada se sigue llevando a cabo sin cesar. La mayoría de los que se ocupan del método marxiano giran en torno al debate de en qué medida la mala interpretación del método marxiano es culpa de Engels. Kautsky añade un plus a esta mala interpretación al presentar *El capital* como una obra histórica (cf. Mohl 1967, 9f).

Marx retoma su método dialéctico, que también se puede llamar „axiomático-deductivo“, de Hegel, lo introduce en su tesis doctoral y lo desarrolla. Este método se puede encontrar tanto en los *Grundrisse* como en *El capital* en la realización y superación de la mercancía (cf. Backhaus 2011, 15). Sin embargo, Backhaus declara a Marx discípulo de Ricardo y su teoría del valor como la de Ricardo (cf. Backhaus 2011, 41f).

Aquí debo dar la razón a Wolfgang Fritz Haug cuando acusa a los representantes del método „lógico“, a sus seguidores o a aquellos que, como Michael Heinrich, están a la sombra de esta „escuela“ de la teoría monetaria del valor, no solo de falsear la teoría del valor de Marx, sino más bien de practicar puro sofisma esotérico (cf. Haug 2014, 153ss). Helmut Reichelt imputa a Marx que reemplazó su método dialéctico a lo largo del tiempo por uno lógico, donde „lógico“ en Reichelt sigue siendo un concepto vacío y no tiene nada que ver con la lógica hegeliana, que es ella misma dialéctica (cf. Reichelt y Fetscher 1973).

Haug, a su vez, califica la revolucionarización del método dialéctico hegeliano por Marx solo como una „modificación“. Pero la transferencia de la dialéctica del reino del pensamiento al mundo real es mucho más que una modificación. Las propias palabras de Marx lo describen quizás mejor: es la inversión, el poner de cabeza a pies el método (cf. Haug 2014, 153ss).

La discusión sobre el método marxiano en las últimas décadas en el ámbito académico es mucho más banal que la discusión entre los jóvenes hegelianos después de la muerte de Hegel. Los autores que se ocuparon durante décadas del tema incesante del método marxiano deberían haber reconstruido mejor el contenido de los escritos de Marx y haber extraído de la doctrina marxiana una conclusión teórica y práctica con respecto a nuestro presente.

4. El método de Georg Lukács

Georg Lukács es una de las mentes más geniales de la historia de la filosofía, que supo trasladar el concepto de totalidad a todos los ámbitos de la ciencia y pudo trabajar en la teoría, a través de la redacción de numerosos escritos, contra la mercantilización del conocimiento. Ya en sus escritos juveniles, Lukács utiliza el concepto de totalidad en relación con la estética, por ejemplo, en su *Teoría de la novela* en relación con la épica (cf. Lukács 1971, 25ss). Lukács denomina en *Historia y conciencia de clase* al marxismo ortodoxo como método para oponerse a la dogmatización del marxismo por parte de Bernstein y otros representantes del marxismo vulgar, y opina que el método dialéctico y la concepción materialista de la historia no son separables (cf. Lukács 1970a, 63ss). El método de Lukács no se diferencia tanto del método marxiano y hegeliano, ya que Lukács fue y siguió siendo tanto hegeliano como marxista. Las diferencias residen más bien en la transferencia a determinadas ciencias y campos.

Lukács utiliza el método de la crítica de la economía política, que Marx esbozó en la *Introducción a la crítica de la economía política*, en relación con la „psicología de masas“ freudiana y escribe que hablar de la masa es falso si no se tienen presentes las diferentes clases, estratos, intereses de las clases, contradicciones de clase y la experiencia histórica de las personas como individuo o miembro de esta u otra clase. La masa es una palabra vacía como el pueblo y la nación, etc. (cf. Lukács 2021, 306ss). Esta aguda crítica de Lukács no solo afecta a la psicología burguesa o a la psicología de masas de Freud, sino a toda la ciencia burguesa que ignora la concepción materialista de la historia y habla de conceptos abstractos como sociedad, pueblo, etnia, nación, población, sin comprender y reflejar la relación sujeto-objeto, que existe en forma de dominación de clases.

5. Conclusiones

El mérito de Hegel como filósofo de la revolución consistió, por un lado, en que desarrolló un método revolucionario o, mejor dicho, los métodos revolucionarios en la ciencia, que fue capaz de comprender y reflejar la totalidad de la cosa en la relación entre universalidad, particularidad y singularidad y, por otro lado, a través de su concepto de negación determinada, comprender y formular al menos en el plano teórico el camino

concreto de la emancipación. Marx continúa exactamente donde Hegel termina y quiere analizar la superación de la filosofía hegeliana a través de la realización de la emancipación en el curso de la revolución y convertir la filosofía en su generalidad en filosofía de la práctica (cf. Holz 2010).

El método de Hegel quizás se diferencia del método marxiano y lukácsiano en que Hegel presenta la reconciliación del sujeto y el objeto en la sociedad burguesa como el objetivo de su método.

Lukács concibe el „marxismo ortodoxo“ como „método“ para, por un lado, salvar el marxismo como „filosofía de la práctica“ de cualquier vulgarización y fetichización del marxismo en dirección a una nueva religión, como fue el caso de los predecesores de la II Internacional, y, por otro lado, defender la vitalidad del materialismo histórico y el método dialéctico en Marx (cf. Lukács 1970a, 58ss).

Marx y Engels fueron hegelianos convencidos que concibieron el método de Hegel como método revolucionario y lo transfirieron a la crítica de la economía política y respondieron a los ataques reaccionarios e injustos contra Hegel con un lenguaje a veces duro. Georg Lukács pasa del kantismo, pasando por el hegelianismo, al marxismo y pertenece a uno de los pensadores más importantes que merece el título de marxismo hegeliano (cf. Lukács 1970b, 7ss).

Andreas Arndt opina que una contraposición de idealismo y materialismo o, como Hegel en la *Ciencia de la lógica*, una contraposición de idealismo y realismo, carece de sentido (cf. Arndt 2023, 13f). Un error epistemológico que ha sido adoptado y utilizado por el marxismo vulgar durante décadas es la contraposición de „materialismo“ e „idealismo“. El materialismo es el opuesto al espiritualismo y no al idealismo. Si se concibe el idealismo como una doctrina que cuestiona el conocimiento inmediato del objeto por el sujeto, entonces el marxismo es idealista. El materialismo histórico como método de Marx y Engels es, por un lado, la inversión del idealismo de manera epistemológica y, por otro lado, el complemento del idealismo. El materialismo histórico se diferencia más bien del materialismo sensualista de Feuerbach, del materialismo del siglo XVIII y del materialismo británico rudimentario, en lugar del idealismo de Hegel.

En este artículo, quisiera presentar primero brevemente el método de Hegel, luego el método marxiano y, finalmente, el método de Georg Lukács, para mostrar cómo estos tres importantes pensadores convierten la totalidad en su método.

Karl Marx escribe en su famosa *Introducción a la crítica de la economía política* lo siguiente:

> „Si consideramos políticamente un país dado, comenzamos por su población, su distribución en clases, ciudad, campo, mar, las diferentes ramas de producción, exportación e importación, producción y consumo anual, precios de las mercancías, etc.
>
> Parece correcto comenzar por lo real y concreto, por la premisa real, por ejemplo, en economía, por la población, que es la base y el sujeto de todo el acto de producción social. Sin embargo, un examen más detenido muestra que esto es falso. La población es una abstracción si dejo de lado, por ejemplo, las clases que la componen. Estas clases son a su vez una palabra vacía si no conozco los elementos en que se basan, por ejemplo, trabajo asalariado, capital, etc. Estos presuponen el intercambio, la división del trabajo, los precios, etc. El capital, por ejemplo, sin trabajo asalariado no es nada, sin valor, dinero, precio, etc. Si comenzara, pues, por la población, sería una representación caótica del todo y, mediante una determinación más precisa, analíticamente llegaría cada vez más a conceptos más simples; de lo concreto representado a abstracciones cada vez más sutiles, hasta llegar a las determinaciones más simples. Desde allí habría que emprender ahora el viaje de regreso, hasta llegar finalmente de nuevo a la población, pero esta vez no como a una representación caótica de un todo, sino como a una totalidad rica de muchas determinaciones y relaciones.“ (Marx 1974, 17)

La crítica de Marx al método de la economía política es el método de la ciencia socialista, que se diferencia radicalmente de los métodos de la ciencia burguesa ideologizada e incluso es su opuesto completo. Dentro de los estados liberales se habla a menudo de la ciencia „libre de ideología“, pero toda persona que se haya ocupado un poco del orden represivo de la ciencia burguesa altamente ideologizada sabe que la „libertad de ideología“ es una promesa de uso estético (cf. Haug 2009). En realidad, la ciencia burguesa es una parte del aparato estatal burgués para el mantenimiento del orden del capital y la estetización de la esclavitud moderna del capitalismo (cf. Althusser 2014).

Karl Marx nos muestra, a través de su concepción materialista de la historia, que el surgimiento de la dominación de clases en el transcurso de la historia no es el destino de la humanidad y que el desarrollo del capitalismo no se ha producido a partir de un contrato social o de la reconciliación de las clases entre sí, sino que es producto de la lucha de clases y de la lucha por la hegemonía. Esta es la razón por la que Georg Lukács escribe que la burguesía se suprime a sí misma si acepta la doctrina de la concepción materialista de la historia (cf. Lukács 1970a, 358ss). Esta es quizás la corrección más importante que Marx hizo a Hegel. Hegel define la lógica como la doctrina del pensamiento puro y correcto. Marx retoma esta doctrina, pero opina que el pensamiento correcto por sí solo no será suficiente, hay que pensar correctamente y actuar correctamente, o como el propio Marx lo ha formulado de manera muy hermosa: „Los filósofos no han hecho más que

interpretar de diversos modos el mundo, pero de lo que se trata es de transformarlo“ (Marx y Engels 1969, 7).

> „El primer camino es el que históricamente ha tomado la economía en su origen. Los economistas del siglo XVII, por ejemplo, comienzan siempre con el todo viviente, la población, la nación, el Estado, varios Estados, etc.; pero terminan siempre descubriendo, mediante el análisis, algunas relaciones abstractas y generales determinantes, como la división del trabajo, el dinero, el valor, etc. En cuanto estos momentos singulares fueron más o menos fijados y abstraídos, comenzaron los sistemas económicos, que ascienden de lo simple, como el trabajo, la división del trabajo, la necesidad, el valor de cambio, hasta el Estado, el intercambio de las naciones y el mercado mundial. Esto último es evidentemente el método científicamente correcto. Lo concreto es concreto porque es la síntesis de muchas determinaciones, es decir, unidad de lo múltiple.“ (Marx 1974, 17)

Georg Lukács escribe en *Historia y conciencia de clase* que el materialismo histórico ha mostrado las „fuerzas motrices de la historia, debido a la situación de clase del proletariado se ha convertido en un medio de lucha“. El materialismo histórico revela, por un lado, la esencia del capitalismo como una forma de esclavitud moderna y nos muestra cómo podemos superar esta esclavitud. El reconocimiento del materialismo histórico por parte de la burguesía y de la burguesía significa el suicidio para ella. Por esta razón, la burguesía combate el materialismo histórico como la doctrina para un conocimiento verdadero sobre la situación invertida en el capitalismo y para la superación de esta inversión a través de una revolución radical desde abajo.

Hablar del método en la ciencia es siempre emocionante. La interdisciplinariedad como método se diferencia del método dialéctico de Hegel, Marx y Lukács en que la interdisciplinariedad quiere volver a coser la ciencia fragmentada y desgarrada, en lugar de ver, a través del concepto de totalidad y el método dialéctico, estas partes como las particularidades de una universalidad. Si se niega la totalidad y se consideran las „particularidades“ como subsistemas que no están en relación entre sí y se vinculan artificialmente estos subsistemas o ramas, no se ha comprendido la totalidad. La investigación interdisciplinaria en la era de la alienación absoluta y el fetichismo puede ser un intento de „reformar“ la ciencia burguesa economizada, pero si no es capaz de plantear las preguntas correctas y dar una respuesta correcta a estas preguntas, en el mejor de los casos apenas podrá mantenerse como método asimilado al margen de la ciencia burguesa dominante. Hegel, Marx y Lukács dejan métodos que van más allá de cualquier ciencia burguesa, reformista, aparentemente progresista y posmoderna, porque comenzaron con la totalidad concreta y consideran la superación (*Überwindung*) o abolición (*Aufhebung*) de esta totalidad como la condición previa de todo progreso.

Referencias

Ahmad, Aijaz (2022). *Klassen Nationen Literaturen: eine theoretische Betrachtung* (1.ª ed.). Traducido por Ina Batzke. Mangroven Verlag.

Althusser, Louis (2014). *On the Reproduction of Capitalism: Ideology and Ideological State Apparatuses*. Verso.

Arndt, Andreas (2001). „Hegel-Kritik". En *HKWM (Historisch-Kritisches Wörterbuch des Marxismus)*, Vol. 5. Argument Institut für kritische Theorie.

Arndt, Andreas (2023). „Ein Gegensatz ohne Bedeutung: Idealismus und Materialismus bei Hegel und Marx". En *Jahrbuch der Gesellschaft für dialektische Philosophie, Aufhebung #17/2022*. Aisthesis Verl.

Backhaus, Hans-Georg (2011). *Dialektik der Wertform: Untersuchungen zur Marxschen Ökonomiekritik* (2.ª ed., corregida). Ça-Ira-Verl.

Callinicos, Alex (2006). *Universities in a Neoliberal World*. Bookmarks Publications.

Deng, Pan (2016). „Hegels dialektische Methode und seine positiv-negative Betrachtung der chinesischen Philosophie". Múnich.

Drilo, Kazimir y Hutter, Axel (Eds.) (2015). *Spekulation und Vorstellung in Hegels enzyklopädischem System*. Collegium Metaphysicum 10. Mohr Siebeck.

Dunayevskaya, Raya (1982). *Philosophy and Revolution: From Hegel to Sartre, and from Marx to Mao* (2.ª ed.). Humanities Press; Harvester Press.

Fogarasi, Béla (1971). *Dialektische Logik. -mit einer Darstellung erkenntnistheoretischer Grundbegriffe*. Traducido por Samuel Szemere. Aufbau.

Harvey, David (2005). *A brief history of neoliberalism*. Oxford University Press.

Haug, Wolfgang Fritz (2004). „Historisches/Logisches". En *HKWM (Historisches-Kritisches Wörterbuch des Marxismus)*, 6/I. Argument; InkriT, Institut für Kritische Theorie.

Haug, Wolfgang Fritz (2009). *Kritik der Warenästhetik, gefolgt von Warenästhetik im High-Tech-Kapitalismus* (Ed. revisada, 1.ª ed. original). Edition Suhrkamp 2553. Suhrkamp.

Haug, Wolfgang Fritz (2014). *Das "Kapital" lesen, aber wie? Materialien zur Philosophie und Epistemologie der marxschen Kapitalismuskritik*. Berliner Beiträge zur kritischen Theorie, Vol. 16. Argument.

Hegel, Georg Wilhelm Friedrich (1959). *Enzyklopädie der philosophischen Wissenschaften im Grundrisse: 1830*. Editado por Friedhelm Nicolin y Otto Pöggeler. Felix Meiner Verlag.

Hegel, Georg Wilhelm Friedrich (1975a). *Wissenschaft der Logik I*. Philosophische Bibliothek 56. Felix Meiner Verlag.

Hegel, Georg Wilhelm Friedrich (1975b). *Wissenschaft der Logik II* (Reimpresión inalterada de 1975 del texto de la 2.ª ed., aumentada con

una comparación de páginas, de 1934). Philosophische Bibliothek 57. Meiner.

Hegel, Georg Wilhelm Friedrich (2023). *Phänomenologie des Geistes* (16.ª ed., edición reeditada). Werke: [basada en las obras de 1832-1845, edición reeditada]. Editado por Eva Moldenhauer et al. Suhrkamp.

Heidegger, Martin (1977). *Holzwege*. Vol. 5. Vittero Klostermann.

Heine, Heinrich (1970). *Zur Geschichte der Religion und Philosophie in Deutschland*. Reclam.

Holz, Hans Heinz (2010). *Aufhebung und Verwirklichung der Philosophie*. Aurora.

Honneth, Axel (1994). *Kampf um Anerkennung: zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte; mit einem neuen Nachwort* (11.ª ed.). Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft 1129. Suhrkamp.

Horkheimer, Max y Adorno, Theodor W. (2011). *Dialektik der Aufklärung: philosophische Fragmente* (26.ª ed., edición íntegra). Mit Fischer Taschenbuch Verlag. Fischer-Taschenbücher Fischer Wissenschaft 7404. Fischer Taschenbuch Verlag.

Kojève, Alexandre (1958). *Hegel: eine Vergegenwärtigung seines Denkens; Kommentar zur Phänomenologie des Geistes; Anhang*. Editado por Iring Fetscher. W. Kohlhammer.

Kosík, Karel (1967). *Die Dialektik des Konkreten*. Suhrkamp Verlag.

Krahl, Hans-Jürgen (1970). „Bemerkungen zum Verhältnis von Kapital und Hegelscher Wesenslogik". En Oskar Negt (Ed.), *Aktualität und Folgen Philosophie Hegels*. Suhrkamp Verlag.

Krahl, Hans-Jürgen (2008). *Konstitution und Klassenkampf: zur historischen Dialektik von bürgerlicher Emanzipation und proletarischer Revolution: Schriften, Reden und Entwürfe aus den Jahren 1966-1970* (5.ª ed., revisada). Verl. Neue Kritik.

Lefèvre, Wolfgang (1978). *Naturtheorie und Produktionsweise: Probleme einer materialistischen Wissenschaftsgeschichtsschreibung eine Studie zur Genese der neuzeitlichen Naturwissenschaft*. Philosophische Texte 8. Darmstadt; Neuwied; Luchterhand.

Lenin, Wladimir Iljitsch (1966). *Philosophische Hefte*. Lenin Werke 38. Dietz.

Lukács, Georg (1970a). *Geschichte und Klassenbewußtsein*. Luchterhand.

Lukács, Georg (1970b). *Marxismus und Stalinismus: Polit. Aufsätze*. Ausgewählte Schriften 4. Rowohlt.

Lukács, Georg (1971). *Die Theorie des Romans: ein geschichtsphilosophischer Versuch über die Formen der großen Epik* (Edición especial). Sammlung Luchterhand 36. Luchterhand.

Lukács, Georg (2021). *Ästhetik, Marxismus, Ontologie: ausgewählte Texte*. Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft 2339. Suhrkamp.

Mandel, Ernest (1972). *Marxistische Wirtschaftstheorie*. Suhrkamp.

Marcuse, Herbert (1970). *Vernunft und Revolution: Hegel und die Entstehung der Gesellschaftstheorie* (3.ª ed.). Editado por Maus Maus y Friedrich Fürstenberg. Traducido por Alfred Schmidt. Luchterhand.

Marx, Karl (1974). *Grundrisse der Kritik der politischen Ökonomie (Rohentwurf)* (2.ª ed.). Dietz.

Marx, Karl (1978). *Das Kapital. 1: [Buch 1] Der Produktionsprozess des Kapitals* (7.ª ed.). Ullstein-Bücher 2806. Ullstein.

Marx, Karl y Engels, Friedrich (1969). *Marx-Engels-Werke 3*. Dietz.

Marx, Karl y Engels, Friedrich (1971). *Marx-Engels-Werke 13*. Dietz.

Marx, Karl y Engels, Friedrich (1972). *Marx-Engels-Werke 4*. Dietz.

Marx, Karl y Engels, Friedrich (1973). *Marx-Engels-Werke 19*. Dietz.

Marx, Karl y Engels, Friedrich (1975). *MEW 21*. Vol. 21. Dietz.

Marx, Karl y Engels, Friedrich (1976). *Marx-Engels-Werke 1*. 45 vols. Dietz.

Mohl, Ernst Theoder (Ed.) (1967). *Folgen einer Theorie Essays über "Das Kapital" von Marx*. Suhrkamp Verl.

Ollman, Bertell (2003). *Dance of the dialectic: steps in Marx's method*. University of Illinois Press.

Rehmann, Jan (2021). *Postmoderner Links-Nietzscheanismus: Deleuze und Foucault eine Dekonstruktion* (Edición actualizada y ampliada). Mangroven Verlag.

Reichelt, Helmut (1973). *Zur logischen Struktur des Kapitalsbegriffs bei Karl Marx* (4.ª ed., corregida). Politische Ökonomie, Geschichte und Kritik. Europ. Verl.-Anst.

Rosdolsky, Roman (1969). *Zur Entstehungsgeschichte des Marxschen "Kapital": der Rohentwurf des Kapital I*. I. Europäische Verlagsanstalt..

Crisis de los paradigmas modernos: crítica, resistencia y liberación desde tres miradas latinoamericanas

The crisis of modern paradigms: critique, resistance, and liberation from three Latin American perspectives

Daniel Quintero Rodríguez

acacio@ula.ve

Resumen

El presente artículo ofrece una lectura de Ludovico Silva, Bolívar Echeverría y Enrique Dussel en torno a la crisis de los paradigmas modernos y la urgencia de una mirada emancipatoria. Coinciden en que la crisis no es coyuntural, sino que afecta a la modernidad en su articulación con el capitalismo, el colonialismo y el eurocentrismo. Silva denuncia la „plusvalía ideológica“ como producción de subjetividades dóciles, extendiendo la crítica al terreno de las representaciones. Echeverría desentraña la contradicción entre modernidad capitalista y su promesa incumplida, proponiendo el „ethos barroco“ como resistencia que hace vivible lo invivible. Dussel cuestiona la totalidad eurocéntrica desde la alteridad del „Otro“ y la transmodernidad, abriendo un horizonte epistémico desde las periferias y víctimas del sistema-mundo. Se sostiene que la confluencia no ofrece una salida única, sino un haz de posibilidades para repensar la crítica y la historia desde Nuestra América. Se argumenta que plusvalía ideológica, ethos barroco y Filosofía de la Liberación constituyen tres momentos de una crítica a la totalidad moderna, cuyas resonancias mutuas abren un campo de praxis liberadora inexplorado en su potencia. Este encuentro integra el análisis de la subjetividad, las formas de vida y la colonialidad, y permite construir una mirada paradigmática que, desde perspectivas dialógicas y horizontes de transformación social, interpela la contemporaneidad con herramientas renovadas y sitúa la emancipación como una tarea abierta.

Palabras clave: crítica, ideología, modernidad, ethos, barroco, liberación.

Abstract

This article offers a reading of Ludovico Silva, Bolívar Echeverría and Enrique Dussel concerning the crisis of modern paradigms and the urgency of an emancipatory perspective. They agree that the crisis is not conjunctural but affects modernity in its articulation with capitalism, colonialism, and Eurocentrism. Silva denounces 'ideological surplus value' as the production of docile subjectivities, extending critique to the realm of representations. Echeverría unravels the contradiction between capitalist modernity and its unfulfilled promise, proposing the 'baroque ethos' as resistance that makes the unlivable livable. Dussel questions the Eurocentric totality from the alterity of the 'Other' and transmodernity, opening an epistemic horizon from the peripheries and victims of the world-system. It is argued that the confluence does not offer a single way out but a range of possibilities to rethink critique and history from Our America. The categories of ideological surplus value, baroque ethos, and Philosophy of Liberation constitute three moments of a critique of modern totality, whose mutual resonances open a field of liberating praxis unexplored in its potential. This meeting integrates the analysis of subjectivity, ways of life and coloniality, and allows the construction of a paradigmatic view that, from dialogical perspectives and horizons of social transformation, challenges contemporaneity with renewed tools and situates emancipation as an open task.

Keywords: criticism, ideology, modernity, ethos, baroque, liberation.

1. Introducción

La modernidad ha sido, desde sus orígenes, un proyecto ambivalente. Promesa de emancipación y razón, ha devenido, para vastos sectores de la humanidad, en dispositivo de dominación y exclusión. Esta contradicción no es accidental, sino estructural: la modernidad que conocemos es, ante todo, *modernidad capitalista*. En América Latina, esta coyuntura adquiere perfiles propios, pues el proyecto moderno llegó a estas tierras no como fruto de un desarrollo propio, sino como una desgarradora imposición colonial que se consolidad sin solución de continuidad.

Frente a esta realidad, el pensamiento crítico latinoamericano ha planteado miradas diversas. Entre ellas, tres voces —no siempre suficientemente articuladas— ofrecen entramados conceptuales de singular potencia: Ludovico Silva, desde la noción de „plusvalía ideológica“; Bolívar Echeverría, desde el „ethos barroco“; y Enrique Dussel, desde la „transmodernidad“ y la alteridad del „Otro“. El propósito de este escrito es tender puentes entre estas tres

perspectivas, sacando a relucir que, pese a sus diferencias de método y tradición, convergen en un diagnóstico común: la crisis de los paradigmas modernos no es una crisis dentro de la modernidad, sino de la modernidad misma. Y, sobre todo, convergen en la búsqueda de una praxis liberadora que no se contente con reformas superficiales, sino que interpele las raíces mismas del orden establecido.

Esta triple constelación de pensadores ofrece un abordaje convergente de la crisis civilizatoria que atraviesa Nuestra América. El primero de ellos, el venezolano Ludovico Silva (1937-1988), fecundo intelectual y poeta comprometido, comprendió la palabra escrita en su doble rasero: medio de control ideológico y alternativa de pensamiento crítico. Sus preceptos acerca de la ideología aparecen en sus primeras publicaciones de inspiración marxiana, *La Plusvalía Ideológica* (1970) y *Teoría y práctica de la ideología* (1971), ocupando desde entonces un lugar sobresaliente en sus trabajos ensayísticos. Para valorar el alcance epistemológico de este aporte, el filósofo hispano Juan Nuño señala en el prólogo de la primera obra mencionada:

> „De los varios méritos que posee la obra de Ludovico Silva sobre la plusvalía ideológica, no es el menor haber sabido evitar la trampa analítico-estructural por cuanto ha dotado al estudio del concepto marxista de „ideología“ de una dimensión histórico-dialéctica que forma la parte más documentada y extensa de la obra [...]. Entre esas nuevas modalidades de comprensión de la sociedad actual, Ludovico Silva propone que se incluya la correspondiente a „plusvalía ideológica“, en tanto término negativo (según la expresión marcusiana) que sirve para lograr la comprensión de la desenajenación del hombre a partir de una situación opresiva, a saber, el persistente, sistemático y creciente condicionamiento mental (en lo individual) y cultural (en la sociedad) con fines de perturbación del sistema capitalista.“ (Nuño, 1970, p 8-9)

Esa dimensión histórico-dialéctica marcó un desplazamiento paradigmático fundamental en el pensamiento crítico de la región. Al fracturar el paradigma ortodoxo y trasladar la lógica del valor hacia los predios de la industria cultural y el plano preconsciente de los sujetos, la propuesta evidencia que la dominación del capitalismo tardío excede con creces la esfera económica tradicional: el sistema no solo asegura su reproducción mediante la expropiación del trabajo material, sino a través de la colonización y el condicionamiento continuo de la propia estructura psíquica, anticipando de manera pionera lo que hoy conocemos como capitalismo cognitivo en el marco de la Digitalidad.

En sintonía con esta preocupación por la dimensión subjetiva de la dominación, aunque desde coordenadas filosóficas distintas, se sitúa la obra del pensador meridional Bolívar Echeverría (1941-2010). Nacido en Riobamba, estudió Filosofía en la Freie Universität de Berlín, experiencia que marcaría decisivamente su comprensión de la modernidad como un proyecto

contradictorio y no unívoco. Desde esa perspectiva, Echeverría centraría su reflexión en las formas concretas en que los sujetos habitan la contradicción entre la promesa emancipatoria de la modernidad y la realidad efectiva del capitalismo. Al valorar su propuesta teórica, Stefan Gandler (2007) destaca:

> „El aporte decisivo de Echeverría a la superación del eurocentrismo y a la reformulación de una teoría materialista de la cultura es, sin duda, su concepto de los cuatro *ethe*. El más interesante y „productivo" me parece ser el concepto de „ethos barroco", que nos da una clave sumamente valiosa para entender múltiples aspectos de la cultura latinoamericana [...]." (16)

Su obra se inscribe en la tradición del marxismo crítico latinoamericano, caracterizada por un doble desplazamiento con respecto al eurocentrismo: traducir la teoría marxista a las condiciones históricas concretas de la formación socioeconómica de América Latina y, al mismo tiempo, cuestionar la concepción unidimensional de la modernidad capitalista. La modernidad capitalista se estructura sobre una contradicción esencial: el conflicto permanente entre la dinámica natural de reproducción social —orientada a la producción y disfrute de valores de uso— y la lógica imperante del capital, enfocada en la acumulación y centralidad del valor cambio. Ante esto, la vida cotidiana adopta diferentes comportamientos o *ethos* para integrar y soportar la realidad capitalista: el realista, que se identifica plenamente con el productivismo; el romántico, que transfigura la lógica del capital en una ilusión de realización natural; el clásico, que acepta la contradicción de manera trágica e inapelable; y el barroco. Este último se distingue por reconocer la destructividad del capital sin someterse a ella, resistiendo mediante la reinvención imaginaria de las cualidades de la vida concreta. Así, frente a la homogeneización impositiva del *ethos realista*, la estrategia barroca emerge como una de las respuestas culturales más singulares para habitar la modernidad sin claudicar ante su violencia destructiva (Echeverría, 1998a).

Completando este marco de perspectivas críticas, ofreciendo una lectura crítica y renovada de la tradición marxista —y no un rechazo de ella—, encontramos la figura de Enrique Dussel (1934-2023), quien es uno de los fundadores de la *Filosofía de la Liberación*, un movimiento que ha ejercido una influencia decisiva en el pensamiento crítico latinoamericano y mundial. El filósofo Juan Carlos Scannone (2009) señalaba al respecto:

> „El punto de partida de la FL está, como el de toda filosofía, en la realidad y en la experiencia humana integral y radical de la misma. Pero le es específico que se trate ante todo de la realidad histórico-social de las víctimas de la injusticia y la inhumanidad, como de hecho se están dando en América Latina. Pues ellas interpelan radicalmente al filósofo no sólo como hombre, sino aun en cuanto filósofo, de modo que éste responde con su praxis ético-histórica de liberación, incluida principalmente su praxis teórica específicamente filosófica. Pues, ante el punto de partida

> del filosofar moderno en el „ego cogito“ y su voluntad de poder, dicha filosofía lo puso desde el principio en „el oprimido, el marginado, el pobre“, en su alteridad irreductible —aun dialécticamente irreductible—, en su trascendencia o exterioridad al sistema de opresión, y en su novedad histórica con respecto a ésta. De ahí que no sólo el filósofo como persona sino que también su mismo filosofar deben responder a la interpelación ético-histórica de los pobres, con una opción por ellos, por su liberación humana integral y por la justicia hacia y con ellos.“ (68)

Ese viraje radical de la subjetividad moderna permitió erigir un desplazamiento paradigmático caracterizado por una doble tarea crítica: desmontar el mito de la modernidad en tanto narrativa que encubre la violencia fundacional de la conquista, y edificar simultáneamente un proyecto alternativo desde las periferias negadas. Al evidenciar que la racionalidad eurocéntrica opera como una estructura de dominación colonial, la *Filosofía de la Liberación* trasciende los marcos del sistema imperante para postular la *transmodernidad* como un horizonte ético-político de alcance mundial, fundado en la alteridad, la responsabilidad por el *Otro* y la afirmación incondicional de la vida de las víctimas.

La pregunta que guía estas páginas es, entonces, la siguiente: ¿Qué puede ofrecer la confluencia de estos tres pensadores para una comprensión renovada de la crisis paradigmática moderna y sus posibilidades de superación desde una mirada nuestramericana?

2. Los paradigmas críticos latinoamericanos: mirada, resistencia y alternativa

2.1. Ludovico Silva: la plusvalía ideológica y la producción de subjetividad

Sin duda, Ludovico Silva ocupa un lugar relevante en la historia del marxismo crítico venezolano y latinoamericano, su formación en Europa —España, Francia y Alemania— le permitió profundizar en las tradiciones filosóficas, poéticas y literarias, sin que esto desenfocara su mirada del contexto y realidades que vivía su región y país. El estudio sistemático de la obra de Karl Marx marcó el enfoque intelectual de Silva, destacando la propuesta de „plusvalía ideológica“, que apuntaló en su obra homónima de 1970. ¿En qué consiste esta noción? La plusvalía ideológica constituye un concepto teórico que vincula la alienación con la ideología en el régimen capitalista. Se trata del equivalente subjetivo de la explotación material: un excedente de trabajo psíquico que el sistema extrae de la conciencia y la cultura para asegurar su propia reproducción. Detalla Nuño (1970) sobre la temática:

> „El „constructo intelectual“ de La plusvalía ideológica, creado por Ludovico Silva, trata de describir una situación y de denunciar las

> consecuencias que de aquella se derivan. Lo que encubre La plusvalía ideológica es lo que Adorno llamaría „industria cultural“, propia de las sociedades avanzadas; industria que tiende al control masivo de las conciencias mediante procedimientos tecnológicos de difusión de ideas. Lo que Ludovico Silva agrega al estudio de semejante mecanismo productor de una determinada cultura es el esquema marxista de la teoría del valor: si, en el orden de las producciones materiales, la base generativa del capitalismo es el excedente del valor-trabajo, del que se obtiene el margen de beneficio, y a partir del cual se produce la explotación material y la enajenación social, asimismo (es el razonamiento de Silva), en el orden cultural, que ha pasado a ser una expresión industrial autosuficiente, ha de registrarse el correspondiente fenómeno de plusvalía.“ (Nuño, 1970, 9)

Esta analogía condensa la raíz de la propuesta, el vínculo entre el taller material y el taller cultural no es casual: así como el capitalismo extrae plusvalía del trabajo físico, también extrae un excedente del trabajo psíquico. Ese excedente ideológico —la plusvalía ideológica— tiene una función clave: fortalecer el „capital ideológico“ que a su vez, resguarda el capital material. Se trata de un mecanismo de reproducción de la totalidad capitalista que opera en el plano de la subjetividad, las representaciones y los deseos. De tal manera, la plusvalía ideológica es el correlato subjetivo de la explotación objetiva, y su producción es tan sistemática y necesaria para el capitalismo como la producción de mercancías. Profundizaba el escritor venezolano:

> „Allí, en la inconsciencia de cada uno, reside hoy, especialmente, el negocio capitalista; así como en la alienación laboral que Marx describía el elemento fundamental era lo secreto, lo oculto, lo que se hace a espaldas de la conciencia del obrero, de igual forma la producción de plusvalía en el mundo capitalista actual se ha instalado secretamente debajo de la conciencia, no sólo de los obreros, sino de todo el mundo. Por eso llamamos ideológica a esa plusvalía.“ (Silva, 2021, 225)

Aquí el elemento esencial es: el carácter oculto de la plusvalía ideológica. Así como la plusvalía material amerita un trabajo de desenmascaramiento reflexivo para ser evidenciado (la crítica de la economía política), la plusvalía ideológica también se encubre en la estructura profunda de la producción de subjetividad. Precisamente, este carácter subrepticio es lo que la hace tan efectiva: los sujetos no se dan cuenta de que están siendo sometidos a un trabajo psíquico que los convierte en fuerza de trabajo dócil, en consentimiento activo, en adhesión al orden.

Un aporte crucial de Ludovico Silva fue el darle una lectura latinoamericana al marxismo que conllevó a la elaboración del constructo conceptual de plusvalía ideológica. Considera Silva que sería erróneo pensar que la conciencia emerge de la espontaneidad, por el contrario es moldeada por un trabajo psíquico adicional que el sistema impone. Ese trabajo tiene como fin presentar

las relaciones de producción como si fueran parte del orden natural de las cosas, cristalizándolas en representaciones fijas —fixierte Vorstellungen— despojadas de toda historicidad, que se instalan en el preconsciente y generan un excedente ideológico del que el capital se sirve para su reproducción.

Para Silva, no existe una esfera material de producción de plusvalía separada de una esfera subjetiva; ambas son una continuación de la estructura económica y forman un nexo de relaciones que garantiza la reproducción capitalista. Sobre esta base, insiste en que la ideología debe entenderse como *Ausdruck* o „expresión", que define las relaciones materiales (Silva, 2021,47), distanciándose así de las interpretaciones mecanicistas que la reducen a un mero „reflejo". Claramente, la diferencia es capital: el reflejo es pasivo, mecánico, un mero calco de lo real; la expresión, en cambio, es activa, productiva, creadora de sentido.

Por tanto, la ideología es un terreno de lucha, un espacio donde se juega la producción misma de la subjetividad, siendo el lenguaje una expresión (Ausdruck) privilegiada a través del cual se fijan las representaciones ideológicas —y también a través del cual puede ejercerse la crítica—. Por eso, Silva en *El estilo literario de Marx* se detiene en la dimensión comunicativa de la obra de Marx, ya que la forma de escribir y de comunicar es fundamental para la praxis teórica, reflexionando sobre la comunicación y la praxis:

> „Para Marx, en quien la práctica era el criterio último del conocimiento, resultaba indispensable comunicarse prácticamente con el público, ser entendido hasta la raíz a fin de poder influir prácticamente en la tarea de Veränderung o transformación subversiva del mundo. De ahí que cuidase tanto su economía expresiva. Ello es patente en sus obras terminadas y pulidas. Hasta los más insignificantes ejemplos y figuras cobran un sentido determinado." (Silva, 1975, 11-12)

Esta insistencia en la comunicación como praxis no es un gesto meramente retórico, el autor no ignora que el lenguaje también es un vehículo de dominación —su teoría de la plusvalía ideológica lo remarca— pero al mismo tiempo, la economía expresiva de Marx señala una vía para resistir la cosificación: un lenguaje claro, crítico, capaz de interpelar la conciencia y no solo de reproducir el orden establecido. Con ello, Silva opera un desplazamiento paradigmático: traslada la crítica de la economía política al terreno de la subjetividad y la cultura, mostrando que la dominación capitalista no solo explota el trabajo material, sino que coloniza la psique.

En esa línea, la preocupación de Silva se conecta con la crítica de la Escuela de Frankfurt a la razón instrumental, donde Horkheimer y Adorno (1998, 83) advirtieron sobre la reducción de la razón a mero instrumento universal, útil para la fabricación de todos los demás, rígidamente orientado a su función, fatal como el trabajo exactamente calculado en la producción material, cuya

consecuencia para los hombres se sustrae a todo cálculo. El filósofo caraqueño extiende esta crítica de sus pares alemanes al terreno específico de la producción ideológica, mostrando cómo la *razón instrumental* no solo organiza la producción material, sino que también estructura la producción de subjetividad.

Ese análisis sobre la producción de subjetividad encuentra su manifestación más concreta en las reflexiones sobre la industria cultural, en los que Horkheimer y Adorno, denunciaron la estandarización de la cultura como mecanismo de dominación: „Cine, radio y revistas constituyen un sistema. Cada sector está armonizado en sí mismo y todos entre ellos. Las manifestaciones estéticas, incluso de las posiciones políticas opuestas, proclaman del mismo modo el elogio del ritmo de acero“ (Horkheimer y Adorno, 1998, 165). Directamente, Silva retoma esta preocupación y la radicaliza al mostrar que la industria cultural no es sino una manifestación de la plusvalía ideológica: un mecanismo de producción de subjetividades dóciles que sostiene el orden capitalista, emergiendo una preocupación práctica: ¿Cómo desmontar este dispositivo? La respuesta pasa por entender que la crítica de la ideología no puede ser una mera operación académica; debe ser también una praxis de desalienación que recupere la capacidad humana de nombrar y erigir el mundo de otro modo.

2.2. Bolívar Echeverría: modernidad capitalista, ethos barroco y valor de uso

Este pensador pertenece a una generación de latinoamericanos que supieron articular su formación en el exilio europeo con la tradición del marxismo crítico y sus vivencias regionales. En su obra subyace una pregunta fundamental: ¿Qué es la modernidad y qué formas ha adoptado en América Latina? Para Echeverría, la modernidad no es unívoca. Por un lado, se presenta la modernidad capitalista: un proceso histórico real mediante el cual el sistema dominante se ha constituido como forma hegemónica de la vida social. En contraparte, existe la modernidad como promesa: el horizonte de emancipación, igualdad y libertad que el proyecto ilustrado abrió y que el capitalismo ha traicionado sistemáticamente. Esta contradicción —entre la promesa y la realidad, entre el *ethos* moderno y su realización capitalista— es el núcleo de su reflexión, estableciendo:

> „El encuentro/desencuentro de la modernidad y el capitalismo —la primera como posibilidad histórica inédita de una existencia abundante y emancipada, y este último como la mediación real de su realización— confiere a la vida social moderna una peculiaridad muy marcada, que suele describirse mediante una serie de determinaciones características: el racionalismo, el progresismo, el individualismo, el urbanicismo, el economicismo, el nacionalismo, etcétera.“ (Echeverría, 1998a, 149-150)

Entonces, es evidente la contradicción —entre lo prometido y lo real—, chocando la percepción del *valor de uso* y el *valor de cambio*, porque si la modernidad como promesa apuntaba a la realización de necesidades concretas y cualitativas (valor de uso), el capitalismo impone la lógica del mercado y la ganancia (valor de cambio), subordinando la primera a la segunda.

En el análisis de Marx, el valor de uso carece de independencia: el capital lo subordina sistemáticamente a su propia lógica, que es la del *valor de cambio* y la acumulación. Al contrario, Echeverría reincorpora el valor de uso al centro del debate crítico sobre la economía política. No lo concibe como un atributo meramente físico o cuantitativo, sino como la manifestación —real y simbólica a la vez— de un tipo específico de sociedad. Entonces, el análisis se desplaza de la mercancía al sujeto —es su marco cultural compartido el que otorga significado a sus relaciones económicas—, aportando:

> „De todas maneras, una pregunta queda en el aire: si la referencia a la „forma natural„ o „valor de uso“ es el trasfondo de la crítica al capitalismo, ¿por qué Marx la emplea con tanta cautela, „sólo allí donde juega un papel como categoría económica“? ¿Por qué no opone su propio concepto desarrollado a las elucubraciones erráticas sobre las palabras „valor“ y „valor de uso“? ¿Por qué no procede deductivamente a partir de una teoría de la producción en general que incluya ese concepto? El discurso de Marx es un discurso crítico, des-constructor: trabaja sobre el discurso positivo o ideológico que la sociedad moderna genera espontáneamente. En su época, los conceptos de „forma natural“ y „valor de uso“ a criticar tenían apenas una formulación incipiente, la de la economía política. En tales condiciones, sólo era posible trazar los lineamientos generales de un concepto crítico de los mismos; no era tiempo aún de su elaboración desarrollada. El problema de la „naturalidad“ de las formas sociales y de las definiciones del „valor de uso“ sólo aparece de manera enfática en la vida real cuando el desarrollo capitalista hace estallar en todas partes los milenarios equilibrios locales entre el sistema de las necesidades de consumo y el de las capacidades de producción; cuando, en la empresa imperialista, el Hombre europeo hace la experiencia de lo relativo de su humanidad.“ (Echeverría, 1998b, 155-156)

En texto citado, el autor delimita así la contradicción fundamental de la sociedad moderna que se da entre *valor de cambio* y *valor de uso*, dándole una dimensión cultural y antropológica que va más allá de la economía política. Para entender este desplazamiento, es necesario recordar que Echeverría no considera que el discurso de Marx sea una teoría cerrada y acabada, sino un discurso crítico que abre preguntas más que ofrecer respuestas definitivas. Como vimos, la referencia a la „forma natural“ o „valor de uso“ es para Marx el trasfondo de la crítica al capitalismo, pero no es un concepto que él desarrolle en toda su profundidad.

El pensador riobambeño toma esta „incógnita“ como un punto de partida para su propia reflexión: si la crítica de la economía política se queda corta al no tematizar suficientemente lo que significa la „forma natural“ de la vida social, entonces es necesario reconstruir ese concepto desde perspectivas que no sean meramente economicistas, porque el *valor de uso* designa el ámbito de lo concreto, del goce, del disfrute y de la satisfacción de necesidades. De ahí que surja una pregunta práctica: ¿Cómo hacer valer la vida frente al capital? Esta interrogante echeverrista se extiende a una crítica de la cultura y de la civilización moderna, manifestando:

> „La vida práctica en la modernidad realmente existente debe desenvolverse en un mundo cuya forma objetiva se encuentra estructurada en torno de una presencia dominante, la de la realidad o el hecho capitalista. Se trata, en esencia, de un hecho que es una contradicción, de una realidad que es un conflicto permanente entre las tendencias contrapuestas de dos dinámicas simultáneas, constitutivas de la vida social: la de ésta en tanto que es un proceso de trabajo y de disfrute referido a valores de uso, por un lado, y la de la reproducción de su riqueza, en tanto que es un proceso de „valorización del valor abstracto“ o acumulación de capital, por otro.“ (Echeverría, 1998a, 37-38)

Esta contradicción, no es un problema exclusivamente económico, sino un conflicto que se reproduce en cada acto de la vida cotidiana. Porque, el capitalismo no solo explota el trabajo; también destruye sistemáticamente el *valor de uso*, es decir, la capacidad de los sujetos para producir y disfrutar de bienes y prácticas que tengan un sentido concreto, cualitativo, más allá de su mera función como mercancías. Y frente a esta destrucción, los sujetos generan respuestas culturales: modos de vida, estrategias de supervivencia, formas de habitar el mundo para intentar hacer soportable lo insoportable. Estas respuestas son lo que Echeverría llama „ethe“, explicando al respecto:

> „El término ethos tiene la ventaja de su ambigüedad o doble sentido; invita a combinar, en la significación básica de „morada o abrigo“, lo que en ella se refiere a „refugio“, a recurso defensivo o pasivo, con lo que en ella se refiere a „arma“, a recurso ofensivo o activo. Conjunta el concepto de „uso, costumbre o comportamiento automático“ —una presencia del mundo en nosotros, que nos protege de la necesidad de descifrarlo a cada paso— con el concepto de „carácter, personalidad individual o modo de ser“ —una presencia de nosotros en el mundo, que lo obliga a tratarnos de una cierta manera—. Ubicado lo mismo en el objeto que en el sujeto, el comportamiento social estructural al que podemos llamar ethos histórico puede ser visto como todo un principio de construcción del mundo de la vida.“ (Echeverría, 1998a, 37)

El *ethos* histórico, en otros términos no es una mera actitud subjetiva, sino un principio estructurador de la vida social, una estrategia cultural que permite a los sujetos habitar un mundo que de otro modo sería inhabitable. Cada uno de

nosotros tiene una reacción al sistema capitalista y a esta respuesta Echeverría le llama *ethos*, que no es una actitud individual, sino una forma de vida socialmente construida. Cabe añadir que no son una tipología cerrada, sino modos históricos de enfrentar la experiencia moderna, uno u otro *ethos* están vinculados a la hegemonía de ciertas interpretaciones de la historia y la política:

> „Si lo que predominó en la percepción de la realidad histórica durante todo el siglo posterior a la redacción de El capital fue un ethos reflexivo moderno de corte romántico, ethos que giraba en torno al mito y al concepto de revolución, lo que predomina en este fin de siglo es algo por completo diferente: un ethos reflexivo de un realismo abiertamente cínico, contrarrestado por un ethos barroco de alcances sólo periféricos.“ (Echeverría, 1998b, 40)

Esto demuestra que los *ethé* no son invariantes, sino que se disputan la hegemonía en el tiempo histórico, presentando cuatro actitudes de reacción: el romántico, el clásico, el realista y el barroco. Pero cada uno de ellos implica una relación distinta con la promesa moderna de emancipación y con la realidad efectiva del capitalismo. Por ejemplo, el *ethos romántico*, propio de la modernidad decimonónica y centroeuropea —aquel que concebía la historia como una revolución permanente y la revolución como una refundación total del mundo, como un recomenzar la vida desde cero— ha perdido su vigencia o, al menos, ha quedado relegado a un lugar secundario (Echeverría, 1998b, 47). A su vez, el *ethos clásico*, a diferencia del romántico, no ignora la contradicción del hecho capitalista; la reconoce con claridad, pero la asume como algo dado e inmodificable, ante lo cual la militancia no tiene lugar, ni para defenderlo ni para combatirlo (Echeverría, 1998a, 90). En cuanto al *ethos realista* ha logrado ocupar el lugar dominante, organiza su propia combinación con los demás y los obliga a expresarse en sus términos para poder ser visibles —solo en este sentido relativo cabe hablar de modernidad capitalista— (Echeverría, 1998a, 40).

Por su parte, el *ethos barroco* no es una categoría abstracta, sino una herramienta para interpretar fenómenos históricos y culturales concretos de resistencia y reelaboración creativa frente a la modernidad capitalista. Como señala Michael Löwy, este concepto es especialmente relevante porque nos da una clave sumamente valiosa para entender múltiples aspectos de la cultura latinoamericana (Löwy en Gandler, 2007, 16). Esta observación subraya su potencia hermenéutica, sin renunciar a la modernidad, la reelabora desde los márgenes, la desborda, la subvierte. No es ni una aceptación resignada ni una rebelión frontal, sino una estrategia de supervivencia, que en medio de la destrucción del *valor de uso*, busca reconstruirlo en otro nivel, en una dimensión imaginaria y creativa. Como Echeverría lo describe:

> „Es barroca la manera de ser moderno que permite vivir la destrucción de lo cualitativo, producida por el productivismo capitalista, al convertirla en el acceso a la creación de otra dimensión, retadoramente imaginaria, de lo cualitativo. El ethos barroco no borra, como lo hace el realista, la contradicción propia del mundo de la vida en la modernidad capitalista, y tampoco la niega, como lo hace el romántico; la reconoce como inevitable, a la manera del clásico, pero, a diferencia de éste, se resiste a aceptarla, pretende convertir en „bueno" el „lado malo" por el que, según Hegel, avanza la historia." (Echeverría, 1998a, 39-40)

En suma, el barroco latinoamericano no es un residuo del pasado colonial, sino una respuesta contemporánea a la modernidad. Como ha señalado la crítica, el *ethos barroco* implica una reelaboración del mestizaje cultural que no es una carencia o un déficit, sino una potencia: la capacidad de combinar, de sincretizar, de crear formas nuevas allí donde la modernidad hegemónica solo ve heterogeneidad o atraso. En definitiva, Echeverría ofrece pistas para otra modernidad posible, abriendo así la posibilidad de una reflexión paradigmática sobre una modernidad que no esté amarrada al capitalismo y que cumpla su promesa emancipatoria.

2.3. Enrique Dussel: filosofía de la liberación, transmodernidad y crítica del eurocentrismo

En el plano del pensamiento crítico latinoamericano el filósofo rioplatense Enrique Dussel ha tenido una lúcida trayectoria intelectual y política, siempre con un objetivo común: desmontar los mecanismos de dominación. El concepto que sintetiza su contribución más original es el de „Filosofía de la Liberación", corriente de pensamiento que como dice Juan Carlos Scannone no se circunscribe a egocentrismos (yo pienso, yo trabajo, yo conquisto), sino que tiene su centralidad en los pobres y oprimidos, y la praxis de liberación, tomando en serio los condicionamientos epistemológicos y políticos del pensar mismo (Scannone, 2009, 61).

Esta concepción parte de una constatación radical: la filosofía europea, desde la Grecia clásica hasta la postmodernidad, ha sido una filosofía totalizante que ha excluido sistemáticamente al „Otro" (el indígena, el esclavo, el colonizado, el pobre). En cambio, la *Filosofía de la Liberación* se sitúa desde la „exterioridad" de ese „Otro", desde la periferia para construir un pensamiento que no se limite a describir el orden establecido, sino que lo critique y lo trascienda, interconectando tres momentos: una crítica a la modernidad eurocéntrica, una propuesta ética fundada en la alteridad y un proyecto político de transmodernidad.

Sostiene Dussel que la modernidad no es un proceso autónomo, sino que su sustento fundacional es mítico y justificativo, exponiendo una doble faz: su núcleo emancipador —la „salida" de la inmadurez, el „concepto" ilustrado— y

su faz sacrificial —el „mito“ que encubre la violencia fundante— (Dussel, 1994, 7). Para el autor austral, el problema no es la razón en sí, sino su uso instrumental al servicio de la dominación colonial: el „encubrimiento“ del „Otro“ como estrategia para negar su humanidad y justificar su explotación. Por lo tanto, se trata de una inversión sistemática: la víctima es declarada culpable de su propia victimación y el victimario se autoproclama inocente y civilizador, lógica mítica que Dussel desglosa en siete momentos constitutivos del „mito de la Modernidad“:

> „Pero, al mismo tiempo, por su contenido secundario y negativo mítico, la Modernidad es justificación de una praxis irracional de violencia. El mito podría describirse así: a) la civilización moderna se autocomprende como más desarrollada, superior (lo que significará sostener sin conciencia una posición ideológicamente eurocéntrica). b) La superioridad obliga a desarrollar a los más primitivos, rudos, bárbaros, como exigencia moral. c) El camino de dicho proceso educativo de desarrollo debe ser el seguido por Europa (es, de hecho, un desarrollo unilineal y a la europea, lo que determina, nuevamente sin conciencia alguna, la „falacia desarrollista“). d) Como el bárbaro se opone al proceso civilizador; la praxis moderna debe ejercer en último caso la violencia si fuera necesario, para destruir los obstáculos de la tal modernización (la guerra justa colonial). e) Esta dominación produce víctimas (de muy variadas maneras), sacrificio que es interpretado como un acto inevitable, y con el sentido cuasi-ritual de sacrificio; el héroe civilizador inviste a sus mismas víctimas del carácter de ser holocaustos de un sacrificio salvador (del colonizado, esclavo africano, de la mujer, de la destrucción ecológica de la tierra, etcétera). f) Para el moderno, el bárbaro tiene una „culpa“ (el oponerse al proceso civilizador) que permite a la „Modernidad“ presentarse no sólo como inocente sino como „emancipadora“ de esa „culpa“ de sus propias víctimas. g) Por último, y por el carácter „civilizatorio“ de la „Modernidad“, se interpretan como inevitables los sufrimientos o sacrificios (los costos) de la „modernización“ de los otros pueblos „atrasados“ (inmaduros), de las otras razas esclavizables, del otro sexo por débil, etcétera.“ (Dussel, 1994, 175-176, Apéndice 2: „Dos paradigmas de Modernidad“)

Esta definición del *mito sacrificial* muestra que la violencia no es un accidente histórico, sino la estructura ontológica sobre la que se edifica el sistema-mundo moderno, cuyo origen Dussel sitúa con precisión en 1492, cuando Europa pudo definirse como „centro“ al constituir a América como su primera „periferia“ colonial, donde el „Otro“—el indígena— es negado en su humanidad para ser sometido, explotado y, finalmente, excluido. Este carácter fundacional de la violencia es lo que convierte a la modernidad en un proyecto intrínsecamente contradictorio: promete emancipación, pero solo para los que se inscriben en su centro; para la periferia es un dispositivo de dominación. Profundizaba el pensador mendocino que:

> „1492, según nuestra tesis central, es la fecha del „nacimiento“ de la Modernidad la fecha del „nacimiento“ de la Modernidad; aunque su gestación —como el feto— lleve un tiempo de crecimiento intrauterino. La Modernidad se originó en las ciudades europeas medievales, libres, centros de enorme creatividad. Pero „nació“ cuando Europa pudo confrontarse con „el Otro“ y controlarlo, vencerlo, violentarlo; cuando pudo definirse como un „ego“ descubridor, conquistador, colonizador de la Alteridad constitutiva de la misma Modernidad.“ (Dussel, 1994, 7-8)

Esta crítica a la narrativa moderna se extiende también a su formulación filosófica más influyente: la de Hegel. Así, en su lectura del filósofo alemán, Dussel señala que la filosofía hegeliana ofrece la mejor definición del eurocentrismo, pues no se limita a una visión geocultural restringida, sino que consagra la legitimidad del poder imperial del Norte o el Centro sobre el Sur, la Periferia y el antiguo mundo colonial y dependiente (Dussel, 1994, 20). De esta forma, desmonta la teleología hegeliana que presenta a Europa como el „fin“ y el „centro“ de la historia universal, mostrando que esa centralidad es, en realidad, el fruto de una conquista violenta que niega a los „pueblos sin historia“ su propia historicidad.

Ahora bien, la crítica a la totalidad hegeliana no es un fin en sí misma, sino el presupuesto para una propuesta ética radicalmente distinta: la ética de la liberación, que parte de la exterioridad del „Otro“. Esta ética no es de principios abstractos, sino una ética concreta: la responsabilidad por el „Otro“, el reconocimiento de su alteridad irreductible y la obligación de responder a su llamado, expresando esta posición crítica en los siguientes términos:

> „La ley da vida cuando el orden es justo. Cuando reprime la posibilidad de lo nuevo la ley mata. Por ello, lo que se construye desde el desafío de las víctimas que interpelan desde la Exterioridad (probando por su mera existencia socio-política la injusticia de „este mundo“, el orden establecido), desde el „orden que no es de este mundo“ (siendo histórico, realmente posible, más justo: el „reino de los cielos“, que Marx intuyó parcialmente con su „reino de la libertad“, y Kant con su „comunidad ética“), está más allá de la ley que mata.“ (Dussel, 2007, 75)

Esta cita condensa el núcleo de la propuesta ética de Dussel: la ética no nace del sujeto autónomo —como en Kant—, ni de la comunidad —como en el comunitarismo—, sino del encuentro con el „Otro“ que sufre. La interpelación de los pobres, señala Scannone, no solo cuestiona al filósofo, sino que le enseña una sabiduría humana elemental que suele nacer de situaciones extremas ante la injusticia padecida por uno mismo y por los otros (Scannone, 2009, 69). Esta interpelación no es un llamado abstracto, sino una demanda concreta: la pobreza, la exclusión y la violencia que el „Otro“ sufre como la base de la responsabilidad ética —sin olvidar que Dussel no piensa al „Otro“ como una mera categoría formal, sino como un sujeto histórico concreto, situado en la periferia del sistema-mundo—.

Precisamente, esa responsabilidad ante el sufrimiento material del „Otro“ hace que la ética sea una ética de la liberación: no se contenta con describir la realidad, sino que busca transformarla para responder al sufrimiento del „Otro“, articulando así el momento crítico —negación del orden vigente— con el momento constructivo —afirmación de un nuevo orden basado en la justicia—. Esa misma exigencia ética se concreta políticamente en el concepto de „transmodernidad“, que no supone ni una vuelta a las tradiciones premodernas ni una aceptación acrítica de la postmodernidad, sino más bien un proyecto de futuro que integra la crítica de la modernidad con la recuperación de las culturas y saberes negados por el eurocentrismo. Se configura, como un „proyecto mundial de liberación“ que partiendo de la exterioridad del „Otro“, pretende construir un orden social capaz de reconocer la pluralidad cultural y de garantizar la vida digna de todos los seres humanos, refiriendo Dussel:

> „Hemos distinguido en nuestras obras entre „universalidad concreta“ (la impuesta por la dominación europea moderna en el „sistema-mundo“, en la periferia entonces), con la „mundialidad“ o la totalidad de las culturas concretas existentes. Un proyecto „trans-moderno“ se propone una „mundialidad“ nueva como realización plena de la humanidad futura, donde todas las culturas (no solo la europea o norteamericana) puedan afirmar su alteridad, y no simplemente un proceso de „modernización“ donde se les imponga la cultura europeo-norteamericana del „centro“ a su aparente abstracción (una „modernidad“ abstracta que no es mas que la misma modernidad europeo-norteamericana a la que se le quitan algunos rasgos particulares chocantes).“ (Dussel, 1998, 82)

Este apartado revela la originalidad de la propuesta *dusseliana*: la transmodernidad no rechaza la modernidad, sino que la critica desde sus propias contradicciones, abierta a la alteridad y a las voces silenciadas por el eurocentrismo; reconoce sus logros (democracia, derechos humanos, ciencia), aunque los replantea desde la perspectiva de sus víctimas (colonizados, excluidos, pobres), y desemboca en una co-realización por mutua fecundidad creadora entre centro y periferia, donde la *Alteridad* negada no es asimilada, sino que deviene momento constitutivo de un nuevo horizonte civilizatorio plural (Apéndice 2 numeral 4: „Dos paradigmas de Modernidad“, Dussel, 1994, 177). Sin embargo, esa propuesta de horizonte plural no es un mero programa político, sino que exige un giro epistemológico: la filosofía debe aprender a escuchar la voz de las víctimas y a reinterpretar sus propias categorías desde esa perspectiva. Con ese fin, **la** *Filosofía de la Liberación* se dota de un método que parte de la realidad histórica concreta y regresa a ella en un movimiento circular de lectura y relectura, tal como lo explicita Scannone:

> „La FL se plantea según un círculo hermenéutico cuya primera fase implica una lectura y discernimiento filosóficos (ético-antropológicos) de la realidad histórica, usando la mediación de las ciencias correspondientes; y la segunda, una relectura de todos los grandes temas de la filosofía a

> partir del nuevo horizonte abierto por la opción preferencial por los pobres.“ (Scannone, 2009, 62)

Ese mismo movimiento hermenéutico —que va de la realidad a la teoría y de vuelta a la realidad— es el que permite a Dussel no solo criticar la razón instrumental desde dentro, como hizo la Escuela de Frankfurt, sino situar esa crítica en el terreno histórico de la colonialidad. Mientras que Adorno y Horkheimer permanecieron en el horizonte intraeuropeo, Dussel muestra que la dialéctica de la ilustración no se agota en la relación del hombre con la naturaleza, sino que se funda en la relación del centro imperial con la periferia colonial. La víctima del sistema no es un mero efecto colateral, sino la condición de posibilidad misma de la acumulación originaria del capital y de la hegemonía cultural occidental. Frente a este enfoque, Dussel no renuncia a la razón, sino que la redefine desde la periferia: su posición ante la razón moderna y sus críticos (postmodernos incluidos) queda expresada en estos términos:

> „Contra los Postmodernos no criticaremos la razón en cuanto tal; pero admitiremos su crítica contra la razón dominadora, victimaria, violenta. Contra el racionalismo universalista no negaremos su núcleo racional, sino su momento irracional del mito sacrificial. No negamos entonces la razón, sino la irracionalidad de la violencia del mito moderno; no negamos la razón, sino la irracionalidad postmoderna; afirmamos la „razón del Otro“ hacia una mundialidad Trans-moderna.“ (Dussel, 1994, 22)

Esa „razón del Otro“ no es una razón subalterna o folklorizada, sino un principio crítico trascendental que desde la exterioridad del sistema, permite juzgar y superar la totalidad violenta de la modernidad eurocéntrica. La razón que calcula, clasifica y domina es la misma que justifica la conquista y la explotación de los pueblos no europeos; frente a ella, Dussel no opone un irracionalismo, sino una racionalidad otra, situada en la periferia y atenta a las víctimas del sistema.

2.4. Confluencia dialéctica: crítica, ethos y liberación

Las perspectivas de Ludovico Silva, Bolívar Echeverría y Enrique Dussel no son idénticas en sus tradiciones, lenguajes y preguntas, pero convergen en un punto decisivo: comparten una reflexión sobre la modernidad, conciben la crítica como praxis y apuestan por alternativas que, desde los márgenes, resisten la homogeneización del capitalismo. Sin embargo, esas confluencias no han sido siempre suficientemente explicitadas, y merecen ser articuladas con mayor precisión.

El primer punto de convergencia es su deliberación de que la modernidad hegemónica —la modernidad capitalista, la modernidad como episteme dominante— está en crisis. No se trata de una crisis coyuntural, sino

estructural, que afecta los fundamentos mismos del orden establecido. En efecto, Silva en su caracterización de la ideología, sostiene que esta no es un mero reflejo pasivo de la estructura económica, sino un fenómeno con densidad histórica y en modo alguno perteneciente a la „naturaleza“ o „esencia“ del hombre; lo mismo que la alienación, es un fenómeno históricamente superable (Silva, 1985, 19). Con esta afirmación, el autor venezolano profundiza en un punto crucial: la ideología no es un error o una distorsión que pueda corregirse con más información, sino una producción necesaria del orden social, que solo puede ser superada mediante la transformación de las condiciones materiales que la generan. Es decir, la lucha contra la ideología no es una batalla puramente teórica, sino que exige una transformación de las condiciones materiales que la generan, sin esa metamorfosis, cualquier intento de cambiar las ideas dominantes está condenado a fracasar, porque las relaciones de producción seguirán reproduciendo la ideología que las justifica.

La segunda confluencia, se centra en la crítica de la ideología y la apuesta por la conciencia de clase: si Silva desmonta la producción material de la ideología, Echeverría complementa este diagnóstico al preguntarse cómo se habita subjetivamente esa contradicción. Para el pensador ecuatoriano —y tal como lo recoge Stefan Gandler—, el *ethos barroco* es aquel que sabe de las contradicciones inherentes a la sociedad existente (Gandler, 2009, 42). Ese saber no es un mero dato teórico, sino que se traduce en una forma de habitar el mundo que no se deja encasillar en falsas oposiciones —modernidad frente a tradición, progreso frente a atraso—. En consecuencia, el *ethos barroco* no es una supervivencia premoderna, sino una forma de modernidad que al reconocer esas contradicciones, no se deja engañar por la fachada de la sociedad capitalista.

La tercera conexión, es sobre la base material y colonial de la resistencia: el *ethos barroco* que describe Echeverría —esa forma de habitar la modernidad sin claudicar ante su violencia— nos lleva a plantearnos una pregunta: ¿Cuál es la base material y colonial de esa resistencia? Allí irrumpe Dussel, quien no solo radicaliza el discernimiento, sino que le otorga una coordenada concreta: ese „Otro“ que resiste no es un sujeto abstracto, sino el habitante de la periferia colonial, el excluido por el sistema-mundo. Para el filósofo argentino, la modernidad no es una crisis reversible, sino un mito fundado en la conquista, y el punto de partida del filosofar no puede ser el *ego cogito* moderno, sino la exterioridad del excluido. Como él mismo lo define:

> „El otro es la noción precisa con la que denominaremos la exterioridad en cuanto tal, la histórica, y no la meramente cósmica o físico-viviente. El otro es alteridad de todo sistema posible, más allá de „lo mismo“ que la totalidad siempre es.“ (Dussel, 1977, 55)

Con esta afirmación, Dussel no está simplemente añadiendo un dato histórico a la filosofía, sino que está transformando el significado mismo del acto de pensar, pues el cogito cartesiano —razón moderna— con sus pretensiones de universalidad y neutralidad, es en realidad una razón situada, que nace de una experiencia particular de dominación. En consecuencia, desde la percepción de este pensador no se busca una rama más de la filosofía, sino una refundación desde la periferia, no solo para criticar el contenido filosófico moderno, sino también su forma, su método y su pretensión de universalidad. Frente a esa pretensión, el filósofo de la liberación sostiene que el pensar debe alzarse contra la ontología del centro y partir del no-ser, de la nada, del „Otro“, de la exterioridad, del misterio de lo sin-sentido: una „filosofía bárbara“ que desde la periferia y los oprimidos, se afirma en su propia diferencia sin buscar el reconocimiento del centro (Dussel, 1977, 26).

Este razonamiento disruptivo exige una praxis que no puede ser monolítica, si Silva apuesta por la conciencia de clase para desmontar la ideología, y Echeverría rescata el *ethos barroco* como práctica cotidiana de resistencia, Dussel les aporta el sujeto concreto a esa praxis: el excluido del sistema-mundo. La transformación material de Silva no puede darse sin la descolonización del *ethos* que señala Echeverría o sin la irrupción del „Otro“ que exige Dussel, ahí radica la fuerza de la argamasa que forja el pensamiento crítico latinoamericano. Esta premisa compartida es la que Silva expresa con particular contundencia cuando insiste en que la ideología es un fenómeno históricamente superable y que su superación no puede ser aislada:

> „El arma principal del proletariado no es hacerse de una „ideología“ revolucionaria por el estilo de los socialismos utópicos; por el contrario, su arma fundamental es adquirir conciencia de clase, una conciencia que sustituya a esa falsa conciencia que es la ideología.“ (Silva, 1985, 17)

Esta frase encierra una distinción crucial: conciencia de clase no es lo mismo que ideología, mientras la ideología es una representación distorsionada de la realidad que sirve para perpetuar la dominación, la conciencia de clase es un conocimiento verdadero de la posición social y de los intereses objetivos de una clase. Pero este conocimiento no es automático ni espontáneo; no surge simplemente de la experiencia de la explotación, para que los explotados adquieran conciencia de clase, necesitan un trabajo teórico y político que rompa con las representaciones ideológicas dominantes desde una acción integral.

Asimismo, la praxis que Silva circunscribe a la lucha de clases encuentra en Echeverría un complemento indispensable: la transformación de la conciencia no basta si no va acompañada de una mutación del *ethos cotidiano*, de la forma en que los sujetos habitan el mundo y resisten la homogeneización capitalista desde la vida misma. A su vez, Dussel, amplía este horizonte al recordar que el „Otro“ excluido por la totalidad moderna-colonial es el sujeto

último de toda praxis liberadora, por lo que la conciencia de clase *silviana* debe articularse con la descolonización del pensar. De este modo, la crítica de la ideología se vuelve praxis integral cuando conjuga la lucha material (Silva), la resistencia ético-estética (Echeverría) y la irrupción del excluido (Dussel), mostrando que la liberación no es solo económica, sino también ontológica y cultural. Para Echeverría, la crisis no se reduce a la esfera económica, sino que afecta a la totalidad del comportamiento del sujeto social. Es una situación de posibilidad e imposibilidad de la reproducción social que involucra todas las estructuras —económica, social, política y cultural— de una sociedad en un momento expreso:

> „[...] el concepto de crisis, es, en su núcleo esencial, un concepto que abarca la totalidad del comportamiento del sujeto social, y no sólo su comportamiento económico; la crisis, es decir, esta situación de imposibilidad/posibilidad de que la reproducción social continúe, es una crisis que afecta a todas las estructuras: económica, social, política, cultural, del sujeto social en un momento determinado.“ (Echeverría, 1986, 137)

Esa noción de crisis total es el terreno en el que el *ethos barroco* adquiere su sentido pleno, pues no se trata de una respuesta parcial, sino de una forma de habitar la contradicción que atraviesa la vida social en su conjunto. Pero confrontar esa contradicción, no pasa por una crítica vacía o panfletaria, sino de una crítica que se vive en la cotidianidad, en la forma de relacionarse con el trabajo, con el tiempo, con el placer, con la comunidad. Esta crítica práctica es, en cierto sentido, más profunda que la crítica teórica, porque no se contenta con denunciar el orden existente, sino que ensaya formas alternativas de vida. Por supuesto, estas formas son frágiles y a menudo contradictorias, pero precisamente por eso son valiosas: no pretenden ofrecer un modelo acabado, sino abrir un campo de posibilidades. La apuesta de Echeverría es que en los márgenes del capitalismo, en las culturas que no han sido completamente colonizadas por la lógica del mercado, existen prácticas y valores que pueden alimentar un proyecto emancipatorio. No se trata de idealizar la tradición o de caer en un romanticismo nostálgico, sino de reconocer que la resistencia al capitalismo no tiene que ser siempre una resistencia abiertamente política, sino que puede adoptar formas culturales y éticas. Sin embargo, si la crisis es total —como Echeverría mismo la define—, entonces ninguna respuesta que se agote en una sola dimensión, por necesaria que sea, puede abarcar la totalidad de la praxis liberadora. Por eso, la resistencia ético-estética del *ethos barroco* requiere un anclaje en la exterioridad del „Otro“ colonial; de lo contrario, corre el riesgo de quedarse en un reformismo culturalista.

Esa advertencia conduce a la médula de la propuesta *dusseliana*, donde la praxis se define como responsabilidad ético-política por el „Otro“ y no como un mero reformismo. Para el intelectual argentino, la filosofía de la liberación no

es un ejercicio académico sino una práctica que se juega en la vida real, orientada hacia el que está fuera del sistema. Asumir esa responsabilidad, lejos de ser cómoda, expone a quien la asume a los ataques del sistema porque rompe con la lógica cerrada de la totalidad. Ahora bien, esa exposición no es un fin en sí misma, sino que abre paso a una praxis transformadora que se funda en una concepción de la metafísica como pulsión rebelde: la metafísica no sólo se presenta en la fe ante la palabra interpelante sino en la pulsión que moviliza, transforma y subvierte la propia realidad (Dussel, 1977, 65). De este modo, el filósofo no es un observador neutral sino un militante que toma partido por los oprimidos, ya que la neutralidad es imposible porque el sistema no la admite y quien pretende mantenerse al margen termina objetivamente del lado de la dominación. Con lo cual Dussel radicaliza la praxis de Silva y Echeverría al exigir que la conciencia de clase y la resistencia cultural se articulen con una toma de posición ética frente al „Otro“ excluido colonial.

La cuarta articulación añade la historicidad de la percepción como punto de convergencia, que encuentra un terreno fértil en la obra de Walter Benjamin, quien sostiene que la percepción humana no es un dato natural inmutable, sino que se transforma históricamente junto con el modo de existencia de los colectivos humanos:

> „Dentro de largos períodos históricos, junto con el modo de existencia de los colectivos humanos, se transforma también la manera de su percepción sensorial. El modo en que se organiza la percepción humana —el medio en que ella tiene lugar— está condicionado no sólo de manera natural, sino también histórica.“ (Benjamin, 2003, 46)

Esa historicidad de la percepción implica que los modos de ver y sentir no son eternos; pueden ser desmontados y reconfigurados. Es así, que Silva se ocupa de ese desmontaje al analizar los cómics y la televisión, fenómenos cotidianos, como vehículos de ideología —esto es analizado en su obra de 1977 *Los comics y su ideología, vistos del revés*—, pero también como espacios abiertos a una conciencia crítica que sustituya a la falsa conciencia. Esta crítica no es puramente negativa: al desmontar el funcionamiento de la ideología —por extensión, todo soporte ideológico, desde una odisea clásica hasta un reel informático— es posible pensar y sentir de otra manera —la poesía, el humor, la ironía, el juego con el lenguaje son para él armas contra la reificación—, porque se recupera la dimensión de la experiencia que la ideología tiende a suprimir. En la misma línea con esta crítica a la reificación cultural, Echeverría (2010) propone una definición de la cultura que la concibe como un proceso esencialmente conflictivo:

> „La cultura es el momento autocrítico de la reproducción que un grupo humano determinado, en una circunstancia histórica determinada, hace de su singularidad concreta; es el momento dialéctico del cultivo de su

> identidad. Es por ello coextensiva a la vida humana, una dimensión de la misma; una dimensión que sólo se hace especialmente visible como tal cuando, en esa reproducción, se destaca la relación conflictiva (de sujeción y resistencia) que mantiene —como „uso“ que es de una versión particular o subcodificada del código general del comportamiento humano— precisamente con esa subcodificación que la identifica.“ (163-164)

Esa relación conflictiva entre sujeción y resistencia es evidente en el *ethos barroco*: una forma de habitar la cultura que no se resigna a la subcodificación dominante, sino que la habita críticamente desde sus márgenes. Por ello, el *ethos barroco* no se contenta con negar el pasado ni con aceptar acríticamente el presente, sino que los pone en relación conflictiva para habitarlo de otra manera: una modernidad no capitalista que toque las auténticas intersubjetividades de lo humano. Este conflicto entre el pasado y el presente que Echeverría sitúa en el plano de la racionalidad moderna adquiere en Dussel una dimensión histórica concreta y continental, anclada en el origen mismo de la cultura latinoamericana. Para Dussel, el punto de partida no puede ser otro que el trauma fundante de la conquista:

> „Fue un „choque“, y un choque devastador, genocida, absolutamente destructor del mundo indígena. Nacerá, a pesar de todo, una nueva cultura (tema que trataremos en el Epílogo, más adelante), pero dicha cultura sincrética, híbrida, cuyo sujeto será de raza mestiza, lejos de ser el fruto de una alianza o un proceso cultural de síntesis, será el efecto de una dominación o de un trauma originario (que, como expresión de la misma vida, tendrá oportunidad de una ambigua creación). Es necesario tener memoria de la víctima inocente (la mujer india, el varón dominado, la cultura autóctona) para poder afirmar de manera liberadora al mestizo, a la nueva cultura latinoamericana.“ (Dussel, 1994, 62)

Esa memoria del trauma —no como añoranza ni como resentimiento, sino como condición para una universalidad plural— se convierte, así, en el anclaje histórico que da peso a la resistencia cultural de Echeverría y a la crítica ideológica de Silva. Los tres coinciden, en todo caso, en que la alternativa a la modernidad capitalista no pasa por su mera negación, sino por la recuperación de prácticas —estéticas, lúdicas, paradójicas, memorísticas— que mantienen viva la posibilidad de una experiencia no reificada del mundo.

Esta confluencia dialéctica previa adquiere su plena potencia cuando la situamos en el marco más amplio de los paradigmas críticos de la emancipación en América Latina y el Caribe. Es claro, que la crisis de la civilización moderna exige una mirada renovada, capaz de sostener perspectivas dialógicas y horizontes de transformación social. Se trata de una forma de mirar el mundo que no se contenta con describir la realidad, sino que la interpela desde una posición crítica, reconociendo la pluralidad de saberes y la legitimidad de las epistemes no modernas. Debe prevalecer lo que

planteaba Dussel: un diálogo con el „Otro“ que parte de la escucha y se traduce en praxis. Para evitar caer en la trampa del monólogo civilizador, el diagnóstico de Erich Fromm resuena con fuerza en este punto:

> „[...] el proceso de crecimiento de la libertad humana posee el mismo carácter dialéctico que hemos advertido en el proceso de crecimiento individual. Por un lado, se trata de un proceso de crecimiento de su fuerza e integración, de su dominio sobre la naturaleza, del poder de su razón y de su solidaridad con otros seres humanos. Pero, por otro lado, esta individuación creciente significa un aumento paulatino de su inseguridad y aislamiento y, por ende, una duda creciente acerca del propio papel en el universo, del significado de la propia vida, y junto con todo esto, un sentimiento creciente de la propia impotencia e insignificancia como individuo.“ (Fromm, 2005, 53)

Esta descripción de la dialéctica de la libertad —conquista y carga a la vez— se integra con el análisis de Silva, Echeverría y Dussel, al mostrar que la crisis de la modernidad es también profundamente psíquica. La „impotencia e insignificancia“ que Fromm señala como cara negativa de la individuación —entendida no como proceso social de individualización, sino como desarrollo psíquico— es el caldo de cultivo de la plusvalía ideológica (Silva), de la necesidad de un ethos que haga vivible lo invivible (Echeverría) y de la búsqueda de una transmodernidad que reconozca al „Otro“ (Dussel). Sin embargo, esa dialéctica se agrava en la periferia colonial, donde la imposición del modelo europeo ha condicionado la crítica, como señala Stefan Gandler:

> „Mientras no se supere la autolimitación existente en la llamada periferia en lo que concierne al derecho y, sobre todo, la obligación de criticar, analizar el mundo en su totalidad, y denunciar, así como atacar, directamente desde aquí los fatales errores del llamado centro, mientras esto no suceda, no hay razón alguna para tener esperanza. La crítica al eurocentrismo debe salir ya de una posición [...] que es sólo defensiva y que sobre todo pide el derecho a ser escuchada, como la voz de los países sin voz. Esta actitud defensiva es radicalmente limitada y, por ello, equivocada.“ (Gandler, 2007, 22)

El pensamiento decolonial puede posibilitar el cambio: la crítica a esa colonialidad —presente en la denuncia silviana de la ideología cotidiana, en la propuesta echeverriana de una cultura como relación conflictiva y en la apuesta dusseliana por la transmodernidad— exige un diálogo entre culturas/saberes pero también amerita que se superen las autolimitaciones teóricas y excusas discursivas. Ese diálogo, lejos de ser un mero ideal normativo, se convierte en la vía para construir una mirada paradigmática que, desde Nuestra América, interpele la contemporaneidad con perspectiva crítica renovada.

2.5. El sometimiento epistémico ante la totalidad binaria

La contemporaneidad presenta un desafío inédito para las categorías críticas que hemos desarrollado a lo largo de este artículo: el capitalismo cognitivo —es el sistema contemporáneo en donde el conocimiento, la información y la comunicación se convierten en los principales vectores de la producción de valor inmaterial— transformado radicalmente los mecanismos de dominación y los espacios de resistencia. La Digitalidad, entendida como un fenómeno que integra un conjunto de manifestaciones y prácticas tecno/sociales mediadas por dispositivos artificiales, ha reconfigurado los términos en los que se produce la *plusvalía ideológica*, se despliega el *ethos barroco* y se expresa la *Filosofía de la Liberación*.

Esta reconfiguración de la subjetividad en la triada Sistema (Capitalismo Cognitivo), Fenómeno (Digitalidad) y manifestación (Artificial) no es solo técnica o económica, sino que afecta la constitución misma del sujeto, profundizando la dialéctica entre libertad e inseguridad que Fromm identificó como el reverso de la individuación. El individuo digital, hiperconectado pero aislado, experimenta una libertad ampliada que se vuelve, al mismo tiempo, una fuente de angustia y vulnerabilidad frente a los mecanismos de captura algorítmica. Este desarraigo respecto al sentido de interacción social clásico no es un fenómeno menor: implica una transformación profunda de las condiciones de posibilidad de la crítica, el *ethos* y la episteme tal como los hemos conocido. En su momento, Silva ya advirtió que los mecanismos de dominación ideológica se habían desplazado hacia los medios de comunicación de masas, y su diagnóstico cobra hoy una vigencia aún más radical:

> „El lugar social de actuación de la ideología, que en tiempos de Marx lo formaban las instituciones sociales (como el Parlamento), la cultura libresca, los templos, hoy lo forman, además y primordialmente, los llamados mass-media o medios de comunicación de masas, los cuales inducen subliminalmente la ideología en los individuos y, sobre todo comercialmente, realizan una explotación a fondo del siquismo humano, una explotación específicamente ideológica que consiste en poner el siquismo al servicio inconciente del sistema social de vida.“ (Silva, 1985, 20)

Esta cita adquiere una dimensión profética si la leemos a la luz de la Digitalidad: lo que Silva identificaba en la televisión y la radio como vehículos de explotación ideológica, hoy se ha multiplicado exponencialmente mediante la recolección masiva de datos, los algoritmos de recomendación y el aprendizaje automático. La personalización de la explotación ideológica, que antes era imposible, ahora se realiza a escala global, convirtiendo cada interacción digital en una fuente de plusvalía ideológica que alimenta el capitalismo cognitivo.

Si bien, Dussel no desarrolló un análisis sistemático de la Digitalidad —pues su obra se concentró en la crítica al eurocentrismo, la colonialidad y la construcción de la transmodernidad—, dejó herramientas conceptuales que permiten pensar críticamente esta nueva fase. Su crítica a la totalidad moderna puede extenderse a la *totalidad binaria*, la cual también tiende a excluir al „Otro“, a homogeneizar la diversidad y a reducir el sentido a la mera información. Como señalaba Dussel:

> „La ontología se mueve en la luz del mundo, bajo el imperio de la razón. Claro es que la razón se ha tornado el arte de prever y ganar la guerra. La filosofía como ontología es un reflejarse, especular o mirarse como en el espejo (especulum); es buscar la identidad como origen de lo mismo que ya se es. Hoy, ontología es saber pensar la mercancía (el ente y el fenómeno del ser: el valor) desde su fundamento (el capital).“ (Dussel, 1977, 65)

La advertencia previa se amplifica en el escenario intangible: la „luz del mundo“ es ahora producida algorítmicamente y el „imperio de la razón“ se ha transformado en el imperio de la optimización artificial, con una lógica que deja de ser ontológica y deriva en una óntica digitalizada —que profundiza la tendencia que Dussel ya identificaba en los sistemas de dominación modernos con un sistema que siempre tiende a cerrarse sobre sí mismo—. Las plataformas digitales ejemplifican esta pulsión al buscar incorporar cada vez más aspectos de la vida humana a sus ecosistemas cerrados, convirtiendo la alteridad en dato y la diferencia en desviación estadística. Esta crisis de la *totalidad binaria* afecta directamente la constitución misma del sujeto histórico, pues las coordenadas clásicas de la experiencia humana se ven profundamente alteradas, acota Quintero (2024) sobre esta transformación:

> „Por tanto, los retos de la Humanidad son muchos, nunca el sujeto físicamente había perdido la centralidad en los procesos sociales, que desde la antigüedad tuvo como protagonistas exclusivos a los humanos, aspecto que no varió tampoco en la modernidad, pero eso está empezando a cambiar por la mediación tecnológica. Es necesario advertir, que la mediación llegó a un punto de quiebre, especialmente por las capacidades de control que lo artificial ha desarrollado, transgrediendo los factores o circunstancias típicas/especiales, lo que implica cambios sociales radicales.“ (131-132)

Este aporte se conecta con una preocupación *dusseliana*: la subjetividad que emerge en la Digitalidad ya no se define por su arraigo territorial ni por su pertenencia a una comunidad histórica concreta, sino por su inscripción en redes de flujos informacionales que reconfiguran permanentemente sus contornos identitarios. La pérdida de centralidad del sujeto —agravada por el punto de quiebre de la mediación tecnológica— es la manifestación contemporánea de la exclusión del „Otro“ que la *totalidad binaria* opera, pero

ahora no solo desde la periferia geopolítica, sino desde la propia estructura de la subjetividad.

En cuanto al *ethos barroco*, tal como lo concebía Echeverría, también enfrenta desafíos inéditos en la contemporaneidad, porque esa capacidad de reelaborar creativamente la modernidad desde los márgenes: de „hacer vivible lo invivible“, encuentra en la mediación artificial un terreno ambivalente. Por un lado, las tecnologías digitales ofrecen nuevas posibilidades de resistencia y creación: los movimientos sociales digitales, las prácticas de tecnologías libres o las comunidades virtuales que construyen espacios alternativos. En el otro extremo, la lógica de la plataforma tiende a capturar y neutralizar estas resistencias, transformando la subversión en espectáculo y la creatividad en mercancía. El „hecho capitalista“ en la Digitalidad, ese ha vuelto más difuso pero también más penetrante y la respuesta barroca debe reinventarse como una práctica de resistencia que no se conforme con sobrevivir dentro del sistema, sino que busque subvertirlo desde sus propias contradicciones. La creatividad barroca para mantener su potencia crítica, necesita precisamente esa memoria histórica que el entorno intangible erosiona, esa capacidad de proyectar un futuro alternativo que el presentismo algorítmico cancela. Por ello, la reinvención del *ethos barroco* en la Digitalidad no puede limitarse a producir nuevos contenidos estéticos, sino que debe interpelar las condiciones mismas de producción de la temporalidad, restaurando la capacidad de nombrar el mundo de otro modo desde una conciencia histórica que el capitalismo cognitivo busca disolver.

Además, en este nuevo contexto la crítica debe repensarse a sí misma, ya no basta con denunciar la plusvalía ideológica desde una posición exterior al sistema; el capitalismo cognitivo ha internalizado la crítica como uno de sus mecanismos de reproducción, emanando naturalmente la pregunta ¿Cómo puede la crítica, el ethos y la *Filosofía de la Liberación* mantener su potencia transformadora en un mundo donde la propia crítica puede ser absorbida en el ciclo de acumulación del capital? La respuesta, quizás, se encuentra en una articulación renovada de las perspectivas de Silva, Echeverría y Dussel, puestas en diálogo con las herramientas de la teoría crítica y el pensamiento decolonial pero también con las nuevas realidades de la Digitalidad. Pero esa articulación debe partir de una praxis concreta que se comprometa con la transformación efectiva de las condiciones materiales de existencia:

> „Cuando hablamos de praxis (relación hombre-hombre) incluimos en este caso igualmente la poiesis (relación hombre-naturaleza). La acción liberadora que se dirige al otro (hermano, mujer o varón, hijo) es simultánea de un trabajo en su favor. No hay liberación sin economía y tecnología humanizada, diseño, y sin partir de una formación social histórica. Por ello, la praxis de liberación [...] es el acto mismo por el que se transpasa el horizonte del sistema y se interna realmente en la

> exterioridad [...], por el que se construye el nuevo orden, una nueva formación social más justa.“ (Dussel, 1977, 79)

Esto es fundamental en el contexto de la Digitalidad, pero debiendo complementarse con la relación hombre-artificial donde la tecnología no es neutral sino un campo de lucha política que determina quién produce, quién accede y quién queda excluido. La „tecnología humanizada“ que Dussel exige no se reduce a un uso alternativo de las herramientas digitales, sino que implica una transformación radical de su arquitectura, de sus fines y de sus relaciones de propiedad, porque la imbricación con lo artificial ha descolocado memoria, espacio y tiempo, reconfigurando los parámetros fundamentales de la experiencia humana.

Esto exige reconstruir la crítica para dar cuenta de estas transformaciones sin perder el horizonte emancipatorio que guía el pensamiento de Silva, Echeverría y Dussel. La tarea de la crítica en la Digitalidad es mantener viva la capacidad de nombrar el mundo de otro modo, de habitar la modernidad desde sus márgenes y de relacionarse con los otros desde una ética de la convivencia que desafíe la lógica del canibalismo virtual. Empero, es imperioso adaptar y complementar el abordaje de la exterioridad —entendida como aquello que el sistema no logra subsumir—, porque ahí reside el lugar de una renovación paradigmática que no se limita a subsanar la crisis de los paradigmas modernos, sino que se atreve a construir otros horizontes: desde la denuncia de la plusvalía ideológica en los fenómenos cotidianos (Silva), la crítica al racionalismo instrumental y la apuesta por habitar la modernidad desde sus márgenes (Echeverría), hasta la memoria del trauma y la transmodernidad como apertura al „Otro“ (Dussel). Allí, quizás, se encuentra la posibilidad de una crítica que no sea absorbida por el capitalismo cognitivo, sino que pueda contribuir efectivamente a su superación.

3. Reflexiones: Implicaciones epistemológicas y metodológicas de la confluencia

La articulación de las propuestas de Ludovico Silva, Bolívar Echeverría y Enrique Dussel no se reduce a un ejercicio de síntesis teórica, sino que abre un campo de problemas que interpela los fundamentos mismos de la crítica social contemporánea. Tres implicaciones principales se desprenden de esta confluencia: una redefinición del objeto de la crítica, una reubicación geopolítica del sujeto que critica y una reconsideración del estatuto de la praxis emancipatoria.

En primer lugar, la confluencia obliga a repensar la relación entre economía política, cultura, tecnología y ontología como dimensiones inseparables de la dominación moderna. Silva demuestra que la producción de subjetividad no es un epifenómeno de la estructura económica, sino un mecanismo activo de

extracción de plusvalía; Echeverría añade que esa producción se habita cotidianamente mediante ethé que pueden reforzar o subvertir la lógica del capital; y Dussel contextualiza ambos procesos en el marco de una colonialidad que tiene su origen en la conquista y que perdura en la configuración del sistema-mundo. Esta integralidad metodológica impide cualquier reduccionismo: no hay lucha económica que no atraviese la subjetividad, no hay subjetividad que no se exprese en formas culturales concretas, y no hay cultura que no esté marcada por la huella de la dominación colonial.

En segundo lugar, la relación con la Escuela de Frankfurt merece un tratamiento matizado. Es innegable que Horkheimer, Adorno, Marcuse y Benjamin proporcionaron herramientas decisivas para entender la racionalidad instrumental, la industria cultural y la unidimensionalidad del sujeto moderno. Sin embargo, la originalidad del pensamiento latinoamericano no consiste en un rechazo de esa herencia, sino en una radicalización situada de sus premisas. Mientras que los frankfurtianos desarrollaron su crítica desde la experiencia del centro industrial europeo, los autores aquí estudiados aportan un desplazamiento geopolítico: la razón instrumental tiene una genealogía colonial que la antecede y la sostiene. La violencia de la abstracción que Adorno y Horkheimer detectan en el iluminismo se manifiesta en América Latina como violencia concreta sobre cuerpos, territorios y cosmovisiones enteras. La Escuela de Frankfurt no es superada, sino complementada y expandida al incorporar la alteridad periférica y las estrategias culturales de resistencia que lo barroco articula.

En tercer lugar, la confluencia de estas tres perspectivas ofrece una salida a la falsa disyuntiva entre universalismo abstracto y relativismo posmoderno. Dussel propone la „transmodernidad“ como un proyecto que no renuncia a la universalidad, pero la concibe como plural y fundada en el diálogo entre culturas. Echeverría, por su parte, muestra que la modernidad puede ser habitada de múltiples maneras sin que ello implique caer en un tradicionalismo nostálgico. Silva, finalmente, insiste en que la conciencia de clase no es un dogma, sino un proceso abierto de crítica y autocrítica. Lo que estos tres enfoques comparten es un giro paradigmático hacia una epistemología situada en la escucha del „Otro“. Frente al monologismo de la razón moderna, la crítica ya no puede imponer categorías desde arriba, sino que debe aprender de las resistencias que ya existen en los márgenes. Ese movimiento —que Dussel llama „analéctica“, Echeverría reconoce en la creatividad barroca y Silva en la conciencia de clase— no es una renuncia al juicio, sino una apuesta por juzgar desde la exterioridad del oprimido, desde aquello que el sistema no logra subsumir.

Por último, la articulación de los tres autores subraya que la crítica no es un ejercicio académico desinteresado, sino una praxis que se valida en la transformación de las condiciones de vida. Este énfasis es decisivo porque

desplaza el centro de gravedad del conocimiento: ya no se trata de sustituir una teoría por otra, sino de cambiar la relación misma entre saber y acción. En ese desplazamiento, cada autor aporta una pieza clave. Silva insiste en que la ideología solo se desmonta mediante una práctica colectiva, es decir, desde la organización y la conciencia de clase. Echeverría, por su parte, recuerda que la transformación no puede ser solo teórica ni meramente política, sino que debe encarnarse en un ethos cotidiano que haga vivible lo invivible. Dussel, finalmente, añade que esa praxis no puede desentenderse de su anclaje ético: la filosofía debe responder al clamor del „Otro“ con acciones concretas de liberación. En un mundo donde la academia tiende a aislar el saber de la vida, esta insistencia en la praxis recupera el sentido originario de la filosofía como búsqueda de la vida buena. La crítica se convierte así en un quehacer inseparable de la militancia ética y política, y en ese gesto se delinea un nuevo paradigma para la emancipación desde Nuestra América.

4. Conclusiones

La crisis de los paradigmas modernos, diagnosticada por Silva, Echeverría y Dussel, no es una falla corregible con reformas, sino la manifestación de un orden civilizatorio —capitalista, colonial y eurocéntrico— que ha agotado su capacidad de sostener la vida en su pluralidad. Los tres autores coinciden en que la salida no puede venir de una negación abstracta, sino de una crítica inmanente y situada que ensaye otras formas de racionalidad y convivencia desde las fisuras y los márgenes.

Ahora bien, la pregunta que atraviesa la contemporaneidad es si estas categorías, forjadas en el siglo XX y los albores del XXI, conservan su potencia transformadora ante el capitalismo cognitivo y la Digitalidad. La respuesta es afirmativa, pero con una condición: que sean actualizadas en diálogo con las nuevas mediaciones artificiales. La plusvalía ideológica se multiplica en el régimen algorítmico, el *ethos barroco* debe reinventarse frente a la captura mercantil de la creatividad, y la exterioridad *dusseliana* adquiere nuevos rostros en la era de la expropiación digital. Cada una de estas categorías exige una traducción crítica a los lenguajes y las luchas del presente.

La confluencia de estas tres miradas no ofrece un modelo cerrado, sino un método abierto que nos convoca a una praxis situada y multiescalar: situada, porque reconoce que la liberación se juega en territorios concretos; multiescalar, porque comprende que la dominación digital opera a nivel global pero se combate en el barrio, la fábrica, la escuela y los flujos de datos. Esta praxis exige integrar la economía política, la antropología cultural, la ética y la tecnología, superando el aislamiento disciplinar que el capitalismo fomenta para neutralizar las visiones de conjunto.

¿Qué puede ofrecer, entonces, la confluencia de Silva, Echeverría y Dussel para una comprensión renovada de la crisis moderna y sus posibilidades de superación desde Nuestra América? La respuesta es una mirada paradigmática que, desde las periferias y actualizada en las condiciones de la contemporaneidad —incluida la Digitalidad—, permite construir alternativas concretas a la lógica del capitalismo, el colonialismo y el eurocentrismo. La emancipación sigue siendo posible, pero solo si aprendemos a nombrar el mundo de otro modo, a habitarlo desde sus márgenes y a transformarlo con la audacia de quienes saben que otro mundo no solo es necesario, sino que ya se está gestando en las prácticas de quienes se niegan a ser datos y exigen ser sujetos.

Referencias

Adorno, Theodor; y **Horkheimer, Max** (1998). *Dialéctica de la Ilustración*. Madrid, España: Editorial Trotta.

Benjamin, Walter (2003). *La obra de arte en la época de su reproductibilidad técnica*. Ciudad de México, México: Editorial Ítaca.

Dussel, Enrique (1977). *Filosofía de la liberación*. Ciudad de México, México: Edicol.

Dussel, Enrique (1994). *1492: El encubrimiento del Otro: Hacia el origen del „mito de la Modernidad.“* Colección Academia, Nº 1. La Paz, Bolivia: Plural Editores / Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Mayor de San Andrés.

Dussel, Enrique (1998). *Ética de la liberación en la edad de la globalización y de la exclusión*. Madrid, España: Editorial Trotta.

Dussel, Enrique (2007). *Política de la liberación. Historia mundial y crítica*. Madrid, España: Editorial Trotta.

Dussel, Enrique (2024). *Filosofía de la liberación: Praxis y teoría*. Selección e introducción de Juan Manuel Contreras Colín. Ciudad de México, México: Universidad Autónoma de la Ciudad de México.

Echeverría, Bolívar (1986). El Discurso Crítico de Marx. México, D.F.: Ediciones Era.

Echeverría, Bolívar (1998a). *La modernidad de lo barroco*. Ciudad de México, México: Ediciones Era.

Echeverría, Bolívar (1998b). *Valor de uso y utopía*. Ciudad de México, México: Siglo XXI Editores.

Echeverría, Bolívar (2010). Definición de la Cultura. México, D.F.: Fondo de Cultura Económica.

Fromm, Erich. (2005). *El miedo a la libertad*. Buenos Aires: Paidós.

Gandler, Stefan (2007). *Marxismo crítico en México: Adolfo Sánchez Vázquez y Bolívar Echeverría*. Ciudad de México, México: Fondo de Cultura Económica.

Gandler, Stefan. (2009). *Fragmentos de Frankfurt: ensayos sobre la Teoría crítica*. México: Siglo XXI Editores / Universidad Autónoma de Querétaro.

Gandler, Stefan (2014). „Bolívar Echeverría y Georg Lukács. Teoría Crítica entre América y Europa." ***Constelaciones - Revista de Teoría Crítica*****, núm. 6 (diciembre), p289-307. ISSN: 2172-9506.**

Habermas, Jürgen (1999). *Teoría de la acción comunicativa I: Racionalidad de la acción y racionalización social* (Manuel Jiménez Redondo, Trad.). Madrid, España: Taurus.

Horkheimer, Max (1973). *Crítica de la razón instrumental* (H. A. Murena y D. J. Vogelmann, Trads.). Buenos Aires, Argentina: Editorial Sur.

Marcuse, Herbert (1993). *El hombre unidimensional: Ensayo sobre la ideología de la sociedad industrial avanzada* (Antonio Elorza, Trad.). Barcelona, España: Planeta-De Agostini.

Nuño, Juan (1970). Prólogo. En Ludovico Silva, *La plusvalía ideológica* (p 7–19). Caracas, Venezuela: Universidad Central de Venezuela.

Quintero, Daniel (2024). „Los retos de la Humanidad ante el capitalismo cognitivo. Enfoque comparativo sobre la imbricación tecno/social contemporánea." En: Daniel Quintero, Cástor David Mora y Astrid Wind (Eds.). *Investigación Comparada. Método, reflexión y análisis para interpretar/transformar a la humanidad*. Heidelberg, Alemania: Heidelberg Graduiertenschule für Geistes- und Sozialwissenschaften (HGGS), pp. 97-138. ISBN 9 783982 219653**.**

Scannone, Juan Carlos (2009). „La filosofía de la liberación: historia, características, vigencia actual." *Teología y Vida*, 50(1-2), 59-73. https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0049-34492009000100006

Silva, Ludovico (1975). *El estilo literario de Marx* (2ª ed.). México: Siglo XXI Editores.

Silva, Ludovico (1977). Los comics y su ideología, vistos del revés. México: Editorial Nuestro Tiempo.

Silva, Ludovico (1978). *Anti-manual para uso de marxistas, marxólogos y marxianos* (3ª ed.). Caracas, Venezuela: Monte Avila Editores

Silva, Ludovico. (1985). *Teoría y práctica de la ideología*. México Editorial Nuestro Tiempo.

Silva, Ludovico (2021). *La plusvalía ideológica* (Colección Bicentenario Carabobo, 67). Caracas, Venezuela: Fundación Imprenta de la Cultura. ISBN 978-980-440-000-1.

Un acercamiento a los paradigmas positivista, interpretativo-naturalista y Sociocrítico, desde la Educación Primaria

An Approach to Positivist, Interpretive-Naturalist, and Socio-Critical Paradigms in Primary Education

Mary Maldonado Botello

maryyibmaldonado@gmail.com

Resumen

La investigación educativa constituye un campo de conocimiento en permanente evolución, influenciado por diversas concepciones epistemológicas que orientan la manera de comprender, explicar e intervenir en los fenómenos propios de la realidad escolar. El presente artículo tiene como objetivo analizar los fundamentos epistemológicos, metodológicos y conceptuales de los paradigmas positivista, interpretativo-naturalista y sociocrítico, destacando sus principales aportes para la investigación y la práctica educativa en la Educación Primaria. Metodológicamente, se desarrolló una investigación documental con enfoque cualitativo, sustentada en la revisión, análisis e integración crítica de literatura científica proveniente de libros especializados, artículos arbitrados y documentos académicos localizados en bases de datos como Scielo, Redalyc, Dialnet y Google Académico. El análisis evidencia que cada paradigma responde a diferentes concepciones acerca de la realidad, el conocimiento y el papel del investigador, ofreciendo perspectivas complementarias para abordar la complejidad de los procesos educativos. Asimismo, se sostiene que la selección del paradigma debe corresponder a la naturaleza del problema investigado y a los propósitos formativos de la escuela contemporánea. Se concluye que la complementariedad paradigmática fortalece la investigación educativa al favorecer explicaciones objetivas, interpretaciones contextualizadas y propuestas orientadas a la transformación social, contribuyendo así al mejoramiento continuo de la Educación Primaria.

Palabras clave: paradigma; investigación educativa; positivismo; interpretativo; naturalista; sociocrítico; Educación Primaria.

Abstract

Educational research is a constantly evolving field of knowledge, influenced by diverse epistemological conceptions that guide how we understand, explain, and intervene in the phenomena inherent to the school environment. This article aims to analyze the epistemological, methodological, and conceptual foundations of the positivist, interpretive-naturalist, and socio-critical paradigms, highlighting their main contributions to research and educational practice in primary education. Methodologically, a qualitative documentary research study was conducted, based on the review, analysis, and critical integration of scientific literature from specialized books, peer-reviewed articles, and academic documents located in databases such as SciELO, Redalyc, Dialnet, and Google Scholar. The analysis reveals that each paradigm reflects different conceptions of reality, knowledge, and the role of the researcher, offering complementary perspectives for addressing the complexity of educational processes. Furthermore, it argues that the selection of a paradigm should correspond to the nature of the research problem and the educational goals of contemporary schools. It is concluded that paradigmatic complementarity strengthens educational research by fostering objective explanations, contextualized interpretations, and proposals oriented toward social transformation, thus contributing to the continuous improvement of primary education.

Keywords: paradigm; educational research; positivism; interpretive; naturalist; socio-critical; primary education.

1. Introducción

La investigación educativa constituye uno de los pilares fundamentales para comprender los procesos de enseñanza y aprendizaje que tienen lugar en los distintos contextos escolares. Se puede ver que la sociedad está caracterizada por constantes transformaciones sociales, culturales, científicas y tecnológicas, las nuevas generaciones de conocimiento requieren fundamentos epistemológicos sólidos que permitan interpretar la complejidad de los fenómenos educativos desde diversas perspectivas. Es por ello, que investigar en educación no implica únicamente aplicar técnicas para obtener información, sino asumir una postura filosófica y metodológica que oriente la construcción del conocimiento científico y la toma de decisiones en la práctica pedagógica.

En este sentido, los paradigmas de investigación representan sistemas de creencias, supuestos ontológicos, epistemológicos y metodológicos que

orientan la manera en que los investigadores comprenden la realidad y determinan las estrategias para estudiarla. Citando a Miranda Beltrán y Ortiz Bernal (2020), el paradigma constituye un marco conceptual que organiza la producción del conocimiento, define los criterios de validez científica y orienta la selección de métodos y técnicas de investigación. Analizando esta perspectiva se reconoce que todo proceso investigativo se encuentra sustentado en una determinada concepción acerca de la naturaleza del conocimiento y de la realidad social.

Cabe destacar, que la noción contemporánea del paradigma encuentra uno de sus principales fundamentos en la obra de Thomas S. Kuhn, quien redefinió la comprensión del desarrollo científico al sostener que las comunidades académicas construyen modelos compartidos para explicar la realidad y resolver problemas específicos. Desde esta perspectiva, los paradigmas no representan únicamente métodos de investigación, sino formas particulares de interpretar el mundo, establecer criterios de cientificidad y orientar la evolución del conocimiento científico. Es por eso, que este planteamiento permitió comprender que la ciencia no avanza exclusivamente mediante la acumulación de datos, sino también a través de transformaciones conceptuales que modifican la manera de observar e interpretar los fenómenos estudiados.

Dentro del ámbito educativo, esta diversidad paradigmática adquiere especial relevancia debido a la naturaleza compleja de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Se puede señalar, algunas problemáticas que requieren identificación y relaciones causales mediante procedimientos cuantitativos, otras demandan comprender las experiencias, significados y prácticas construidas por los actores educativos en contextos específicos.

Asimismo, determinados escenarios escolares exigen enfoques orientados no solo a comprender la realidad, sino también a promover procesos de transformación social, inclusión y participación democrática. Es por ello, que limitar la investigación educativa a un único paradigma reduciría las posibilidades de comprender integralmente la complejidad inherente a la Educación Primaria.

En este sentido, diversos autores coinciden en señalar que los paradigmas positivistas, interpretativo-naturalista y sociocrítico constituyen las principales corrientes epistemológicas que han orientado el desarrollo de la investigación educativa durante las últimas décadas. Aunque sus fundamentos filosóficos difieren significativamente, cada uno aporta herramientas conceptuales y metodológicas valiosas para responder a distintos problemas de investigación. Sin embargo, la elección de uno u otro paradigma debe sustentarse en la naturaleza del fenómeno estudiado y en los objetivos del investigador, evitando asumir posturas excluyentes o jerarquías entre enfoques.

Dentro de este orden de ideas, esta investigación asume como hilo conductor que los paradigmas de investigación puedan interpretar dentro de este marco complementario la explicación, comprensión y transformación de la realidad educativa, particularmente en el contexto de la Educación Primaria. Se cree que esta postura supera la tradicional dicotomía entre investigación cuantitativa y cualitativa, favoreciendo una visión integradora capaz de responder a los desafíos que enfrenta la escuela del siglo XXI.

Por otra parte, numerosos docentes e investigadores en formación aún presentan dificultades para identificar las características, alcances y limitaciones de los distintos paradigmas, lo que repercute en la selección de métodos de investigación y en la coherencia metodológica de sus trabajos científicos. Por consiguiente, la revisión crítica de estas perspectivas contribuye a fortalecer la formación investigativa del profesorado y favorece la producción de conocimiento pertinente para la mejora de la práctica educativa.

En relación con la problemática expuesta, el objetivo general de este artículo consiste en analizar las características, fundamentos epistemológicos y aportes de los paradigmas positivista, interpretativo-naturalista y sociocrítico, como fundamentos de coherencia metodológica para la investigación y la práctica educativa en la Educación Primaria.

2. Metodología

El presente artículo se enmarca en una investigación documental, desarrollada desde un enfoque cualitativo y sustentada en el método analítico sintético, a efecto de examinar los fundamentos epistemológicos, filosóficos y metodológicos de los paradigmas positivista, interpretativo-naturalista y sociocrítico, con el fin de aportar a la investigación educativa cohesión metodológica en el contexto de la Educación Primaria.

Con respecto, a la elección de este diseño responde a la naturaleza del objeto de estudio, dado que el interés central no consiste en medir variables ni establecer relaciones causales entre fenómenos, sino en comprender críticamente la evolución conceptual de los paradigmas y analizar su contribución a la metodología de investigación del conocimiento pedagógico.

Por su parte, la investigación documental constituye una estrategia ampliamente utilizada en las ciencias sociales y educativas para interpretar, integrar y discutir el conocimiento previamente producido por la comunidad científica. También, permitió realizar una revisión sistemática de fuentes especializadas, identificar convergencias y divergencias entre las distintas perspectivas paradigmáticas y elaborar una interpretación crítica de sus principales fundamentos.

Como señalan Miranda Beltrán y Ortiz Bernal (2020), los paradigmas de investigación no solo orientan las decisiones metodológicas, sino que también expresan determinadas concepciones acerca de la realidad, el conocimiento y el papel del investigador dentro del proceso científico.

Desde el punto de vista metodológico, el estudio se apoyó en el método analítico-sintético. Notablemente, la fase analítica permitió examinar de manera individual los postulados teóricos de cada paradigma, identificando sus fundamentos ontológicos, epistemológicos, metodológicos y axiológicos.

Posteriormente, mediante la síntesis, se integraron los principales aportes encontrados con el propósito de establecer relaciones, contrastes y complementariedades entre las diferentes perspectivas de investigación. Este procedimiento favoreció una comprensión integral de los paradigmas, trascendiendo la simple descripción de sus características para avanzar hacia una reflexión crítica sobre su utilidad en la investigación educativa contemporánea.

Asimismo, la revisión bibliográfica se desarrolló siguiendo criterios de pertinencia, actualidad y relevancia académica. Para esto, se consultaron libros clásicos de epistemología, metodología de la investigación y filosofía de la ciencia, junto con artículos científicos publicados en revistas arbitradas e indexadas. Las fuentes fueron localizadas principalmente en bases de datos académicas reconocidas, entre ellas Dialnet, Redalyc, SciELO y Google Académico, priorizando investigaciones publicadas durante los últimos cinco años sin excluir aquellas obras consideradas referentes clásicos para el estudio de los paradigmas científicos.

Esta estrategia permitió equilibrar el análisis entre los aportes fundacionales de autores como Thomas S. Kuhn, Auguste Comte, Max Weber, Wilhelm Dilthey, Jürgen Habermas y Paulo Freire, y las contribuciones recientes sobre epistemología e investigación educativa.

En cuanto a los criterios de selección documental, se consideraron exclusivamente publicaciones relacionadas con los paradigmas de investigación, la epistemología de la educación, la metodología científica y la investigación educativa en Educación Primaria. Se excluyeron documentos de divulgación, textos sin arbitraje académico y trabajos cuyo contenido no guardaba relación directa con el propósito del estudio. Este procedimiento permitió conformar un corpus bibliográfico integrado por literatura especializada que aporta fundamentos conceptuales suficientes para el análisis desarrollado.

Por otra parte, el tratamiento de la información se realizó mediante un proceso de lectura crítica, análisis comparativo y categorización temática. Inicialmente, se efectuó una lectura comprensiva de cada documento para identificar los

conceptos centrales relacionados con los paradigmas de investigación. Posteriormente, se organizaron los contenidos en categorías de análisis, entre ellas: concepto de paradigma, fundamentos filosóficos, concepción de la realidad, relación sujeto-objeto, finalidad de la investigación, estrategias metodológicas, técnicas de recolección de información y aplicaciones en la Educación Primaria. Finalmente, se contrastaron las posturas de los diferentes autores con el propósito de identificar puntos de encuentro, diferencias conceptuales y tendencias actuales en el campo de la investigación educativa.

Sin duda alguna, este proceso permitió construir una interpretación integradora sustentada en la literatura científica, elaborando un análisis crítico sobre la pertinencia de los paradigmas en el estudio de los fenómenos educativos. Por tal motivo, la metodología adoptada no se limitó a la recopilación de información bibliográfica, sino que procuró generar una reflexión argumentada acerca de la complementariedad de los enfoques positivista, interpretativo naturalista y sociocrítico como referentes para comprender, explicar y transformar los procesos de enseñanza y aprendizaje en la Educación Primaria.

Desde una perspectiva ética, la investigación respetó los principios de integridad académica y rigor científico mediante el reconocimiento explícito de las ideas de los autores consultados, con su adecuada citación e interpretación crítica de la información, evitando la reproducción literal innecesaria de los textos revisados. De esta manera, el artículo se sustenta en una construcción analítica propia, basada en el diálogo académico con la literatura especializada y orientada a aportar elementos de reflexión para la comunidad educativa.

3. Desarrollo Teórico

3.1. Los paradigmas en la investigación educativa

La investigación educativa se desarrolla sobre la base de supuestos filosóficos y epistemológicos que orientan la manera en que los investigadores comprenden la realidad, formulan problemas, seleccionan métodos y validan el conocimiento producido. En este contexto, el concepto de paradigma adquiere una importancia fundamental, pues constituye el marco de referencia que organiza la actividad científica y determina las formas legítimas de aproximarse a los fenómenos educativos. Por esta razón, comprender los paradigmas no representa un ejercicio terminológico, sino una condición indispensable para fortalecer el rigor metodológico y la coherencia epistemológica de toda investigación en educación.

El origen contemporáneo del término se asocia a la obra de Thomas S. Kuhn, La estructura de las revoluciones científicas (1962), donde el autor cuestionó

la idea de que la ciencia progresa únicamente mediante la acumulación lineal de descubrimientos. Para Kuhn, las comunidades científicas comparten modelos explicativos, valores, métodos y criterios de validación que orientan su práctica investigativa. Dichos modelos conforman un paradigma y permanecen vigentes mientras logren ofrecer respuestas satisfactorias a los problemas considerados relevantes por una determinada comunidad académica. Cuando las anomalías acumuladas superan la capacidad explicativa del paradigma dominante, se produce una revolución científica que da paso a un nuevo marco interpretativo.

En palabras de Miranda Beltrán y Ortiz Bernal (2020), retomando la propuesta de Kuhn (2012):

> „En su obra La estructura de las revoluciones científicas, Kuhn (1962) define el paradigma como un conjunto de suposiciones interrelacionadas respecto al mundo social que proporciona un marco filosófico para el estudio organizado de este mundo. Esta perspectiva ubica al paradigma como una estructura conceptual fundamentada en creencias, supuestos teóricos y metodológicos que orientan a una determinada comunidad científica dentro de una cosmovisión compartida sobre la realidad“ (p. 82).

Esta definición permite comprender que un paradigma trasciende la simple elección de técnicas de investigación; implica una determinada concepción acerca de qué es la realidad, cómo puede conocerse y cuál es el papel del investigador en el proceso de construcción del conocimiento. Desde esta perspectiva, toda investigación educativa se encuentra inevitablemente vinculada a una postura epistemológica, aun cuando el investigador no la explicite de manera consciente.

Ahora bien, en el campo de las ciencias sociales y de la educación, la noción de paradigma adquirió una relevancia particular debido a la complejidad de los fenómenos humanos. A diferencia de las ciencias naturales, donde predominó durante largo tiempo una visión experimental y causal, los procesos educativos involucran dimensiones culturales, históricas, políticas, emocionales y simbólicas que no pueden reducirse exclusivamente a variables cuantificables.

Por ello, la evolución de la investigación educativa estuvo marcada por el tránsito desde una hegemonía positivista hacia la incorporación de enfoques interpretativos y posteriormente de perspectivas críticas orientadas a la transformación social.

En este sentido, Miranda Beltrán y Ortiz Bernal (2020) sostienen, que los paradigmas funcionan como estructuras conceptuales que proporcionan criterios para seleccionar problemas, definir estrategias metodológicas y otorgar sentido a los resultados obtenidos. Por consiguiente, la investigación

educativa no puede comprenderse únicamente como la aplicación de métodos cuantitativos o cualitativos, sino como una práctica científica situada dentro de determinadas tradiciones epistemológicas que condicionan la forma de observar y explicar la realidad escolar. Esta afirmación resulta especialmente relevante para la Educación Primaria, donde los procesos de aprendizaje se encuentran profundamente influenciados por el contexto familiar, comunitario y cultural de los estudiantes.

Por otra parte, la epistemología contemporánea ha demostrado que la producción del conocimiento educativo no responde a un único modelo de cientificidad. Andrade y Rivera (2024) destacan que la educación constituye un campo interdisciplinario donde convergen múltiples corrientes filosóficas empirismo, racionalismo, pragmatismo, constructivismo y pedagogías críticas, entre otras que ofrecen distintas maneras de comprender cómo se genera, valida y transmite el conocimiento en los contextos escolares. Desde esta perspectiva, la diversidad paradigmática no representa una debilidad de la investigación educativa, sino una expresión de la complejidad inherente a los procesos formativos.

Asimismo, resulta pertinente señalar que cada paradigma establece una relación particular entre el sujeto que investiga y el objeto de estudio. Mientras el positivismo propone una separación entre ambos para garantizar la objetividad, el paradigma interpretativo reconoce la interacción entre investigador y participantes como parte del proceso de comprensión, y el paradigma sociocrítico incorpora una relación participativa orientada a la transformación de la realidad. Estas diferencias poseen implicaciones metodológicas profundas, ya que condicionan la selección de técnicas, la forma de analizar la información y el tipo de conocimiento que se considera válido.

Desde el contexto educativo, la comprensión de los paradigmas adquiere un valor estratégico para la formación del docente investigador. De allí, el profesorado de educación primaria enfrenta problemáticas diversas como rendimiento académico, convivencia escolar, inclusión, participación familiar, desarrollo socioemocional, innovación didáctica y justicia educativa, entre otras. Ninguna de estas situaciones puede abordarse adecuadamente desde un único enfoque metodológico. Por ejemplo, evaluar el impacto de un programa de lectura requiere procedimientos distintos a los necesarios para comprender las experiencias de inclusión de un estudiante con neurodiversidad o para impulsar procesos participativos de transformación escolar.

Por tal motivo, asumir que un paradigma es superior a los demás conduciría a una visión reduccionista del conocimiento educativo. Como advierten González y Hernández Alegría (2014), el método científico tradicional ha

realizado aportes indiscutibles al desarrollo del conocimiento; sin embargo, no constituye la única vía legítima para comprender la realidad humana, especialmente cuando los fenómenos estudiados involucran significados, valores, relaciones sociales y procesos históricos. Esta reflexión abre paso a una concepción más amplia de la investigación educativa, donde la explicación, la comprensión y la transformación se reconocen como finalidades complementarias del quehacer científico.

De esta manera, el análisis de los paradigmas en la investigación educativa permite sostener que la producción de conocimiento en educación primaria requiere una pluralidad epistemológica capaz de responder a la diversidad de problemas presentes en la escuela contemporánea. Es ahí, el desafío para el investigador y para el docente en seleccionar el paradigma más pertinente según la naturaleza del fenómeno estudiado, manteniendo coherencia entre los supuestos teóricos, las decisiones metodológicas y los propósitos formativos de la investigación.

En síntesis, los paradigmas constituyen un marco interpretativo que orientan la manera de concebir la realidad educativa, definir los problemas de investigación y seleccionar las estrategias para abordarlos. Por ende, su estudio resulta esencial para comprender la evolución de la investigación en educación y para fundamentar decisiones metodológicas rigurosas en la educación primaria.

A partir de esta base conceptual, es posible examinar con mayor profundidad las características específicas de los paradigmas positivista, interpretativo-naturalista y sociocrítico, los cuales han configurado las principales tradiciones de investigación educativa durante las últimas décadas y continúan ofreciendo aportes significativos para comprender y mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje.

3.2. Paradigma Positivista

El paradigma positivista constituye uno de los pilares históricos sobre los cuales se edificó la investigación científica moderna. Su desarrollo respondió a la necesidad de dotar a las ciencias de procedimientos sistemáticos que permitieran explicar la realidad mediante la observación objetiva, la formulación de leyes generales y la comprobación empírica de los fenómenos.

Durante gran parte de los siglos XIX y XX, esta perspectiva dominó la producción del conocimiento científico e influyó significativamente en las ciencias sociales y, particularmente, en la investigación educativa. Aunque en la actualidad coexiste con otros enfoques epistemológicos, el mismo, continúa siendo un referente indispensable para comprender la evolución de la metodología de la investigación y sus aplicaciones en el ámbito escolar.

3.2.1. Fundamentos filosóficos del paradigma positivista

El origen del positivismo se atribuye al filósofo francés Auguste Comte (1798-1857), considerado el padre de la sociología y uno de los principales impulsores de la aplicación del método científico al estudio de la sociedad. Comte (2004) sostenía que el conocimiento válido debía fundamentarse exclusivamente en hechos observables y verificables, descartando las explicaciones metafísicas o especulativas. Desde esta perspectiva, la realidad existe independientemente del investigador y puede conocerse mediante la observación sistemática y el análisis racional.

La propuesta de Comte (2004) marcó un punto de inflexión en la filosofía de la ciencia al establecer que los fenómenos sociales debían estudiarse con el mismo rigor metodológico empleado en las ciencias naturales. De todo esto se desprende, que el conocimiento científico pasó a concebirse como el resultado de la observación, la medición y la experimentación, principios que posteriormente influirían en el desarrollo de disciplinas como la psicología, la sociología y la educación.

Al respecto, González y Hernández Alegría (2014) explican que el positivismo parte de la premisa de que la realidad posee un orden objetivo susceptible de ser descubierto mediante procedimientos científicos rigurosos. Según estos autores, el conocimiento adquiere validez cuando puede ser observado, medido y sometido a procesos de verificación empírica, lo que favorece la formulación de explicaciones causales y la construcción de leyes generales aplicables a distintos contextos.

Desde esta concepción, el investigador debe mantener una posición de neutralidad frente al objeto de estudio, procurando minimizar cualquier influencia derivada de sus creencias, valores o experiencias personales. La objetividad se convierte así en uno de los principios esenciales del paradigma positivista, ya que garantiza que los resultados obtenidos puedan ser replicados y contrastados por otros investigadores.

En relación con este planteamiento, Miranda Beltrán y Ortiz Bernal (2020) sostienen que el paradigma positivista se caracteriza por considerar que el conocimiento científico surge de la observación sistemática de hechos objetivos, los cuales pueden medirse, compararse y explicarse mediante relaciones de causa y efecto. Bajo esta perspectiva, la finalidad principal de la investigación consiste en descubrir regularidades que permitan predecir el comportamiento de los fenómenos estudiados.

3.2.2. Principios epistemológicos

Desde el punto de vista epistemológico, el paradigma positivista se fundamenta en varios principios que orientan el proceso investigativo.

En primer lugar, asume la existencia de una realidad objetiva, independiente del investigador y susceptible de ser conocida mediante procedimientos científicos. Esta postura ontológica sostiene que los fenómenos poseen propiedades observables que pueden describirse con precisión, independientemente de las interpretaciones individuales.

En segundo lugar, considera que el conocimiento científico debe construirse a partir de la evidencia empírica. Como resultado, toda afirmación requiere ser contrastada mediante datos obtenidos a través de la observación, la medición o la experimentación.

Un tercer principio corresponde a la explicación causal. Desde este punto de vista, el propósito de la investigación consiste en identificar las relaciones entre variables para explicar por qué ocurren determinados fenómenos y, cuando es posible, anticipar su comportamiento futuro.

Finalmente, el paradigma positivista privilegia la generalización de los resultados. De igual forma, los hallazgos obtenidos en una muestra representativa buscan extrapolarse hacia poblaciones más amplias mediante procedimientos estadísticos que garanticen niveles aceptables de confiabilidad y validez.

Es por ello, que estos principios han permitido consolidar procedimientos metodológicos rigurosos que continúan siendo ampliamente utilizados en la evaluación de programas educativos, la medición del rendimiento académico y el análisis de indicadores de calidad educativa.

3.2.3. Características metodológicas

Las características metodológicas del paradigma positivista derivan directamente de sus fundamentos epistemológicos. En este enfoque, la investigación sigue una secuencia lógica y sistemática que generalmente comprende la identificación del problema, la formulación de hipótesis, la operacionalización de variables, la recolección de datos, el análisis estadístico y la contrastación de los resultados con las hipótesis inicialmente planteadas.

Por su parte, citando a Paitán, H. Ñ., et al (2014) afirman que este paradigma privilegia el razonamiento deductivo, ya que parte de teorías previamente establecidas para formular hipótesis susceptibles de comprobación empírica. En tal sentido, la investigación busca establecer relaciones objetivas entre

variables mediante procedimientos cuantificables que garanticen precisión y confiabilidad.

Dentro de este proceso, adquieren especial importancia conceptos como variable independiente, variable dependiente, hipótesis, muestra, validez, confiabilidad, error estándar y significancia estadística, los cuales permiten estructurar investigaciones orientadas a la explicación causal de los fenómenos educativos.

En cuanto a las técnicas de recolección de información, predominan los cuestionarios estructurados, las pruebas estandarizadas, las escalas de medición, los experimentos y las observaciones sistemáticas. Posteriormente, los datos obtenidos son analizados mediante procedimientos estadísticos descriptivos e inferenciales que permiten comprobar las hipótesis formuladas.

3.2.4. Aplicaciones del paradigma positivista en la Educación Primaria

En el ámbito de la educación primaria, el paradigma positivista ha contribuido significativamente al diseño y evaluación de políticas educativas, programas curriculares y estrategias de enseñanza. Su énfasis en la medición objetiva facilita la obtención de indicadores que orientan la toma de decisiones institucionales y la formulación de políticas públicas basadas en evidencia.
Entre sus aplicaciones más frecuentes destacan los estudios relacionados con:

- Evaluación del rendimiento académico en Matemática, Lengua y Ciencias.
- Análisis de los resultados obtenidos en pruebas estandarizadas.
- Evaluación de programas de reforzamiento escolar.
- Comparación de metodologías de enseñanza.
- Estudios sobre factores asociados al desempeño estudiantil.
- Medición del clima escolar mediante escalas validadas.
- Evaluación de competencias docentes.
- Análisis de indicadores de calidad educativa.

Por ejemplo, una investigación orientada a determinar si una estrategia didáctica mejora el rendimiento en Matemática puede diseñarse bajo un enfoque experimental, comparando los resultados obtenidos por un grupo experimental y un grupo control mediante pruebas estandarizadas aplicadas antes y después de la intervención. Este tipo de estudios permite estimar el efecto de la estrategia pedagógica con base en procedimientos estadísticos objetivos.

Asimismo, la evaluación de programas gubernamentales dirigidos al fortalecimiento de la lectura o al mejoramiento de la infraestructura escolar suele desarrollarse desde este paradigma, ya que requiere indicadores cuantificables que permitan valorar su impacto en diferentes contextos educativos.

3.2.5. Fortalezas del paradigma positivista

El paradigma positivista ha realizado aportes fundamentales al desarrollo de la investigación educativa. Entre sus principales fortalezas destacan:

- El rigor metodológico en la planificación de los estudios.
- Objetividad en la recolección y análisis de los datos.
- Posibilidad de replicar las investigaciones.
- Utilización de procedimientos estadísticos que incrementan la confiabilidad de los resultados.
- Formulación de explicaciones causales sustentadas en evidencia empírica.
- Generación de información útil para el diseño y evaluación de políticas educativas.

En reconocimiento a estas características, numerosas decisiones relacionadas con la planificación curricular, la evaluación institucional y la asignación de recursos se sustentan actualmente en investigaciones desarrolladas bajo este paradigma.

No obstante, sus importantes aportes, el paradigma positivista también ha sido objeto de críticas, especialmente desde las corrientes interpretativas y sociocríticas. Una de las principales objeciones radica en su tendencia a reducir la complejidad de los fenómenos educativos a variables cuantificables, dejando en un segundo aspecto relacionados con los significados, las emociones, las experiencias y las interacciones sociales presentes en el contexto escolar.

Dentro de este orden de ideas, Lorenzo (2006) señala que la investigación educativa no puede limitarse exclusivamente a la explicación causal de los fenómenos, puesto que la escuela constituye un espacio donde convergen múltiples dimensiones culturales, históricas y humanas que requieren ser comprendidas desde perspectivas más amplias. En este sentido, sostiene:

> „El paradigma positivista privilegia la objetividad, la medición y la explicación causal; sin embargo, los fenómenos educativos involucran sujetos que interpretan, construyen significados y actúan en contextos socioculturales complejos, lo que exige considerar enfoques metodológicos complementarios que permitan comprender la realidad educativa en toda su riqueza conceptual.“

A partir de estas consideraciones, diversos investigadores han reconocido que, aunque el paradigma positivista resulta especialmente útil para responder preguntas relacionadas con la medición, la comparación y la evaluación de resultados, presenta limitaciones cuando el propósito consiste en comprender las experiencias vividas por docentes y estudiantes o explicar procesos educativos profundamente influenciados por el contexto social y cultural.

3.2.6. Reflexión crítica

Debe señalarse que, desde la educación primaria, el paradigma positivista continúa desempeñando un papel relevante, particularmente en investigaciones orientadas a evaluar el aprendizaje, medir la eficacia de programas educativos o analizar indicadores institucionales. Sin embargo, la realidad escolar contemporánea evidencia que muchos de los desafíos que enfrentan los docentes como la inclusión, la diversidad cultural, la convivencia, el bienestar socioemocional o la participación comunitaria trascienden los límites de la medición cuantitativa.

De este modo, el valor actual del paradigma positivista no radica en constituirse como la única forma legítima de producir conocimiento, sino en aportar herramientas metodológicas rigurosas para aquellos problemas cuya naturaleza requiere objetividad, control y análisis estadístico. Su verdadera fortaleza emerge cuando dialoga con otras perspectivas epistemológicas que permiten comprender las dimensiones subjetivas y transformadoras de la realidad educativa.

Desde esta visión integradora, el investigador en educación primaria puede seleccionar el paradigma más pertinente de acuerdo con el problema planteado, evitando posturas reduccionistas y favoreciendo una comprensión más amplia de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

3.3. Paradigma interpretativo o naturalista

El paradigma interpretativo o naturalista surge como una respuesta a las limitaciones del enfoque positivista para comprender la complejidad de los fenómenos sociales y educativos. Mientras el positivismo centra su interés en la explicación causal, la medición y la predicción, el paradigma interpretativo propone que la realidad social no puede entenderse únicamente mediante variables cuantificables, pues está constituida por significados, creencias, valores, experiencias e interacciones que los sujetos construyen en su vida cotidiana. De hecho, la finalidad de la investigación deja de ser exclusivamente explicar los fenómenos para orientarse hacia la comprensión profunda de las acciones humanas dentro de los contextos donde éstas ocurren.

Desde esta realidad educativa no se concibe como un fenómeno único, objetivo e independiente del investigador, sino como una construcción social e histórica que adquiere sentido a partir de las interpretaciones de quienes participan en ella. Por ello, el conocimiento se genera mediante el diálogo entre el investigador y los actores sociales, reconociendo que ambos forman parte del proceso de producción del saber. Esta concepción representa un cambio epistemológico significativo respecto al paradigma positivista, ya que incorpora la subjetividad como un componente legítimo del conocimiento científico.

3.3.1. Fundamentos filosóficos del paradigma interpretativo

Los antecedentes filosóficos del paradigma interpretativo se encuentran en la hermenéutica, la fenomenología y la sociología comprensiva, corrientes que cuestionaron la posibilidad de estudiar los fenómenos humanos con los mismos procedimientos utilizados en las ciencias naturales. Entre sus principales exponentes destacan Wilhelm Dilthey, Max Weber, Edmund Husserl y, posteriormente, Hans-Georg Gadamer (2012) cuyas contribuciones permitieron consolidar una visión centrada en la comprensión de la experiencia humana.

Es conveniente destacar a Dilthey, W. (1989) de Wilhelm Dilthey sostuvo que las ciencias del espíritu poseen una naturaleza distinta a las ciencias naturales, pues su objeto de estudio son las experiencias, acciones y manifestaciones culturales de los seres humanos. Por lo que sostuvo, que mientras las ciencias naturales buscan explicar los fenómenos mediante relaciones causales, las ciencias humanas persiguen comprender el sentido que las personas atribuyen a sus acciones. Esta distinción marcó un hito en la epistemología contemporánea al reconocer que el estudio de la realidad social requiere métodos acordes con su complejidad.

Por su parte, Max Weber (1978) introdujo el concepto de Verstehen o comprensión interpretativa, mediante el cual propuso que el investigador debe interpretar el significado que los actores sociales otorgan a sus acciones para comprender los fenómenos sociales. Desde este punto de vista, la explicación científica no puede desvincularse de las motivaciones, intenciones y contextos culturales que orientan el comportamiento humano. Así, el conocimiento deja de construirse exclusivamente a partir de hechos observables y comienza a incorporar el análisis de los significados compartidos por los sujetos.

En otras palabras, la fenomenología desarrollada por Edmund Husserl (2008) profundizó esta orientación al plantear que toda realidad es experimentada por una conciencia que le otorga significado. En este sentido, la investigación debe dirigirse hacia la descripción rigurosa de la experiencia vivida,

suspendiendo, en la medida de lo posible, los prejuicios del investigador para aproximarse al fenómeno tal como es percibido por quienes lo experimentan.

Posteriormente, Hans-Georg Gadamer (2012) amplió esta visión al señalar que toda comprensión es un proceso hermenéutico mediado por la historia, el lenguaje y la tradición cultural, de modo que interpretar implica establecer un diálogo permanente entre el investigador, el texto y el contexto.

En consonancia con estas perspectivas, Miguélez (2010) sostiene que el conocimiento en las ciencias humanas no puede reducirse a la simple observación de hechos, puesto que las acciones humanas están impregnadas de significados que solo pueden comprenderse considerando las experiencias y el contexto histórico-cultural en el que se producen.

3.3.2. Principios epistemológicos

Desde el punto de vista epistemológico, el paradigma interpretativo parte del reconocimiento de que existen múltiples realidades, construidas socialmente por los sujetos a través de sus experiencias e interacciones. Cabe decir, que el investigador no pretende descubrir una verdad única y universal, sino comprender la diversidad de significados que emergen en un determinado contexto educativo.

Otro principio fundamental consiste en la interacción entre el investigador y los participantes. A diferencia del paradigma positivista, donde se procura mantener distancia para garantizar la objetividad, el enfoque interpretativo reconoce que el conocimiento se construye mediante la comunicación, la observación participante y el diálogo reflexivo. Esta interacción no constituye un sesgo metodológico, sino una condición necesaria para comprender la realidad desde la perspectiva de quienes la viven.

En este sentido, Vain (2012) afirma que el enfoque interpretativo busca comprender los fenómenos educativos desde el punto de vista de los propios actores, considerando que los significados atribuidos por docentes, estudiantes y comunidades escolares constituyen una fuente legítima de conocimiento científico. Esta orientación desplaza el interés desde la explicación causal hacia la comprensión contextualizada de las prácticas educativas.

Además, el paradigma interpretativo asume que el conocimiento posee un carácter dinámico y contextual. Por ello, los resultados de una investigación no pretenden generalizar de manera universal, sino ofrecer interpretaciones profundas sobre una realidad particular, susceptibles de ser comprendidas y contrastadas en contextos similares.

3.3.3 Características metodológicas

Las características metodológicas del paradigma interpretativo responden a su interés por comprender la complejidad de la experiencia humana. Es necesario, privilegiar métodos cualitativos que permitan aproximarse a la realidad desde la perspectiva de los participantes y explorar los significados construidos en la vida cotidiana.

Entre los métodos más utilizados destacan la etnografía, el estudio de caso, la fenomenología, la hermenéutica, la teoría fundamentada y las narrativas biográficas, todos ellos orientados a describir e interpretar los procesos sociales en su contexto natural. Estas metodologías favorecen una aproximación holística a los fenómenos educativos, considerando las dimensiones culturales, históricas y simbólicas presentes en la escuela.

Las técnicas de recolección de información más empleadas son la observación participante, las entrevistas en profundidad, los grupos focales, los diarios de campo, los relatos de vida y el análisis documental. Mediante estas estrategias, el investigador busca reconstruir las experiencias de los participantes y comprender cómo interpretan su realidad educativa.

Al respecto, Rondón (2016) señala que la etnografía permite construir categorías de análisis desde la experiencia de los propios participantes, favoreciendo una interpretación contextualizada de las prácticas educativas. La autora destaca que la sistematización constituye una aliada de la etnografía porque posibilita organizar, interpretar y resignificar las experiencias vividas en el escenario investigado, fortaleciendo la construcción del conocimiento desde el contexto mismo.

En una de las reflexiones más significativas de esta autora se plantea que:

> „La sistematización puede ser una aliada a la etnografía, ya que posibilita la construcción de indicadores y categorías culturales adscritas al contexto en estudio desde el participante. En este sentido, quien sistematiza no solo organiza la experiencia, sino que la interpreta y la resignifica, generando conocimiento situado a partir de la práctica vivida“ (Rondón, 2016).

Esta perspectiva resulta especialmente pertinente para la investigación educativa, donde la comprensión de la práctica docente requiere atender las particularidades del contexto escolar y las experiencias cotidianas de quienes participan en él.

3.3.4. Aplicaciones del paradigma interpretativo en la Educación Primaria

En el ámbito de la educación primaria, el paradigma interpretativo ha permitido comprender aspectos que difícilmente podrían explicarse únicamente mediante indicadores cuantitativos. Entre sus principales aplicaciones destacan los estudios relacionados con la convivencia escolar, la inclusión educativa, las relaciones entre docentes y estudiantes, la cultura institucional, la participación de las familias, la construcción del aprendizaje y las experiencias pedagógicas desarrolladas en el aula.

Por ejemplo, una investigación orientada a comprender cómo experimentan los estudiantes de sexto grado el aprendizaje de las ciencias naturales puede desarrollarse mediante observaciones participantes, entrevistas y análisis de narrativas, permitiendo identificar percepciones, expectativas, dificultades y formas de interacción que enriquecen la comprensión del proceso educativo. Este tipo de estudios ofrece información valiosa para mejorar las prácticas pedagógicas, ya que considera la voz de los propios estudiantes y docentes.

Por su parte, el enfoque interpretativo resulta especialmente útil para analizar procesos de inclusión, diversidad cultural, educación intercultural y convivencia escolar, ámbitos en los que las experiencias y significados construidos por los actores educativos constituyen el eje central del análisis.

3.3.5. Fortalezas del paradigma interpretativo

Entre las principales fortalezas del paradigma interpretativo destacan su capacidad para comprender la complejidad de los fenómenos educativos, reconocer la diversidad de perspectivas presentes en la escuela y generar conocimiento profundamente contextualizado. Además, favorece una relación más cercana entre el investigador y los participantes, permitiendo comprender las experiencias educativas desde la voz de quienes las viven.

Otra fortaleza importante radica en su flexibilidad metodológica, ya que posibilita adaptar las estrategias de investigación a las características del contexto y del problema estudiado. De esta manera, contribuye a producir conocimientos pertinentes para la mejora de la práctica docente y la comprensión de la dinámica escolar.

3.3.6. Limitaciones del paradigma interpretativo

Por otra parte, este paradigma también presenta algunas limitaciones. Debido a que las investigaciones suelen desarrollarse en contextos específicos y con muestras reducidas, los resultados no buscan generalizarse estadísticamente a otras poblaciones. Además, la estrecha interacción entre investigador y

participantes exige un elevado nivel de reflexividad para reconocer y controlar las posibles influencias derivadas de la subjetividad durante el proceso interpretativo.

Sin embargo, estas limitaciones no constituyen debilidades insalvables, sino características propias de una perspectiva cuyo propósito principal consiste en comprender la singularidad de los fenómenos humanos más que establecer leyes universales.

3.3.7. Reflexión crítica

La creciente complejidad de la educación primaria demanda enfoques capaces de comprender las múltiples dimensiones que configuran la vida escolar. En este contexto, el paradigma interpretativo ofrece herramientas metodológicas que permiten analizar la enseñanza y el aprendizaje desde las experiencias, significados e interacciones de docentes, estudiantes y familias. Su contribución trasciende la simple descripción de prácticas pedagógicas, pues favorece la construcción de conocimientos contextualizados que orientan la mejora educativa.

No obstante, su mayor potencial emerge cuando dialoga con otros paradigmas. La comprensión de las experiencias escolares puede complementarse con la medición objetiva de determinados indicadores y con procesos de investigación orientados a la transformación de la realidad. Con esta realidad, el paradigma interpretativo no debe concebirse como una alternativa excluyente al positivismo, sino como una perspectiva que amplía las posibilidades de comprender la complejidad de los procesos educativos y fortalece la formación del docente investigador en educación primaria.

3.4. Paradigma sociocrítico

El paradigma sociocrítico representa una de las corrientes epistemológicas de mayor influencia en la investigación educativa contemporánea, al concebir el conocimiento como un instrumento para comprender, cuestionar y transformar la realidad social. A diferencia de los paradigmas positivista e interpretativo, cuyo interés principal radica en explicar o comprender los fenómenos, el paradigma sociocrítico incorpora una dimensión emancipadora que orienta el proceso investigativo hacia la superación de las desigualdades, la participación democrática y la construcción colectiva del conocimiento.

Desde esta perspectiva, la investigación trasciende la producción académica para convertirse en una práctica comprometida con la transformación de las condiciones sociales, culturales y educativas que limitan el desarrollo de las personas.

En el ámbito de la educación primaria, esta perspectiva adquiere especial relevancia debido a que la escuela constituye uno de los principales escenarios de formación ciudadana, convivencia democrática y construcción de una cultura de paz. De otro modo, la investigación educativa inspirada en este paradigma buscar no solo describir o interpretar la realidad escolar, sino también promover cambios que favorezcan la inclusión, la equidad, la alteridad, la participación comunitaria y la justicia social.

3.4.1. Fundamentos filosóficos del paradigma sociocrítico

El paradigma sociocrítico tiene sus raíces en la Teoría Crítica desarrollada por la Escuela de Frankfurt durante la primera mitad del siglo XX. Pensadores como Max Horkheimer, Theodor Adorno, Herbert Marcuse y, posteriormente, Jürgen Habermas (1987) cuestionaron la concepción positivista del conocimiento científico al considerar que este no puede desligarse de las condiciones históricas, políticas, económicas y culturales en las que se produce. Para estos autores, la ciencia debe orientarse a revelar las relaciones de poder y las estructuras de dominación que condicionan la vida social, favoreciendo procesos de emancipación y transformación colectiva.

En el contexto educativo, estas ideas fueron enriquecidas por las aportaciones de Paulo Freire, cuya pedagogía crítica redefinió el papel de la educación como una práctica de libertad. Freire (1970) sostuvo que el proceso educativo debe promover el desarrollo de una conciencia crítica que permita a los sujetos comprender su realidad, cuestionarla y participar activamente en su transformación. Desde este aspecto, enseñar implica mucho más que transmitir contenidos; supone generar espacios de diálogo, reflexión y acción orientados a la construcción de una sociedad más justa y democrática.

En relación con este enfoque, Miranda Beltrán y Ortiz Bernal (2020) señalan que el paradigma sociocrítico tiene como finalidad la emancipación de las personas mediante procesos de reflexión crítica sobre la realidad, favoreciendo la transformación de las estructuras sociales que generan desigualdad. Esta concepción reconoce que el conocimiento científico no es neutral, sino que está vinculado con intereses sociales, políticos y culturales que deben hacerse explícitos durante el proceso investigativo.

Por su parte, Lorenzo (2006) explica que este paradigma surgió como una alternativa tanto al positivismo como al enfoque interpretativo, al considerar insuficiente explicar o comprender la realidad sin promover acciones orientadas a su transformación. Según el autor, la investigación sociocrítica integra la teoría y la práctica en un proceso continuo de reflexión, participación y cambio social, donde los actores involucrados dejan de ser simples informantes para convertirse en protagonistas del proceso investigativo.

3.4.2. Principios epistemológicos

Desde el punto de vista epistemológico, el paradigma sociocrítico parte de la idea de que la realidad social posee un carácter histórico, dinámico y transformable. En efecto, los fenómenos educativos no pueden entenderse como hechos aislados, sino como expresiones de relaciones sociales condicionadas por factores económicos, políticos, culturales e ideológicos.

Otro principio esencial consiste en reconocer que el conocimiento se construye de manera colectiva mediante la participación de quienes experimentan la realidad estudiada. De esta manera, el investigador abandona el papel de observador externo para convertirse en un facilitador de procesos de reflexión y transformación compartida.

Cabe considerar, que este paradigma sostiene que la investigación posee un compromiso ético con la sociedad. De este modo, el propósito del conocimiento científico no se limita a describir la realidad, sino que busca contribuir al fortalecimiento de la participación democrática, la justicia social y la emancipación de los sujetos.

Es por ello, que Lorenzo (2006), retomando a Escudero (1987), sintetiza algunos de los principios fundamentales del paradigma sociocrítico:

> „La educación no es aséptica ni neutral; en ella influyen condiciones ideológicas, económicas y culturales. La investigación parte de la práctica y se desarrolla desde ella, considerando los problemas, necesidades e intereses de los participantes. Asimismo, apuesta por el compromiso y la transformación social de la realidad mediante la liberación y la emancipación de quienes intervienen en el proceso investigativo.“

Esta concepción evidencia que la investigación educativa adquiere sentido cuando contribuye a mejorar las condiciones en las que se desarrolla el proceso de enseñanza y aprendizaje.

3.4.3. Características metodológicas

Partiendo desde lo metodológico, el paradigma sociocrítico privilegia estrategias participativas que integran investigación, reflexión y acción. Entre ellas destaca la investigación-acción, propuesta inicialmente por Kurt Lewin y posteriormente desarrollada por Carr y Kemmis (1988), la cual promueve que las/os docentes, estudiantes y comunidades educativas participen activamente en la identificación de problemas, el diseño de soluciones, la implementación de acciones y la evaluación de los cambios alcanzados.

Se explica que esta metodología, adquieren especial importancia la Investigación Acción Participativa (IAP), la sistematización de experiencias, los

talleres participativos, los grupos de discusión y otras metodologías colaborativas que favorecen la construcción colectiva del conocimiento.

Ahora bien, De Oliveira Figueiredo (2015) sostiene que la Investigación Acción Participativa constituye una alternativa epistemológica para las ciencias sociales latinoamericanas, al reconocer a las comunidades como productoras de conocimiento y no únicamente como objetos de estudio. Por lo tanto, la participación „activa“, de los actores fortalece la pertinencia social de la investigación y favorece procesos de transformación contextualizados.

Cabe resaltar, que las técnicas más utilizadas incluyen la observación participante, las entrevistas dialógicas, los grupos focales, las asambleas comunitarias, los diarios reflexivos y la sistematización de experiencias. Todas ellas buscan generar espacios de diálogo horizontal donde los participantes analicen críticamente su realidad y construyan propuestas de mejora.

3.4.4. Aplicaciones del paradigma sociocrítico en la Educación Primaria

En el contexto de la educación primaria, el paradigma sociocrítico ofrece amplias posibilidades para fortalecer la participación de la comunidad educativa y promover procesos de innovación pedagógica. Su aplicación resulta especialmente pertinente en investigaciones relacionadas con la inclusión educativa, la convivencia escolar, la prevención de la violencia, la educación intercultural, la participación de las familias y el desarrollo de proyectos comunitarios.

Por ejemplo, un colectivo docente puede desarrollar un proceso de investigación-acción para mejorar la convivencia escolar. Inicialmente identifica, junto con estudiantes y familias, las situaciones que generan conflictos; posteriormente diseña estrategias de intervención, las implementa de manera colaborativa y, finalmente, evalúa los cambios alcanzados. En este proceso, el conocimiento se construye desde la experiencia compartida y se orienta directamente hacia la mejora de la práctica educativa.

En efecto, el paradigma sociocrítico resulta especialmente valioso para fortalecer proyectos interdisciplinarios que integren la escuela con la comunidad, favoreciendo el ejercicio de la ciudadanía, la resolución colaborativa de problemas y la formación de estudiantes comprometidos con su entorno social.

En relación con este planteamiento, Pérez (2025) destaca que las prácticas pedagógicas sociocríticas encuentran su fundamento en la pedagogía crítica impulsada por Paulo Freire y desarrollada posteriormente por autores como Henry Giroux, Michael Apple y Peter McLaren, quienes conciben la educación

como un espacio para la construcción de ciudadanía crítica y el fortalecimiento de la participación democrática.

3.4.5. Fortalezas del paradigma sociocrítico

En relación con este planteamiento, Pérez (2025) destaca que las prácticas pedagógicas sociocríticas encuentran su fundamento en la pedagogía crítica impulsada por Paulo Freire y desarrollada posteriormente por autores como Henry Giroux, Michael Apple y Peter McLaren, quienes conciben la educación como un espacio para la construcción de ciudadanía crítica y el fortalecimiento de la participación democrática.

Otra fortaleza radica en el reconocimiento de docentes, estudiantes, familias y comunidades como sujetos activos en la construcción del conocimiento. Esta perspectiva favorece el desarrollo de procesos participativos, fortalece el sentido de pertenencia institucional y promueve soluciones contextualizadas a los problemas educativos.

Igualmente, este paradigma contribuye al fortalecimiento de valores como la solidaridad, la cooperación, la inclusión, la equidad y la responsabilidad social, aspectos fundamentales para la formación integral de los estudiantes de Educación Primaria.

3.4.6. Limitaciones del paradigma sociocrítico

A pesar de sus aportes, el paradigma sociocrítico también enfrenta algunas limitaciones. La implementación de procesos participativos requiere tiempos prolongados, un elevado compromiso de los actores involucrados y condiciones institucionales que favorezcan el trabajo colaborativo. Asimismo, la naturaleza contextual de muchas investigaciones dificulta la generalización de los resultados hacia otros escenarios educativos.

Otra dificultad consiste en que el investigador debe equilibrar permanentemente su compromiso con la transformación social y el rigor metodológico, evitando que la investigación se convierta únicamente en una intervención sin suficiente fundamentación científica. En este sentido, la reflexión crítica y la sistematización rigurosa de las experiencias resultan indispensables para garantizar la calidad del conocimiento producido.

3.4.7. Reflexión crítica

Los desafíos que enfrenta la educación primaria en el siglo XXI como la inclusión, la equidad, la atención a la neurodiversidad, la participación familiar y la formación ciudadana evidencian la necesidad de enfoques investigativos que trasciendan la explicación y la comprensión de los fenómenos educativos

para promover procesos de transformación sostenibles. En este sentido, el paradigma sociocrítico aporta una perspectiva profundamente humanista al reconocer que la escuela no solo transmite conocimientos, sino que también forma sujetos capaces de participar activamente en la construcción de sociedades más democráticas y justas.

Sin embargo, la riqueza del paradigma sociocrítico se potencia cuando dialoga con las aportaciones del positivismo y del paradigma interpretativo naturalista. Mientras el primero ofrece herramientas para evaluar objetivamente los resultados de las intervenciones y el segundo permite comprender las experiencias y significados de los actores educativos, el paradigma sociocrítico orienta ese conocimiento hacia la transformación de la realidad escolar. Desde esta perspectiva integradora, el docente investigador en educación primaria puede seleccionar el paradigma más pertinente según la naturaleza del problema estudiado, reconociendo que la complementariedad metodológica fortalece tanto la investigación como la práctica pedagógica.

4. Comparación entre los paradigmas de investigación

4.1. Análisis comparativo de los paradigmas positivista, interpretativo naturalista y sociocrítico

Los paradigmas positivistas, interpretativo-naturalista y sociocrítico representan distintas formas de comprender la realidad, producir conocimiento y orientar los procesos de investigación educativa. Aunque cada uno posee fundamentos filosóficos, epistemológicos y metodológicos propios, no deben concebirse como enfoques excluyentes, sino como perspectivas que responden a diferentes propósitos de investigación. En la realidad de la educación primaria, esta diversidad paradigmática constituye una fortaleza, ya que permite seleccionar el enfoque más pertinente de acuerdo con la naturaleza del problema investigado y los objetivos del estudio.

Desde una perspectiva ontológica, el paradigma positivista sostiene que la realidad existe de manera objetiva e independiente del investigador. Bajo esta concepción, los fenómenos educativos pueden observarse, medirse y explicarse mediante procedimientos científicos que buscan identificar relaciones causales y formular generalizaciones. En contraste, el paradigma interpretativo-naturalista considera que la realidad es una construcción social configurada por las experiencias, percepciones y significados de los sujetos. Por su parte, el paradigma sociocrítico entiende la realidad como un proceso histórico y dinámico, influido por relaciones de poder y susceptible de transformación mediante la acción colectiva y la reflexión crítica.

Las diferencias entre estos enfoques también se evidencian en su concepción del conocimiento. Mientras el positivismo privilegia la objetividad y la

comprobación empírica, el paradigma interpretativo enfatiza la comprensión de los significados atribuidos por los actores sociales a sus experiencias. A su vez, el paradigma sociocrítico incorpora una dimensión ética y política, al sostener que el conocimiento debe contribuir a la emancipación de las personas y a la transformación de las condiciones que generan desigualdad.

Como señalan Miranda Beltrán y Ortiz Bernal (2020), cada paradigma responde a una forma particular de concebir la realidad, el conocimiento y el papel del investigador, razón por la cual la selección metodológica debe guardar coherencia con el problema de investigación.

En cuanto al papel del investigador, las diferencias también son significativas. En el paradigma positivista, el investigador procura mantener distancia respecto del objeto de estudio para garantizar la neutralidad y la objetividad de los resultados. En el paradigma interpretativo-naturalista, el investigador interactúa con los participantes para comprender los significados que atribuyen a su realidad, reconociendo que dicha interacción forma parte del proceso investigativo. Por su parte, el paradigma sociocrítico redefine el rol del investigador como un facilitador que acompaña procesos de reflexión y transformación, promoviendo la participación „activa“ de los actores educativos en la construcción del conocimiento.

Desde el punto de vista metodológico, el paradigma positivista se asocia principalmente con métodos cuantitativos, diseños experimentales o correlacionales, pruebas estandarizadas y análisis estadísticos. El paradigma interpretativo-naturalista privilegia métodos cualitativos como la etnografía, los estudios de caso, la fenomenología y la hermenéutica, empleando técnicas como la observación participante y las entrevistas en profundidad. En cambio, el paradigma sociocrítico incorpora metodologías participativas, especialmente la investigación-acción y la investigación acción participativa, orientadas a la mejora de la práctica y al fortalecimiento de la participación comunitaria.

Estas diferencias no implican que un paradigma sea superior a otro. Por el contrario, responden a preguntas de investigación distintas. Si el propósito consiste en medir el impacto de una estrategia didáctica sobre el rendimiento académico, el paradigma positivista ofrece procedimientos adecuados para obtener evidencia cuantificable. Si el interés se centra en comprender cómo experimentan los estudiantes un proceso de inclusión, el paradigma interpretativo naturalista proporciona herramientas metodológicas más pertinentes. Finalmente, cuando el objetivo es transformar una problemática institucional mediante la participación de docentes, estudiantes y familias, el paradigma sociocrítico constituye una alternativa metodológica especialmente valiosa.

Con el propósito de sintetizar las principales diferencias y semejanzas entre estos enfoques, la Tabla 1 presenta una comparación de sus elementos más representativos.

Tabla 1. Comparación entre los paradigmas de investigación educativa

Aspecto	**Paradigma positivista**	**Paradigma interpretativo naturalista**	**Paradigma sociocrítico**
Concepción de la realidad	Objetiva, única y observable	Múltiple, subjetiva y construida socialmente	Histórica, dinámica y transformable
Finalidad de la investigación	Explicar, predecir y generalizar	Comprender significados y experiencias	Transformar la realidad y promover la emancipación
Papel del investigador	Observador externo y neutral	Participante e intérprete	Facilitador y agente de cambio
Relación sujeto objeto	Independiente	Interactiva	Participativa y dialógica
Enfoque metodológico	Cuantitativo	Cualitativo	Participativo y crítico
Métodos predominantes	Experimental, correlacional, descriptivo	Etnografía, fenomenología, estudio de caso, hermenéutica	Investigación-acción, investigación acción participativa, sistematizar.
Técnicas de recolección	Encuestas, pruebas estandarizadas, experimentos	Entrevistas, observación participante, grupos focales	Talleres, asambleas, entrevistas dialógicas, observación participante
Tipo de conocimiento	Objetivo, verificable y generalizable	Contextualizado e interpretativo	Crítico, reflexivo y emancipador
Aplicación en Educación Primaria	Evaluación del rendimiento, programas y políticas educativas	Comprensión de experiencias de aprendizaje, inclusión y cultura escolar	Innovación pedagógica, participación comunitaria, justicia social e inclusión
Principales fortalezas	Rigor metodológico, objetividad y replicabilidad	Comprensión profunda del contexto y de los significados	Transformación social, participación y compromiso ético
Principales limitaciones	Reduce la complejidad a variables medibles	Escasa generalización de los resultados	Requiere mayor tiempo, participación y compromiso institucional

Fuente: Elaboración propia a partir de Comte (1842), Kuhn (1962), Weber (1922), Dilthey (1883), Habermas (1987), Freire (1970), Miranda Beltrán y Ortiz Bernal (2020), y otros autores revisados.

El análisis comparativo permite concluir que cada paradigma aporta elementos específicos para el estudio de los fenómenos educativos y que sus diferencias responden a distintas formas de concebir la realidad y el conocimiento. Sin embargo, lejos de mantener una relación de oposición, estas perspectivas pueden articularse de manera complementaria cuando la complejidad del problema investigado así lo exige. En el contexto de la educación primaria, donde convergen dimensiones cognitivas, afectivas, sociales y culturales, resulta pertinente adoptar una visión integradora que permita explicar, comprender y transformar la realidad escolar mediante el uso de estrategias metodológicas coherentes con los propósitos de cada investigación.

5. Los paradigmas y su aporte a la Educación Primaria

5.1. La complementariedad paradigmática en la investigación educativa

La Educación Primaria constituye uno de los niveles fundamentales del sistema educativo, ya que en ella se consolidan las bases del desarrollo cognitivo, socioemocional, ético y ciudadano de los estudiantes. Debido a la complejidad de los procesos que convergen en este nivel, la investigación educativa requiere enfoques metodológicos capaces de responder a problemáticas diversas, las cuales no siempre pueden abordarse desde una única perspectiva epistemológica. En este aspecto, los paradigmas positivistas, interpretativo-naturalista y sociocrítico ofrecen contribuciones diferenciadas que, lejos de excluirse mutuamente, pueden articularse para proporcionar una comprensión más amplia de la realidad escolar.

Tradicionalmente, la literatura metodológica presentó estos paradigmas como corrientes opuestas, especialmente por sus diferencias ontológicas y epistemológicas. Sin embargo, el desarrollo de la investigación educativa durante las últimas décadas ha evidenciado que los problemas presentes en las instituciones escolares demandan aproximaciones múltiples que integren la explicación objetiva de los fenómenos, la comprensión de las experiencias de los actores educativos y la transformación de las prácticas pedagógicas. Como plantean Miranda Beltrán y Ortiz Bernal (2020), la elección del paradigma debe responder a la naturaleza del problema investigado y no a la adhesión exclusiva a una determinada tradición metodológica.

Desde este punto de vista, la complementariedad paradigmática representa una alternativa pertinente para fortalecer la investigación en educación primaria, ya que permite aprovechar las fortalezas de cada enfoque sin desconocer sus limitaciones. En resumidas cuentas, el docente investigador dispone de un marco metodológico más amplio para analizar los fenómenos educativos y diseñar estrategias de intervención ajustadas a las necesidades del contexto escolar.

5.2. Aportes del paradigma positivista a la Educación Primaria

El paradigma positivista continúa desempeñando un papel relevante en la investigación educativa, especialmente cuando el propósito consiste en obtener información objetiva que facilite la toma de decisiones pedagógicas e institucionales. Su énfasis en la medición, la comprobación empírica y el análisis estadístico ha permitido desarrollar sistemas de evaluación que proporcionan evidencia sobre el rendimiento académico, la eficacia de programas educativos y el impacto de diferentes estrategias de enseñanza.

Se considera evidente que, en la educación primaria, este paradigma resulta particularmente útil para evaluar competencias en áreas fundamentales como Matemática, Lengua, Ciencias Naturales y Ciencias Sociales, así como para analizar indicadores relacionados con la asistencia escolar, la permanencia estudiantil, la promoción de grado y los niveles de desempeño alcanzados por los estudiantes. Asimismo, facilita la comparación de metodologías de enseñanza mediante diseños experimentales o cuasiexperimentales, generando información que orienta la mejora continua de las prácticas pedagógicas.

No obstante, reducir la investigación educativa exclusivamente a indicadores cuantificables limitaría la comprensión de fenómenos profundamente influenciados por factores emocionales, culturales y sociales. Por ello, el aporte del paradigma positivista adquiere mayor significado cuando se integra con perspectivas que permitan interpretar los procesos de aprendizaje desde la experiencia de quienes participan en ellos.

5.3. Contribuciones del paradigma interpretativo-naturalista

El paradigma interpretativo-naturalista complementa la visión positivista al situar en el centro del análisis las experiencias, significados e interacciones que configuran la vida escolar. En la educación primaria, numerosos procesos educativos dependen de la manera en que docentes, estudiantes y familias construyen sentido en torno a las actividades de enseñanza y aprendizaje. Aspectos como la motivación, la convivencia, la inclusión, la participación familiar y el clima escolar difícilmente pueden comprenderse únicamente mediante pruebas estandarizadas o indicadores estadísticos.

Si bien es cierto, la investigación cualitativa permite conocer cómo perciben los estudiantes su proceso de aprendizaje, cómo interpretan los docentes los desafíos de la práctica educativa y cuáles son las dinámicas culturales que caracterizan a cada institución escolar. Tales aportes resultan esenciales para diseñar intervenciones contextualizadas y fortalecer la pertinencia de las decisiones pedagógicas.

Además, este paradigma favorece el reconocimiento de la diversidad presente en las aulas de educación primaria. La inclusión de estudiantes con distintas trayectorias culturales, sociales o funcionales exige comprender las particularidades de cada contexto, evitando respuestas homogéneas ante problemáticas complejas. En este sentido, la investigación interpretativa contribuye a construir una educación más sensible a las necesidades reales de los sujetos que participan en el proceso educativo.

5.4. El paradigma sociocrítico como fundamento para la transformación Educativa

Las transformaciones sociales experimentadas durante las últimas décadas han ampliado las responsabilidades de la escuela, la cual ya no se limita a la transmisión de conocimientos, sino que también promueve la formación ciudadana, la convivencia democrática y el desarrollo de sus capacidades y potencialidades para la participación social. En este escenario, el paradigma sociocrítico ofrece una perspectiva especialmente pertinente al considerar que la investigación educativa debe orientarse hacia la mejora de las condiciones de aprendizaje y al fortalecimiento de la justicia social.

Por lo tanto, se comprende que, en la educación primaria, esta orientación adquiere relevancia en proyectos dirigidos a prevenir la exclusión escolar, fortalecer la participación de las familias, promover la resolución pacífica de conflictos y consolidar prácticas pedagógicas inclusivas. La investigación acción constituye una de las estrategias metodológicas más representativas de este paradigma, ya que permite que docentes, estudiantes y comunidad educativa participen conjuntamente en la identificación de problemas, el diseño de soluciones y la evaluación de los cambios alcanzados.

En consonancia con el pensamiento de Freire (1970), la investigación deja de concebirse como una actividad externa para convertirse en un proceso de reflexión crítica sobre la práctica educativa. Esta perspectiva fortalece la autonomía profesional del docente, quien asume un papel activo en la construcción del conocimiento y en la transformación de su propio contexto escolar.

5.5. El docente investigador en la Educación Primaria

Uno de los principales desafíos de la educación contemporánea consiste en consolidar una cultura investigativa dentro de las instituciones escolares. En este sentido, el maestro de educación primaria no debe limitarse a aplicar estrategias diseñadas por otros, sino desarrollar habilidades que le permitan analizar críticamente su práctica, identificar problemas relevantes y generar propuestas fundamentadas en evidencia científica.

Si bien es cierto, la figura del docente investigador implica asumir la búsqueda como un proceso permanente de reflexión sobre la enseñanza y el aprendizaje. Desde esta perspectiva, el profesorado puede recurrir al paradigma positivista cuando necesita evaluar objetivamente el impacto de una intervención didáctica; al paradigma interpretativo-naturalista cuando busca comprender las experiencias de sus estudiantes; y al paradigma sociocrítico cuando pretende transformar prácticas institucionales mediante procesos participativos.

Esta capacidad para seleccionar el paradigma más adecuado fortalece la coherencia metodológica de las investigaciones y favorece la producción de conocimientos pertinentes para responder a los desafíos que enfrenta la educación primaria en contextos caracterizados por la diversidad y el cambio constante.

5.6. Hacia una perspectiva integradora de los paradigmas

El análisis desarrollado en este artículo permite sostener que ninguno de los paradigmas estudiados posee, por sí solo, la capacidad de explicar la totalidad de los fenómenos educativos. Cada uno aporta herramientas conceptuales y metodológicas valiosas para responder a determinadas preguntas de investigación, pero también presenta limitaciones cuando se enfrenta de manera aislada a la complejidad de la realidad escolar.

También es cierto, que la investigación educativa contemporánea tiende a reconocer la necesidad de establecer puentes entre diferentes perspectivas epistemológicas. Esta tendencia se refleja en el creciente desarrollo de diseños mixtos, investigaciones colaborativas y propuestas metodológicas flexibles que integran procedimientos cuantitativos y cualitativos de acuerdo con los objetivos del estudio.

Desde esta perspectiva, se propone el siguiente modelo orientador para la selección del paradigma en investigaciones desarrolladas en Educación Primaria.

Tabla 2. Orientación para la selección del paradigma según el problema de investigación

Problema de investigación	Paradigma más pertinente	Justificación
Medición del rendimiento académico	Positivista	Permite analizar datos objetivos, comparar resultados y evaluar el efecto de intervenciones educativas.

Comprensión de experiencias de aprendizaje	Interpretativo naturalista	Favorece el análisis de percepciones, significados y procesos construidos por docentes y estudiantes.
Transformación de la convivencia escolar	Sociocrítico	Promueve la participación de la comunidad educativa y la construcción colectiva de soluciones.
Evaluación integral de programas educativos	Integración de paradigmas	Combina evidencia cuantitativa, comprensión contextual y mejora continua de la práctica.

Fuente: Elaboración propia a partir de la literatura revisada.

La propuesta presentada no pretende establecer una jerarquía entre paradigmas, sino ofrecer un criterio orientador para la toma de decisiones metodológicas en función de la naturaleza del problema investigado. Sin duda alguna, el docente investigador debe valorar las características del fenómeno educativo, los objetivos del estudio y el contexto donde se desarrollará la investigación antes de seleccionar el enfoque más adecuado.

En síntesis, la principal contribución de los paradigmas a la educación primaria radica en ampliar las posibilidades de comprensión e intervención sobre los procesos educativos. Mientras que el paradigma positivista proporciona evidencia objetiva para evaluar resultados, el paradigma interpretativo-naturalista permite comprender las experiencias y significados construidos por los actores educativos, y el paradigma sociocrítico orienta ese conocimiento hacia la transformación de la realidad escolar. La articulación de estas perspectivas fortalece la investigación educativa y contribuye al desarrollo de prácticas pedagógicas más pertinentes, inclusivas y comprometidas con la formación integral de los estudiantes.

6. Discusión

El análisis desarrollado a lo largo del presente artículo evidencia que la investigación educativa ha experimentado una evolución significativa desde concepciones centradas exclusivamente en la objetividad y la explicación causal hacia enfoques que incorporan la comprensión de las experiencias humanas y la transformación de las realidades sociales.

Este tránsito no implica la sustitución de un paradigma por otro, sino la ampliación de las posibilidades epistemológicas y metodológicas disponibles para estudiar la complejidad de los fenómenos educativos. En este sentido, los paradigmas positivistas, interpretativo-naturalista y sociocrítico representan perspectivas complementarias que responden a diferentes finalidades de

investigación y que, articuladas de manera coherente, fortalecen la producción de conocimiento en el ámbito de la educación primaria.

A título ilustrativo se indicará, que uno de los principales hallazgos de esta revisión consiste en reconocer que el paradigma positivista mantiene plena vigencia en aquellos estudios cuyo propósito es evaluar resultados, medir el rendimiento académico, validar instrumentos o determinar el impacto de programas educativos. A pesar de las críticas dirigidas hacia su énfasis en la cuantificación y la generalización, continúa proporcionando herramientas metodológicas rigurosas para la toma de decisiones fundamentadas en evidencia empírica.

En concordancia con González y Hernández Alegría (2014), la objetividad, la sistematicidad y la verificabilidad siguen siendo principios esenciales cuando la investigación requiere establecer relaciones entre variables o evaluar la eficacia de intervenciones educativas.

No obstante, la revisión también confirma que la complejidad de los procesos educativos desborda las posibilidades explicativas del paradigma positivista cuando el interés se centra en comprender las experiencias, motivaciones, percepciones e interacciones de los actores escolares. En este punto, los aportes del paradigma interpretativo-naturalista resultan especialmente relevantes, ya que permiten acceder a dimensiones subjetivas que no pueden captarse mediante indicadores cuantitativos.

Tal como sostienen Vain (2012) y Rondón (2016), comprender la realidad educativa exige aproximarse a los significados construidos por docentes, estudiantes y comunidades educativas, reconociendo que dichos significados influyen de manera decisiva en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

De igual manera, los resultados del análisis evidencian que el paradigma sociocrítico aporta una dimensión transformadora que complementa las perspectivas explicativas e interpretativas. Mientras el positivismo busca responder qué ocurre y el paradigma interpretativo procura comprender cómo y por qué los sujetos atribuyen determinados significados a su experiencia, el paradigma sociocrítico incorpora la pregunta acerca de cómo transformar las condiciones que generan desigualdad, exclusión o limitaciones para el aprendizaje. Esta orientación coincide con el planteamiento de Freire (1970), para quien la educación constituye una práctica de libertad que promueve la formación de sujetos críticos capaces de intervenir conscientemente en su realidad.

Desde este análisis procedente, la educación primaria representa un escenario privilegiado para el desarrollo de investigaciones sociocríticas, debido a que en este nivel educativo se configuran los primeros procesos de

participación democrática, convivencia, inclusión y construcción de ciudadanía. Se explica que la investigación educativa adquiere un carácter ético y social que trasciende la producción de conocimiento académico para contribuir a la mejora de las prácticas pedagógicas y al fortalecimiento de las comunidades escolares.

Un aspecto particularmente relevante identificado durante esta revisión es la creciente tendencia hacia la integración de enfoques metodológicos. La literatura reciente muestra un incremento en el uso de diseños mixtos y estrategias de investigación que combinan procedimientos cuantitativos y cualitativos, reconociendo que los problemas educativos suelen presentar dimensiones objetivas, subjetivas y sociales que requieren aproximaciones complementarias.

Asimismo, esta tendencia responde al reconocimiento de que la complejidad de la escuela contemporánea difícilmente puede comprenderse desde una única perspectiva epistemológica.

En este sentido, la complementariedad paradigmática constituye uno de los principales aportes de este artículo. A diferencia de posiciones tradicionales que presentaban los paradigmas como modelos incompatibles, el análisis realizado permite sostener que la selección del enfoque metodológico debe depender de la naturaleza del problema investigado y de los propósitos del estudio.

Así, una investigación orientada a evaluar el rendimiento académico puede beneficiarse del paradigma positivista; un estudio sobre las experiencias de inclusión escolar encontrará mayor pertinencia en el paradigma interpretativo naturalista; mientras que un proyecto destinado a fortalecer la convivencia institucional mediante procesos participativos responderá con mayor coherencia al paradigma sociocrítico.

Esta postura coincide con las tendencias contemporáneas de la metodología de la investigación, las cuales privilegian la coherencia entre el problema, los objetivos y las decisiones metodológicas antes que la adhesión rígida a una determinada corriente epistemológica. Por lo demás, el investigador educativo debe desarrollar habilidades y estrategias que le permitan reconocer las potencialidades y limitaciones de cada paradigma para seleccionar aquel que mejor responda a las características del fenómeno estudiado.

Cabe resaltar que la formación docente, los hallazgos también ponen de manifiesto la necesidad de fortalecer las aptitudes investigativas del profesorado de educación primaria. El docente investigador no solo requiere dominar técnicas de recolección y análisis de información, sino comprender los fundamentos epistemológicos que sustentan las distintas formas de producir conocimiento. Esta formación favorece una práctica profesional

reflexiva, crítica y fundamentada, capaz de responder a los desafíos que plantean la diversidad, la inclusión, la innovación pedagógica y la mejora continua de los procesos educativos.

De igual manera, la revisión evidencia que los cambios experimentados por los sistemas educativos durante las últimas décadas marcados por la incorporación de tecnologías digitales, el fortalecimiento de políticas inclusivas, la atención a la diversidad y la promoción de habilidades y potencialidades para el siglo XXI demandan investigaciones capaces de integrar diferentes perspectivas metodológicas. En este escenario, la articulación entre los paradigmas positivista, interpretativo-naturalista y sociocrítico ofrece un marco sólido para comprender los fenómenos educativos en toda su complejidad y diseñar intervenciones pedagógicas contextualizadas.

Sin embargo, es importante reconocer que la integración paradigmática no implica la eliminación de las diferencias epistemológicas entre los enfoques. Cada paradigma conserva supuestos ontológicos, epistemológicos y metodológicos propios que deben respetarse para mantener la coherencia interna de la investigación. Con respecto, a la complementariedad propuesta en este artículo no supone una mezcla indiscriminada de métodos, sino una selección fundamentada de estrategias investigativas de acuerdo con la naturaleza del problema y los objetivos del estudio.
Finalmente, la discusión permite reafirmar que el principal desafío de la investigación educativa contemporánea consiste en superar los debates dicotómicos entre enfoques cuantitativos y cualitativos para avanzar hacia una visión más integradora del conocimiento.

La educación primaria, debido a la complejidad de los procesos que en ella convergen, requiere investigaciones capaces de explicar, comprender y transformar la realidad escolar desde una perspectiva metodológica amplia, crítica y contextualizada. Bajo esta premisa, los paradigmas estudiados dejan de representar posiciones antagónicas para convertirse en herramientas complementarias que enriquecen la producción científica y fortalecen la práctica educativa orientada al aprendizaje, la inclusión y el desarrollo integral de los estudiantes.

7. Conclusiones

El análisis realizado permitió comprender que los paradigmas de investigación constituyen marcos epistemológicos que orientan la manera de concebir la realidad, construir el conocimiento y seleccionar las estrategias metodológicas para estudiar los fenómenos educativos. En el contexto de la educación primaria, la diversidad de problemáticas presentes en las instituciones escolares exige reconocer que ninguna perspectiva paradigmática,

considerada de forma aislada, resulta suficiente para explicar la complejidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje. En este sentido, se reafirma el objetivo del artículo al analizar las características, fundamentos y aportes de los paradigmas positivista, interpretativo-naturalista y sociocrítico, destacando su pertinencia para la investigación y la práctica educativa.

En primer lugar, se concluye que el paradigma positivista mantiene una vigencia significativa en la investigación educativa cuando el propósito consiste en medir, comparar y evaluar fenómenos mediante procedimientos objetivos y verificables. Su rigor metodológico, el uso de técnicas cuantitativas y la posibilidad de establecer relaciones causales continúan aportando evidencia valiosa para la evaluación del rendimiento académico.

En segundo lugar, el paradigma interpretativo-naturalista aporta una visión centrada en la comprensión de los significados, experiencias e interacciones que configuran la vida escolar. Su contribución resulta especialmente relevante en la educación primaria, donde las prácticas pedagógicas, la convivencia, la inclusión y la diversidad requieren ser analizadas desde la perspectiva de los actores que participan en ellas.

Como tercera conclusión, el paradigma sociocrítico reafirma el compromiso social de la investigación educativa al orientar la producción del conocimiento hacia la transformación de las prácticas escolares y el fortalecimiento de la participación democrática. La incorporación de metodologías participativas, como la investigación-acción, favorece la construcción colectiva de soluciones frente a problemáticas relacionadas con la inclusión, la convivencia, la equidad y la justicia social.

Asimismo, uno de los principales aportes de este artículo consiste en sostener que los tres paradigmas deben comprenderse como perspectivas complementarias y no como enfoques excluyentes. La selección del paradigma de investigación debe responder a la naturaleza del problema, a los objetivos del estudio y al contexto donde se desarrolla la investigación, manteniendo coherencia entre los fundamentos epistemológicos y las decisiones metodológicas. Desde esta perspectiva, la integración de enfoques fortalece la calidad de las investigaciones y permite abordar los fenómenos educativos desde dimensiones explicativas, comprensivas y transformadoras.

Igualmente, se concluye que el fortalecimiento de la formación investigativa del docente de educación primaria constituye un elemento estratégico para mejorar la calidad de los procesos educativos. El docente investigador requiere desarrollar habilidades que le permitan seleccionar de manera crítica y fundamentada el paradigma más adecuado para analizar los desafíos presentes en su práctica profesional, generando conocimiento útil para la toma de decisiones pedagógicas y para la mejora continua de las instituciones escolares.

Finalmente, el estudio permite afirmar que la investigación educativa del siglo XXI demanda una visión epistemológica abierta, flexible y contextualizada, capaz de integrar distintas perspectivas metodológicas sin perder la coherencia científica.

Referencias

Andrade, José; y **Rivera, Roberto** (2024). Epistemología en la educación: apuestas y desafíos contemporáneos. *Revista Diversidad Científica*, 4(1), 1–21.

Carr, Wilfred; y **Kemmis, Stephen** (1988). *Teoría crítica de la enseñanza: La investigación acción en la formación del profesorado*. Barcelona, España: Martínez Roca.

Comte, Auguste (2004). *Curso de filosofía positiva*. Ciudad de México, México: Editorial Porrúa. (Obra original publicada en 1842).

Figueiredo, Gustavo (2015). Investigación acción participativa: Una alternativa para la epistemología social en Latinoamérica. *Revista de Investigación*, 39(86), 271–290.

Dilthey, Wilhelm (1989). *Introducción a las ciencias del espíritu*. Ciudad de México, México: Fondo de Cultura Económica. (Obra original publicada en 1883).

Freire, Paulo (1970). *Pedagogía del oprimido*. Ciudad de México, México: Siglo XXI Editores. (Obra original publicada en 1968).

Gadamer, Hans-Georg (2012). *Verdad y método* (12.ª ed.). Salamanca, España: Ediciones Sígueme. (Obra original publicada en 1960).

González, Javier; y **Hernández, Antonio** (2014). Paradigmas emergentes y métodos de investigación en el campo educativo. *Revista de Ciencias de la Educación*, 24(2), 45–61.

Habermas, Jürgen (1987). *Teoría de la acción comunicativa* (Vols. I y II). Madrid, España: Taurus. (Obra original publicada en 1981).

Husserl, Edmund (2008). *La idea de la fenomenología*. Barcelona, España: Herder Editorial. (Obra original publicada en 1907).

Kuhn, Thomas (2012). *La estructura de las revoluciones científicas* (4.ª ed.). Ciudad de México, México: Fondo de Cultura Económica. (Obra original publicada en 1962).

Lorenzo, Claudio (2006). Contribución sobre los paradigmas de investigación. *Educação*, 31(1), 11–22.

Miranda, Sorangela; **Ortiz, Jorge** (2020). Los paradigmas de la investigación: Un acercamiento teórico para reflexionar desde el campo de la investigación educativa. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 11(21).

Paitán, Humberto; **Mejía, Elías**; **Novoa, Eliana**; y **Villagómez, Alberto** (2014). *Metodología de la investigación cuantitativa-cualitativa y redacción de la tesis* (4.ª ed.). Bogotá, Colombia: Ediciones de la U.

Pérez, Juan (2025). Prácticas pedagógicas sociocríticas: análisis desde la Nueva Escuela Mexicana. *Revista Espacios*, 46(2), 268–276. https://doi.org/10.48082/espacios-a25v46n02p21

Rondón, Néstor (2016, noviembre). *Etnografía y sistematización: Fronteras metodológicas, límites teóricos* [Ponencia]. I Congreso Internacional de Antropologías del Sur, Mérida, Venezuela.

Vain, Pablo (2012). El enfoque interpretativo en investigación educativa: Algunas consideraciones teórico-metodológicas. *Revista de Educación*, 4(4), 37–45.

Weber, Max (1978). *Economía y sociedad*. Ciudad de México, México: Fondo de Cultura Económica. (Obra original publicada en 1922).

Desafíos y fortalezas en el paradigma interpretativo: un análisis de la etnografía en la investigación educativa

Challenges and strengths in the interpretive paradigm: an analysis of ethnography in educational research

Orlan Vielma Rodríguez

orlanvr@gmail.com

Resumen

La investigación científica es un acercamiento particular al conocimiento, que actúa como el camino principal para pasar de una simple percepción o creencia a un saber estructurado y verificado. Es un proceso el cual supone intentos de transformación de postulados y lenguajes con el fin de alcanzar una comprensión renovada de la situación estudiada. De allí que exista la necesidad de reflexionar, con mayor intensidad y firmeza, acerca de los desafíos actuales entre los paradigmas de investigación. Los debates al respecto son numerosos, los marcos teóricos variados y los espacios de análisis múltiples, lo cual genera posiciones epistemológicas divergentes. Así pues, este artículo tiene el propósito de exponer ideas convergentes que, mediante el análisis documental de referentes académicos clásicos y recientes, buscan un anclaje sistemático para identificar las fortalezas del paradigma interpretativo desde la perspectiva del enfoque etnográfico en la investigación educativa. Finalmente, como fundamentación conceptual y teórica, el texto presenta una serie de recomendaciones sensibilizadoras orientadas a interpretar las realidades desde la óptica de los propios actores investigativos.

Palabras clave: paradigma, interpretativo, etnografía, investigación, educativa.

Abstract

Scientific research is a particular approach to knowledge, acting as the primary path to move from mere perception or belief to

structured and verified knowledge. It is a process that involves attempts to transform postulates and languages in order to achieve a renewed understanding of the situation under study. Hence the need to reflect, with greater intensity and rigor, on the current challenges among research paradigms. The debates on this topic are numerous, the theoretical frameworks varied, and the spaces for analysis multiple, generating divergent epistemological positions. Therefore, this article aims to present convergent ideas that, through documentary analysis of classic and recent academic references, seek a systematic framework to identify the strengths of the interpretive paradigm from the perspective of the ethnographic approach in educational research. Finally, as a conceptual and theoretical foundation, the text presents a series of recommendations aimed at fostering awareness and interpreting realities from the perspective of the research participants themselves.

Keywords: paradigm, interpretive, ethnography, research, educational.

1. Introducción

En la cotidianidad de una organización de cualquier índole, bien sea comercial, institucional o hasta familiar, se enfrentan diferentes situaciones en su estructura organizacional; siendo una de ellas la constante toma de decisiones orientada a una gestión eficaz y eficiente, la cual contribuye con nuevas aportaciones. Por ello, las medidas consideradas no deben elegirse apresuradamente sin antes identificar y comprender los problemas subyacentes. Solo así se pueden aplicar las soluciones correctas, optimizando el uso de recursos y reduciendo riesgos de toda clase. En este orden de ideas, se plantea un proceso estructurado en el que las organizaciones emplean herramientas estratégicas garantizando resultados medibles. Esto les permite identificar sus necesidades, así como planificar, ejecutar y evaluar constantemente sus procesos para alcanzar las metas con la mayor eficiencia posible.

De este modo, en el campo de la investigación ocurre una dinámica muy similar, ya que, al definir el problema de estudio, es probable que los avances metodológicos deban orientarse en ese mismo sentido. En otras palabras, se incurre en decisiones que pueden convertirse en el núcleo investigativo desde la formulación de las primeras ideas, hasta la culminación de la propia labor científica. Sumado a ello, el investigador elige constantemente, metodologías, evalúa riesgos, descarta alternativas y determina el camino de estudio a seguir. Este proceso se ha sistematizado a lo largo de los siglos; por ejemplo, Francis Bacon ayudó a formalizarlo mediante el método científico. Así, la investigación se ha estructurado en un conjunto de pasos: observación,

inducción, hipótesis, experimentación, demostración y conclusiones. Por tal razón, el proceso investigativo evolucionó hasta convertirse en un medio para encontrar verdades, es decir, en una teoría (Margarito, 2009).

En este contexto, la investigación ocurre cuando existe un problema y se busca darle una pronta respuesta. Es un conflicto, pregunta o situación, en el cual, se procede a recolectar y analizar datos, con el fin de esclarecer los hechos o los fenómenos encontrados. Todo esto exige tomar decisiones que conduzcan por caminos sólidos; es así como la investigación, en tanto proceso, permite hallar alternativas para resolverlo.

En el diccionario de la Real Academia Española se registra el concepto de investigar (del.rae.es/investigar):

> „tr. Indagar para descubrir algo. Investigar un hecho.
>
> intr. Realizar actividades intelectuales y experimentales de modo sistemático con el propósito de aumentar los conocimientos sobre una determinada materia."

La palabra investigación en este mismo referente lexicográfico (RAE), la establece conceptualmente como:

> „f. Acción y efecto de investigar."

Investigación básica:

> „f. Investigación que tiene por fin ampliar el conocimiento científico, sin perseguir, en principio, ninguna aplicación práctica."

Desde este punto de vista, la investigación, en palabras sencillas, es sin duda alguna un conjunto de procesos que involucra de manera muy particular pasos y procedimientos en esa búsqueda constante de respuestas a través del método científico. Para Mario Bunge, investigar científicamente es „manejar" los problemas con orden, en un proceso que culmina en la „elaboración de cuerpos teoréticos que refieren estructuras objetivas", teniendo como alcance darle la interpretación correspondiente. Al respecto, el autor destaca que la investigación científica: „se abre camino en la selva de los hechos, y que los científicos sobresalientes elaboran su propio estilo de pesquisa" (2001, 22).

De allí que, en los intentos por descubrir y argumentar en la investigación científica, se haya empleado lo que Kuhn explica cómo „los logros científicos universalmente aceptados que durante algún tiempo suministran modelos de problemas y soluciones a una comunidad de profesionales", conocidos por este autor, con el nombre de los „paradigmas".

Este concepto el mismo autor lo define e integra al mundo de los valores, creencias, técnicas, métodos y teorías, explicando que la ciencia se „reconcilia“ con la investigación al seguir „un paradigma que sea un modo especialmente efectivo de inducir cambios paradigmáticos, pues a eso es a lo que dan lugar las novedades empíricas y teóricas fundamentales“ (1962,102). A través de su obra „La estructura de las revoluciones científicas“, convirtió esta expresión en un término de uso frecuente en los medios académicos y universitarios. Así, se consolidó como un marco de referencia indispensable y reconocimiento en la propia historia de la ciencia y la filosofía.

En consecuencia, los paradigmas ayudan a mirar las diferentes formas de conocer, constituyendo un modo particular de concebir la investigación científica. Esta se define también como: „el sistema básico… visión del mundo que guía al investigador, ya no sólo al elegir los métodos, sino en formas que son ontológica y epistemológicamente fundamentales“ (Guba y Lincoln, 1988). De tal modo, orientan en el campo del conocimiento para definir las reflexiones, el oficio propio investigativo, marcando el conjunto de actividades que se pueden llevar a cabo en un área específica del conocimiento.

En tal sentido, la búsqueda de nuevas alternativas y posibilidades, a pesar de las controversias sobre qué paradigma refleja correctamente las realidades, ha fortalecido la perspectiva del investigador, en este espacio, las discrepancias, conflictos y confusiones teórico-metodológicos, lejos de debilitar el quehacer investigativo, robustecen el proceso, en tanto múltiples formas de tratar o plantear un problema de estudio. Esto permite asumir la investigación no como una debilidad o una rendición ante los desafíos existentes, sino como una oportunidad para seguir construyendo escenarios confiables y rigurosos.

Por tal motivo, es importante diferenciar con precisión las categorías de paradigma, enfoque, perspectiva epistemológica, metodología y método, ya que no son conceptos equivalentes, en razón de sus diferentes correspondencias dentro del proceso investigativo. Partiendo de las ideas arriba expuestas, se consideran a continuación algunos acercamientos conceptuales que al menos ayuden a distar de sus aspectos más esenciales.

En concreto, un paradigma establece el punto central en la construcción del conocimiento científico, permitiendo complejizar y cuestionar el objeto que se pretenda estudiar. Tal como lo expresara Guba y Lincoln (1988) son supuestos ontológicos, epistemológicos y metodológicos que sitúan, cual brújula en la investigación, para concebir la realidad, la relación del sujeto con el objeto de estudio y los procedimientos básicos válidos para crear conocimiento, aplicándose de forma transversal durante todo el proceso desde el inicio hasta el final de la investigación.

Asimismo, el enfoque en la investigación se relaciona con todas las fases de la investigación, definiendo el abordaje del fenómeno a revisar, basándose en cómo se define el tema y se formula el planteamiento del problema, tiene vínculo con el paradigma y se puede elegir, por ejemplo, si es cuantitativo (medición y generalización) cualitativo (comprensión e interpretación).

Según Bunge (2004) el enfoque de investigación es la forma de ver las ideas, que le permiten a los investigadores resolver problemas. Lo que quiere decir, que el investigador se puede acercar al fenómeno de estudio de acuerdo a la teoría o metodología utilizada para tratar el problema. El mismo autor explica que la perspectiva epistemológica se emplea, en razón de coincidir en el fundamento filosófico que define cómo se produce, válida y comprende la creación del conocimiento científico.

Siguiendo con el intento de no fijar posiciones conceptuales absolutas, sino más bien mostrar variables claves que solamente vinculen y diferencien conceptualmente las categorías mencionadas, se encuentra la metodología, que si bien es cierto es una de las que aún genera polémicas, se dirige a percibir al igual que las anteriores, siendo su condición: amplia, compleja y transdiciplinaria. Por eso su objetivo se traza en referirse a una disciplina, a su contenido „al estudio, descripción, explicación y justificación de los métodos, y no los métodos en sí mismos“ (Kaplan, 1964 en Morles, 2002, 2).

De allí que, la metodología estudia de manera crítica el método, en tanto se entiende por método por la „sucesión de pasos que debemos dar para descubrir nuevos conocimientos, o sea, para comprobar o disprobar hipótesis que explican o predicen conductas de fenómenos, desconocidos hasta el momento“ (Pardinas, 1973). En el proceso investigativo la metodología se aplica en el diseño de la etapa de planificación mediante la recolecta y análisis de información para en conjunto concretar la respuesta al objeto de estudio. Mientras el método no se aplica aisladamente sino de manera transversal, estructurando todo el proceso para hallar verdades y construir conocimiento falible, pero confiable (Bunge, 2004).

Así pues, toda actividad investigativa científica está determinada por el sistema explicado, siendo el paradigma que lo rige, lo cual condiciona las temáticas y su proceso metodológico. Tal como se expuso anteriormente, con el fin de examinar el cambio de las prácticas científicas, por el cual, resulta crucial la influencia del contexto socio-histórico del momento. Actualmente, destacan tres grandes paradigmas: el positivista, el interpretativo y el socio-crítico. Aunque no es el propósito detallarlos, es importante subrayar que cada uno de ellos fundamenta de manera coherente sus respectivas perspectivas de investigación.

Por tanto, la investigación científica se mueve por los paradigmas, teorías, métodos; todos en aras de establecer las bases sobre cómo se conciben las realidades, la vinculación entre el investigador y lo que se estudia, determinando si es cuantitativo, cualitativo o mixto el enfoque a emplear. De tal manera que la intervención de estos elementos en el proceso investigativo, revelan la decisión y el estilo propio del científico. Es por ello que, en las siguientes líneas se pretende hacer una aproximación al estudio del paradigma interpretativo, conociendo algunos de sus desafíos y fortalezas, partiendo desde el análisis de la etnografía en la investigación educativa.

El primer apartado aborda los fundamentos retrospectivos de la investigación y caracteriza a la ciencia moderna dentro del conocimiento científico. Se acerca a su dinámica, conceptos y esquemas, lo que permite observar *grosso modo* en sus diferentes momentos históricos y en su sistematización, mostrando aspectos entre los que destacan: la interconexión, la estructura y la coherencia en el interés de entender la actividad científica, no como una simple acumulación de datos, sino como un proceso que analiza los fenómenos y responde a las preguntas; su objetivo principal es comprobar y comprender realidades para alcanzar soluciones sustentadas.

Por lo cual, es evidente la necesidad de indagar en los avances en que está inmersa la investigación, en razón de su naturaleza multidimensional, para optimizar sus objetivos. En este marco, la estandarización de procesos resulta clave para acceder, con criterio, a la construcción de conocimiento. Por ello, el segundo apartado destaca la sistematización unitaria del método en las ciencias sociales, cuya estructura sigue generando controversias en la actualidad. Este debate suscita percepciones que se intentarán revisar con el propósito de estudiar al sujeto en sociedad, el cual depende en gran medida de su contexto histórico y cultural. En suma, esta es una vía fundamental para comprender los fenómenos sociales.

En este orden de ideas, destaca lo fundamental del paradigma interpretativo en las ciencias sociales y humanidades, ya que permite ver la realidad social desde la interacción intersubjetiva entre el investigador y los fenómenos estudiados. A este respecto, son los marcos teóricos y conceptuales los que aportan la coherencia necesaria a una determinada investigación, permitiendo profundizar en el significado de las acciones humanas.

Es así como en la tercera parte se abordará su proceso evolutivo a través del análisis de algunos de sus representantes. Para ello, se describe su forma de entender los hechos y fenómenos en la construcción de conocimiento, en función de evitar la investigación desde una óptica lineal. En su lugar, se reconocerán las „rupturas y discontinuidades“ impulsadas por las propias comunidades de científicos, tal como lo explicara en su momento Thomas Kuhn (1962, 9).

Al respecto, los avances en la comprensión de los fenómenos objeto de estudio, especialmente aquellos ocurridos en las últimas décadas, han transitado hacia la dinámica cualitativa e interpretativa. Esto se observa con mayor claridad en la intervención educativa, donde enfoques, valores y metodologías recientes contribuyen a consolidar una reconstrucción integral de la investigación.

Desde este punto de vista, la investigación ya no se limita a una óptica reduccionista, como el positivismo, sino que emplea procedimientos y métodos elegidos por el investigador conforme a las demandas de su objeto de estudio. Por ejemplo, al optar por una investigación etnográfica, se considera la riqueza cultural de los datos recabados para construir conocimientos sobre determinada práctica colectiva de una comunidad. De este modo, se constituye como un método basado en el diálogo ininterrumpido, dirigido al entendimiento y empleado como una alternativa interpretativa con particularidades propias para estudiar la realidad.

Por consiguiente, la etnografía se presenta en un sentido muy amplio dentro de los procesos investigativos; considerada como noción definitoria para observar, describir y comprender las realidades, sobre todo en el ámbito educativo. Se caracteriza por analizar lo que acontece cotidianamente en los espacios educativos para construir aportes significativos. En esta misma línea, el último apartado se analizará la investigación etnográfica y su relación con el paradigma interpretativo en la educación, allí se revisará su marco teórico y conceptual para identificar sus ventajas teórico-metodológicas actuales.

Por lo anterior, en cada una de las secciones se desglosa una metodología de revisión documental de búsqueda y análisis, contenida en literatura especializada, cuyos autores representan campos y perspectivas que cumplen un papel significativo en la realidad científica. En definitiva, este escrito plantea acercamientos reflexivos de interés para configurar los aportes investigativos de comunicación, reproducción o producción en el ámbito educativo.

2. Perspectiva histórica

Es importante indicar que convendría analizar el paradigma interpretativo teniendo mayor claridad sobre el fenómeno científico. Para ello, explicar un poco desde la perspectiva histórica, ayudaría a una mayor comprensión, sobre todo a partir del siglo XVIII, lo cual se entendería caracterizando la ciencia moderna en el llamado conocimiento científico y el conocimiento coloquial o vulgar. Este último estaría acercándose a esquemas y conceptos de uso común, lo que Platón (c. 427 – 347 a. C.) distinguiría como doxa (opinión y conocimiento vulgar de lo cotidiano) frente a la episteme (conocimiento científico o verdadero). En Bunge (1919 – 2020) por ejemplo, lo científico es

metódico, objetivo y verificable mientras que lo vulgar se basa en la experiencia diaria, es subjetivo y acrítico (2004,41).

Por esta razón, Francis Bacon (1561 – 1626) y René Descartes (1596 – 1650), quienes fueron representantes claves en el desarrollo de la ciencia empírica moderna, mostraron insatisfacción ante el conocimiento común o popular. Para ellos, tanto el dogmatismo (la escolástica) y la carencia de un espíritu crítico de duda, representaban obstáculos para el avance en las ideas de un método riguroso. A partir de este breve repaso, es posible resaltar dos aspectos centrales de la práctica científica moderna.

En primer lugar, entender la ciencia moderna implica mirarla de manera sistemática para estudiar los fenómenos. Este conjunto de pasos lógicos hace que el conocimiento científico y sus teorías no sean piezas de información aisladas, sino estructuras complejas e interconectadas. En base a ello, se puede destacar tres aspectos: la interconexión, donde un principio científico se conecta con otro para explicar el objeto de estudio; La estructura, vinculada con las jerarquías y reglas que son propias de las construcciones científicas; y la coherencia, referida a la suma de sus partes, caracterizada no sólo por el orden, sino por su relación, es decir, no debe existir contradicciones. En otras palabras, es un ensamblaje que dice que la ciencia funciona como una red de elementos dependientes entre sí, y no como un cúmulo de información a la deriva.

En segundo lugar, pudiera ser la preocupación deliberada y dirigida a examinar y comprobar las hipótesis y las teorías. En esto – en la pretensión de comprobar las teorías – radica la principal diferencia entre las ciencias empíricas modernas y las construcciones basadas en argumentos teológicos de la Edad Media. En tanto que, la teología se apoyaba en lo eclesiástico, la ciencia empírica insiste en el recurso sistemático y controlado a la experiencia como el único camino para establecer la validez de sus proposiciones.

En consecuencia, surge así una relación entre dos componentes principales de las ciencias empíricas: la teoría y la investigación. La teoría como: „el conjunto de conceptos, definiciones, proposiciones, interrelacionadas entre sí, que presenta una visión sistemática de los fenómenos al identificar las relaciones entre las variables, con el objeto de explicar y predecir los mismos fenómenos“. Por otro lado, la investigación se entiende por: „la búsqueda sistemática, controlada, empírica y crítica de las proposiciones hipotéticas acerca de las relaciones entre los fenómenos.

Por tanto, el investigador de lo empírico tiene una dinámica dirigida a la abstracción de lo teórico, a las hipótesis, y a lo concreto apegado a la realidad de la observación. Es decir, la clave del proceso científico moderno y el núcleo diferenciador de las principales escuelas en las ciencias empíricas gira

alrededor de la manera cómo se conciben y cómo interactúan entre sí. Por ejemplo, algunos positivistas rigurosos, entre los que destaca Rudolf Carnap (1891 – 1970) y Moritz Schlick (1882 – 1936), otorgaron la primacía indiscutible a la observación de la realidad para partir de allí, por medio de la inducción, hacia la explicación o predicción de los fenómenos naturales.

En este sentido, la observación debe controlar y proporcionar una serie de enunciados que validan ciertos acontecimientos determinados y, a su vez, un conjunto de hipótesis universales (o estadísticas), construyendo así la base teórica. Para este paradigma, esta base teórica implica la comprobación de que, en efecto ocurre en consonancia con los acontecimientos descritos por los enunciados referidos, esto significa que, todo el valor de una explicación de carácter científico se debe a comprobaciones objetivas y empíricas tanto de los enunciados como de las hipótesis universales.

El positivismo concibe la investigación científica a partir de la observación empírica y la lógica buscando verificar teorías y formular leyes generales. Su versión clásica, considera como padre y fundador a Augusto Comte (1798 – 1857), mientras que el positivismo lógico, desarrollado por el Círculo de Viena en el siglo XX, sentó las bases de un enfoque que prioriza la lógica, la deducción, y la verificación. Por el contrario, autores como Karl Popper (1902 – 1994) planteó el método „hipotético deductivo“. Este método postula que la ciencia no avanza confirmando teorías, sino mediante el principio de „falsación“: confrontando hipótesis con la realidad para intentar refutarlas empíricamente.

En tal sentido, se menciona que el ideal de toda ciencia es establecer el menor número posible de sistemas deductivos con el mayor poder explicativo. Tal como lo expresó Karl Popper (1963) en su obra Conjeturas y refutaciones: en el desarrollo del conocimiento científico, el objetivo es lograr sistemas que constan de pocas proposiciones teóricas, pero que sean capaces de explicar un gran número de proposiciones empíricas. Al analizar las obras de Francis Bacon (1561 – 1626), padre del empirismo, y de Galileo Galilei (1564 – 1642), considerado el padre de la ciencia moderna, se evidencia que las teorías científicas representan el nivel más alto para alcanzar el conocimiento, al ser capaces de explicar o predecir fenómenos.

Estas teorías incluyen variables y conceptos descriptivos, integrando proposiciones que establecen relaciones entre un conjunto determinado de propiedades. Dichas proposiciones interconectadas forman un sistema deductivo. En consecuencia, tanto para los defensores del método deductivo como del inductivo, la pretensión última de los científicos es construir un sistema absolutamente preciso, en él que la teoría se integra deductivamente y contenga rigurosamente sus distintas partes.

En definitiva, en la ciencia empírica como en las formales, sus procesos y, por ende, sus avances han conducido a mirarlas no de manera lineal y acumulativa, como explica Thomas Kuhn (1962, 89), que: „el conocimiento evoluciona a través de rupturas o „revoluciones", impulsadas por cambios de paradigmas". Todo ello, dirige a la creación de un nuevo paradigma que, al recibir aceptación implica por parte de determinada comunidad científica el rechazo de la anterior.

En esta dirección, se menciona que la sustitución de paradigmas pudiera representar para algunas comunidades de científicos un proceso de acercamiento hacia su objetivo primordial, como es la unidad de la ciencia, o en su defecto, seguir generando las „islas de conocimiento" donde los especialistas en diferentes disciplinas tienen problemas para interactuar entre sí (UNESCO, 2024).

En atención a las ideas planteadas, en el siguiente apartado se expondrán algunas líneas referidas a la unidad del método, específicamente en las ciencias sociales. Destacando si es posible afirmar una sistematización unitaria plena, a partir de la fundamentación de algunos pensadores que marcaron una honda huella en el debate sobre estos temas, los cuales aún son polémicos en la actualidad.

3. Sistematización unitaria del método en las ciencias sociales

El análisis que se otorga en la actualidad a la unidad del método es histórico, controversial, central en epistemología y filosofía de la ciencia y más aún cuando se dirige a las ciencias sociales. Cabe destacar, que algunos pensadores de la ciencia han manejado la tesis de la unidad, en donde puede aún interpretarse en un sentido más débil, como afirmación de la existencia de un método científico valedero para todas las disciplinas, independientemente de su objeto de estudio (Bunge, 2004).

Es necesario indagar sobre la posibilidad de la unidad teórica en las ciencias sociales. Para ello, se reflexiona sobre el hecho de que los sistemas teóricos plenamente formalizados abundan en las ciencias exactas, mientras que en ciencias sociales no se ha alcanzado el nivel de desarrollo deseado por algunas comunidades científicas. Tanto es así, que muchos no dudan en afirmar que esa unicidad plena es imposible en este ámbito. Por ejemplo, Kant (1724-1804) en su momento dio apertura sobre las ciencias naturales y las ciencias sociales, en su afán de salvar la universalidad de la ciencia contra el empirismo de los filósofos ingleses como Hume entre otros, no admitiendo la validez del conocimiento científico.

De acuerdo con Kant es importante destacar su fundamentación idealista al dividir las ciencias entre naturales y las del hombre, existiendo un gran abismo entre esos dos mundos que intenta conectar en su obra Crítica del Juicio (1790). Este esquema se entiende, señalando que el hombre tiene dos facultades, el intelecto y la razón (lo sensible-natural y lo suprasensible-libertad). A través de ellas se llega a los objetos, pero no como cosas en sí, sino como „fenómenos"; siendo la libertad la que debe realizar en el mundo sensible la finalidad planteada por sus propias leyes. Todo ello, origino la división moderna entre ciencia, cultura, naturaleza y humanidad, creando a su vez una susceptibilidad de opiniones ante la inquietud inicial sobre si es posible aplicar la unidad del método.

Igualmente, estudiar en un extremo a Comte (1798-1857) y por el otro Weber (1864-1920) impulsa en uno el dilema de incluir las ciencias sociales al cuadro de las llamadas ciencias físico-naturales y el último la representación de una escuela historicista, defensora del método individualizante en las ciencias de la cultura, concibiendo por ejemplo la Sociología como una ciencia, siendo su objetivo la comprensión, la interpretación de lo social, para explicar su causalidad, desarrollo y sus efectos. En oposición a la versión positivista de las ciencias sociales coinciden las dos grandes escuelas: el historicismo alemán, la hermenéutica filosófica de Dilthey (1833-1911) y la escuela de Baden del neokantismo de Rickert (1863-1936), que luego continuaría con la de Weber y la hegeliana-marxista, aunque sus propuestas de superación del empirismo contienen notorias discrepancias.

Estudiar a Weber, así como también al propio Marx (1818 – 1883) es ver que el objeto de las ciencias sociales no es sólo lo cuantificable o medible, sino el hombre y la sociedad humana. En Weber se encuentra elementos que explican que sólo lo natural se entiende desde el exterior, porque las relaciones entre los fenómenos „son relaciones mecánicas de causalidad". Por el contrario, lo humano y lo social „sólo puede ser comprendido desde el interior porque las relaciones son de valor o intención". Así, emerge una concepción metodológica, que no se utiliza para designar todo el proceso lógico que requiera una investigación, sino como una estrategia para el estudio de lo observado como fenómeno social, originada a partir de consideraciones teóricas previas (Weber, 1964, 7-8).

De tal manera que, la unicidad del método científico para estos autores argumenta su rechazo, en razón de que las ciencias sociales estudian la acción humana, la cual está dotada de intencionalidad, toma de decisiones y la causalidad detrás de lo que hacemos, aspectos que más adelante se intentarán explicar, dada la búsqueda requerida del análisis en cuestión.

Por ejemplo, Weber explica en sus estudios socio-históricos en el que aplicó el método de los „tipos de ideales" (idealtypus), entendiéndose como una

herramienta metodológica para estudiar los fenómenos sociales. En ellos, describe de manera utópica, que construir un modelo teórico puro y exagerado, – incentivado por el investigador – sirve sólo para medir, comparar y comprender la realidad, aunque no exista en el mundo real (Weber, 1964, 7).

El nivel de sistematización teórica aplicadas en las ciencias sociales pareciera en la actualidad no alcanzar el nivel exigido por la mayoría de los científicos, se detecta entonces, una profunda diferencia entre las ciencias sociales y las experimentales, porque uno se avoca en defensa del método hipotético-deductivo como aceptable, otros por la aplicación rigurosa del „método científico“ (experimentales) garantizando que la ciencia no es una colección de datos al azar, sino un conjunto ordenado y estructurado de ideas lógicamente conectadas entre sí, es decir, tiene un carácter sistemático y acumulativo, esto construye, organiza y valida el conocimiento científico.

En consecuencia, se considera que, en la investigación se busca dar solución a un problema planteado, cuyos objetivos y marco teórico servirán para dar el rigor científico de todo lo que vincule su sistematización, por lo tanto, su alcance, resulte un tipo de conocimiento confiable y beneficioso para la comunidad científica.

De allí que, desarrollar un método de investigación es complejo al confluir procedimientos estructurales (del método científico) epistémicos (aún de las ciencias sociales o propias de cada disciplina), los cuales no siempre conectan, sino desde la propia reciprocidad de los fenómenos y hechos complejos (interactúan) dando una descripción más profunda de la realidad a estudiar, por tanto, el trabajo puede estar condicionado también por el contexto, en el cual, puede beneficiar o afectar la interpretación del fenómeno, traduciéndose a veces en hallazgos e innovaciones con menor credibilidad.

En tal sentido, el empleo de la unidad del método se introduce en aclarar la importancia que tiene principalmente el objeto de estudio de la investigación, ya que, de allí resultaría mayormente la estructura del trabajo a realizar, lo que significa, que la metodología se construiría sistemáticamente definiendo precisamente el método. Desde esta perspectiva, se lograría en aras de asegurar lo imprescindible –entendiendo la estructura como proceso – en su rigurosidad, sistematización, validez y fiabilidad, tal como lo expresara en su momento Mario Bunge, que la ciencia es „esclava de sus propios métodos y técnicas mientras éstos tienen éxito“.

Partiendo de esta última idea, la propia investigación respondería el camino a seguir, sin aislar los principios básicos anteriormente mencionados, por ejemplo: cuando la investigación lo requiera desde su complejidad se incluiría lo necesario para validar información, siendo esa misma validez, la que

derivará los resultados y ayude a robustecer las exigencias del objeto de estudio, mediante la planificación correcta del muestreo, la recolección y el análisis de todo lo que ayude a darle fiabilidad y confianza en la investigación.

Finalmente, en la actualidad se propone superar ese fraccionamiento desde un método estructurado, pero abierto a la búsqueda, que no niegue el „método científico“, sino que permita emplear técnicas integradas, sistematizando los saberes para alcanzar un conocimiento que trasciende los límites disciplinares, con una nomenclatura capaz de enlazar y enriquecer la ciencia, la cultura y el mundo.

A continuación, se presenta una aproximación al estudio del paradigma interpretativo, en la cual, es posible reforzar el análisis anterior, partiendo de la idea que, en este paradigma, existe un enorme potencial para construir racionalmente, con sentido y significado a través del „método científico“, generando momentos cruciales por el cual se crean también condiciones y posibilidades de ver los hechos y los fenómenos.

4. Paradigma Interpretativo

El estudio de este paradigma contrasta con el positivismo, ya que, como se expresó en el apartado anterior, en lugar de buscar leyes universales a través de la objetividad, se enfoca en entender cómo los individuos construyen la realidad social mediante la reciprocidad, su lenguaje y la cultura. Por esta razón, su núcleo es la comprensión subjetiva e interpretación de los significados que las personas atribuyen a sus experiencias.

Además de ello, es un modelo de investigación orientado no tanto a aportar explicaciones, medir o cuantificar la realidad, sino a interpretar y comprender la conducta humana desde sus intenciones y significados, cuyo eje central es la descripción de lo particular de las personas, reconociendo que su realidad es múltiple, holística y dinámica (Guba y Lincoln, 1988).

Entre los autores que fundamentan sus orígenes se encuentran los alemanes Edmund Husserl (1859-1938) centrado en la filosofía fenomenológica y Hans-Georg Gadamer (1900-2002) considerado el padre de la filosofía hermeneútica, siendo sus principales argumentos la importancia de la interpretación y la comprensión subjetiva en los estudios científicos. Estas corrientes humanísticas e interpretativas tienen su análisis en las acciones de las personas y de la vida en sociedad, es por eso que emplean técnicas de investigación de carácter cualitativo, por lo cual, se explicará algunos de sus mayores representantes.

La teoría o fenomenología husserliana busca estudiar los hechos y fenómenos tal como se presentan a la conciencia. En referencia a la ciencia Husserl

propone cómo los objetos son percibidos por las personas, en lugar de asumir que hay una realidad objetiva por la cual se puede estudiar de manera independiente. El investigador suspende sus juicios sobre la realidad objetiva, en lo que denominó „reducción fenomenológica“, en otras palabras, direcciona su mirada a la experiencia subjetiva del individuo (Husserl, 2013), asentando las bases de lo que representa hoy en día el paradigma interpretativo.

Cabe destacar, que existen contribuciones importantes del alemán Martin Heidegger (1889-1976), quien siguiendo su legado aportó en su obra Ser y tiempo (1927) el concepto de „ser en el mundo“, explicando que la existencia humana no puede separarse de su contexto, destacando que la comprensión no es simplemente un acto cognitivo, sino más bien una forma de estar en el mundo, marcado por la influencia social, la cultura y la propia historia.

Gadamer, por otro lado, amplía el concepto que hasta entonces se tenía de la hermenéutica, más allá de la mera interpretación de textos, aplicándolo a la comprensión de la experiencia humana, propuesta que expresa en su obra Verdad y Método (2003). Entre sus argumentos menciona que la comprensión se fundamenta siempre en un proceso histórico y lingüístico, explicando que la interpretación no es completamente objetiva, ya que el intérprete está involucrado en su propio proceso histórico, lo que trae como consecuencia (para la ciencia), lo que él llamó los prejuicios, el lenguaje y las propias experiencias del que realiza la investigación.

En este orden de ideas la influencia de Paul Ricoeur (1913-2005) también es significativa, en razón de aportes referente a la interpretación, entendiéndose como un acto dialéctico la cual, implica la comprensión (desde la interioridad) como la explicación (objetividad), siendo su obra „Del texto a la acción“ (2002) donde expone que no sólo es la interpretación del texto sino también la acción humana. Lo que involucra desde esta perspectiva, que las acciones y los fenómenos humanos se pueden mirar como textos la cual requieren ser interpretados para indagar sobre sus significados con mayor profundidad.

En base a los argumentos presentados, el paradigma naturalista-interpretativo contiene algunos rasgos particulares que en las líneas anteriores tal vez se lograron apreciar. En este sentido y según Schwandt (en González, 2002) se pueden analizar: el ontológico, la contextualización, la verificabilidad y la interpretación dialógica como elementos que caracterizan al enfoque fenomenológico, hermenéutico y dialéctico.

El ontológico asume que la realidad no existe de manera objetiva e independiente por el investigador, sino que se percibe desde lo social a través de las interacciones de las personas. De allí que, el investigador las comprenda en cómo perciben e interpretan el mundo y a partir de allí la construcción de significados desde sus experiencias (González, 2002).

La contextualización argumenta que todo conocimiento está situado desde lo histórico, cultural y social, Gadamer aporta que la interpretación estará influenciada por los prejuicios y el contexto, es decir, la imposibilidad de alcanzar una plena objetividad, entonces se busca realmente es comprender los hechos y los fenómenos dentro de su especificidad contextual.

Por esta razón es propicia la verificabilidad, ya que, de acuerdo a Guba y Lincoln (1988) el positivismo en general busca explicar los fenómenos mediante la formulación de leyes, la cual a fin de cuentas permite la predicción y el control, ya sean físicos o humanos. El naturalista interpretativo busca comprender el significado de las acciones humanas y los fenómenos sociales. Por ejemplo, Heidegger (1927) explica la comprensión en este paradigma, en donde, es un „proceso existencial“ y práctico por el cual se antepone a cualquier explicación científica.

En este esquema explicativo resalta igualmente la interpretación dialógica la cual se dirige como todo proceso interpretativo - dialógico reflexivo - tal cual lo expuso Paul Ricoeur (1986) donde manifestó que la interpretación no es un acto unilateral; sino más bien es un diálogo entre el investigador, los hechos y los fenómenos, por el cual se estudian, en función de que ambos son transformados en el proceso. Desde este punto de vista, el conocimiento posee esas características, en el sentido de los resultados de una experiencia investigativa, facilitan un punto de partida en un proceso continuo que alcance la rigurosidad esperada.

Es por ello que, según Geertz (1973) el investigador, debería integrarse en el mundo del participante para interpretar, desde las acciones y las experiencias, los significados, en la cual, se logre alcanzar la construcción de conceptos, y proposiciones interrelacionadas, donde se puedan explicar los hechos y fenómenos estudiados. En este contexto, el método inductivo es un punto clave en el paradigma estudiado, porque no parte de hipótesis preestablecidas o de principios generales, sino que construye el conocimiento desde las experiencias propias y nuevos significados (Guba y Lincoln, 1988).

En tal sentido, se revisan a continuación algunas ideas sobre las discusiones actuales relacionadas en torno a la construcción social del conocimiento, la reflexividad y la producción de significados. Esto permite analizar, desde este paradigma, cómo las personas crean su realidad y cuál es el rol de quien investiga, mediante aspectos que ayuden a dilucidar su propio campo de acción.

5. Debates y desafíos actuales sobre el paradigma interpretativo

Desde la perspectiva de los objetivos de este escrito, que reflejan sus desafíos actuales, el paradigma interpretativo concibe la realidad como una construcción intersubjetiva, donde el conocimiento no se basa en descubrir verdades absolutas, sino en la percepción social a través del lenguaje; es decir, en comprender los significados que las personas dan a sus propias experiencias.

En este aspecto, en la investigación confluyen dimensiones filosóficas y metodológicas que ponen sobre la mesa la construcción social, la reflexividad epistemológica y la producción de significados. El primer punto expone que la realidad no surge de manera independiente en las personas cuando la experimentan; es decir, no es un objeto externo y fijo de estudio meramente neutral, sino que esa realidad se diseña socialmente. En consecuencia, existen tantas realidades como interpretaciones comparten los individuos (Cerda, 2011).

Este alcance forma parte de polémicas; sin embargo, se explica ontológicamente porque los fenómenos sociales carecen de leyes universales o estáticas, se contextualizan y se transforman constantemente en la medida en que las personas redefinen lo que hacen y sus acuerdos simbólicos (Mora, 2017). En otras palabras, es una construcción con mirada compartida e intersubjetiva; por ende, el significado de las cosas nace de la cultura, el lenguaje y la propia historia.

En la actualidad, esa discusión se extiende en la denominada reflexividad epistémica, la cual rechaza esa „neutralidad“ clásica que caracteriza los valores teóricos del paradigma positivista. Este paradigma sostiene la idea según la cual la ciencia debe ser totalmente objetiva, libre de valores, juicios morales y emociones.

Esta reflexividad, incluida en la práctica científica de acuerdo con Bourdieu (en Sandoval, 2021) se puede entender como la capacidad del investigador para observar de manera crítica y continua sus propias creencias, prejuicios, identidad y posición en la estructura social. Así, reconoce cómo esto influye en el carácter sistemático y creativo para producir conocimiento y resolver algún problema planteado.

Partiendo de esta idea, la vigilancia epistémica considerada en Bachelard y empleada durante el proceso investigativo ejerce una influencia determinante en la relación entre el investigador y el objeto de estudio. En otros términos, implica una autorreflexión constante sobre todo aquello que pudiera intervenir en el desarrollo de la investigación (citado en Wacquant y Vandebroeck,

2023). De este modo, la dimensión epistemológica de la práctica investigativa se traduce en valorar un proceso que no es abstracto, sino que está mediado por operaciones reales de revisión continua sobre el conocimiento que se está produciendo. Esta es una acción permanente que incide en todos los momentos de la indagación y reafirma la reflexividad epistémica como aspecto necesario para articular problemáticas científicas sólidas.

En el marco de la producción de significados, a lo largo de las líneas anteriores se ha mostrado según el paradigma interpretativo que su fundamento teórico se dirige en comprender la realidad social, destacando la subjetividad, la intersubjetividad y el contexto. Igualmente, este se presenta como un proceso dinámico, reflexivo e interactivo, configurado en una relación dialéctica e intersubjetiva en la que la producción del conocimiento se construye a partir de la percepción del investigador y del objeto de estudio.

Si bien lo metodológico representa uno de los desafíos, dado el proceder característico del paradigma interpretativo, donde la reflexividad epistémica es fundamental, también es necesario referirse a la flexibilidad. Esta permite construir datos durante la interacción, ya que el investigador observa o participa según el método empleado. Como ejemplos destacan, entre otros, la investigación-acción participante, aplicada en el trabajo de campo mediante entrevistas semiestructuradas, profundas y el método etnográfico, caracterizado por la intersubjetividad para registrar las prácticas de los informantes a fin de considerar y complementar su perspectiva (Mora, 2017).

De allí que el paradigma interpretativo posea características particulares y auténticas durante la construcción de conocimiento, y se diferencie del positivismo, por su fundamento *social.* Se dirige a las experiencias de los actores involucrados, lo que implica las visiones subjetivas de las personas y los significados del contexto social. Se trata, entonces, de crear un conocimiento con cierta carga de controversias al considerar significaciones personales, sociales, ideológicas y valorativas (Guba y Lincoln, 1988).

No obstante, esa construcción social del conocimiento, de carácter interpretativo, es evocadora porque sus alcances pueden servir como marco teórico para darle continuidad a estudios posteriores. Al respecto, Guba y Lincoln (1988, 316) presentan la transferibilidad como punto de partida, lo que permite al investigador suministrar una descripción detallada de su trabajo a otros interesados en pronunciarse sobre los resultados obtenidos en el contexto abordado. Desde este punto de vista, esto favorece la profundidad y extensión al ampliar el campo de acción en todos los ámbitos e inclusive nutrir las perspectivas de los actores sociales involucrados, a diferencia del positivismo, que representa esquemas cerrados, verticales y jerárquicos.

En consideración a los planteamientos anteriores, surge la necesidad de seguir profundizando en ello. Por consiguiente, en las próximas líneas se presentará una aproximación a la relación existente entre el paradigma interpretativo y la investigación educativa. El paradigma interpretativo sostiene una dinámica abierta a la subjetividad, cuyo objetivo principal no es medir o predecir fenómenos (como lo plantea el positivismo), sino acercarnos a una comprensión más profunda de las acciones y experiencias que las personas desarrollan dentro de un contexto social. Estas nociones se vinculan a la valoración del enfoque etnográfico como herramienta clave para describir esos hechos o fenómenos en sus contextos naturales.

6. Relación entre el paradigma interpretativo y la investigación educativa: un análisis desde el enfoque etnográfico

Al iniciar este segmento, se da una aproximación teórica, para ello se revisa algunas definiciones sobre la palabra interpretar. Por ejemplo: según el diccionario de la Real Academia Española: explicar el sentido. Dar (a algo) un significado determinado. Explicar o declarar el sentido de algo y principalmente el de un texto. Explicar acciones, dichos o sucesos que pueden ser entendidos de diferentes modos. Concebir, ordenar o expresar de un modo personal la realidad. En Ferrater Mora en su diccionario de Filosofía la refiere a la propia hermenéutica, entendiéndose como la teoría del arte y la práctica de la interpretación de textos y símbolos. Estas definiciones dan mayor claridad para entender desde este contexto, que la interpretación ayuda a la construcción de sentido y además a mirarlo de modos diferentes y singulares.

Desde esta perspectiva, el análisis se involucra con la construcción de un conjunto de realidades, no sólo materiales sino también simbólicas, esa construcción es histórica, social pero también cultural por el cual crea un vínculo directo como personas en esas realidades (Ledesma, 2014). Lo que quiere decir, se expresa igualmente en subjetividades concibiéndolas como González, (2002, 13) menciona:

> „[...] una producción simbólica-emocional de las experiencias vividas que se configura en un sistema que, desde sus inicios, se desarrolla en una relación recursiva con la experiencia, no siendo nunca un epifenómeno de esa experiencia. La subjetividad es una cualidad constituyente de la cultura, el hombre y sus diversas prácticas, es precisamente la expresión de la experiencia vivida en sentidos diferentes para quienes las comparten, constituyendo esos sentidos la realidad de la experiencia vivida para el hombre.“

De allí que, nuestras concepciones de religión, política, economía, entre otras, son el resultado de este proceso que se va construyendo con sentido desde lo

social. Siendo este paradigma interpretativo bidimensional, porque, por un lado, la interpretación de las personas que construyen socialmente y por otro los investigadores que los comprenden en la acción de construir esas realidades. Es así como, se pone en evidencia dos maneras de ver este modelo, los discursos acerca de sus prácticas, el oficio investigativo y científico sobre lo que las personan dicen y hacen.

Por ello, es importante destacar que en los últimos años la etnografía, como parte de la tradición antropológica en investigación, ha nutrido el paradigma naturalista interpretativo, sobre todo en el ámbito educativo, al sacar a la luz aspectos tal vez no visibilizados anteriormente en las prácticas educativas en general. A continuación, algunos de los motivos por los cuales es considerada un enfoque de investigación completo y fundamental.

A partir de lo expuesto, es pertinente recurrir a un acercamiento conceptual sobre la etnografía. Al respecto, el trabajo de Carmen Álvarez (2008) titulado: „La etnografía como modelo de investigación en educación“, presenta un interesante recorrido desde la perspectiva antropológica. Dicho texto estructura, captura y orienta hacia la investigación educativa aspectos básicos que dan al investigador, y al propio docente una comprensión profunda y contextualizada en espacios concretos. Además, relaciona aspectos que indican que „las etnografías no deben quedarse exclusivamente en su dimensión descriptiva, sino que, como modalidad de investigación educativa… deben coadyuvar… a sugerir alternativas teóricas y prácticas que conlleven una intervención pedagógica mejor“ (Torres, 1988,17 citado en Álvarez,1).

De esta manera, este enfoque se convierte en una oportunidad invaluable de observar la investigación educativa con lentes de visión profunda, lo que permite comprender las realidades en un entorno con particularidades, dinámicas y una cultura cotidiana dentro de las aulas o la institución seleccionada. Por lo tanto, la etnografía trasciende la simple recolección de datos; amplía los esquemas de trabajo para producir material informativo que no existía, el cual, sumado al campo educativo, puede crear bases sólidas para investigaciones previas e incluso para procesos futuros.

Del mismo modo, el reconocimiento que la educación forma parte de la cultura, tal como lo explicara Clifford Geertz, es un componente fundamental al ser entendida „como conjunto de sistemas simbólicos, que generan un contexto en el cual los sujetos nos movemos e interactuamos“ (1973, 20). Igualmente, otro motivo estaría en la existencia del llamado currículo oculto como lo abordaron cada uno desde sus perspectivas Philip W. Jackson (1928-2015), Michael Apple (1942), Henry Giroux (1943) entre otros, como prácticas que poseen significaciones para los actores del hecho educativo (docente – estudiante) que no pueden ser plenamente visibles sino mediante este paradigma desde la comprensión e interpretación.

En tal sentido, el abordaje etnográfico es de sumo interés para estudios en el ámbito educativo, porque permite penetrar, ver más allá de lo que hasta ahora se ha observado, en razón, de „presentar una actitud o un conjunto de actitudes para encarar los procesos etnográficos, concebida como un acto interpretativo“ (Geertz, 1973, 21). No obstante, existen controversias hacia este enfoque, porque se discute aún la relación entre la realidad, la observación aplicada, la descripción y la interpretación en los trabajos etnográficos, todos generados en su gran mayoría por los que argumentan desde el positivismo, objetando que la etnografía carece de objetividad, por tanto de validez, en donde, lo cualitativo no garantiza que más de un observador analice el mismo fenómeno y lleguen con rigurosidad científica a conclusiones similares.

Para ello, basado en la experiencia investigativa de Clifford Geertz se expone lo siguiente: es necesario mencionar la advertencia que realiza en sus escritos, por ejemplo, en la obra titulada: „El Antropólogo como Autor“ destaca en sus primeras páginas que al escribir etnografía se debería convencer de que realmente el investigador convivió en el lugar „Lo que un buen etnógrafo debe hacer es ir a los sitios, volver con información sobre la gente que vive allí“ (1997, 11). Además, explica el autor que, de haber estado en el lugar de los hechos, debería lograr transmitir esa experiencia, como si estuviera involucrado en el proceso investigativo.

Todo ello, implica que no se trata solamente de estar en un lugar determinado, sino que fundamentalmente, se „debería tomar en serio la escritura…en el sentido de que, tal vez, de llegar a comprenderse mejor el carácter literario“ (Geertz, 1997,12) y así legitimar (evitando los sesgos en el trabajo etnográfico) un proceso de investigación que puede desde la rigurosidad científica, aportar desde un conjunto de realidades concretas, la explicación de un mundo que se puede conocer de primera fuente, „comprender e interpretar es un diálogo constante“. Es decir, una relación entre interprete e interpretado, que abre posibilidades de ver particularidades, en donde, se descubre un investigador que no muestra una verdad absoluta, sino una „fusión de horizontes“ (Gadamer, 2003, 376-399).

En atención a lo expuesto, la investigación etnográfica resultaría incongruente, porque su validez no depende de lógicas o mediciones exactas, sino de la interpretación subjetiva y el contexto en la cual se mueve quien aplica este enfoque. Por consiguiente, se debe integrar el análisis recogido de la cultura, los modos de vida, el comportamiento de un grupo o comunidad desde el trabajo de campo, la observación participante o entrevistas, „inmersión – convertirse en nativos“ para captar la perspectiva de las personas. (Geertz, 1997). Siendo así, la oportunidad de estructurar principios, saberes (teoría) que estimulen y consoliden desde adentro, los significados reales de acciones cotidianas, interacciones y formas de vida.

Es así como la conexión expuesta entre quien investiga y lo investigado – en este caso, una cultura, una sociedad, o una estructura social que tiene riquezas únicas valoradas desde sus propias perspectivas – se traduce que realmente se refiere a la producción de conocimiento. En buena medida, se presenta lo fundamental: el rigor teórico-metodológico, al articular un diálogo continuo entre los conceptos del investigador y la realidad empírica experimentada. Estas nociones permiten entender no solo a la comunidad estudiada, sino también lógicas que pueden trascender para comprender otros grupos humanos.

Un ejemplo de ello es la experiencia etnográfica de Paul Rabinow, intitulada: „Reflexiones sobre un trabajo de campo en Marruecos“ (1977), obra que cambió la mirada de los estudios antropológicos y etnográficos al cuestionar la falsa objetividad del investigador y exponer la complejidad de las relaciones entre las personas. De manera que no se estudian objetos, sino la cultura, costumbres, las creencias y el estilo de vida de un grupo de personas (Rabinow,1992). Por tanto, el conocimiento etnográfico surge de esa interacción lo que hace al investigador activo y partícipe mediante la metodología empleada, así como de las técnicas e interpretaciones que estarán siempre influenciadas por el género, la clase social, el origen cultural y los propios prejuicios del que investiga.

En torno a las especificidades de la etnografía, se considera que de ella surge una clasificación más actual, intersubjetiva y descentralizada. Esto responde al paso de una observación „objetiva“, hacia las exigencias de la era digital y a la crisis de su representación, la cual basaba la observación participante de forma aislada y durante largos periodos para documentar de manera holística y con aparente objetividad lo que generó una „etnografía rota“ (Rabinow, 1992).

Todo esto cimentó las bases de una „experimentación metodológica“ que nutre con mayor solidez la comprensión de los grupos o culturas estudiados, llevando al investigador a ser un observador neutral a un participante más activo en la reflexión y la interacción. Por ello, la existencia de la etnografía crítica, digital y multisituada, además de la autoetnografía, parten de la etnografía tradicional para fortalecer los relatos en la comprensión de los fenómenos culturales. Así, se comprometen fundamentalmente a enriquecer mutuamente los procesos dialógicos entre los actores participantes, „el observador y lo observado“ (Rabinow, 1992).

En este orden de ideas, se consideran brevemente algunos aspectos de la clasificación de la etnografía. Por ejemplo, la etnografía crítica se fundamenta en principios de la teoría crítica y afirma que la etnografía tradicional se limita a describir culturas detenidas, pues aísla el elemento político e histórico. Esto

es contrario a la historicidad de una cultura la cual es cambiante al encontrarse inmersa en el mundo global de hoy (Guba y Lincoln, 1988).

Es primordial indicar que el objetivo principal es aclarar de manera consciente a los grupos marginados de una sociedad o cultura. Para ello, se consideran categorías como el poder, la represión y la injusticia, y se mantiene la reflexión como eje central para incluir las voces, las expresiones y la emancipación de las personas o lugar en que se lleva a cabo la indagación.

Es así como la etnografía digital ha surgido recientemente en respuesta al paso arrollador de las llamadas tecnologías digitales. Esta metodología adopta principios y técnicas de la etnografía tradicional para comprender las interacciones, las culturas en el ciberespacio, y las plataformas virtuales, analizando la vida social mediatizada por lo digital hasta el punto de entrelazar transversalmente la vida material y sensorial de las personas, culturas y sociedades (Hine, 2004).

Es pertinente igualmente destacar la autoetnografía que reconoce al investigador y su propia experiencia de vida como enfoque principal del análisis, tal como lo expone Ellis (2003, en Blanco 2012, 56) „la autoetnografía es un género de escritura e investigación autobiográfico que conecta lo personal con lo cultural“. Lo que revela la conexión sistemática de la biografía con lo cultural, reconociendo que la subjetividad, lejos de convertirse en obstáculo investigativo, es una herramienta analítica y significativamente reflexiva.

La etnografía multisituada o también denominada „etnografía multilocal“ o „transnacional“, según George Marcus (2001) explica cómo esta práctica hace uso de diversos espacios interrelacionados que rompen el esquema cerrado de una localidad absoluta. Asimismo, integra metáforas, biografías y conflictos a través de múltiples geografías, diásporas, y resalta las dinámicas del sistema del mundo globalizado en las que están inmersos los grupos estudiados.

De cierto modo, implica una etnografía que capture y „sitúe“ en el sistema mundial las construcciones culturales en estrecha relación con el marco local, el cual regularmente ha servido para contextualizar la etnografía tradicional, considerando entonces el enlace entre diferentes espacios (glocal) y las consecuencias generadas en la construcción cultural del grupo y sus posibles prácticas (Marcus, 2001).

Es evidente que, en la investigación educativa bajo este paradigma y los fundamentos teórico-metodológicos de la etnografía, el investigador asume un rol más protagónico, cuya finalidad es describir e interpretar el contexto

escolar para alcanzar una mayor comprensión de la realidad educativa objeto de estudio.

Por tanto, la etnografía no debería considerarse como una simple técnica para recoger datos, sino más bien como una metodología que muestra información observable, lo que permite documentar en un tiempo y espacio determinados. Es por esta razón que se describen algunas investigaciones educativas concretas para argumentar las ideas propuestas anteriormente.

Por ejemplo, el estudio titulado „La autoetnografía crítica y el self vulnerable como investigadora“, publicado en 2014 por la estadounidense Gresilda A. Tilley-Lubbs, profesora de la Facultad de Enseñanza y Aprendizaje, de la Escuela de Educación de Virginia Tech (Estados Unidos), estructura una significativa combinación entre la pedagogía crítica y la autoetnografía. Este trabajo dirige la reflexividad, la introspección, hacia la interpretación de los hechos de su vida a partir de perspectivas culturales para comprender los sucesos y circunstancias socioculturales, políticas, económicas que le ocurrieron en paralelo como investigadora y miembro de lo que llama cultura dominante, al tiempo que entiende el peligro de actuar en algunos casos como opresora de las comunidades donde investiga.

Igualmente, la profesora de origen costarricense Zuleyka Suárez Valdez Ayala propone un trabajo que relaciona la etnografía crítica, la cual presenta diferencias fundamentales con la idea tradicional de la etnografía, en el que resalta la crítica social y política para promover acciones que favorezcan a las comunidades, todo ello desde la óptica educativa y el análisis crítico del oficio que ocupa en la actualidad el docente. Su investigación, titulada „Etnografía crítica. Surgimiento y repercusiones“, fue publicada en Costa Rica en el año 2012.

Otros autores destacados, como Sara Pink, Heather Horst, John Postill, Larissa Hjorth, Tania Lewis y Jo Tacchi, presentan en su obra „Etnografía digital. Principios y práctica“ (2016) una serie de aportaciones que aproximan el mundo etnográfico a la dinámica de cómo vivimos e investigamos en un entorno digital, material y sensorial. Dicho mundo no es estático, sino que se mueve y avanza, mostrando que es cambiante.

El análisis aborda cómo realizar el trabajo etnográfico, en la medida en que la investigación se despliega en lo digital como parte del mundo en que se „cohabita“, además de considerar a los participantes en el proceso investigativo. Asimismo, la propuesta incluye la reflexividad como un componente esencial en la práctica, la etnografía como evento abierto, la localidad etnográfica digital, el sistema para estudiar la experiencia, el estudio de las cosas y su evolución, entre otras categorías fundamentales de la investigación.

Por último, se menciona el trabajo de Deisy Goncalvez Goncalvez, publicado en 2008 como tesis de grado, titulado „Estudio etnográfico-exploratorio sobre los patrones culturales de crianza en la niñez entre los docentes y padres, en tres escuelas de la ciudad de Mérida“. En este estudio se revisan, desde un enfoque interdisciplinario, categorías socioculturales e históricas como la infancia y la niñez, con aportes teóricos de la escuela de la Personalidad y Cultura. También se emplearon algunas técnicas etnográficas de corte tradicional para recoger datos dentro de un contexto educativo.

En definitiva, se abren posibles caminos en los que la etnografía emplea un conjunto de herramientas para aclarar los embrollos que pudieran surgir en ese recorrido investigativo. El cual servirá para la construcción de narraciones de los hechos con base científica, que dependerá no solo en mostrar la cultura de una comunidad, sino en la pericia escritural del investigador. Es por esto que en la siguiente sección se presentan algunas recomendaciones a manera de cierre, para tratarlas como aspectos fundamentales en el análisis en cuestión.

7. Conclusiones

En medio de las contradicciones que puedan surgir en una investigación por su rigurosidad científica y más aún si es de corte naturalista-interpretativo empleando como enfoque la etnografía, es necesario cerrar de manera preliminar con algunas consideraciones pertinentes:
De acuerdo con lo planteado, la investigación es en definitiva la aplicación del método científico, cuya episteme la introduce en el plano fáctico y científico. Dicha labor no se establece únicamente desde lo cualitativo sino también de lo cualitativo. Esta lógica exige que se adoptará métodos diversos en función del objeto de estudio, lo que implica que toda investigación está orientada a crear conocimiento y buscar soluciones, sirviéndose de ambos enfoques para que se complementen y garanticen su rigurosidad científica.

Así, una de las características principales del paradigma interpretativo radica en la capacidad del investigador que tiene para relacionarse, o mejor dicho, comunicarse con el objeto de estudio, propiciando una relación más horizontal entre quien investiga. Esto facilita una mayor naturalidad y habilidad para observar lo social, tal como se mencionó en los apartados número dos y tres, escenario que fortalece su validez a través de la observación, legitimando así los procedimientos y resultados alcanzados.

Por tanto, en la investigación el paradigma establece los principios y conceptos teóricos propios de una disciplina, los cuales sirven de cimiento para el estudio y la aplicación de sus metodologías. En este sentido, dado el enfoque etnográfico, resulta fundamental reconocer lo siguiente:

Después de disertar en buena medida de lo que ha ocurrido en el pasado reciente y en la actualidad, se debería incluir en la reflexión investigativa, evitar a toda costa las percepciones personalistas, sin fundamento real, en tanto investigadores, ya que, pueden lejos de convertirse en ayuda teórico-metodológica en una „muralla china“ en obstruir la comprensión acertada del proceso investigativo. Es por eso que, se recomienda emplear procedimientos, herramientas que ayuden a precisar el objetivo de la investigación, por lo tanto, reducir los sesgos en todo el proceso. Estos dispositivos pueden ser registros confiables que noten una evidencia concreta de los datos recabados. Generalmente, esa evidencia es recogida en soportes tales como grabadoras, vídeos, diarios de campo y muchas otras más sofisticadas aplicaciones de notas a través de dispositivos móviles, celulares, tabletas, registros continuos como los GPS, biometría, utilizadas en etnografías de movilidad o sensoriales, software de análisis cualitativo como NVivo, ATLAS.ti o MXQDA (ATLAS.ti.com) para codificar y categorizar datos de una manera más sistemática, contrastando hipótesis y evitando que el investigador se incline solo por unos datos solamente.

Otra recomendación, de acuerdo a lo esperado en una estructura etnográfica, es combinar las técnicas de recolecta de información, también llamadas cruce o triangulación, procedimiento que ha mostrado una carga de efectividad, en tanto, se alcance a contrastar lo recabado, todo ello, en aras de lograr análisis más completos, sólidos y por supuesto con niveles altos de confiabilidad y credibilidad. Por ende, para analizar el comportamiento de las personas, describiendo no sólo la acción propiamente, sino el contexto, los significados, las estructuras simbólicas que le otorgan sentido, en palabras de Geertz „Descripción Densa“ (1973, 29). Es válido recurrir en estas posibilidades de trabajo, puesto que, permite mirar el fenómeno desde múltiples ángulos, por ejemplo: si se emplean registros mediante un diario de campo, se coteja con la aplicación de una entrevista y esta con algún otro registro que se tenga o en su defecto con algún documento oficial, alcanzando entonces una comprensión mucho más enriquecedora y contrastada con el objeto de estudio. Del mismo modo, se refiere que estos procedimientos forman parte de una práctica que fundamenta igualmente la investigación cualitativa, en el cual, refleja consistencia y fiabilidad científica en los resultados, tal como se intentó explicar en las primeras páginas del presente escrito.

En este contexto, es necesario que la rigurosidad científica se alcance en los trabajos etnográficos. Por tal razón, algunos estudiosos del tema han propuesto, desde la década de los ochenta, valorar dentro de la propia investigación las llamadas „…autobiografías reflexivas… que, sin formar parte de un texto principal, problematizan cuestiones relativas a la autoridad etnográfica“ (Guber, 2016, 87).

Dicho de otra manera, se recomienda como ejercicio extraer la dimensión autobiográfica en torno al objeto de estudio para evitar sesgos, seleccionando qué aspecto pudieran provocarlo. Esta perspectiva no es absoluta, pero su consideración contribuye a perseguir las exigencias científicas, además de: „… poner en evidencia que lo que estamos capacitados para ver en los demás depende en buena medida de lo que está en nosotros mismos“ (Guber, 2016).

De este modo, es importante destacar, según Gadamer, la necesidad de „mantener un diálogo constante“; en este caso, no solo con lo investigado, sino fomentando una mirada bidireccional entre el marco conceptual que se tenga y el objeto de estudio. Esto permite valorar no solo la teoría para comprobar lo propuesto en la investigación, sino también para retroalimentar, ajustar y enriquecer la realidad que se estudia. Este proceso es continúo desglosado de alguna manera a lo largo de los apartados anteriores y que denota la dinámica inductiva, deductiva, el círculo hermenéutico y la flexibilidad metodológica que en definitiva conduce a una experiencia dialéctica que evita la imposición de prejuicios externos en lo que se desea alcanzar, permitiendo así que emerjan propuestas teóricas auténticas, fundamentadas y arraigadas en la producción científica.

Considerando lo anterior, Geertz (1973) menciona qué hacer etnografía es captar la visión del „mundo del nativo sus pensamientos y sentimientos“, así pues, la convivencia o como él lo denomina la „inmersión“ debería ser la correcta, la duración requerida con el grupo estudiado, para registrar su vida cotidiana. En este sentido, se comprendería las observaciones, experiencias y reflexiones en una dinámica coherente, sistematizada, en otros términos, el tiempo empleado en vivenciar con las personas estudiadas es valioso en razón de sostener con mayor criterio las ideas planteadas en la investigación. De allí que, seleccionar las personas o el grupo a estudiar es imprescindible, dada la relevancia en estudios etnográficos, el contexto a estudiar o delimitar lo que se va a observar, constituye una de las primeras decisiones importantes, así permitirá una planificación adecuada para trabajar con mayor alcance.

Asimismo, Bronislaw Malinowski en su obra „Los argonautas del Pacífico occidental I“ explica que una de las condiciones adecuadas para el trabajo etnográfico se refiere precisamente al método de observación participante. En él, quien investiga deja a un lado y „suspende“ sus propios preconceptos, teorías y prejuicios, para comprender el grupo de personas desde sus propios términos. A esto lo denominó „extrañamiento“, un aspecto esencial en el etnógrafo a lo largo de todo el proceso de la investigación, ya que permite profundizar en los significados de la realidad observada (1986, 24).

En conformidad con el análisis expuesto, es necesario contar igualmente con la documentación y preparación correspondientes. Dado que, como en toda investigación, esto es clave para sustentar y mantener todos los procesos en sintonía con el objeto de estudio. Pero, sobre todo, orienta el trabajo sobre el terreno, evita el sesgo y el desvió de la tan anhelada sistematización de los datos recogidos.

En pocas palabras, una literatura adecuada y el reconocimiento real de lo que se está haciendo fortalecen aspectos como el enfoque, el contexto, la identificación y los prejuicios. Así pues, el enfoque mantiene la estructura del estudio que se pretende realizar al recibir la orientación adecuada en sus procedimientos y técnicas. Por su parte, el contexto ayuda indudablemente a situar el proceso en el cual el „investigador de lo etnográfico“ se ve involucrado, permitiendo su trayectoria social y cultural. Por ende, facilita identificar nociones previas y deshacerse de esquemas estereotipados, mejorando la observación en la investigación y concibiéndola „no como telón de fondo de una trama, sino como parte de la trama misma“ (Guber, 2016, 58).

Referencias

Álvarez, Carmen (2008). „La etnografía como modelo de investigación en educación“. *Revista Gazeta de Antropología*. ISSN 0214-7564. http://hdl.handle.net/10481/6998

Blanco, Mercedes (2012). „Autoetnografía: una forma narrativa de generación de conocimientos“. *Andamios. Revista de investigación social*, 9(19). México, D.F.: Universidad Autónoma de México.

Bunge, Mario (2004). *La investigación científica. Su estrategia y su filosofía* (3.ª ed.). México, D.F.: Siglo XXI Editores.

Bunge, Mario (2001). *La ciencia, su método y filosofía* (4.ª ed.). Buenos Aires: Editorial Sudamericana.

Carnap, Rudolf (1988). *La construcción lógica del mundo*. México, D.F.: Universidad Nacional Autónoma de México.

Cerda, Hugo (2011). *Los elementos de la investigación. Cómo reconocerlos, diseñarlos y construirlos* (1.ª ed.). Bogotá, Colombia: Editorial Magisterio.

Descartes, René (2001). *El discurso del método*. Madrid, España: Tecnos.

Dilthey, Wilhelm (2000). *Dos escritos sobre hermenéutica*. Madrid: Ágora de Ideas / Ediciones ISTMO.

Ferrater, José (1964). *Diccionario de Filosofía* (5.ª ed.). Buenos Aires: Editorial Sudamericana.

Gadamer, Hans-Georg (2003). *Verdad y Método* (10.ª ed.). Salamanca: Ediciones Sígueme.

Geertz, Clifford (1973). *La interpretación de las culturas*. Barcelona, España: Gedisa.

Geertz, Clifford (1997). *El antropólogo como autor* (1.ª ed.). Buenos Aires: Paidós.

Goncalvez, Deisy (2008). „Estudio etnográfico-exploratorio sobre los patrones culturales de crianza en la niñez entre los docentes y padres, en tres escuelas de la ciudad de Mérida“. Mérida, Venezuela: Departamento de Preescolar. Escuela de Educación. Facultad de Humanidades y Educación. Universidad de Los Andes.

González Rey, Fernando (2002). *Sujeto y subjetividad. Una aproximación histórico-cultural*. México, D.F.: Thomson.

Guba, Egon y **Lincoln, Yvonna** (1998). „Paradigmas competitivos en la investigación cualitativa. Cuestiones teóricas“. Thousand Oaks, California: Sage.

Guber, Rosana (2016). *La Etnografía: Método, campo y reflexividad* (1.ª ed.). Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

Hammersley, Martyn y **Atkinson, Paul** (1994). *Etnografía. Métodos de investigación* (1.ª ed.). Barcelona, España: Paidós.

Hine, Christine (2004). *Etnografía virtual* (3.ª ed.). Barcelona, España: Editorial UOC.

Hurtado, Iván y **Toro, Josefina** (2005). *Paradigmas y métodos de Investigación en tiempos de cambio* (5.ª ed.). Valencia, Venezuela: Episteme Consultores Asociados.

Husserl, Edmund (2013). *Ideas relativas a una fenomenología pura y una filosofía fenomenológica. Libro Primero. Introducción general a la fenomenología pura* (1.ª ed.). México, D.F.: Fondo de Cultura Económica.

Khun, Thomas (1962). *Estructura de las revoluciones científicas* (4.ª ed.). México, D.F.: Fondo de Cultura Económica.

Ledesma, Marco (2014). *Análisis de la teoría de Vygotsky para la reconstrucción de la inteligencia social* (1.ª ed.). Cuenca, Ecuador: Editorial Universitaria Católica.

Malinowski, Bronislaw (1986). *Los argonautas del Pacífico Occidental* (1.ª ed.). Barcelona, España: Planeta-De Agostini.

Marcus, George (2001). „Etnografía en/del sistema mundo. El surgimiento de la etnografía multilocal“. *Alteridades*, 11(22). México: Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Iztapalapa.

Margarito, Mayra (2009). „La toma de decisiones metodológicas en la investigación social: Un devenir entre la subjetividad y la objetividad“. *Revista de Investigación Educativa*, 9. Veracruz, México: Instituto de Investigaciones en Educación. http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=283121714004

Mora, Cástor (2017). *Metodología de la investigación. Discusión Paradigmática, estrategias y métodos de investigación cualitativa y acción participativa transformadora* (1.ª ed.). Caracas, Venezuela / Heidelberg, Alemania: Grupo de investigación y difusión en educación matemática.

Morles, Víctor (2002). „Sobre la metodología como ciencia y el método científico: un espacio polémico“. *Revista de Pedagogía*, 23(66). Caracas, Venezuela: Escuela de Educación. Universidad Central de Venezuela.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (2023). *Red Mundial de Ciudades del Aprendizaje de la UNESCO*.

Pardinas, Felipe (1973). *Metodología y técnicas de investigación en ciencias sociales* (10.ª ed.). México, D.F.: Siglo XXI.

Pink, Sarah; **Horst, Heather**; **Postill, John**; **Hjorth, Larissa**; **Lewis, Tania** y **Tacchi, Jo** (2016). *Etnografía digital. Principios y práctica*. Madrid: Ediciones Morata.

Rabinow, Paul (1992). *Reflexiones sobre un trabajo de campo en Marruecos* (1.ª ed.). Madrid: Ediciones Júcar.

Real Academia Española (2026). *Diccionario de la lengua española* (23.ª ed., versión 23.8). https://dle.rae.es [Consulta: 15 de junio de 2026]

Ricoeur, Paul (2002). *Del texto a la acción. Ensayo de Hermenéutica II* (2.ª ed.). México, D.F.: Fondo de Cultura Económica.

Sandoval, Sergio (2021). „Pierre Bourdieu, la reflexividad y la discusión sobre el paradigma sociológico“. Guadalajara: Universidad de Guadalajara. http://orcid.org/0000-0003-1503-0758

Suárez, Zuleyka (2012). „Etnografía crítica. Surgimiento y repercusiones“. *Revista Comunicación*, 21(1). Instituto Tecnológico de Costa Rica.

Tilley-Lubbs, Gresilda (2014). „La autoetnografía crítica y el self vulnerable como investigadora“. *Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 4(3). http://dx.doi.org/10.477/remie.2014.014

Wacquant, Loïc y **Vandebroeck, Dieter** (2023). „Conceptos carnales en acción: la sociología diagonal de Loïc Wacquant“. *Encrucijadas. Revista crítica de Ciencias Sociales*, 23(3), e2305.

Weber, Max (1964). *Economía y sociedad. Esbozo de sociología comprensiva* (2.ª ed.). Madrid: Fondo de Cultura Económica de España.

Fundamentos de los paradigmas positivista, interpretativo y sociocrítico: Implicaciones en medicina, psiquiatría y suicidio

Foundations of the Positivist, Interpretive, and Socio-critical Paradigms: Implications for Medicine, Psychiatry, and Suicide

Albis Pabón Basto

aypb06@gmail.com

Resumen

La investigación científica es producir conocimiento con un método científico según la disciplina. A su vez está relacionada a procedimientos sistemáticos bajo los paradigmas. Por lo tanto, la investigación es lo que se hace mientras el paradigma representa la cosmovisión a través de la cual el investigador interpreta y significa la realidad. El presente artículo tiene como objetivo analizar los tres paradigmas fundamentales de la ciencia considerando lo ontológico, lo epistemológico y lo metodológico. En los resultados se encontró que el paradigma positivista estructuró la ciencia empírica, pero, su reduccionismo y la estricta verificación en los fenómenos humanos, favorecieron la evolución hacia el pospositivismo. A partir de ahí se abandonó la exigencia de una objetividad absoluta, lo que permitió un cambio en los esquemas por modelos comprensivos, que dieron paso al paradigma interpretativo que reconoció la subjetividad en la investigación e impulsó el surgimiento del paradigma sociocrítico. Es así como estos dos paradigmas, disipan el positivismo biomédico y restituyen la dimensión humana en la práctica médica. Para concluir en la revisión se apreció una evolución lineal de los paradigmas desde el positivismo hasta el sociocrítico, y como una propuesta para investigar la conducta suicida se sugiere considerar el paradigma de la complejidad asociado al modelo biopsicosocial o el paradigma pragmático con el método mixto.

Palabras clave: paradigma, positivista, interpretativo, sociocrítico, medicina, psiquiatría, suicidio.

Abstract

Scientific research involves the production of knowledge using a scientific method appropriate to the specific discipline. It relies on systematic procedures guided by paradigms; thus, research is the activity itself, whereas the paradigm represents the worldview through which the researcher interprets and makes sense of reality. This article aims to analyze the three fundamental paradigms of science—positivist, interpretative, and socio-critical—considering their ontological, epistemological, and methodological dimensions. The results indicate that while the positivist paradigm structured empirical science, its reductionism and insistence on strict verification regarding human phenomena paved the way for the evolution toward post-positivism. This shift involved abandoning the requirement for absolute objectivity, allowing for a transition from rigid frameworks to comprehensive models; this led to the interpretative paradigm—which acknowledged subjectivity in research—and subsequently fostered the emergence of the socio-critical paradigm. Together, these two paradigms challenge biomedical positivism and restore the human dimension to medical practice. In conclusion, the review reveals a linear evolution of paradigms from positivism to the socio-critical approach; furthermore, it suggests that investigating suicidal behavior could benefit from adopting either the complexity paradigm (linked to the biopsychosocial model) or the pragmatic paradigm with the mixed-methods approach.

Keywords: paradigm, positivist, interpretive, socio-critical, medicine, psychiatry, suicide.

1. Introducción

La investigación científica según Chipana (2023, 40) „es el proceso de producción de conocimiento siguiendo un método científico. Es una actividad en un determinado campo, conformada por acciones secuenciadas para encontrar respuesta a un problema científico“.

En relación al método científico, Espinoza y otros/as (2023, 6-7) lo definen como las tácticas que se emplean para crear conocimiento. En un sentido amplio, designa las operaciones generales (deducción, inducción, análisis y síntesis) comunes a todas las disciplinas. Es decir, es un conjunto de pasos o secuencias relacionadas a la lógica mediante el cual se realiza el planteamiento del problema científico, las hipótesis son contrastadas y los instrumentos de medición puestos a prueba. Además, es primordial en la ciencia, porque permite demostrar si un argumento es válido.

Por otra parte, Román, Rodríguez y Ropero (2021,18) señalan que el conjunto de conocimientos ordenados, sistemáticos y verificables que derivan de la investigación científica se conoce como ciencia. De menor a mayor abstracción, la ciencia estructura el conocimiento en hipótesis, leyes, teorías, modelos y paradigmas. Por consiguiente, una hipótesis es una afirmación que expone una posible relación entre dos o más variables. El conjunto de leyes es lo que se conoce como teoría y los modelos pueden representar la realidad de los elementos de una teoría. Mientras, los paradigmas son un conjunto de supuestos aceptados y compartidos que guían la investigación de una comunidad científica durante un periodo de tiempo.

Aunado a esto, Mejía (2022, 8-9), cita que „Thomas Kuhn en 1975 establece que un paradigma es una teoría o modelo explicativo". Kuhn explica que, a lo largo de la historia de la ciencia, un paradigma científico sustituye a otro. Los científicos trabajan perfeccionando un determinado paradigma, resuelven los problemas que surgen y elaboran nuevas leyes o modelos de acuerdo al paradigma vigente. Pero cuando aparecen observaciones contradictorias que no se ajustan a lo esperado, algunos comprenden que el paradigma ya no sirve para explicar lo observado y se instaura una crisis (periodo revolucionario) y promueven un nuevo paradigma que provoca ruptura en la comunidad científica. La propia formulación de Kuhn fue un nuevo paradigma.

Asimismo es fundamental destacar que Espinoza y otros/as (2023,13) proponen al paradigma científico como el modo de ver, analizar e interpretar los fenómenos estudiados, y, es posible distinguir tres sistemas de creencias o paradigmas en los que se inscribe la investigación; positivismo o cuantitativo, interpretativo o cualitativo y sociocrítico.

En definitiva la investigación científica está relacionada a procedimientos sistemáticos y tácticos, que operan bajo las directrices de los paradigmas de la investigación. Por lo tanto, la investigación es lo que se hace mientras el paradigma representa la cosmovisión epistemológica a través de la cual el investigador interpreta y significa la realidad.

Para Román, Rodríguez y Ropero (2021, 10-11), la investigación científica en las ciencias de la salud, es importante por diferentes motivos; generar nuevo conocimiento y mejorar el existente, avanzar como profesión; sin investigación la práctica asistencial se destina al automatismo, fundamentar científicamente los tratamientos y, por último, adaptar los cuidados a la demanda social y tecnológica.

No cabe duda que la investigación científica es el motor para el progreso científico médico y garantía de una atención de alto nivel en un marco de medicina basada en la evidencia; es decir, una integración entre la evidencia científica disponible, la clínica y los valores del paciente. Con el objetivo de alcanzar la seguridad, efectividad y eficacia de la atención en los sistemas de

salud. Es así como en las instituciones de salud, la investigación científica representa una estrategia indispensable para elevar los protocolos de diagnóstico, tratamiento, pronóstico y obtener mejores indicadores de morbimortalidad. Se constata que la investigación científica constituye el eje dinamizador de la psiquiatría actual y el fundamento indispensable de excelencia asistencial en salud mental con tratamientos personalizados y éticamente sustentados.

El objetivo del presente artículo es analizar los tres paradigmas fundamentales de la ciencia, desde lo ontológico, epistemológico y metodológico. Adicionalmente, se identificará el paradigma dominante en la medicina y en la psiquiatría. Así mismo, de los paradigmas revisados, se seleccionará el que cumpla con el rigor científico metodológico para investigar la conducta suicida. Para lograr el objetivo se realizó una búsqueda en las base de datos; Dialnet, Redalyc, Scielo, Biblioteca Virtual en Salud (BVS), PubMed, Science Direct y Google Académico, en español e inglés.

2. Desarrollo del trabajo

2.1. Fundamentos ontológicos, epistemológicos y metodológicos en los paradigmas fundamentales de la ciencia

Para Ñaupas y otros/as (2018, 67-73), la Gnoseología o Teoría del conocimiento, es la rama de la filosofía que estudia el conocimiento en general y en especial los problemas del conocimiento del ser (ontología). La Epistemología se creó en 1854 por James Frederick Ferrier, y es la rama de la filosofía que se desprendió de la Gnoseología, dedicándose al estudio del conocimiento científico o ciencia.
Con referencia a la metodología de la investigación científica, Espinoza y otros/as (2023,10) expresan que „está relacionada a procedimientos sistemáticos y estrategias que permite profundizar al investigador sobre un determinado problema, apoyados en los paradigmas de la investigación.“

Según Hernández (2025,117) una forma de diferenciar entre los paradigmas positivista, interpretativo y sociocrítico, es de acuerdo con la forma en que los ponentes explican las dimensiones del conocimiento, ontológico, epistemológico y metodológico, las cuales están relacionadas con sus matrices epistémicas.

A continuación se describe de forma superficial, por la naturaleza profunda del tema, los fundamentos ontológicos, epistemológicos y metodológicos en el paradigma positivista, el paradigma interpretativo y el paradigma sociocrítico.

2.2. Paradigma positivista:

En lo que respecta a Andrade (2024, 95-96) el positivismo es una corriente filosófica que surgió en el siglo XIX de la obra de Auguste Comte, considerado el padre del positivismo. Comte, sostuvo que el conocimiento debía basarse en hechos observables y medibles. Propuso que el conocimiento humano pasa por tres etapas: la teológica, en la que los fenómenos se explican mediante entidades sobrenaturales; la metafísica, en la que las causas abstractas y las esencias desempeñan un papel explicativo; y la positiva, en la que los fenómenos se explican mediante leyes naturales observables y verificables. En esta última etapa, se renuncia a la especulación no verificable empíricamente, y la ciencia se convierte en el único medio para entender el mundo. Así, el positivismo estableció un marco para la construcción del conocimiento científico, donde la observación, la experimentación y la validación empírica juegan un papel crucial.

En lo que respecta al método científico, Pérez (1990, 86-87), en su obra cumbre en epistemología, „¿Existe el método científico? Historia y realidad“ indica que en el positivismo de Comte conforme los hechos se hacen más complejos, los métodos necesarios para estudiarlos aumentan en complejidad. En contraste con Descartes, quien postuló un solo método correcto (el método geométrico), Comte expone que cada disciplina desarrolla una estrategia lógica y operacional, por lo que plantea tres métodos: observación, experimentación y comparación.

En este orden de ideas, el positivismo de Comte no es universal, es diverso y su complejidad, aumenta a lo largo de la historia. De este modo, Andrade (2024, 102) menciona:

> „Las diferencias entre el cartesianismo y el positivismo ilustran un cambio significativo en la epistemología moderna. Mientras Descartes busca fundamentos absolutos y universales a través de la razón, Comte propone un enfoque más pragmático y basado en la observación de hechos verificables. Este contraste refleja la transición de una filosofía centrada en la razón pura a una que prioriza la evidencia empírica. A pesar de sus diferencias, ambos enfoques han dejado una marca duradera en la epistemología y las ciencias sociales, mostrando cómo la búsqueda de certeza ha tomado formas diversas a lo largo del tiempo.“

De lo anterior, se desprenden tres consideraciones fundamentales: en primer lugar, no es preciso unificar los términos „positivismo“ y „racionalismo“ en una misma categoría pragmática, paradigma positivista o racionalista. Aun cuando esta asociación es ampliamente utilizada en la literatura académica, ambas constituyen corrientes de la filosofía con presupuestos ontológicos y epistemológicos diferenciados e, incluso, contrapuestos. En segundo lugar, respecto a la premisa Comtiana de la observación pura, la praxis científica

contemporánea demuestra que el investigador no se aproxima al objeto de estudio sin presupuestos teóricos; por el contrario, toda observación es conceptualizada. En tercer lugar, se destaca como virtud del positivismo de Comte que el análisis de fenómenos complejos requiere de técnicas como la comparación y la analógica, lo cual puede ser un antecedente directo de enfoques avanzados de investigación.

De otro modo, Pérez (1990, 87), plantea que el positivismo de Comte impactó en la filosofía de la ciencia, aunque con críticas, entre las cuales está la de John Stuart Mill, quien señaló las imprecisiones y deficiencias del método científico propuesto por Comte. A propósito, Vásquez (2019, 247):

> „Mill se ocupa de introducir la crítica al modelo tradicional de conocimiento especialmente en los ámbitos de la lógica y la psicología, vinculando ambos saberes. Su afirmación central es que las doctrinas metafísicas y sociales desentendidas de la realidad, por tanto falsas, encuentran su fundamento en la creencia de que la mente humana es capaz de entender la verdad independientemente de la observación y de la experiencia, esto es, a partir del dato revelado (dogma) o de la especulación metafísica (razón iluminista). De esa forma, en su texto de 1843, desarrolla una formulación y descripción detallada de las reglas del comportamiento inductivo (formas de conocimiento de la realidad mediante la experiencia) en las ciencias empíricas o sociales. El giro que Mill introduce en la lógica se sintetiza en el otorgar a la noción de „causa“ un sentido no metafísico.“

En resumen, ambos filósofos, Comte y Mill, comparten el rechazo a la metafísica y la defensa de la ciencia. Sin embargo, Comte argumenta que la mente no puede observarse a sí misma y refiere que la psicología no es ciencia. Mientras que Mill, sostiene que las reglas de la lógica y de la inducción yacen sobre las leyes de la mente humana y reconoce a la psicología como ciencia. El positivismo de Comte es deductivo, mientras que Mill, propone el método de inducción.

Es de precisar que Guba y Lincoln (2002, 125) expresan que el positivismo supone una realidad impulsada por leyes inmutables, el conocimiento de las cosas se resume en causa-efecto. Por lo que la postura básica es reduccionista y determinista. La epistemología es dualista y objetivista, donde el investigador y el objeto investigado son independientes. Además se evita que los valores y prejuicios influyan en los resultados. La metodologia es experimental.

En Rehman y Alharthi (2016, 54-55) mencionan que una de las críticas más repetidas al paradigma positivista es que los métodos científicos son apropiados para estudiar fenómenos naturales, pero, resultan insuficientes para estudiar individuos y fenómenos sociales. Ya que las ciencias humanas

pueden ser complejas, las personas impredecibles y los factores que conducen a los acontecimientos difíciles de demostrar.

Por su parte, Vidal (2015, 96-101) sostiene que es imposible negar los aportes del positivismo a la humanidad, entre otras las ciencias naturales, la tecnología y la industria. Pero, se ha magnificado las virtudes del positivismo asociándolo al liberalismo económico fuera de control. En la investigación científica, el positivismo, muestra su lado más desproporcionado, ya que genera un conocimiento estancado que deja los problemas sociales sin resolverlos en el mismo estado en que se encontraban. Por lo que se requiere una transición hacia modelos flexibles orientados a la intervención transformadora.

En consecuencia, parafraseando a Ñaupas y otros/as (2018, 84-85), enuncian que el Neopositivismo o positivismo lógico es la tercera etapa evolutiva del positivismo y surgió en el siglo XX a partir del Círculo de Viena y la Escuela de Berlín. El Círculo de Viena fue promovido por Moritz Schlik, Rudolf Carnap, y otros filósofos, quienes tomaron como referencia la obra „Tratado lógico-filosófico“ de Ludwig Wittgenstein. La tesis fundamental del empirismo lógico es que toda proposición es científica si tiene un método de verificación empírico. Por el contrario, la escuela de Berlín, liderada por Hans Reichenbach, planteó que los filósofos no tienen por qué ocuparse de cómo se llega al descubrimiento científico, sino de los resultados finales. Este reduccionismo de los positivistas lógicos, permitió el cuestionamiento de los mismos filósofos que inicialmente habían simpatizado con el empirismo lógico, como Karl Popper.

En atención a lo planteado, Andrade (2024, 96), indica que Karl Popper (1959), „argumentó que la ciencia no puede basarse en la verificación, sino en la falsación, es decir, en la capacidad de una teoría para ser refutada“.

Dentro del mismo contexto conforme a Martínez (2004, 28) hace referencia que el mayor valor que le vieron los positivistas a la obra de Wittgenstein es: „el lenguaje representa (casi físicamente) la realidad. Así, al tratar el lenguaje, pensaban que trataban directamente con la realidad“.

Por el contrario, también en Martínez (2004, 31-32), Wittgenstein comienza a cuestionar sus ideas, y adopta una posición opuesta a su propia obra, niega la relación directa entre una palabra o proposición y un objeto, y, sostiene que los significados de las palabras o de las proposiciones están determinados por los diferentes contextos en que son usadas. Wittgenstein no acepta la idea de que la sintaxis o gramática del lenguaje está determinada por la realidad que representa; lo que implica una devaluación del análisis lógico y el inicio para el desarrollo del pospositivismo.

Antes de comenzar con la discusión del paradigma pospositivista, reflexiono en las fortalezas y debilidades del paradigma positivista y del positivismo lógico. Si bien, el paradigma positivista sentó las bases de la evolución del dato empírico en la ciencia moderna. No obstante, considero como principal debilidad, asumir la posibilidad de captar hechos de forma neutra, lo cual no es posible en la praxis científica. Al mismo tiempo, excluir la psicología como ciencia con el argumento que la mente no puede observarse a sí misma, lo que refuerza la separación mente-cuerpo.

Al respecto, Rehman y Alharthi (2016, 53) citan que la crítica al paradigma positivista dio lugar al surgimiento del pospositivismo que:

> „...se sitúa entre los paradigmas positivista e interpretativo. El pospositivismo busca abordar las debilidades del paradigma positivista. Su posición ontológica es la del realismo crítico. Presupone una realidad que existe independientemente del observador, pero que solo puede ser comprendida imperfectamente debido a la complejidad de los fenómenos sociales; asimismo, reconoce la posibilidad de que las creencias y los valores del investigador influyan en lo observado.“

En tal sentido, Ramos y otros/as (2025, 31-34-37) definen el ideal de objetividad en el pospositivismo desde una perspectiva más crítica, ya que acepta la influencia del contexto, del sujeto investigador y de la historicidad del conocimiento. Además, la realidad objetiva no puede ser comprendida en su totalidad, debido a las limitaciones inherentes al conocimiento humano. Es así como reconoce las complejidades y apoya una comprensión combinada y colaborativa. En fin, a partir del declive del positivismo y el advenimiento del pospositivismo, se abandonó la exigencia de alcanzar una objetividad absoluta, lo que permitió cambiar los esquemas estrictos por modelos comprensivos capaces de entender la complejidad, y el dinamismo del comportamiento humano.

En consonancia con lo anterior se aprecia una evolución de los paradigmas, con un giro hacia lo subjetivo, lo humano, lo complejo. A continuación se desarrollará el paradigma opuesto al positivismo y al pospositivismo: el paradigma interpretativo o constructivista.

2.3. El paradigma interpretativo

En referencia al paradigma interpretativo, Ryan (2018, 8-9) cita que el interpretativismo inició en el siglo XVIII con el filósofo Giambattista Vico, quien se opuso al pensamiento de René Descartes, manifestando una distinción entre lo natural y lo social. Para este autor, existen cuatro enfoques principales para la interpretación en la investigación científica: Hermenéutica, Fenomenología, Verstehen (comprensión) y el Interaccionismo simbólico. Sin embargo, otros investigadores tienen propuestas de enfoques diferentes en el

paradigma interpretativo, y entre ellos es importante mencionar a Guba y Lincoln (2002, 124) quienes formulan la hermenéutica/dialéctica en la metodología del constructivismo. Resulta indispensable aclarar que el interpretativismo, también es conocido como constructivismo por algunos filósofos.

A partir de la idea expuesta, se detalla explícitamente el significado y las implicaciones de la hermenéutica y la fenomenología en el paradigma interpretativo o constructivista.

Para los fines teóricos tanto de la hermenéutica como de la fenomenología, se considera como referente principal al epistemólogo venezolano Miguel Martínez (1934-2018), quien en el texto, „nuevos fundamentos en la investigación científica“, desarrolla las episteme de ambas corrientes filosóficas. Para Martínez (2012, 67) Wilheim Dilthey, convierte a la hermenéutica en un método general de la comprensión, sostiene, que el proceso hermenéutico del conocer se aplica a las formas que pueda tener significado, como el comportamiento humano en general, incluido el lenguaje no verbal, los sistemas culturales, las organizaciones sociales y los sistemas conceptuales científicos o filosóficos. Además, Dilthey, expone el círculo hermenéutico como técnica básica de la interpretación y Martínez (2012,69) lo define como: „movimiento del pensamiento que va del todo a las partes y de las partes al todo“. Para Martínez, el círculo hermenéutico manifiesta un proceso dialéctico y menciona que el círculo hermenéutico es un círculo virtuoso. A parte de Dilthey, otros autores, como Martin Heidegger, Joseph Kockelmans y Paul Ricoeur, dieron aportes significativos a la hermenéutica.

Siguiendo la línea argumental de Martínez (2012, 70), para Heidegger, la hermenéutica, no es un método que se pueda enseñar. Sustenta que la naturaleza de la realidad humana es interpretativa, por lo tanto, „la interpretación no es un instrumento para adquirir conocimientos, es el modo natural de ser de los seres humanos“. Desde la perspectiva de Joseph Kockelmans, la hermenéutica moderna es un método interpretativo, donde, toda comprensión humana sería hermenéutica, determinada por la cultura, la historia personal. No obstante, de acuerdo a la formulación de Martínez (2012,71) para Paul Ricoeur, influenciado por los estudios de Sigmund Freud, asume que los procesos conscientes pueden disfrazar las verdaderas intenciones, debido a ello, comprender la conducta humana es percibir desde la intención. Tanto Dilthey como Ricoeur, valoran la importancia del contexto social. Por lo que para Martínez, en ambos se aprecia un movimiento dialéctico entre el caso singular y el todo social.

En lo que respecta a la fenomenología, y continuando con Martínez (2012, 72-73-74) hace referencia que Edmund Husserl, es el filósofo fundamental de la fenomenología; ciencia que estudia los fenómenos como son experimentados, vividos y percibidos por el hombre. Esto significa que la prioridad de la

fenomenología es el fenómeno mismo, como se presenta y revela a la propia conciencia y como lo hace. De igual modo, Husserl centra la atención en el referente intencional como estructura básica del fenómeno, y, por tanto, es la clave del conocimiento de una persona, ya que coordina y orienta la motivación, sentimiento, pensamiento y conducta. Por otro lado, también, es interesante el planteamiento de Husserl relacionado con que el investigador, quién tiene que despojarse de los prejuicios y teorías previas para ir de forma exclusiva al fenómeno, tal como se muestra. Otro filósofo del enfoque fenomenológico (o hermenéutico fenomenológico) es Hans-Ceorg Gadamer, quién sustenta que el ser humano percibe una verdad que no puede transmitirse y ser verificada con la metodología científica tradicional. Por ello, todo el proceso cognoscitivo varía ampliamente y ofrece otro tipo de conocimiento, creando otra epistemología, y otros métodos, estrategias y modelos.

De acuerdo con Guba y Lincoln (2002, 128), en el paradigma constructivista la ontología es relativista, las realidades son evidentes en forma de construcciones mentales múltiples, intangibles según el contexto social y cultural que puede ser específico o compartido, y depende de los individuos. Las construcciones no son verdades absolutas son verdades informadas y sofisticadas. Estas construcciones se interpretan utilizando técnicas hermenéuticas y se comparan y diferencian siguiendo un intercambio dialéctico. La epistemología es transaccional y subjetivista, a medida que avanza la investigación, los hallazgos son creados.

Asimismo Rehman y Alharthi (2016, 55) formulan que para los interpretativistas, existen realidades múltiples construidas socialmente. La realidad se crea, no se descubre. No es posible conocer la realidad tal como es porque está mediada por los sentidos. Así, la realidad externa no es directamente accesible a los observadores sin estar contaminada por sus creencias y percepción. La percepción es un proceso activo y constructivo de producción, donde los individuos interactúan con otros y con la sociedad, y atribuyen significado a los fenómenos sociales. La epistemología interpretativa es subjetiva. Los investigadores no están ajenos al sujeto que estudian. Aunado a esto, en el caso de diferentes interpretaciones bien argumentadas sobre un fenómeno, no se opta por una interpretación sobre otra, sino que se acepta múltiples conocimientos por diferentes investigadores. El objetivo de la investigación interpretativa no es descubrir conocimiento y verdad universales, libres de contexto y valores, sino tratar de comprender las interpretaciones de los individuos sobre los fenómenos sociales con los que interactúan. Este concepto de conocimiento es inevitable de la ontología interpretativa.

Por su parte, Hernández (2025,117) plantea que la realidad en el paradigma interpretativo se construye sobre los intereses de los actores sociales, es una realidad dinámica e intersubjetiva; en consecuencia, la dimensión

epistemológica, „parte de una visión construccionista de la realidad social, la cual es abordada desde un proceso metodológico interactivo en el cual, el investigador es el principal instrumento de investigación“.

En función de este tema para Hamida, Surat y Muhammad (2022,7328) el constructivismo, como paradigma se relaciona con la investigación cualitativa, dado que los investigadores construyen los conocimientos a través del empirismo y las experiencias, principalmente con el método inductivo y la principal debilidad del paradigma constructivista es la falta de objetividad.

Al respecto, Rehman y Alharthi (2016, 56) continúa con igual planteamiento, la crítica al paradigma constructivista es por ser blando e incapaz de concebir teorías que generalicen a poblaciones más amplias y por la implicación del investigador con los participantes, lo que conlleva a una falta de objetividad. Pero, proponen, que la investigación cualitativa si tiene el rigor, la precisión, la sistematicidad y la atención meticulosa a los detalles. También es cierto que existen fenómenos sociales que se investigan mejor bajo el paradigma interpretativo, porque algunos instrumentos no son la mejor opción, para explorar las complejidades y los enigmas del mundo social.

A pesar de lo anterior, Guba y Lincoln (2002, 137) sostienen que en el constructivismo, los criterios de calidad en la investigación, no están resueltos. Mientras que Hernández (2025,120), en función a la evaluación de la calidad investigativa propone: „debe ajustarse a los presupuestos filosóficos que sustentan cada metodología, evitando así juicios epistemológicamente incongruentes“.

En efecto, la evaluación de la calidad metodológica en la investigación cualitativa con un paradigma interpretativo exige la aplicación de parámetros congruentes con su naturaleza epistémica. Excluir estos criterios induce a la invalidez procedimental o reactiva la controversia histórica frente a la investigación cuantitativa.

En consecuencia, las limitaciones inherentes a los supuestos ontológicos y epistemológicos del paradigma interpretativo o constructivista, fortalecieron el campo científico en dos aspectos: por una parte, reconocer la intersubjetividad entre el investigador, ajustado a su propio paradigma y los sujetos de estudio; por otra, propiciar el hecho de otro paradigma como alternativa que superaría las limitaciones del interpretativo. Por consiguiente en los párrafos sucesivos se expone el paradigma sociocrítico.

2.4. El paradigma sociocrítico

En lo que respecta al paradigma sociocrítico, reformulando a Ñaupas y otros/as (2018, 97) este paradigma se desarrolló a partir de 1930, por

filósofos, sociólogos, economistas y psicólogos del Instituto de Investigaciones Sociales de la Universidad de Frankfurt, Alemania, conocidos como investigadores de la Escuela de Frankfurt. Para Rehman y Alharthi (2016, 57) entre los autores más destacados de este paradigma se encuentran Herbert Marcuse, Theodor Adorno, Max Horkheimer, Erich Fromm y, posteriormente, Jürgen Habermas.

Continuando con Ñaupas y otros/as (2018, 97), la teoría crítica surge con el propósito de desarrollar el pensamiento crítico de la sociedad opresora, basándose en los escritos de Karl Marx, de Hegel y de Segismud Freud, padre del psicoanálisis. Una de las primeras obras que dan nacimiento a esta teoría, es la de Max Horkheimer, titulada: la teoría tradicional y la teoría crítica; en esta obra se analiza la teoría tradicional, la cual se nutre de la razón instrumental, y plantea la teoría crítica, basada en la razón humana, orientada a comprender el mundo y las relaciones de producción y a transformar el sistema. Por tanto, la obra de Horkheimer, fundamenta la teoría del pensamiento y acción, que promueve el cambio y la transformación.

De este modo, Fonseca, Quinto y Urrea (2023, 161-162) plantean que en la obra de Horkheimer al establecer la diferencia entre la racionalidad del proceso científico y la necesaria para superar las condiciones del ser humano, es „posible recuperar la actividad de pensar como proceso de crítica de la praxis y autorreflexión, para sobreponerse al encasillamiento y el aislamiento, del sujeto, desde ciertas formas de pensar“.

Otro aspecto importante para Ryan (2018, 12) es que la Escuela de Frankfurt rechazó el fundacionalismo y se centró en las estructuras políticas y culturales, con el objetivo de cambiarlo con la emancipación. También desestimó algunos aspectos del interpretativismo, ya que los interpretativistas argumentan que el significado y la realidad son construcciones sociales o individuales, mientras que la teoría crítica argumenta que estas percepciones son el resultado de la opresión y las estructuras de poder.

Ahora bien, continuando con Rehman y Alharthi (2016, 57) citan que la postura ontológica de los teóricos críticos es la del realismo histórico. Se parte de la premisa de que existe una realidad modelada por factores culturales, políticos, étnicos, de género y religiosos que interactúan entre sí para crear un sistema social. Desde el punto de vista epistemológico, la teoría crítica es subjetiva, asume que ningún objeto de investigación puede ser objeto de estudio sin verse afectado por el investigador.

También Guba y Lincoln (2002, 126, 127), proponen como posición ontológica de la teoría crítica, el realismo histórico, en un sentido práctico, „las estructuras son reales; conforman una realidad virtual e histórica“. Más aún, la teoría crítica desde la epistemología es transaccional y subjetivista, el

investigador y el objeto investigado están vinculados interactivamente, y los valores de ambos influyen en la investigación. La metodología es dialógica y dialéctica. La naturaleza transaccional requiere un diálogo entre el investigador y lo investigado, un diálogo de naturaleza dialéctica para transformar la ignorancia en una conciencia informada con la finalidad de lograr el cambio.

En igual forma, Rehman y Alharthi (2016, 57-58) expresan que la metodología crítica requiere que el investigador involucre a los sujetos en un diálogo, utilizando enfoques colaborativos, con la finalidad de lograr un cambio en la perspectiva sobre los sistemas sociales que, quizás le prohíbe las necesidades intelectuales y sociales. En el análisis crítico del discurso, los analistas se proponen estudiar cómo los sistemas dominantes usan el lenguaje para mantener el control y la autoridad. Por eso, la crítica ideológica expone valores y prácticas que buscan mantener a las personas dominadas.

De acuerdo con Ñaupas y otros/as (2018, 98), sintetizan las principales ideas de la teoría crítica en tres principios:

1. La función de la teoría crítica es una comprensión de las relaciones entre valores, interés y acción, ligada a la práctica social, por tanto es una guía para la acción.

2. La ciencia social, desde este punto de vista, hay que entenderla como un análisis histórico de los procesos sociales.

3. La idea de la dialéctica es fundamental. Lo cual es comprender la dinámica de los procesos sociales y de la sociedad, como resultado de una lucha de contrario.

En tal sentido, resumiendo a Dávila (2022, 53-54) cita que el paradigma sociocrítico surge como una solución a las investigaciones no enmarcadas en el paradigma positivista (cuantitativas) o en el paradigma interpretativo (cualitativas), orientado a solucionar los problemas de las ciencias sociales. Concediendo a los investigadores la posibilidad de participar en la realidad donde se dan los acontecimientos a través de sus experiencias. En efecto el proceso de investigación es visto como un espacio de participación, responsabilidad y compromiso social a las necesidades y expectativas de las comunidades que, con base en los desafíos por la transformación emancipadora. En este paradigma, el investigador se apoya en la investigación-acción, la investigación colaborativa y la investigación participativa.

Otro aspecto importante de reflexionar son los aportes de Jürgen Habermas a la teoría crítica.

Entre los cuales merece citar, según Ñaupas y otros/as (2018,99) Habermas escribió la teoría de la acción comunicativa en la que plantea que no es posible una objetividad racional ajena a los valores e intereses de las clases dominantes. Por lo tanto „el cambio social sólo se producirá por el cambio de las estructuras y no por acción de los individuos“.

Brevemente, Leyva y Sampaio (2024, 470-471) ofrecen unas consideraciones finales a los aportes de Habermas a la teoría crítica a lo largo del desarrollo. En la formulación inicial la teoría crítica, se esforzó por comprender la ciencia y la teoría en general como un momento de la propia praxis social, considerándolo, como el ámbito entre sujeto y objeto, donde el uno y el otro se constituye social e históricamente. El propósito de Habermas, fue ofrecer una compresión más amplia de la ciencia y de la teoría, desde el marco de la interacción o acción comunicativa, donde presenta un análisis del proceso de formación de la conciencia del humano que se despliega en dos planos, por un lado el del trabajo y por el otro, el de la interacción o de la comunicación intersubjetiva. Para lo cual desarrolla la teoría social que ofrece una comprensión de la sociedad; desde el sistema y el del mundo de vida. En resumen para Ryan (2018, 12-13), Habermas, se diferenció de otros teóricos críticos de la Escuela de Frankfurt por darle valor al lenguaje, la comunicación y la libertad de expresión en el ámbito público. El trabajo de Habermas se resume en cinco principios; 1) significado pragmático, 2) racionalidad comunicativa, 3) teoría social, 4) ética del discurso, 5) teoría política.

De lo anterior se desprende lo citado en Estrada y Jiménez (2024, 73-74-77) quienes expresan que los pilares fundamentales del paradigma sociocritico son el pensamiento crítico-reflexivo y la transformación social, circunstancias presentes en la sociedad postmoderna y por tanto, el valor práctico de este paradigma, está vigente. La teoría de la acción comunicativa es el referente y tanto el consenso dialógico y la argumentación, lleva a la construcción colectiva de la realidad intersubjetiva; la cual ocurre entre cada uno de los actores de la investigación. En la transformación social, el ser humano tiene que participar en la realidad que le rodea si quiere transformarla. Por lo tanto, la metodología del paradigma sociocrítico, es transformar el contexto social desde el individuo y desde las comunidades, el conocimiento se deconstruye y reconstruye por el interés de los grupos. Estas condiciones no tendrán sustento si no se realizan acciones concretas, que vayan más allá del discurso de la liberación a través de la reflexión sobre la práctica; para que de esta forma, se fortalezca la función social del sujeto transformador y crítico en beneficio de la comunidad.

Para concluir con el paradigma sociocrítico, Rehman y Alharthi (2016, 58) consideran que una investigación crítica es de calidad si considera los antecedentes políticos, culturales, étnicos y de género. Para evaluar la calidad también es importante el grado de las ideas erróneas en los sujetos sobre la

ideología dominante y el estado actual, así como la acción destinada a corregir las estructuras desiguales y opresivas que quedan al descubierto.

Resumiendo lo planteado, el paradigma sociocrítico se estructuró a partir de las contribuciones de diferentes integrantes del Instituto de Investigaciones Sociales de la Universidad de Frankfurt, entre los que destacan en la primera generación, Horkheimer, y en la segunda generación Habermas. El paradigma surgió con el objetivo de desarrollar un pensamiento crítico frente a la sociedad opresora, en el cual las posturas ontológicas, epistemológicas y metodológicas son claramente diferenciadas de los paradigmas positivistas e interpretativos. La principal diferencia quizás se aprecia en la postura epistemológica, la cual propone la interacción entre investigador y comunidad para alcanzar la emancipación y la transformación social. Finalmente, en el contexto de la sociedad postmoderna, el paradigma sociocrítico tiene validez práctica.

En base a la anterior revisión y discusión de los tres paradigmas, se propone la relevancia de los mismos en la medicina y en la psiquiatría.

2.5. Implicación de los tres paradigmas en el área de la medicina y la psiquiatría

En concordancia con Camejo y Valdés (2016, 41-42), citan que el inicio de la medicina científica moderna coincide con la revolución científica y la Ilustración. Estos hechos históricos son el marco que establece el surgimiento del paradigma biomédico, que rige los saberes, las prácticas médicas y las formas de institucionalizar la medicina en la modernidad. Por otro lado, el positivismo como filosofía de mayor significación a partir de la segunda mitad del siglo XIX marcó la vida científica y la medicina adoptando un modelo reduccionista como lo es el modelo biomédico.

Por esta razón, Franco (2021, 71) expresa que la medicina basada en el paradigma positivista tiene como objetivos explicar, controlar, describir y predecir. Desde este paradigma existe una realidad única, tangible y fragmentada e independiente del investigador. Solo es cierto, lo visible, lo medible, y lo reproducible. No considera la realidad subjetiva e intersubjetiva. Bajo este paradigma positivista, la investigación en la medicina, no puede abordar las realidades humanas complejas.

Así Camejo y Valdés (2016, 42) refieren: „al asumir la medicina los principios del positivismo, la tarea científica consistió en demostrar que solo era válido aquel conocimiento susceptible de ser observado, medido, experimentado“.

De esta manera, la teoría bacteriológica de Pasteur y Koch fortaleció la epistemología de la enfermedad y su causalidad en un enfoque biologicista. A

partir de esta premisa, se consolidó la especialización de los saberes y la separación entre lo social y lo biológico en el análisis de la historia natural de la enfermedad, consolidando la dicotomía mente-cuerpo propia del modelo biomédico. En consecuencia, se intensificó el desarrollo tecnológico orientado a la identificación de etiologías orgánicas como sustento de la praxis médica. Lo cual condicionó una medicina predominantemente tecnicista que desplazó el enfoque humanizado centrado en el individuo hacia un objeto de estudio estrictamente patológico. Sin embargo, un modelo exclusivamente biologicista carece de operatividad al eludir la naturaleza multifactorial del proceso salud-enfermedad. Este reduccionismo, anclado en el paradigma positivista, distorsiona la realidad etiopatogénica al restringir el constructo de enfermedad a aquellas manifestaciones o síntomas y signos explicables únicamente por vías orgánicas, dejando de un lado, las patologías de causalidad compleja. En última instancia, dicha concepción diverge del principio clínico fundamental que establece que no existen enfermedades, sino personas enfermas que expresan la patología de forma individual y en contextos sociales diferentes.

Aunque en otro sentido, Conde, Conde y Conde (2020,4), señalan que a finales del siglo XIX, Rudolf Virchow, fragmenta el paradigma biologicista cuando define „la medicina clínica no solo como una ciencia biológica, sino también como una ciencia social“. A partir de esta premisa, la medicina clínica contribuye a la educación, promoción, prevención, diagnóstico y tratamiento precoz de las enfermedades. De igual modo en la rehabilitación e inclusión personal, familiar, y laboral del enfermo; todos estos aspectos se integran en el rol profesional del médico, para alcanzar el carácter de la medicina, de ciencia aplicada, práctica y humanista.

En consecuencia, es importante reflexionar en el aspecto de la medicina vista como una ciencia aplicada en lo social.

Siguiendo a Arcia y Reyes (2020, 20-21), concluyen que existen cuatro formas en el que el positivismo trata de invalidar la investigación social: 1) desde lo filosófico, el positivismo afirma que el conocimiento auténtico es el científico, el cual surge de comprobar hipótesis. 2) desde lo ontológico, el positivismo es objetivista, el investigador no es partícipe de la realidad o del proceso a investigar, garantizando neutralidad del objeto estudiado. 3) desde lo epistemológico, el positivismo, busca la verdad universal con métodos científicos sin incluir al hombre y sus necesidades. 4) desde lo metodológico, el positivismo tiene sus técnicas y procedimientos científicos para explicar la realidad sin incluir las relaciones que ocurren en el campo investigativo. Mientras que la investigación social se apoya en la complementariedad de métodos y técnicas. De este modo, los paradigmas interpretativos y sociocríticos, ocupan un especial lugar en la historia del conocimiento, por permitir comprender la realidad de una forma dinámica con el interés de percibir las acciones humanas y la práctica social. Este enfoque de

investigación social, argumenta una ontología y epistemología divergente a la del paradigma positivista. Por ende, la investigación social no promueve los criterios de validación científica, pero, desde lo metodológico, permite explorar la condición humana, en lo que el positivismo no ha dado respuestas absolutas. Por otra parte, ofrece alternativas más asertivas para entender al hombre desde lo individual y colectivo, ampliar el conocimiento de la relación objeto-sujeto, en un escenario donde uno no invalida al otro, sino lo contrario se complementa.

Por lo anterior, y con un análisis de la investigación en el campo de la medicina más allá de la relación médico-paciente o la práctica clínica, es posible aplicar, con óptimos resultados, el paradigma interpretativo y el paradigma sociocrítico. Desde el paradigma interpretativo, por mencionar un ejemplo, la fenomenología permite comprender el significado subjetivo que los individuos otorgan a la experiencia vivida del proceso salud-enfermedad. Por su parte, el paradigma sociocrítico puede incorporar una dimensión reflexiva y emancipadora; bajo esta perspectiva, quizás se identifican y transforman los determinantes sociales de la salud y las relaciones de poder en el acceso a los sistemas de salud. Así pues, ambos paradigmas no solo disipan el monismo metodológico del positivismo biomédico, sino que restituyen la dimensión humanística e integral de la práctica médica, tanto clínica como de investigación con un reconocimiento del individuo en su complejidad biopsicosocial.

En la actualidad, Talavera (2025, 122) propone que la marcha y contramarcha de los paradigmas de investigación en medicina, también, siguen los cambios mundiales. Los procesos de investigación cerrados, pasaron a una manera flexible con el rigor científico y la colaboración participativa de los individuos de estudio. El paradigma sociocrítico y el pragmático con su aporte dialéctico permiten mayor entendimiento en la profundización de los hallazgos que dan respuestas a las preguntas de investigación. No obstante, los cuestionamientos a su relativismo y a la limitación de la rigurosidad persistirán en el debate científico. Es más „los giros paradigmáticos son parte de la dinámica Khuniana porque la ciencia es viviente, forma parte de la civilización y de la vida cotidiana“.

Como resultado del giro paradigmático, Armesto y otros/as (2026, 3117-3122-3123-3125) expresan que el sentido paradigmático de las ciencias generales y las ciencias humanas, en este siglo XXI conduce hacia la complejidad. Estos autores sustentan que, desde el positivismo, se muestra el camino de avance hacia tal paradigma y la orientación en una continuidad histórica y no una ruptura. Otro aspecto a considerar ocurrió a finales del siglo XIX y corresponde a la crisis científica, filosófica y cultural del paradigma positivista vigente, periodo en el que surgió la psicología. Tanto la ley termodinámica y la física cuántica, factores que impactaron a los científicos de la época a cuestionar y abandonar el paradigma positivista. Como resultado, se inició el apoyo

científico a la idea de considerar el sesgo de la subjetividad del investigador, de igual manera, los aportes de Maturana y Varela, conceptualizaron el desarrollo de la cibernética y la teoría sistémica, así como un avance científico en los paradigmas pospositivista, interpretativo y sociocrítico, conceptualizados y discutidos en los anteriores párrafos del presente artículo. Todo lo citado, llevó a la búsqueda de un conocimiento más complejo.

Continuando con Armesto y otros/as (2026, 3127-3128), plantean que en la última parte del siglo XX, y a inicios del siglo XXI, surgió el movimiento de la complejidad, la cual ha sido desarrollada e interpretada con „tres enfoques principales: las Ciencias de la Complejidad, el Pensamiento Complejo y la propuesta de un Paradigma de la Complejidad“.

Al mismo tiempo para Ropa y otros/as (2025,10), el enfoque complejo supone la realidad social como un „cosmos de alta complejidad, múltiple, diverso y heterogéneo de realización de actividades humanas.“ El hombre es el protagonista de esta realidad social, el comparte en condiciones de cooperación e igualdad. Igualmente, bajo este enfoque se aprecian los procesos humanos como dinámicos, sistémicos, biogenéticos, neuropsicológicos, y socioculturales.

Así mismo en Armesto y otros/as (2026, 3132), la complejidad influye en las ciencias humanas, al consolidar las perspectivas interdisciplinarias, multidisciplinarias y transdisciplinarias, y así, superar la desintegración disciplinar, generando marcos integradores para investigar la naturaleza multifactorial de los fenómenos humanos.

Mientras que para Araujo (2008,1), expresa que el paradigma de complejidad y sus diferentes versiones: la teoría general de sistemas, la teoría de la autoorganización, la teoría del caos y la geometría fractal, cumplen con los principios metodológicos para el abordaje de problemas complejos en medicina.

A pesar de que el paradigma de la complejidad y sus diferentes métodos no es el objetivo de discusión central en el presente artículo, a continuación se desarrollarán de manera superficial los aspectos más relevantes.

Cabe destacar que Martínez (2012, 27-28-29) sostiene que las „ciencias de la complejidad son un tipo nuevo de racionalidad científica exigido por el mundo actual y su futuro“. Además, no existe una única definición del concepto de complejidad, para Edgar Morin, en sus diferentes obras, la complejidad es un tejido de constituyentes heterogéneos asociados con una dimensión sistémica organizacional. Lo complejo no es determinista, los fenómenos no se rigen por leyes universales, se construye y se mantiene por la autoorganización en un sistema abierto y en proceso de cambio con autonomía y dependencia. En fin,

produce emergencias con propiedades nuevas que no existían previamente en los elementos aislados. Las realidades cambian según el nivel en que se encuentran; una estructura arquitectónica, psicológica, económica, tienen mucho en común, sin que tengan nada igual y es lo que complica su estudio, „es la fuente de muchas incomprensiones recíprocas y de discusiones sin fin“.

De acuerdo con Rentería y Martínez (2023,10322), retomando los planteamientos de Edgar Morin, padre del pensamiento complejo, señalan que la complejidad es un „fenómeno cuantitativo, una cantidad extrema de interacciones e interferencias entre un número muy grande de unidades“. En este aspecto, la pluralidad y las interrelaciones son de importancia para entender la complejidad. Además, la complejidad es una forma de aprehensión de toda la realidad. Por lo que el pensamiento complejo para Morin es epistemológico y metodológico.

En la misma línea, Andrade (2025, 14) destaca que Morin propone:

> „Una visión integradora de ideas, saberes, métodos, epistemes, experiencias y sentidos, subrayando que la actividad cognoscitiva humana persiste en la intención de interconectar el conocimiento a través de bucles inter-retroactivos, que se desplazan entre, a través y más allá de sus condiciones de posibilidad. Esta ontología fomenta una visión integradora del mundo, donde la interconexión e interdependencia de todos los elementos son fundamentales en el quehacer intelectual humano, promoviendo un enfoque que incluye aspectos físicos, biológicos, sociales y espirituales.“

Finalmente, Rentería y Martínez (2023, 10333-10334) señalan que existen diferentes debates en relación al concepto de la complejidad, sin embargo, sigue insertándose en el paradigma de la complejidad. Además, el pensamiento de la complejidad se ha extendido a diversas disciplinas, permitiendo abordar temas en las ciencias exactas, sociales y la filosofía desde distintas perspectivas. También la complejidad, permite reivindicación de temas que fueron abandonados por alguna disciplina o perspectiva hegemónica. Es así como a pesar que el debate en el paradigma de lo complejo sigue abierto, los avances en la complejidad misma permitirán un desarrollo en los campos del saber humano.

Por lo anterior, el pensamiento complejo, según Morin, es una propuesta tanto epistemológica como metodológica que tiene como objetivo explicar la realidad de forma integral, promoviendo la conexión, articulación de los conocimientos por procesos de interconexión y retroalimentación. Aunque el paradigma de la complejidad continúa consolidándose y ampliando su influencia en las diferentes disciplinas, lo que ha permitido abordar temas desde perspectivas interdisciplinares y así, contribuir al avance del conocimiento. Por consiguiente este modelo epistémico cumple con el rigor

metodológico para abordar fenómenos de investigación vinculados a la naturaleza multidimensional y compleja del ser humano como lo es la conducta suicida.

En este orden de ideas, la psiquiatría, especialidad médica, no escapa al dominio del modelo biomédico, en párrafos anteriores se describieron las críticas y consecuencias de este modelo. Además por las limitantes del modelo biomédico, según Calvo (2023, 114), el profesor de psiquiatría y medicina, de la Universidad de Rochester, George Engel, en 1977, propuso un modelo alternativo al modelo biomédico, el modelo „biopsicosocial“, el cual se basa en la teoría general de sistemas y „en la concepción de que en todos los estadios del proceso salud-enfermedad coexisten factores biológicos, psicológicos y sociales.“ En este modelo el individuo se comprende de una forma holística e integrada de sistemas y subsistemas interrelacionados en un proceso dinámico y transaccional. En consecuencia, „no es el cuerpo el que enferma, es el ser humano en su totalidad: una unidad bio-psico-social.“

Así lo confirman Borrell, Suchman y Epstein (2004,577), la perspectiva de Engel, contraria a la visión reduccionista del modelo biomédico y a la holística energética. Reconoció que los fenómenos mentales y sociales dependían de fenómenos físicos básicos, pero sin reducirse a ellos. Respaldó lo que se considera una visión de la complejidad „los diferentes niveles de la jerarquía biopsicosocial podían interactuar, pero las reglas de interacción podrían no derivarse directamente de las reglas de los peldaños superiores e inferiores de la escala biopsicosocial“. Los autores sostienen que el modelo biopsicosocial debe entenderse como un enfoque basado en la teoría de sistemas, elementos que hoy forman parte del pensamiento de la complejidad.

Por esta razón, Bolton (2023, 7509), expresa que Engel enunció el modelo biopsicosocial, en una época en que las bases teóricas empíricas no se habían establecido, se encontraban en construcción. Pero, „los hallazgos empíricos, los nuevos paradigmas de investigación y las teorías desarrolladas en las últimas décadas actualizan y revitalizan eficazmente el modelo biopsicosocial.“

Como resultado, inicialmente el modelo biopsicosocial se desarrolló bajo la teoría general de sistemas, por lo que se considera esencialmente sistémico, pero, desde una perspectiva contemporánea puede decirse que este modelo es compatible con el paradigma de la complejidad y por consiguiente un posible camino para investigar la conducta suicida.

3. Paradigmas para investigar la conducta suicida

Partiendo de las premisas anteriores, dos paradigmas pueden servir de fundamento metodológico para explicar la conducta suicida, uno, el paradigma

de la complejidad y el otro, el paradigma pragmático. Inmediatamente se describen los argumentos, iniciando por el paradigma de la complejidad.

En la literatura revisada se aprecia que el modelo biopsicosocial no se estructura como factores de riesgos aislados, sino en la actualidad como una traducción operativa del paradigma de la complejidad. Bajo esta perspectiva, el proceso salud enfermedad resulta de la interacción dinámica de lo biológico, lo psicológico y lo social, donde la modificación de uno impacta de manera recíproca en la totalidad.

En efecto, Turecki y otros/as (2019,6) presentan una manera de entender el suicidio, el modelo biopsicosocial del suicidio. Este modelo describe la interacción de factores genéticos, experienciales, psicológicos, clínicos, sociológicos y ambientales. Aunque, muchos de estos factores pueden estar involucrados, la asociación con el riesgo de suicidio varía entre las personas, por lo que los factores son individuales.

Así mismo, en una revisión sistemática realizada por Díaz y otros/as (2021, 188) de diversos modelos teóricos para explicar la conducta suicida, presentan una postura integradora que combina diferentes perspectivas en un modelo unificado y lo describen en tres fases principales. Aunque los autores no lo especifican, quizás esta propuesta de modelo unificado, está en función de los aspectos biológicos, psicológicos, sociales que se aprecian en el modelo biopsicosocial. Por lo que considero es otro sustento teórico del paradigma de la complejidad. Además, la literatura científica, cita que la conducta suicida es un fenómeno humano, complejo, dinámico, multifactorial que surge de la interacción no lineal entre los factores genéticos, biológicos, psicológicos y sociales, por lo que este planteamiento se integra con la teoría de sistemas complejos.

Seguidamente, por lo que se refiere al paradigma pragmático, Creswell y Creswell (2018, 47-48) exponen que el pragmatismo se deriva de los trabajos de Peirce, James, Mead, y Dewey, también de los trabajos de Murphy, Patton y Rorty en el año 1990. Existen muchas variantes de esta filosofía, pero para muchos, el pragmatismo como paradigma surge de las acciones, las situaciones y consecuencias. Las investigaciones bajo este paradigma se centran en el problema y la pregunta de investigación, y utilizan los enfoques disponibles para comprenderlo.

De acuerdo con Hamida, Surat y Muhammad (2022, 7329-7330) igualmente mencionan que el paradigma pragmático, se originó en Estados Unidos, en el siglo XIX. Es un paradigma diseñado para la investigación en las ciencias sociales. La realidad se fundamenta en el entorno y solo se aprecia con la experiencia humana. Es decir, la realidad no es objetiva, sino que se determina subjetivamente en función de su pragmática; un saber, una idea y es real si funciona pragmáticamente. En la epistemología, este paradigma

sustenta múltiples realidades subjetivas, es dinámica en constante cambio. La verdad no se determina ni juzga por fuerzas externas, sino que se comprende por sus propias características.

También para Pretorius (2024, 2706) los pragmatistas opinan que la realidad está en constante cambio, por lo que no se comprometen con una única realidad o método de investigación. El pragmatismo es flexible, los métodos de investigación se eligen en función a la pregunta de investigación. Lo que permite combinar métodos cualitativos y cuantitativos según se considere necesario para el tema investigado. De igual forma lo plantea Hamida, Surat y Muhammad (2022, 7330) afirmando que los métodos de investigación cualitativos o cuantitativos, cuando se utilizan de forma aislada, no abordan los problemas de investigación en las ciencias sociales „debido a la existencia de relaciones complejas entre los individuos, su entorno, las instituciones y la sociedad.“ Por lo tanto, recomiendan el uso de métodos mixtos en las investigaciones.

En definitiva, para Talavera (2025, 119) el paradigma pragmático „emerge con la finalidad de concentrar los esfuerzos en la búsqueda de soluciones a los problemas prácticos de la realidad“, utiliza la experiencia humana para construir el conocimiento y así comprender la realidad con mayor protagonismo del investigado.

En función de lo planteado en el paradigma pragmático no existe una realidad absoluta, es tanto objetiva como subjetiva, y orientada por las consecuencias de las acciones. La realidad está en constante transformación, lo que conlleva a la selección de métodos y técnicas metodológicas en función del problema científico. Es decir, no hay una aceptación única y ciega a una sola metodología. Quizás esa flexibilidad, combinación de los enfoques cuantitativos, cualitativos, y los métodos mixtos, permiten un plan de acción estructurado para alcanzar el objetivo de la investigación y proporcionar la mejor comprensión del tema a investigar, en especial temas de complejidad como lo es la conducta suicida, un fenómeno humano, complejo y multifactorial.

En conjunto, ambos paradigmas, el paradigma de la complejidad y el paradigma pragmático con sus métodos y estrategias de investigación, pueden representar los caminos metodológicos para investigar la conducta suicida.

Ahora bien, tomando en consideración la metodología propuesta en la tesis doctoral, la mejor opción es el paradigma pragmático, con un método mixto, diseño secuencial explicativo. Para Creswell y Creswell (2018, 52) en relación a este diseño citan: „es aquel en el que el investigador primero realiza una investigación cuantitativa, analiza los resultados y, posteriormente, se basa en

ellos para explicarlos con mayor detalle mediante una investigación cualitativa.“ Este diseño es explicativo porque los resultados de los datos cuantitativos se explican con los datos cualitativos y es secuencial porque a la fase cuantitativa inicial le sigue la cualitativa. También este diseño es usual en investigaciones con orientación cuantitativa (por eso la investigación inicia con la fase cuantitativa).

En este mismo sentido, el planteamiento del problema y los objetivos de la tesis doctoral, pueden lograse con el paradigma pragmático, ya que este enfoque sobrepasa las limitaciones del debate entre los tres paradigmas de la investigación: el positivismo, el interpretativo y el sociocrítico. Al incluir esta perspectiva pragmática, la investigación no se condiciona a un método rígido, reduccionista, sino, lo contrario a la naturaleza del problema. En consecuencia, este paradigma proporciona la flexibilidad epistemológica y metodológica para integrar y analizar los datos cuantitativos y los datos cualitativos.

4. Conclusiones

A manera de conclusión, en el presente artículo, la evolución de los paradigmas desde el positivismo hasta el sociocritico, se evaluó en forma lineal. Sin embargo, para Kuhn, los cambios paradigmáticos no son una evolución acumulativa, son procesos de ruptura que ocurre cuando el paradigma dominante genera una crisis que lleva a la creación, consolidación de un nuevo paradigma.

Sin embargo, en esta revisión se evidenció que los paradigmas no desaparecen completamente cuando emerge otro, sino que continúan coexistiendo, debatiendo legitimidad y orientando diferentes formas de producir conocimiento. Por ello, la evolución paradigmática, es un proceso dinámico de continuidad, ruptura y coexistencia, en el que las distintas tradiciones epistemológicas dialogan, se complementan o se confrontan en función de los problemas de investigación y de los supuestos teóricos o fundamentos que las sustentan, en algunos aspectos, este punto, es y sigue siendo un debate permanente.

En consecuencia, es primordial que el investigador, en función del problema de investigación y con conocimiento de las diferentes estrategias metodológicas, seleccione el paradigma apropiado. Asimismo, es importante evitar la inclusión de posturas sin consenso en la comunidad científica y en permanente debate epistemológico, como por ejemplo el término paradigma mixto.

Por lo anterior y asumiendo que la ciencia es dinámica, estructurada, verificable de conocimientos, y en constante evolución. El investigador, tiene

que elegir el paradigma no de forma ingenua, arbitraria, sino por el contrario, debe considerar los fundamentos ontológicos, epistemológicos y metodológicos; donde la ontología determina el qué, la epistemología el porqué de la relación del conocimiento, y la metodología el cómo.

En esencia, el paradigma, representa para el investigador, la guía filosófica y teórica de cómo se pueden aplicar los diferentes métodos y estrategias en la investigación, sin dejar de un lado la percepción personal a la que puede afiliarse que posiblemente este en función directa con el área de dominio de conocimiento y en algunos casos es un marco de referencia que restringe o posibilita la investigación científica, proporcionando las herramientas metodológicas para interrogar una parte de la realidad.

En esta revisión, se consideró los tres paradigmas principales en la investigación: positivismo, interpretativo y sociocrítico. A pesar de ello, existen diferentes paradigmas que se complementan con diferentes teorías. A manera de resumen solo se mencionó el paradigma de la complejidad y el paradigma pragmático, por estar relacionados con el tipo de investigación y quizás por la percepción individual del tema a investigar como lo es, la conducta suicida desde la psiquiatría. Efectivamente los paradigmas son una herramienta para la búsqueda y alcance de la verdad desde diferentes puntos de vista, contextos y disciplinas.

De esta manera cada disciplina o grupo de investigadores adquieren un paradigma en función del objeto de estudio. Es importante recalcar que la elección del paradigma no tiene que ser producto de la arbitrariedad, sino, determinada tanto por la formación del investigador como por la naturaleza del objeto de estudio.

Lo anterior es de vital importancia para no caer en el debate científico entre las ciencias puras y las ciencias blandas, la investigación cuantitativa y la investigación cualitativa. En la práctica científica, la validez no depende de la dureza de los datos, del tamaño de la muestra, depende de la coherencia interna de la matriz paradigmática. En suma, mantener la coherencia es crucial para no mezclar paradigmas completamente opuestos y no distorsionar la realidad a estudiar.

En este mismo orden de ideas, y según la revisión, se apreció las fortalezas de los paradigmas interpretativos y sociocrítico en comprender las realidades sociales dinámicas con interés en las acciones humanas y de la práctica social.

Se concluye que cuando el objeto de estudio es humano y multifactorial como lo es la conducta suicida, existen dos recorridos metodológicos, el paradigma de la complejidad y el paradigma pragmático.

En última instancia es el investigador quien elige el paradigma, considerando que hay aspectos personales e interpersonales que están fuera del alcance de la ciencia. Pero, ciencia es ciencia, lo que permite la continuidad del conocimiento.

Referencias

Andrade, José (2024). Racionalismo y positivismo: Diálogos, acercamientos y distancias. *La Universidad*, 5(4), 101–117. https://revistas.ues.edu.sv/index.php/launiversidad/article/view/3203

Andrade, José (2025). Diálogos sobre epistemologías de primer, segundo y tercer orden: Del objetivismo clásico a la complejidad transdisciplinaria. *Revista Científica del Sistema de Estudios de Postgrado*, 8(1), 1–23. https://doi.org/10.36958/sep.v8i1.304

Araujo, Rafael (2008). Valor epistemológico de la teoría de la complejidad para la medicina. *Humanidades Médicas*, 8(1). http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S1727-81202008000100003&script=sci_arttext

Arcia, Pedro; y **Reyes, Ricardo** (2020). La investigación social y el positivismo: Una crítica epistemológica infundada. *Consensus*, 4(4), 3–22. https://pragmatikasolutions.com/consensus/index.php/consensus/article/view/63

Armesto, Felipe; **Passarinho, Ana**; **Torres, Juan**; y **Furtado, Caroline** (2026). Hacia un cambio de paradigma en psicología y otras ciencias humanas. *Clío. Revista de Historia, Ciencias Humanas y Pensamiento Crítico*, 11, 3115–3146. https://ojs.revistaclio.es/index.php/edicionesclio/

Bolton, Derek (2023). Un modelo biopsicosocial revitalizado: Teoría central, paradigmas de investigación e implicaciones clínicas. *Psychological Medicine*, 53, 7504–7511. https://doi.org/10.1017/S0033291723002660

Borrell, Francesc; **Suchman, Anthony**; y **Epstein, Ronald** (2004). The biopsychosocial model 25 years later: Principles, practice, and scientific inquiry. *The Annals of Family Medicine*, 2(6), 576–582. https://doi.org/10.1370/afm.245

Calvo, Daniel (2023). Los modelos biomédico y biopsicosocial en medicina. *Revista Médica La Paz*, 29(2), 112–117. http://www.scielo.org.bo/scielo.php?pid=S1726-89582023000200112&script=sci_abstract

Camejo, Lorenzo; y **Valdés, Ismael** (2016). Sociedad y medicina: Paradigmas médicos en las coordenadas de la modernidad. *Panorama Cuba y Salud*, 11(1), 40–46.

Chipana, Gladys (2023). *La investigación científica*. La Paz, Bolivia: Letanías.

Conde, Berto; **Conde, Miriela**; y **Conde, Yoel** (2020). El método clínico y el carácter científico de la medicina clínica. *Revista Cubana de Medicina*, 59(4), 1–9.

Creswell, John; y **Creswell, David** (2018). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (5.ª ed.). Los Ángeles, Estados Unidos: SAGE Publications.

Dávila, Aura (2022). El investigador y el paradigma de investigación. *Revista Investigación, Transcomplejidad y Ciencia*, 3(2), 44–59.

Díaz, Isaac; **Porras, Alejandro**; **Barrigón, María**; **Jiménez, Laura**; y **Baca, Enrique** (2021). Modelos teóricos del comportamiento suicida: Una revisión sistemática y síntesis narrativa. *The European Journal of Psychiatry*, 35(3), 181–192. https://doi.org/10.1016/j.ejpsy.2021.02.002

Espinoza, Roque; **Sánchez, Mario**; **Velasco, Marco**; **Gonzales, Aracelli**; **Romero, Rafael**; y **Mory, William** (2023). *Metodología y estadística en la investigación científica*. Buenos Aires, Argentina: Puerto Madero.

Estrada, Sandra; y **Jiménez, Sidart** (2024). Paradigma socio-crítico y su vigencia en la postmodernidad. *Visión Educativa*, 6(1), 66–79. https://revistasuba.com/

Fonseca, Candy; **Quinto, Martha**; y **Urrea, Gloria** (2023). Las posibilidades para propiciar el pensamiento epistémico desde el paradigma sociocrítico en el investigador doctoral. *Dialogus*, 11, 155–167. https://revistas.umecit.edu.pa/index.php/dialogus/article/view/1124

Franco, Remigia (2021). Interdisciplinariedad, medicina y educación médica: Caminos de encuentro y transformación. *Revista Venezolana de Salud Pública*, 9(1), 67–87. https://revistas.uclave.org/index.php/rvsp/article/view/3247

Guba, Egon; y **Lincoln, Yvonna** (2002). *Paradigmas en competencia en la investigación cualitativa*. Hermosillo, México: El Colegio de Sonora.

Hamida, Bibi; **Surat, Khan**; y **Shabir, Muhammad** (2022). Constructivism paradigm in qualitative research: Characteristics, strengths, and weaknesses. *International Journal of Health Sciences*, 6(S4), 7321–7335. https://www.webology.org/abstract.php?id=2366

Hernández, Pasifae (2025). Perspectiva crítica acerca de la epistemología en el hacer investigativo. *En Prospectiva*, 6(1), 112–123. https://revista.uny.edu.ve/ojs/index.php/en-prospectiva/article/view/686

Leyva, Gustavo; y **Sampaio, Miriam** (2024). Teoría crítica: El indisoluble vínculo entre la teoría social y la crítica normativa inmanente. En *Las ciencias sociales revisitadas* (pp. 407–500). Ciudad de México, México: Gedisa Mexicana. https://www.aacademica.org/martin.retamozo/291

Martínez, Miguel (2004). *Ciencia y arte en la metodología cualitativa*. México, México: Trillas.

Martínez, Miguel (2012). *Nuevos fundamentos en la investigación científica*. México, México: Trillas.

Mejía, Jonathan (2022). Los paradigmas en la investigación científica. *Revista Ciencia Agraria*, 1(3), 7–14. https://revistas.inudi.edu.pe/index.php/rca/es/article/view/157

Ñaupas, Humberto; **Mejía, Elías**; **Trujillo, Ismael**; **Romero, Hugo**; **Medina, Wilfredo**; y **Novoa, Eliana** (2018). *Metodología de la investigación total:*

Cuantitativa-cualitativa y redacción de tesis. Bogotá, Colombia: Ediciones de la U.

Pérez, Ruy (1990). ¿Existe el método científico?: Historia y realidad. México, México: Fondo de Cultura Económica y El Colegio Nacional. https://bibliotecadigital.ilce.edu.mx/sites/ciencia/volumen3/ciencia3/161/htm/metodo.html

Pretorius, Lynette (2024). Demystifying research paradigms: Navigating ontology, epistemology, and axiology in research. *The Qualitative Report*, 29(10), 2698–2715. https://researchmgt.monash.edu/ws/files/645932456/641807552-oa.pdf

Ramos, María; **Lazarte, Henry**; **Rodríguez, José**; y **Chapana, Yolanda** (2025). El papel de la objetividad en la evolución de los paradigmas científicos: Del positivismo al postpositivismo. *Regunt*, 5(2), 30–40. https://doi.org/10.18050/regunt.v5i2.03

Rehman, Adil; y **Alharthi, Khalid** (2016). An introduction to research paradigms. *International Journal of Educational Investigations*, 3(8), 51–59. https://files.commons.gc.cuny.edu/wp-content/blogs.dir/17937/files/2022/01/Rehman-Alharthi-2016.pdf

Rentería, Alan; y **Martínez, Juan** (2023). El paradigma de la complejidad. *Ciencia Latina. Revista Multidisciplinar*, 7(5), 10317–10335. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i5.8652

Román, Pablo; **Rodríguez, Miguel**; y **Ropero, Carmen** (2021). *Metodología de la investigación: De lector a divulgador*. Almería, España: Universidad de Almería.

Ropa, Brígido; **Carranza, Alberto**; **Alama, Marcos**; **Flores, Ana**; y **Ruiz, Johan** (2025). Los procesos de investigación científica en las ciencias sociales. *Revista Científica en Ciencias Sociales*, 7, e701201. https://doi.org/10.53732/rccsociales/e701201

Ryan, Gemma (2018). Introduction to positivism, interpretivism and critical theory. *Nurse Researcher*, 25(4), 4–10. https://doi.org/10.7748/nr.2018.e1466

Talavera, Lourdes (2025). Marchas y contramarchas: ¿Es posible un giro paradigmático en la investigación médica? *Anales de la Facultad de Ciencias Médicas*, 58(3), 117–123. https://doi.org/10.18004/anales/2025.058.03.117

Turecki, Gustavo; **Brent, David**; **Gunnell, David**; **O'Connor, Rory**; **Oquendo, María**; **Pirkis, Jane**; y **Stanley, Barbara** (2019). Suicide and suicide risk. *Nature Reviews Disease Primers*, 5, artículo 74. https://doi.org/10.1038/s41572-019-0121-0

Vásquez, Paul (2019). El positivismo como problema: Autores, contenidos y difusión de una corriente europea. *Intellèctus*, 18(2), 235–265. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9145325

Vidal, Víctor (2015). La miseria del positivismo. *Horizonte de la Ciencia*, 5(9), 95–102. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5420551

Paradigmas en crisis: las ciencias sociales y el reto de la digitalidad

Paradigms in crisis: the social sciences and the challenge of digitality

Brando Mesa Cabrera

brandomesa062@gmail.com

Resumen

Este ensayo argumenta que las ciencias sociales atraviesan un momento de crisis paradigmática ante la aceleración, omnipresencia y velocidad inéditas de las tecnologías digitales, que han transformado no solo nuestras prácticas cotidianas sino también nuestras formas de sentir, pensar y actuar. Partiendo del concepto de crisis de paradigmas elaborado por Thomas Kuhn en su historia de la ciencia, el trabajo se propone dos objetivos: primero, argumentar que los tres grandes paradigmas que han sostenido históricamente la investigación social —el positivismo, el naturalista-interpretativo y el sociocrítico— enfrentan limitaciones significativas para incorporar las "anomalías" que plantea el fenómeno digital; segundo, describir el paradigma de la complejidad como una alternativa emergente más adecuada para este nuevo escenario. El análisis recorre cada paradigma siguiendo cinco dimensiones —ontológica, epistemológica, metodológica, axiológica y teleológica— mostrando cómo sus supuestos sobre la separación sujeto-objeto, la objetividad, la interpretación subjetiva o la crítica ideológica resultan insuficientes frente a la capacidad de agencia de los algoritmos, su opacidad tipo "caja negra" y su naturaleza auto-transformable. Se sostiene además que el paradigma pragmático, lejos de superar esta crisis, constituye únicamente una expresión más de ella, al subordinar las bases ontológicas y epistemológicas a la utilidad práctica, generando un conocimiento fragmentado y con dificultades para la integración interdisciplinaria. Como propuesta central, el ensayo desarrolla el paradigma de la complejidad, basado principalmente en la obra de Edgar Morin, y sus principios articuladores, presentándolo como un marco más capaz de abordar la digitalidad en tanto sistema complejo, abierto y en permanente transformación, aunque reconociendo que aún requiere mayor desarrollo teórico y metodológico.

Palabras clave: paradigmas de investigación; ciencias sociales; digitalidad; crisis paradigmática; complejidad.

Abstract

This essay argues that the social sciences are undergoing a moment of paradigmatic crisis in the face of the unprecedented acceleration, omnipresence, and speed of digital technologies, which have transformed not only our everyday practices but also our ways of feeling, thinking, and acting. Drawing on the concept of paradigm crisis developed by Thomas Kuhn in his history of science, the paper pursues two objectives: first, to argue that the three major paradigms that have historically underpinned social research—positivism, naturalist-interpretivism, and socio-criticism—face significant limitations in incorporating the "anomalies" posed by the digital phenomenon; second, to describe the paradigm of complexity as an emerging alternative more suited to this new scenario. The analysis reviews each paradigm along five dimensions—ontological, epistemological, methodological, axiological, and teleological—showing how their assumptions about subject-object separation, objectivity, subjective interpretation, or ideological critique prove insufficient in the face of the agency of algorithms, their "black box" opacity, and their self-transforming nature. It is further argued that the pragmatic paradigm, far from overcoming this crisis, constitutes merely another expression of it, by subordinating ontological and epistemological foundations to practical utility, generating fragmented knowledge that struggles with interdisciplinary integration. As its central proposal, the essay develops the paradigm of complexity, based mainly on the work of Edgar Morin, and its articulating principles, presenting it as a framework better able to address digitality as a complex, open, and ever-transforming system, while acknowledging that it still requires further theoretical and methodological development.

Keywords: research paradigms; social sciences; digitality; paradigmatic crisis; complexity.

1. Introducción

El uso masivo, acelerado y compulsivo de las tecnologías digitales constituye un rasgo central de nuestra época. En la era digital nuestras vidas se desarrollan en una omnipresencia de las pantallas: nos acompañan en el trabajo, en el aprendizaje, median nuestras relaciones sociales y amorosas, sostienen nuestro entretenimiento y están cerca incluso en la intimidad del baño. Reportes recientes resaltan que a comienzos de 2026 existían alrededor de seis mil millones de usuarios activos de internet, mientras que alrededor de mil millones de personas utilizan plataformas de inteligencia artificial de manera habitual (Kemp, 2025).

El concepto de „digitalidad“ ha aparecido como una forma de describir la „realidad“ que se construye en nuestra cultura digital (Bowen y Giannini, 2014), en la cual las tecnologías digitales moldean nuestras formas de pensar, sentir y actuar en sociedad. El término digitalidad fue introducido principalmente por Negroponte (1995, citado en Bowen y Giannini, 2014), en su obra „Ser digital“, en el cual se usa el término para describir un momento civilizatorio posterior a la posmodernidad caracterizado por el tránsito a „un mundo de bits“. No es objetivo del presente artículo discutir la propuesta de dicho autor, sin embargo, consideramos valioso utilizar la categoría como descriptor de la sociedad actual. Teniendo en cuenta esto resulta valioso esclarecer nuestro uso de dicho término.

En el presente ensayo nos referimos a la digitalidad como aquella realidad social que emerge de una cultura digital. Las tecnologías digitales (tecnologías de la información y las comunicaciones, TIC) constituyen las herramientas técnicas que sustentan la digitalidad, mientras que la cultura digital la entendemos como los comportamientos, valores y formas de interacción social que sustentan y se construyen a partir de los usos y apropiaciones que se hacen de dichas tecnologías. Por otra parte, entendemos por digitalización el proceso por el cual elementos y procesos del mundo offline son representados en el mundo online. Debido a esto valoramos la digitalización como un proceso de producción de digitalidad. En cualquier caso, como plantea (Bowen y Giannini, 2014), todos los neologismos utilizados para describir estos procesos sociales se encuentran en un estado de cambio y reconstrucción constante por lo que no consideramos que deban usarse como categorías cerradas sino como términos contingentes para pensar dichos fenómenos.

Consideramos valioso utilizar el concepto de digitalidad en tanto nos permite sintetizar varias transformaciones sociales que se originan a partir de la digitalización creciente de nuestras sociedades. A modo de ejemplo de estas transformaciones podemos mencionar la aceleración en la producción y consumo de información; la superposición de un mundo offline y online que origina lo que algunos autores describen como realidad mixta (Soldatova y Voiskunsky, 2021); nuevos procesos de construcción de la subjetividad y la identidad atravesados por las dinámicas de la socialización digital (Soldatova y Voiskunsky, 2021; Torralbas y Corcho, 2023); cambios en las dinámicas laborales y la ampliación del teletrabajo y el trabajo a distancia; transformaciones en el desarrollo de la política caracterizadas por el avance de sistemas de gobierno y ciudadanía digital; entre otras. En la actualidad no es posible desconectarse del entorno digital sin desconectarse del sistema social.

El desarrollo tecnológico no es una novedad de nuestra época. Nuestro desarrollo como especie ha estado estrechamente articulado y sostenido por nuestra capacidad para crear herramientas que nos permitan transformar la

realidad acorde a nuestros deseos y necesidades. De igual forma, no son novedosas las actitudes de alarma social ante lo novedoso y lo desconocido. Sin embargo, lo que sí es una peculiaridad de las tecnologías digitales es la velocidad (Ali y otros, 2024; Torralbas y Corcho, 2023).

El entorno digital se caracteriza por la sobreabundancia informativa y la inmediatez, permitiendo compartir, generar y consumir información a una velocidad que no hemos visto antes (Torralbas y Corcho, 2023). De igual forma, el ciclo de innovación y desarrollo tecnológico muestra una aceleración impresionante con el desarrollo de sistemas algorítmicos que se encuentran en una constante y automática labor de optimización (Giró-Gracia y Sancho-Gil, 2022). Es entendible que esta aceleración socio-tecnológica dificulta nuestra capacidad de reflexionar y adaptarnos de manera activa a los nuevos avances tecnológicos, por lo cual nuestra capacidad de generar formas saludables de integrar la tecnología en nuestras vidas se ve comprometida.

Ante esta realidad la investigación de las ciencias sociales es fundamental para comprender, explicar y transformar nuestra relación con la tecnología. Sin embargo, las mismas enfrentan igualmente el reto de desarrollar cuerpos teóricos y datos empíricos para un fenómeno en constante y acelerado cambio. Debido a esto se hace necesario una reflexión sobre los paradigmas de investigación que sustentan actualmente las ciencias sociales, y cómo los mismos pueden facilitar u obstaculizar la investigación sobre lo digital.

Un punto fundamental de reflexión sobre los paradigmas de investigación se encuentra en el trabajo de Thomas Kuhn sobre la historia de la ciencia. Kuhn en su libro „La estructura de las revoluciones científicas“ (Kuhn, 1962/2004), plantea que los grupos científicos construyen y sostienen su práctica investigativa sobre determinados paradigmas. Un paradigma constituye un conjunto de creencias, asunciones y saberes sobre cómo se construye el conocimiento, qué es la realidad y cuáles son los métodos adecuados para estudiarla (Marín, 2007).

Si bien Kuhn desarrolló su planteamiento sobre los paradigmas científicos refiriéndose principalmente a las ciencias básicas, el término ha tenido una gran influencia en las comunidades científicas (Apostol y Asiminei, 2025). Cada investigador al decidir entre múltiples teorías, métodos e interpretaciones de sus resultados está guiado de manera implícita por creencias epistemológicas y ontológicas. Sin embargo, estos sistemas de creencias no son inmutables, sino que se enfrentan a procesos de crecimiento, ruptura y transformación.

En toda disciplina, con el avance de la investigación científica comienzan a aparecer anomalías que no son posibles de leer y articular de manera adecuada desde el paradigma dominante en un momento dado (Marín, 2007). Es entonces, cuando según Kuhn, la acumulación de anomalías lleva

necesariamente a la crisis de los paradigmas dominantes iniciando un proceso de cuestionamiento de los supuestos previos. Esto desemboca en un proceso de revolución paradigmática por el cual emergen nuevos paradigmas que puedan trabajar con las anomalías que sus antecesores no pudieron captar. Desde esta concepción, los paradigmas de investigación constituyen un producto del desarrollo social (Kuhn, 1962/2004; Marín, 2007).

En esta forma de entender el desarrollo de la ciencia, los paradigmas no resultan de una elección consciente y puramente racional sino más bien de un proceso de discusión histórica zigzagueante, con progresiones y regresiones, por la cual las creencias que sustentan la ciencia en un determinado momento entran en contradicción y transformación. Al mismo tiempo, dicho proceso tiene un atravesamiento histórico social a partir de las convergencias y contradicciones que tengan estos paradigmas investigativos con las creencias y concepciones del mundo predominantes en un determinado sistema social. Un ejemplo de estos procesos de revolución paradigmática fue la revolución copernicana que desplazó a la Tierra del centro del universo transformando radicalmente las concepciones científicas dominantes en ese momento.

Kuhn plantea además que algo que caracteriza (o diferencia) los paradigmas y complica su articulación es la inconmensurabilidad de los mismos (Marín, 2007). La inconmensurabilidad se refiere a qué paradigmas diferentes no tienen medidas en común que les permitan intercambiar o integrarse entre sí de manera armónica pues usualmente los mismos resultan contradecirse unos a los otros en aspectos importantes.

A partir de estas ideas de Kuhn, es posible reflexionar y hacer algunas críticas al modo en que concebimos los paradigmas de investigación en la actualidad. En muchos grupos científicos y programas formativos encontramos en la actualidad una visión relativista sobre los paradigmas de investigación, a partir de la cual se considera que un investigador puede seleccionar, de manera racional, cambiar entre paradigmas según considere necesario para su problema de investigación. Esta visión sobre los paradigmas investigativos lleva a un reduccionismo que iguala el paradigma a la elección metodológica, lo cual en nuestra consideración resulta en un uso errado del término.

Si bien los paradigmas de investigación incluyen valoraciones metodológicas, los mismos no se reducen a estos. Como plantean Guba y Lincoln (1994), un paradigma refleja una asunción de creencias en al menos tres dimensiones fundamentales: una dimensión ontológica, relacionada a que se entiende como realidad; una dimensión epistemológica, relacionada a cómo se concibe la relación entre objeto a conocer y sujeto que conoce; y una dimensión metodológica, centrada en los métodos que se consideran válidos para el conocimiento de esa realidad. Adicionalmente Romo y Castañeda (2023) destacan también una dimensión axiológica, relacionada a los criterios que se

toman para considerar un conocimiento como valioso, y una dimensión teleológica, enfocada en la finalidad para la cual se genera conocimiento.

Esta multidimensionalidad de los paradigmas de investigación muestra la dificultad de concebir los mismos como herramientas intercambiables según la necesidad de la tarea investigativa. En nuestra consideración, las formalidades del discurso académico han llevado a que el debate paradigmático se reduzca a una actividad clasificatoria y justificativa sobre los métodos y diseños a utilizar en una investigación, cuando de hecho, resulta más urgente y valioso la reflexión sobre cuáles son las características reales de los sistemas de creencias desde los cuales estamos produciendo la ciencia. Este cuestionamiento no constituye una formalidad académica, sino una reflexión fundamental que puede sustentar nuestro saber, u obstaculizarlo.

Un obstáculo epistemológico se entiende como aquellas teorías, nociones o prácticas metodológicas que inhiben el desarrollo de la investigación al entorpecer la indagación clara sobre sus fundamentos (Hernández, 2018). Los obstáculos epistemológicos que aparecen en la labor científica pueden estar dados por los límites actuales de nuestras concepciones, pero también por las contradicciones que se dan entre las diferentes dimensiones de nuestros paradigmas de investigación al intentar aprehender la realidad. La reflexión crítica sobre este tema brinda por tanto la oportunidad de identificar esos límites y contradicciones como vía para superar los obstáculos epistemológicos.

La hipótesis que guía la reflexión del presente ensayo, y además se considera que justifica su realización, es que las ciencias sociales en la era digital se encuentran en un momento de crisis paradigmática. Siguiendo a Ritzer (1975), podemos plantear que las ciencias sociales se han desarrollado usualmente desde una visión multi-paradigmática donde en una misma disciplina han competido entre sí al mismo tiempo múltiples paradigmas científicos. En el presente ensayo concebimos la crisis paradigmática actual como la aparición de limitaciones sistemáticas ante la digitalidad, en los tres grandes paradigmas sobre los que se han desarrollado las ciencias sociales: el positivismo, el naturalista-interpretativo y el paradigma sociocrítico. Dichos paradigmas encuentran múltiples limitaciones y obstáculos para lograr incorporar diversas „anomalías“ que suponen los fenómenos digitales. Según nuestra hipótesis, el resultado de esta crisis se ha materializado en la consolidación de un paradigma pragmático que privilegia y valida la producción científica solamente en base a su utilidad práctica, pero que también supone múltiples limitaciones para el abordaje profundo e integral del fenómeno digital.

A partir de estas ideas, el presente ensayo se dirige a dos objetivos fundamentales. Un primer objetivo es argumentar la anterior hipótesis a partir de la reflexión sobre dichos paradigmas y sus limitaciones actuales. El segundo objetivo consiste en describir el paradigma de la complejidad como

otro paradigma emergente de este proceso de crisis paradigmática, el cual consideramos resulta más acorde al abordaje de la digitalidad en las ciencias sociales.

Para cumplir estos objetivos a continuación se presenta una descripción y discusión de cada uno de dichos paradigmas, siguiendo las dimensiones ontológica, epistemológica, metodológica, axiológica y teleológica. En cada caso se presentarán las concepciones fundamentales de cada paradigma, así como las contradicciones que estas enfrentan en el abordaje de los fenómenos digitales. Por último, se presentarán las concepciones generales del paradigma de la complejidad como una alternativa viable para abordar este tema. En la valoración de los argumentos a desarrollar resulta importante tener en cuenta que los mismos se sustentan en la interpretación crítica del autor a partir de su experiencia de investigación y la literatura revisada, por lo que los mismos pretenden ser una contribución e invitación a la discusión científica, más que una descripción de factual sobre el tema.

2. Desarrollo

2.1. Paradigma positivista

El paradigma positivista surge con la obra de Auguste Comte y otros científicos los cuales concibieron este como una etapa necesaria y natural en el desarrollo de la ciencia (Guba y Lincoln, 1994). Según Comte (1844/2018), existe una primera etapa en el desarrollo del conocimiento que es la etapa teológica donde el conocimiento y el saber son guiados o dictados por las nociones religiosas y trascendentales. En esta etapa existe un ser superior que dictamina que conocimiento es verdadero o falso. Un segundo momento del desarrollo del conocimiento está orientado hacia la metafísica y se sustenta en la construcción de conocimientos mediante la abstracción. Si bien ya no es necesario acudir a una entidad superior para legitimar el conocimiento, el mismo se construye a partir de conceptos abstractos que surgen de la reflexividad de los investigadores. Finalmente, en esta visión, la ciencia positivista consiste en la etapa final de desarrollo del conocimiento la cual estaría guiada por la objetividad y el estudio empírico de la realidad.

El positivismo, en una dimensión ontológica, asume la existencia de una realidad puramente objetiva y estable la cual es totalmente independiente del investigador, y que es susceptible de ser descrita mediante leyes universales. Como plantean Romo Cabrera y Castañeda Sánchez (2023), para el positivismo la realidad existe y se constituye por hechos dados e interrelacionados en términos de causa-efecto, donde la realidad precede y es independiente del sujeto.

Esta concepción de la realidad lleva, en la dimensión epistemológica, a concebir una independencia entre el sujeto que conoce y el objeto investigado, por lo que sería posible obtener un conocimiento puro y objetivo de ese objeto aplicando los métodos adecuados. El positivismo concibe a la ciencia como una actividad dirigida a descubrir leyes universales que rigen la realidad. El investigador en este sentido constituye una variable que hay que reducir para lograr un conocimiento objetivo de esa realidad externa evitando que el mismo contamine los datos positivos (Guba y Lincoln, 1994).

En la dimensión metodológica el positivismo asume solamente la validez de los datos positivos que serían aquellos productos de la empírea, es decir, datos objetivos, materiales y comprobables de esa realidad pura (Comte, 1844/2018; Guba y Lincoln, 1994), contraponiéndose de esta forma a las fuentes metafísicas anteriores del conocimiento. Esto lleva a privilegiar a la metodología cuantitativa que se centra en la medición numérica del fenómeno estudiado.

A partir de esto, en una dimensión axiológica, el conocimiento generado se valora en base a la validez interna del método utilizado y la neutralidad del investigador durante su producción, es decir, que tanto el conocimiento es una explicación objetiva de los fenómenos estudiados. Así mismo resulta relevante la capacidad de generalización de dicho conocimiento y la posibilidad de su replicabilidad. Por último, en una dimensión teleológica, la investigación científica en el positivismo se dirige a poder explicar, predecir y controlar el objeto estudiado, a partir del descubrimiento de las leyes que guían su dinámica (Romo y Castañeda, 2023).

El positivismo ha resultado ser un paradigma de investigación sumamente fecundo para el desarrollo de la ciencia. Sin embargo, consideramos que sus concepciones encuentran limitaciones significativas para los estudios sobre la digitalidad. Las tecnologías y entornos digitales no son naturales ni independientes del sujeto que interactúa con estos, sino que, por el contrario, son una construcción social en constante cambio y producción simbólica. El entorno digital es una creación humana que existe, se construye, se reproduce y se transforma a partir de la interacción humana. En este sentido, las nociones ontológicas y epistemológicas que sustentan el positivismo no son capaces de captar adecuadamente las peculiaridades del entorno digital. La realidad digital no es independiente sino producida socialmente por lo que no es posible que el investigador funcione como un observador totalmente externo del mismo.

Por otra parte, la reducción metodológica hacia la consideración de métodos únicamente empíricos y cuantitativos constituye una autolimitación para el trabajo científico. Si bien estos métodos resultan sumamente valiosos, limitar el estudio de lo digital a los mismos, lleva a una simplificación de la realidad, la cual se ve reducida a datos descontextualizados. Fundamentalmente, la

metodología resulta insuficiente si es imposible sostener sus criterios de valoración del conocimiento en el entorno digital. Los procesos que se dan en la digitalidad están atravesados por una infinidad de variables difíciles de controlar para garantizar el criterio de validez interna demandado desde este paradigma. De hecho, el intento de satisfacer ese criterio lleva necesariamente a la incapacidad de cumplir con el criterio de generalización, dado que el aumento del control de variables necesario para el desarrollo de la validez interna lleva a la generación de un conocimiento de una alta artificialidad (Guba y Lincoln, 1994; Lincoln y Guba, 1985). Por otra parte, resulta altamente difícil cumplir con el criterio de replicabilidad en un contexto que está permanentemente transformándose y mutando. Un ejemplo paradigmático de esto es la inteligencia artificial, la cual constituye una tecnología que se caracteriza por su capacidad de aprendizaje y auto modificación a partir de su interacción con distintos sujetos.

A un nivel más esencial, la propia diferenciación entre sujeto y objeto en los entornos digitales resulta difícil de sostener. El progreso tecnológico ha llevado al desarrollo de una alta capacidad de agencia en las tecnologías digitales que la hace incompatible con la noción clásica de objeto de estudio. Las tecnologías digitales, siguiendo a la teoría del actor-red (Latour, 2008), deben entenderse como actantes en el sistema digital, en el cual desarrollan tareas y funciones con relativa independencia del control humano. Esta dinámica introduce una mayor bidireccionalidad en la relación epistemológica, en tanto ya no nos encontramos ante un sujeto que conoce un objeto pasivo e independiente, sino más bien un actor con capacidad de agencia que también conoce, se transforma e influye sobre el sujeto. Estas dinámicas por tanto van más allá de la concepción clásica y lineal sobre la causalidad que es defendida en términos deterministas desde el positivismo.

2.2. Paradigma Naturalista-Interpretativo

El paradigma naturalista-interpretativo se consolida de manera más reciente y se presenta muy estrechamente relacionado al positivismo al funcionar como una respuesta alternativa a las limitaciones de este (Guba y Lincoln, 1994; Lincoln y Guba, 1985). La conceptualización de dicho paradigma en el término naturalista viene de la idea de oponerse a la artificialidad que provocaba el positivismo en su afán de realizar una medición objetiva de la realidad, donde al sustraer al sujeto de la realidad y aplicar control sobre otras variables, se producía conocimiento sobre una realidad altamente artificial. En este sentido, el paradigma naturalista apunta a restituir la capacidad de la ciencia para poder trabajar con los fenómenos sociales de la forma natural en la que estos se dan.

En la dimensión ontológica, este paradigma apunta a una concepción relativista y subjetivista de la realidad (Guba y Lincoln, 1994; Romo y

Castañeda, 2023). Desde esta visión, la realidad se presenta al sujeto como un producto de la construcción de sentidos que realizan los sujetos sobre lo real, y la realidad social resulta del intercambio y acuerdo de dichos sentidos entre los sujetos. Es decir, desde este paradigma no es posible para el sujeto acceder a una realidad objetiva e independiente de este, sino que necesariamente el conocimiento de dicha realidad solo es posible a partir de estos sentidos subjetivos.

Esta concepción lleva a que, en una dimensión epistemológica, este paradigma asuma la imposibilidad de separar al sujeto del objeto. Si la realidad a la que tenemos acceso es una construcción subjetiva, el objeto que puede conocer el sujeto de este paradigma es solo el objeto para sí mismo, es decir, una representación subjetiva e individual del objeto real. Esto lleva a que la producción científica desde este paradigma conlleve necesariamente la reflexión constante sobre lo que el sujeto añade a partir de su subjetividad al conocimiento del objeto puesto que el conocimiento siempre está mediado por estas representaciones subjetivas. Todo esto lleva a la necesidad del uso de métodos interpretativos sobre esas representaciones y sentidos que el sujeto elabora sobre lo real.

En la dimensión metodológica, este paradigma se ha concentrado en el uso de métodos cualitativos. Estos métodos no buscan reducir la realidad a datos objetivos, sino que se centran en generar información contextualizada y enriquecida de sentidos personales de la forma más natural posible como se le presenta al sujeto que conoce el mundo (Lincoln y Guba, 1985).

A partir de esto, necesariamente los criterios para valorar el conocimiento cambian en una dimensión axiológica. Desde este paradigma el conocimiento se va a valorar desde criterios de credibilidad y confiabilidad de estos, entendidos como la posibilidad para diferentes sujetos de llegar a interpretaciones similares a partir del material analizado. El conocimiento desde este paradigma entiende que la neutralidad en el proceso de conocimiento no es posible, por lo que apuesta más bien por una claridad radical de la implicación del sujeto en la investigación (Lincoln y Guba, 1985; Romo y Castañeda, 2023).

Por último, en la dimensión teleológica, la producción científica desde este paradigma tiene como fin la comprensión de la realidad. Al no ser posible conocer lo real en sí, sino únicamente la realidad subjetiva que se nos presenta, el saber científico solo puede aspirar a tener una mejor comprensión de dicha realidad.

En términos ontológicos y epistemológicos, consideramos que las concepciones de este paradigma resultan difíciles de sostener en los entornos digitales sin perder una gran parte del fenómeno estudiado. Si bien la realidad digital es una producción simbólica, atravesada por los sentidos subjetivos de

los sujetos que participan en ella, su naturaleza resulta mucho más opaca y compleja.

En nuestro entorno tradicional, la realidad se construía mediante el uso de herramientas simbólicas, como el propio lenguaje, las cuales no tenían una existencia más allá de nuestro uso de ellas. Sin embargo, en el entorno digital encontramos que las herramientas tecnológicas que empleamos poseen una capacidad de agencia que las lleva a participar en la construcción de la realidad y de los sentidos subjetivos asociados a ella, más allá de nuestro control. Así, reaparece la dificultad de sostener la dicotomía entre sujeto y objeto. Ahora bien, aunque este paradigma puede ser muy fecundo en el estudio de las dinámicas sociales donde lo que encontramos son relaciones sujeto-sujeto, la cuestión cambia en el entorno digital puesto que si bien no podemos sostener una dicotomía sujeto-objeto, tampoco se da una relación entre dos sujetos. Los algoritmos digitales, las inteligencias artificiales y otras tecnologías, a pesar de tener capacidad de agencia, no constituyen sujetos interpretables en los términos que propone este paradigma. Como plantea Sayes (2014), la 'agencia' que la teoría del actor-red atribuye a los actantes no implica intencionalidad, subjetividad ni libre albedrío, lo que hace que en última instancia no podamos igualar actantes no humanos a actantes humanos. Es decir, no resulta posible interpretar cómo estos algoritmos producen sentido dentro de la construcción de la realidad que tiene lugar en el ambiente digital.

Más allá de lo anterior, valoramos que los propios criterios de validación axiológica del conocimiento propios de este paradigma se vuelven difíciles de sostener en los entornos digitales, debido al fenómeno denominado posverdad. La posverdad alude al hecho de que, en la era digital, el valor de la verdad como elemento puro, racional y objetivo ha sido desplazado hacia una concepción más relativista, que privilegia la producción y evaluación de la verdad en términos más afectivos y personales (Linares-Peralta, 2025). En este sentido, surge la pregunta de cómo mantener criterios de credibilidad y transferibilidad del conocimiento en tiempos de posverdad. Los entornos digitales están diseñados para brindar experiencias sumamente personalizadas y ajustadas a cada usuario, lo que hace que, más que nunca, la realidad vivenciada por el sujeto en su interacción con la tecnología digital sea mucho más singular y menos compartida con otros sujetos, dado que los algoritmos están programados para adaptarse a las características propias de la subjetividad de cada persona.

Por otra parte, consideramos que la propia renuncia a la posibilidad de acceder a un conocimiento de la realidad más allá de los sentidos que se presentan a nuestra subjetividad constituye una limitación importante para la comprensión de un fenómeno estrechamente relacionado con una existencia material independiente de nosotros. En términos metodológicos consideramos que la dificultad de los métodos cualitativos no radica tanto en la utilización de

estos, sino en la autolimitación de concebirlo como los únicos posibles, lo cual solo permite acceder a una fracción de la realidad.

Por último, en este paradigma el investigador y el papel de la ciencia se reduce a arrojar cierta comprensión sobre los fenómenos que afectan la experiencia humana. Sin embargo, parafraseando a Marx (1888/1974) en sus „Tesis sobre Feuerbach“, la ciencia y la filosofía durante mucho tiempo se han dedicado a la comprensión de la realidad cuando lo que es necesario y más urgente es apostar por su transformación. En este sentido, limitar el trabajo de la ciencia a la comprensión reflexiva e interpretativa de cómo los sujetos vivencian la realidad digital contribuye a sostener un sistema social donde los sujetos son pasivos ante una dinámica digital a la que solo se pueden adaptar, pero no transformar.

2.3. Paradigma Sociocrítico

El paradigma sociocrítico tiene su origen en la teoría marxista y en los desarrollos posteriores que de ella se hicieron, particularmente desde la Escuela de Frankfurt (Romo y Castañeda, 2023). La teoría sociocrítica se ha desarrollado desde una concepción de la ciencia y la filosofía estrechamente comprometida con la crítica social como vía para impulsar procesos de transformación y emancipación. De esta forma, se ha posicionado como un paradigma fundamental para pensar la ciencia como una actividad comprometida con la transformación social de la realidad para la satisfacción de las necesidades y deseos de las personas, y no como un sistema de naturalización o perpetuación de los fenómenos estudiados.

En su dimensión ontológica, el paradigma sociocrítico concibe una realidad material objetiva e independiente del sujeto que conoce. Sin embargo, plantea que, a través del proceso de socialización, esa realidad es moldeada por todo el conjunto de factores socioculturales y psicológicos que caracterizan la socialización humana, los cuales acaban conformando estructuras sociales que son percibidas, en última instancia, como reales. En este sentido, la realidad se presenta para los sujetos como altamente ideológica, y funciona como una distorsión de lo real-objetivo (Guba y Lincoln, 1994; Romo y Castañeda, 2023). Es decir, la realidad a la que tiene acceso el sujeto está estructurada y determinada por relaciones de poder, clases sociales, procesos de exclusión, jerarquías, entre otros. En este sentido, los artefactos sociales estructuran la realidad, y la ciencia necesita cuestionar esos artefactos que determinan una realidad concreta. No se trata solo de interpretarla o entenderla, sino de cuestionar las bases estructurales que hacen que la realidad se comporte de una manera determinada (Guba y Lincoln, 1994).
A partir de esta concepción ontológica, desde la dimensión epistemológica se concibe que es posible para el sujeto conocer la realidad, pero únicamente a través de un proceso de crítica dialéctica sobre esas estructuras que se le

presentan como reales (Romo y Castañeda, 2023). Para ello, el investigador y el objeto investigado se conciben como estrechamente relacionados, dado que el objeto no se le presenta al investigador de manera pura, sino que su representación está inextricablemente mediada por los valores e ideologías del sujeto que investiga. El sujeto y el objeto presentan una interrelación donde el sujeto transforma al objeto a través de su praxis sobre este y de igual forma, se transforma así mismo. Por lo tanto, el investigador no puede ser independiente ni neutral en el ejercicio de la ciencia puesto que necesariamente su actividad investigativa provoca transformaciones en la realidad sobre la que opera. En este sentido, el saber se construye esencialmente a través de la reflexión crítica sobre lo naturalizado como realidad fija e inmutable. Según Guba y Lincoln (1994), en este paradigma se borran las líneas que dividen la dimensión ontológica de la epistemológica, debido a que la forma de concebir la realidad está necesariamente vinculada a la interacción entre el sujeto que conoce y el objeto conocido.

Desde este paradigma, la metodología tiene un eminente carácter dialéctico (Guba y Lincoln, 1994), en tanto la forma de investigar la realidad pasa necesariamente por el intercambio entre sujetos que vivencian esa realidad. A partir de la discusión sobre las contradicciones que se dan en esa vivencia, se puede pasar de una percepción socialmente mediada de la realidad hacia una mayor conciencia sobre las estructuras sociales que se presentan como inmutables, identificando sus limitaciones y oportunidades de cambio. En este sentido, la metodología está estrechamente ligada a la búsqueda de la transformación de experiencias y procesos que provocan sufrimiento, conflicto y luchas colectivas, y lleva necesariamente a un proceso de crítica sociohistórica. Estas concepciones han dado pie al desarrollo de metodologías particulares, como la investigación-acción participativa, en la cual la distinción entre sujeto y objeto investigado es superada, restituyendo a los sujetos investigados su valor como tales y haciéndolos partícipes del proceso de investigación y transformación de su realidad (Colmenares, 2012).

En la dimensión axiológica, el valor del conocimiento en este paradigma está dado por la implicación efectiva del sujeto que investiga en el proceso de reflexión crítica sobre las estructuras sociales, así como por la conciencia ideológica con la que este pueda enfrentar el proceso de desarrollo del conocimiento. De esta forma se pretende que el investigador vaya más allá de los fenómenos superficiales o contingentes, para profundizar en los aspectos estructurales. Como plantean Guba y Lincoln (1994), en este paradigma se valora en qué medida el conocimiento generado se ubica socio-históricamente, por la erosión de la ignorancia sobre las estructuras sociales que puede lograr, y por el grado en que permite y estimula la acción transformadora. Finalmente, en la dimensión teleológica, el desarrollo científico desde este paradigma tiene como fin la emancipación de los sujetos

y comunidades que participan en el proceso de investigación (Romo y Castañeda, 2023).

Ahora bien, consideramos que un problema que aparece desde este paradigma para enfrentar el fenómeno de la digitalidad es que, en la realidad digital, se constituye una capa extra de estructuras entre la percepción de la realidad que tiene el sujeto y lo real. El fenómeno digital no solo está estructurado por las relaciones sociales, sino que también está altamente estructurado por algoritmos que, en un amplio sentido, resultan opacos, incluso para las mismas personas que construyen dichos algoritmos.

La realidad digital se sustenta en una lógica algorítmica que trasciende la interacción humana y exhibe fenómenos de caja negra. Como plantean Giró-Gracia y Sancho-Gil (2022) se denominan caja negra aquellos algoritmos que son demasiado complejos para la comprensión humana, pero que a pesar de esto producen respuestas correctas según los datos que se le dan de entrada. En este sentido, los científicos que trabajan en estos temas saben por qué el algoritmo funciona, pero no pueden explicar con total profundidad lo que hace internamente. Más allá de esto, los modelos más actuales de estos algoritmos suelen tener la capacidad de transformar su funcionamiento interno más allá de la dependencia de sus programadores, lo que hace que su operación se distancie cada vez más de los elementos generales y básicos que introdujeron las personas.

Esta capa adicional de estructuras simbólicas no está construida solamente por los atravesamientos sociales clásicos que aborda la teoría crítica, sino sobre todo por procesos algorítmicos opacos que escapan a las lógicas clásicas de producción de esas estructuras sociales. Debido a esto valoramos que, si bien el paradigma resulta útil para sustentar una investigación crítica, histórica y socialmente ubicada sobre cómo se reproducen las estructuras sociales en el ambiente digital, hay elementos de dicho ambiente que resultan difícilmente accesibles para el paradigma debido a la dinámica de opacidad propia de los algoritmos. La pregunta que surge es cómo realizar la crítica a un algoritmo que no se reduce a dichas relaciones simbólicas, sino que presenta una base material que va más allá de la actividad humana.

Todo esto nos lleva a considerar que los métodos clásicamente sostenidos por este paradigma resulten igualmente insuficientes para abordar la digitalidad, en tanto asumen que es posible para el sujeto, a partir de una discusión crítica y racional con otro sujeto, llegar a una mayor conciencia sobre las estructuras sociales que lo determinan y que se le presentan como falsa realidad. La metodología de este paradigma se concentra en el método dialéctico el cual se sustenta a través del pensamiento sobre contradicciones, en el que la oposición o conflicto entre tesis y antítesis conduce a la producción de un nuevo conocimiento que funciona como síntesis de las contradicciones anteriores. El problema con limitarse a esta metodología es, por una parte,

que puede reducir demasiado la construcción del saber al terreno más abstracto de la reflexión filosófica.

Por otra parte, consideramos que los procesos investigativos orientados desde este paradigma pueden caer en la trampa de privilegiar su dimensión teleológica dirigida hacia la emancipación por sobre pasos anteriores necesarios para lograr ese fin. Si bien el paradigma se orienta en última instancia a la generación de transformaciones sociales, para lograrlas es necesario contar con procesos de investigación y generación de conocimiento. Sin embargo, en muchos casos las investigaciones sostenidas desde este paradigma acaban privilegiando únicamente el desarrollo de procesos de transformación que, al subvalorar los elementos investigativos, acaban reproduciendo estructuras sociales o resultando directamente insuficientes. Cuando el polo transformacional de la ciencia se expande y sustituye totalmente el aspecto de generación de conocimiento y comprensión de esta, nos encontramos ante una producción de tecnologías sociales que fácilmente pueden convertirse en un proceso de reproducción y mantenimiento de las problemáticas que pretenden transformar.

2.4. Paradigma Pragmático

Hasta ahora se han presentado los tres mayores paradigmas que han predominado en las ciencias sociales en los últimos tiempos, así como lo que consideramos algunas de sus limitaciones y contradicciones para acercarse al estudio de la digitalidad. A partir de esto, como señalamos al comienzo, planteamos que la acelerada digitalización e informatización de nuestras sociedades en los últimos años ha llevado necesariamente a las ciencias sociales a un periodo de crisis en cuanto a los paradigmas investigativos que las sostienen.

La noción de crisis a la que nos referimos aquí es la elaborada por Kuhn en su análisis de la historia de la ciencia. Como se señalaba al comienzo la acumulación de anomalías que aparecen en los límites entre lo que un paradigma puede procesar y lo que se presenta en la realidad lleva a un proceso de crisis de los paradigmas dominantes y a la emergencia de nuevos paradigmas. En este proceso los paradigmas emergentes, si bien se construyen sobre elementos presentes en los antecesores, lleva necesariamente a una transformación multidimensional de los paradigmas previos.

Siguiendo esta lógica, en el presente trabajo, planteamos la hipótesis de que la popularización de un enfoque pragmático en el trabajo científico constituye una expresión de esta crisis paradigmática, pero no su superación. En esta hipótesis seguimos la idea de Gramsci (1930/1999, pág. 37) quien planteaba que „la crisis consiste precisamente en el hecho de que lo viejo muere y lo

nuevo no puede nacer: en ese interregno se verifican los fenómenos morbosos más variados“.

Según Arias (2023) el paradigma pragmático surge en la década de 1870, a partir de una corriente filosófica de base ecléctica que pretendía conciliar posiciones opuestas mediante una postura intermedia entre dogmatismo y escepticismo filosófico. Entre sus creadores resaltan Charles Sanders Peirce, William James y John Dewey. Esta postura se basa fundamentalmente en una visión utilitarista de la investigación científica, donde el conocimiento valioso y válido es aquel que tiene consecuencias prácticas relevantes. A partir de esto este paradigma se posiciona como sustento de las metodologías de investigación mixtas. Según Rizo (2008), para James, el pragmatismo se concibe como un método donde la verdad se valora como cualquier idea que permite atravesar nuestra experiencia, ahorrarnos trabajo y satisfacer nuestras necesidades. Desde esta concepción la prueba de la verdad es su utilidad práctica.

Arias (2023) plantea que, en la dimensión ontológica, este paradigma asume una realidad mixta, donde coexisten el realismo defendido por el positivismo y el relativismo del paradigma naturalista. De igual forma, en el plano epistemológico se aceptan tanto las relaciones objetivas como subjetivas entre el sujeto que investiga y el objeto investigado. La conciliación entre estos antagonismos se resuelve atribuyéndose a diferentes niveles, momentos y fenómenos del proceso de investigación, los cuales requieren tomar una concepción o la otra. Por otra parte, en la dimensión metodológica se asume que la metodología que mejor funcione para resolver el problema de investigación es la que debe ser adoptada por el investigador.

Como plantea Morgan (2007), el enfoque pragmático busca una alternativa para resolver los reduccionismos que se producen al considerar los polos cuantitativos y cualitativos como absolutos opuestos, entre los cuales no se puede producir intercambio y complementariedad. En este sentido, según Morgan (2007), el pragmatismo brinda un rango de oportunidades valiosas para la discusión metodológica más allá de dogmatismos. De esta manera el pragmatismo libera a las ciencias sociales de una posición estática estéril y le brinda la flexibilidad para intentar establecer un intercambio productivo entre los diferentes paradigmas en orden de superar sus limitaciones.

Consideramos que el paradigma pragmático no es una superación de la crisis en tanto no genera una alternativa profunda a las concepciones previamente revisadas, sino solamente un relativismo paradigmático basado en la hiperbolización de la dimensión teleológica. En este marco cumplir los objetivos de la investigación justifican las elecciones metodológicas sin consideración necesaria de elementos ontológicos y epistemológicos de base. Como señala Arias (2023), este paradigma rechaza el privilegio de la ontología y la epistemología sobre la metodología.

La dificultad con este proceder no radica tanto en el trabajo metodológico mixto o en darle valor a los fines prácticos de la investigación, sino a descuidar las restantes dimensiones creyendo que las diferentes concepciones pueden coexistir sin contradecirse. Como plantea Kuhn (1962/2004; Marín, 2007), los paradigmas epistemológicos resultan inconmensurables entre sí, en el sentido de que sus concepciones epistemológicas y ontológicas no resultan articulables de manera directa. Como consecuencia de esto, el relativismo en estas dimensiones puede producir contradicciones internas importantes en la producción científica.

Este paradigma resulta realmente útil pues permite que la ciencia no se detenga ante la crisis paradigmática y continúe generando conocimiento utilizando todas las herramientas disponibles. En este sentido es una aproximación valiosa. El problema con el paradigma pragmático, desde nuestra consideración, es que al no sustentar la producción científica en bases ontológicas y epistemológicas claras y coherentes, deja la producción de nuevo conocimiento sobre bases endebles. Por otra parte, la ausencia de estas bases claras dificulta la comunicación interdisciplinaria que necesita cimientos sólidos y comunes para producirse. Debido a esto la producción científica desde este paradigma puede tender a un conocimiento frágil y fragmentado.

En resumen, planteamos que nos encontramos en un momento de crisis paradigmática en la investigación científica, de la cual el paradigma pragmático es solo una solución parcial y limitada. Sin embargo, de igual forma es posible encontrar alternativas emergentes que muestran potencialidades para posicionarse como nuevos paradigmas para sustentar la ciencia. En este caso consideraremos al paradigma de la complejidad el cual, si bien es necesario continuar desarrollando, resulta una alternativa potente y capaz de integrar particularidades de los fenómenos digitales, entre otras anomalías actuales de las ciencias. A continuación, desarrollamos dicha idea como forma de contribuir al debate paradigmático actual.

2.5. Paradigma de la Complejidad

El paradigma de la complejidad emerge en el pasado siglo a partir de una concepción transdisciplinaria que integra avances de múltiples disciplinas científicas. Podemos considerarlo como un paradigma emergente y diferenciado puesto que supone una transformación de las múltiples dimensiones de creencias y asunciones que componen los paradigmas anteriores. Sus antecedentes más directos vienen de la teoría de sistemas abiertos, redes y sistemas complejos desarrollada desde ciencias exactas y naturales (Montesillo, 2025). En el campo de la ciencia social y de la reflexión epistemológica el paradigma de la complejidad se ha consolidado y divulgado

principalmente a partir de Edgar Morin quien desarrolló toda una discusión paradigmática sobre este tema.

Para Morin (2005) la ciencia hasta este momento se ha desarrollado desde una concepción reduccionista y simplificante de la realidad, en la cual el método científico ha buscado descomponer la misma en objetos simples susceptibles de ser estudiados por nuestras herramientas conceptuales y técnicas. Sin embargo, este movimiento de simplificación lleva necesariamente a la imposibilidad de poder entender la naturaleza compleja de la realidad, la cual no es posible estudiar solamente por el entendimiento de los objetos que los componen de manera aislada. Esta imposibilidad se da por las características y principios que definen a un sistema complejo.

Los sistemas complejos se caracterizan por estar compuestos por múltiples componentes que interactúan entre sí de manera no lineal. A partir de dichas interacciones estos sistemas producen propiedades funcionales emergentes que no se encuentran en sus componentes, sino que solo es posible entenderlas a partir de una comprensión de la totalidad del sistema. De igual forma estos sistemas son abiertos, es decir, están en constante interacción con el medio externo lo que genera una dinámica de transformación y adaptación constante. Debido a esto, los sistemas complejos exhiben un carácter histórico relacionado a sus procesos de cambio a través del tiempo.

Está claro que todos los objetos que encontramos en la realidad no son necesariamente sistemas complejos. Sin embargo, la mayoría de los procesos y fenómenos sociales se pueden entender en estos términos en tanto muestran las características anteriormente mencionadas. De manera particular, la digitalidad es un sistema complejo por excelencia, en tanto múltiples componentes interactúan de manera constante, produciendo procesos emergentes en esa interacción, en un intercambio constante con el medio externo (offline) y en una dinámica de constante transformación. Todo esto hace que el paradigma de la complejidad resulte atractivo, al menos hasta este punto, para pensar la era digital.

Edgar Morin en sus trabajos más epistemológicos describe una serie de principios que nos permiten tener una mejor claridad sobre las características definitorias de un paradigma de investigación de la complejidad. Estos principios se resumen en (Montesillo, 2025; Morin, 2005):

1. Principio dialógico: el paradigma de la complejidad reconoce que ciertos fenómenos se organizan y exhiben propiedades que pueden resultar a la vez antagonistas, concurrentes y complementarias. La ciencia no debe aspirar a reducir la tensión que provocan las contradicciones entre estas propiedades, sino a explorar como dicha tensión entre contrarios es constitutiva del fenómeno. Desde este principio, por ejemplo, podemos trascender las lógicas binarias que

clasifican los componentes de sistemas digitales en categorías exclusivas como productor-consumidor o sujeto-objeto, moviéndonos a una consideración donde los actantes de la red se caracterizan por exhibir comportamientos que en apariencia pueden resultar opuestos.

2. Principio de recursividad: señala que los efectos y los productos de determinados procesos son, a su vez, causas y productores de sí mismos. Este principio va más allá de la concepción lineal de la causalidad y permite captar relaciones complejas y no lineales. A partir de este principio se pueden repensar hipótesis de investigación lineales sobre la digitalidad donde la identificación rígida de variables independientes lleva a posturas donde las causas se ubican en el sujeto o en la tecnología. Desde una lógica recursiva se puede pensar efectos bidireccionales y retroactivos, donde los múltiples actantes del sistema digital se transforman entre sí a partir de procesos de retroalimentación.

3. Principio hologramático: en un sistema complejo, no solo el todo contiene a los múltiples componentes, sino que también cada componente contiene elementos estructurales de la totalidad del sistema que se inscriben en estos a partir del funcionamiento sistémico, y a su vez se ven reproducidas nuevamente por la acción de los componentes. En un sistema digital podemos entender que no solo la totalidad del sistema es resultado de la multiplicidad de sus componentes, sino que propiedades emergentes de estos sistemas como son la velocidad y la sobreabundancia informativa, se inscriben y transforman el comportamiento de los componentes del sistema los cuales comienzan a operar siguiendo las características del todo.

4. Principio de emergencia: los sistemas producen propiedades que no están presentes en las partes aisladas, sino que emergen de las interacciones entre dichas partes. Es decir, a nivel funcional, los sistemas como totalidades muestran propiedades y comportamientos que no son posibles de encontrar en sus componentes aislados. Las lógicas digitales no se explican simplemente por características de los componentes que interactúan, sino por dicha interacción. Esto es muy visible en procesos de polarización y radicalización en redes los cuales no se pueden explicar por características aisladas de los usuarios (por ejemplo, características personológicas) sino que son resultado de interacciones particulares entre ellos dentro de un sistema con características propias.

5. Principio de auto y eco-organización: los sistemas son capaces de autorreproducirse y transformarse generando lógicas de autoorganización que les permiten desarrollarse más allá de la acción de otros sistemas, pero que siempre se dan en un proceso de acoplamiento y adaptación a su entorno. A partir de este principio se pueden repensar e integrar en la

producción teórica la naturaleza en constante transformación de los algoritmos y actantes que participan en la digitalidad, entendiéndolos dentro de procesos de autoorganización en un intercambio adaptativo con el medio offline.

6. Principio de incertidumbre: la ciencia no es capaz de evadir totalmente la incertidumbre de un sistema en tanto la naturaleza de estos es por definición incierta. Por lo tanto, en lugar de intentar eliminar esta incertidumbre, como pretenden los paradigmas clásicos, la ciencia debe proponerse integrarla en su generación de conocimiento.

7. Principio de reintroducción del sujeto: no es posible estudiar un sistema complejo sin interactuar con el mismo, por lo que la separación clásica entre sujeto y objeto no es concebible desde este paradigma. La propia observación del sujeto sobre el sistema resulta en una acción que introduce transformaciones en el mismo, por lo cual la ciencia debe desarrollar conocimiento donde el propio sujeto que investiga aparece interrelacionado al fenómeno investigado, en lugar de como un componente externo. En la realidad digital resulta muy claro cómo es imposible para un sujeto acceder a ella sin involucrarse en la misma.

A diferencia de los paradigmas clásicos, el paradigma de la complejidad no presenta una estructuración claramente establecida sobre las dimensiones que le sustentan. Sin embargo, en nuestra consideración los principios planteados nos permiten reflexionar sobre algunas características definitorias de este paradigma que lo diferencia de los paradigmas clásicos. En una dimensión ontológica, consideramos que el paradigma de la complejidad asume la existencia de una realidad objetiva y compleja (con todas las características que implica dicha complejidad), la cual sin embargo es percibida de manera fragmentada por el sujeto puesto que el pensamiento y la cultura se ha desarrollado en una tendencia hacia la simplificación. Esto conlleva que, en una dimensión epistemológica, se conciba una interrelación compleja entre sujeto y objeto investigado, en la cual el sujeto debe moverse desde las concepciones simplificantes del pensamiento hacia una concepción capaz de captar la complejidad del fenómeno.

A partir de todo lo anterior el paradigma de la complejidad apunta necesariamente a la inter y transdisciplinariedad como características fundamentales de su concepción metodológica. La hiper-especialización disciplinaria predominante en la ciencia resulta de las concepciones paradigmáticas previas que han tendido a la simplificación como método, sin embargo, la complejidad requiere de la complementariedad e integración de saberes. El pensamiento sistémico emerge como una herramienta fundamental que apunta a generar modelos teóricos y empíricos que aborden la interacción entre componentes y sus propiedades emergentes, más que el aislamiento entre ellos.

En una dimensión axiológica, consideramos que desde este paradigma el conocimiento se valora en tanto sea capaz de integrar el carácter incierto, dialógico, recursivo, histórico y sistémico de la realidad, es decir, su carácter complejo. En este sentido el paradigma apunta a sistemas de conocimiento más amplios y sistemáticos, en lugar de producción fragmentada del mismo. Por último, en una dimensión teleológica, el paradigma se posiciona con claridad hacia la transformación de nuestros sistemas sociales hacia la promoción de la dignidad humana (Morin, 1984, 1999).

Según consideramos, este paradigma no es una propuesta culminada y cristalizada como lo son los paradigmas clásicos. Debido a lo anterior, es necesaria una mayor elaboración, reflexión y discusión de sus concepciones de base, para un mejor desarrollo de sus articulaciones y sus aplicaciones prácticas. En la práctica el paradigma de la complejidad corre el riesgo de convertirse en un conjunto discursivo abstracto que dificulta su operacionalización empírica.

Como refiere Reynoso (2006), citado en Solana (2011), el paradigma de la complejidad no ha generado muchas herramientas formales y conceptuales que permitan su aplicación a escenarios empíricos. El mismo, debido a su nivel de abstracción e intento de integrar conceptos desde múltiples áreas de la ciencia, resulta en una difícil operacionalización para la solución de problemas concretos. Debido a esto consideramos que se necesita de una discusión metodológica profunda que permita sustentar elecciones metodológicas particulares desde los fundamentos epistemológicos y ontológicos de este paradigma.

De manera general el paradigma de la complejidad se enfrenta a las dificultades que se encuentran al intentar desarrollar procesos de investigación inter y transdisciplinarios. Consideramos que en la academia actualmente continúa existiendo una significativa resistencia a atravesar los límites propios de cada disciplina y colocarlas en conversación con otras. Por otra parte, también se ha hecho común que el intento de transferir conocimiento entre diferentes campos de saber resulte en una distorsión significativa de las concepciones originales. Todo esto dificulta el desarrollo de una metodología sólida desde este paradigma.

Consideramos que otro punto de discusión importante para poder desarrollar la complejidad como un paradigma científico más sólido está relacionado a la definición de sus límites. Si bien las teorías de la complejidad han intentado posicionarse como un cuerpo teórico que aspira a explicaciones científicas integrales, lo cierto es que no todos los objetos, procesos o fenómenos reflejan las dinámicas que asume la complejidad. Debido a esto es necesario discutir con mayor claridad cuáles son las áreas de investigación que no son susceptibles de estudiarse desde este paradigma.

Reynoso (2006) también ha acusado a la propuesta de Morin de defender una forma débil de relativismo epistemológico al abandonar criterios básicos de validez y justificación que resultan opacos en el complejo discurso que sustenta el paradigma. Dicha crítica pone el foco de atención sobre la necesidad de desarrollar criterios más sólidos de valoración del conocimiento, fundados en elementos operativos claros más que en ideales conceptuales abstractos.

Debido a todo esto, el desarrollo del paradigma de la complejidad requiere necesariamente de concepciones metodológicas más claras y específicas que sean coherentes con sus principios. Sin embargo, consideramos que es esta precisamente una de las mayores oportunidades que brinda el paradigma de la complejidad en la actualidad, en tanto supone aún una concepción en construcción alejada de dogmatismos y creencias cristalizadas. La complejidad abre una invitación a repensar nuestras formas de hacer ciencia, mientras que la digitalidad reta a la comunidad científica a no continuar postergando la discusión.

3. Conclusiones

El presente artículo se propuso como objetivos argumentar que los tres grandes paradigmas que han sostenido históricamente la investigación social enfrentan limitaciones significativas para incorporar las „anomalías“ que plantea el fenómeno digital y, por otro lado, describir el paradigma de la complejidad como una alternativa emergente más adecuada para este nuevo escenario. La reflexión de este ha estado guiada por la hipótesis de que las ciencias sociales atraviesan un momento de crisis paradigmática ante las características de las tecnologías digitales. A partir del recorrido realizado, pueden plantearse algunas conclusiones que pretenden aportar al debate paradigmático de las ciencias sociales.

1. Los tres grandes paradigmas clásicos de las ciencias sociales —positivismo, naturalista-interpretativo y sociocrítico— presentan anomalías significativas al intentar dar cuenta del fenómeno digital, particularmente en lo referido a la agencia y opacidad algorítmica, los fenómenos de caja negra y la disolución de la dicotomía estricta entre sujeto activo-objeto pasivo.

2. La consolidación de un paradigma pragmático no representa la resolución de esta crisis, sino más bien su expresión: al priorizar la dimensión teleológica (la utilidad práctica) por encima de compromisos ontológicos y epistemológicos claros, produce un conocimiento fragmentado y con bases débiles para la comunicación interdisciplinaria.

3. Los entornos digitales muestran de manera paradigmática las propiedades de los sistemas complejos: multiplicidad de componentes interactuando de

forma no lineal, apertura al entorno, emergencia de propiedades no reducibles a las partes y transformación histórica constante.

4. El paradigma de la complejidad ofrece un marco de estudio más adecuado para las ciencias sociales en la actualidad. Sus principios y características permiten superar las lógicas dicotómicas y deterministas de los paradigmas anteriores, integrando la incertidumbre, la agencia no humana y la imposibilidad de una observación externa al fenómeno.

5. El paradigma de la complejidad requiere aún mayor desarrollo teórico y metodológico, especialmente en su aplicación práctica a la investigación social concreta, para consolidarse plenamente como alternativa capaz de sostener la producción científica sobre la digitalidad más allá del reduccionismo y el relativismo pragmático.

Referencias

Ali, Zeeshan; **Janarthanan, Jayaprakash**; y **Mohan, Prasanna** (2024). Understanding digital dementia and cognitive impact in the current era of the internet: A review. *Cureus*, 16(9), e70029. https://doi.org/10.7759/cureus.70029

Apostol, Alexandru-Cosmin; y **Asiminei, Romeo** (2025). Classifications of sociological paradigms. *Encyclopedia*, 5(2), artículo 59. https://doi.org/10.3390/encyclopedia5020059

Arias, Fidias (2023). El paradigma pragmático como fundamento epistemológico de la investigación mixta: Revisión sistematizada. *Educación, Arte, Comunicación. Revista Académica e Investigativa*, 12(2), 11–24. https://doi.org/10.54753/eac.v12i2.2020

Bowen, Jonathan; y **Giannini, Tula** (2014). Digitalism: The new realism? En *Electronic Visualisation and the Arts London 2014* (pp. 320–327). Londres, Reino Unido: BCS. https://www.researchgate.net/publication/264419377_Digitalism_The_New_Realism

Colmenares, Ana (2012). Investigación-acción participativa: Una metodología integradora del conocimiento y la acción. *Voces y Silencios. Revista Latinoamericana de Educación*, 3(1), 102–115. https://doi.org/10.18175/vys3.1.2012.07

Comte, Auguste (2018). *Discurso sobre el espíritu positivo*. Madrid, España: Alianza Editorial. (Obra original publicada en 1844).

Giró-Gracia, Xavier; y **Sancho-Gil, Juana** (2022). La inteligencia artificial en la educación: Big data, cajas negras y solucionismo tecnológico. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 21(1), 129–145. https://doi.org/10.17398/1695-288X.21.1.129

Gramsci, Antonio (1999). *Cuadernos de la cárcel* (Vol. 2). Ciudad de México, México: Ediciones Era. (Obra original publicada en 1930).

Guba, Egon; y **Lincoln, Yvonna** (1994). Competing paradigms in qualitative research. En N. K. Denzin y Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 105–117). Thousand Oaks, California, Estados Unidos: Sage Publications.

Hernández, Miguel (2018). Un obstáculo epistemológico para el estudio de la tecnología. *Acta Universitaria*, 28(1), 64–76. https://doi.org/10.15174/au.2018.1173

Kemp, Simon (2025). *Digital 2026: Global overview report*. Singapur: DataReportal; Meltwater; y We Are Social. https://datareportal.com/reports/digital-2026-global-overview-report

Kuhn, Thomas (2004). *La estructura de las revoluciones científicas* (2.ª ed.). Ciudad de México, México: Fondo de Cultura Económica. (Obra original publicada en 1962).

Latour, Bruno (2008). *Reensamblar lo social: Una introducción a la teoría del actor-red*. Buenos Aires, Argentina: Manantial.

Linares-Peralta, Raúl (2025). Posverdad como reto para la epistemología actual. En *Atlas del pensamiento contemporáneo: La filosofía en el siglo XXI. Sus corrientes, paradigmas y principales nombres*. Córdoba, España: Almuzara.

Lincoln, Yvonna; y **Guba, Egon** (1985). *Naturalistic inquiry*. Thousand Oaks, California, Estados Unidos: Sage Publications.

Marín, José (2007). Del concepto de paradigma en Thomas S. Kuhn a los paradigmas de las ciencias de la cultura. *Magistro*, 1(1), 73–88. https://doi.org/10.15332/s2011-8643.2007.0001.06

Marx, Karl (1974). Tesis sobre Feuerbach. En *La ideología alemana* (5.ª ed.). Buenos Aires, Argentina: Ediciones Pueblos Unidos. (Obra original publicada en 1888).

Montesillo, José (2025). Síntesis del pensamiento complejo. *Ciencia Latina. Revista Científica Multidisciplinar*, 9(1), 12136–12150. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v9i1.16784

Morgan, David (2007). Paradigms lost and pragmatism regained: Methodological implications of combining qualitative and quantitative methods. *Journal of Mixed Methods Research*, 1(1), 48–76. https://doi.org/10.1177/2345678906292462

Morin, Edgar (1984). *Ciencia con conciencia*. Barcelona, España: Anthropos.

Morin, Edgar (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. París, Francia: UNESCO.

Morin, Edgar (2005). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona, España: Gedisa.

Negroponte, Nicholas (1995). *Ser digital*. Buenos Aires, Argentina: Atlántida.

Reynoso, Carlos (2006). *Complejidad y caos: Una exploración antropológica*. Buenos Aires, Argentina: SB.

Ritzer, George (1975). *Sociology: A multiple paradigm science*. Boston, Massachusetts, Estados Unidos: Allyn y Bacon.

Rizo, Marta (2008). Pragmatismo, sociología fenomenológica y comunicología: Acción y comunicación en William James y Alfred Schütz. *Razón y Palabra*, 64.

Romo, Araceli; y **Castañeda, María** (2023). Mapa del terreno epistemológico: De los paradigmas de investigación tradicionales a las tendencias epistemológicas contemporáneas. *Revista Iberoamericana de Innovación Científica Ja Tuaida*, 1(1).

Sayes, Edwin (2014). Actor-network theory and methodology: Just what does it mean to say that nonhumans have agency? *Social Studies of Science*, 44(1), 134–149. https://doi.org/10.1177/0306312713511867

Solana, José (2011). El pensamiento complejo de Edgar Morin: Críticas, incomprensiones y revisiones necesarias. *Gazeta de Antropología*, 27(1). https://doi.org/10.30827/Digibug.15241

Soldatova, Galina; y **Voiskunsky, Alexander** (2021). Socio-cognitive concept of digital socialization: A new ecosystem and social evolution of the mind. *Journal of the Higher School of Economics*, 18(3), 431–450. https://doi.org/10.17323/1813-8918-2021-3-431-450

Torralbas, Jorge; y **Corcho, Emely** (2023). Personal exposure to social media and variations by gender among Cuban youth. *Psychology in Russia: State of the Art*, 16(4), 72–89. https://doi.org/10.11621/PIR.2023.0405

El uso de métodos cuantitativos en estudios con paradigma sociocrítico. Una revisión sistemática

The use of quantitative methods in socio-critical paradigm studies. A systematic review

Emely Corcho Rosales

emelycr00@gmail.com

Resumen

Este artículo examina la compatibilidad entre el uso de métodos cuantitativos y el paradigma sociocrítico mediante una revisión sistemática con método PRISMA 2020. Se realizó una búsqueda en Web of Science con una cadena de búsquedas orientadas a recuperar estudios empíricos que combinaran el paradigma sociocrítico con métodos cuantitativos, obteniendo un total de 30 artículos publicados entre 2006 y 2026. Los resultados evidencian que es posible el empleo de métodos cuantitativos en el paradigma sociocrítico. Los 30 estudios identificados constituyen evidencia empírica de esa posibilidad, fundamentada en la distinción conceptual entre paradigma y método. Se evidencia el análisis y empleo de métodos mixtos como cuestionarios, encuestas, análisis de regresión, diseños cuasiexperimentales y estadística descriptiva, entre otros, con cuatro finalidades: transformación social y de las relaciones de poder, transformación de políticas públicas, visibilidad de desigualdades estructurales y visibilidad de poblaciones marginadas. De los 30 estudios, 25 combinan instrumentos cuantitativos con técnicas cualitativas, como grupos focales y entrevistas fundamentalmente. Se concluye que cualquier método cuantitativo es viable en el paradigma sociocrítico cuando los datos se producen, analizan e interpretan desde una postura crítica orientada a la denuncia de desigualdades o la transformación social.

Palabras clave: paradigma, sociocrítico; métodos, cuantitativos; revisión, sistemática; teoría crítica, investigación acción-participativa.

Abstract

This article examines the compatibility between the use of quantitative methods and the socio-critical paradigm through a systematic review using the PRISMA 2020 method. A search was conducted in Web of Science using a search string designed to retrieve empirical studies combining the socio-critical paradigm with quantitative methods, obtaining a total of 30 articles published between 2006 and 2026. The results show that the use of quantitative methods within the socio-critical paradigm is possible. The 30 identified studies constitute empirical evidence of this possibility, grounded in the conceptual distinction between paradigm and method. The analysis and use of mixed methods is evidenced, including questionnaires, surveys, regression analyses, quasi-experimental designs, and descriptive statistics, among others, with four purposes: social transformation and transformation of power relations, transformation of public policies, visibility of structural inequalities, and visibility of marginalized populations. Of the 30 studies, 25 combine quantitative instruments with qualitative techniques, primarily focus groups and interviews. The conclusion is that any quantitative method is viable within the socio-critical paradigm when data are produced, analyzed, and interpreted from a critical stance oriented toward denouncing inequalities or achieving social transformation.

Keywords: paradigm, socio-critical; methods, quantitative; review, systematic; critical theory, participatory action research.

1. Introducción

En las ciencias sociales, el término paradigma es utilizado para referirse a los supuestos filosóficos o al conjunto de creencias que guían las acciones y definen la cosmovisión del investigador (Lincoln y otros 2011, citado en Kaushik y Walsh, 2019). La elección del paradigma no consiste únicamente en tomar decisión sobre qué herramientas o métodos utilizar, sino que implica una postura ontológica, epistemológica y axiológica durante el proceso de producción científica. Representa el marco de referencia que guía la investigación, desde la formulación de las preguntas hasta la interpretación de los resultados (Kim y otros, 2021; Madill y Gough, 2008; McChesney y Aldridge, 2019; Ospina y otros, 2018).

Tradicionalmente, se han reconocido tres paradigmas fundamentales: el positivismo, el naturalista-interpretativo y el sociocrítico (Jackson y otros, 2021; Leppäaho y otros, 2016; Madill y Gough, 2008; Ryan, 2018). Sin embargo, autores contemporáneos reconocen la existencia de otros

paradigmas como resultado de las derivaciones de los primeros. Entre ellos el pospositivismo (Creswell, 2007; Guba y Lincoln, 2005; Ponterotto, 2005, citado en Madill y Gough, 2008), el pragmatismo (Allemang y otros, 2022), el participativo y transformativo (Allemang y otros, 2022; Madill y Gough, 2008), el posmodernismo y posestructuralismo (Esterberg, 2000; Lather, 2006, citados en Madill y Gough, 2008). Asimismo, se reconocen paradigmas que responden a campos específicos como el feminismo posestructural (Denzin y Lincoln, 2000, citado en Madill y Gough, 2008), paradigma de la Práctica Basada en la Evidencia (EBP) (Jackson y otros, 2021), realismo crítico (Leppäaho y otros, 2016), el neo-empirismo (Symon y otros, 2018), el narrativista, interpretativista, abstraccionista (Jonsen y otros, 2018), entre otros.

El presente artículo centrará su análisis en el paradigma sociocrítico, sobre la base de la existencia de los tres paradigmas principales mencionados anteriormente. Esto se debe a que constituye el marco de referencia estándar en los estudios sobre el tema y permite la comparación entre posiciones ontológicas, epistemológicas y axiológicas. Se reconoce esta simplificación como una decisión analítica y no como única representación del actual panorama epistemológico de la investigación científica.

Cabe señalar que el análisis simplificado de estos paradigmas ha generado posturas reduccionistas con respecto a la relación entre paradigmas y métodos, asociando métodos cuantitativos a paradigmas positivistas y métodos cualitativos a paradigmas interpretativos o sociocríticos (Jackson y otros, 2021; McChesney y Aldridge, 2019; Ospina y otros, 2018).

Esta simplificación no se debe a una limitación de los métodos, sino a una combinación de factores históricos y políticos dentro del desarrollo de las ciencias sociales. El positivismo fue el primer paradigma en legitimar el uso de métodos cuantitativos en las ciencias sociales (Tabron y Thomas, 2023). Con ello estableció la medición, la verificación empírica y la generalización como criterios de validez científica, resultado de un movimiento político para reclamar estatus científico para las ciencias sociales (Denzin y Lincoln 2005, citado en Aspers y Corte, 2019). El paradigma interpretativo y posteriormente el sociocrítico surgen como respuesta al positivismo. Cuestionaron sus métodos y adoptaron métodos cualitativos como forma de distinción metodológica (Madill y Gough, 2008). Esta diferenciación permitió legitimar otras formas para producir conocimiento. Sin embargo, generó una asociación limitada por parte de los académicos debido a las diferencias filosóficas, quienes establecieron que los métodos pertenecían de forma exclusiva a marcos específicos: lo cuantitativo al positivismo y lo cualitativo a paradigmas subjetivistas, interpretativos o críticos (McChesney y Aldridge, 2019).

Ante la necesidad de romper con la dicotomía planteada, se propone un estudio de revisión sistemática a partir del método PRISMA que permita demostrar la compatibilidad entre el uso de métodos cuantitativos y el paradigma sociocrítico, como resultado de la producción científica actual. Por lo que se busca responder a dos preguntas fundamentales. ¿Es posible el empleo de métodos cuantitativos en investigaciones con paradigma sociocrítico publicadas en el período 2006-2026? ¿Cómo se emplean métodos cuantitativos en investigaciones con paradigma sociocrítico publicadas en el período 2006-2026? De este modo, se podrá hacer una sistematización de la evidencia empírica sobre la compatibilidad entre ambos, superando el reduccionismo que asocia mecánicamente paradigma con enfoque.

La revisión sistemática con método PRISMA utiliza procedimientos establecidos para localizar, seleccionar y evaluar la literatura. Esto reduce los sesgos por preferencias personales o por resultados de autores específicos, aportando una mayor validez y fiabilidad a los resultados obtenidos (Sánchez-Serrano y otros, 2022). Al detallar la estrategia de búsqueda, los criterios de inclusión/exclusión y el análisis de datos, otorga transparencia y permite verificación y reproductibilidad de los resultados (Sáenz, s. f.). Lo que demuestra la pertinencia del método PRISMA para el presente estudio.

Los resultados obtenidos servirán como base para proponer procedimientos metodológicos en donde se reconozca el empleo del enfoque cuantitativo en el paradigma sociocrítico. Si bien existe producción de revisiones sistemáticas sobre la evolución general de los paradigmas científicos (Pandey y otros, 2025; Zeithaml y otros, 2020) y sobre el uso de métodos cuantitativos o cualitativos en las ciencias sociales (Liu y otros, 2023; Ospina y otros, 2018; Östlund y otros, 2011; Symon y otros, 2018); son escasas las revisiones sistemáticas que examinan la compatibilidad entre el uso de métodos cuantitativos y el paradigma sociocrítico (Tabron y Thomas, 2023).

2. Los paradigmas de la investigación científica

2.1. El paradigma positivista

Los inicios del positivismo se deben a Auguste Comte (1789-1857), quien argumentaba que la investigación debía progresar desde la teología y la metafísica hacia un enfoque "positivo" basado en la indagación científica dominante (Nair y Prem, 2020). Este paradigma plantea que la existencia de una realidad externa y objetiva puede ser medida a través de los sentidos (Jackson y otros, 2021).

Si bien su surgimiento tiene influencia en las ciencias naturales, adquirió gran fuerza en las ciencias sociales en un esfuerzo por lograr el rigor de estas,

centrando la atención en la racionalidad instrumental y en teorías generalizables e independientes del contexto, y en consecuencia reconoce la posibilidad de una única verdad. Parte de la premisa de que el conocimiento científico es válido solo si puede verificarse mediante la evidencia empírica, y si se puede interpretar a través de la razón y la lógica (Carminati, 2018).

La propuesta ontológica que presenta el positivismo es que el mundo social se rige por leyes universales de causa y efecto similares a las de la física, por lo que existe una realidad única independiente del investigador. Se fundamenta la distancia del investigador y su posición neutral, como forma de encontrar resultados objetivos y evitar el sesgo. Utiliza métodos principalmente cuantitativos, experimentos controlados y análisis estadísticos para comprobar hipótesis (Jackson y otros, 2021; Madill y Gough, 2008; Pandey y otros, 2025; Zeithaml y otros, 2020).

Sus principales ventajas radican en que permite la medición y el análisis de datos con rigor, si la muestra del estudio es representativa puede aplicarse a una población más amplia, tiene carácter predictivo y puede ser menos costosa su aplicación. Sin embargo, posee una serie de factores que le dificulta capturar la complejidad de la subjetividad y las relaciones sociales y de poder. Por ejemplo, la simplificación de los fenómenos y su intento de comprensión a través de variables medibles, el no tener en cuenta el contexto, las experiencias sociales y la separación investigador-participante. Todo ello motivó el desarrollo de paradigmas alternativos (Carminati, 2018; Kaushik y Walsh, 2019; Miyata y Kai, 2009; Nair y Prem, 2020; Pandey y otros, 2025).

2.2. El paradigma naturalista-interpretativo

El paradigma naturalista-interpretativo, surge como una respuesta al positivismo, específicamente en el campo de las ciencias sociales. Se enfoca en la comprensión de los significados que los individuos le otorgan a las experiencias y a su realidad, pues parte de la premisa de que la realidad es interpretada de manera diferente por cada persona y puede comprenderse a través de la perspectiva de quienes la viven (Jackson y otros, 2021).

Sus inicios se les atribuye a autores como Max Weber, Georg Simmel, y Wilhelm Dilthey, quienes proponían que las ciencias humanas requieren métodos diferentes a los de las ciencias naturales. Por lo que se nutre de la fenomenología, ya que el objeto de estudio de la ciencia debe ser la realidad percibida; y de la hermenéutica pues reconoce que la realidad se comprende a partir de las construcciones sociales propias de la vida de los sujetos, por lo que se hace necesario conocer el lenguaje, los significados compartidos, la historia personal y la cultura (Aspers y Corte, 2019; Carminati, 2018; Neubauer y otros, 2019).

Este paradigma reconoce que la investigación es un proceso de construcción subjetiva, por lo que el papel del investigador es proactivo y participativo. Busca reducir la separación entre el investigador y el objeto de estudio (las personas) para facilitar la comprensión profunda. (Carminati, 2018; Neubauer y otros, 2019; Ospina y otros, 2018; Poucher y otros, 2020). Con este fin, se priorizan métodos que capturen el lenguaje, los significados y las representaciones, como la etnografía, la fenomenología, la teoría fundamentada y los estudios de caso cualitativos, los cuales poseen un enfoque principalmente cualitativo (Ospina y otros, 2018).

A pesar de que este paradigma permite una comprensión más profunda y contextualizada del objeto de estudio, ha sido criticado por limitarse a un contexto en específico, lo que imposibilita la generalización y replicabilidad de los hallazgos. Se argumenta que las creencias y preconcepciones del investigador pueden influir en la recolección y el análisis de los datos, generando un sesgo en los resultados. Es señalado por tener falta de rigor metodológico y caer en un relativismo al sostener que la realidad es múltiple y construida socialmente (Carminati, 2018; Madill y Gough, 2008; Miyata y Kai, 2009; Ospina y otros, 2018). Al centrarse en explorar las experiencias individuales, tiene una capacidad limitada para identificar y analizar problemas sociales estructurales, por lo que surge la necesidad de un paradigma que tenga en cuenta las desigualdades.

2.3. El paradigma sociocrítico

El paradigma sociocrítico, frecuentemente identificado como teoría crítica, tiene sus orígenes en la Escuela de Frankfurt, la cual se desarrolló entre la Primera y la Segunda Guerra Mundial y se formaliza en el período 1923-1937 (Pandey y otros, 2025; Ryan, 2018).

Surge como respuesta al contexto político caracterizado por el fascismo y la opresión. La Escuela de Frankfurt le hace una fuerte crítica al positivismo con su postulado de que la ciencia es neutral u objetiva. Su objetivo era reconocer la injusticia, la explotación y la opresión en las estructuras sociales para promover el cambio. Tenía una fuerte influencia en las ideas marxistas ya que buscaba explorar más allá de las estructuras económicas, enfocándose en las estructuras políticas y culturales dominantes (Pandey y otros, 2025; Ryan, 2018).

Sus autores de referencia varían, según la etapa y el contexto de aplicación del paradigma. Por ejemplo, se destacan Max Horkheimer, Theodor Adorno, Herbert Marcuse, Erich Fromm como principales seguidores de la Escuela de Frankfurt, Jürgen Habermas quien es el referente más conocido en la introducción de la Teoría Crítica, Pablo Freire quien constituye el principal

referente en la aplicación del paradigma sociocrítico a la educación, entre otros (Nair y Prem, 2020; Pandey y otros, 2025; Ryan, 2018).

El paradigma sociocrítico plantea que la investigación no debe limitarse a explicar o interpretar el mundo, sino que debe tener como propósito fundamental la transformación de la realidad para lograr la liberación y la justicia social. Centra su atención en las desigualdades, la opresión y en las poblaciones marginadas. Sostiene que existe una realidad moldeada a lo largo del tiempo por factores sociales, políticos, culturales, económicos, étnicos y de género, que definen estructuras que se perciben como reales (Braun y Clarke, 2024; Kaushik y Walsh, 2019; Pandey y otros, 2025).

Generar conocimientos requiere de una postura moral y ética, pues el objetivo final es desarrollar posibilidades de cambio social y empoderamiento. Por lo que la praxis se convierte en la esencia de este paradigma. Sin reflexión, la acción es activismo; sin acción, la reflexión es verbalismo (Freire, s. f.).

Los participantes son tratados generalmente como actores activos y expertos en sus propias historias, no como objetos de estudio pasivos. Estos supuestos fundamentaron el uso de un enfoque de investigación orientada en la participación. La Investigación-Acción Participativa (IAP) es el método más característico, y busca la problematización de la realidad de los participantes para detectar contradicciones y gestionar acciones para superarlas. La validez de la investigación se mide por la capacidad de propiciar el cambio y por el grado en que los participantes forman parte de la acción. (Freire, s. f.; Pandey y otros, 2025; Symon y otros, 2018).

Si bien este paradigma surge con el fin de transformar y autores clásicos como Freire (s.f.) sostienen que la investigación va acompañada de la acción, las investigaciones bajo este paradigma han evolucionado hacia una investigación crítica contemporánea. Autores como Levitt y otros (2021), Heeks y Wall (2018) y Thomas (1993) reconocen la existencia de estudios cuyo objetivo es el análisis crítico de las estructuras de poder, preparando el terreno para el cambio sin que la investigación constituya en sí la acción transformadora.

Pandey y otros (2025) explican que la evolución del paradigma ha llevado a reconocer que el primer paso de la investigación crítica es la comprensión de los fenómenos y las estructuras que generan la desigualdad. Lo que significa que la investigación puede estar dedicada a comprender las experiencias de los oprimidos, ya que constituye una forma de visibilizar a estos grupos.

Es posible situarse en este paradigma enfocándose en la denuncia o el análisis conceptual, sin que cada estudio deba ser una intervención en ese momento específico. Bajo esta lógica se sitúan estudios conceptuales, de

teoría crítica, realismo crítico, etnografía crítica, estudios sobre las infancias, la racialidad, el género, expresiones de violencia, entre otros.

2.4. Tensiones y convergencias entre paradigmas

Una de las confusiones más extendidas en la investigación es igualar paradigma con método o enfoque de investigación. Esta confusión reduce el debate paradigmático a una discusión instrumental sobre técnicas de recogida y análisis de datos. McChesney y Aldridge (2019) señalan que la postura binaria de unir métodos cuantitativos con paradigmas positivistas, y métodos cualitativos con paradigmas interpretativos o críticos, limita a los investigadores a seleccionar métodos que se ajustan a sus objetivos. Dicha polarización ha generado un límite entre paradigmas y enfoques, y en consecuencia limita la producción científico (Madill y Gough, 2008).

Los paradigmas y métodos son planos distintos de análisis. Los paradigmas responden a preguntas filosóficas sobre el conocimiento, mientras que el método son herramientas y técnicas específicas con las que se recogen y analizan los datos. La selección de un método no implica automáticamente la selección de un paradigma, sino que ambos deben ser integrados de forma intencional y coherente (Braun y Clarke, 2024; McChesney y Aldridge, 2019; Ospina y otros, 2018). En consecuencia, un mismo método puede emplearse desde distintos paradigmas y con distintas intenciones: describir una realidad sin cuestionarla (positivista), comprender los significados de los participantes (interpretativo) o revelar desigualdades estructurales para denunciarlas y transformarlas (sociocrítico).

Este debate ha conllevado a que determinados autores sostengan la posibilidad de emplear métodos cuantitativos o mixtos en estudios sociocríticos. Por ejemplo Heeks y Wall (2018), Levitt y otros (2021), McChesney y Aldridge (2019) y Wigginton y Lafrance (2019) explican que desde la perspectiva crítica se pueden utilizar métodos cuantitativos y/o cualitativos según sea necesario para demostrar dinámicas opresivas y fomentar un cambio social.

Específicamente, Wigginton y Lafrance (2019) destacan los métodos cuantitativos como herramientas necesarias para demostrar formas de desigualdad estructural. Dichos métodos permiten el análisis de relaciones de causa y efecto y la identificación de patrones de desigualdad en muestras representativas, lo que constituye evidencias para el discurso político y el activismo. El empleo de lo cualitativo con lo cuantitativo puede mejorar la validez de los hallazgos (Heeks y Wall, 2018).

Ante esta posibilidad se han consolidado marcos formales de investigación, que integran las propuestas del paradigma sociocrítico con métodos

cuantitativos. Entre ellos se encuentran los estudios cuantitativos críticos (CritQuant) que constituye una perspectiva orientada a la justicia y la equidad que integra teorías críticas con métodos cuantitativos para avanzar en la transformación social (Diemer y otros, 2025). En este campo también se ha venido desarrollando la teoría crítica de la raza cuantitativa, en el cual se aplica los principios de la Teoría Crítica de la Raza (CRT) a los datos estadísticos para desafiar el racismo estructural y las narrativas dominantes (Frisby, 2024).

Desde esta perspectiva, los datos cuantitativos no se reconocen como neutrales, sino que se reconoce que las variables estudiadas son constructos sociales y su análisis estadístico puede mostrar datos con menor probabilidad de sesgos. Además, la investigación es guiada por valores de equidad y justicia social, lo que constituye la base del diseño del estudio y la interpretación de los datos (Frisby, 2024).

El uso de métodos cuantitativos en el paradigma sociocrítico busca demostrar la desigualdad a grandes escalas, ya que utiliza los datos para visibilizar procesos institucionales que perpetúan la injusticia. Cuestiona las medidas y procesos analíticos convencionales para proponer otros que describan mejor las experiencias de grupos marginados y emplea la estadística como una herramienta para la justicia social y el empoderamiento de las comunidades (Guan y otros, 2021; Tabron y Thomas, 2023). El empleo de métodos cuantitativos es viable siempre que se utilicen con reflexión crítica y la investigación esté explícitamente comprometida con la emancipación y el cambio social (Diemer y otros, 2025).

3. Método y procedimiento de análisis de los datos

La presente revisión sistemática se realizó a partir del método PRISMA 2020 (Page y otros, 2021). Dicha propuesta establece un conjunto de 27 ítems de verificación y un diagrama de flujo de cuatro fases (identificación, cribado, elegibilidad e inclusión) que garantizan la transparencia, reproducibilidad y rigor metodológico del proceso de revisión sistemática. La elección del método PRISMA 2020 como marco metodológico responde a su reconocimiento en el campo de las ciencias sociales y educativas como estándar de referencia para la síntesis de evidencia científica.

La búsqueda bibliográfica se realizó en la base de datos Web of Science (WoS). Se optó por esta base de datos por su carácter multidisciplinario, la calidad de sus metadatos y su compatibilidad con herramientas de análisis bibliométrico.

Criterios de inclusión y exclusión: Los criterios de elegibilidad fueron los siguientes: artículos científicos originales publicados en revistas indexadas

revisadas por pares, durante los años 2006-2026, en idioma español o inglés. Estudios empíricos, adscritos o relacionados con el paradigma sociocrítico, la teoría crítica, la investigación emancipatoria, la investigación-acción participativa o enfoques transformadores de la investigación social. Se incluyen solo aquellos que emplean métodos cuantitativos (encuestas, diseños experimentales, cuasiexperimentales, correlacionales, longitudinales o transversales) como parte de la propia investigación inscrita en el paradigma mencionado.

Se toman como criterios de exclusión aquellos documentos que, a pesar de contener alguno de los términos de búsqueda, no evidencian la relación entre paradigma sociocrítico y métodos cuantitativos en su estudio. Así como artículos exclusivamente cualitativos o teóricos. Se excluyen los estudios cuyo objetivo principal es evaluar programas de intervención o validar instrumentos de medición cuando dicha evaluación o validación constituye un proceso externo a la investigación sociocrítica, es decir, cuando el programa o instrumento ha sido creado previamente y el artículo se limitaba a medir su eficacia o propiedades psicométricas sin inscribirse en un proceso participativo.

Estrategia de búsqueda: La estrategia de búsqueda se construyó mediante el Constructor de Consultas de WoS, utilizando el campo Tema (TS=), que permite recuperar términos presentes en el título, el resumen y las palabras clave de los documentos indexados. La cadena de búsqueda quedó conformada de la siguiente forma:

TS=("critical theory" OR "socio-critical" OR "sociocritical" OR "critical paradigm" OR "emancipatory research" OR "participatory action research" OR "transformative research" OR "critical research" OR "critical approach" OR "critical perspective" OR "critical inquiry") AND TS=("quantitative research" OR "quantitative study" OR "quantitative methods" OR "quantitative data" OR "experimental design" OR "randomized controlled trial" OR "quasi-experimental" OR "correlational study" OR "longitudinal" OR "cross-sectional")

Adicionalmente, se aplicaron los siguientes filtros de refinamiento en la plataforma WoS:

- Tipo de documento: Article.
- Idioma: inglés y español.
- Período temporal: 2006-2026.

- Categorías temáticas de WoS: Education, Educational Research, Psychology, Psychology Multidisciplinary, Psychology Educational, Social Sciences Multidisciplinary, Multidisciplinary Sciences, Social Work, Sociology, Social Issues y Psychology Social.

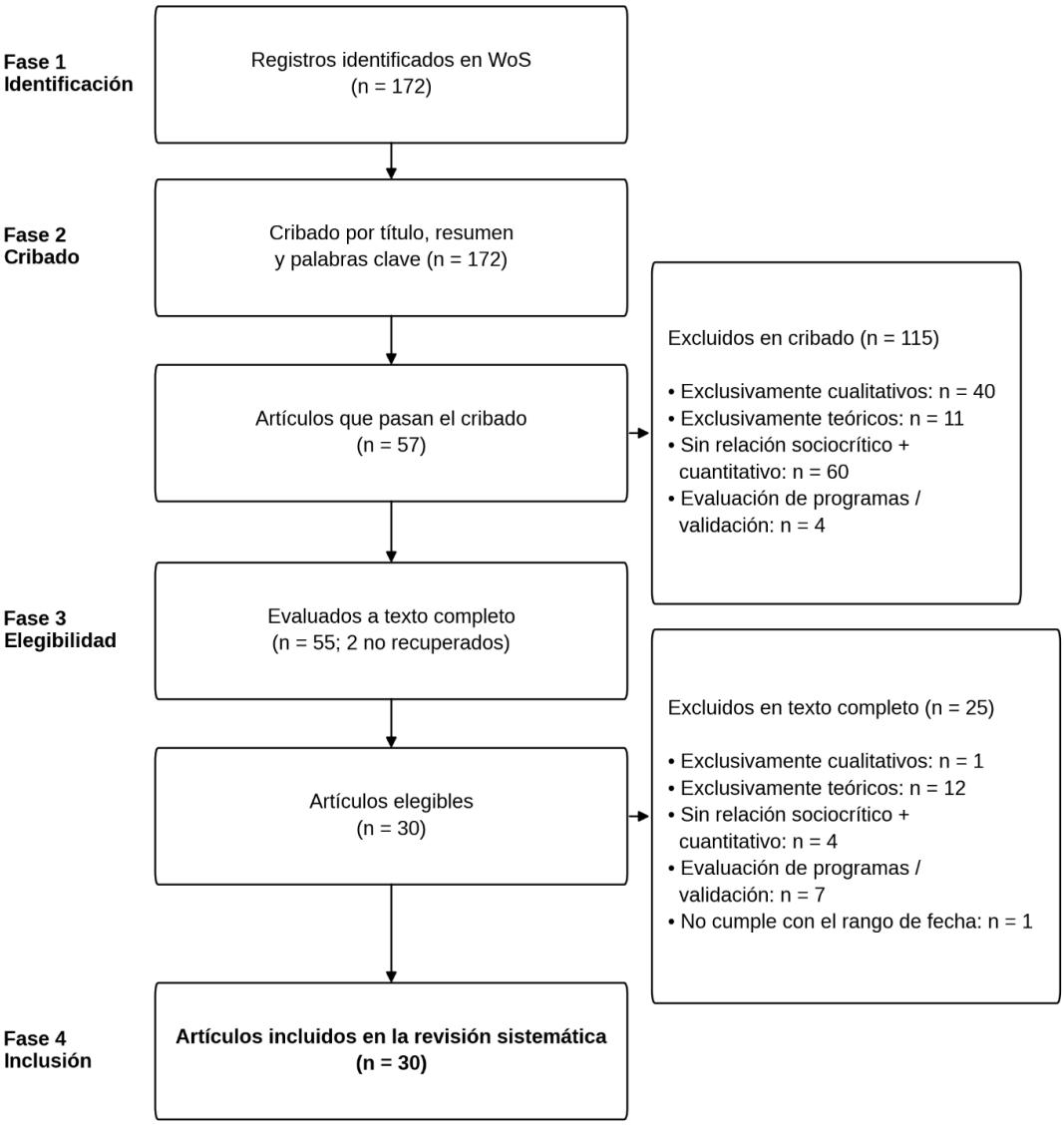


Figura 1. Diagrama de flujo de la revisión sistemática. Fuente: Plantilla del diagrama de flujo PRISMA 2020 (Page y otros, 2021)

La aplicación de filtros de refinamiento responde a criterios de elegibilidad predefinidos, coherentes con los objetivos de la revisión y con los indicadores del protocolo PRISMA 2020. La restricción por tipo de documento a artículos científicos originales garantiza que los estudios incluidos hayan sido

sometidos a revisión por pares, lo que aporta control de calidad. Se determinaron el idioma inglés y español por ser los idiomas con mayor producción científica y por ser los idiomas de dominio de la autora del presente estudio. El período temporal 2006-2026 se estableció ya que constituye el período en el que el debate sobre la integración metodológica en el paradigma sociocrítico ha tenido mayor desarrollo (Tabron y Thomas, 2023). Las categorías temáticas de WoS se seleccionaron por ser las disciplinas en las que el paradigma sociocrítico tiene mayor presencia en la literatura.

Selección de estudios y extracción de los datos: La aplicación de la cadena de búsqueda y los filtros de refinamiento arrojó un total de 172 documentos. Se hizo un análisis por título, resumen y palabras claves y se descartaron los que no cumplían con los criterios de inclusión, por lo que se redujo el número a 55 estudios. Se hizo una revisión de texto completo y fueron seleccionados 30 artículos para ser incluidos en la revisión por cumplir completamente con los criterios de inclusión (ver Figura 1).

4. Resultados

Los resultados de la presente revisión sistemática permiten identificar 30 estudios que combinan métodos cuantitativos con el paradigma sociocrítico en el período 2006-2026, lo que constituye una evidencia empírica de la compatibilidad entre ambos. Ver Tabla 1.

La distribución temporal de los artículos revisados muestra una tendencia de crecimiento con respecto al empleo de métodos cuantitativos en estudios con paradigmas sociocríticos. El período de menor publicación fue del 2006-2010 (n=1; 3.3%), seguido por el período del 2011-2015 (n=4; 13.3%), el de 2016-2020 (n=6; 20.0%) y el 2021-2026 (n=19; 63.3%).

Se evidencia la prevalencia de estos estudios en campos como la educación y la formación (n=12; 40.0%), las ciencias de la salud y la salud pública (n=12; 40.0%), la psicología comunitaria, educativa y de la salud (n=8; 20.0%), y las ciencias sociales, la sociología (n=2; 6.7%) y la comunicación (n=1; 3.33%).

En la mayoría de los artículos los autores declaran explícitamente su adscripción al paradigma sociocrítico o en alguno de sus marcos derivados (QuiatCrit, CRT, entre otros) (n=26; 86.7%), mientras que el resto son inferidos a partir de sus fundamentos teóricos, objetivos y orientación transformadora, aun cuando no emplea la denominación explícita de "paradigma sociocrítico´“ (n=4; 13.3%).

Los principales marcos teóricos empleados en los artículos son la Investigación Acción-Participativa (IAP) y sus variantes, la cual aparece como marco de referencia en la mayoría de los artículos (n=21; 70.0%), seguido de la Teoría Crítica (n= 4; 13.3%). También se hace referencia de la Teoría Crítica de la Raza (CRT) y el enfoque cuantitativo crítico (QuianCrit) (n=3; 10.0%).

Los estudios se caracterizan por emplear diseños cuantitativos transversales (n=20; 66.6%), longitudinales (n=3; 10.0%) y cuasiexperimentales (n=7; 20.0%). Los análisis de datos son diversos, desde análisis descriptivos (n=18; 60.0%), análisis de correlación bivariado (n=12; 40.0%), análisis de correlación multivariado (n=14; 46.7%), análisis factoriales (n=3; 10.0%), entre otros. El instrumento cuantitativo más empleado en los estudios revisados lo constituyen la encuesta o cuestionario con escalas tipo Likert (n=13; 43.3%).

El empleo de métodos cuantitativos forma parte en su mayoría de estudios que presentan un enfoque de recogida y análisis de datos mixto, en el que se combinan los instrumentos cuantitativos con técnicas como grupo focales, entrevistas, observaciones participantes, entre otros (n=25; 83.3%). Son pocos los artículos que emplean métodos exclusivamente cuantitativos (n=5; 16.7%).

La revisión de los estudios permitió identificar cuatro grandes finalidades por la que se emplean métodos mixtos o cuantitativos. La finalidad más frecuente es la transformación social (n=11; 36.7%) y de las relaciones de poder (n=3; 10.0%). En estos casos, los datos cuantitativos se emplean para documentar el impacto de intervenciones participativas, medir cambios en el bienestar de poblaciones marginadas o evaluar el efecto de programas de empoderamiento comunitario.

También se emplean estos métodos con el objetivo de producir cambios en las políticas públicas (n=8; 26.7%), de darle visibilidad a las desigualdades (n=6; 19.4%) y a las poblaciones marginadas (n=2; 6.7%). En estos casos los datos constituyen una herramienta de denuncia.

Tabla 1. Descripción de los artículos incluidos para la revisión sistemática.

TÍTULO	AUTORES	AÑO	DISCIPLINA	MÉTODO UTILIZADO	FUNDAMENTACIÓN DE LA ADSCRIPCIÓN AL PARADIGMA SOCIOCRÍTICO
The Laying on of Hands: Anti-Black and Anti-Gender-Expansive Biases in Public Perceptions of School Personnel	Templeton, D.	2026	Educación / Ciencias Sociales	Cuantitativo. Diseño experimental con análisis de ANCOVA y Escala de Racismo Bayesiano.	Utiliza explícitamente la CRT y la Interseccionalidad para evidenciar y criticar el racismo sistémico en los procedimientos de disciplina escolar. Busca transformar las políticas educativas.
Co-creation of an educational mobile health application prototype on oral cancer using modified Delphi technique	Kanmodi, K. K. y otros	2026	Salud / Odontología	Mixto. Técnica Delphi con escala MARS (cuantitativo), grupos focales y entrevistas (cualitativo).	Declara la IAP para democratizar el diseño tecnológico en salud, respondiendo a necesidades de grupos históricamente excluidos del desarrollo de recursos educativos digitales.

Omnis Salutis: Participatory development of a VA Whole Health patient education and activation intervention	Hack, S. M. y otros	2026	Salud / Salud Mental	Mixto (PAR). RCT (cuantitativo) y grupos focales (cualitativo).	Declara el uso de PAR para empoderar a los sujetos y transformar la relación jerárquica paciente-proveedor hacia un modelo de liderazgo activo del paciente en salud mental.
From rote learning to critical inquiry: fostering higher order thinking skills through collaborative questioning	Wijesekera, H. D. y Hameed, R.	2025	Educación	Mixto cuasiexperimental. Pre-test y post-test (cuantitativo) y diarios reflexivos y cuestionarios de preguntas abiertas (cualitativo).	Utiliza la PIAR para transformar la cultura del aula y empoderar a estudiantes rurales en contextos desfavorecidos de Sri Lanka.
Motivational Trajectories and Experiences of Minoritized Students in STEM: A Critical Quantitative Examination	Robinson, K. A. y Shankar, S.	2025	Psicología Educativa	Mixto. Modelos de crecimiento latente (cuantitativo) y análisis temático (cualitativo).	Emplean CritQuant y la CRT, cuestionando la neutralidad de los métodos estadísticos y buscando justicia educativa para estudiantes minorizados en STEM.
Violence Exposure Relates Differently to Blood Pressure and Emotional Health Among Street-Identified Black Americans	Sadeh, N., Sanchez-Stevens, T., Payne, Y. A., Hitchens, B. K. y Bounoua, N.	2025	Psicología comunitaria / Salud Mental	Mixto. Análisis de correlación bivariado (cuantitativo) y street-PAR (cualitativo).	Emplea la investigación-acción participativa callejera (street-PAR) de forma explícita, orientándose a democratizar el conocimiento y analizar el racismo estructural como determinante de salud.
Enhancing continuing nursing education: a participatory action research approach in Iran	Mohsen, H. y Jahromi, M. K.	2025	Educación Médica	Mixto (IAP). Cuestionarios de evaluación de la calidad de la Educación Continua de Enfermería (cuantitativo) y entrevistas (cualitativo).	Declara explícitamente el uso de la IAP para la reflexión crítica y la transformación de la realidad organizativa hospitalaria, orientándose a la mejora colectiva de las condiciones educativas.
The EQo-Mental project: A protocol for a mixed-methods study on occupational balance and mental health	Valera-Gran, D. y otros	2025	Salud Mental/ Terapia Ocupacional	Mixto secuencial. Cuestionarios validados (cuantitativo), sesiones participativas y grupos focales (cualitativo).	Emplea la IAP posicionando a los participantes como co-investigadores en un enfoque basado en derechos, buscando la emancipación y el empoderamiento de las familias.
How teachers' student voice practices affect student engagement and achievement	Conner, J., Mitra, D. L., Holquist, S. E. y Boat, A.	2024	Educación	Cuantitativo. Aplicación de encuesta. Análisis de correlación bivariado.	Se fundamenta en la voz estudiantil como vehículo de equidad y empoderamiento, buscando evidencia cuantitativa que justifique el cambio en las estructuras de poder del sistema educativo.
Taking Boys Seriously: a participatory action research initiative demonstrating the transformative potential of relational education	Hamilton, A., Morgan, S., Murphy, B. y Harland, K.	2024	Educación/ Sociología	Mixto. Encuestas a jóvenes y educadores y estudiantes de magisterio (cuantitativo) y grupos focales (cualitativo).	Se define como IAP orientada a transformar relaciones de poder en la educación, utilizando la teoría de Bourdieu para desafiar la reproducción de desigualdades en comunidades desfavorecidas.
Developing STEM Career Identities among Latinx Youths: Collaborative Design, Evaluations, and Adaptations during COVID-19	Park, C. M. y otros	2023	Educación / Ciencias del Comportamiento	Mixto. Cuasiexperimental pretest-posttest (cuantitativo) y narrativas de carrera (cualitativo).	Se basa en la CbPAR abordando la investigación como un reto de justicia social y empoderamiento para jóvenes latinos históricamente subrepresentados en las carreras STEM.
Psychological empowerment and future orientation among adolescents in a youth participatory action research program	Szoko, N. y otros	2023	Psicología Comunitaria	Cuantitativo. Aplicación y análisis de encuestas tipo Likert (cuantitativo), método YPAR (cualitativo).	Se enmarca explícitamente en la YPAR, centrando a los jóvenes como agentes de cambio social capaces de desafiar estructuras de poder que reproducen desigualdades en sus comunidades.
The development, implementation, and evaluation of an optimal model for the case detection of Neglected Tropical Diseases	Godwin-Akpan, T. G. y otros	2023	Salud Pública/ Salud Comunitaria	Mixto. Análisis de datos rutinarios de salud (cuantitativo) y entrevistas, grupos focales, sesiones reflexivas y observación participantes (cualitativo).	Declara la IAP con enfoque en colaboración horizontal, equidad de género y transformación de sistemas de salud locales mediante la participación comunitaria en Liberia.
'We want to, but we can't': pre-service teachers' experiences of learning to teach primary physical education	Randall, V.	2023	Educación / Formación Docente	Mixto. Preguntas cerradas con correlación de Spearman (cuantitativo) y análisis de contenido preguntas abiertas (cualitativo).	Influenciado por la Teoría Crítica de Habermas para iluminar la mercantilización neoliberal de la Educación Física, estableciendo una agenda de cambio frente a la externalización del currículo.
Evaluating the effectiveness of care coordination interventions designed through a participatory action research process	Vázquez, M. L. y otros	2022	Salud	Mixto cuasiexperimental. Cuestionario COORDENA (cuantitativo) y IAP (cualitativo).	Declara explícitamente la IAP como indagación colaborativa orientada a producir cambio social en los sistemas de salud pública de cinco países latinoamericanos.
Sustained Citizen Science From Research to Solutions: A New Impact Model for the Social Sciences	Mintchev, N. y otros	2022	Ciencias Sociales	Mixto. Aplicación de encuestas (cuantitativo), entrevistas y grupos focales (cualitativo).	Emplea IAP y etnografía crítica orientándose a la transformación social mediante el reconocimiento del 'derecho a investigar' de los ciudadanos en contextos de desigualdad urbana.
Competing Paradigms: Employing Quantitative Methods to Operationalize and Validate a Pedagogy of Critical Literacy	Paul, C. M.	2021	Educación	El artículo presenta la parte cuantitativa de un estudio de método mixto exploratorio secuencial realizado. Análisis facotrial sobre escala Likert aplicada (cuantitativo)	Se fundamenta en la Teoría Crítica, justificando lo cuantitativo como vía para operacionalizar la transformación social y la equidad mediante la validación de una pedagogía crítica medible.
A Randomized Waitlist-Controlled Trial of an Intergenerational Arts and Heritage-Based Intervention: Project ARTISAN	Ho, A. H. Y. y otros	2021	Psicología de la Salud/ Salud Mental	Mixto. Diseño de ensayo controlado con medidas psicométricas (cuantitativo) y grupos focales (cualitativo).	Declara el paradigma de la IAP, buscando el empoderamiento ciudadano y la transformación hacia una sociedad inclusiva mediante la acción colectiva intergeneracional para aumentar los niveles de satisfacción con la vida.
Mixed Study on the Impact of a Technology-Based Retirement Preparation Program: Tech-Retired. Protocol Study	Miranda-Duro, M. C. y otros	2021	Gerontología/ Salud/ Terapia Ocupacional	Mixto. IAP y diseño cuasiexperimental. Escala EuroQol-5D-5L (cuantitativo) y entrevistas individuales y grupales (cualitativo).	Declara la IAP para la transformación social y el empoderamiento de los participantes como agentes de cambio frente a los estereotipos sobre la vejez y la jubilación.
Children and handwashing: Developing a resource to promote health and well-being in low and middle income countries	Crosby, S., Laird, K. y Younie, S.	2020	Educación / Salud	Mixto (IAP). Cuasiexperimental pre-post (cuantitativo) y talleres participativos (cualitativo).	Declara un modelo IAP para el empoderamiento de participantes en contextos de privación socioeconómica, buscando que las comunidades sean protagonistas de su propia transformación en salud.

Building Bridges: Exploring the Communication Trends and Perceived Sociopolitical Benefits of Adolescents in Online Social Justice Efforts	Kornbluh, M. E.	2019	Psicología Comunitaria	Mixto. Análisis de redes sociales, encuestas (cuantitativo) y entrevistas individuales (cualitativo).	Declara la YPAR para abordar problemas de injusticia social y organizar cambios sistémicos, posicionando a los jóvenes como agentes políticos capaces de transformar sus comunidades.
Understanding Navajo K-12 Public School Finance in Arizona Through Tribal Critical Theory	Martinez, D. G., Jiménez-Castellanos, O. y Begay, V. H.	2019	Comunicación/ Educación / Política Educativa/	Cuantitativo. Análisis estadístico descriptivo y longitudinal de registros del Departamento de Educación de Arizona.	Declara la CRT y la TribalCrit para desenmascarar estructuras coloniales en el financiamiento educativo, convirtiendo los datos cuantitativos en evidencia de injusticia decolonial.
Building New Approaches to Risk Reduction With Social Networks and People Who Smoke Illegal Drugs	Jozaghi, E. y otros	2018	Salud	Mixto. Cuestionarios sociodemográficos por pares (cuantitativo) y entrevistas estructuradas (cualitativo).	Emplea la CBPAR para la movilización social y el empoderamiento de grupos marginados, incorporando a los propios consumidores como investigadores pares en el proceso científico.
Involving incarcerated individuals in the research process: Perspectives of key stakeholders	Johnson, M. E., Brems, C., Mills, M. E. y Eldridge, G. D.	2018	Psicología/ Salud Mental	Mixto. Encuesta tipo Likert (cuantitativo) y entrevistas semiestructuradas (cualitativo).	Se posiciona en la IAP buscando el empoderamiento y el cambio social para una población carcelaria históricamente excluida de los procesos de producción del conocimiento científico.
Internationalisation in practice in Australian independent secondary schools: a global-local nexus?	Fielding, M. y Vidovich, L.	2016	Educación / Política Educativa	Mixto. Encuestas (cuantitativo), revisión de documentos y entrevistas (cualitativo).	Utiliza la Teoría Crítica para analizar relaciones de poder e implicaciones de equidad en la internacionalización educativa, cuestionando el modelo elitista de globalización.
Public Disclosure to Improve Physical Education in an Urban School District: Results From a 2-Year Quasi-Experimental Study	Thompson, H. R. y otros	2015	Educación/ Salud	Cuantitativo cuasiexperimental. Análisis pre-post con observación SOFIT.	Declara métodos de IAP con enfoque en la transformación social y el empoderamiento comunitario, empleando datos cuantitativos como herramienta de presión para influir en la política pública.
Using Mixed Methods to Build Research Capacity Within the Spinal Cord Injured Population of New Zealand	Sullivan, M. y otros	2014	Salud / Estudios de Discapacidad	Mixto. Entrevistas estructuradas longitudinales con escalas Likert (cuantitativo) y entrevistas en profundidad (cualitativo).	Trabaja dentro del 'paradigma emancipatorio-transformativo' declarado explícitamente, el estudio busca la justicia social y redistribución del poder bajo el principio 'nada sobre nosotros sin nosotros'.
Individualization, Life Politics, and the Reformulation of Social Critique: An Analysis of the Global Justice Movement	Sörbom, A. y Wennerhag, M.	2013	Sociología Política	Mixto. Encuesta (cuantitativo) y entrevistas semiestructuradas (cualitativo).	Fundamentado en la Teoría Crítica, analiza la lucha contra el capitalismo neoliberal y la acción política emancipatoria en el Movimiento por la Justicia Global.
Examining school-based social skills program needs and barriers for students with high-functioning autism using Participatory Action Research	Ostmeyer, K. y Scarpa, A.	2012	Psicología / Educación	Mixto (IAP). Cuestionarios Likert a personal escolar y padres (cuantitativo), grupos focales y entrevistas individuales (cualitativo).	Emplea la IAP para resolver problemas prácticos mediante la colaboración directa con actores sociales, buscando transformar las condiciones educativas de estudiantes con autismo.
Capturing system level activities and impacts of mental health consumer-run organizations	Janzen, R. y otros	2007	Psicología de la Salud/ Psicología Comunitaria	Mixto longitudinal. Tracking logs y conteo de eventos (cuantitativo) y entrevistas y trabajo grupal (cualitativo).	Emplea IAP con enfoque en la redistribución del poder y la crítica a las estructuras psiquiátricas, posicionando a los usuarios de salud mental como protagonistas del cambio sistémico.

Nota. Elaboración personal a partir de los estudios incluidos en la revisión sistemática. Los estudios se presentan ordenados de forma descendente por año de publicación. IAP = Investigación-Acción Participativa; CRT = Teoría Crítica de la Raza; YPAR = Investigación-Acción Participativa Juvenil; CbPAR = IAP Basada en la Comunidad; PIAR = Investigación-Acción Intervencionista del Practicante.

5. Discusión y conclusiones

A continuación, se pasa a responder las preguntas de investigación planteadas inicialmente: ¿Es posible el empleo de métodos cuantitativos en investigaciones con paradigma sociocrítico publicadas en el período 2006-2026? ¿Cómo se emplean métodos cuantitativos en investigaciones con paradigma sociocrítico publicadas en el período 2006-2026?

La identificación de 30 investigaciones empíricas que combinan métodos cuantitativos con el paradigma sociocrítico en el período 2006-2026 es una respuesta afirmativa a la primera pregunta de investigación. El empleo de métodos cuantitativos en estudios que se adscriben al paradigma sociocrítico no constituye una excepción metodológica, sino que se debe abordar desde una distinción conceptual.

El uso de métodos cuantitativos en estudios con paradigma sociocrítico

La literatura demuestra que paradigmas y métodos son planos distintos de análisis en el proceso de investigación (Frisby, 2024; Madill y Gough, 2008; McChesney y Aldridge, 2019; Ospina y otros, 2018; Pandey y otros, 2025). El paradigma constituye la forma en la que se entiende y analiza la realidad, mientras que el método es el conjunto de técnicas e instrumentos con el que se recogen y procesan los datos. Esta distinción implica que un mismo instrumento puede emplearse para describir la realidad sin cuestionarla, para comprender significados o para denunciar y transformar desigualdades. Lo que define el paradigma no es el instrumento, sino la intención, la postura epistemológica y el uso que se hace de los datos.

Los estudios cuantitativos críticos (CritQuant) son una expresión de la consistencia teórica y metodológica de integrar el paradigma crítico con métodos cuantitativos, ya que constituyen marcos contemporáneos consolidados que integran principios de la Teoría Crítica y la Teoría Crítica de la Raza (CRT) con procedimientos cuantitativos, rechazando la supuesta neutralidad de los datos estadísticos y orientando su producción hacia la justicia y el cambio social (Diemer y otros, 2025; Frisby, 2024; Tabron y Thomas, 2023). Tres de los estudios incluidos en la revisión sistemática declaran de forma explícita la presencia de este enfoque y su publicación en revistas indexadas de alto impacto indica que la comunidad científica reconoce su validez.

Los resultados evidencian el crecimiento de publicaciones que integran los métodos cuantitativos con paradigma sociocrítico, lo cual demuestra que estas decisiones responden a una demanda en la investigación social contemporánea, especialmente en los campos de la educación, la psicología comunitaria y la salud pública. Los datos cuantitativos permiten visibilizar las desigualdades, superar las limitaciones de los instrumentos cualitativos e impactar directamente en el desarrollo e implementación de políticas públicas (Duarte, 2021; Else-Quest y Hyde, 2016).

La diversidad de disciplinas refuerza el argumento central de la presente revisión: la compatibilidad no es una particularidad de un campo específico, sino una práctica metodológica posible y necesaria en las ciencias sociales y humanas contemporáneas.

La reducción de lo cuantitativo al positivismo responde a una lectura histórica de los paradigmas, no a una limitación real de los métodos (Else-Quest y Hyde, 2016). Los datos de esta revisión muestran que esa limitación no opera en la práctica: los 30 estudios identificados producen conocimiento cuantitativo desde marcos de justicia social, emancipación y transformación.
Con respecto a la segunda pregunta de investigación: ¿Cómo se emplean métodos cuantitativos en investigaciones con paradigma sociocrítico publicadas en el período 2006-2026?

Los resultados muestran tres elementos a tener en cuenta para el uso de métodos cuantitativos en este paradigma: los instrumentos empleados, los procedimientos de análisis y la finalidad con que se interpretan los datos.

Sobre el primero, se evidencia una diversidad de instrumentos empleados, desde cuestionarios o escalas, hasta el empleo de diseños cuasiexperimentales. El instrumento más empleado lo constituye la escala tipo Likert, lo que refleja su capacidad para capturar percepciones, actitudes y experiencias individuales. Sin embargo, el empleo únicamente de escalas tipo Likert puede ser una limitación de la investigación debido a su descontextualización y dificultad para captar el sentir individual en todo su espectro. Por lo que se recomienda complementarlo con datos cualitativos. Los datos cualitativos pueden proporcionar la explicación de los fenómenos detectados, devolviendo el significado de los participantes (Else-Quest y Hyde, 2016).

En coherencia, se puede apreciar que existe una prevalencia de los diseños mixtos, lo que resulta consecuente con la lógica del paradigma sociocrítico, que no renuncia a la comprensión en profundidad de los significados subjetivos, sino que la articula con la medición de la variable objeto de estudio. Los métodos mixtos ofrecen ventajas para la investigación sociocrítica, pues permiten un abordaje integral del tema, permite obtener una visión macro del problema, sin dejar de obtener una explicación enfocada en la persona o grupos, además que tiene mayor incidencia en la transformación de políticas públicas (Duarte, 2021; Östlund y otros, 2011; Westhues y otros, 2008).

En los artículos revisados, los diseños cuantitativos se articulan con diseños de investigación acción-participativa (IAP), lo que demuestra que este enfoque resulta el marco teórico y metodológico más consolidado del paradigma sociocrítico. La IAP y sus derivaciones no solo admite el uso de herramientas cuantitativas, sino que se puede apreciar su frecuente incorporación como forma de denuncia, visibilidad y validación de intervenciones transformadoras (Tabron y Thomas, 2023). Los datos cuantitativos en este tipo de investigaciones son producidos con y para los grupos y comunidades.

Los procedimientos de análisis de los datos en estos estudios comparten una característica común: son interpretados desde una mirada de la desigualdad, el poder, y la estructura social. Lo que coincide con lo planteado por autores que argumentan la posibilidad del empleo de métodos cuantitativos en el paradigma sociocrítico (Diemer y otros, 2025; Guan y otros, 2021; Tabron y Thomas, 2023; Thomas, 1993). Por ejemplo, los análisis de regresión no buscan predecir conductas aisladas, sino identificar patrones de desigualdad; los diseños cuasiexperimentales buscan medir el impacto de intervenciones

diseñadas con y para las comunidades; y los análisis longitudinales revelan brechas que persisten como resultado de estructuras de poder.

Por lo que la finalidad de uso de estos métodos se agrupa en la transformación social, cambios en las políticas públicas, visibilidad de las desigualdades y poblaciones marginadas. Los datos son la evidencia de procesos de colonización, racismo, discriminación, desigualdad de género, entre otros. Operan como instrumentos de denuncia, presión, reconocimiento, y como evidencia para producir un cambio, ya sea como parte del proceso de investigación o como consecuencia de este. La diversidad de instrumentos y procedimientos de análisis indica que no existe un tipo de método cuantitativo específico al paradigma sociocrítico. Lo que se articula con el paradigma no es el instrumento en sí, sino la forma en que se diseña, se aplica y se interpreta. Como señalan Wigginton y Lafrance (2019), los métodos cuantitativos pueden ser herramientas para demostrar formas de desigualdad estructural, identificar patrones en muestras representativas y producir evidencia para el discurso político y el activismo.

El presente estudio presenta limitaciones que deben considerarse para futuras investigaciones. La búsqueda se realizó en una única base de datos (Web of Science), por lo que estudios indexados en Scopus, Scielo u otras fuentes pueden no estar representados. El proceso de cribado y selección fue realizado por una única revisora, sin verificación mediante un segundo revisor independiente ni cálculo de índice de acuerdo entre revisores, lo que constituye una limitación respecto a los estándares metodológicos de PRISMA 2020. La inclusión de cinco estudios que no declaran explícitamente el paradigma sociocrítico implicó un criterio de inferencia basado en el marco teórico, los objetivos y la orientación transformadora del estudio, lo que introduce un componente interpretativo en la selección. La restricción de idioma a inglés y español excluye producción científica en otras lenguas, lo que puede constituir un sesgo en el análisis. Finalmente, la revisión se limitó a artículos publicados en revistas indexadas con revisión por pares, excluyendo tesis doctorales, capítulos de libro e informes de investigación que pudieran contener evidencia relevante sobre el tema.

Referencias

Allemang, Brooke; **Sitter, Kathleen**; y **Dimitropoulos, Gina** (2022). Pragmatism as a paradigm for patient-oriented research. *Health Expectations*, 25(1), 38–47. https://doi.org/10.1111/hex.13384

Aspers, Patrik; y **Corte, Ugo** (2019). What is qualitative in qualitative research. *Qualitative Sociology*, 42(2), 139–160. https://doi.org/10.1007/s11133-019-9413-7

Braun, Virginia; y **Clarke, Victoria** (2024). A critical review of the reporting of reflexive thematic analysis in *Health Promotion International*. *Health*

Promotion International, 39(3), daae049. https://doi.org/10.1093/heapro/daae049

Carminati, Lara (2018). Generalizability in qualitative research: A tale of two traditions. *Qualitative Health Research*, 28(13), 2094–2101. https://doi.org/10.1177/1049732318788379

Diemer, Matthew; **Frisby, Michael**; y **Marchand, Aixa** (2025). A primer on MIMIC models and critical quantitative methods to increase their use. *AERA Open*, 11(1), 1–17. https://doi.org/10.1177/23328584251388032

Duarte, Bryan (2021). Situating subjectivities in the macrosocial policy context: Critical/queer multifocal policy research. *Journal of Education Policy*, 36(5), 691–707. https://doi.org/10.1080/02680939.2020.1739338

Else-Quest, Nicole; y **Hyde, Janet** (2016). Intersectionality in quantitative psychological research: I. Theoretical and epistemological issues. *Psychology of Women Quarterly*, 40(2), 155–170. https://doi.org/10.1177/0361684316629797

Freire, Paulo (s. f.). *Pedagogía del oprimido*.

Frisby, Michael (2024). Critical quantitative literacy: An educational foundation for critical quantitative research. *AERA Open*, 10(1), 1–13. https://doi.org/10.1177/23328584241228223

Guan, Alice; **Thomas, Marilyn**; **Vittinghoff, Eric**; **Bowleg, Lisa**; **Mangurian, Christina**; y **Wesson, Paul** (2021). An investigation of quantitative methods for assessing intersectionality in health research: A systematic review. *SSM - Population Health*, 16, 100977. https://doi.org/10.1016/j.ssmph.2021.100977

Heeks, Richard; y **Wall, P. J.** (2018). Critical realism and ICT4D research. *The Electronic Journal of Information Systems in Developing Countries*, 84(6), e12051. https://doi.org/10.1002/isd2.12051

Jackson, Jennifer; **Anderson, Janet**; y **Maben, Jill** (2021). What is nursing work? A meta-narrative review and integrated framework. *International Journal of Nursing Studies*, 122, 103944. https://doi.org/10.1016/j.ijnurstu.2021.103944

Jonsen, Karsten; **Fendt, Jacqueline**; y **Point, Sébastien** (2018). Convincing qualitative research: What constitutes persuasive writing? *Organizational Research Methods*, 21(1), 30–67. https://doi.org/10.1177/1094428117706533

Kaushik, Vibha; y **Walsh, Christine** (2019). Pragmatism as a research paradigm and its implications for social work research. *Social Sciences*, 8(9), 255. https://doi.org/10.3390/socsci8090255

Kim, Jinhee; **Harris-Roxas, Ben**; **Leeuw, Evelyne**; **Lilley, David**; **Crimeen, Alana**; y **Sainsbury, Peter** (2021). Protocol for a meta-narrative review on research paradigms addressing the urban built environment and human health. *Systematic Reviews*, 10(1), 311. https://doi.org/10.1186/s13643-021-01848-6

Leppäaho, Tanja; **Plakoyiannaki, Emmanuella**; y **Dimitratos, Pavlos** (2016). The case study in family business: An analysis of current

research practices and recommendations. *Family Business Review*, 29(2), 159–173. https://doi.org/10.1177/0894486515614157

Levitt, Heidi; **Morrill, Zenobia**; **Collins, Kathleen**; y **Rizo, Javier** (2021). The methodological integrity of critical qualitative research: Principles to support design and research review. *Journal of Counseling Psychology*, 68(3), 357–370. https://doi.org/10.1037/cou0000523

Liu, Lu; **Jones, Benjamin**; **Uzzi, Brian**; y **Wang, Dashun** (2023). Data, measurement and empirical methods in the science of science. *Nature Human Behaviour*, 7(7), 1046–1058. https://doi.org/10.1038/s41562-023-01562-4

Madill, Anna; y **Gough, Brendan** (2008). Qualitative research and its place in psychological science. *Psychological Methods*, 13(3), 254–271. https://doi.org/10.1037/a0013220

McChesney, Katrina; y **Aldridge, Jill** (2019). Weaving an interpretivist stance throughout mixed methods research. *International Journal of Research and Method in Education*, 42(3), 225–238. https://doi.org/10.1080/1743727X.2019.1590811

Miyata, Hiroaki; y **Kai, Ichiro** (2009). Reconsidering evaluation criteria for scientific adequacy in health care research: An integrative framework of quantitative and qualitative criteria. *International Journal of Qualitative Methods*, 8(1), 64–75. https://doi.org/10.1177/160940690900800106

Nair, Sindhu; y **Prem, Smritika** (2020). A framework for mixed-method research. *Shanlax International Journal of Management*, 8(2), 45–53. https://doi.org/10.34293/management.v8i2.3220

Neubauer, Brian; **Witkop, Catherine**; y **Varpio, Lara** (2019). How phenomenology can help us learn from the experiences of others. *Perspectives on Medical Education*, 8(2), 90–97. https://doi.org/10.1007/S40037-019-0509-2

Ospina, Sonia; **Esteve, Marc**; y **Lee, Seulki** (2018). Assessing qualitative studies in public administration research. *Public Administration Review*, 78(4), 593–605. https://doi.org/10.1111/puar.12837

Östlund, Ulrika; **Kidd, Lisa**; **Wengström, Yvonne**; y **Rowa-Dewar, Neneh** (2011). Combining qualitative and quantitative research within mixed method research designs: A methodological review. *International Journal of Nursing Studies*, 48(3), 369–383. https://doi.org/10.1016/j.ijnurstu.2010.10.005

Page, Matthew; **McKenzie, Joanne**; **Bossuyt, Patrick**; **Boutron, Isabelle**; **Hoffmann, Tammy**; **Mulrow, Cynthia**; **Shamseer, Larissa**; **Tetzlaff, Jennifer**; **Akl, Elie**; **Brennan, Sue**; **Chou, Roger**; **Glanville, Julie**; **Grimshaw, Jeremy**; **Hróbjartsson, Asbjørn**; **Lalu, Manoj**; **Li, Tianjing**; **Loder, Elizabeth**; **Mayo-Wilson, Evan**; **McDonald, Steve**; y **Alonso-Fernández, Sergio** (2021). Declaración PRISMA 2020: Una guía actualizada para la publicación de revisiones sistemáticas. *Revista Española de Cardiología*, 74(9), 790–799. https://doi.org/10.1016/j.recesp.2021.06.016

Pandey, Chandra; **Mishra, Patanjali**; **Pandey, Shri**; **Singh, Ratan**; y **Pandey, Shweta** (2025). Research paradigms: A systematic literature review of methodological shifts and interdisciplinary approaches in research. *Quality and Quantity*, 60(1), 2297–2325. https://doi.org/10.1007/s11135-025-02359-5

Poucher, Zoë; **Tamminen, Katherine**; **Caron, Jeffrey**; y **Sweet, Shane** (2020). Thinking through and designing qualitative research studies: A focused mapping review of 30 years of qualitative research in sport psychology. *International Review of Sport and Exercise Psychology*, 13(1), 163–186. https://doi.org/10.1080/1750984X.2019.1656276

Ryan, Gemma (2018). Introduction to positivism, interpretivism and critical theory. *Nurse Researcher*, 25(4), 14–20. https://doi.org/10.7748/nr.2018.e1466

Sáenz, Antonio (2001). Leer e interpretar una revisión sistemática. *Boletín de la Sociedad de Pediatría de Asturias, Cantabria, Castilla y León*, 41(177), 215–221.boletindepediatria+1

Sánchez-Serrano, Silvia; **Pedraza-Navarro, Inmaculada**; y **Donoso-González, Macarena** (2022). ¿Cómo hacer una revisión sistemática siguiendo el protocolo PRISMA?: Usos y estrategias fundamentales para su aplicación en el ámbito educativo a través de un caso práctico. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 74(3), 51–66. https://doi.org/10.13042/Bordon.2022.95090

Symon, Gillian; **Cassell, Catherine**; y **Johnson, Phil** (2018). Evaluative practices in qualitative management research: A critical review. *International Journal of Management Reviews*, 20(1), 134–154. https://doi.org/10.1111/ijmr.12120

Tabron, Lolita; y **Thomas, Amanda** (2023). Deeper than wordplay: A systematic review of critical quantitative approaches in education research (2007–2021). *Review of Educational Research*, 93(5), 756–786. https://doi.org/10.3102/00346543221130017

Thomas, Jim (1993). *Doing critical ethnography*. Thousand Oaks, California, Estados Unidos: Sage Publications. https://doi.org/10.4135/9781412983945

Westhues, Anne; **Ochocka, Joanna**; **Jacobson, Nora**; **Simich, Laura**; **Maiter, Sarah**; **Janzen, Rich**; y **Fleras, Augie** (2008). Developing theory from complexity: Reflections on a collaborative mixed method participatory action research study. *Qualitative Health Research*, 18(5), 701–717. https://doi.org/10.1177/1049732308316531

Wigginton, Britta; y **Lafrance, Michelle** (2019). Learning critical feminist research: A brief introduction to feminist epistemologies and methodologies. *Feminism and Psychology*, 30(1), 3–25. https://doi.org/10.1177/0959353519866058

Zeithaml, Valarie; **Verleye, Katrien**; **Hatak, Isabella**; **Koller, Monika**; y **Zauner, Alexander** (2020). Three decades of customer value research: Paradigmatic roots and future research avenues. *Journal of Service Research*, 23(4), 409–432. https://doi.org/10.1177/1094670520948134

Paradigma Interpretativo en el estudio de intersubjetividades dentro el entorno digital

Interpretive paradigm in the study of intersubjectivities within the digital environment

Alejandro Castellón Gorena

musicoaching1@gmail.com

Resumen

El presente escrito tiene el objetivo de relacionar los elementos teóricos que provienen del paradigma interpretativo, con los elementos que conforman a las intersubjetividades ligadas al desarrollo de conocimientos científicos, toda esta relación analizada bajo el contexto digital; ensayo expositivo que en una revisión bibliográfica genera las definiciones sobre los términos referidos y los entrelaza para concluir en una base metodológica a partir del paradigma hermenéutico-interpretativo, que buscará promover un correcto análisis de un fenómeno a investigar relacionado con la temática; concluyendo así en una básica categorización, según lo observado en el desarrollo del artículo mismo. Esta base metodológica al ser un estudio exploratorio, busca generar, además, un encuentro de saberes ligados a este tema, para incorporarlos después a una tesis doctoral desde la educación superior, y así definir el espacio donde dejar un producto, aportando a la resolución de una problemática observada de cerca en las aulas, referida a la relación entre el ser humano que constituye un estudio científico y una Digitalidad que empieza a constituirlo; proceso epistemológico necesario para considerar en el cambio de macroparadigmas que se vienen desarrollando desde el inicio del siglo XXI.

Palabras clave: intersubjetividad, epistemología, digitalidad, redes sociales, neohumanismo, educación superior.

Abstract

This paper aims to link theoretical elements derived from the interpretive paradigm with the components of intersubjectivity associated with the development of scientific knowledge—all

analyzed within a digital context. Through a literature review, this expository essay defines the relevant terms and interweaves them to establish a methodological foundation based on the hermeneutic-interpretive paradigm. This foundation seeks to facilitate a rigorous analysis of the phenomenon under study, ultimately leading to a preliminary categorization based on the insights gained throughout the article. Despite the challenges inherent in an exploratory study, we also aim to foster a convergence of knowledge regarding this topic. This knowledge will subsequently be incorporated into a doctoral thesis in higher education, helping to define a space for a tangible output that addresses a problem observed firsthand in the classroom: the relationship between the human subject conducting scientific research and the digital realm that is increasingly shaping that subject. This epistemological encounter is essential for understanding the shift in macro-paradigms that has been unfolding since the beginning of the 21st century.

Keywords: intersubjectivity, epistemology, digitality, social networks, neo-humanism, higher education.

1. Introducción

El presente artículo es un ensayo expositivo que tiene el objetivo de explicar la utilización del paradigma interpretativo en la investigación sobre la construcción de intersubjetividades dentro el entorno digital, utilizando una consulta bibliográfica en relación a escritos actuales relacionados a esta temática, se incluyen tanto investigaciones científicas como ensayos de connotados filósofos o profesores universitarios que se encuentran estudiando esta temática.

Se busca responder a las siguientes preguntas orientadoras: ¿Cómo podemos explicar el desarrollo de intersubjetividades en el entorno digital cuando se hacen investigaciones científicas bajo el paradigma interpretativo? ¿Qué entendemos por intersubjetividad en el entorno digital? ¿Cuáles son las características del paradigma interpretativo para entender el nuevo contexto digital?

Este escrito nace en las aulas universitarias, pues desde la experiencia de quien escribe, se compara, por ejemplo, a una generación de estudiantes que tomaban apuntes en un cuaderno, con el ejercicio cognitivo que ello implica, con estudiantes que graban una clase y mediante una aplicación se transcribe los audios y mediante otra aplicación basada en herramientas de la IA, los resume, hace esquemas o los convierte en una presentación; al observar día a día estos fenómenos, el deterioro de la atención, memoria,

concentración y socialización, entre otros aspectos perjudiciales para la educación y la formación de nuevos investigadores se ha convertido en una motivación por una comprensión precisa de la situación.

Las herramientas digitales son parte de nuestras vidas, como también el uso de las redes sociales, pues compartimos experiencias personales y nos informamos sobre aspectos relevantes o netamente superficiales, según el gusto de cada uno; sin embargo, esta nueva práctica de relacionamiento también trajo consigo nuevas formas de aprendizaje y validación de la verdad, que no estamos logrando comprender del todo, por la velocidad en la que aparecen y se hacen parte del día a día de los educandos.

Ello hace que nuestros dispositivos pedagógicos, los materiales didácticos, contenidos teóricos y prácticos se puedan considerar caducos o faltos de empatía con las nuevas formas de comunicación que tienen los estudiantes, por esa razón consideramos importante generar un proceso investigativo que nos lleve a dilucidar las problemáticas, las teorías relacionadas a la misma y definir algunos pasos a seguir en el estudio científico de este tipo de fenómenos.

Para lograr este objetivo se consideró importante, conocer las características del entorno digital y así determinar las posibilidades de relacionamiento que ejercen elementos como los *bots* (programas informáticos para simular el comportamiento humano), algoritmos (fórmulas matemáticas que analizan, clasifican y ordenan el contenido que se mostrará al usuario de una red social o motor de búsqueda) e Inteligencia Artificial (que en redes sociales lo que hacen es dirigir estos algoritmos para personalizar datos y analizar la información de entrada y salida) y así saber si la psicología social efectivamente contemplaría una construcción teórica sobre la intersubjetividad (creación de significados entre seres humanos a través de la empatía) y el entorno digital (para este estudio serán las redes sociales, motores de búsqueda de información y herramientas de IA).

Después de desarrollar estos aspectos pasamos ya a describir las características del paradigma interpretativo, iniciando por un repaso a su historia y puntualizando en el trabajo de Wilhelm Dilthey (1833 – 1911), quien constituyó un avance importante en el desarrollo de las ciencias del espíritu, que después habrían de conocerse como humanas o sociales; trazando una diferenciación entre la forma de llegar a productos científicos, venidos del estudio de la naturaleza, desde el positivismo, basado en la descomposición del objeto para su análisis por partes; para pasar después a entender una ciencia dinámica, que analiza al ser humano sin necesidad de fragmentarlo, sino más bien tomando en cuenta todos los elementos que lo conforman en un tiempo y espacio específico para una determinada tarea, a partir de la conciencia como centro de unión entre el mundo externo e interno.

Ya, una vez trazadas las líneas básicas del paradigma, mencionamos a Hans Gadamer (1900 – 2002) como la persona que actualiza la hermenéutica y nos brinda una metodología que el presente escrito utiliza para el objetivo en relación a las intersubjetividades en un entorno digital, no sin antes plantear los desafíos que representan para la hermenéutica realizar un estudio en este contexto.

Como conclusión, el presente escrito expone unas categorías desarrolladas en el análisis del fenómeno de estudio, que pueden coadyuvar con la generación de investigaciones ligadas a esta temática y además en generar propuestas que conduzcan a un mejor entendimiento de lo que sucede en la actualidad a los jóvenes investigadores en sus procesos epistemológicos asediados por herramientas digitales y redes sociales como lugar de encuentro y nacimiento de sus ideas de estudios.

Creemos importante para el contexto que actualmente tiene la educación superior, empezar a crear categorías que en el futuro sirvan para desarrollar teorías bajo los nuevos paradigmas que se vienen postulando desde una problemática específica y nueva, como lo es la influencia de la Digitalidad en la generación de conocimientos; el presente estudio se realizó en la Universidad de Heidelberg, Alemania, bajo una estancia doctoral de seis meses en la cual se pudo, mediante coloquios, seminarios, conversatorios y asesoramiento personalizado, conocer la información que se viene produciendo con respecto a este fenómeno y que posteriormente se espera profundizar en una tesis doctoral que repercuta en la actividad docente latinoamericana.

Tenemos conciencia plena de que el ensayo aquí expuesto contribuye al menos a la generación de debate sobre la temática, acercamiento epistemológico y la producción de pequeñas luces por donde poder profundizar, sabemos que al ser un estudio exploratorio, el relacionamiento entre conceptualizaciones aún requiere de mayores especificaciones para crear una simbiosis totalmente útil, engranajes que capturen el fenómeno en su totalidad.

Por ello, se sugiere que en el futuro, se trabaje este tipo de análisis bajo procesos transdisciplinarios; y a manera de advertencia, importante precisar que, aún estamos constituyendo un reducto epistemológico que sostiene a este nuevo paradigma, sin embargo, los primeros pasos nacen siempre bajo un „gatilleo“, un „hurgar“ en la cosa, para así al menos, despertar el interés por ser parte de este momento histórico para la humanidad y el desarrollo de sus conocimientos venideros, espero sirva como impulso.

2. Psicología Social: El Entorno Digital

Entendiendo a la psicología social como „el campo científico que busca comprender la naturaleza y la causa del comportamiento y el pensamiento individual en situaciones sociales“. (Baron y Byrne, 2007) donde dichas situaciones sociales implican la relación de un humano con otro humano ¿cómo el entorno digital podría tomarse como parte constitutiva de la interacción humana? intentaremos indagar, por lo tanto, en la posibilidad de considerar a la Digitalidad igual que un ente de relacionamiento independiente y no una mera herramienta comunicacional, pues no lo es, Han (2022) la cantidad de información y los chats que interactúan mediante *bots* en el entorno digital ya no son considerados como una herramienta de comunicación de masas, sino elementos que interactúan de forma particular con las personas como otros seres humanos bajo un objetivo, generalmente, comercial, atenidos al anonimato que brinda este entorno.

A partir de lo dicho, la psicología sistémica, como parte de la psicología social nos puede ayudar a entender las relaciones humanas a partir de la teoría general de los sistemas, pues nos dice que: los sistemas están interconectados y abiertos a un constante intercambio con el entorno, interactúan y forman un todo unificado, ese intercambio o comunicación a su vez se puede fundamentar, para los objetivos del presente artículo, en los aportes de la Escuela de „Palo Alto“ o „Colegio invisible“ (1959), que pertenece a la misma corriente de la psicología sistémica, para esta escuela la comunicación, nace de una dinámica circular y todo comportamiento es en sí mismo una forma de comunicación (Watzlawick, 2017).

Por su parte, el reconocido psicólogo Gordon Allport en Faba y Canal (2023) nos dirán que la psicología social es un intento por comprender y explicar cómo el pensamiento, los sentimientos y la conducta de los individuos son influenciados por la presencia real, imaginada o implícita de otros; nuevamente se aclara que necesariamente el objeto de análisis de la psicología social es el relacionamiento con otro ser humano ¿cómo explicar entonces la generación de procesos intersubjetivos con la Digitalidad?

Inicialmente debemos comprender cuáles son las características del entorno digital que influyen en la conducta social del ser humano para convertirse en una Digitalidad (condición social y cultural que surge de su relación con el ser humano); Daniel Quintero en sus seminarios sobre el Constructo Crítico de la Digitalidad y el Ser Contemporáneo (2026) nos muestra resultados de su investigación doctoral realizada en la Universidad de Heidelberg Alemania y con ellos, una sistematización de estos elementos, los cuales amplío a continuación:

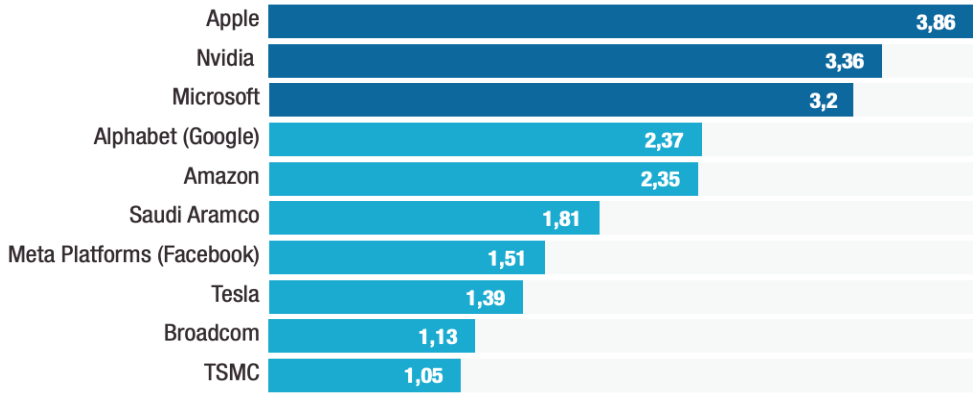
2.1. La Digitalidad. Según Quintero la Digitalidad se sostiene de tres pilares, los cuales son:

2.1.1. Monopolios tecnológicos.

Existen países en específico que poseen los adelantos y establecen los parámetros para la tecnología en el mundo y son: Estados Unidos, China, Taiwán, Corea del Sur, Japón y Alemania. Destacan por ser los países con mayor volumen de fabricación de computadoras y componentes, además del desarrollo de Inteligencia Artificial y algoritmos especializados.

El Informe Sobre Tecnología e Innovación (2025) de las Naciones Unidas nos arroja los siguientes datos:

Figura 1.
Diez mayores empresas cotizadas del mundo por capitalización bursátil (En billones de dólares)



Fuente: UNCTAD, a partir de datos de Companies Market Cap.
Nota: La clasificación muestra las empresas cotizadas más valiosas del mundo al terminar el año 2024.

Claramente el cuadro nos hace saber hacia dónde se dirige la economía mundial, cuáles son las empresas que llevan la ventaja, si inferimos dónde son y de qué países, definitivamente, no entramos en esos listados.

Al ser los países latinoamericanos quienes menos aportan a esta economía, tendremos una presencia mínima en la posibilidad de generar nuestras propias formas de dialogar con la tecnología o tener bases de datos importantes con alianzas importantes que potencien la actividad académica, por ejemplo, de nuestros estudiantes desde contextos específicos (Quintero, 2026).

Elena Faba y Tomás Canal (2023) desarrollan un texto publicado por el Gobierno Español titulado: Soberanía digital, ¿un problema normativo o un problema geopolítico?, donde definen a la soberanía digital como la capacidad de un estado, organización o individuo para controlar de forma independiente la infraestructura digital, los datos y los procesos de toma de decisiones dentro de su jurisdicción; para de esa forma proteger e incidir en el uso y gestión de los datos e información que se generan en su territorio, fruto del uso de las tecnologías por parte de sus ciudadanos.

Esta definición nos lleva a preguntarnos, después de haber definido el estatus comunicacional de la Digitalidad, por nuestro rol en todo este proceso tecnológico y más aún, nuestra incidencia en el cuidado y contextualización de nuestros procesos de desarrollo de conocimientos científicos, marginados ante este prominente monopolio digital.

La respuesta lógica es que el papel del ser humano en esta interacción se diferencia según el país al que pertenece y su grado de aporte a la economía tecnológica, de acuerdo a esos puntos se definirá también la información a la que tendrá acceso y a la que tendrá restricciones o no, donde cierta información simplemente, no se presentará a sus radares de búsqueda.

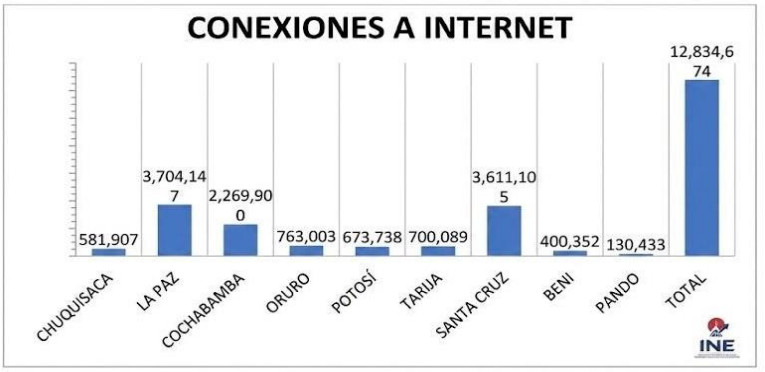
2.1.2. Expansión informática irrestricta

La tecnología en la actualidad es el filtro de la mayor cantidad de actividades humanas, desde ver la hora, comunicarse con otros, ocio, educación, política, etc. Una forma de entender a este mediador es pensar en qué pasaría si dejamos de usar nuestros celulares y computadoras por el lapso de tres días, ¿perderíamos el trabajo? ¿Perderíamos a nuestra pareja? ¿Olvidaríamos nuestras actividades? ¿Nuestros apuntes? ¿Cuánto de nuestra memoria le confiamos a nuestros dispositivos? ¿A quién solicitaríamos información? ¿Noticias? ¿Redes sociales?

Nadie regulaba este nivel de intromisión, hasta, los finales del 2025, en el que varios países empezaron a prohibir la interacción en redes sociales a niños y adolescentes menores de 16 años; pues se ha demostrado que recurrir al uso ético de la Digitalidad no es una opción adecuada, por su complejidad en el desarrollo de categorías éticas en menores de edad, como afirma, después de un profundo análisis, Daniel Innerarity (2025).

Según el Instituto Nacional de Estadística INE, en Bolivia, para el primer trimestre del año 2025 de una población total de 12.41 millones de habitantes, las conexiones de internet presentan estos datos:

Figura 2.
Cantidad de conexiones a internet por departamento y en su totalidad, existentes en el territorio boliviano.



Fuente: Elaboración propia, en función a los datos estadísticos del Instituto Nacional de Estadística (INE-Bolivia, 2025).

El gráfico anterior nos muestra claramente que existen más conexiones que habitantes en el territorio boliviano, 11.365.333 según el INE (2024), pues las conexiones ascienden a 12.836.896, se incluye por lo tanto a negocios, centros educativos, oficinas estatales, empresas, etc. Lo cual no deja de representar un número elevado para la cantidad de habitantes en el territorio boliviano.

Por otra parte, los usuarios de redes sociales presentan los siguientes datos:

Figura 3.
Cantidad de cuentas abiertas en redes sociales en el territorio boliviano.



Fuente: Elaboración propia, en base a datos presentados por Captura Consulting y su Estudio del Consumidor Digital Bolivia (2023).

De todos estos usuarios el 78% tiene más de 18 años de edad, sin embargo, es muy complicado conocer edades específicas por la naturaleza anónima misma de los usuarios en redes sociales, ya que para la apertura de una cuenta, siendo menor de edad, debes tener el permiso de una persona adulta quien te habilite dicha cuenta, lo que lleva a aperturas de cuenta con datos falsos; este 78% de usuarios se caracterizan por la utilización de WhatsApp y Facebook; por otro lado, los adolescentes que están entre 15 y 18 años utilizan a la red social TikTok y WhatsApp en un 82%. datos que representan el acceso a las redes sociales, entendiendo, sin embargo, que una persona puede tener varias cuentas en distintas redes, Captura Consulting (2023).

2.1.3. Psicología en la utilización de ciberdispositivos

Para desarrollar este tercer elemento, recurriremos a Alejandro Castro Solano, quien realiza un compilado de estudios titulado: “La Psicología del Internet: Explorando la Mente Digital“ (2024) él nos presenta un cuadro de características que ahora comparto para entender mejor las bases de la psicología en torno al uso del internet:

Tabla 1.
Algunas características del mundo *online* (Castro, 21, 2024)

Interactividad	Los usuarios pueden interactuar activamente con el entorno virtual
Ambiente inmersivo	Se busca crear una sensación de presencia e interactividad. Los participantes se sumergen en un mundo de experiencia sensorial y perceptual, según la tecnología con la que está construido ese mundo.
Representación gráfica	Se utilizan elementos visuales en 3D, o entornos simulados para representar el mundo real.
Comunidad virtual	Se fomenta la interacción social y la formación de comunidades virtuales.
Personalización	Los usuarios pueden personalizar su avatar o representación virtual. Pueden inventar o cambiar su nombre.
Accesibilidad	Se puede acceder al entorno a través de diferentes dispositivos, como computadoras o dispositivos de realidad virtual.
Anonimato	Aunque este rasgo era particular de los primeros ámbitos virtuales, el usuario puede permanecer anónimo aun en los entornos que utilizan texto, como foros, *blogs, emails*, etc.

Fuente: Copia textual del texto „La psicología del Internet: Explorando la mente digital“ página 21 (Castro, 2024).

Estas características desafían a la psicología para generar nuevas categorías de análisis y entendimiento del ser humano; ¿será lo mismo una discusión por redes sociales que hecha de forma presencial? ¿Una relación de pareja a distancia por WhatsApp tendrá las mismas características que una pareja gestada en un ámbito presencial? ¿Una video llamada suplirá la presencia física de un abuelo cuando conoce a su nieto? ¿Las clases online, tendrán el mismo desarrollo de aprendizajes que una clase presencial? Preguntas surgidas del análisis de las características listadas y que requieren de una respuesta, la cual, lamentablemente la psicología no ha previsto a lo largo de su desarrollo como disciplina científica.

Las bases para un uso inconsciente de la tecnología se sustentan, al criterio de este investigador, en las herramientas de *marketing* como el *eyetracking*, la neurociencia cuando analiza el sistema de recompensas mediante el refuerzo dopaminérgico, puede brindarnos información útil al respecto; aunque estudios post estructuralistas como las fundamentaciones de Judith Butler (2018) o Byung Chul Han (2022) sobre aquello que nos constituye y está bajo el umbral de la conciencia hace que estos elementos evidentemente requieren de un análisis mixto, entre el estudio de las respuestas positivas a estímulos y la interpretación de los significados que se producen desde la creación de intersubjetividades en personas que utilizan las redes sociales y los motores de búsqueda, constituidas, nos dicen los autores por esta Digitalidad, lo que nos brinda además, una razón más para abordar de manera interdisciplinaria esta temática.

Básicamente estos autores nos dicen que la necesidad es reemplazada por la dependencia, cuando utilizamos un motor de búsqueda para encontrar información relevante sobre algún tema en específico lo hacemos planteando una pregunta de manera consciente, sin embargo, cuando nos encontramos en redes sociales simplemente observamos los videos, fotos y publicaciones que se nos van presentando, no existe una decisión; la información ingresa en nosotros de manera automática y dependiendo el algoritmo, se implanta un patrón de preferencias, repito, no decididas sino implantadas a criterio de la IA que modula al algoritmo según los objetivos comerciales del mismo (Han, 2024) que después habita en tus relaciones intersubjetivas con el entorno, profundizaremos al respecto en este documento, cuando hablemos de intersubjetividades. Una vez presentados los elementos básicos de esa Digitalidad y su relación con el ser humano, toca adentrarnos un poco más en la psicología social, y lo haremos desde la categoría; „intersubjetividad“.

3. Intersubjetividad y Entorno Digital

La hermenéutica moderna aclara: „El vínculo social es mucho más fuerte que el vínculo dialógico, que corre el riesgo de quedarse en el orden puramente

intelectual. Los vínculos humanos son preverbales y abarcan la realidad más honda de las personas“ (Aguilar, 2004, 4).

Buscaremos ahora entender la intersubjetividad a partir de la psicología sistémica, la cual nos referirá inicialmente a la dinámica comunicacional, que si bien es circular bajo este modelo, no sólo se centra en las personas que intercambian información desde sus múltiples formas, sino también se incluye el espacio entre ellos, es decir, el medio que existe entre uno y otro y por el cual viaja la comunicación, dicha escuela además contempla al ser humano como sujeto que es capaz de una experiencia singular, pero a la vez se relaciona con fuerzas de homogeneización y nivelación del comportamiento social, todo ello contempla al proceso comunicacional, no así únicamente a ese hombre masa del cual habla la comunicación en sus inicios.

La psicología sistémica se construye desde los postulados comunicacionales de la Escuela de „Palo Alto“ creada a finales de 1950, quienes prioritariamente resaltan la diversidad o las diferencias individuales como requisito para que exista comunicación, aporte de Herbert Blumer (1900-1987), entre otros, esta propuesta además busca entender a la sociedad a partir de sus interacciones las cuales se desarrollan en un espacio denominado por esta escuela como „ecología humana“ y es Robert Park (1854-1944) quien la define como „[...]ciencia de las relaciones del organismo con el entorno que abarca el sentido amplio de las condiciones de existencia“ (Park citado en Rizo, 2018) donde uno de los componentes de esta ecología humana será el territorio y los que gravitan en este; a partir de estas concepciones se generan tres premisas básicas (Blumer, 1968 en Capurro, 2007):

1. Los humanos actúan sobre la base del significado que atribuyen a los objetos y situaciones que le rodean.

2. De la significación a estos objetos y situaciones surge la interacción social.

3. Estas significaciones se utilizan como un proceso de interpretación efectuado por la persona en su relación con las cosas que se encuentran, y se modifican también a través de dicho proceso.

Estas premisas surgirán a partir del trabajo de Herbert Blumer, quien propone el concepto de „Interaccionismo Simbólico“ (Blumer, 1937 en Capurro, 2007), que para entender su base epistemológica habremos de recurrir inicialmente a la división que se hizo a partir del dualismo cartesiano planteado por René Descartes (1596-1650), donde se hace una distinción entre dos elementos que componen al ser humano, su parte material y su parte pensante, división perjudicial en muchos sentidos, pues no se puede dividir la totalidad que

representa la experiencia y razón humana, sin embargo, mucho del desarrollo de la filosofía de la ciencia a partir de ese división tomará uno o el otro elemento, se utilizarán en mayor o menor medida, o simplemente no tomarán en cuenta a uno de ellos para explicar sus teorías; es el estructuralismo (Deluze, 2005) que habilita a partir de la dualidad de lo imaginario y lo real, una nueva categoría, lo simbólico, que es la unión entre ambas, y será el que constituye al inconsciente humano.

Después de esta revisión podemos definir, Schutz (1950) en Castellón (2025) nos dirá que cuando dos o más personas comparten significados, comprensiones y experiencias dentro un contexto social, construyendo una realidad en común se conocerá como intersubjetividad, Lorda (2012) a partir de los textos de Husserl (1954) dirá que la intersubjetividad es la objetivación del yo en el otro a través de la empatía.

El interaccionismo simbólico, entonces, priorizará al lenguaje, que definen como un vasto sistema de símbolos, ya que se utiliza para significar cosas, en el cual se observa toda esta relación dialéctica entre lo real, lo imaginario y lo simbólico, que cobrará sentido en la intersubjetividad la cual es posible gracias a un lenguaje y uso de símbolos compartidos, que la „Escuela de Palo Alto“ definirá como „interaccionismo simbólico“.

No olvidemos que para esta escuela, sin embargo, el sujeto de forma particular, con sus diferencias establecidas es quien permite la interacción, ahí, la Escuela de Palo Alto generará una categoría llamada *self,* que es el„yo mismo“ del sujeto, el cual se hace objeto mediante la interacción, lo cual, como indicamos, no es posible sin un lenguaje; nos dice Mead (1934) en Castro (2024),respecto al *self,* además, que esta socialización se debe justamente a un proceso de empatía, de ponernos en el lugar de los otros de forma inconsciente, lo que generará una intersubjetividad en todo el sentido de la palabra.

Este *self* se construye en relación con los demás, pues el mismo tendrá varias caras, los niños por ejemplo al jugar tienen diferentes roles, a veces de malos, a veces de buenos, de víctimas o victimarios, de héroes o villanos, esos roles van fundando el *self*, por lo que socialmente tenemos distintos roles en distintos contextos; cada uno de esos roles genera sus propias expectativas y sus propios logros; una sintomatología psicológica por ejemplo, podrá obedecer a la falta de consistencia entre mi *self* ideal y mi *self* real. (Higgins, 1987 en Castro, 2024).

Son Gergen y Wolfson en Castro (2024) quienes reafirman la teoría, pero plantean varios *selves,* que son los que construyen nuestra identidad, los cuales incluso pueden ser contradictorios entre sí y además reafirman la condición de que su desarrollo es un proceso constante influenciado por el entorno, tomando parte de ese entorno que ingresa en nosotros también a

las tecnologías de la comunicación; lo inquietante aquí es que el *self* ya no se construye con el entorno inmediato como proponía Mead, sino ahora el *self* se satura ante tanta influencia mediática y se fragmenta creando problemas en la constitución de la identidad, de ahí que vendrán teorías como la modernidad líquida (Bauman, 2003). Siendo ahora la preocupación de nuestras disciplinas que ante tanta velocidad y movimiento que plantea la posmodernidad debemos encontrar momentos o elementos sólidos que establezcan de manera fija y segura el desarrollo de nuestra identidad (Castro, 2024).

¿Será que puede existir en esa fragmentación un *self online?* Claro que sí, veamos de qué está constituido y cuáles sus características: las fotografías y videos que subimos, los comentarios o reacciones que tenemos, las páginas que seguimos, los sitios que visitamos y la descripción que hacemos de nosotros mismos en las redes sociales, nuestra autorevelación, como sucede en procesos de interacción, medida, pues no compartimos toda nuestra vida, tendemos a compartir aspectos positivos o que llamarán mucho la atención de nuestros contactos, como una operación o la muerte de algún familiar, todo a partir de estilos de escritura los cuales pueden ir desde lo dramático hasta lo jocoso, generalmente con el fin de llegar a más personas, pues si no es ese el fin, simplemente no se realiza una publicación, todo ello formará a este *self online*.

Turkle (1997) indica que en Internet somos varias personas al mismo tiempo, somos distintos según la red social a la que pertenecemos, una identidad mientras más fragmentada, más diluida que obedece a la forma que sugiera el contenedor de la red a la cual estaríamos suscritos, el autor nos dice que ya sea de forma consciente o inconsciente en toda interacción social representamos un papel, en el cual hacemos una representación de nosotros mismos y a partir de ese rol generamos múltiples intersubjetividades, una de ellas, la que genera conocimientos, por ello la importancia de ser puntuales en la descripción del fenómeno al realizar este tipo de estudios, vale decir: intersubjetividades epistémicas.

Considero importante mencionar ahora las diferencias en la representación social online y la offline, a partir de una investigación consultada, presentamos las más resaltantes (Castro, 2024):

- Existe la posibilidad de tener contactos en redes sociales anónimos, sin nombre, sexo, talla, situación profesional, lenguaje corporal, etc.

- La cantidad de contactos online muchas veces no está relacionada con la cantidad de contactos offline.

- La persona que representa su imagen social tiene la capacidad de filtrar aquellos aspectos que no desea mostrar.

- Existe una disociación, ya que puede suceder que lo que se realiza en línea sea percibido como separado de la realidad.

- El mundo online tiene sus propias reglas y normas.

- Existe una menor restricción, por lo que se dicen o hacen cosas que normalmente no se harían en un contexto offline.

Todo ello genera una distancia entre el contexto online y el contexto offline, los estudios e investigaciones al respecto concluyen que una distancia desequilibrada entre ambos mundos produce problemas de índole psicológico, por ejemplo el estudio de McKenna et al. (2002) en Castro (2024), indicó que las personas más sinceras con su autorepresentación online, tenían la posibilidad de desarrollar relaciones más duraderas en el contexto online que después devenga en relaciones en el contexto offline; o el estudio de Grieve y Watkinson (2016) en Castro (2024), indicó que el mostrarse auténtico en Facebook se vincula con el bienestar psicológico, el afecto positivo y el apoyo social.

Las intersubjetividades en el contexto digital, por lo tanto, se constituyen, gracias a estos elementos que se van formando en la relación con los significados que se atribuyen, a partir de las representaciones sociales compartidas que se van generando en dicho espacio.

Tratemos de llevar ahora toda esta información a un proceso de investigación, que nos brinde resultados los cuales podamos utilizarlos en el ámbito de la educación superior encarando los desafíos que presenta esta intersubjetividad en el mundo digital.

4. Paradigma Interpretativo en la Digitalización de la Información

4.1. Antecedentes

El sentido del presente artículo es fundamentar la elección del paradigma interpretativo como sostén metodológico para la producción de análisis científicos referidos a la digitalización de las intersubjetividades y su posterior repercusión en la generación de conocimientos; por ello, después de haber aclarado lo que entendemos por entorno digital e intersubjetividades, considero necesario marcar las definiciones sustanciales referidas a dicho paradigma y definir su lugar en el estudio del fenómeno planteado.

El paradigma interpretativo nace de la hermenéutica filosófica, que consistía en la interpretación o la necesidad de encontrar el sentido a los textos filosóficos; poniendo a la existencia humana como generadora de ese conocimiento, existencia finita al igual que sus productos, y por ello, por ejemplo, la búsqueda de la objetividad será considerada insulsa, pues intenta asentar de manera definitiva al conocimiento a partir de un recurso metodológico, pretendiendo lograr una comprensión definitiva del ser humano, quien claramente no es definitivo, es complejo y su dinámica de vida se mueve constantemente.

El vocablo nace del griego *hermeneuin* que se entiende como traducir a lo humano el recado de los dioses, labor que se le encargaba a Hermes hijo de Zeus, quien mediaba entre los dioses del Olimpo y los simples mortales; como traductor, su trabajo en esencia consistía en entregar a la gente algo observable, sistematizado y que pueda estudiarse; por ello no sorprende que los primeros trabajos de la hermenéutica hayan consistido en interpretar textos históricos, religiosos, literarios y jurídicos (Mejías, 2023 en Rosales *et al.* 2024).

Ya que nos abocamos al contexto teórico que nos refiere la psicología social, será necesario, en esta pequeña porción histórica, hablar del filósofo hermeneuta y psicólogo alemán Wilhem Dilthey (1833-1911) quien buscó hacer una diferenciación en la metodología propuesta por las ciencias naturales y las ciencias humanas o del espíritu (*geisteswissenschaften*), pues sentía que había una relación metodológica forzada entre ambas, donde las ciencias del espíritu debían ajustar sus planteamientos a formas no compatibles con sus fenómenos para ser explicitadas por las ciencias naturales.

Dilthey por lo tanto aboga por lo que él piensa es la pieza fundamental de las disciplinas humanas, la psicología, así como es la matemática para las ciencias de la naturaleza, la psicología sería para las ciencias humanas; generando de esa manera una fundamentación psicologista a las ciencias del espíritu, buscando crear para ello una nueva forma de hacer psicología, pues las ciencias naturales trabajan con conceptos, categorías y presupuestos psicológicos, que muchas veces no eran considerados en sus investigaciones y dejaban brechas profundas, sin tomar en cuenta además, a la presencia en el estudio de la humanidad del investigador, que es parte de la elección del fenómeno, como de la relación del mismo con los participantes a través de su interpretación.

Al inicio Dilthey buscó generar una tarea de determinación conceptual, para definir temas como: voluntad, deseo, conciencia, pensamiento, etc. Sin embargo, entendió que definir aspectos psicológicos a priori y después intentar catalogar la experiencia interna en ellos, era justamente lo que hacía

la psicología explicativa al tratar de buscar una metodología positivista para la psicología de las ciencias humanas, como lo hizo el asociacionismo, por ejemplo.

Entonces la propuesta de Dilthey consistirá en una psicología descriptiva, donde la experiencia interna sea vista tal cual se presenta, en su complejidad y sin moldes previos para ajustarla a procesos explicativos, esta psicología descriptiva no busca separar los elementos para después unirlos y entender su complejidad, tal como se hace en la ciencia naturalista, por ejemplo la química, donde un elemento al combinarse con otro genera una nuevo; lo que busca Dilthey será analizar la experiencia interna respetando su complejidad, tal cual se presenta.

Todo ello obedece al rechazo de una construcción del mundo anímico, a partir de la causalidad fragmentada en elementos que lo constituyen, metodología que deviene de los planteamientos del racionalismo cartesiano (Descartes, 1641) y la física newtoneana (Newton, 1681), ambos citados en Gros (2011), que consisten en descomponer los fenómenos complejos en todo lo que sea necesario y entender sus partes; esta metodología tendría dos pasos: el analítico, donde hacemos la diferenciación de los elementos que se presentan en el mundo anímico y el segundo paso que sería el sintético, donde se vincula esos elementos a través de hipótesis causales, explicando de esa forma fenómenos más complejos (Jung, 1996 citado en Gros, 2011).

En la psicología descriptiva, en cambio, se hace un inventario de la vida anímica tal como es vivenciada, relatando lo que allí se encuentra; sin involucrar un molde previo o hipótesis que la trasciendan, despreciando, nos dirá Dilthey, la experiencia interna, pues en ese tipo de psicología tienen una confusión entre la experiencia interna y externa o simplemente no validan a la interna por no estar sujeta a medición de cualquier índole.

Lo que busca Dilthey por lo tanto, es hacer de la vida psíquica un nexo holístico con el entorno y con uno mismo, no sólo al aspecto cognitivo, sino incluir también a lo afectivo, convirtiéndose en una psicología real, con su propio objeto de estudio: la totalidad de la vida anímica (Gros, 2011). Una comprensión total que abarca al hombre en todas sus etapas y ámbitos, que como vimos antes en este texto se vincula o le hace sentido a la psicología sistémica.

Dilthey utilizará a la conciencia como punto de partida, entendiéndola como función específica, antes que como un proceso general, una función que capta el movimiento y la dinámica de la vida anímica, pero que también es estable en el individuo ya que se encuentra en el devenir de sus emociones y cogniciones, la conciencia siendo muestra de las tres facultades humanas

fundamentales: un ser que quiere, siente y que representa al mundo en sus categorías *a priori*.

Se infiere entonces que la vida anímica opera holísticamente y la función de la conciencia es mantenerse como un nexo, que al constituir el entorno y estar constituida por el sujeto constantemente (longitudinal y transversalmente), en un juego de no terminar, evita que la identidad se disgregue, y hace que cada sujeto contenga su mismicidad que no es un proceso, sino una función, es decir, ya está en él, por lo tanto se mantiene en el tiempo, es permanente, como la vida misma, „[...]une lo simultáneo (unidad transversal) y lo sucesivo (unidad longitudinal) de los diversos procesos de la vida“ (Dilthey, 1924 como se citó en Gros, 2011).

Bien, entonces ahora que tenemos a la conciencia como portadora de las facultades humanas indiscriminadamente ¿cómo es que las convertimos en el fruto de un análisis científico? Lo que propone Dilthey es realizar un corte transversal a ese movimiento continuo de la conciencia, denominándose: estado de conciencia, el cual involucra a las tres facultades humanas según la tarea que se vaya desarrollando, donde una será la protagonista y las otras dos aportarán a la que ejerza el rol protagónico; como por ejemplo: recordar un evento, utilizará el aspecto cognitivo (representación) pero tendrá una carga emotiva y una motivación, sin separar a estos fundamentos como lo pedía la ciencia positivista, sino incluyéndose en ese corte, repito, según la tarea, ese acto de voluntad que significa hacer algo, ya sea actitudinal o cognitivo, obedece a un voluntad dirigida hacia un objeto, el cual debe ser conocido o representado.

Para el paradigma interpretativo, este reordenamiento, denominación o fórmula metodológica que le hace el corte a la conciencia, será el lugar en el cual podemos remitir la interpretación hacia el encuentro con el fenómeno de estudio, sabiendo que esa conciencia interpretada porta los elementos fundamentales de la psique y puede llevarnos a constituir un objeto de estudio sólido y coherente con la compleja dinámica de la intersubjetividad orientada a los procesos epistémicos.

4.2. Hermenéutica moderna

Será Hans-George Gadamer (1900 – 2002) quien continúa la búsqueda de unir ciencia y psiquis en un lenguaje común, a partir de la premisa de la finitud humana y por lo tanto de la comprensión en un determinado tiempo y espacio; la hermenéutica abre las reflexiones para una manifestación del ser, se concentra en el lenguaje, pero, siendo fiel a su premisa básica, no buscará lo dicho, sino lo que se calla, pues lo que no se dice, comienza a resonar en el otro y se entiende en un ejercicio de comprensión, es a lo que Gadamer definirá como „virtud hermenéutica“ donde esa palabra no dicha rebasa la

finitud justamente por su falta de apariencia objetiva, y es ahí cuando el sujeto se encuentra, no en sí mismo sino en el otro, en completar la palabra no dicha del otro, olvidándose de sí mismo, promoviendo una reconsideración de sus propios prejuicios, deseos y posición individual, permitiendo en esa interacción un acceso profundo a su estado de conciencia, tal vez, en un claro encuentro que ahora llamaríamos, intersubjetivo o como la hermenéutica le llama: comprensión (Gama, 2021).

Sus planteamientos pasan por la consideración del ser fruto de un devenir histórico, la comprensión en sí misma estará condicionada por las vivencias de participantes e investigador y la comprensión será intemporal; la nueva comprensión justamente nacerá del encuentro entre la historia del fenómeno y nuestras formas actuales de acercarnos a él.

Hans-George Gadamer además nos habla del „círculo hermenéutico“ que consiste básicamente en que debemos entender las partes de la psicología humana en constante relación con el todo, en una dinámica constante, devenir que nos remitirá a la interpretación (Rosales, Mujica y Camacho, 2024).

A sus casi cien años, el autor citado, tuvo la posibilidad de brindar una charla, donde expresó su temor con respecto a la tecnología, indicando que los medios masivos, la ética de rendimiento y el optimismo del progreso, podrían impedir el verdadero diálogo, ese donde uno se olvida de sí mismo para encontrarse en el otro, y por lo tanto se pierda la comprensión; el mundo tecnificado y dominado por la informática, nos decía, tiende a uniformar todo; y para contrarrestar esa situación habrá que hacer justamente lo contrario, promover el diálogo, la utilización del lenguaje, que carga nuestra historia y a nuestras relaciones, que además sea preciso, o potenciar el análisis de aquellos silencios que dicen mucho, lo que además posibilitará una oposición al diálogo polémico que busca la contradicción, inconsistencia lógica o disputa, básicamente protestaba contra el lenguaje que se utiliza con fines informativos superfluos. „Lo que hace que algo sea una conversación es el hecho de que encontremos en otro algo que no habíamos encontrado en nuestra experiencia del mundo. La conversación posee una fuerza transformadora afín a la de la amistad“. (Gadamer, 1992, 209).

En ese sentido el filósofo mencionado nos plantea „la fusión de horizontes“ que consiste básicamente en el respeto hacia nuestras categorías *a priori* que permiten nuestro acercamiento al fenómeno y, la carga de los participantes en sí, que también tendrán sus propias perspectivas, la fusión de ambos, permitirá la comprensión y posibilitará una co-creación de significados, los cuales deberán ser aceptados por ambos partícipes y dará como resultado la comprensión del fenómeno de estudio, el cual, obviamente, será, un nuevo conocimiento, fruto de dicha interacción (Viveros, 2019).

Después de esta breve revisión, les presento a continuación los que vendrían a ser los cinco axiomas de la hermenéutica, los cuales ya nos acercan de una forma más clara a la metodología de dicho paradigma, los presento en comparación con el positivismo para posibilitar un mejor ejercicio de comprensión (Guba y Lincoln, 2002):

1. **La naturaleza de la realidad:** es múltiple, holística y construida; haciendo que la investigación busque comprender fenómenos, contrariamente al ideal positivista que predice, describe y controla.

María Esther Díaz será aún más enérgica al encarar su definición de realidad bajo la línea del presente axioma, cito: „[...] multi-pluri, inter-trans posibilidades de relacionamiento de los elementos en nuestro entorno caótico y complejo. No se puede controlar totalmente, detener, apenas se puede apreciar, pretender entender o transformar“. (Díaz, 2016, 24)

2. **La relación entre el investigador u observador y lo investigado:** no partirá de la concepción positivista basada en la distancia del objeto de estudio, con quien se tiene una relación dual, es decir, ambos independientes del otro; en el paradigma interpretativo se hablará de una interdependencia, a partir de un sujeto cognoscente, sujeto que en un proceso de consolidación empática y la „fusión de horizontes“ es que se accede a la comprensión.

3. **La transferibilidad:** Frente al planteamiento positivista que busca las generalizaciones universales, el paradigma interpretativo busca desarrollar un cuerpo ideográfico de conocimientos que comprendan un caso objeto de indagación, a partir del análisis de sistemas lingüísticos, busca el entendimiento en contextos específicos, para después buscar la aplicación de los hallazgos en contextos similares.

4. **La posibilidad de nexos causales:** No presenta una relación causa y efecto como lo hará el positivismo de forma lineal, plantea que los fenómenos se encuentran en una situación de influencia mutua en un devenir circular e interconectado.

5. **Valores en la investigación:** Si bien por un lado el positivismo nos presenta una postura del investigador como libre de valores, bajo el paradigma interpretativo nos topamos con un investigador que constituye el proceso investigativo a partir de sus propios valores, promoviendo una investigación influida por él y por el paradigma con el cual trabaja, la teoría será la base para la construcción de herramientas metodológicas específicas y los valores que se desarrollan en el contexto en el cual se realiza la investigación.

A partir de estas premisas básicas el paradigma cualitativo interpretativo hermenéutico tendrá también su forma de proceder con las investigaciones,

generando un modelo que lo lleve a determinar un camino claro, centrado en la generación de resultados, pero también en el proceso. Veamos a partir del texto de Janzen Walker (2022) sus características metodológicas:

- Se investiga en el ambiente natural del fenómeno, el cual no puede ser aislado de su contexto, en este caso las Redes Sociales serían el contexto en el cual se desenvuelven los sujetos de estudio, entre otros, se busca analizar el lenguaje que se halla alrededor de publicaciones de índole científico, sean o no provenientes de ámbitos relacionados a publicaciones en ciencia.

- Bajo este paradigma el sujeto humano es el sujeto de investigación por antonomasia, ya que las propiedades del paradigma interpretativo nacen como adaptación a las diferentes realidades de cada contexto, siendo una analogía de la propia humanidad.

- Utilización del conocimiento tácito, ese saber intuitivo que ayuda al investigador a interpretar los cambios sutiles en los ámbitos objeto de indagación.

- Los análisis de datos se hacen a partir de la inducción, pues sus características son más apropiadas a la hora de investigar una realidad plural, describiendo adecuadamente los fenómenos estudiados.

- Como es característica de los estudios cualitativos el proceso de investigación promueve el desarrollo del mismo, por lo tanto, la labor de la teoría es fundamentar ese desarrollo, el cual se va conformando progresivamente.

- Una característica muy particular del paradigma interpretativo es que negocia, si vale el término, los resultados con los participantes del estudio, en torno a los significados y a las interpretaciones que se le dan, de esa forma obtenemos una mirada del investigador, pero también una descripción del mismo participante como parte de esta interpretación a partir de su propia visión del proceso, configurando entre ambos la realidad investigada.

- El informe es redactado de forma más narrativa, detallada, como se estila en los estudios de caso, no así técnico, y buscará hacer una descripción completa del contexto y del papel del investigador en el proceso de comunicación de los sujetos de estudio.

- Otra característica que ayudará mucho al contexto digital en el cual gravita un estudio de este tipo es la interpretación ideográfica que se hace de la particularidad del caso analizado, pues entendiendo el

lenguaje que en la actualidad se utiliza en las redes sociales y en el contexto digital en pleno podemos ver una cantidad importante de elementos ideográficos que se van presentando como sustitutos de emociones, reflexiones, apreciaciones o incluso esquemas conceptuales complejos como la crítica.

- Los criterios de confiabilidad requerirán que el investigador proporcione información detallada de su investigación, pues, en la investigación interpretativa contraria a la positivista se tienen datos los cuales derivan en una teoría que es el producto de la investigación.

El profesor David Mora (2017) indica que la investigación cualitativa interpretativa, no sólo será relevante por su aporte metodológico, sino justamente por afrontar estudios complejos, en el que se consideran sistemas internos y que deben ser abarcados desde varias disciplinas; por ello la importancia de definir el paradigma y sus características metodológicas.

Entonces, al margen de la revisión de la literatura científica en torno a lo más reciente en esta temática, creo prudente sugerir una entrevista a profundidad a los usuarios, sólo de esa forma podremos conocer aspectos en relación a la identidad y el desarrollo de intersubjetividades, también considero importante aplicar un cuestionario sobre pensamiento crítico, pues es la única forma de tener un parámetro que nos ayude de base para correlacionar utilización de las herramientas digitales con pensamiento crítico, evitando así la estandarización, pues justamente el paradigma interpretativo estudia las singularidades no aisladas del contexto, y respetando el espacio vivencial del sujeto, dependiendo de su desarrollo (Mora, 2017).

4.3. Hermenéutica digital ¿una nueva frontera?

Ahora ¿Será posible que este fenómeno de estudio nos está conduciendo a lo que paradójicamente le podríamos decir: hermenéutica digital?

Entendiendo la hermenéutica como la filosofía que sustenta a el paradigma mediante el cual hacemos una interpretación para darle sentido a un fenómeno de estudio basado en la interacción humana, el contexto digital nos desafía a generar nuevas formas de encarar esta problemática, Capurro (2019) indica que: „la hermenéutica del siglo XXI tiene como tarea la interpretación de la racionalidad digital así como también su autointerpretación en el horizonte de dicha racionalidad“. (Capurro, 2019, 5).

El autor citado además referirá que la Digitalidad conduce a una objetivación del fenómeno cada vez más presente, pues la oralidad, la escritura y la imagen, se hacen visibles mediante la Digitalidad misma, haciendo que la

técnica digital sea lo hermenéutico en sí, es decir, aquello que interpreta el lenguaje de los seres humanos y lo comunica con formas humanas.

Por lo tanto, un estudio relacionado a esta temática debería resolver el vacío que se presenta cuando tomamos a la Digitalidad (no humana) como ente independiente generador de sentido en las intersubjetividades ligadas al conocimiento, así de esta manera, evitamos la posibilidad del surgimiento de una ontología del humano digital o lo que se ha denominado como „transhumanismo“ y mantenemos la distancia entre ambos sentidos, en otras palabras, hablar la Digitalidad de forma independiente posibilitará la interpretación del ser humano en su relación con esta, visión humanista sin duda, pero útil, a los fines de un estudio bajo este criterio.

Este ser humano que pasó de ser un *Homo Sapiens* a ser un *Homo Deus* (Hariri, 2020) contempló este tiempo a partir de la modernidad nacida en los planteamientos de Descartes, donde la racionalidad se hizo cargo de toda creación humana, el dominio de la naturaleza a favor de este humano y el movimiento de todas las producciones humanas también, apuntaron a mejorar la calidad de vida de este „dueño“ del mundo; ¿qué pasa ahora con el surgimiento de una tecnología capaz de igualar a muchos niveles ese raciocinio que diferenciaba y enalteció la figura humana por encima de las demás especies? El profesor Thomas Fuchs traducido por el filósofo boliviano Martín Mercado Vásquez (2026) nos dice que esta tecnología surge a partir de un vacío interno profundo, el cual, para ser llenado, hace que creemos un yo ideal, un reflejo de nosotros mismos en la IA, sin embargo, por paradoja, esta „grandiosa exaltación del ego“ (Fuchs traducido por Mercado, 2026, 541) termina siendo, según nosotros mismos, superior, y ocasiona algo que podríamos llamar como una „auto-humillación“.

Este vacío y humillación se sobre-compensa según Fuchs (2026) en una forma narcisista de búsqueda de control, conocimiento, progreso, etc. Recobrando los ideales de la modernidad renacentista planteada por Descartes, en ese sentido „el transhumanismo promueve hoy en día la optimización del ser humano a través de los medios tecnológicos“ (Fuchs en Mercado, 2026, 542) brindando su conocimiento y poder a estas tecnologías, lo que nos conducirá a un posthumanismo, donde las empresas que controlan este tipo de tecnologías serán las que ejerzan el poder del conocimiento a partir de sus objetivos.

Situación que repercute también en la deshumanización de la hermenéutica y su paradigma interpretativo, al existir una amplia variedad de herramientas en la interpretación de datos, este se ha desubjetivizado como proceso de comprensión, entendamos pues que la Digitalidad ahora utiliza algoritmos que a través de la IA generan interpretaciones del sentido humano para fines específicos, de ahí que lo digital se ha convertido en una hermenéutica en sí misma, claramente situación imposible desde la filosofía misma del

paradigma, pero un aspecto que al parecer no se le ha dado la importancia necesaria desde la generación de teoría relacionada.

La diferenciación con los planteamientos de la hermenéutica moderna entonces partirá en que ahora será necesario involucrar a una „red hermenéutica“, donde se incluyan sistemas que analicen de forma transdisciplinaria los fenómenos abordados en torno a la Digitalidad, que a diferencia de la „fusión de horizontes“ de Gadamer (1975) requerirá que dicha „red hermenéutica“ sea alimentada por disciplinas varias, tales como la cibernética de segundo orden, la teoría general de sistemas, psicología, sociología, entre otras. (Capurro, 2019)

Para ello, coincidiendo con Capurro (2019), como se mencionó en la primera parte del escrito, deberemos compartir el desarrollo del estudio del fenómeno con categorías nuevas basadas en la comunicación digital, desplazando a el lenguaje natural, así como el desarrollo de la información desde análisis digitales superficiales, por aquellos que tienen una carga de historicidad grande.

En esa línea, y respondiendo a una de nuestras preguntas orientadoras planteadas en la introducción; la rehumanización del paradigma interpretativo devendrá de la capacidad de encarar la incertidumbre que nace de un fenómeno con una complejidad muy grande, Sergio Parra (2026) en su libro Hipercomplejidad (Inteligencia Artificial, Ciencia y Filosofía ante los límites del conocimiento) nos plantea ocho enfoques a partir de los cuales podemos afrontar un estudio de este tipo, estos son: El enfoque epistémico, algorítmico, sistémico, hipersocial, el enfoque para ver crisis complejas, el enfoque para resolver problemas, el de la optimización humana y el numinoso, relacionado a lo que se plantea más allá de la complejidad. Cito dichos enfoques con el fin de mencionar la forma en la que se vienen planteando los estudios relacionados a esta temática, desarrollar cada uno representarían ocho artículos de este tipo, sin embargo, lo que se hizo en el presente escrito tendría una similitud a lo que Sergio Parra le dirá enfoque epistémico y sistémico.

La IA en la actualidad entiende objetivamente aspectos relacionados al conocimiento humano, incluyendo a ciertos procesos cognitivos; en ese sentido el lugar del investigador, intérprete que comprende el fenómeno, se centrará en desarrollar su estudio aclarando constantemente la distinción entre la Digitalidad analizada de forma compleja y el ser humano que la constituye, pues en este contexto, la Digitalidad no constituye, pero sí objetiviza los productos en formas digitales, las cuales son una fuente para la comprensión, pero no para todo el proceso hermenéutico, pues este tendrá que tomar en cuenta, también a esos procesos que constituyen a las

personas en su interacción digital, a los cuales podrá acceder por herramientas tradicionales.

4.3.1. Fenómeno de estudio

De acuerdo a estas bases, un estudio interpretativo dedicado a la Digitalidad y su influencia en el desarrollo de intersubjetividades en la generación de conocimientos, buscaría reflexionar los siguientes elementos:

4.3.1.1. Los algoritmos

Definidos para el contexto del presente escrito como: sistemas computacionales que procesan datos optimizando y personalizándolos para los usuarios (Martin, 2023 citado en Suarez y Del Campo, 2025); su fin en las redes sociales básicamente consiste en cumplir la idea de negocio planteada por META, la empresa propietaria de Facebook, Whatsapp e Instagram, que son las más utilizadas, y se basa en la economía de la atención, la cual consiste en mantener al usuario el mayor tiempo posible frente a su dispositivo para recopilar información y venderla, de esa forma, otras empresas puedan hacer publicidad hipersegmentada, en algo que se ha denominado como: „Metaverso“; existe por ello un monopolio tecnológico de empresas específicas en torno al desarrollo de los algoritmos más importantes y con mayor incidencia en las redes sociales, estos algoritmos se subdividen en:

4.3.1.1.1. Algoritmos de búsqueda. Colaboran en la búsqueda de información, de forma eficiente, pues al tener una amplia gama de información ante cualquier búsqueda, estos algoritmos podrán simplificar y filtrar lo que consideren es la información más adecuada al objetivo del usuario, según sus preferencias analizadas.

4.3.1.1.2. Algoritmos de ordenamiento. Se encargan de ordenar la información y datos existentes para su posterior procesamiento, por ejemplo, si los nombres de tus contactos en tu celular están ordenados, es muy posible que se deba a un algoritmo de ordenamiento.

4.3.1.1.3. Algoritmos voraces. Son algoritmos que toman decisiones para la solución a determinados problemas, no de forma general sino paso a paso; son prácticos, aunque no siempre evalúan todas las posibilidades.

La IA también cuenta con sus propios algoritmos, los cuales son:

4.3.1.1.4. Algoritmos de aprendizaje supervisado. Utiliza datos de entretenimiento para predecir o clasificar nueva información, se utilizan en la banca, en salud y marketing.

4.3.1.1.5. Algoritmos de aprendizaje no supervisado. Analizan y agrupan datos sin etiquetas previas, para después distribuir la información en motores de recomendación y segmentación de mercado.

4.3.1.1.6. Algoritmos de aprendizaje por refuerzo. Son aquellos que toman decisiones mediante un sistema de ensayo y error, interactúan con un entorno y maximizan las recompensas minimizando las penalizaciones; trabajan en videojuegos, robótica, optimización y finanzas.

El estudio de la Digitalidad no tendría la necesidad de detenerse en el análisis mismo de los algoritmos, sino más bien, en su influencia, sin embargo, la presente clasificación (García, en Castro, 2024) nos ayudaría a dividir las categorías en las cuales podríamos incluir los distintos tipos de influencia a la que podrían ser sujetos los participantes en un estudio sobre esta temática.

4.3.1.2. Contenidos digitales (memes, videos, etc.)

Los contenidos digitales son importantes porque en ellos se observa un propio lenguaje, simbolismo, forma de decir las cosas y crear significados que representan justamente los procesos intersubjetivos a los cuales nos referimos; la manera de comunicar, compartir información y generar contenidos en los medios digitales tiene sus propias particularidades y ello permite hacer un análisis más preciso de la epistemología producida por los participantes en un estudio de esta naturaleza.

Es interesante observar cómo distintas disciplinas conceptualizan a los contenidos digitales, a continuación, comparto algunas definiciones:

- Para el enfoque estructural comunicativo, los contenidos digitales serán: „Los componentes estructurales de los mensajes con carácter comunicativo que se divulgan en el social media“. (García, 2020)

- En un estudio sobre el Marketing y el comportamiento del consumidor se determina de que en la actualidad el contenido digital ya no se debe analizar de forma aislada, sino a través de su capacidad para impactar la psicología humana, ellos definen a los contenidos digitales como: „la creación y difusión estratégica de material relevante, valioso y alineado con la marca a través de canales como redes sociales, publicidad digital, sitios web y correos electrónicos“. (Pallo, 2020 en Breceda, 2025)

- En lo que se refiere a la investigación social se generan aportes en torno al cambio de paradigma, pues el estudio que nos remite a esta definición llega a la conclusión de que: el contenido digital

> anteriormente fue la razón por la cual los usuarios accedían al internet, ahora es la estructura digital la que definirá cómo es que la gente habita dentro el entorno digital; su definición para contenido digital por lo tanto será: „Conjunto de datos producidos y distribuidos en formato digital (texto, imagen, audio, video e interactivos) cuyo consumo e intercambio están fuertemente mediados por la influencia social y las arquitecturas de las plataformas modernas (como TikTok, YouTube o Instagram)“. (Breceda, 2025)

Como se observa en estas definiciones, los contenidos no son en sí mismos elementos que se utilizan para un determinado fin y ahí termina nuestra relación con ellos, sino más bien son estructuras de contenido que generan un *hábitat* o espacio en común en el que los usuarios a su vez tienen una interacción con ellos, interacción que no solamente busca el consumo de un determinado producto, por el contrario al recibir información de estos, la cual también es utilizada como bien material para el diseño o venta de preferencias en algoritmos para campañas publicitarias que así lo requieran.

4.3.1.2.1. Usuarios (cibernautas).

Son sujetos activos que interactúan, consumen, producen y gestionan información en entornos virtuales mediante el uso de tecnologías de la información y la comunicación (Castro, 2024). Dichos sujetos además desarrollan una identidad digital, como se mencionó anteriormente en este documento; los usuarios serán los que ejercen una ciudadanía digital.

4.3.1.2.2. Plataformas digitales.

Las plataformas digitales son: „Infraestructuras digitales que permiten la interacción e intermediación entre dos o más grupos de usuarios (como creadores, clientes, anunciantes y proveedores)“. (Ravest, et al. 2025) La plataforma actúa como un marco organizativo para poder conectar a los usuarios, extrayendo información de ellos en este proceso. Algunos estudios sugieren que son un modelo sociotécnico y económico que reconfigura las relaciones laborales y de consumo.

4.3.1.2.3. Cámaras de eco.

Es un espacio en el cual las creencias de los usuarios, sean implantadas o fruto de su búsqueda personal y crítica, son reforzadas, se utilizan para ello diseños computacionales que utilizan a la psicología humana para conocer sus preferencias y después usar a los algoritmos como plataformas digitales de recomendación; todo ello genera que las opiniones de los usuarios queden aisladas o sean potenciadas, sin la posibilidad de tener refutaciones que puedan tener una evaluación de los criterios o su reafirmación debidamente justificada, por ello Byung Chul Han (2024) indicará que dichos usuarios viven en una „Infoburbuja autista“.

Para concluir este subtítulo sobre el paradigma interpretativo y a partir de los aspectos conceptuales presentados, considero necesario hacer una revisión de las actividades a realizarse en el orden de tiempos que solicita esta metodología, los cuales son:

Momento 1: Etapa de preparación para la recolección de información, en la cual se revisan los objetivos y estructura de la investigación, se preparan los cuestionarios, su aplicación y se toma contacto con los participantes.
Momento 2: Etapa en la cual se hace la recolección y sistematización de la información obtenida, esta puede ser a partir de entrevistas en profundidad o mediante grupos focales.

Momento 3: Reconstrucción. Etapa donde la esencia de la hermenéutica cobra sentido, pues se descubren categorías que nacieron de las intersubjetividades de los participantes, como ellos entienden y construyen su realidad en relación a la construcción de conocimientos científicos en el contexto digital; una vez encontradas las categorías y subcategorías relacionadas al objeto de estudio, se pasará a buscar las relaciones que las hagan inteligibles.

Momento 4: En esta etapa se empieza con la construcción de teorías, donde emerge el sinónimo al paradigma hermenéutico: la comprensión, análisis e interpretación dialogada con los participantes. Aquí se procederá a la determinación de los constructos teóricos que dan cuenta del conocimiento obtenido, de acuerdo a cómo se manifiestan las subjetividades, y según los propósitos y alcances planteados por la investigación.

Momento 5: La elaboración del informe contempla generar un lenguaje apropiado (respetando al contexto y los participantes) para hacer visible el fenómeno de estudio, este lenguaje además podrá incluir a elementos simbólicos del mismo y los resultados que se hayan obtenido de la investigación en general.

5. Conclusiones

Como se observó en el presente escrito, gran parte de este ha sido ocupado por o en busca de la generación de conceptos para aclarar al fenómeno y sus vertientes en sí, pues al adentrarnos en un estudio exploratorio, no se cuenta con una línea de desarrollo acerca del conocimiento en relación a esta temática, cuando Hume (1711-1776) habla del cambio de un paradigma a otro nos dirá que existen espacios o anomalías cognitivas en medio de dicho cambio, lo que genera una crisis, pues a consideración de este investigador, nos encontramos justamente en ese momento.

Si bien se están desarrollando estudios y generando debates que ayuden en el esclarecimiento del fenómeno aquí tratado, pues aún no existen consensos y la forma en la cual avanza la Digitalidad es tan rápida que deja mal parados a los investigadores que tratamos de aferrarnos a un modelo (Innearty, 2025), para, a partir del mismo, construir nuestras categorías de análisis, sin embargo, muchas veces, debido al tiempo de desarrollo de una investigación, quedamos rezagados ante los nuevos desafíos sociales que presenta el mencionado cambio de paradigma.

De todas formas, es un momento histórico por demás apasionante para la epistemología y su incidencia en la generación de conocimientos por parte de los nuevos investigadores, si alguna vez nos llenó de interés el pensar habitar momentos importantes en el desarrollo de la humanidad, como la creación de la biblioteca de Alejandría, maravillosa analogía con el inicio del internet, la visión de los pueblos de la antigüedad como el egipcio o el aymara en Tiawanaku cuando estudiaban el cosmos, el cambio de la visión geocéntrica por la heliocéntrica, el renacimiento y otros; pues este, es un momento lleno de significados que merecen el título de ser trascendentales para la historia de la humanidad.

Hemos iniciado el siglo XXI con una pandemia que nos tuvo durante dos años o más, en algunos casos, encerrados bajo el miedo a lo desconocido y observando la fragilidad de nuestro ser en la falta de soportes científicos, hemos visto la incertidumbre que se genera cuando la ciencia no tiene respuestas o tarda en darlas, hemos sido parte de experimentos químicos y sociales que brinden la posibilidad e información necesaria para desarrollarnos o hundirnos más en nuestros momentos histórico-sociales.

El inicio del siglo nos ha encontrado buscando una definición para „lo humano“ y la „interacción social“ y aún vamos en el proceso de encontrar esos conceptos, aunque su búsqueda en sí parezca totalmente ilógica.

Como educador, siento necesario indagar más en los procesos de enseñanza-aprendizaje, nuestras labores como docentes se han visto sobrepasadas por los requisitos de las instituciones para otorgarnos cátedras sin contemplar tiempos de reflexión, encuentro y análisis que nos ayuden a entender los acontecimientos actuales y nuestros roles en ellos.

Nuestros estudiantes, hambrientos como siempre de información y conocimiento se topan con una muralla invisible, que no les permite dialogar el conocimiento que desarrollan con lo que pasa en el mundo, pues este mundo cambia muy rápido y mucha de la información, sobre todo, post pandémica nos habla acerca de una humanidad „hackeada“, sin muestras de empatía por profesores universitarios con clases descontextualizadas, vacíos ante una posmodernidad y una IA avasalladoras que se acercan peligrosamente a su suplantación.

De todas formas, existe también una humanidad que decidió desmarcarse, estudiantes que han decidido hacer el camino difícil, leer hasta entender, conversar hasta llegar a un acuerdo, participar hasta aprender de sus equivocaciones, experimentar hasta desarrollar teorías, comunicar hasta agotar las posibilidades y dejar conclusiones; ellos son fuente inagotable de información a un estudio de esta naturaleza, pues avanzan aún en su epistemología y serán claramente, a los criterios de este investigador, los emancipadores del nuevo paradigma y por lo tanto, de esto que se ha venido a llamar neohumanismo.

Las preguntas orientadoras planteadas en la introducción claramente son, en sí mismas, cada una un estudio que debe llevarse a la práctica, sin embargo, considero el desarrollo del artículo una base para sus respuestas, el lector sabrá juzgar mejor, de todas formas, la tesis doctoral que vengo desarrollando, ha generado las siguientes „borradores“ para plantear bases categoriales, y las presento a manera de posibilitar investigaciones que promuevan el ejercicio de una educación superior adecuada al contexto digital actual en el cual nos venimos formando:

- El exceso de información promueve una falta de profundización en los mecanismos de validación de la verdad intersubjetiva.

- La inmediatez como vehículo de la productividad posmoderna no permite el tiempo de crítica, reflexión y análisis sobre la información que se va presentando, generando estudios descontextualizados e inconexos con la teoría misma que se utiliza en ellos.

- El uso excesivo de las herramientas de la Inteligencia Artificial en la producción de conocimientos ha promovido el detrimento de la confianza en la generación de reflexiones propias y teorías críticas por parte de los investigadores.

- La falta de objetivos claros en el desarrollo intelectual y ético, ha generado una desmotivación en los mecanismos de comprobación de la verdad.

- Las características formales y sistemáticas que brindan las propuestas de la Inteligencia Artificial en la generación de conocimientos son percibidas como mejor estructuradas, universales y adecuadas al imaginario que representa a la ciencia formal por los estudiantes, ocasionando la otorgación de su originalidad y serendipia científica.

Referencias

Aguilar, Luis (2004). *La hermenéutica filosófica de Gadamer*. Revista electrónica Sinéctica. E-ISSN: 1665-109X. Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores, México.

Baron, Robert y **Byrne, Donne** (2005). *Psicología Social*. 10ma Ed. Madrid: Pearson Education.

Bauman, Zigmunt (2005). *La Vida Líquida*. Madrid: Paidós Ibérica.

Boaventura, De Sousa (2010). *Epistemología del Sur*. 3ra ed. Madrid: Akal editor.

Breceda, Jorge (2025). *Hacia la regulación ética del uso de inteligencia artificial en la investigación científica*. Universitat de Barcelona. Rev Bio y Der. 2025; 64: 81-97. DOI 10.1344/rbd2025.64.48719. https://revistes.ub.edu/index.php/RBD/article/view/48719

Butler, Judith (2015). *Mecanismos psíquicos del poder*. 5ta ed. Universidad de Valencia: Ediciones Cátedra.

Castro, Alejandro (2024). *La psicología de internet*. 1ra ed. Argentina: Paidós.

Capurro, Rafael (2007). *La hermenéutica frente al desafío de la técnica digital*. Laboratorio Interdisciplinar en Información y Conocimiento. Universidad do Porto. Oporto, Portugal. https://www.capurro.de/hermeneutica_porto.html

Castellón, Alejandro (2025). *Intersubjetividad y redes sociales en el estudio de la Epistemología en universitarios de la carrera de psicología: una perspectiva decolonial*. https://doi.org/10.53287/wrup5822vy55f

Captura Consulting (2025). *Estudio sobre las Redes Sociales en Bolivia*. https://www.capturaconsulting.com/redes-sociales-en-bolivia/

Deluze, Gilles (2003). *Foucault*. 1ra edición. España: Ediciones Paidós.

Díaz, María (2000). *Posciencia*. 3ra ed. Argentina: Biblos.

Dilthey, Wilhelm (1900). *Dos escritos sobre hermenéutica*. España: Ágora de Ideas. ISTMO.

Faba, Elena y **Canal, Tomás** (2023). *Soberanía digital, ¿Un problema normativo o un problema geopolítico?* ISSN 0422-2784, Nº 427, 2023. dialnet.unirioja.es

Fuchs, Thomas. Traducido por **Mercado Martín** (2026). *Encarnación y Relación para un humanismo contemporáneo*. Conferencia: Verkörperung und Beziehung Für einen zeitgemäßen Humanismus 2023. https://www.fromm-gesellschaft.eu/images/pdf-Dateien/2023_Fuchs_-_Fromm-Lec-ture.pdf Heidelberg, Alemania.

Gadamer, Hans (1999). *Verdad y Método*. Octava edición. Salamanca: Editorial Sígueme.

Gama, Luis (2021). *El método hermenéutico de Hans-Georg Gadamer*. doi: http://dx.doi.org/10.18566/escr.v29n62.a02 Escritos. Vol. 29. Nro. 62.

García, Margarita (2020). *Contenidos digitales: aporte a la definición de conceptos*. Revista KEPES Año 17 No. 22 julio-diciembre 2020, págs.

257-276. ISSN: 1794-7111 (Impreso) ISSN: 2462-8115 (En línea). DOI: 10.17151/kepes.2020.17.22.10

Gros, Begoña (2011). *Evolución y retos de la educación virtual: Construyendo el e-learning del siglo XXI*. https://hdl.handle.net/10609/9781

Guba, Egon y **Lincoln, Yvonna** (2002). *Paradigmas en competencia en la investigación cualitativa*. Hermosillo, México: Editorial El Colegio de Sonora. https://luisdoubrontg.school.blog/wp-content/uploads/2021/01/guba_lincoln_paradigmas.pdf

Hariri, Yuval (2020). *Homo Deus*. 1ra edición. España: Debate.

Han, Byung (2022). *Infocracia*. 1ra edición. España: Penguin Random House Grupo Editorial España.

Inneraty, Daniel (2025). *Una teoría crítica de la inteligencia artificial*. 1ra Ed. Alemania: Galaxia Gutemberg, S.L.

Instituto Nacional de Estadística (2024-2026). *Estudio sobre conectividad en el territorio boliviano*. https://www.ine.gob.bo/index.php/estadisticas-economicas/telecomunicaciones-cuadros-estadisticos/

Khun, Thomas (1962). *Estructura de las revoluciones científicas*. 4ta ed. México: Fondo de Cultura Económica.

Mora, David (2017). *Metodología de la investigación*. Caracas/Heidelberg: Grupo de Investigación y Difusión en Investigación Matemática.

Lander, Edgardo (1993). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. 1ra edición. Buenos Aires: CLACSO.

Parra, Sergio (2026). *Hipercomplejidad Inteligencia Artificial, Ciencia y Filosofía ante los límites del conocimiento*. Guadalamanzán: España.

Quintero, Daniel (2026). *Seminario sobre el Constructo Crítico de la Digitalidad y el Ser Contemporáneo*. Universidad de Heidelberg, Alemania.

Ravest, Javiera (2025). *Plataformas digitales: Una revisión a un campo emergente de estudios en Chile*. Versión on-line ISSN 2448-6442, versión impresa ISSN 0185-4186. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2448-64422024000100220

Rivera, Silvia (2023). *Un mundo ch'ixi es posible*. 2da ed. La Paz Bolivia: Piedra Rota.

Rizo, Martha (2004). *El interaccionismo simbólico y la Escuela de Palo Alto. Hacia un nuevo concepto de comunicación*. Portal de la comunicación INCOM. México. https://www.macroscopiosistemico.com/wp-content/uploads/2018/07/El-interaccionismo-simb%C3%B3lico.pdf

Rosales, José, **Mujica, Ángel** y **Camacho, Yhesia** (2024). *El método fenomenológico de Gadamer. Algunos aportes para el abordaje del círculo de la comprensión*. https://doi.org/10.24039/rcv20241211741 Centro de Investigación Científica. Lima Perú.

Suarez y **Del Campo** (2025). *Impacto de los medios digitales en la construcción de la opinión pública en Ecuador*. DOI: https://doi.org/10.56712/latam.v6i1.3448

Tapia, Luis (2014). *Epistemología experimental*. Bolivia: CIDES-UMSA.

Turkle, Sherry (1997). *La vida en la pantalla*. 1ra ed. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (2021). *Recomendación sobre la ética de la Inteligencia Artificial*. Impreso en UNESCO.

Viveros, Edison (2019). *El diálogo como fusión de horizontes en la comprensión hermenéutica de Gadamer*. Perseitas, Vol. 7 Nro. 2 ISSN (En línea): 2346-1780. Medellín Colombia. https://share.google/lnFvlfnPhGjHtvYZC

Watzlawick, Paul y **Krieg, Peter** (1995). *El ojo del observador*. 2da Ed. Barcelona: Editorial Gedisa S.A.

Walker, Janzen (2022). *Una síntesis crítica mínima de las aportaciones de los paradigmas interpretativo y sociocrítico a la investigación educacional*. ISSN-e 1669-2721, ISSN 1514-6006, Vol. 34, Nº. 2, 2022, págs. 13-33. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8666790 Dialnet.

Distopía, epistemologías y Warmi Pachakuti

Dystopia, epistemologies and Warmi Pachakuti

Eliana Cossio Coca

el.cossio@umss.edu

Resumen

Este artículo pregunta ¿de qué manera las epistemologías andinas permiten cuestionar la distopía de la posmodernidad? además de reflexionar, desde un abordaje decolonial y una escritura autoetnográfica, sobre el modo en que la ciencia occidental se presentó históricamente como una vía privilegiada de verdad y relegó otras formas de conocer. El análisis se concentra en los sentipensamientos andinos y articula territorio, epistemologías del Sur, distopía, progreso/desarrollo y epistemicidio para esclarecer el concepto de Warmipachakuti que se desarrolla en la tesis doctoral „Warmipachakuti, Teoría y Práctica del K'apajj Ñam (Camino Justo) de la Escuela Amawtica Universal de Choqe Paxcha, Tiwanaku". La investigación mayor se inscribe en el paradigma sociocrítico y en la Investigación Acción Participativa Transformadora (IAPT); este artículo realiza, de manera específica, una revisión teórico-reflexiva de fuentes y experiencias situadas. Se sostiene que los conocimientos deslegitimados por la colonización no desaparecieron: permanecen en territorios, memorias y prácticas de reciprocidad. El recorrido muestra cómo la separación entre el ser humano y naturaleza, la temporalidad lineal y la idea de progreso pueden producir una distopía relacional. Frente a ella, la interculturalidad, la transdisciplinariedad, el ayni y la complementariedad Chacha/Warmi permiten pensar otro modo de producir conocimiento. El Warmipachakuti se propone, así como horizonte gnoseológico ético-práctico, con dimensiones ontológicas, metodológicas, educativas y teleológicas de vida; el retorno de la energía femenina entendida como cuidado, creatividad, escucha y complementariedad, no exclusiva de las mujeres, sino presente en la dualidad de la vida. Desde este lugar, otro mundo es posible cuando conocer vuelve a significar convivir y criar la vida, no dominarla.

Palabras clave: ciencia, decolonialidad, epistemologías del Sur, interculturalidad, reciprocidad, Warmipachakuti.

Abstract

This article explores how Andean epistemologies challenge the dystopian nature of postmodernity. It also reflects, through a decolonial lens and autoethnographic writing, on how Western science historically positioned itself as the ultimate arbiter of truth, marginalizing other ways of knowing. The analysis centers on Andean sentipensamiento (feeling-thinking) and weaves together concepts of territory, Global South epistemologies, dystopia, progress/development, and epistemicide to clarify the concept of Warmipachakuti. This concept is developed in the doctoral thesis „Warmipachakuti: Theory and Practice of the K'apajj Ñam (Right Path) of the Universal Amawtic School of Choqe Paxcha, Tiwanaku." The broader research is grounded in the socio-critical paradigm and Transformative Participatory Action Research (TPAR); this specific article, however, offers a theoretical and reflective review of situated sources and experiences. The article argues that knowledge delegitimized by colonization did not vanish; it endures in territories, collective memories, and practices of reciprocity. It demonstrates how the separation between humanity and nature, linear time, and the concept of progress can lead to a relational dystopia. In response, interculturality, transdisciplinarity, ayni, and Chacha/Warmi complementarity offer frameworks for reimagining knowledge production. Warmipachakuti is thus proposed as an ethico-practical epistemological horizon, encompassing ontological, methodological, educational, and teleological dimensions of life. It represents the return of feminine energy—understood as care, creativity, listening, and complementarity—which is not exclusive to women, but inherent in the duality of life itself. From this perspective, another world is possible when knowing once again means living in harmony and nurturing life, rather than dominating it.

Keywords: science, decoloniality, epistemologies of the South, interculturality, reciprocity, Warmipachakuti.

Introducción

A partir de un ejercicio de reflexividad autoetnográfica, muchas veces solicité a mis estudiantes de la UMSS repetir esta figura retórica: „el que está, está; el que no está, no está; y el que, estando, no está, es mejor que no esté".[1] Cuando una está, comprende la importancia de habitar el aquí y el ahora y agradece profundamente la existencia porque, como dicen los mamos, „estamos en deuda con la vida". Esta experiencia personal no sustituye la reflexión teórica; señala el lugar desde el cual la escribo.

En diferentes espacios de educación formal aprendimos a privilegiar una conciencia apoyada casi exclusivamente en la lógica y en la razón de un individuo que piensa. En mi caso, esa forma de comprender el conocimiento produjo una profunda soledad y me desconectó, durante aproximadamente treinta y dos años, del todo que nos rodea. No se trata de negar la ciencia, sino de interrogar la separación entre sujeto y naturaleza que ciertas tradiciones científicas convirtieron en norma.

Entre tanto otras posturas críticas hacen referencia a la importancia del Territorio desde las epistemologías del Sur, y escuchan la participación de los pueblos a partir de la Investigación Acción Participativa Transformadora, en la discusión sobre complejidad y reciprocidad abriendo de ese modo la posibilidad de incluir conceptos como el Sumaq Qamaña o Sumaq Kawsay más conocidos ahora por su inclusión en las constituciones de Ecuador y Bolivia, y otros que aún son desconocidos como Pacha, Ayni ,Munay y sobre todo Warmipachakuti, que es el tema generador de este artículo.

Hace veintiséis años descubrí otra forma de estar en la comunidad Taypi —centro o medio— Yuyay —recuerdo, memoria—, acompañada por un grupo de personas, entre ellas Teresa Alem que, en su ponencia de Loja Ecuador, Alem (2011) empleó el término Warmipachakuti; más adelante dialogué con los aportes escritos de Luis Rojas Aspiazu, Jorge Ishizawa, Grimaldo Rengifo, Julio Valladolid, Rodolfo Kush, Tata Enrique Rocha, Fernando Ergueta, Neila Marquina y con muchas personas que, desde también desde la oralidad y la ciencia, contribuyeron a mi formación.

Desde esa experiencia ratifico que los pueblos indígenas y originarios conservan sabidurías capaces de escuchar los mensajes de la Pachamama, los bosques, el agua, los ríos y todo lo que nos rodea. En mí, la con-ciencia dejó de ser solitaria para volverse comunitaria: una forma de conocer que enlaza razón, pensamiento, sentimiento, territorio y responsabilidad.

Este artículo pregunta de qué manera los sentipensamientos[2] de las culturas andinas permiten cuestionar la distopía producida por la separación moderna y sostener el Warmipachakuti como horizonte práctico. Mi propuesta es que territorio, temporalidades múltiples, reciprocidad y complementariedad no son elementos aislados, sino partes de una misma crítica a ciertas tradiciones científicas sin conciencia.

Para desarrollar esta idea, el texto avanza desde los territorios y las epistemologías hacia la crítica del progreso y el epistemicidio; luego aborda la complejidad de tiempos y espacios, la decolonialidad, el ayni, la interculturalidad, y finalmente el vínculo entre teoría y práctica en experiencias desarrollada por pequeños grupos de personas en diversos territorios, de

América y Europa asumiendo en ellas una primera cosecha de la Escuela Amawtica en el Warmipachakuti.

Desde esa cosmopraxis se asume Warmi como energía femenina y relacional de la dualidad; Pacha como tiempo/espacio; y Kuti transformación y retorno. El Warmipachakuti se propone, así como horizonte gnoseológico ético-práctico, con dimensiones ontológica, metodológica, educativa y teleológicas de vida. Que se socializa académicamente a inicios más o menos del 2012 como interpretación de la „Escuela Amawtica Universal del Choqe Paxcha De Tiwanaku“, sin dejar de mencionar que el termino ya era parte de una comunidad de mujeres sikuris que se articulan más o menos desde el 2006 usando la música como herramienta de expresión política, de lucha y principalmente del sentir: alegría, tristeza e indignación.

Existe una producción amplia sobre colonialidad, epistemologías del Sur, interculturalidad, vivir bien, reciprocidad y pensamiento andino. Sin embargo, esos aportes suelen aparecer separados: unos analizan la crítica al desarrollo, otros las temporalidades, la ontología relacional, la educación intercultural o la complementariedad. Mi interés es reunirlos desde una experiencia situada para mostrar que pueden leerse como partes de un mismo movimiento.

El Warmipachakuti no se añade al final como una consigna; funciona como el hilo que permite relacionar la crítica epistemológica con prácticas concretas de cuidado, memoria, ayni y transformación. Por eso el artículo conserva una voz personal. No pretendo hablar en nombre de todos los pueblos andinos ni ofrecer una definición definitiva, sino compartir una construcción que se nutre de textos, conversaciones, círculos amawticos y experiencias acumuladas durante años.

Territorios, epistemologías y distopía

En este artículo se usan nociones que se relacionan, pero no son equivalentes. La cosmovisión se refiere a una forma colectiva de comprender y habitar el mundo; el sentipensamiento, al modo de conocer que articula razón, afectividad y experiencia; las epistemologías del Sur, al marco crítico que denuncia la exclusión de saberes; y el paradigma sociocrítico, al encuadre científico que vincula conocimiento y transformación. El Warmipachakuti dialoga con todas ellas como una construcción situada que las articula desde el respeto, el cuidado y la reciprocidad.

Por eso parto de este lugar y de las palabras del Amawta Fernando Ergueta, sabio de los Andes, quien en una comunicación personal de mayo de 2026 me escribió:

> Comunicación con Amawta, jueves 7 de mayo 2026

> „Te irás convenciendo que el cuento europeo es una distopía post evolutiva a medida que pasen los días, esto será tu verdadero aprendizaje, si lo sabes ver bien con los ojos de la cara y de la barriga, será tu doctorado y la herramienta para entender que, para cada realidad, solo necesitamos un adaptador que nos sirva para recibir sabiamente los voltajes de los tiempos que vivimos“.

La expresión „distopía post-evolutiva“ se utiliza aquí como una categoría interpretativa: nombra un escenario en el que un progreso presentado como culminación tecnológica o civilizatoria termina degradando las relaciones que sostienen la vida. Dialoga con la „distopía de la evolución“ estudiada por Mercier (2018), aunque en este artículo interesa, sobre todo, su dimensión relacional: cuanto más se promete dominar el mundo, mayor puede ser la separación entre humanidad, territorio y comunidad.

Poner en duda ciertas tradiciones científicas exige también poner en duda una historia única de la epistemología. Sus preguntas tienen raíces antiguas, pero fueron reformuladas en distintos momentos y adquirieron especial fuerza en los debates filosóficos del siglo XX. Por ello, no la considero una disciplina nacida de una sola escuela ni de un único territorio, sino un campo histórico en el que se disputan qué cuenta como conocimiento, quién puede producirlo y con qué criterios se valida.

En este texto empleo la palabra gnoseología en un sentido amplio, para referirme al conocimiento humano en sus distintas formas, y epistemología para hablar de las condiciones de validez del conocimiento científico de determinados proyectos coloniales. Esta distinción es operativa: me permite incluir experiencia, memoria, testimonio y sabiduría comunitaria sin reducirlos a aquello que una sola tradición reconoce como ciencia.



Figura 2: Justicia Climática, Heidelberg, Autor: Cossio. 11 de junio 2026

Esta cautela no implica negar la ciencia, sino reconocer su historicidad. La frenología, por ejemplo, fue presentada durante un tiempo como saber científico y después quedó desacreditada; recuerda que los criterios de validez también cambian. En junio de 2026,

durante una conferencia de Cass R. Sunstein sobre justicia climática en la Universidad de Heidelberg, experimenté una fuerte incomodidad ante la manera en que se habló de las capacidades cognitivas y de las decisiones de las poblaciones empobrecidas. Presento esa impresión como una observación situada, no como una conclusión general sobre toda la obra del autor.[3]

La expansión de la ciencia moderna ocurrió en un contexto de colonización y de deslegitimación de otras formas de saber. Mientras Europa se proclamaba centro del conocimiento, en Abya Yala, África y Asia existían sistemas médicos, metalúrgicos, agrícolas y cosmológicos complejos. Muchos fueron clasificados como mito, superstición o magia, aunque sostuvieron la vida de sus comunidades durante siglos, de ahí la importancia de mirar cómo se desarrolla el conocimiento en los Andes y en otros lugares más nativos del mundo. Como expresa el Amawta Fernando Ergueta (2026) en una comunicación personal: „Somos hijos de la Pachamama y del padre profundo, y somos de donde nos toca estar. Da igual dónde nacemos; lo importante es saber que vivimos para morir en la dignidad de la vida“.

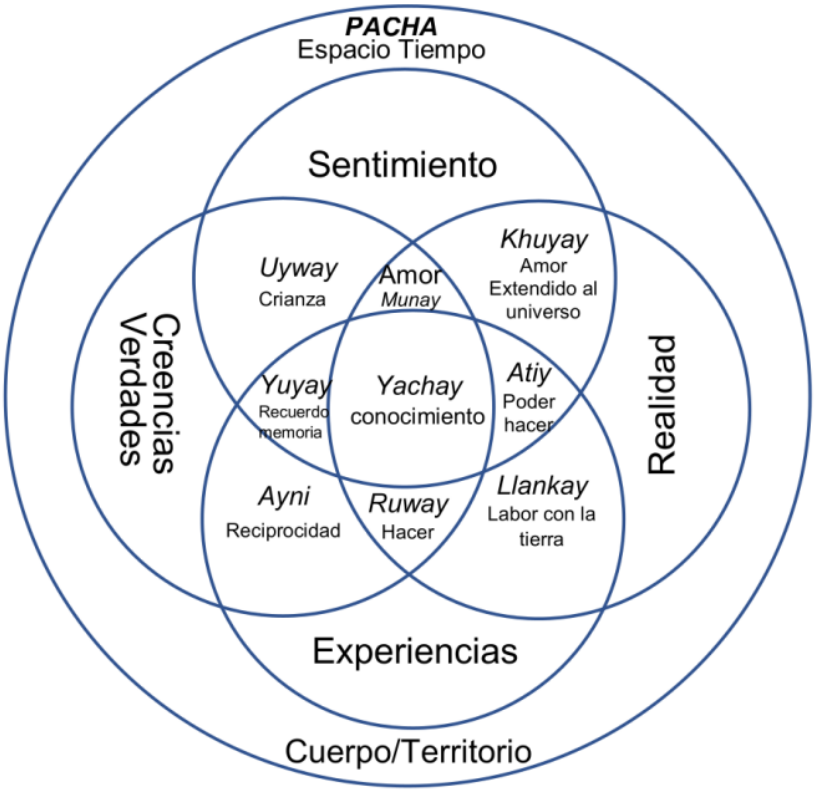
Los sentipensamientos[4] andinos trabajados en este artículo no buscan controlar la naturaleza, sino dialogar con ella. Dudan de la separación rígida entre humano y naturaleza, de la idea de que la materia es inerte y de la creencia de que solo lo medible es real. Desde esta perspectiva, una ciencia descolonizada observaría la materia como relación y no solo como objeto. Reconocería la pluralidad de mundos[5], dialogaría con saberes ancestrales, abandonaría la pretensión de superioridad y entendería que conocer también es convivir. Las epistemologías del Sur abren precisamente ese camino: un conocimiento más humilde, plural, relacional y profundamente humano (Sousa Santos, 2009, 2017).

Este reconocimiento también obliga a evitar una nueva idealización. Los saberes ancestrales no son homogéneos, inmóviles ni están libres de disputas internas. Viven porque cambian, porque se actualizan en lenguas, territorios y relaciones concretas. Del mismo modo, la ciencia occidental no constituye un bloque único: dentro de ella existen críticas, rupturas, conocimientos comprometidos y prácticas que dialogan con las comunidades. La oposición que interesa en este trabajo no es entre dos esencias cerradas, „Occidente“ y „los Andes“, sino entre maneras de relacionarse con el conocimiento. Una de ellas convierte la diferencia en inferioridad y la naturaleza en objeto disponible; otra intenta comprender la vida como trama de reciprocidades y complementariedades. En la realidad esta dualidad puede mezclarse, tensionarse y transformarse. Reconocer esa complejidad fortalece la propuesta decolonial, porque impide reemplazar una verdad única por otra y mantiene abierta la escucha.

Para los originarios de los andes el territorio es como un cuerpo y el cuerpo, es persona, un ser vivo, jaqi/runa es una comunidad espiritual energética vital ajayunaka; illas (animales) ispallas (plantas) conviviendo con las deidades (achachilanaka awichinaka) ancestros y la Pachamama, quien la defiende es la comunidad, un conocimiento que se ha ignorado desde el desarrollo y el progreso por considerarlo retrasado y salvaje. Esto se fundamenta con lo que menciona el Amawta Teófilo Laime (2026):

> „¿Se puede tener conocimiento sin creencia? Son categorías distintas, pues saber con certeza no es lo mismo que „pensar que puede ser cierto“. En aymara no se tiene un término para „creencia“, pero se lo entiende como chiqach ukhamäspa <quizá de verdad puede ser así> (como una actitud proposicional de esperanza con temor); aunque la evangelización colonial ha impuesto el iyaw saña /decir sí/ —que Bertonio tradujo como creer—, pero que es <asentir, aceptar (una petición)>, no obstante, se generalizó la creencia religiosa en los dogmas de la iglesia. En quechua sí existe la voz iñiy <creer, tener fe>; pero en aymara no hay un léxico equivalente, como aceptación, duda despejada o disposición —tampoco fe o confianza—, porque no hay „intencionalidad“.“

Figura 3: Conocimiento y territorio - Pacha, (espacio/tiempo) generador de conocimiento como intersección de creencias, verdades, sentimientos y experiencias. Cossio, junio



La Figura 3 presenta una síntesis interpretativa propia de lo que implica conocer desde los Andes. No busca convertir esta experiencia en un modelo cerrado, sino mostrar que el conocimiento se produce en la intersección de territorio, memoria, sentimientos, experiencias, verdades y relaciones en la realidad.

La figura permite comprender también por qué una traducción literal nunca es suficiente. Yachay, munay, uyway, yuyay, llankay, ayni, atiy y khuyay no son palabras sueltas que puedan reemplazarse sin más por conocimiento, amor, crianza, memoria, trabajo, reciprocidad, poder o cariño. Cada una lleva consigo una experiencia, una obligación y una manera de relacionarse con el territorio.

Su sentido cambia cuando se pronuncia en la familia, en la siembra, en una ceremonia o en una conversación comunitaria. Por eso no propongo un glosario cerrado ni una equivalencia definitiva. Intento mostrar el tejido en el que estas palabras se acompañan y se explican entre sí. El conocimiento amawtico no se entiende aislando sus partes, sino observando cómo actúan juntas en la vida cotidiana, en la memoria de los abuelos y en las decisiones que sostienen la comunidad.

El conocimiento no es un algo aislado en un territorio/ cuerpo espacio tiempo (Pacha) es el centro de ese todo que lo compone y se apoya en los sentimientos, las experiencias, en las creencias y las verdades en la realidad de cada persona y de su comunidad, a su vez cada uno de estos elementos que componen el conocimiento, se asocian para configurar el mismo, en el amor (Munay), la crianza de la vida (Uyway).

Por lo tanto en el recuerdo y la memoria (Yuyay) de los ancestros y de quienes experimentaron esta Pacha, en el devenir de donde estoy y de quien soy (estar siendo) en relación a mi labor con la tierra que permite enraizarme en el lugar donde existo en mi experiencia completa, para realizar cualquier actividad comunitaria y cotidiana, en reciprocidad con mi entorno y con el todo, en función a mis habilidades y dones (atiy) ese poder hacer, que me obliga a mirar ese todo del que soy parte con Khuyay un amor más amplio y dador con el universo todo. Esto es parte de lo que se olvida, elimina o invisibiliza en la historia y la ruptura de la modernidad y la posmodernidad con los términos de desarrollo y progreso.

Desarrollo, progreso y epistemicidios

La historia está llena de silencios. Silencios que han sido impuestos por siglos de colonialismo, racismo y sexismo, donde los conocimientos originarios, y todo lo que existe como propio de los territorios del Sur, fueron usados a

modo de recursos como Vandana Shiva (1996, 319) nos menciona en el Diccionario del Desarrollo:

> „Recurso (resource en inglés) originalmente significaba vida, su raíz es el verbo latino, surgere, que evocaba la imagen de una fuente que continuamente surgía del suelo. Como una fuente, un „re-curso“, surge una y otra vez, aun cuando ha sido repetidamente usado y consumido. El concepto destacaba de esta manera el poder de auto regeneración de la naturaleza y llamaba la atención sobre su prodigiosa creatividad. Además, implicaba una antigua idea sobre la relación entre los seres humanos y la naturaleza – […] En los tempranos tiempos modernos, 'recurso" en consecuencia, sugería reciprocidad a la vez que regeneración.“

La desviación de este concepto no ha permitido la regeneración y con toda la fuerza de la industria, ha sido usada para generar „desarrollo“, concepto que se consolidó con el presidente Truman, el 20 de enero de 1949, quien acuñó su antinomia, el término de subdesarrollo, cuando en su posesión presidencial mencionó que se debía crear un nuevo „programa audaz“ que permitiría obtener beneficios de los avances científicos y del progreso industrial de Estados Unidos para mejorar el crecimiento de áreas subdesarrolladas en todo el planeta, iniciando de esa manera la era de la hegemonía norteamericana. A propósito, Gustavo Esteva (1996, 52) en el mismo documento que Shiva menciona:

> „El subdesarrollo comenzó, por tanto, el 20 de enero de 1949. Ese día, dos mil millones de personas se volvieron subdesarrolladas. En realidad, desde entonces dejaron de ser lo que eran, en toda su diversidad, y se convirtieron en un espejo invertido de la realidad de otros: un espejo que los desprecia y los envía al final de la cola, un espejo que reduce la definición de su identidad, la de una mayoría heterogénea y diversa, a los términos de una minoría pequeña y homogeneizante.“

Ante el desarrollo, nada hay en la mentalidad moderna que pueda comparársele como fuerza conductora del pensamiento y del comportamiento en estos tiempos y aunque Fals Borda quiso hacerle frente con el desarrollo participativo, Luis Rojas Aspiazu el 2004 critica la perspectiva desarrollista en las conclusiones del Foro Intercultural en el CEDIB, en el contexto de un proyecto implementado por el Instituto Goethe y la Deutsche Gesellschaft für Internationale Zusammenarbeit (GTZ) (Agencia Alemana de Cooperación Técnica) en el afirma que el concepto de Progreso y por tanto el desarrollo son ajenos a la cultura quechua:

> „Esta conclusión correctamente interpretada contribuirá a neutralizar el habitual y equivocado sobrentendido de que las formas de conocer, acumular y procesar saber de culturas como la quechua y la aymara no son las mismas que las de la visión occidental. Cuando mucho se

> reconocerán, en la forma quechuaymara de concebir la vida, matices diferenciales que generalmente se los catalogará como propios de "culturas subalternas" y formas de conocer definitivamente inconclusas“.

En sus escritos académicos, el educador boliviano concluye que el progreso lineal, perspectiva de las formas hegemónicas de modernidad, es ajeno a la cultura quechua, diferenciando radicalmente sus formas de conocer, acumular y procesar el saber de aquellas imperantes en Occidente, el pensamiento andino no busca dominar el futuro ni medir el crecimiento, sino sostener la vida (el kawsay) en equilibrio comunitario. (Rojas, 2021).

Sousa Santos (2017) propone identificar lo que falta sin reducir la realidad a lo que el conocimiento dominante declara existente. Las prácticas sociales son también prácticas de conocimiento y pueden producir una plusvalía de solidaridad. Reconocerlas sería una re-evolución para la ciencia.

Los debates entre Kuhn y Popper recuerdan que la ciencia no avanza mediante una única lógica. Kuhn (2004) distinguió periodos de ciencia normal y transformaciones de paradigma; Popper (Popper, 1991) insistió en la crítica y la posibilidad de refutar teorías. Más que elegir un vencedor, este debate muestra que los criterios científicos cambian, se discuten y nunca quedan fuera de la historia.

Sousa Santos denomina epistemicidio a la destrucción o descalificación de conocimientos producida en intercambios profundamente desiguales. No se trata solo de perder ideas: cuando una práctica es invalidada, también se debilitan los grupos, territorios y formas de vida que la sostienen (Sousa Santos, 2017, p. 198).

En este punto la IAPT adquiere un sentido que va más allá de una elección metodológica. Si el epistemicidio separa a las comunidades de la autoridad sobre sus propios conocimientos, la investigación participativa busca devolverles presencia en la formulación de preguntas, en la interpretación y en la acción. Las personas con quienes se investiga también producen categorías, corrigen interpretaciones, recuerdan experiencias y deciden qué transformaciones son deseables.

Esta relación no elimina las diferencias entre investigadora y participantes ni resuelve de manera automática las desigualdades de poder. Exige una vigilancia constante sobre la autoría, la devolución de resultados, el consentimiento y la utilidad social de lo producido.

En esa exigencia se encuentran la propuesta de Fals Borda y el camino amawtico: conocer con otros, no sobre otros es desde esa reflexión que se enmarca la investigacion y ha proposito se ha realizado la siguiente tabla:

Tabla 1: Matriz de Articulación metodológica entre teoría e Investigación Acción Participativa Transformadora (Elaboración propia con ayuda de la IA).

Concepto	Sentido en el artículo	Proyección metodológica
Territorio/Pacha	No es solo lugar físico; integra memoria, relaciones, temporalidades y vida.	Recorridos territoriales, observación participante, cartografías narradas y reconstrucción de memorias.
Ayni/reciprocidad	El conocimiento implica dar, recibir, devolver y cuidar la relación.	Acuerdos de colaboración, devolución de resultados, intercambio de saberes y decisiones compartidas.
Sentipensamiento	La experiencia afectiva y corporal también participa en la producción de sentido.	Relatos de vida, testimonios, círculos de palabra, diarios reflexivos y análisis situado.
Comunidad	Las personas no son objetos ni fuentes pasivas, sino productoras e intérpretes de conocimiento.	Co-formulación de preguntas, validación colectiva de interpretaciones y reconocimiento de autorías.
Warmipachakuti	Horizonte de transformación dual, orientado al cuidado, complementariedad y crianza de la vida.	Valoración participativa de cambios, prácticas de cuidado y acciones colectivas acordadas.
IAPT	Proceso cíclico de conocimiento y transformación.	Diagnóstico compartido, acción, reflexión, devolución, ajuste y nueva acción.

Los científicos consagrados defienden el paradigma vigente porque este les otorga "capital científico" (prestigio, presupuesto, poder de decisión). Los científicos jóvenes o revolucionarios no solo buscan la "verdad", sino que libran una auténtica lucha política para derrocar a la élite y acumular su propio capital, sin ningún otro compromiso.

Frente a esa relación de dominación, Fals Borda y Rodríguez (1991) recuerdan que la ciencia es un producto cultural atravesado por actitudes, creencias y propósitos. El compromiso no consiste en abandonar el rigor, sino en reconocer para qué y con quién se produce conocimiento.

> „La Investigación Acción Participativa transforma así el binomio sujeto-objeto en una relación sujeto-sujeto. Este desplazamiento es central para el artículo: las comunidades no son unidades pasivas de análisis, sino participantes en la interpretación y transformación de su realidad“.

Mirar al otro como sujeto cambia el paradigma positivista y obliga a reconocer que toda investigación ocurre dentro de una totalidad social, territorial y tecnológica. La conexión digital no garantiza comunidad, pero vuelve más visible nuestra interdependencia y la necesidad de construir relaciones responsables.
El llamado giro emocional en las ciencias sociales también contribuye a esta crítica, porque muestra que resentimiento, miedo, confianza, solidaridad y cuidado forman parte de los procesos sociales. En este artículo interesa esa contribución en un punto preciso: permite reunir razón y emoción en el sentipensar, sin convertir una de ellas en enemiga de la otra.

Por ello, descolonizar las ciencias sociales y la filosofía, como reclamaron Enrique Dussel y Orlando Fals Borda, implica revisar conceptos heredados y escuchar las experiencias de quienes fueron convertidos en objetos de estudio. La descolonización no es solo cambio de vocabulario; es transformación de las relaciones mediante las cuales se produce conocimiento.

Reclamando con esta idea Katya Colmenares (2026) en su disertación en un evento en Barcelona menciona „Yo soy si tú no eres: el principio oculto de la civilización occidental“[6] haciendo alusión a la colonización y al plusvalor como un coágulo de sangre que se ha hecho vida, robando al ser humano su humanidad porque él o ella no disfrutan de ese excedente, poniendo como ejemplo el genocidio sionista, y venezolano, instándonos además de dejar de lado la lucha imperial de las guerras chiquitas, medianas, y grandes, en todos los sentidos para descentrarnos de nuestro ego moderno de lo individual, para vivir en comunidad esto puede resultarnos complejo a estas alturas de la historia, donde determinados proyectos coloniales de la ciencia, su proceso de desarrollo y progreso y en su afán de terminar con los otros conocimientos han eliminado casi por completo las relaciones sin considerar el noqancheq[7] de las culturas andinas.

Si la crítica al progreso mostró cómo una temporalidad lineal transforma la vida en recurso, el análisis de los tiempos múltiples permite comprender qué alternativas permanecen activas en las memorias y prácticas comunitarias. Desde esta relación se abre el siguiente apartado.

Complejidad, tiempos y espacios

Según Sousa Santos (2017), las sociedades, como las interacciones sociales, se construyen sobre una multiplicidad de tiempos sociales y difieren según las

combinaciones y jerarquías específicas de los tiempos sociales que privilegian, presentado a partir de la tipología de los tiempos sociales de Georges Gurvitch (1969. 340), lo siguiente:

> „[...] las raíces se caracterizan por una combinación de: (1) tiempo y tiempo de larga duración y al ralentí (de longue durée et au ralenti); (2) tiempo cíclico (temps cyclique), el tiempo que baila en el lugar (que danse sur place); y (3) tiempo tardío (temps en retard sur lui même), tiempo cuyo despliegue se mantiene en espera“.

En determinadas interpretaciones mayas y amawticas, el cierre del B'ak'tun en diciembre de 2012 señaló una inflexión y el comienzo de otro ciclo. No lo presento como una cronología universal, sino como una lectura cultural que ayuda a pensar el contraste entre el tiempo acelerado de la modernidad y los tiempos cíclicos de la memoria y la crianza. Como nos recuerda Sousa (2017):

> „[...] tiempo sin pasado o presente y sólo con futuro que tiene, además, mucha cercanía con la razón metonímica y la razón proléptica. Debatiéndose entre el tiempo glacial y el tiempo instantáneo, las raíces modernas tienden a agruparse alrededor del tiempo glacial, mientras que las opciones modernas tienden a agruparse alrededor del tiempo instantáneo. Si en las raíces el tiempo tiende a ser lento, en las opciones tiende a ser rápido“.

La modernidad occidental construyó buena parte de su poder mediante separaciones: separó a la Madre Tierra y la llamó naturaleza; aisló la espiritualidad dentro de la religión; convirtió la vida en economía y el tiempo en productividad. Esa operación facilitó conocer y transformar, pero también dominar y disponer. La distopía aparece cuando la separación deja de ser método y se convierte en única forma de habitar.

Atawallpa Oviedo (2026) contrapone a esa separación un mundo abyayalense que relaciona, equilibra, cría y cuida. Su formulación es sugerente, aunque no debe convertirse en una nueva oposición absoluta entre dos mundos homogéneos. Lo importante aquí es la diferencia ontológica que propone: la vida no como recurso administrable, sino como relación.

> „El mundo abyayalense no es alternativa dentro de este sistema, es otra cosa: no separa, relaciona; no domina, equilibra; no explota, cría; no administra la vida, la cuida. No necesita destruir para existir, por eso Occidente no lo puede entender, porque no es una diferencia cultural solamente es una diferencia ontológica.“

Sabiendo, en cierta medida, que esto es cercano a la verdad como quien usurpa conocimientos propios como suyos y solo suyos[8], enfatiza también:

> „[...] hoy ya no hace falta quemar códices, se queman memorias con algoritmos; ya no hace falta imponer la cruz, se impone el modelo, el dato, el sistema; ya no hace falta ocupar territorios, se ocupa la mente, la percepción, el sentido. Y para esto se quiere utilizar la Inteligencia Artificial; la poderosa empresa Palantir lo ha dicho: el modelo para todo el mundo es Estados Unidos."

En el afán de ir siempre hacia delante se ha perdido conocimiento y, principalmente, sabiduría. Mirar hacia atrás no significa inmovilizar el tiempo, sino reconocer lo que cargamos y las raíces en las que estamos. No existe una sola sabiduría: existen muchas, construidas también en encuentros y desencuentros ocurridos en diferentes tiempos y territorios de la Madre Tierra.

Desde el sur colonial se ha llamado lamento boliviano[9] a la eterna cantaleta, que ahora resurge para separar nuevamente hermanos de todos los colores[10], aquellos que pelean por un Estado que se ha designado como Pluricultural y Multilingüe en una constitución que ahora se niega, como se niega la presencia de muchos que marchan, por las calles porque ni la izquierda, ni la derecha ha pensado en la gente, ni en Bolivia ni en ningún lado del planeta, no se ha pensado en las personas, en el soberano[11], de ahí todas las movilizaciones que surgen para ir en contra de un sistema perverso, y capitalista, el neoliberalismo.

El tiempo acelerado produce ruido, fatiga y una sensación permanente de amenaza. Corremos para ganar tiempo porque tiempo es dinero y conocimiento que puede convertirse en capital. Frente a esa premura, los sentipensamientos andinos recuerdan que el tiempo también se habita, se alarga, se acorta y adquiere sentido según la relación y la necesidad. Y si hay fallos en el tiempo y se puede volver atrás nominalmente, nos dice Sayartha una hermana de la tribu amáwtica cuando testifica:

> „Salí desde Nueva Zelandia (Aotearoa- nombre originario) de la ciudad Auckland y llegué a Canadá, Vancouver cruzando la línea de fecha, saliendo un viernes a las 16 y llegando viernes a las 14 horas a pesar de viajar 13 horas en avión."

Byung-Chul Han (2022) advierte que la aceleración neoliberal puede convertir la libertad en autoexplotación; frente a ella, propone recuperar una vida contemplativa y un tiempo que pueda habitarse. Hannah Arendt, desde otra dirección, recuerda que la acción y el discurso permiten aparecer ante los demás y transformar el mundo. No son posiciones incompatibles: una obliga a detenerse y la otra a actuar; ambas cuestionan una vida sometida por completo a la productividad. Arendt, (1958, 203-204).

> „Mediante la acción y el discurso, los hombres muestran quiénes son, revelan activamente su única y personal identidad y hacen su aparición en el mundo humano [...]. El hecho de que el hombre sea capaz de

> acción significa que cabe esperar de él lo inesperado, que es capaz de realizar lo que es infinitamente improbable.“

Fernando Ergueta afirma que no hay un solo tiempo y que los tiempos se acortan o se alargan según la necesidad. René Zavaleta Mercado (2011,129) ayuda a pensar esta complejidad mediante la noción de sociedad abigarrada: la coexistencia, dentro de un mismo territorio, de tiempos históricos, culturas y modos de producción que no se articulan de manera uniforme.

> „[…] la idea de que la historia existe solamente allá donde se da una conciencia de la historia, es decir, del hombre en cuanto tiempo, suele vincularse directamente con las acumulaciones de la historia escrita pero quizá sea preferible atenerse a cánones más conservadores y decir que los hombres existen como historia cuando se organizan políticamente con propósitos en el tiempo.“

Esta lectura enlaza la multiplicidad de tiempos con la posibilidad de transformación. En esa misma lógica Edgar Morin (2005) denomina pensamiento complejo al esfuerzo por comprender la realidad sin fragmentarla en partes aisladas.

> „La patología moderna está en la hipersimplificación que ciega la complejidad de lo real. El pensamiento complejo está animado por una tensión permanente entre la aspiración a un saber no parcelado, no dividido, no reduccionista, y el reconocimiento de lo inacabado e incompleto de todo conocimiento.“

Pensar la complejidad no significa acumular autores, conceptos o citas hasta que el texto se vuelva inaccesible. Significa mostrar la relación que existe entre ellos y aclarar cuándo una conexión nace de mi propia lectura. Por eso Zavaleta (2011) ayuda a comprender la superposición de tiempos y estructuras que conviven en una sociedad abigarrada; Morin (2005) recuerda que las partes no pueden explicarse sin el todo ni el todo sin sus partes; y Kusch (2007) devuelve esa discusión al estar-siendo americano, Mora (2016) abre la necesidad de relacionar disciplinas y saberes. Ninguno sustituye al otro y tampoco dicen exactamente lo mismo. La secuencia se sostiene porque cada uno ilumina una dimensión de una pregunta común: cómo conocer una realidad plural sin reducirla a una temporalidad, una disciplina o una ontología única, como se ha intentado hacer por mucho tiempo. Desde allí, la complejidad deja de ser una palabra general y se vuelve una forma cuidadosa de relacionar diferencias. Reconociendo lo que David Mora (2016) menciona:

> „Hoy sabemos que la comprensión de la complejidad del mundo, en cuanto al comportamiento de la naturaleza-economía, sociedad-política, saberes-ciencia y sujeto cultura, no puede ser alcanzada sólo mediante la teoría-práctica de las disciplinas científicas parceladamente, sino que es

> necesario encontrar caminos de interconexión entre dos o más disciplinas desde la perspectiva inter y/o transdisciplinaria.“

John Murra mostró que las sociedades andinas organizaron territorios diversos mediante el control vertical de pisos ecológicos, la reciprocidad y la redistribución. Esa memoria continúa en prácticas contemporáneas de circulación y apoyo. Durante los bloqueos de junio de 2026 en Bolivia, redes de mujeres productoras hicieron visible esa capacidad al movilizar alimentos hacia la ciudad de La Paz.

Durante los bloqueos de junio de 2026[12], las redes de mujeres productoras que hicieron llegar alimentos a La Paz mostraron una dimensión concreta de la reciprocidad territorial, del control y organización del espacio. La Figura 4 no pretende convertir la coyuntura política en prueba total del argumento, sino registrar una escena situada: cuando el abastecimiento se interrumpe, los vínculos entre comunidades, pisos ecológicos y mercados vuelven a sostener la vida urbana. Ese gesto permite leer la crisis no solo como enfrentamiento político, sino también como evidencia de una sociedad abigarrada en la que persisten circuitos comunitarios de producción, redistribución y cuidado.

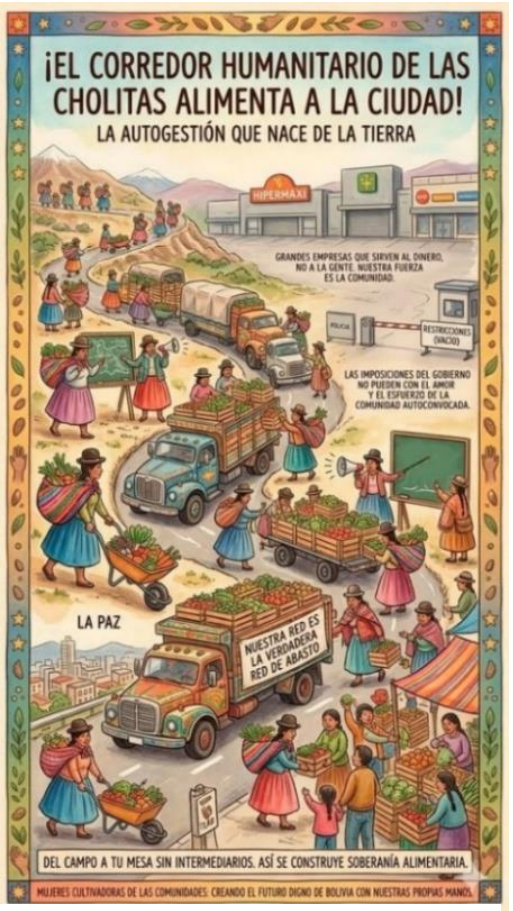


Figura 4: Red de mujeres productoras que alimentan la ciudad en pleno cerco. 28.05.2026 tomada del Facebook

Sachs (1996) advierte que una monocultura global se extiende sobre el planeta. Frente a ella, Kusch (2007, 703) contrapone la búsqueda occidental del „ser alguien“ con el „estar“ o „estar-siendo“ del pensamiento popular americano: no dominar el mundo, sino reconocerse dentro de un territorio, una comunidad y un orden que no se controla por completo.

> „Hay como un desgarramiento ontológico entre mi estar y el ser. Por eso descubrimos siempre que somos anteriores al ser de otros. Por eso creemos estar no más, y vemos al occidental que no está, sino que

> siempre es. […]. Por un lado, la aceleración, el traslado rápido, la posibilidad de no perder tiempo. Del otro, la pérdida de tiempo y la quietud. […] No podría ser de otra manera. Ni siquiera el progreso. tan ligado a la tecnología se concibe, en ese plano, desde el ser, sino desde el estar […] la razón de América radica en la fórmula del estar-siendo según la cual es imposible imponer nuevas culturas."

El estar-siendo no define una identidad fija: describe cómo existimos en relación con un mundo que nos afecta y transforma. En el entorno andino, diverso y cambiante, implica aceptar la incertidumbre, integrar lo sagrado y lo cotidiano y mantenerse en contacto con la tierra y la comunidad. El Amawta Fernando Ergueta lo llama „el fluir de la vida".

Existir desde la experiencia viva significa estar en relación con el mundo y no contra él. Esa apertura puede producir temor e incertidumbre, pero también una nueva reconfiguración: la posibilidad de crear otros mundos sin negar el conflicto que los atraviesa.

El Warmipachakuti aparece en este punto como una respuesta al tiempo lineal y a la desesperanza. No propone regresar intactos al pasado, sino reunir memoria y creación para edificar relaciones de emancipación y equilibrio. Es una re-evolución que vuelve a enraizar los conocimientos en los territorios y en la vida.

La multiplicidad temporal permite comprender por qué el cambio no ocurre de una sola vez. Hay transformaciones rápidas, visibles en una crisis, y otras lentas que permanecen en la lengua, la memoria y la crianza. El Pachakuti no puede reducirse a una fecha ni a un acontecimiento espectacular; también se expresa en pequeñas modificaciones de la relación con el tiempo. Detenerse para escuchar, volver a sembrar, compartir alimentos, recuperar una palabra o reconocer la autoridad de una abuela pueden parecer gestos menores frente a las estructuras globales, pero sostienen otro ritmo de vida. La complejidad consiste precisamente en no separar esas escalas. Las decisiones políticas, las economías, los territorios y los afectos se producen unos dentro de otros. Por eso la transformación del mundo necesita tanto acción colectiva como cambios cotidianos en la manera de estar. En ese posible proceso es importante mirar procesos decoloniales

Decolonialidad, reciprocidad (ayni) y tercero incluido

La colonialidad se reproduce cuando una forma particular de conocimiento, vida y organización se presenta como universal y convierte las diferencias en carencias. La descolonización nombra la lucha contra esas estructuras; la decolonialidad, el esfuerzo por desprenderse de sus lógicas dentro del saber, el ser y las relaciones cotidianas (Mignolo, 2010).

El grupo modernidad/colonialidad, articulado por autores como Aníbal Quijano, Enrique Dussel, Catherine Walsh, Arturo Escobar y Walter Mignolo, Miriam Cooke, Raplh Litzinger y leo Ching entre otros, no creó desde cero esta crítica, pero ayudó a reunir y proyectar debates anteriores. La pregunta que atraviesa esa corriente es cómo descolonizar el conocimiento y el imaginario. Mignolo (2010) propone un desprendimiento epistémico: no reemplazar un centro por otro, sino abrir espacio a genealogías, lenguas y experiencias que la modernidad colonial volvió invisibles.

> „[…] postmodernidad/postcolonialidad /vs/ colonialidad/descolonialidad establecen la diferencia no tan sólo de autores, sino también de continentes. Para el primer par, la postcolonialidad parte del pensamiento postmoderno francés con Michel Foucault, Jacques Derrida, Jacques Lacan y los más reconocidos como la base del pensamiento postcolonial: Edward Said, Gayatri Spivak y Hommi Bhabba que operan […] en Europa y Estados Unidos. Para el segundo par, la descolonialidad arranca implícitamente de Guamán Poma de Ayala y su Nueva Crónica y Buen Gobierno, de Ottobah Cugoano y en el activismo de-colonial de Mahatma Ghandi y muchos otros, como Franz Fanón, Rigoberta Menchú, Aimé Cesaire, entre otros. El vuelco descolonial es un proyecto de desprendimiento epistémico en la esfera de lo social.“

Esta apertura también exige mirar críticamente a quienes ocupan los escenarios. Muchos sentipensadores cercanos al pueblo permanecen fuera de los círculos académicos consagrados, aunque sus palabras vivan en comunidades y movimientos. La pregunta „¿por qué ellos y no los otros?“ no invalida los aportes reconocidos; revela que la producción de autoridad intelectual también está atravesada por relaciones de poder.

La crítica a las jerarquías académicas debe incluir una autocrítica de quienes escribimos desde perspectivas decoloniales. También podemos convertir palabras comunitarias en capital intelectual, tener cuidado y respeto al hablar en nombre de otras personas o elegir únicamente los testimonios que confirman lo que ya pensábamos. La humildad no consiste en renunciar a interpretar ni en negar la experiencia propia; consiste en hacer visible desde dónde se habla, con quiénes se aprendió y hasta dónde llega nuestra voz. Por eso las comunicaciones personales, los círculos amawticos y la reflexividad autoetnográfica se presentan aquí como fuentes situadas que dialogan con libros y artículos, no como pruebas universales. La autoridad del texto se fortalece cuando reconoce sus límites, diferencia la experiencia de la generalización y devuelve a las personas y comunidades el lugar que les corresponde en la producción del conocimiento.

El tercero incluido, formulado por Stéphane Lupasco y retomado por Temple (2003), permite pensar tensiones en las que los opuestos no se anulan. Frente a la lógica que obliga a escoger entre A o no-A, propone un estado en el que actualización y potencialización coexisten.

Se podría asumir la idea de Lupasco si no insistiera tanto en el ser, pues coincide con la física contemporánea en que todo lo que existe está en proceso de convertirse, que nada es estático. Todo dinamismo actualiza un fenómeno y, al mismo tiempo, potencializa, hace virtual, el fenómeno opuesto, su "antifenómeno", como dice Lupasco (2011). ¿Qué es un antifenómeno? Es la negación del primero, pero la negación adquiere un nuevo significado. La negación clásica aniquila lo que niega (porque no es), rechazándolo como falso si es un juicio, o como la nada si es un objeto; aquí los términos vinculados opuestos por la negación están en una relación tal que uno se potencializa cuando el otro se actualiza.

Temple (2003) lleva esta idea hacia la reciprocidad. Para él, la reciprocidad no es solo mecanismo económico, sino matriz del sentido, de la ética y de la humanidad. En la relación se produce una conciencia afectiva que no pertenece exclusivamente a uno ni al otro en este diálogo, como afectividad compartida.

Esa lectura se acerca al sentipensar de los Andes porque desplaza el centro desde el yo aislado hacia la relación. El ayni no elimina a las personas; crea un espacio común en el que dar, recibir y devolver producen responsabilidad.

> „La reciprocidad no permite ciertamente que la afectividad del Yo de cada uno se comunique al otro, pero engendra una conciencia afectiva común, que pertenece tanto al uno como al otro, y que tiene tanto derecho como cualquiera de los dos Yo a llamarse sujeto, pero con el título de sujeto humano."

Bajo esta perspectiva la economía no se reduce al intercambio mercantilista si no, abre la posibilidad de reconocer que existen sistemas de reciprocidad sostenidos por la triple obligación de dar, recibir y devolver[13]. En ellos, el valor no nace únicamente del objeto intercambiado, sino del vínculo que se crea y se renueva.

Teresa Alem (2011) también alude a la reciprocidad incluyendo el intercambio en comunidad junto a los vecinos que son parte afectiva del proceso, hace referencia al ayni de este modo:

> „El „ayni" en los Andes, también llamado „impostura" en Centro América, nos permite compartir diariamente con los y las, hermanas, amigos, vecinos… Es un intercambio implícito y simbólico que nos hace sentir parte del contexto, nos hace saber, que estamos siendo incluidos en la vida comunitaria, nos dice lo importantes que somos para los demás y nos mantiene protegidos dentro del círculo cercano que habitamos. Si la cosecha este año no fue muy buena, puedo ayudar a mis vecinos y garantizar así la comida de la familia, si tengo algún percance, los vecinos estarán pendientes de mis hijos y les darán comida con cariño… El „ayni" hace brotar el „khuyay" comunitario."

Luis Rojas Aspiazu (2021) habla desde otros lugares del ayni incluyendo el amor en lengua quechua Munay, entre otros sentipensares, desde su experiencia como niño, entre niños campesinos convertidos en mineros, nos insta a usar lenguas originarias para encontrar nuevas formas de llegar al cuidado del todo, pero además generar neologismos que permitan mirar desde otros lugares



Figura 5: Círculos amawticos en Härz
Autor: Brener (18.06.2026)

todo lo que existe. „Todo lo que está“ es digno de „cuidado, respeto y cariño“, contribuirán los abuelos en los Andes.

Kusch (2011) recuerda que una transformación profunda no puede reducirse a la fuerza: requiere una revolución cultural que desmonte jerarquías de poder y saber. Algo semejante se vive en los círculos amawticos, donde cada palabra, acción y pensamiento se reconoce como parte de un equilibrio entre dar y recibir. Como testimonia Nicolle Puts-Warnecke:

> „Ich finde den Gedanken so schön und wichtig für uns als Mensch und Gemeinschaft zu wissen, dass jede Handlung, jedes Wort und sogar jeder Gedanken Auswirkungen hat. Dass ein Gleichgewicht zwischen Geben und Nehmen angestrebt werden sollte.“[14]

La mirada decolonial hace visibles el racismo estructural, el extractivismo, las desigualdades globales y la exclusión de saberes indígenas, afrodescendientes y populares. También obliga a mirar hacia adentro: las jerarquías de nuestros propios Estados, instituciones y comunidades. La reciprocidad solo puede ser transformadora si reconoce esas tensiones y no las oculta bajo una imagen idealizada de armonía, cómo nos recuerda Awicha Thikala en otro evento amawtico. [15]

> „Aprende a reconocer que todo lo que existe viene de lo masculino y lo femenino, porque lo vemos en los animales y en las plantas. ¿Por qué habríamos de ser diferentes? Esa es otra parte de la arrogancia humana: creemos que somos los dueños de este mundo y que todo está a nuestro servicio, cuando no somos más que otra partecita de él. A mí me cambió la vida cuando aprendí a reconocer a esta tierra, a este planeta, como una gran madre.“

Esta comprensión modifica también la justicia climática: la tierra, los ríos, los árboles, las piedras y todo lo que está en el planeta, no aparecen únicamente como recursos, sino como participantes de una trama que sostiene a la sociedad. La observación vivida en Heidelberg adquiere sentido aquí: el desacuerdo no consiste solo en atribuir emociones a cada ser, sino en discutir qué relaciones y obligaciones nacen cuando reconocemos que la vida humana depende de ese todo.

El diálogo entre decolonialidad, tercero incluido -noqancheq- y ayni no busca afirmar que estas tradiciones dicen exactamente lo mismo. Lupasco trabaja desde una lógica de la contradicción; Temple la vincula con la reciprocidad; los sentipensamientos andinos hablan desde territorios, lenguas y prácticas comunitarias. Su encuentro es fecundo cuando conserva esas diferencias. El tercero incluido ayuda a pensar que dos posiciones pueden permanecer tensas sin que una destruya a la otra. El ayni recuerda que esa coexistencia no es solo intelectual: implica dar, recibir y devolver. La decolonialidad pregunta quién define los términos del diálogo y qué voces continúan excluidas. Juntas, estas perspectivas permiten imaginar una producción del conocimiento en la que la complementariedad no sea subordinación y la unidad no signifique homogeneidad, por ello es importante repensar desde la interculturalidad como puede hacerse efectivo un nuevo tiempo que permita proceso más amplios como la transculturalidad, ahí cobra más sentido el Warmipachakuti

Entre la interculturalidad, la transculturalidad y el Warmipachakuti

Cada disciplina produce lenguajes, métodos y maneras de estar; cada cultura desarrolla tecnologías y relaciones con su territorio. Cuando una de esas formas se presenta como universal, las demás quedan convertidas en carencias. Por eso la crítica decolonial no busca abolir la ciencia ni las disciplinas, sino impedir que una sola tradición se apropie del derecho de definir todo conocimiento.

El pluriverso propone un mundo donde quepan muchos mundos. Frente a la egopolítica cartesiana que borra el cuerpo y el lugar desde el cual se conoce, Grosfoguel (2012) recuerda la geopolítica y la corpo-política del conocimiento. Los sentipensamientos quechuas y aymaras no persiguen únicamente acumulación económica: buscan relaciones de armonía entre seres humanos y Pachamama. La normativa boliviana reconoce la intraculturalidad, la interculturalidad y el plurilingüismo; la transculturalidad, en cambio, se utiliza aquí como categoría de diálogo y transformación entre culturas, no como término constitucional.

Estas categorías se encuentran, pero no son sinónimas. La intraculturalidad fortalece lenguas, conocimientos y prácticas dentro de una comunidad; la interculturalidad busca relaciones equitativas entre culturas que no ocupan el mismo lugar de poder; y la transculturalidad permite observar las transformaciones y creaciones que nacen de sus contactos. En otro plano, la interdisciplinariedad vincula campos científicos, mientras la transdisciplinariedad atraviesa sus límites e incorpora experiencias y actores que no pertenecen a la academia. Diferenciarlas aclara la propuesta del artículo. El Warmipachakuti necesita raíces intraculturales para no perder su memoria, puentes interculturales para dialogar sin subordinación, aprendizajes transculturales para reconocer que ninguna cultura permanece inmóvil y una producción transdisciplinaria del conocimiento capaz de reunir ciencia, experiencia, territorio y acción. Lo importante no es sumar prefijos, sino comprender qué relación propone cada uno.

Las cosmovisiones indígenas también han contribuido a reconocer jurídicamente a determinados ríos como sujetos de derechos, entre ellos el Atrato en Colombia y el Whanganui en Aotearoa/Nueva Zelanda. Estos casos muestran que una ontología relacional puede dialogar con el derecho contemporáneo y transformar la manera de comprender un territorio.

La interculturalidad resulta necesaria porque el mundo social, natural y humano no contiene sólo diversidad de conocimientos, sino también diversidad de lenguajes, experiencias y criterios de validez. Crear puentes no significa traducirlo todo a una lengua dominante; significa construir condiciones para que las diferencias puedan comprenderse sin desaparecer.

Mora (2016) critica la investigación disciplinaria cuando universaliza, fragmenta y matematiza fenómenos que son dinámicos y relacionales. También advierte el analfabetismo científico horizontal: saber mucho de una disciplina y desconocer casi por completo las demás.
Ese aislamiento puede deshumanizar la ciencia y debilitar la participación comunitaria. La transculturalidad y la transdisciplinariedad abren el trabajo científico hacia lo que ocurre fuera de los laboratorios y de la academia.

> „[…] además, que la intradisciplinariedad insiste en el desconocimiento de las/os otras/os y las demás ciencias, creciendo inclusive ciertas miradas contradictorias en torno a la variedad de disciplinas científicas conocidas y prácticadas hasta el presente, puesto que sus resultados de sus respectivos estudios tienden a ser poco convergentes, aun tratándose de los mismos fenómenos, causas y procedimientos científicos; a ello habría que sumarle la poca participación colectiva y comunitaria, dejando la responsabilidad científica e investigativa sólo a algunas personas organizadas en espacios cerrados de sus respectivos centros de investigación.“

La interdisciplinariedad supera parcialmente las barreras entre ciencias naturales, sociales y humanas; la transdisciplinariedad incorpora, además, conocimientos y actores que no pertenecen a una disciplina académica. Ambas permiten relacionar teoría y práctica alrededor de situaciones problemáticas comunes.

Según Mora (2016. 61), esta praxis establece intercambios multidireccionales entre saberes, métodos, experiencias y personas. Su valor no reside en producir una síntesis totalizadora, sino en colaborar sin borrar las diferencias.

> „La interdisciplinariedad y la transdisciplinariedad deben entenderse como cosmovisiones basadas en la participación, la cooperación y la colaboración entre personas, ideas, conceptos, métodos e instrumentos. Las miradas parciales convergen alrededor de finalidades comunes sin exigir una síntesis totalizadora; por ello, incorporan múltiples actores en las distintas fases de la praxis científica, investigativa, formativa y técnica."

La transdisciplinariedad como la IAPT no solo relacionan disciplinas, sino que permiten trabajar con conocimientos y experiencias que nacen fuera de sus fronteras y hasta en distintas lenguas. En el marco de este artículo, esa apertura hace posible el diálogo entre ciencia académica, sentipensamientos andinos y prácticas comunitarias, como se vienen desarrollando en los encuentros y círculos amawticos.

La conquista y el sistema colonial consolidaron formas modernas de racialización que ordenaron pueblos y conocimientos en jerarquías globales. Frente a esa homogeneización, PRATEC propone el iskay yachay —dos saberes—; Rojas Aspiazu, el iskay yuyay —dos memorias—; y Rivera Cusicanqui (2018), lo ch'ixi: opuestos que coexisten en tensión sin fundirse en una síntesis que los borre. Esta coexistencia dialoga con el tercero incluido y con la dualidad Chacha/Warmi.

Rita Segato (2014) por otro lado recuerda que las violencias visibles son síntomas de estructuras patriarcales y coloniales más profundas. Esta mirada aporta al Warmipachakuti porque el retorno de la energía femenina no puede reducirse a una imagen armónica: exige transformar relaciones concretas de poder sobre cuerpos y territorios. De esto trata el tema central que vengo trabajando desde hace más de 10 años atrás. Cossio (2015.133 -137)):

> „WARMI, no solo significa mujer, sino también representa la energía femenina de la tierra y del universo, que incluye a todos los seres que habitan la tierra, montañas, árboles, lugares, animales y por supuesto a nosotros los seres humanos en nuestra energía dual masculina / femenina (Chacha / Warmi). Esta energía femenina nos habla de una nueva concepción dirigida desde el AMOR (MUNAY) que es el amor cósmico universal, hacia la LIBERTAD, hacia formas CIRCULARES y

> CICLICAS de comprender la realidad desde formas COMUNITARIAS de organización social.“

Pachakuti es la transformación del tiempo y del espacio, de la naturaleza, la historia y la sociedad. Dentro de la interpretación amawtica que guía este trabajo, el ciclo iniciado alrededor de 2012 abrió una posibilidad de revisar patrones antiguos y buscar una vida en mayor equilibrio. No es una fecha que actúe por sí sola: el cambio depende de prácticas espirituales, éticas, sociales, educativas, económicas y políticas.

Es, por tanto, el retorno de la energía femenina en el tiempo y el espacio, acompañada por el llakiy y fortalecida por el khuyay. No pertenece exclusivamente a las mujeres porque es fruto de la dualidad. Invita a todos los seres humanos a reconocer esa dualidad, romper jerarquías y recuperar la complementariedad de ese todo, presente en el mundo en este nuevo tiempo, según Amawta y Teresa Alem (2011):

> „Estamos hablando de un nuevo ciclo largo, „warmipachakuti“, es decir el tiempo/espacio en el que afloran las cualidades femeninas de la naturaleza, la humanidad y el Cosmos. Para algunos este ciclo vital, coincide con lo que se venía hablando en términos de establecer relaciones de equidad de „género“. Es decir, romper con las jerarquías impuestas en todo nivel y sentido entre los hombres (varones/khari) y las mujeres (sipas, warmikuna) y volver a comprender la complementariedad del género humano desde lo femenino y lo masculino. Contextualizar el nosotros inclusivo (ñuqanchij), que tanto amor sugiere.“

El Warmipachakuti permite soñar con una ciencia menos restrictiva y más ética, capaz de convivir con saberes diferentes. No se trata de unirnos solo por lo semejante, sino de construir puentes entre pueblos, culturas y disciplinas sin borrar sus diferencias. Superar la distopía significa reconocer que el conocimiento no tiene una sola autoría y que la humanidad necesita sanar separaciones, exclusiones y racismos mediante prácticas concretas de reciprocidad como a continuación se hace referencia

Cosechando Prácticas y Teoría del Warmipachakuti en Diversos Territorios

Entre los años 2014 y 2015 se inició la sistematización de la labor realizada por el Amawta Fernando Ergueta en el documento titulado „EL AMAWTISMO EN ESPAÑA. Teoría y práctica en tiempos del Warmipachakuti“ como parte de mi trabajo de fin de master (TFM) donde se presentan, las prácticas de un grupo de personas que se han atrevido a dirigir sus pasos hacia el Warmipachakuti.

De ese documento y de la labor desarrollada en este tiempo se puede comunicar que el Warmipachakuti se entiende como un horizonte epistemológico y ético-práctico en construcción. No constituye por sí mismo una metodología cerrada ni una ontología total. Su dimensión ontológica reside en comprender la vida como relación; su dimensión epistemológica, en reconocer que el conocimiento se produce con el territorio y la comunidad; su proyección metodológica se concreta en prácticas participativas, dialógicas y transformadoras; y su horizonte educativo y civilizatorio orienta esas prácticas hacia el cuidado, la reciprocidad y la complementariedad de la dualidad.

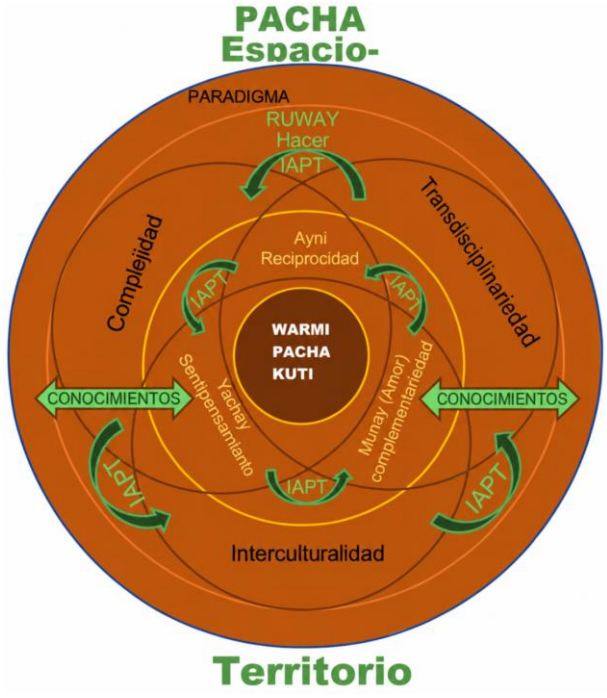


Figura 6: Warmipachakuti como horizonte transformador

La figura 6 que se presenta intenta dilucidar cómo desde la Pacha Espacio/Tiempo/Territorio emergen memorias, relaciones y conocimientos; las epistemologías del Sur y el paradigma sociocrítico permiten cuestionar su exclusión; el ayni (reciprocidad), El yachay (sentipensamiento) y el munay (amor y complementariedad) orientan las relaciones; junto a la complejidad, la interculturalidad y la transdisciplinariedad construyen puentes; la IAPT traduce estos principios en praxis; y el Warmipachakuti expresa el horizonte transformador de todo el proceso.

En este sentido, el Warmipachakuti es teoría y práctica. Es teoría porque organiza conceptos y permite interpretar la relación entre ciencia, territorio, tiempo, energía femenina/masculina y comunidad. Es práctica porque solo adquiere significado cuando se expresa en formas de cuidado, reciprocidad, escucha y participación. No puede medirse únicamente por la presencia de palabras originarias en un texto ni por la celebración simbólica de lo ancestral. Requiere observar quién toma decisiones, cómo circulan los beneficios, qué lugar ocupan las mujeres, los ancianos, los jóvenes, los niños y los seres no humanos, y de qué manera se resuelven los conflictos. La energía femenina no debe convertirse en una esencia delicada o pasiva; nombra una potencia

creadora capaz de sostener, proteger y transformar. Por ello, el Warmipachakuti no invita a abandonar la crítica, sino a ejercerla sin perder el vínculo y sin reproducir la violencia que se pretende superar.

Para aclarar el concepto, en la presentación de la segunda edición de su libro Comunicación y Vivencia Intercultural en el mes de Julio, Teresa Alem (2026) menciona:

> „[…]estamos entrando en un ciclo de Warmipachakuti, o sea, ojalá no sea un matriarcado […] pero que ahora tanto varones como mujeres podamos cultivar lo femenino. […] De creer solo en uno y no en lo múltiple, que esa es una de las características de la feminidad: harta semilla para que todos podamos comer, ¿no ve? Entonces, mientras no podamos romper ese esquema unicista, todavía el Warmipachakuti va a tener que dar y recibir mucho, pero sin dependencia; eso es clave, ¿no? El dar y el recibir es lo que más provoca violencia. Nos peleamos porque creemos que no nos han dado lo suficiente o porque he dado y no he recibido. Todos los días estamos en esa pelea."

Así la presencia de las voces que se busca en este punto con la IAPT adquiere un sentido que va más allá de una elección metodológica. Si el epistemicidio separa a las comunidades de la autoridad sobre sus propios conocimientos, la investigación participativa busca devolverles presencia en la formulación de preguntas, en la interpretación y en la acción. Las personas con quienes se investiga también producen categorías, corrigen interpretaciones, recuerdan experiencias y deciden qué transformaciones son deseables.

De ahí se rescata principalmente de algunos territorios en Europa, el testimonio de tres mujeres que practican los principios de la visión amáwtica son parte de la comunidad que sostiene esta investigación y que además hacen referencia a algunas temáticas tratadas en este documento. La primera es Punaya[16], comparte su experiencia en una comunicación por correo electrónico el día martes 21 de julio del presente, desde Barcelona (BCN) España:

> „El amawtismo ahora forma parte de mi vida, una vida dentro del sistema sin ser del sistema. […]. Si quieres ser amáwtica adáptate a tu hoja de ruta para no dejar de ser. […]Igual que hay hormigas, igual que hay águilas todos ellos tienen una hoja de ruta y cada cual cumple su función adaptada a su ser sin dejar de ser, es por ello que si he de estar en un edificio púes es allí donde he de saludar al Sol, no es lo más idílico, pero es donde estoy […] Me abro y reconozco a la madre tierra como mi madre, así como la madre de mi madre, de mi padre...escucho su voz en el viento, agua, fuego y tierra. […]He crecido mucho en los círculos desde los círculos improvisados de Amawta Fernando, como en los círculos de Wara Wara, círculos en tribu amáwtica BCN y en los círculos de los retiros."

Desde el Sur de Francia en Quillan, Haute Vallée de l' Aude la voz de Illa Ditmeyer-Moreau, una comunicación personal, escrita y más poética enviada al WathsApp (Wa), muestra procesos propios de este tiempo desde el camino de María Magdalena:

> „Depuis les terres cathares ou le laurier reverdit, nous cheminons en tribu sur les sentiers qui relient les temples de la Pachamama, en récoltant les graines laissées par Marie Madeleine. Elles nous indiquent les wakas, les grottes, les sources, les crêtes, les temples au ciel ouvert, qui accompagnent notre évolution dans ce warmipachakuti.“[17]

La praxis de la Wilumi del Norte permite reconocer su vivencia a través de un audio enviado (al Wa), ella recorre Europa junto al mensajero de los Andes el Amawta Fernando Ergueta, su sentipensar fue transcrito y traducido por la IA en el siguiente párrafo:

> „Der Pachakuti ist der Zeitenwandel energetisch gesehen, der von den kosmischen Zyklen abhängt, und in diesem neuen kosmischen Zyklus kommt die weibliche Energie verstärkt auf die Erde. Das bedeutet, die patriarchalen Strukturen müssen sich auflösen, werden sich auflösen, und die weibliche und die männliche Energie müssen ins Gleichgewicht kommen auf der Erde. Und das wird dazu führen, dass auch die Geschlechter ausgeglichen sind in ihren energetischen Auswirkungen... in ihren energetischen Qualitäten. Und das wird die ganze Menschheit in ein größeres Gleichgewicht bringen oder überhaupt erst mal in ein Gleichgewicht bringen,um dann nicht mehr so viel Schaden auf der Erde anzurichten, sondern Heilung reinzubringen und das Leben ganz neu auszurichten.“[18]

Con cariño y respeto me permito compartir las memorias de la Escuela Amawtica Universal del Choque Paxcha desde este lugar de la Pachamama, rescatando algunos de los sentipensamientos de las mujeres que han hecho del Warmipachakuti y de la visión amáwtica una forma de vida principalmente en Europa.

El retorno de la energía femenina exige escuchar experiencias históricamente desatendidas y revisar las formas de violencia que persisten tanto en las instituciones modernas como dentro de nuestras propias comunidades. De ese modo, la dualidad se vuelve una práctica de equilibrio y no una fórmula que encubre jerarquías. Lo femenino no nombra una esencia delicada, pasiva o exclusiva de las mujeres: expresa una potencia de cuidado, creatividad, detalle, protección y transformación presente en todos los seres.

La complementariedad Chacha/Warmi esa dualidad presente en todo, tampoco debe emplearse para justificar roles rígidos, desigualdades o silencios. Una relación es complementaria solo cuando ninguna de sus partes queda subordinada y cuando todas las personas pueden participar en las

decisiones que afectan su vida. El Warmipachakuti no pide abandonar la crítica; propone ejercerla sin romper el vínculo, sin reproducir la violencia que se cuestiona y sin olvidar que toda transformación necesita sostener la vida.

Conclusiones

El recorrido realizado permite responder que la distopía no proviene de la ciencia en sí misma, sino de su conversión en una verdad única separada del territorio, la comunidad y la responsabilidad. La idea lineal de progreso y desarrollo contribuyó a deslegitimar otros conocimientos y produjo epistemicidios. Por ello, una ciencia con conciencia debe reconocer su historicidad, sus límites y las relaciones de poder que atraviesan su producción.

Las epistemologías andinas ofrecen una respuesta relacional. Pacha, yuyay, uyway, ayni, munay y khuyay muestran que conocer implica memoria, trabajo, afectividad, reciprocidad y crianza de la vida. La multiplicidad de tiempos, el estar-siendo, el tercero incluido y lo ch'ixi permiten comprender diferencias que no necesitan desaparecer para convivir. La interculturalidad y la transdisciplinariedad convierten esa convivencia en una tarea compartida.

El Warmipachakuti reúne estos elementos como horizonte ético y práctico. Warmi expresa una energía de cuidado, creatividad, escucha y complementariedad; Pachakuti, la transformación del tiempo/espacio. Juntos proponen una re-evolución que no regresa intacta al pasado, sino que recupera memoria para crear relaciones nuevas. Otro mundo es posible cuando el conocimiento deja de dominar y vuelve a significar convivir, corresponder y crear la vida desde cualquier territorio.

El texto no pretende presentar una suma de autores o categorías, sino mostrar que la crítica a la separación moderna entre humanidad, naturaleza y conocimiento puede leerse, desde una experiencia andina situada no sólo en los andes, como una distopía relacional. El aporte central consiste en proponer el Warmipachakuti como horizonte que reúne territorios, temporalidades múltiples, reciprocidad, complementariedad y cuidado.

Esta respuesta no cierra la discusión. Deja abiertas preguntas que se trabajarán en la tesis y en la práctica de la Escuela Amawtica Universal del Choqe Paxcha: ¿cómo sistematizar conocimientos sin inmovilizarlos?; ¿cómo dialogar con la academia sin someterse a sus jerarquías?; ¿cómo reconocer la diversidad interna de los territorios?; y ¿cómo evaluar transformaciones que también son afectivas, espirituales y comunitarias? Como asumir el beneficio mutuo y la verdadera conexión que no se programan ni se compran; emergen cuando se asume plenamente nuestra dependencia recíproca, y rutas que se encuentran.

Es asumir el encuentro genuino ese flujo donde el "yo" y el "otro" cohabitan en un espacio, tiempo libre de fatiga, acontece cuando nos descubrimos integrados en la reciprocidad. Es en esas mágicas y escasas ocasiones, suspendidas del cálculo utilitario o del „quid pro quo“, donde logramos comprender que dependemos de la hoja, del grillo, de la comunidad, de la piedra, la tierra y que la armonía de estos depende también de nuestra mirada con cariño y respeto. Allí, la crianza de la vida (uyway) y la sanación se despliegan con alegría y simplicidad, revelando que el Warmipachakuti es, fundamentalmente, la restitución de la dualidad en la reciprocidad multinivel como la única vía sostenible de co-existencia.

El aporte que pretendo brindar consiste en ordenar un camino de reflexión y mostrar sus conexiones. La distopía, el epistemicidio, los tiempos múltiples, el estar-siendo, la reciprocidad y la interculturalidad no son temas independientes. Confluyen en una misma necesidad: recuperar una ciencia con conciencia y una convivencia capaz de sostener la vida. El bienestar individual y comunitario, se concreta superando los egos, la resiliencia comunitaria y el desarrollo científico se sostienen mutuamente. Compartir conocimientos desde la humildad y la reciprocidad puede convertirse en el comienzo de una riqueza planetaria verdaderamente común.

Notas

[1] La figura retórica principal es **la paradoja**, apoyada por **antítesis, paralelismo** y un **juego de palabras** basado en la polisemia del verbo *estar*.

[2] La idea original fue del sociólogo Orlando Fals Borda, y luego fundamentada por el escritor Eduardo Galeano, quien llegó a plantear el sentipensamiento como una categoría que intenta atar la emoción con la razón, a través de relatos de lo cotidiano donde late el pulso del universo. Según Galeano, creador de las “Venas abiertas de América Latina”, el “sentipensar es pensar con el corazón, con los sentimientos. Significa “co-razonar”, como dicen los mayas de Chiapas”.

[3] Leer, su obra “Empujones” (nudges) y la crítica a la misma www.revista.unam.mx/vol.16/num4/art27/

[4] Insisto a la filosofía la llamo sentipensamiento, neologismo político. Otras investigadoras como Gonzales y Suarez llaman a esta acción “sentimientos epistémicos”.

[5] Muchos lugares de Europa también están habitados por indígenas originarios blancos y de ojos azules, como los: **Sámi** (lapones), Nénet, **Komi (Izhma),** Sorbios, Frisones, Celtas, Eslavos y en Alemania los Francos, Sajones, Bávaros, Turingios, Queruscos, Hermunduros, seguramente en sus raíces pueden repensarse los encuentros y las reciprocidades.

[6] la ponencia del Amawta Luis Rojas Aspiazu, se publicó en el sitio web del CEDIB recién el año (2021 s/pág.).

[7] Colmenares, Katya (2026,12 de junio) conferencia de you tube https://youtu.be/5jtWdwL0zOA

[8] Nosotros inclusivo.

[9] Característica también de la "actitud señorial" del colonizador imperial.

[10] Ver: https://youtu.be/BRuHGchMrD8. Enanitos verdes (1994) EMI Odeon SAIC.

[11] Ver: https://theearthstoriescollection.org/la-leyenda-de-los-guerreros-del-arco-iris/

[12] Expresión usada por los medios de comunicación en Bolivia, cuando se trata de consultar al pueblo por el voto en las elecciones pasadas del 2025.

[13] Ver: https://www.democracynow.org/es/2026/5/21/titulares/demonstrators_ in_bolivia_call_for_president_paz_to_step_down

[14] Aunque no necesariamente la devolución se hace a quien ha dado, sino que trasciende hacia otros yos, humanos o no, bióticos o abióticos.

[15] Me parece una idea hermosa e importante, tanto para nosotros individualmente como para nuestra comunidad, saber que cada acción, cada palabra e incluso cada pensamiento tiene consecuencias. Que debemos esforzarnos por encontrar un equilibrio entre dar y recibir. (participante del Encuentro Planetario, amawtico Härz, Alemania, 2026).

[16] Encuentro planetario 2024.

[17] Respetando su identidad se hará uso de su nombre de esencia…

[18] Desde las tierras cátaras donde el laurel vuelve a florecer, viajamos juntos por los senderos que conectan los templos de Pachamama, recogiendo las semillas dejadas por María Magdalena. Nos guían hacia las wak´as, las cuevas, los manantiales, las crestas, los templos al aire libre, que acompañan nuestra evolución en este warmipachakuti.

[19] El Pachakuti, desde una perspectiva energética, es la transmutación de las eras que depende de los ciclos cósmicos, y en este nuevo ciclo cósmico, la energía femenina irrumpe con mayor intensidad en la Tierra. Esto entraña que las estructuras patriarcales deben disolverse, se disolverán. la energía femenina y la masculina deben alcanzar la consonancia y el equilibrio sobre la Tierra, esto conducirá a que también los géneros se hallen en ecuanimidad dentro de sus repercusiones energéticas...en sus virtudes y cualidades energéticas. ello encauzará a la humanidad entera hacia una armonía superior —o, mejor dicho, la conducirá por primera vez a un verdadero estado de equilibrio—, para así cesar de infligir tanto quebranto a la Tierra, infundir sanación y reorientar la existencia de una manera completamente inédita.

Referencias

Alem, T. (2011). Del tiempo de la tristeza al tiempo de la acogida cariñosa: Pachaj llakichiy pachamam khuyayta. En *Seminario Internacional: Soberanía alimentaria, realidades, posibilidades y retos desde el mundo andino*. Loja, Ecuador: Universidad Técnica Particular de Loja. (Ponencia no publicada).

Arendt, Hannah (1998). *La condición humana* (R. Gil Novales, Trad.). Barcelona, España: Paidós. (Obra original publicada en 1958).

Cossio, E. (2015). *El amawtismo en España: Teoría y práctica del Warmi Pachakuti* [Trabajo de fin de máster, Universidad de Valladolid]. UVaDOC. http://uvadoc.uva.es/handle/10324/14183

Esteva, Gustavo (1996). Development. En W. Sachs (Ed.), *The development dictionary: A guide to knowledge as power* (pp. 6–25). Londres, Reino Unido: Zed Books.

Fals, Orlando; y **Rodríguez, Carlos** (1991). *Investigación participativa*. Montevideo, Uruguay: Ediciones de la Banda Oriental; e Instituto del Hombre.

Grosfoguel, Ramón (2012). Decolonizing Western universalisms: Decolonial pluri-versalism from Aimé Césaire to the Zapatistas. *Transmodernity: Journal of Peripheral Cultural Production of the Luso-Hispanic World*, 1(3), 88–104. https://doi.org/10.5070/T413012884

Gurvitch, Georges (1969). La multiplicité des temps sociaux. En *La vocation actuelle de la sociologie* (Vol. 2, pp. 325–356). París, Francia: Presses Universitaires de France.

Han, Byung-Chul (2022). *Infocracia: La digitalización y la crisis de la democracia* (J. M. S. R., Trad.). Madrid, España: Taurus; y Penguin Random House.

Kuhn, Thomas (2004). *La estructura de las revoluciones científicas* (A. Contín, Trad.; 8.ª reimp.). Ciudad de México, México: Fondo de Cultura Económica. (Obra original publicada en 1962).

Kusch, Rodolfo (2007). *Obras completas* (Vol. II). Rosario, Argentina: Fundación Ross.

Lupasco, Stéphane (2011). *L'énergie et la matière vivante* (Nueva ed.). París, Francia: Éditions Hermann. (Obra original publicada en 1962).

Mercier, Claire (2018). Distopías latinoamericanas de la evolución: Hacia una ecotopía. *Logos. Revista de Lingüística, Filosofía y Literatura*, 28(2), 233–247.

Mignolo, Walter (2010). *Desobediencia epistémica: Retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones del Signo.

Mora, Cástor (2016). *Pedagogía y didáctica interdisciplinarias: Taxonomía sociocrítica de la comprensión y praxis educativa transformadora* (Vol. 5). La Paz, Bolivia: Saber y Trabajo.

Morin, Edgar (2005). *Introducción al pensamiento complejo* (M. Pakman, Trad.; 8.ª reimp.). Barcelona, España: Gedisa.

Oviedo, A. (2026). *El mundo abyayalense: Ontología relacional frente al extractivismo digital* [Manuscrito no publicado / comunicación personal].

Popper, Karl (1991). *Conjeturas y refutaciones: El desarrollo del conocimiento científico* (3.ª reimp.). Barcelona, España: Paidós.

Proyecto Andino de Tecnologías Campesinas (2005). *Iskay yachay: Dos saberes*. Lima, Perú: PRATEC.

Rivera, Silvia (2018). *Un mundo ch'ixi es posible: Ensayos desde un presente en crisis*. Buenos Aires, Argentina: Tinta Limón.

Rojas, Luis (2021). *El concepto de progreso en la cultura quechua*. Cochabamba, Bolivia: Centro de Documentación e Información Bolivia.

Sachs, Wolfgang (Ed.) (1996). *The development dictionary: A guide to knowledge as power*. Londres, Reino Unido: Zed Books.

Segato, Rita (2014). *Las nuevas formas de la guerra y el cuerpo de las mujeres*. Buenos Aires, Argentina: Tinta Limón; y Pez en el Árbol.

Sousa, Boaventura (2017). *Justicia entre saberes: Epistemologías del Sur contra el epistemicidio* (R. Filella, Trad.). Madrid, España: Morata.

Temple, Dominique (2003). *Teoría de la reciprocidad* (Vol. II; J. M. Michaux, Trad.). La Paz, Bolivia: Programa de Apoyo a la Gestión Pública Descentralizada y Lucha contra la Pobreza; y GTZ.

Shiva, Vandana (1996). Resources. En W. Sachs (Ed.), *The development dictionary: A guide to knowledge as power* (pp. 206–218). Londres, Reino Unido: Zed Books.

Zavaleta, René (2011). *Obra completa de René Zavaleta Mercado* (Vol. I). La Paz, Bolivia: Plural.

Equipo editorial, las autoras y los autores

Prof. Dr. Cástor David Mora
david.mora@uni-heidelberg.de



El Prof. Dr. Cástor David Mora ha sido docente e investigador en educación matemática, didáctica general, estadística, didácticas específicas, epistemología, planificación estratégica en educación, neurodidáctica, metodología de la investigación, paradigmas de investigación científica, ciencias interdisciplinarias, praxis innovadoras de aprendizaje y enseñanza, educación técnica, teoría de la actividad, etc. Ha desarrollado investigaciones y escrito/publicado artículos, libros y ensayos sobre temas de interés sociopolítico, educativo y científico. Igualmente, ha trabajado en diversos países e instituciones científicas nacionales e internacionales, tales como MPPE, UCV y UDO (Venezuela), UMSA, UNSXX y IIICAB (Bolivia), UNAN (Nicaragua), UH, UB y HGGS-UH (Alemania). Fue docente de física, matemáticas y educación técnica en la República Bolivariana de Venezuela durante más de veinte años. Actualmente coordina el Programa de Cooperación Sur-Sur-Norte de la HGSS.

Dra. Astrid Wind
astrid.wind@hggs.uni-heidelberg.de



La Dra. Astrid Wind es la Directora General de la Escuela de Graduados en Humanidades y Ciencias Sociales de Heidelberg (HGGS). Antes de incorporarse a la Universidad de Heidelberg en 2013, obtuvo su Dr. Phil en la Universidad de Oxford y luego trabajó durante siete años como profesora e investigadora en La Paz (Bolivia), donde también dirigió el programa de doctorado de la Universidad Nacional „Siglo XX“ en Llallagua y el Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello en La Paz. Acompañó la fundación de las universidades indígenas de Bolivia y publicó libros y artículos sobre las universidades indígenas en distintas regiones del mundo. Durante los últimos años ha publicado, en el marco de la cooperación Sur-Sur-Norte de la HGSS, una variedad importante de artículos científicos interdisciplinarios sobre diversos temas de interés internacional.

Hassan Maarfi Poor
hassan.maarfi_poor@stud.uni-heidelberg.de



Nacido en Irán en 1986, cursó estudios de ciencias sociales con especialización en sociología en la Universidad de Mazandarán, aunque no pudo concluirlos debido a persecución política. Posteriormente estudió sociología, etnología y filosofía en Heidelberg y obtuvo una maestría en filosofía en Fráncfort del Meno. Como autor multilingüe, redacta colaboraciones, ensayos y artículos en persa, alemán, kurdo e inglés, y participa regularmente como entrevistado en medios de izquierda. Se considera seguidor de la escuela de Lukács, redactó su tesis de maestría sobre la «relación sujeto-objeto en la estética de Georg Lukács» y se doctoró con un trabajo titulado Repensar a Hegel con Lukács. Una confrontación crítica con Hegel desde el punto de la crítica de la economía política. Sus áreas de investigación comprenden las teorías del fascismo, el hegelianismo, la teoría marxista, la obra de Georg Lukács, la historia del hegelmarxismo, la historia de las revoluciones y temas sociopolíticos de actualidad. Maarfi Poor es investigador asociado (fellow) del Instituto de Teoría Crítica de Berlín (InkriT) desde 2018 y miembro de la Sociedad Internacional Georg Lukács desde 2024.

Daniel Quintero Rodríguez
acacio@ula.ve



Historiador y Abogado egresado de la Universidad de Los Andes (ULA) (Mérida, Venezuela), Maestría en el Instituto de Altos Estudios Nacionales (IAEN) de la República del Ecuador, concluyó sus estudios doctorales en Ciencias Humanas en ULA estando a la espera del conferimiento del título. Se desempeña como docente de la Facultad de Humanidades y Educación de la ULA, siendo responsable de las cátedras: „Historia de las Ideas Políticas“, „Historia del pensamiento Político en la Era Digital“ y el seminario „Pensamiento Político en la Sociedad de la Información“. Es cofundador/coordinador del Grupo de Estudios Contemporáneos sobre Digitalidad e Historias Disruptivas (GECDHD). Ha sido ponente en eventos nacionales e internacionales, así como autor de artículos científicos en revistas y co/autor-editor de distintos libros. Entre sus líneas de investigación: Digitalidad, Capitalismo Cognitivo, Etnografía de lo Intangible, los simulacros tecnológicos y las re-significaciones virtuales. Es miembro de la Red Iberoamericana de Investigación en Imaginarios y Representaciones (RIIR).

Mary Maldonado Botello
maryyibmaldonado@gmail.com



Licenciada en Educación de la Universidad de Los Andes (ULA) (Mérida Venezuela), y en Comunicación Social en la Universidad Católica Cecilio Acosta (UNICA), (Maracaibo Venezuela), con estudios de Maestría en Ciencias Políticas, Especialista en Administración Educacional y en Derechos de Niños Niñas y Adolescentes Convivencia Solidaria y Paz, con la investigación del "Rol del Defensor/a en lo Educativo". Doctorante en Ciencias Humanas en (ULA). Se ha desempeñado como Docente de aula en primaria, igualmente asumió funciones de supervisora, subdirectora y directora (e), en Educación Básica. Participó en la Sub-Comisión de Cultura, Desarrollo Social Integral, del Consejo Legislativo Estado Bolivariano de Mérida (CLEBM), (2015). Ha trabajado como periodista institucional. Sus áreas de interés académico y de investigación desde la horizontalidad de la educación y la comunicación en temáticas relacionadas con la interacción en el contexto educativo y social, las/os docentes, los estudiantes, sus diálogos, significación del discurso, donde emerge lo cultural en la identidad y valores.

Orlan Vielma Rodríguez
orlanvr@gmail.com



Licenciado en Historia por la Universidad de Los Andes (2006); posteriormente, obtuvo la licenciatura en Educación, mención Ciencias Sociales, por la misma institución (2009), y alcanzó el grado de magíster scientiae en Ciencias Políticas en 2015. Actualmente, es estudiante avanzado del Doctorado en Ciencias Humanas en la misma casa de estudios y, en reconocimiento a su trayectoria investigativa, en 2026 fue distinguido con la prestigiosa Beca Baden-Württemberg, otorgada por la Fundación Baden-Württemberg. En el ámbito docente, se desempeña como profesor asistente de la asignatura de Pedagogía General en la Universidad de Los Andes, donde además es miembro activo del Departamento de Pedagogía y Didáctica de la Escuela de Educación. Anteriormente, ejerció como investigador asistente en la Unidad de Geopolítica del Ambiente y Relaciones Internacionales (GIGARI), adscrita a la Facultad de Ciencias Jurídicas y Políticas, durante el periodo 2016-2021. Ha publicado diversos trabajos sobre relaciones internacionales, ecopolítica y la enseñanza de la historia, consolidando una destacada participación como ponente en múltiples eventos académicos de carácter nacional e internacional.

Albis Pabón Basto
aypb06@gmail.com



Médica Especialista en Psiquiatría, egresada de la Universidad de Los Andes (ULA), Mérida, Venezuela. Profesora Agregada de la Facultad de Medicina, Departamento de Medicina de la ULA, y médico adjunto de la Unidad de Psiquiatría del Instituto Autónomo Hospital Universitario de Los Andes. Se desempeña como docente de pregrado en las asignaturas de Semiología Psiquiátrica, Clínica Psiquiátrica y Emergencias Psiquiátricas. En el programa de Postgrado en Psiquiatría imparte las asignaturas Historia de la Psiquiatría, Psiquiatría de Enlace y Metodología de la Investigación. Asimismo, ejerció la coordinación del Postgrado en Psiquiatría durante seis años. Cuenta con experiencia en investigación, siendo autora y coautora de artículos científicos publicados en revistas nacionales e internacionales. H a participado como ponente en eventos científicos regionales, nacionales e internacionales. Actualmente se encuentra culminando el Doctorado en Ciencias Humanas de la Universidad de Los Andes, desarrollando una investigación sobre la conducta suicida. Es miembro de la Sociedad Venezolana de Psiquiatría (SVP) y de la Sección de Suicidiología de la sociedad.

Brando Mesa Cabrera
brandomesa062@gmail.com



Licenciado en Psicología (Universidad de La Habana, 2022), graduado con premio al mérito científico. Máster en Psicología Educativa por la Universidad de La Habana (2025). Cursa el Doctorado en Ciencias Psicológicas en la propia universidad (desde 2025). Profesor Asistente en la Facultad de Psicología de la Universidad de La Habana, donde imparte Procesos Cognitivos I y II, y Prácticas Pre-Profesionales II (Psicología Experimental). Su trabajo de investigación se centra en el estudio de procesos cognitivos en contextos educativos, principalmente sobre procesos atencionales y funciones ejecutivas. Su proyecto de investigación doctoral aborda la relación entre funciones ejecutivas y el uso de tecnologías digitales en adolescentes. Es miembro de la sección InterCreAcción, de la Sociedad Cubana de Psicología, desde la cual ha participado como consultor y coordinador en numerosos talleres de transformación institucional. Es miembro activo de la Sociedad Cubana de Psicología (desde 2019).

Emely Corcho Rosales
emelycr00@gmail.com



Psicóloga (2022) y Máster en Psicología Educativa (2025), Universidad de La Habana, Cuba. Actualmente cursa el Doctorado en Ciencias Psicológicas de la Universidad de La Habana. Se desempeña como Profesora Asistente en la Facultad de Psicología, en las asignaturas Psicología del Género y Metodología de la Investigación Psicológica. Miembro de los proyectos de investigación "Socialización Digital en Redes Sociales" y "MenteCrítica 2.0". Autora de publicaciones en revistas como la Revista Cubana de Psicología y Psychology in Russia: State of the Art. Ha sido reconocida con el Premio Nacional de la Academia de Ciencias de Cuba (2024, 2025), Premio del Ministerio de Educación Superior de Cuba (2025), Premio de la Rectora de la Universidad de La Habana (2025), como co-autora de resultados de investigación; y Premio Mención de la Rectora de la Universidad de La Habana a recién graduada más destacada (2023).

Alejandro Castellón Gorena
musicoaching1@gmail.com



Licenciado en Psicología de la Universidad Mayor de San Andrés (UMSA), egresado con máxima distinción y honores, Máster en Ciencias mención en administración pedagógica en educación superior UMSA, donde es docente desde el año 2006 en las asignaturas: Metodología de la Investigación, Teorías y Sistemas en Psicología, Psicología Cultural y Epistemología, de la cual ahora es titular, docente de post grado de la Carrera de Ciencias de la Educación y en el CEPIES Rural UMSA. Docente en la Universidad Privada Boliviana, Universidad Privada Domingo Savio y Universidad Católica Boliviana. Distinguido por la Cámara de Diputados del Estado Plurinacional de Bolivia a su labor docente, por la Carrera de Psicología de la UMSA y por su charla en TEDX Bolivia, entre otras. Presentó ponencias y publicaciones en la revista Scielo e IIIPP-UMSA sobre el desarrollo de intersubjetividades en el entorno digital, actualmente realiza su tesis doctoral en la Universidad de Heidelberg-Alemania.

Eliana Cossio Coca
el.cossio@umss.edu



Es licenciada en Ciencias de la Educación y especialista en Educación Superior e Innovación Universitaria por la Universidad Mayor de San Simón (UMSS), Bolivia; también profesora en la carrera de Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades (FHyCE); con maestrías en: Enseñanza y Aprendizaje Abierto y a Distancia por la Universidad Nacional a Distancia (UNED), Madrid, y en Antropología de Latinoamérica del Master Interuniversitario de Valladolid (UVA), Salamanca (USAL) y León (UL) España, cursa actualmente el Programa Doctoral de Investigación y Acción para la Transformación en la (UMSA) y es parte del equipo de investigadores IIFHCE de la UMSS. ha trabajado en el rescate de saberes, elaboración de materiales de autoformación docente y es fundadora del Programa Especial de Licenciatura para Maestros en Servicio en EIB, en la UMSS. También es Wilumi de la Escuela Amawtica Universal del Choqe Paxcha de Tiwanaku y forma parte del directorio de la Asociación Cultural Comunitaria Taypiri.