



De la actitud crítica a los Estudios Críticos en Educación (ECE)

Ser crítico, hacer crítica, actuar críticamente, son expresiones que en la pragmática del lenguaje apuntan a una valoración, regularmente positiva, de las ideas y acciones de sí mismo o los otros. Estas frases, así como estos y otros usos e inflexiones del concepto crítica, regularmente se entienden por su oposición a la pasividad, la obediencia, lo dogmático o lo inercial. Tanto en el mundo del pensamiento y el humanismo como en el de la organización y la acción política, a partir de la modernidad, dicho concepto ha sido utilizado para caracterizar proyectos intelectuales, prácticas políticas, teorías y agrupaciones que entre sí mismas lo conciben de maneras distintas, aunque se autodenominan o son denominadas críticas. Por esta razón, es válido decir para la crítica algo que opera para la filosofía en general: cada ejercicio filosófico inicia con preguntas sobre la filosofía misma, luego entonces, cada proceso caracteriza-do como crítico debería partir de preguntas sobre la crítica misma.

Ante esta peculiaridad, al abordar lo crítico, nos cuestionamos ¿qué es la crítica? Esto con el fin de orientar la acción de investigación hacia criterios que posibiliten realizar trabajos que logren coherencia entre los elementos epistémicos, metodológicos y empíricos de estudios sociales, que cumplan con una visión que llamaremos crítica. Nuestro interés se centra en los fenómenos educativos, por lo que, el grupo de investigación que realiza este análisis asume que los Estudios Críticos en Educación (ECE) son parte de los estudios sociales, la intención en este texto es develar qué condiciones y características son necesarias para denominarlos críticos.

Por lo anterior, en este capítulo, se revisarán, en un primer momento, las características de la crítica; posteriormente, nos centraremos en el objetivo de la línea de investigación sobre estudios críticos en educación, a partir de la crítica; en tercer lugar, abordamos la discusión metodológica de los estudios sociales críticos y; por último, se precisan las categorías empíricas con las que se realiza el análisis e interpretación de los entrevistados.



Características de la crítica

La crítica es un concepto polémico, que no tiene una definición única, con características específicas, que trasciendan de manera independiente al tiempo, situación, lugar e individuos involucrados. Sin embargo, la crítica ha sido objeto de estudio y uso como manera de pensar, como medio de expresión, como forma de actuar, como instrumento de análisis, como ejercicio de poder, pero todas estas formas se orientan a establecer una relación con el ser y su acción, en función de la otredad, en un contexto social. En este punto, la crítica asume la función de denuncia contra la dependencia, que implica la existencia de la dominación en contra de la propia voluntad del ser, asumiendo que la libertad es condición de la crítica.

Cuando abordamos la crítica, a partir de planteamientos teórico-filosóficos percibimos su profundidad y dificultad inherente. Porque la crítica es una actitud, una teoría, pero también un método. Es, además, una aspiración en términos educativos, la tan ansiada formación del pensamiento crítico. Ello de por sí ya nos anuncia la complejidad de ésta.

Michael Foucault (2018, p. 6) estableció su posición en relación con la crítica, al considerar que su existencia está dada por la relación con otra cosa distinta a ella misma; debido a esta dualidad, la entiende como un instrumento, como un medio para la verdad. La crítica termina describiendo los límites de los regímenes de la verdad, dando paso a la pluralidad y la diversidad, con el fin de reconocer que la verdad es una construcción social y no una determinación universal.

La crítica se piensa como la forma de visibilizar situaciones de dominio en contra de la voluntad del ser y, por tanto, necesita criticarse a sí misma. En este sentido, la crítica presenta otra característica, pero en el área de la ética, pues le subyace un imperativo general que rebasa por mucho el simple hecho de señalar equivocaciones, omisiones e incluso errores, ya que su fin será transformar situaciones. Sin olvidar que el poder es la clave para transformar y alcanzar la posibilidad de agenciamiento, es decir, para quienes buscan el



cambio social deben lidiar con el poder, lo que permitirá transformaciones, adaptaciones y construcciones. En el límite superior del agenciamiento, la propuesta será cambiar el orden social a través de un proyecto de sociedad que parta de una visión política del mundo, su ética y la idea de relacionamiento o comunicación social. (Foucault, 2018)

Foucault (2018), asume que la crítica tiene afinidad con la virtud, cuando plantea una pregunta de aparentes visos ontológicos “¿qué es la crítica?” con lo que constantemente interpela a la filosofía y a otras parcelas del conocimiento, a la ética y en general de un sin-fín de rubros donde aparece como una solución, una promesa, un compromiso o una salvación. Al rechazar esa apariencia ontológica y asumir que lo crítico más que ser una propiedad de los enunciados o una doctrina, es una actitud, es decir, “cierta manera de pensar, de decir, también de actuar, cierta relación con lo que existe, con lo que se sabe, con lo que se hace, una relación con la sociedad, la cultura, una relación, asimismo, con los otros” (Foucault, 2018, p. 52). Se asume, en cambio, que la crítica es una interacción en acción que permite “una vuelta de tuerca” a las situaciones imperantes.

Entonces, una actitud (crítica o no) estaría compuesta por modos o tipos de actuación, relación y conocimiento que, en este particular caso de la predicación “crítica”, estarían dirigidos a uno mismo y a los otros, en su calidad de otros o de sociedad, o de cultura. Esta actitud en los siglos XV y XVI surgirá como una virtud, en el contexto de la pastoral cristiana que establecía que el individuo es responsable de su salvación y para lograrla debe someterse a dos normas: ser gobernado y dejarse gobernar, a través de la obediencia a alguien; siendo así la actitud crítica la virtud de resistirse a ambas sujeciones (Foucault, 2018). Entonces, de la mano de la pregunta sobre cómo ser gobernado, surge la cuestión de cómo no ser gobernado, esta naturaleza “negativa” será propia de la actitud crítica: se define en relación con algo distinto y anuncia algo por venir, es un camino, una herramienta, no un fin en sí misma.

Para Foucault (2018) el referente para explicar la actitud crítica es la *Auflärung* (ilustración) kantiana, porque este referente le permite



explicar que en la historia del pensamiento occidental enfrentamos (s. XIX): a). Un modelo único de ciencia positiva; b). Un sistema estatal de razón y racionalidad, que ponen en juego una serie de dispositivos de poder, control y dominación; una razón de estado, que tiene a su disposición indiscriminadamente todos y cada uno de dichos dispositivos.

La crítica tiene por lo menos dos vertientes: una política, la voluntad de no ser dominado, la indocilidad reflexiva que lleva a enfrentar el poder y el orden establecido. Con lo cual la crítica es el nudo entre el poder, la verdad y el sujeto. Otra vertiente, es axiológica y epistemológica, asume el “coraje de saber” pero, a la vez, reflexiona sobre los límites de ese saber. Ambas, forman parte de la misma pregunta ¿Cuándo estamos en presencia de la actitud crítica?

Si la verdad es uno de esos dispositivos de dominación, entonces la obediencia se presenta a través de una triple relación con la verdad, a saber:

1. La verdad como dogma.
2. La verdad como modo particularizante e individualizante (como modo de individuación y/o como vía de subjetivación).
3. Verdad como forma de dirección reflexiva, normada, con conocimientos particulares, preceptos, métodos de examen, de confesión, de entrevista, de dar cuenta de sí, entre otros. La crítica surge con una actitud reflexiva que paradójicamente asume la verdad para luego confrontarla, cualquiera que sea el dispositivo de dominación.

La actitud crítica sería el rasgo característico de lo que Kant llama “ilustración” (*Aufklärung*) y que buscaba sacar a la humanidad de una “minoría de edad” caracterizada por la falta de decisión y coraje (coraje de saber principalmente), que la somete al tutelaje autoritario por parte de la religión, el derecho y el conocimiento. La actitud crítica se caracteriza, en este caso, por el ¡atrévete a saber! (*Sapere aude*). Ahora, aquí es donde Foucault (2018) propone un retruécano: este atrevimiento de usar una razón propia conduce a descubrir un principio de autonomía, desde el cual el mandato “obedezcan” ya no es la única forma de pensar, actuar y relacionarse, sino que



el llamado “obedezcan” se sostiene en la autonomía misma; particularmente en la autonomía de reconocer los límites del propio conocimiento y, entonces sí, sujetarse “voluntariamente”.

El camino de la ilustración condujo a una ciencia, que encuentra su mayor expresión en el positivismo, que en su momento fue una crítica a los conocimientos tradicionales y a sus propios resultados. El positivismo, no obstante, aunque es producto de una actitud crítica, por sí mismo no ofrece recursos críticos, incluso puede conducir a una sujeción dogmática. Es decir, el positivismo surge del criticismo y opera como una herramienta crítica en pos de alcanzar una serie de objetivos, llamados conocimientos y técnicas, que se distancian dramáticamente de los antecedentes escolásticos de la filosofía natural y de los referentes autoritarios que legitiman su verdad, tales como los dogmas. Pero, con el paso del tiempo, los positivismos han caído en dogmatismos y ejercicios autoritarios que con respecto a otros modos de hacer y otros supuestos son hegemónicos y anquilosantes.

Frente al anhelado fundamento del conocimiento que habría de encontrarse en datos sensoriales autoevidentes en el cual toda sentencia podría ser lógicamente verdadera, surgió hacia finales del siglo XIX y principios del siglo XX una actitud relacional para la cual el conocimiento es un fenómeno que en sí mismo incluye a quien lo estudia. Así Bachelard (2001), con una ironía provocadora, ejemplifica cómo se desbalancea a un racionalista cuando, ante cualquier interrogante, se responde: “depende”. Hoy, ya no nos sorprende que las respuestas, efectivamente, dependen cada vez más del momento y la situación de partida, de múltiples factores que abren la puerta a la ambigüedad y la contradicción. Es ahí donde la crítica asume un papel fundamental, como discurso emergente ante ese racionalismo liso y homogéneo, que caracteriza al pensamiento científico moderno.

Entonces, los destinos de la actitud crítica han sido variados y seguirán siéndolo. Aquí interesa mucho uno de ellos, aquel relacionado con lo que Foucault (2018) llama “izquierda hegeliana” que, en Alemania, en la primera mitad del siglo XX principalmente, desembocó en la llamada “Escuela de Frankfurt”, caracterizada por:



una crítica del positivismo, del objetivismo, de la racionalización, de la *techné* y la tecnificación, una crítica de las relaciones entre el proyecto fundamental de la ciencia y la técnica, que tuvo por objetivo poner de relieve los vínculos entre una presunción ingenua de la ciencia, por un lado, y los modos de dominación propios de la forma de sociedad contemporánea, por otro. (Foucault, 2018, p. 60)

La actitud crítica se relaciona con la Escuela de Frankfurt cuando busca develar las relaciones entre las estructuras de racionalidad que articulan el discurso, para que este tenga una tesis veraz, y los mecanismos de sujeción que aparecen en los discursos, en suma, se trata de hurgar en la dinámica entre poder, verdad y sujeto.

El momento en el cual los seres humanos se reúnen a vivir en sociedad y se firma, de manera metafórica, el denominado contrato social (Rousseau, 1985). Pues bien, la vida en sociedad ha mostrado una marcada tendencia, a lo que Foucault (2018) denominó, la “gubernamentalización”, para dirigir, normar y castigar la conducta de los sujetos que integran la sociedad. Pero al mismo tiempo se generó su contraparte que consiste en buscar ¿cómo no ser gobernado por tal sistema de dominación o por determinados personajes o por ciertos principios o por aquellos objetivos y medios?

Cuando la crítica se ubica en la contraparte de la gubernamentalización, es decir, en el campo de la desujeción del sujeto; se caracteriza por su estatus como actitud crítica frente a los métodos de sujeción de creencias y dispositivos de control del fenómeno de gobernar; desconfía permanentemente de las estrategias de gobernar; intenta comprender, limitar, transformar y, sobre todo, desplazar el sistema de gobernar. Ya se mencionó que la crítica se ubica en la gubernamentalización desde la trinchera de cómo no ser gobernado de una determinada forma, pero, el sistema de gobierno presenta una serie de relaciones entre sus componentes que son los que hacen posible la dominación y sujeción del ser humano. A la crítica le interesan esas relaciones y componentes del gobierno para visualizarlos, comprenderlos, fiscalizar y juzgar.

Son tres componentes que el gobierno utiliza y relaciona para al-



canzar su fin: poder, verdad y sujeto; debido a esto, la crítica tiene como objeto de estudio las intersecciones entre los componentes mencionados para cuestionar a la verdad en tanto sus efectos de poder en su discurso sobre la verdad. La actitud crítica también se caracteriza por la “indocilidad” en su reflexión para cumplir con su función, la desujeción del sujeto en el terreno de la política de la verdad. (Foucault, 2018, p. 8)

De manera esquemática, pero no exclusiva ni excluyente, puede decirse que el carácter relacional de la crítica, que la aleja de toda trascendencia, la hace funcionar como actitud, teoría y método para que se decante en acciones, modos de existir y relaciones que gestionen los afluentes de gubernamentalización (principalmente heteronómicos) de manera agenciante y reflexiva.

Por tanto, en este análisis consideramos que los rasgos fundamentales de la crítica son:

- Denunciar la dominación que surge de los ejercicios de poder que permiten la heteronomía para reaccionar a la dominación. Ante una visión dominante la crítica ha de demostrar que existen opciones a esa visión.
- Interpelar a cualquier área del conocimiento y rubro cultural humano en los cuales un ejercicio discursivo, práctica, normativa, institución u organización ejerza una jerarquía y forme parte de procesos de subjetivación, sean éstos evidentemente problemáticos o no.
- Utilizar las herramientas de los ejercicios críticos en la historia moderna del pensamiento y la acción política, así como desarrollar algunas otras que permitan resistir a modos de sujeción (ser gobernado y dejarse gobernar) alienantes.

Es así como una actitud crítica es aquella que busca alejarse del sometimiento autoritario, una indocilidad reflexiva frente al poder y orden establecidos que usa la razón para llegar a la autonomía de pensamiento, la cual reconoce los límites del propio conocimiento para, entonces sí, sujetarse “voluntariamente”. Esta paradoja implica que la heteronomía es ciertamente necesaria para la subjetivación, para existir en una cultura, no obstante podemos intervenir en



esas normas, no son divinas, naturales ni inamovibles, pero para transformarlas o simplemente ajustarlas a nuestras intenciones se requiere de otras normas, es imposible ser sujetos sin control social pero sí podemos decidir cómo y para qué se da ese control, si construimos actitudes críticas empeñadas en desvelar relaciones entre las estructuras de racionalidad que articulan el discurso y las acciones.



Estudios Críticos en Educación (ECE)

Historicidad de la crítica en la ciencia

Hablar de Estudios Sociales y Ciencias Sociales es apuntar a proyectos, anhelos y prescripciones paralelas que tienen como objeto lo social, sea esto un rasgo o cosa, pero con procesos, consecuencias y sentidos diferentes. Por un lado, las ciencias sociales, en una visión genérica, pero comprehensiva, se refieren a “disciplinas intelectuales que estudian al hombre como ser social por medio del método científico. Es su enfoque hacia el hombre como miembro de la sociedad y sobre los grupos y las sociedades que forma, lo que distingue las ciencias sociales” (Gross, Messichk, Chapin y Sutherland, 1983, pp. 85-86). Por otro lado, los estudios sociales reflexionan sobre la sociedad con recursos intelectuales propios de cada disciplina, con consideraciones filosóficas, que tienden más a encontrar sentido que explicaciones causales, pero la diferencia no implica oposición sino cooperación.

Los proyectos científicos que tienen como objeto a la sociedad como un todo o las interacciones que permiten construir conocimientos y explicaciones fundamentalmente empíricas, sean estas cualitativas, cuantitativas o mixtas, tienen un afán por comprender, a través de las interacciones de variables, relaciones causales y/o funcionales de aquello que toman como objeto. Su anhelo es que sus explicaciones sean empíricamente sostenibles y/o racionalmente explicables a partir de comprensiones que no contengan atisbos de ideologías, filosofías o cosmovisiones, sino que sean en algún punto lógicamente demostrables, a través de las descripciones de las dinámicas de los fenómenos en cuestión.

En nuestra opinión, los estudios sociales dan apertura a otras consideraciones, de carácter filosófico, histórico, geográfico, religioso, o cultural de cualquier tipo, al ocuparse de algo social, sin que sea imprescindible la explicación causal de los fenómenos. Estas consideraciones son su distintivo, su virtud, su interés y su cauce, ya que en ellas se encuentra el sentido para los datos o información que se obtienen con las herramientas metodológicas de las ciencias so-



ciales. No refieren a un programa de investigación específico, no prescriben metodologías exclusivas y excluyentes, ni consideran al saber académico como uno de mayor precisión por ese mero hecho, sino que se afianzan éticamente y epistemológicamente en un pluralismo que admite opiniones, intereses, participación activa, subjetividades, experiencias y otros procesos expulsados del quehacer científico tradicional, dado que no es un conocimiento instrumental lo que buscan sino comprensiones modales, es decir, relacionales y contextuales, que dan sentido a ese conocimiento, que tengan una implicación; donde lo subjetivo y los intereses no son una intrusión sino un componente necesario, del cual el investigador es o no consciente, razón por la cual es mejor hacerlo explícito y reflexionarlo en sus propias posibilidades.

Esta postura tiene limitantes, como la imposibilidad de generalizaciones y la renuncia al anhelo de un conocimiento objetivo; razón por la cual requiere basamentos éticos y estéticos que acepten la diferencia y el conflicto como punto de diálogo, pero no para construir o acordar una versión que luego se predique verdadera, sino para que, manteniendo las diferencias, permita abordajes y prácticas que acepten la pluralidad como irreductible, preferentemente como una oportunidad creativa y de construcción.

Vistos así, los estudios sociales son una alternativa al realismo ingenuo que se implantó con la diseminación del positivismo como filosofía *perenne*, en la mayoría de las ciencias empíricas, incluidas las sociales. El positivismo asume la transparencia de los datos sensoriales, como fundamento de todo conocimiento, que de a poco conduce al fin de la independencia de la filosofía o bien, incluso, a invertir el camino: la filosofía no puede fundamentar ciencia alguna, la ciencia debe ser la base de todo filosofar, ya que la ciencia es la única vía de construcción de conocimiento; reviviendo con un ajuste de tuerca la vieja y despreciativa fórmula medieval *Philosophia ancilla theologiae* como *Philosophia ancilla scientiae*.

Esta actitud adquirió un particular cariz en el contexto del prestigio del positivismo lógico, cuando uno de sus grandes representantes, Hans Reichenbach (1954), consideraba que la principal determinante del conocimiento era su capacidad de generalización, de ir



más allá de las experiencias particulares y plantear leyes, para lo cual la única vía de constitución era la ciencia en un camino mixto: empírica por describir y agrupar los datos sensoriales y lógica, al extraer consecuencias formales de esos datos sensoriales. La filosofía existente al estar tradicionalmente ligada a nombres, doctrinas y periodos específicos, al privilegiar las experiencias por sobre las formas, consideraba Reichenbach (1954), que no estaría a la altura de las necesidades de la ciencia positiva.

Ante esta diferencia, el positivismo lógico se autodenominó “filosofía científica”, toda vez que su objetivo es formular problemas que puedan ser abordables por una vía empírica y analizable lógicamente (Reichenbach, 1954). Pero, sin duda, la predicación “científica” implicaba también una división entre lo precientífico y erróneo y lo que por principio rechazaba la incidencia de la irracionalidad y por potencia tendría un valor epistémico, equivalente al de la ciencia, pretensión que partía de una premisa cuestionable: la filosofía es reducible a la epistemología y aspira a construir conocimientos. Frente a esta actitud de diálogo y no de sometimiento, a partir de dos perspectivas, planteadas más o menos en la primera mitad del siglo XX, por Marcuse y Bachelard, nos parece que el camino a seguir es precisamente el diálogo que implica una relación necesaria entre ciencia y filosofía.

Por su parte, Marcuse (2020) consideraba la afirmación del positivismo lógico, en la que el conocimiento es el producto de la relación suficiente, entre análisis lógico y dato positivo, su postura es reaccionaria, ya que se opone a la reflexión sobre los destinos y la “situacionalidad del conocimiento”, lo que estaría en la base del cambio social que las doctrinas positivistas buscaban a través de la ciencia.

La intención de despojar a la ciencia de todo atisbo filosófico, lleva a asumir que la ciencia empírica es la única vía para construir conocimiento válido, capaz de conducirnos a una época post ideológica, caracterizada por su posibilidad para prescindir de sistemas filosóficos que den sentido a los discursos y las acciones; porque los datos, la información que obtenemos a través de una experiencia sensorial ordenada y un lenguaje sin grilletes metafísicos, nos



permiten una transacción veritativa con la realidad. Marcuse (2020) critica esta postura porque la califica de absolutamente ideológica y con fuertes compromisos metafísicos, como sucede con toda ciencia: tiene un asidero metafísico guiado por valores.

Como ejemplo de lo anterior, se podría hablar de estipular a la objetividad como valor supremo, lo cual conduce a desplazar otras consideraciones que podrían decantarse en otros valores, como podría ser que el conocimiento implica un punto de vista que devela estructuras de poder que están presentes ya en la propia construcción de un problema de investigación, razón por la cual la objetividad sería una impostura más que un logro, poniendo en el lugar de ese valor, por ejemplo, a la intersubjetividad con todas las consecuencias que eso conlleve. Así lo que encontramos entonces en la base de la propuesta de asimilación ciencia-filosofía es una dicotomía entre hecho y valor que se ha dado como natural, comprendiendo con ello que nuestras construcciones son ajenas a la naturaleza, artificiales y un impedimento para el conocimiento, aunque del conocimiento que se habla sea, paradójicamente, humano.

Desde los estudios sociales esta distinción ontológica es evitada o incluso negada, se asume que, con respecto a lo social, distinguir un hecho (lo objetivo) de sus valoraciones (lo subjetivo) es una tarea imposible ya que hay una co-construcción en la cual, cualquier distinción ya respondería a un modo ideológico de división que se impone a lo empírico y a toda racionalización, ante ello se considera mejor poner a los hechos-valoraciones en discusión, ante la criba analítica, para comprender las implicaciones de unos y otros modos de comprender e intervenir los devenires sociales.

Bachelard (1973) propone una complementariedad distinta respecto de la ruptura entre filosofía y ciencia, asume que los sistemas filosóficos tienen dominio, eficacia, coherencia espiritual y fines asignados, de modo que la vitalidad de estos sistemas depende de su cercanía o fidelidad entre sus propios argumentos. En estos sistemas hay una inmanencia que los mantiene “cerrados”, lo cual permite que operen con meditaciones desde, para y por un pensamiento coordinado. La aspiración de síntesis y unidad son los principales valores de los sistemas filosóficos, que en los estudios sociales contemporáneos marcan una relación con la filosofía muy



cercana, a manera de marco explicativo, donde las narrativas adquieren sentido.

Por su parte la ciencia, no es un sistema. Su principal rasgo es su apertura, la inconclusión y la precariedad. Según Bachelard (1973) quienes hacen ciencia, consideran innecesaria una preparación metafísica ya que la experiencia es suficiente o la evidencia racional. Sin embargo, cabe señalar que la ciencia parte de una jerarquización de valores, encabezados por la objetividad y la generalización, basada en el método; en la que subyace una metafísica ingenua, ante la cual, debemos estar vigilantes para no tomar los argumentos metafísicos por conocimiento científico, porque adolece de coherencia, por su falta de tratamiento filosófico.

Así, afirma Kuhn (1978), que la metafísica ingenua se debe a la débil relación que suele existir entre el ejercicio de una ciencia y la historia de esa ciencia, ya que, tras un proceso de investigación, con ciertos resultados, muchos investigadores se lanzan a la búsqueda de linaje y sentido para su investigación, sin un modo sistemático de hacerlo, volteando a ver ciertos parecidos de familia con otros trabajos y fincando ahí su fundamentación. Pero, de la mano de esa elección, suelen ir otros factores culturales que posiblemente serían asumidos y reproducidos pasivamente; así, convicciones filosóficas constriñen situaciones morales, éticas, políticas, estéticas, epistemológicas, ontológicas y retóricas, entre otras, que dan forma a todo proceso de investigación. Por supuesto, para Bachelard (1973) esto no sucede con el nuevo espíritu científico que en su incompletud encontraría su máximo valor, la pregunta es ¿cómo asegurar que el empirismo racionalista o el racionalismo empírico, como fundamentos epistemológicos, asumen como valores normativos la inconclusión, la apertura, la no tendencia a la síntesis?

Si la ciencia ve a la filosofía como un balance de resultados del pensamiento científico (Bachelard, 1973), pero todo balance solamente es posible a través de contrastes valorativos y de anhelos o prospectivas anidadas en contextos específicos, e igualmente, la relación entre filosofía y ciencia es invertida, pero, principalmente, en lo que refiere a la metafísica, entonces, la filosofía dejaría de ser rectora o supervisora del proceder de las ciencias para dar paso a



ontologías transitorias, históricas, en diálogo con la ciencia.

Se restituye la relación entre ciencia y filosofía que nos permite revisar las categorías filosóficas de la ciencia. Además, la historia de la ciencia sirve de puente en la relación entre filosofía y ciencia, pero no en una relación ya dada, legítima o automática, ya que, si la filosofía mantiene relación con la historia de la ciencia es “con la condición de aceptar de tal modo un nuevo estatus en su relación con la ciencia” (Canguilhem, 2009, p. 13).

Por tanto, se observan tres visiones:

1. Los positivistas lógicos asumen que la filosofía debe ser científica en el sentido de acotarse al abordaje lógico semántico de las teorías científicas.
2. Marcuse (2020), propone que la ciencia requiere de criterios que van más allá de lo empírico (filosofías, ideologías, connotaciones culturales) para darle “situacionalidad” al conocimiento y un uso para el cambio social.
3. Bachelard (2000), a través del “racionalismo aplicado o materialismo racional” requiere de una filosofía que permita sistematizar la interacción entre lenguaje y ciencia, donde racionalidad y experiencia se convierten en mutuos afluentes críticos. Pues en ocasiones la ciencia cambia, pero no el lenguaje que le sirve de referente, provocando enquistamientos que inmovilizan la discusión.



Propuestas contemporáneas de los Estudios Críticos en Educación

En la actualidad existen una serie de proyectos de investigación, publicaciones, instituciones y grupos que se autodenominan de Estudios Críticos en Educación, los cuales tienen una serie de puntos medulares en común y algunas variaciones propias de sus afluentes teóricos, contextos y objetivos.

Una publicación periódica de la casa editorial inglesa *Taylor and Francis* ha tenido un lugar fundamental en la consolidación de un conjunto plural de estudios que se engloban en el rótulo en cuestión, a saber, la revista *Critical Studies in Education*, la cual en sus objetivos y alcances busca publicar contribuciones teóricas, metodológicas y empíricas críticas a la investigación en educación, principalmente, pero no de manera excluyente, desde una sociología crítica de la educación, abierta a textos que buscan analizar críticamente las relaciones sociales en educación, particularmente “las implicaciones de la intensificación de los desafíos sociales, políticos y económicos y cómo estos dan forma a la educación” (*Critical Studies in Education*, 2023). Para lograr este objetivo, su preocupación central es:

examinar y disrumpir las relaciones de poder desiguales, incluidas, entre otras, las de clase, género, raza, sexualidad, discapacidad y colonialidad. La revista adopta una definición amplia de educación, lo que significa que los envíos pueden centrarse en diversos sistemas educativos, políticas, prácticas, conocimientos y evidencia. Estos pueden estar relacionados con una variedad de entornos, desde escuelas, educación vocacional y superior hasta formas de educación más informales, incluidas las dinámicas educativas de la cultura popular y digital. (*Critical Studies in Education*, 2023)

Consideran que la “investigación crítica” no puede tener un significado fijo, por ello apuestan por el diálogo sobre qué significa lo crítico en los contextos cambiantes teóricos, empíricos y metodológicos en el ámbito de la educación. Esta publicación entre los años 1957 y 2006 fue llamada *Melbourne Studies in Education*, fue a partir de



2007 que recibe el nombre en cuestión debido a que, a finales de 2005, el equipo editorial, compuesto por decanos de las cuatro instituciones que patrocinan a la publicación, a saber: Universidad de Melbourne, Universidad de la Trobe, Universidad de Monash y Universidad de Deakin sugería este cambio así como mudar la publicación de su formato impreso a uno digital, como resultado de la marcada tendencia de su última década de publicar textos cualitativos, históricos, sociológicos y marcadamente culturales caracterizados por cuestionar las tendencias teóricas, metodológicas, empíricas e institucionales imperantes en la investigación educativa. Esta revista cuenta en la actualidad con 159 mil visitas y descargas anuales (<https://www.tandfonline.com/journals/rcse20>).

Otra publicación periódica es la revista, arbitrada por pares y de acceso libre, *Critical Studies in Teaching and Learning* (CriSTaL) auspiciada por la Universidad del Cabo Occidental, Sudáfrica, la cual inició sus publicaciones en el año 2013 y que tiene como objetivo publicar artículos y ensayos referidos a la enseñanza y aprendizaje, principalmente en educación superior, que:

incorpora lo crítico en la teoría crítica de la raza, el cosmopolitismo crítico, la política mediática crítica, el posthumanismo crítico y el giro afectivo, el realismo crítico y la pedagogía crítica, enraizadas en el marxismo, el estructuralismo, el postestructuralismo, el feminismo y el posmodernismo. (Bozalek, 2013, p. 1)

Con esto buscan promover “una comprensión situada de la creación de conocimiento, que desafía el pensamiento hegemónico y es sensible a posicionalidades, historias y desigualdades que se cruzan.” (CriSTaL, 2023), desde una ética que procure la justicia social.

En un espíritu similar, se encuentra la publicación periódica de acceso libre *Critical Education*, auspiciada por el Institute for *Critical Education Studies* (ICES) de la Universidad de la Columbia Británica en Canadá, revista trimestral que inició sus publicaciones en línea en el 2010, la cual busca publicar investigaciones teóricas, empíricas y artículos de promoción de prácticas educativas que desafían las visiones imperantes sobre cómo son y cómo deben ser las escuelas, la educación superior y la educación informal. Asumen



como guía editorial: “defender la libertad, sin restricción ni censura, de difundir y publicar informes de investigación, docencia y servicio, y de expresar opiniones críticas sobre instituciones o sistemas y su gestión.” (ICES, 2023)

Otra publicación relacionada, con una comprensión principalmente marxista y posmarxista de la crítica, digital y de acceso libre, que inició sus publicaciones en el año 2004 es el *Journal for Critical Education Policy Studies* (JCEPS), auspiciado por la Universidad Nacional y Kapodistriaca de Atenas, en Grecia, la cual a partir del año 2013 tiene dos publicaciones por año, cuyo objetivo y alcance es publicar artículos:

que hagan análisis y críticas de los cambios en las políticas globales, nacionales, neoliberales, neoconservadoras, neofascistas, del Nuevo Laborismo, de la Tercera Vía, posmodernistas y otras, así como aquellos que intentan informar, analizar y desarrollar política transformadora socialista/marxista para la escolarización y la educación desde varias perspectivas de la izquierda radical, incluidas las perspectivas freireanas, comunistas, marxistas, antirracistas, antisexistas y antihomofóbicas. JCEPS aborda cuestiones de clase social, “raza”, género, orientación sexual, discapacidad y capitalismo; pedagogías críticas, nuevo gerencialismo público y trabajo académico/no académico, y empoderamiento/desempoderamiento. (JCEPS, 2023)

Como puede observarse, en las publicaciones periódicas vigentes y que participan de manera activa como instrumentos de comunicación entre pares que comparten programas de investigación similares, los marcos de la crítica son amplios pero en el centro se mantienen preocupaciones sobre las dinámicas de explotación económica, reproducción social, subjetivación, gubernamentalización, ejercicio del poder, resistencia social y alternativas de cambio tendientes a la búsqueda de justicia social y económica.

Con una temática focalizada dentro de los estudios críticos en educación o bien paralela, pero interrelacionada con éstos, se encuentra la revista de acceso libre, arbitrada por pares, *The International Journal of Critical Pedagogy*, auspiciada por la Universidad de Caro-



lina del Norte en Greensboro, cuya primer publicación data de 2010, bajo el objetivo de publicar artículos originales que propongan comprensiones y aplicaciones innovadoras de la pedagogía crítica, en áreas como: diversidad, cultura popular, alfabetización mediática, praxis crítica y metodologías experimentales (IJCP, 2023). Una revisión por los títulos y resúmenes de sus publicaciones muestra que los temas con perspectivas críticas tales como las perspectivas antirracistas, antisexistas, los estudios queer, estudios con perspectivas decoloniales o de subjetividades sometidas la emparentan de manera fuerte con las publicaciones previamente referidas.

Igualmente debe mencionarse la colección de libros de la editorial Springer, *Critical Studies of Education*, con 17 volúmenes al momento, cuya editora es Shirley R. Steinberg, la cual parte de una convicción, que bien podría decirse es compartida por las publicaciones antes mencionada, sobre la inevitabilidad del ajuste de los proyectos y procesos educativos ante los cambios que propicia el neoliberalismo por razones de dominio económico, despojo y crecimiento de la mercantilización de la vida, ante este ajuste; estos modos hegemónicos de educación, comprensión de lo educativo y normativización de la educación, afirman:

no se plantean cuestiones de raza, clase, género, sexualidad, colonialismo, religión y otras dinámicas sociales. De hecho, no se plantean preguntas sobre los espacios sociales donde se lleva a cabo la pedagogía (en las escuelas, los medios de comunicación, los think tanks corporativos, etc.). Cuando estas preocupaciones se conectan con preguntas como las siguientes, comenzamos a avanzar hacia un estudio serio de la pedagogía: ¿Qué conocimiento es el más valioso? ¿De quién es el conocimiento que se debe enseñar? ¿Qué papel juega el poder en el proceso educativo? ¿Cómo están remodelando y perpetuando lo que sucede en la educación con los nuevos medios? ¿Cómo se produce el conocimiento en una política corporativizada del conocimiento? ¿Qué papel sociopolítico juegan las escuelas en el siglo XXI? ¿Qué es una persona educada? ¿Qué es la inteligencia? ¿Qué importancia tienen los factores contextuales socioculturales a la hora de dar forma a lo que sucede en la educación? ¿Pueden las escuelas ser algo



más que una herramienta del nuevo imperio estadounidense (y el de sus aliados occidentales) del siglo XXI? ¿Cómo formamos profesores creativos y bien informados? ¿Qué papeles deberían desempeñar las escuelas en una sociedad democrática? ¿Qué papel deberían desempeñar los medios en una sociedad democrática? ¿Es diferente la educación en una sociedad democrática que en una sociedad totalitaria? ¿Qué es una sociedad democrática? ¿Cómo está afectando la globalización a la educación? ¿Cómo influye nuestra visión de la mente en la forma en que pensamos sobre la educación? ¿Cómo influyen el afecto y la emoción en el proceso educativo? ¿Cuáles son las fuerzas que dan forma al propósito educativo en diferentes sociedades? (Critical Studies of Education, 2023, <https://www.springer.com/series/13431>)

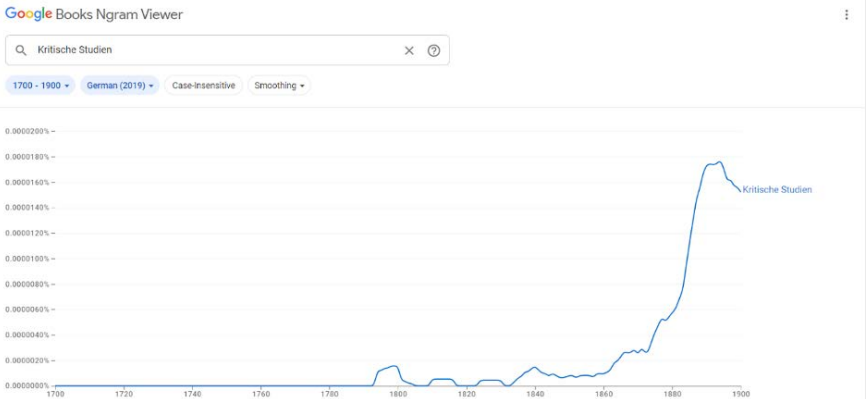
Esta larga agenda editorial evidencia un conjunto de preguntas que han caracterizado a los proyectos presentados, a la vez que evidencia un cambio en la forma de conceptualizar a la propia crítica, en donde se ha transitado de la comprensión clásica que tenía como explanans a lo macroestructural (modos de producción, dinámicas de explotación, macroeconomía, entre otros) y como *explanandum* a lo microestructural (lo microsocioal, lo individual e incluso aquello que parece ser sostén de lo individual, los rasgos cognitivos y emocionales, entre otros) a una comprensión en la cual lo periférico funciona como referente crítico (no por ello opuesto ni suplantador) de esas visiones clásicas, en donde experiencias colectivas e individuales situadas afrontan las citadas preguntas y otras más del mismo talante.

En un análisis bibliométrico, realizado con la herramienta *Google Books Nviewer*, es posible diferenciar las tendencias e inflexiones del concepto “estudios críticos”, las cuales se corresponden con este cambio. A partir del siglo XVII, y hasta bien entrado el siglo XIX, el uso de las expresiones “*critical studies*”, “estudios críticos” y “*Kritische Studien*” están asociados al criticismo histórico, también conocido como método histórico-crítico o alto criticismo, una disciplina desarrollada al interior de los estudios bíblicos, principalmente en las tradiciones judía y cristianas protestantes, que centran su trabajo en preocupaciones filológicas, históricas y literarias en torno



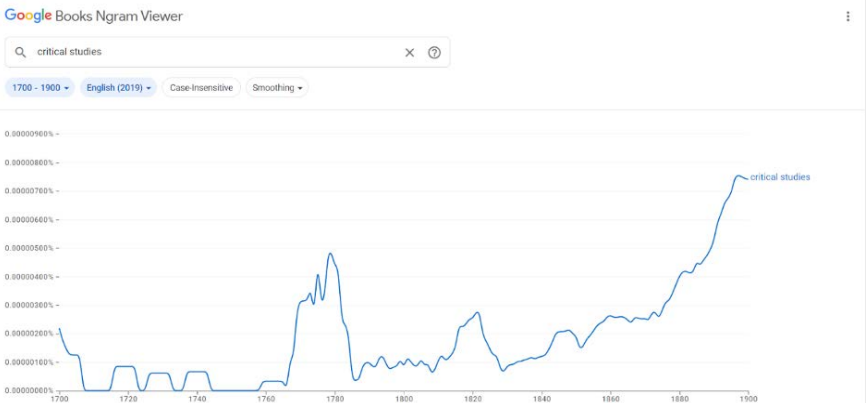
a los textos bíblicos para intentar comprenderlos desde sus contextos, el “mundo” en que surgen, privilegiando con ello una comprensión secular (Soulen y Soulen, 2001, p. 22).

Figura 1 Análisis bibliométrico de *Kritische Studien*



Fuente: elaboración propia (noviembre, 2023)

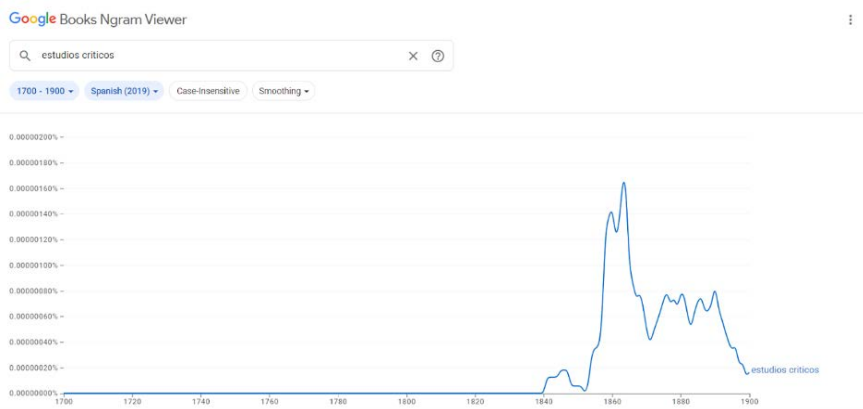
Figura 2 Análisis bibliométrico de *Critical studies*



Fuente: elaboración propia (noviembre, 2023)



Figura 3 Análisis bibliométrico de *Estudios críticos*



Fuente: elaboración propia (noviembre, 2023)

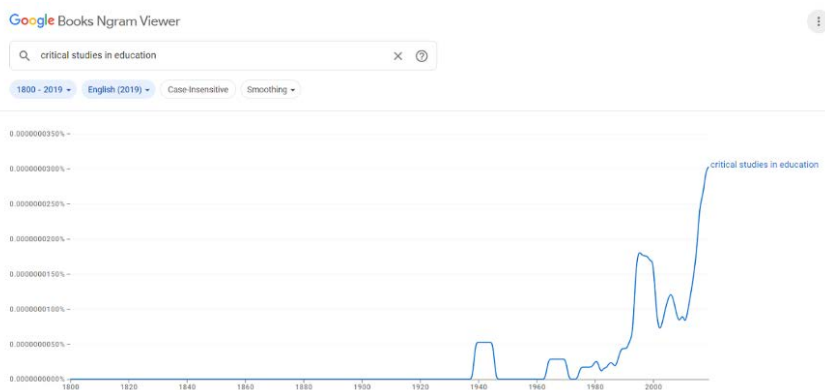
A partir del siglo XIX, la expresión empieza a tener otra significación paralela, sin por ello superar, negar o dejar atrás la asociada a los estudios bíblicos que sigue viva y pujante, asociada con el criticismo kantiano, la cual adquiere una inflexión marcadamente epistemológica: reflexionar sobre los límites del conocimiento investigando las condiciones de posibilidad del pensamiento. Así como en el siglo XX, principalmente en las postrimerías de la segunda guerra mundial, surge otra inflexión paralela relacionada con el criticismo de la Escuela de Frankfurt y la aplicación de distintas formas de marxismo a los estudios de la sociedad.

En lo tocante a la expresión “critical studies in education”, en el análisis bibliométrico vemos que es a partir de 1940 que la expresión empieza a tener un uso moderado en los países anglosajones, con etapas fluctuantes, asociado al trabajo de John Thomas Wahlquist quien asocia los estudios críticos en educación con las visiones progresistas de la educación en los Estados Unidos de América, aquellos que tendrán un desarrollo importante con los pragmatistas (Dewey y James principalmente).



Es hasta la década de los 60 que surge una visión plenamente crítica, asociada a las pedagogías críticas e influenciadas por la teoría crítica y sus derivaciones, el pragmatismo y los estudios sociológicos de la educación. Bien puede decirse que la crítica genera transformaciones que a su vez generarán estancamientos que requieren una nueva crítica, dinámica que explicaría la recurrencia del criticismo, muchas veces como señalamiento de los *impasses* de una perspectiva otrora crítica o crítica en ciertos contextos pero no en otros.

Figura 4 Análisis bibliométrico de *Critical studies in education*



Fuente: elaboración propia (noviembre, 2023)

Es importante tener en cuenta que el propio concepto “estudios críticos”, aplicado a la educación con la connotación de estas publicaciones, fue puesto en juego en una publicación editada por Thomas Popkewitz en el año de 1987, la cual llevaba como título *Critical Studies in Teacher Education*, en el cual planteaba, desde la categoría de “régimen de verdad”, propuesta por Michel Foucault, que la formación del profesorado, principalmente en los países de habla inglesa, había entrado en una época de reformas educativas centradas en un nacionalismo mercantilista, que estipulaba a sus sistemas educativos como sistemas en riesgo, por asuntos demográficos, tales como las migraciones, las transformaciones en los procesos de producción, la dinámicas sociales en relación con el



Estado, que particularmente se le pedía alejarse de la educación, y la propia función que tenía de hecho y se empezaba a considerar que la educación contribuía a lograr los fines del mercado.

Desde esta categoría foucaultiana, basamento de esta publicación, se considera que lo que determina las obligaciones y formas de ser, aceptadas por los docentes en los sistemas educativos en cuestión, era posibilitado por una formación docente o una educación de educadores de alto contenido ideológico, que les prepararía para una serie de procedimientos que producen o manifiestan la verdad de una docencia, que felizmente abanderará eslóganes y credos, centrados en la calidad, la excelencia, la eficacia escolar y el profesionalismo, para, a partir de estas convicciones, producir actos de solidaridad y estructurar una dinámica de lealtad, no frente a los ideales nacionalistas estatales, sino frente a estructuras paraestatales que aspiraban a ser identitarias, y bien puede decirse hoy en día que lo lograron. Por lo tanto, los Estudios Críticos en Educación, en este momento seminal tenían como punto de partida comprender los regímenes de verdad que subyacían a la educación del profesorado.



Primer acercamiento a la discusión metodológica de los ECE

El pluralismo metodológico es el camino elegido por el grupo de investigación porque considera que la realidad social es dinámica, sus relaciones e interacciones generan una complejidad que produce distintos y diferentes niveles en la realidad, el estudio de cualquier objeto, relación o subjetividad requiere situarse y contextualizarse, las singularidades son multidimensionales y es posible aprehenderlas, en cierta proporción, para posicionarse, momentáneamente, desde la crítica para conocer y construir una autonomía del pensamiento. Ahora bien, entender de esta forma la realidad social implica abrir las posibilidades de estudio tanto como sea necesario, pero impone, de forma categórica, mantener una coherencia entre la subjetividad, los supuestos epistemológicos y la metodología con los cuales se realiza el estudio.

En este sentido, no consideramos que una metodología en específico dé respuesta a las necesidades de investigación impuestas por la realidad social donde suceden las investigaciones de este grupo. Al contrario, se requiere de un conjunto de metodologías para hacer frente a la diversidad contenida en la realidad social. En este punto es donde recurrimos a la pluralidad metodológica, pero bajo el criterio de coherencia para mantener una generación de conocimiento justificada, fundamentada y reflexiva de sí misma.

La práctica histórico-filosófica es una opción metodológica que implica un trabajo analítico-sintético sobre contenidos empíricos. Para ello, se puede recurrir a un “procedimiento de acontecementalización”, también traducido como “procedimiento de eventualización” (Foucault, 2018, 57), que de acuerdo con Perea (2016, p. 11) tiene tres significaciones posibles, a saber: en primer lugar, y en el marco de “Las palabras y las cosas” y “La Arqueología del saber”, se utiliza para cuestionar la comprensión lineal de la historia inherente a la “función fundadora de la soberanía de la conciencia”, es decir, como herramienta para hacer evidente la emergencia a finales del siglo XIX e inicios del XX, de una forma de hacer historia que se organiza en torno a las discontinuidades, los desplazamientos y las rupturas. En segundo lugar, Foucault asume al acontecimiento



como herramienta metodológica, cuando plantea la arqueología y la genealogía como investigaciones históricas que parten del presente e interrogan dispositivos discursivos y gubernamentales; este segundo uso permite que Foucault proponga el verbo “acontecimentalizar” (o “eventualizar”, dada la cercanía de la palabra española evento con la francesa *événement*, traducida como acontecimiento), como nominación de la interacción de la investigación arqueológica y genealógica. Su tercer uso puede describirse como una advertencia sobre el devenir del trabajo de Foucault, en términos de actualización y re-creación (corrección, ampliación, modificación) de su metodología histórica al desarrollar su propio trabajo.

Las categorías históricas que regularmente sustentan los estudios humanísticos y sociales que buscan en la historia cierto sentido, muchas veces son tenidas por trascendentales y son utilizadas en una vía pseudo deductiva, por ejemplo: la guerra suele ser vista como un hecho histórico que toma muchas formas pero que mantiene un núcleo que permite que identifiquemos como guerra lo sucedido en las Termópilas entre Atenienses, espartanos y persas en el año 480 a.c. o en Vietnam entre 1955 y 1975 o en Alemania entre 1936 y 1945 o en Ucrania en 2022; de ese modo, el sustantivo guerra no habla de un hecho específico, sino que formaliza un conjunto de rasgos que permiten hablar de guerra aquí o allá, ahora o hace algunos siglos para comprender hechos particulares. En su lugar, se busca tener como punto de partida un evento en su singularidad, como podría ser un enfrentamiento armado entre dos bandos, en un momento y lugar preciso, que reclama una mirada que permita decir qué significa ese suceso en ese momento y en ese lugar preciso para experiencias particulares, renuncia a la generalización, a esa explicación que responde a situaciones particulares, se le llama acontecimiento; no se trata de un relativismo o contextualismo histórico sino de un recurso metodológico que nos permite hacer uso de herramientas históricas con fines críticos y no historiográficos, es decir, siempre la explicación del acontecimiento será inacabada por no contener la totalidad de experiencias que la constituyen.

Esta herramienta metodológica nos permite no sucumbir a las particularidades del acontecimiento en reificaciones categoriales que



pronto tienden a los formalismos y colocar atención a las rupturas, desplazamientos y discontinuidades, para:

- Identificar los vínculos que permitan determinar las conexiones entre mecanismos de coerción y elementos de conocimiento.
- Visibilizar afirmaciones que se sostienen por los juegos de remisión y apoyo, que hace que los elementos del conocimiento ejerzan inadvertidamente sus efectos de sujeción.
- Identificar las interconexiones del poder cuyos elementos pueden ser verdaderos, probables, inciertos o falsos.
- Comprender el modo en que la dominación permite adoptar la forma y las justificaciones propias de un elemento racional y técnicamente eficaz.

Para ello, se parte de una vía empírica y provisoria, seleccionando elementos heterogéneos (fechas, personajes, conceptos, datos, textos, etc.) en los que se han de descubrir las conexiones entre mecanismos de dominación y contenidos de conocimiento que previamente no podrían estar comprendidos en una teoría formal ni en otra descripción que funcione como ejemplar. De modo que, en esta acontecimentalización, el “saber” se refiere a los procedimientos y efectos de conocimiento que se aceptan en momentos y dominios específicos; el “poder” a una serie de mecanismos capaces de constreñir comportamientos y discursos. A cada uno se busca darle contenido específico, son una clave de análisis. (Foucault, 2018)

La idea del pluralismo metodológico ofrece opciones metodológicas para guiar el cómo acercarnos a un objeto de investigación, situación o subjetividad. Una posibilidad es la interpretación crítica orientada al campo de la filosofía, que permite acercarse a problemas científicos a través de la reflexión; esta interpretación crítica basa su ejercicio en la relación entre teoría y praxis, relación dialéctica que supone la transición de la teoría a la praxis; estudiar esa transición conduce a una comprensión social contextualizada, situada, que trata de lo particular, evita los universales (sustancia) y entiende que la realidad no es estática. (Adorno, 2020, págs. 116, 117, 120, 125, 141)



Descripción de la línea de investigación en Estudios Críticos en Educación:

1. Esta línea de investigación es comprensiva del fenómeno social y se coloca dentro de los estudios sociales, pero hacemos uso de las herramientas teórico epistémicas metodológicas de las ciencias sociales.
2. En esta línea de investigación se tienen imposibilidades como las generalizaciones y la renuncia al anhelo de un conocimiento objetivo, por lo tanto, nos resulta necesario un basamento ético y estético que acepte la diferencia y el conflicto, donde el diálogo sea el intermediario. Se trabaja con una verdad situada y temporal, se acepta la pluralidad metodológica como una oportunidad creativa para comprender los fenómenos de la sociedad.
3. Esta línea de investigación mantiene una actitud de revisión y diálogo constante entre las convicciones filosóficas y los conocimientos científicos con el fin de comprender la complejidad social a través de la complementariedad de saberes y la pluralidad metodológica.
4. Algunos de los criterios en la línea de investigación son pluralidad, recursividad, apertura, coherencia e inconclusión.
5. La línea de investigación asume que las convicciones filosóficas constriñen situaciones morales, éticas, políticas, estéticas, epistemológicas, ontológicas y retóricas que dan forma al proceso de investigación, pues son condiciones necesarias en la misma investigación que deben discutirse y sacar a la luz para estar conscientes que las afirmaciones sobre un fenómeno social se fundamentan o sujetan desde una determinada epistemología, ética o conocimiento científico.
6. Esta línea de investigación se concibe desde una práctica histórica-filosófica y considera como asidero metodológico el trabajo analítico-sintético sobre contenidos empíricos.



Categorías analíticas de las voces de los actores

En función de lo anterior, consideramos que la crítica es un instrumento que busca la verdad para desvelar y fiscalizar situaciones de dominación con el objetivo de emitir juicios y, en consecuencia, asumir una posición en función de los dispositivos de control empleados por el sistema de dominación.

La duda es aceptable porque si la crítica está relacionada con la verdad, con la capacidad de juzgar y se percibe como una virtud, el conjunto de estos elementos es probable, constituye métodos específicos para ejercer una dominación; en esta línea de investigación se considera la crítica como la vía para entender los procesos históricos y sociales relacionados con el sistema educativo.

Es importante precisar que acudir a la crítica y a la duda no implica descartar sin más, aquello que existe, sino más bien reflexionar de manera recursiva los supuestos en que se sustenta la teoría y la práctica educativa, sin que ello signifique obtener respuestas únicas e incuestionables, es por ello que el pluralismo tanto epistémico como metodológico nos permite ampliar la mirada y dar cabida a distintas posturas.

Para el análisis de las entrevistas que conforman este texto, se formularon categorías teóricas a partir de la revisión de la literatura y discusiones grupales, seleccionando algunas líneas argumentales para proceder a dicho análisis. Posteriormente, se realizó la revisión de cada una de las entrevistas con el Software de ATLAS.ti para obtener las categorías empíricas que surgen de los datos, siguiendo como método de análisis la teoría fundamentada (Estrada, Arzuaga, Giraldo y Cruz, 2021).

Es importante precisar que las preguntas realizadas en las entrevistas se diseñaron con base en estas categorías teóricas. Dichas categorías se dividieron en la parte conceptual, por un lado, y por otro, metodológica.



Tabla 1 Categorías de análisis

Categorías teóricas referidas a la discusión conceptual	Categorías teóricas referidas a la metodología:
Pluralismo epistemológico Fijación de creencia Relación individuo sociedad Gubernamentalización	Actitud crítica Pluralismo metodológico Crítica a la educación

Fuente: elaboración propia

A partir de estas categorías y con el uso del software ATLAS.ti se realizó una categorización abierta de las entrevistas, basada en los intereses y comentarios de los entrevistados, las cuales nos permitieron establecer conexiones entre los distintos discursos y el objeto de estudio referido a la crítica en educación que será desarrollado en el apartado tres de este texto.