



Diálogos críticos en educación: voces y experiencias

Rebeca Elizabeth Contreras López · César Augusto García Soberano · Rubén Darío Jiménez Rosado



La educación, históricamente, ha sido objeto de estudio de la mayoría de las ciencias, ya sea en sus principios o en su aplicación; sin embargo, muchas investigaciones dejan de lado la crítica para centrarse en la prescripción. Ante este hecho, como investigadores, asumimos el compromiso de enfrentar el análisis del fenómeno educativo desde la crítica. Un primer paso, con esta obra, es presentar una línea de investigación para reforzar la propuesta formativa de la Universidad de Xalapa y sentar las bases para futuros estudios críticos.

Acudimos al diálogo con destacados y destacadas investigadores, que nos permitieron apreciar carencias, oportunidades, virtudes y necesidades en el campo de la educación, encontrando asimismo, propuestas teóricas que permiten construir el concepto de crítica.

Cuando asumimos que la paradoja y la incertidumbre son parte de la discusión, se hacen necesarias transformaciones de forma y fondo, para encontrar explicaciones renovadas y herramientas innovadoras, que permiten afrontar la complejidad del fenómeno educativo.

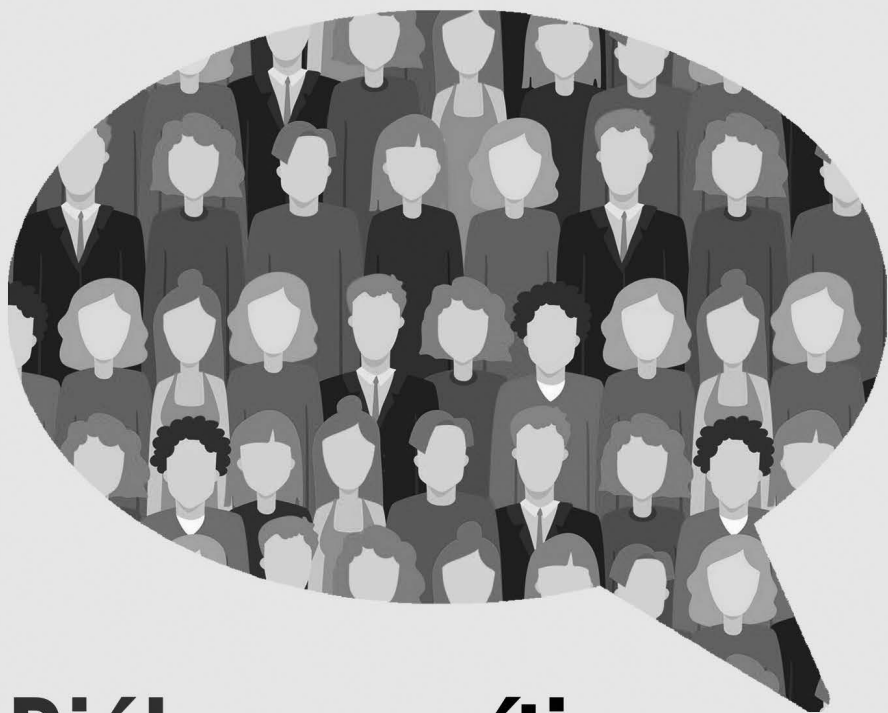
De esta forma, el equipo que conforma la Vicerrectoría de Investigación amplía sus líneas de investigación y apunta hacia la crítica, como un recurso necesario para la investigación.

ISBN: 978-607-8991-00-6



9 786078 991006





Diálogos críticos en educación: voces y experiencias

Rebeca Elizabeth Contreras López · César Augusto García Soberano · Rubén Darío Jiménez Rosado

Para citar este libro: Contreras-López, R.E. García-Soberano, C.A. Jiménez-Rosado, R.D. (2024). Diálogos críticos en educación: voces y experiencias, edición digital, Universidad de Xalapa. ISBN: 978-607-8991-00-6

ISBN: 978-607-8991-00-6



El tiraje digital de esta obra: “Diálogos críticos en educación: voces y experiencias” se realizó posterior a un riguroso proceso de arbitraje doble ciego, llevado a cabo por dos expertos Investigadores designados por el consejo editorial de la Universidad de Xalapa, realizando además la revisión anti plagio y cuenta con el aval del Consejo Editorial Universidad de Xalapa.

Primera edición digital de distribución gratuita, marzo 2024.

La Universidad de Xalapa es titular de los derechos de esta edición.

Los coautores son titulares y responsables únicos del contenido.

Diseño editorial y portada: Cristina Carreira Sánchez.

Requerimientos técnicos: Windows XP o superior, Mac OS, Adobe Acrobat Reader.

Editorial: Universidad de Xalapa.

PRÓLOGO

Dr. David Arellano Gault

Vivimos en un momento convulso, aunque esto aplicaría en cualquier punto de la historia, es un hecho que la humanidad enfrenta constantes cambios sociales, políticos, económicos y ecológicos. No obstante, esta afirmación puede sostenerse considerando que durante esta década han ocurrido hechos sumamente relevantes: una pandemia global; la disrupción constante y dinámica de la inteligencia artificial; la aparición y consolidación de regímenes populistas, autoritarios y neofascistas; el crecimiento de las paparruchas (*fake news*), así como la masificación de teorías conspirativas basadas en la desinformación y los cuestionamientos al conocimiento y método científico. Se puede sumar, sin duda, el deterioro ambiental con crisis palpables en el acceso a los recursos hídricos, así como el incremento de las temperaturas a nivel global; las nuevas tensiones y guerras que ponen en entredicho el paradigma de la globalización, aunados a los resurgimientos de los nacionalismos; el agotamiento, crisis y crítica al modelo; un modelo de desarrollo que parece asumir que los recursos del planeta son infinitos, entre otros.

En este contexto, la reflexión, la duda y la crítica se convierten en actividades imprescindibles; principalmente, porque este es un momento de crisis, en el cual es necesario replantearse distintas instituciones y creencias. Así, de acuerdo con Gramsci “[...]a crisis consiste justamente en que lo viejo muere y lo nuevo no puede nacer...” (1977, p.56). Por consiguiente, estamos en un momento idóneo para proponer y debatir en torno a reflexiones críticas sobre la ciencia, la educación, las organizaciones, las instituciones, pero no sin un orden, y sin una lógica. Precisamente, es crucial la actitud crítica como un instrumento para cuestionar las estructuras de poder y las verdades establecidas, buscando la transformación social, a través de la reflexión y la resistencia, pero con una orientación que trascienda.

En esa línea, este libro analiza de forma crítica la educación, como un elemento social sustantivo. La educación es un proceso sistemático de adquisición de conocimientos, habilidades, valores y

actitudes que se lleva a cabo en entornos organizacionales tanto formales como informales. Este proceso tiene como objetivo principal el desarrollo integral de las personas, preparándolas para su participación activa en la sociedad y el mundo laboral. La educación abarca tanto la transmisión de conocimientos académicos como el desarrollo de habilidades sociales, emocionales y éticas.

No obstante, la educación parece un proceso definido, con una visión incluso apolítica, neutral y objetiva, basada en criterios pedagógicos, científicamente contruidos y, por lo tanto, legitimados. Sin embargo, la premisa de esta obra es que la educación no solo puede, sino que debe ser analizada críticamente desde una perspectiva que examine las relaciones y discursos de poder, que surgen dentro de los procesos educativos, incluyendo aspectos como la clase, el género, la raza, la sexualidad, la discapacidad y el colonialismo; así como su influencia en la configuración de la educación y su relación con los desafíos sociales, políticos y económicos actuales, que sirven como dispositivos de poder (Foucault, 1995), y como aparatos ideológicos del Estado (Althusser, 1985).

De tal forma, esta obra se sitúa en los estudios críticos, pero particularmente en las discusiones de la literatura de Estudios Críticos en Educación (ECE), que se centran en analizar los discursos, estructuras y relaciones sociales en el ámbito educativo. Además, los ECE promueven una comprensión reflexiva sobre la creación de conocimiento, desafiando el pensamiento y epistemologías hegemónicas, por medio de una revisión de los discursos, historias y creencias subsumidas e invisibilizadas. Adicionalmente, los ECE abordan las dinámicas de explotación económica, la reproducción social, la subjetivación, la gubernamentalización, el ejercicio del poder, la resistencia social y las alternativas de cambio, para buscar la justicia social en el ámbito educativo.

Pero ¿por qué incluir en el diálogo a los ECE? Una de las principales razones es que los ECE pueden ser muy útiles para develar y mostrar las dinámicas de poder presentes en el ámbito educativo, así como esbozar los diferentes discursos políticos que emanan de la educación, pero que difícilmente son observados y discutidos. De esta forma, los ECE no solo pretenden comprender, sino desafiar

las dinámicas de explotación, inequidades y lógicas de dominación implícitas en las estructuras propias de la educación. Asimismo, como se menciona previamente, alientan una comprensión situada en el contexto local de la creación de conocimiento, desafiando el pensamiento hegemónico universalista, destacando la importancia de elementos como los saberes tradicionales, los conocimientos de las culturas originarias, así como alternativas a los aprendizajes basados en los métodos racionales y científicistas.

De esta forma, los ECE también abren el panorama, ofreciendo distintos caminos para el aprendizaje, por medio de la promoción de prácticas educativas que desafíen las visiones dominantes sobre la educación, pero también sobre prácticas diversas que sirvan a distintas poblaciones, que forman parte de lo que comúnmente se mira como la otredad (Kapuscinski, 2006). Aunado a lo anterior, los ECE pueden vincularse con otras literaturas como la teoría crítica de política pública, desde las cuales pueden analizarse las transformaciones, tendencias e inercias en las políticas educativas a nivel global y nacional. Por consiguiente, los ECE también permiten espacios para la discusión desde parámetros fuera de los esquemas tradicionales, de manera que, promueven la formulación de acciones y soluciones innovadoras.

Este libro representa un primer esbozo de los ECE, que para el contexto mexicano es fundamental, dada la incipiente discusión de esta línea de investigación. De este modo, el principal aporte es articular esta discusión, primeramente, por medio de la clarificación de qué, así como mostrar cómo ha ido avanzando en las discusiones académicas a nivel internacional. Empero, la ambición de este libro también es guiar a las y los académicos, estudiantes y profesionales de la educación hacia la investigación de los ECE, como una línea en sí misma, detallando aspectos tal como las metodologías, así como elementos teóricos y sus tensiones. De este modo, la propuesta de este libro radica en brindar un panorama robusto sobre los ECE, al tiempo que combina reflexiones filosóficas y lingüísticas de la crítica como acción y actitud, pasando por la práctica, por medio de las experiencias de académicas y académicos con amplias trayectorias en la educación, pero también con una amplia experticia en las teorías críticas y, retornando un estudio más teórico sobre la investigación de los ECE.

En ese sentido, el presente libro se divide en cuatro secciones. La primera intitulada *De la actitud crítica a los Estudios Críticos en Educación* (ECE) consiste en definir qué son los ECE, haciendo hincapié en la necesidad de cuestionar las relaciones de poder desiguales en la educación, incluidas las relacionadas con la clase, el género, la raza, la sexualidad, la discapacidad y el colonialismo. También profundiza en el cambio en la conceptualización de la crítica, pasando de una comprensión clásica, centrada en los aspectos macroestructurales, a una comprensión en la que lo periférico funciona como referencia crítica.

En esta sección, se destaca la importancia del pluralismo en la epistemología y la metodología, abogando por un enfoque histórico-filosófico y un método analítico-sintético para los contenidos empíricos. También se subrayan los fundamentos éticos y estéticos necesarios para un enfoque crítico, que acepte y se comprometa con las diferencias y los conflictos sin buscar una verdad única y absoluta. Asimismo, en esta sección es explorado el impacto del neoliberalismo en los proyectos y procesos educativos, la necesidad de ajustes en respuesta a la dominación económica, la desposesión y la creciente mercantilización de la vida. En la misma línea, discute la importancia de la reflexividad y el análisis crítico de los supuestos que subyacen a la teoría y la práctica educativas.

También, se bosqueja cómo el concepto de “estudios críticos” ha experimentado una evolución significativa a lo largo del tiempo. Inicialmente, en el siglo XX, se relacionó con la Teoría Crítica de la Escuela de Frankfurt y la aplicación de distintas formas de marxismo a los estudios de la sociedad. A partir de la década de 1940, la expresión “*critical studies in education*” comenzó a tener un uso moderado en los países anglosajones, asociado al trabajo de John Thomas Wahlquist. Posteriormente, en la década de los 60, surgió 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.

Finalmente, se presentan las categorías analíticas para el análisis de las entrevistas que conforman la siguiente sección. Para ello, se formularon categorías teóricas a partir de la revisión de la literatu-

ra y discusiones grupales, seleccionando algunas líneas argumentales para proceder a dicho análisis. Posteriormente, se realizó la revisión de cada una de las entrevistas para obtener las categorías empíricas que surgen de los datos, siguiendo como método de análisis la teoría fundamentada (Estrada, Arzuaga, Giraldo y Cruz, 2021). Como resultado se crearon cuatro categorías conceptuales: pluralismo epistemológico, fijación de creencia, relación individuo sociedad, y gubernamentalización; así como tres metodológicas: actitud crítica, pluralismo metodológico, y crítica a la educación.

En la segunda sección *Voces de los actores*, se presentan siete entrevistas completas de académicas y académicos que participaron en el programa “Corderos y Leones”, con el propósito de explorar sus experiencias personales, académicas y profesionales. Todas estas personas poseen un agudo sentido de la crítica y una perspectiva sensible del fenómeno educativo, de las cuales también destacan sus perfiles diversos, pero con áreas de investigación relacionadas con la educación. Sus perspectivas, crítica, opinión y comentarios se estructuran en forma de argumentos a partir de las preguntas que plantea la dinámica de entrevista, para contribuir a la construcción de la línea de investigación “Estudios Críticos en Educación”.

En la tercera sección *Sentido y percepción de conceptos claves*, se presentan las nubes de conceptos a partir de un término con el que se cuestiona a las y los entrevistados, donde cada uno de ellos le da un sentido propio. La propuesta gráfica es una elaboración propia. En total, son cuatro nubes de las siguientes temáticas: Educación, Sociedad, Diálogo y Crítica.

La cuarta sección, *Estudios Críticos en Educación como línea de investigación*, revisa qué son los estudios críticos en educación, destacando la importancia del contexto, la delimitación conceptual y el pluralismo en los planteamientos teóricos y metodológicos. También repasa la necesidad de argumentos coherentes, así como la aceptación de la incertidumbre y las paradojas en la comprensión de la realidad.

De la misma forma, se discute el papel paradójico de la educación

en la inclusión social y la movilidad, destacando la necesidad de considerar dimensiones humanas como las emociones, los problemas familiares, las cuestiones económicas, las diferencias religiosas y culturales y los orígenes étnicos. Adicionalmente, se estudia la importancia de un enfoque crítico en la educación, el papel de la tecnología y la necesidad de comprender y abordar las desigualdades e injusticias en las trayectorias educativas.

Además, se reflexiona sobre la actitud crítica, la responsabilidad ética y la capacidad de mediar entre los objetivos personales y las realidades contextuales. A la par, se examina la necesidad de una renovación continua de las perspectivas y de la importancia de estar abierto a la incertidumbre y pluralidad como precondiciones de la realidad, para las cuales siempre debe haber un reconocimiento, que permita incorporarlos en las configuraciones de las estructuras educativas. Finalmente, la sección ofrece una exploración exhaustiva de los estudios críticos en educación, enfatizando qué es sustantivo partir de un enfoque contextual, pluralista y ético que permite comprender y abordar las complejidades de los sistemas educativos, para así afrontar sus retos, paradojas y contradicciones.

El libro es un aporte válido y necesario. Revisar críticamente cuestiones de alta relevancia como la educación puede en principio ser angustiante. Develar los discursos y supuestos (políticos, ideológicos, normativos) generalmente obviados abre las puertas a un debate álgido. Ninguna actividad social está exenta de formar parte de los circuitos políticos y de poder que son omnipresentes. Pero ello no significa que la razón desaparezca. Mucho menos significa que la pluralidad de ideas, intenciones y acciones defendidas por distintos grupos y personas con base en axiomas y supuestos dispares, implique la imposibilidad de construir y mejorar. Al menos ello sigue siendo la esperanza.

Referencias

- Althusser, L. (1985). Ideología y aparatos ideológicos de estado. Notas para una investigación. Siglo XXI. México, 1985.
- Estrada-Acuña, R. A., Arzuaga, M. A., Giraldo, C. V., & Cruz, F. (2021). Diferencias en el análisis de datos desde distintas versiones de la Teoría Fundamentada. *EMPIRIA. Revista de Metodología de las Ciencias Sociales*, 51), 185-229. <https://doi.org/10.5944/empiria.51.2021.30812>
- Foucault, M. (1995). *Discipline and Punish: The Birth of the Prison*. New York: Vintage Books
- Gramsci, A. (1977). *Pasado y Presente*. Buenos Aires: Granica.
- Kapuscinski, R. (2006). *Encuentro con el otro*. Barcelona: Anagrama.

ÍNDICE

Introducción	8
De la actitud crítica a los Estudios Críticos en Educación (ECE)	13
Características de la crítica	14
Estudios Críticos en Educación (ECE)	21
<i>Historicidad de la crítica en la ciencia</i>	21
<i>Propuestas contemporáneas de los Estudios Críticos en Educación</i>	27
Primer acercamiento a la discusión metodológica de los ECE ...	36
Categorías analíticas de las voces de los actores	40
Voces de los actores	42
David Arellano Gaul	43
Luis Montaña Hirose	63
José Alfredo Zavaleta Betancourt	87
Laura Zamudio González	109
Rebeca Elizabeth Contreras López	124
Rubén Darío Jiménez Rosado	137
Irma Alicia García Contreras	158
Sentido y percepción de conceptos claves	174
Estudios Críticos en Educación como línea de investigación	177
Marco ético-metodológico	182
Sustento teórico de la crítica	202
Institucionalización crítica de la gubernamentalización	208
Alternativas de agenciamiento	212
Implicaciones de los estudios críticos en educación	220
Tensiones paradójicas de la crítica a la educación	223
Alcances y perspectivas	226
Fuentes de consulta	230



Introducción

Las universidades en México han apostado en los últimos 30 años por incluir en su oferta educativa grados y, sobre todo, posgrados en educación que intentan atender diversas necesidades, desde la docencia, pasando por el diseño curricular, la planeación didáctica, la evaluación, cabe destacar la administración, hasta llegar a la investigación educativa, sin embargo, muchas de estas universidades no cuentan con un departamento dedicado a la investigación o desarrollo de la disciplina con el objetivo de ofrecer una visión acabada sobre su programa de estudio ni sobre sus métodos de investigación o su postura sobre mejores prácticas en el campo o incluso, observatorios que indiquen o den una idea sobre los cambios sociales y sus repercusiones en la enseñanza de la educación. A lo anterior, debemos agregar que al día de hoy resulta difícil afirmar si el estudio de la educación en el ámbito universitario está más relacionado con las ciencias sociales o las humanidades o, en su defecto, recibe un trato de orden práctico como una búsqueda para definir y gestionar problemas propios de la escuela. Lo que resulta claro es que la enseñanza de la educación o profesionalización de maestros y maestras ha mostrado un crecimiento exponencial en la matrícula universitaria, lo cual, de entrada parece positivo pero, por otro lado, no observamos que crezcan en la misma proporción propuestas pedagógicas, enfoques educativos que atiendan las actuales exigencias del contexto social; tampoco notamos un incremento en los indicadores de la calidad educativa en el nivel básico, así como tampoco una sensible mejoría en la evaluación de la educación media superior y superior, ni mucho menos, observamos que las condiciones sociales de nuestro país muestran repunte como consecuencia directa de programas educativos con el objetivo de disminuir la violencia, atender la heterogeneidad y diversidad, brindar acceso pleno a educación de calidad en todos los niveles educativos, entre muchos otros. En cambio, los distintos discursos políticos han encontrado en la educación formal uno de los campos más generosos para conectar con las demandas y necesidades de la población, pero cuando esos candidatos llegan a los puestos públicos, difícilmente vemos implementaciones con resultados que sean sensibles y contribuyan a transformar la realidad en el aula, entre docente, estudiante y medio social.



En efecto, la investigación en educación ha sido una exigencia a lo largo de la historia, pero a manera de subsidiaria de otras disciplinas, ciencias y áreas de estudio. Lo que se comparte es el objeto de estudio (se debe mencionar que no existe un acuerdo) aunque los acercamientos, métodos y teorías suelen ser diferentes y, en ocasiones, irreconciliables dan como resultado distintos puntos de vista que enriquecen el estudio, pues se debe mencionar que la educación convive en medio de la complejidad, con grandes cuotas de incertidumbre, entre la paradoja y la contradicción pero con una intensa relación con la realidad empírica, la cual podríamos denominar como dialéctica pues, aunque resulta significativamente complicado establecer una comunicación efectiva, la relación siempre será rica en símbolos y significados donde la intersubjetividad es la premisa *sine qua non* para el fenómeno educativo.

La investigación en educación impone considerar cinco características para su estudio: contextual, situada, temporal, problemática y susceptible de solución. La educación formal desde sus inicios ha sido pensada para preparar a mujeres y hombres para el entendimiento de uno mismo y la convivencia en sociedad, tarea a la cual se han sumado todos los desarrollos científicos, tecnológicos, de las ciencias sociales y las humanidades. Al mismo tiempo, la educación estrecho relación de responsabilidad, por parte del Estado; quién asumió su dirección, administración y gestión de financiamiento, con lo cual se relegó a la sociedad organizada de la toma de decisiones al respecto; aunque, hoy en día, la educación se encuentra en la agenda pública, lo que genera una oportunidad para involucrarnos como ciudadanos. En definitiva, la investigación en educación carece de una definición única y estable, pero nos encontramos con dos coincidencias en todos los estudios sobre educación, se define como el medio para construir una mejor sociedad y siempre se manifiesta de forma pedagógica (currículo, didáctica, evaluación) práctica para alcanzar en el ser humano un perfil que dé solución a determinado problema social.

Entendemos la investigación en educación como un campo abierto a todas las disciplinas en tanto que contribuyan a construir soluciones contextualizadas, articuladas y con aproximaciones teóricas que expliquen el funcionamiento y las relaciones que se dan en la



realidad empírica. Todo lo anterior nos lleva a pensar en la trascendencia que tienen la pluralidad para hacer posible la investigación en educación, tanto metodológica como epistémica, al mismo tiempo, la actitud crítica resulta indispensable al momento de investigar en educación.

Este proyecto académico y editorial lo asumimos la y los investigadores de la Vicerrectoría de Investigación de la Universidad de Xalapa, quienes aparecemos como autora y autores. Asumimos el reto académico de construir una línea de investigación en educación desde la crítica, pues si bien, nuestras líneas de investigación no sólo se ubican en educación, abarcan la filosofía de la ciencia, el derecho penal, la construcción de ciudadanía, entre otros; pero todos coincidimos que la base de nuestra actividad académica es la formación de estudiantes en el nivel universitario y en consecuencia, nuestra actividad tanto docente como de investigación se ve ligada a la educación en cualquiera de sus manifestaciones o niveles.

Hace dos años cerramos un proyecto curricular que nos llevó a diseñar, gestionar, dirigir y administrar treinta y dos programas de educación superior (Técnico Superior Universitario, licenciatura, maestría y doctorado) en la modalidad no escolarizada a través de apoyos digitales y orientada al ámbito internacional. En ese momento nos fue asignada una nueva responsabilidad, pero la experiencia nos dejó varias preguntas, inquietudes, incertidumbres, algunas certezas y muchos temas por explorar en lo relacionado con la educación profesionalizante, la formación en investigación, la organización del fenómeno educativo formal, sin embargo, consideramos como primer paso la construcción de ejes orientadores de la nueva actividad dedicada a la investigación. Decidimos entonces dar inicio a la construcción de la línea de investigación, en un principio consistió en una serie de seminarios dedicados a la estética, a estudiar la escuela de Frankfurt, sobre Michael Foucault, revisamos a los pragmatistas americanos; en esta misma serie de acciones, realizamos un programa de entrevistas a destacadas y destacados académicos de la Universidad Veracruzana, Universidad Iberoamericana campus Santa Fe, Centro de Investigación y Docencia Económicas (CIDE), Universidad Autónoma Metropolitana (UAM) cam-



pus Iztapalapa y, Universidad de Xalapa y; por último, mantuvimos largas sesiones para analizar el discurso que se generó a partir de los diálogos con las y los académicos. Cabe destacar que también nos influenció el seminario de “Estudios Críticos Organizacionales” impartido en la UAM Iztapalapa y coordinado por los doctores Luis Montaña Hirose y David Arellano Gault.

Así pues, esta publicación es fruto de un esfuerzo en equipo por parte de la Dra. Rebeca Elizabeth Contreras López, el Dr. César Augusto García Soberano y el Dr. Rubén Darío Jiménez Rosado quienes hasta enero del 2024 integramos el claustro de investigación en la vicerrectoría. Este libro es un esfuerzo por orientar de forma teórica y metodológica la investigación en educación donde se considera el diálogo como el medio para dar voz a las y los actores educativos que de una u otra forma se sujetaran a una serie de preferencias que moldearán su toma de decisiones, por tal motivo, la actitud crítica es necesaria para “darse cuenta” de aquello a lo que nos sujetamos para estar conscientes y actuar en consecuencia, es decir, decidir si seguir sujetos o des-sujetarnos para sujetarse de nueva cuenta pero con claridad de qué, cómo y hasta cuándo. El objetivo general de esta publicación es que al lector interesado en la investigación educativa le sirva para conocer algunos postulados teóricos desde la crítica, así como recursos metodológicos y sea una herramienta para acercarse al fenómeno educativo desde la investigación.

Lo expresado en este libro sugerimos entenderlo como aproximaciones, como ejes orientadores para realizar la actividad de investigación en educación. Debe entenderse como una obra incompleta, en construcción y permanente cambio. Donde la crítica es la herramienta base para adentrarse en la complejidad que envuelve al fenómeno educativo. No consideramos que en la educación existan verdades únicas, ni conocimiento universal, así como tampoco un método *a priori* que se deba seguir, por lo tanto, el contexto donde las personas conviven y su historicidad son elementos clave, no totales, para iniciar un acercamiento como investigadoras e investigadores de la educación.



Es nuestro deseo que disfruten de este material y despierte en ustedes la inquietud por realizar investigación en educación desde la mirada crítica donde la voz de las y los actores sea la pista donde inicie su indagación para proponer soluciones a problemas específicos en tiempos concretos y contextos determinados.



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 sinfín 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 tesitura 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 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 trascendentalidad, 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>)

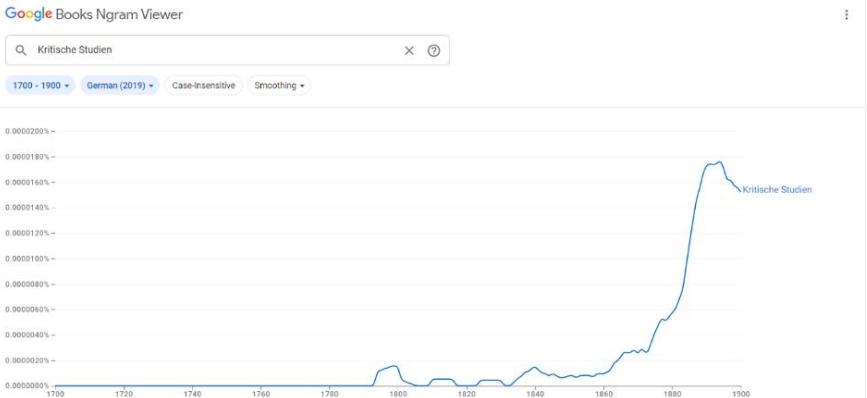
Esta larga agenda editorial evidencia un conjunto de preguntas que han caracterizado a los proyectos presentados, a la vez que evidencia un cambio en la forma de conceptualizar a la propia crítica, en donde se ha transitado de la comprensión clásica que tenía como explanans a lo macroestructural (modos de producción, dinámicas de explotación, macroeconomía, entre otros) y como *explanandum* a lo microestructural (lo microsocio, 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



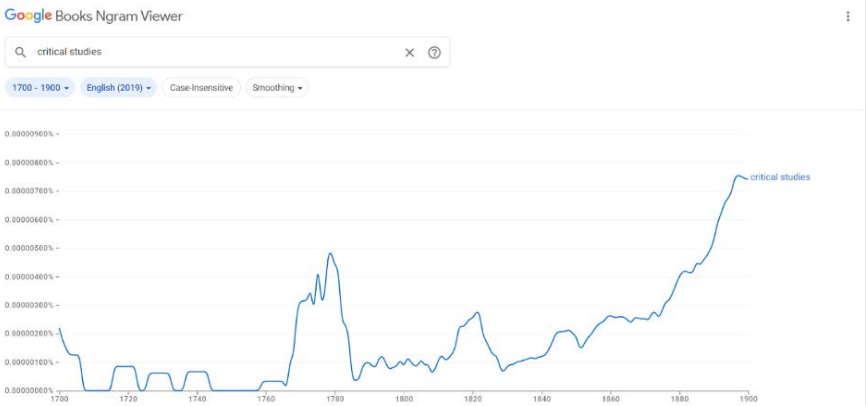
a los textos bíblicos para intentar comprenderlos desde sus contextos, el “mundo” en que surgen, privilegiando con ello una comprensión secular (Soulen y Soulen, 2001, p. 22).

Figura 1 Análisis bibliométrico de *Kritische Studien*



Fuente: elaboración propia (noviembre, 2023)

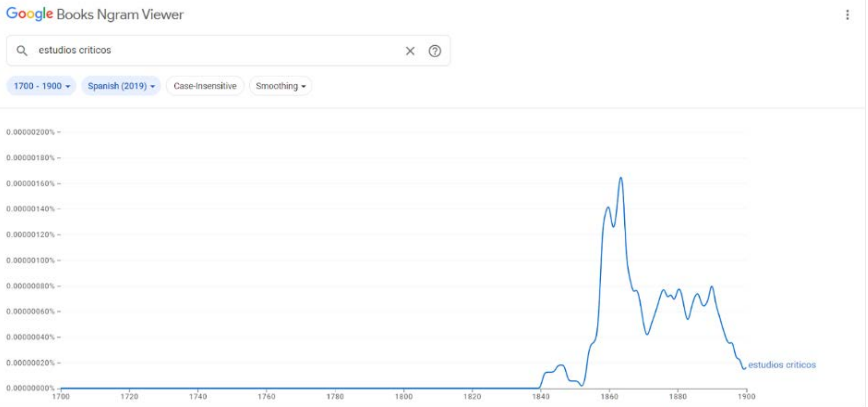
Figura 2 Análisis bibliométrico de *Critical studies*



Fuente: elaboración propia (noviembre, 2023)



Figura 3 Análisis bibliométrico de *Estudios críticos*



Fuente: elaboración propia (noviembre, 2023)

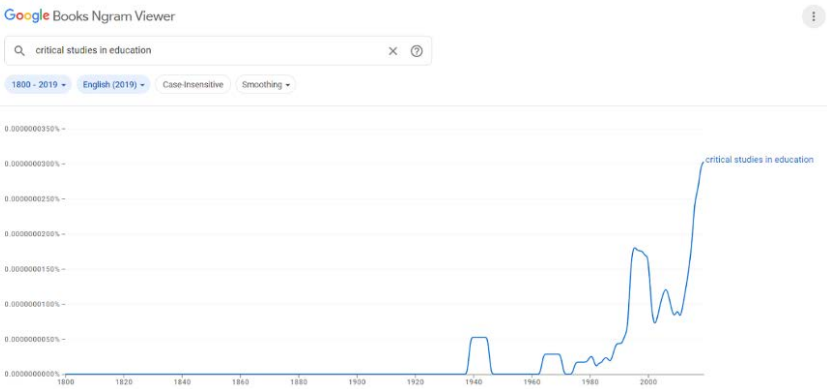
A partir del siglo XIX, la expresión empieza a tener otra significación paralela, sin por ello superar, negar o dejar atrás la asociada a los estudios bíblicos que sigue viva y pujante, asociada con el criticismo kantiano, la cual adquiere una inflexión marcadamente epistemológica: reflexionar sobre 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 contribuye 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.



Voces de los actores

En esta sección se presentan las entrevistas íntegras de las voces que gentilmente aceptaron ser entrevistadas en el programa de “Corderos y Leones”. Programa que tenía el objetivo de conocer la opinión de mujeres y hombres que por su trayectoria personal, académica y profesional consideramos poseen un agudo sentido de la crítica, pero, al mismo tiempo, una perspectiva sensible del fenómeno educativo. A través de las vivencias de las y los entrevistados se van perfilando imágenes claras, tanto de su formación disciplinar como su interés y vocación hacia la educación, además se ponen en evidencia una multiplicidad de preocupaciones que, aunque en este proyecto no se ponen en evidencia, sí permiten un análisis posterior con otras temáticas e interpretaciones diferentes que siempre enriquecerán el panorama de la educación.

Cabe destacar que los perfiles de las y los entrevistados es diverso, así como sus áreas de investigación y trabajo, pero, en su conjunto, todas y todos mantienen un vínculo por su cercanía con la educación formal. Sus perspectivas, crítica, opinión y comentarios se estructuran en forma de argumentos a partir de las preguntas que plantea la dinámica de entrevista. En este sentido, su voz se presenta íntegra y resuena con fuerza para contribuir al fin de este material, construir la línea de investigación “Estudios Críticos en Educación”.

Reconocemos la riqueza de cada una de las entrevistas y en su conjunto, sin embargo, el análisis que realizamos se queda “corto” ante las diversas interpretaciones de las cuales son susceptibles, por tal motivo, el presentar este material de manera íntegra implica ofrecer la posibilidad de hacer otros estudios y análisis del discurso. Esperamos que disfruten de estas entrevistas que son recorridos desde la experiencia de las voces, pero al mismo tiempo, contienen imágenes claras sobre cómo perciben el papel, función, características y fundamento de la crítica en la educación.



David Arellano Gault

Académico e investigador desde hace más de 35 años, su carrera inicia por “accidente” y decide apostar por un camino hasta ese momento poco conocido por él, estando aún en sus primeros años como estudiante de licenciatura. La academia es un gran medio para cambiar vidas a través de la educación, pero era un camino que significaba ir en contra de la tradición familiar de ser parte del mundo empresarial. Su labor como docente se basa en la esperanza de transmitir diversas ideas de una forma entendible y accesible. Como investigador, disfruta comprender nuevas teorías, discutir, armar redes de investigación y descubrir nuevos caminos del conocimiento. Referente y precursor de los estudios organizacionales en el país, cuenta con una vasta producción de libros y artículos donde aborda este tema, así como la reforma del estado, las instituciones y la corrupción en América Latina, siendo los estudios críticos organizacionales el más reciente camino que ha decidido explorar.



Entrevistador: En este programa discutimos ¿en qué consiste la crítica en educación? Y hoy tenemos el orgullo, el honor y el gusto de contar con el Dr. David Arellano Gault, quien nos va a hacer el favor de participar al contestar varias preguntas y darnos su visión propia, al ser una autoridad, un experto en los estudios organizacionales en la parte política y de gobierno, Dr. David sea bienvenido.

David: Muchas gracias profe César un gusto estar aquí en tu programa, a ver cómo nos va porque es un tema nada sencillo el que quieres que tratemos.

Entrevistador: La administración, en algún momento dicho por Eduardo Ibarra en México, se ha enseñado muy mal tradicionalmente y un poco de eso se explica que ya no se pudo mantener vigente en las universidades y, mucho de la crítica mencionaba que era una administración de manual, de recetas; pero tú estudiaste administración y llegas a la Teoría de la Organización ¿cómo se da esa transición?

David: Pues sí, digamos que mi experiencia en administración tiene que ver con esta idea muy arraigada de que nada que se pueda explicar en la teoría sirve para la práctica, entonces, es una disciplina, al menos en México como yo la viví, empobrecida por esta perspectiva de que la teoría y los estudios científicos no tenían mucho que aportar a la práctica. Entonces, estudié en una escuela que además valora que la gente realmente va a estudiar administración solamente para obtener el título, porque en realidad todo lo aprenden en la práctica. En efecto, los estudiantes trabajaban y yo era de los pocos estudiantes de tiempo completo. En el camino tuve una materia que yo hoy ya no recuerdo el nombre paradójicamente, pero leí el primer libro de Teoría de la Organización en mi vida, que es un libro además escrito por mexicanos, muy bueno, muy poco conocido de Rodil y Mendoza: “Conceptos fundamentales sobre organización” en donde por primera vez encuentro el tema de organización y veo que es otro mundo, otra discusión que se refiere no solamente a la aplicación científica de la administración sino una crítica a la administración, es decir, el contexto social, el contexto político y el contexto sociológico. Me encontré, por ejemplo, con los experimentos que se hacen en *Hawthorne* y cómo las personas responden de una



manera distinta a lo que los administradores y los gerentes les dicen u ordenan. Encuentro el conflicto y el poder en las organizaciones, entonces me comienza a interesar esta forma más científica y más teórica que de alguna manera había sido relegada.

Entonces, lo que dice Eduardo Ibarra y Luis Montaña respecto a lo mal que se enseña administración en un país como México, y probablemente en América Latina en general, creo que tiene que ver con esta idea de que todo se aprende en la práctica y lo que sucede es que la gente que está en la práctica no se dé cuenta de la cantidad de errores, de problemas y de retos que están enfrentando en los que la teoría les pudiera ayudar. Yo creo que sigue siendo más o menos igual, no creo que haya cambiado mucho de lo que observo en ese sentido en los países donde se aprende administración, por eso fue como accidental mi arribo a una visión más rica, que discute las problemáticas que la gente vive en las organizaciones y que se desprecian y esconden debajo de la alfombra con categorías como resistencia al cambio o como conflicto patológico.

Entrevistador: Bueno, y en esta parte de tu formación, estas en el CIDE en la maestría y te vas a Estados Unidos, a Denver, a hacer el doctorado, ¿cómo das el cambio de la administración que se dirige más a la parte privada y te inclinas a gobierno, al tema de la corrupción, centrándose en la parte del sector público?

David: Pues son de los accidentes familiares personales, mi familia es una familia de empresarios, concretamente de banqueros, y entonces lo que yo conocía era el mundo de la empresa privada de los bancos. Cuando termino la licenciatura era muy joven, empecé muy joven en la licenciatura, y entonces conocí un profesor que me habló del CIDE y de que debía conocer otros mundos, el mundo de la administración pública, otro tipo de administración, entonces hice la maestría en el CIDE en Administración Pública y conocí todo este otro mundo de la administración. Allí cursé Teoría de la Organización, ahora si de una manera muy formal, muy fuerte, de un programa que había creado Jorge Barenstein, hoy en día en la ONU. Barenstein fue de los que trajo la Teoría de la Organización a América Latina dado que estudió a T. Parsons en Estados Unidos. Entonces es donde conozco este mundo de cruce entre la adminis-



tracción más general, la administración de empresas que yo había tenido en la carrera y la administración pública que era otro mundo, el mundo de las organizaciones gubernamentales. Entonces, cuando termino la maestría, mi familia ya me tenía listo un trabajo en la empresa privada, un hermano muy querido que desafortunadamente falleció por COVID ya me tenía el trabajo listo, muy lindo y todo, vamos, creían que yo iba a seguir esta carrera. Después de una semana de trabajar en el sector privado, me doy cuenta de que no es lo mío, renuncio, con una gran crisis familiar en medio evidentemente y decido que lo mío era ser académico y hacer estudios en organizaciones públicas. Luego descubro que en realidad la Teoría de la Organización nace fuertemente ligada a los estudios de administración pública y que no es sino hasta las últimas décadas que las escuelas de negocios han dominado en el campo, pero en su origen, digamos los actores paradigmáticos, muchos de ellos y de ellas vienen de la administración pública. Entonces el puente no era tan extraño como yo al principio pensé y ello me obliga entonces a tener dos pies, diferentes disciplinas, porque en efecto, aunque se tocan son disciplinas que tienen sus propias dinámicas. En el fondo creo yo, que para mi carácter ha sido, fue, una buena decisión, porque al final de cuentas me interesan mucho más los problemas públicos que los problemas de las empresas, aunque también son muy interesantes, no son exactamente lo que más me llamó la atención al final de cuentas.

Entrevistador: Tú mismo te has definido como un ratón de biblioteca, la pregunta aquí sería ¿en qué momento pasas de cordero a león, en el sentido de seguir el texto, al momento en que ya te posicionas frente a él?, ¿cómo fue, en un autoanálisis, esa transición a la postura crítica que tienes?

David: Mi mamá, en uno de sus dichos poco políticamente correctos, decía que yo era *muy contreras*, es decir, que me gustaba por naturaleza ir en contra o rebelarme ante los límites establecidos, en fin, me pasaron muchas cosas. Creo yo que, en realidad, en mi caso, esto de estar insatisfecho con muchas cuestiones al respecto de cómo se hacen las cosas es algo que ya lo tengo de alguna forma incorporado, no sé si ya en mi personalidad o porque desde muy chico me gustó la lectura, entonces me la pasaba leyendo todo el tiempo y eso también ayudó.



Mi primera insatisfacción fue en realidad con la docencia, la cantidad de malos maestros que tuve en mi vida, los muy pocos buenos maestros comprometidos que tuve y el impacto de esos buenos maestros en mi vida fue algo que siempre me hizo sorprenderme. Muy poquitos buenos maestros hicieron una gran diferencia en mi vida, Entonces, una de las promesas que desde muy joven me hice fue que yo no quería repetir ese proceso, que si yo iba a ser un profesor tenía que tratar de ser lo más comprometido, porque no estás hablando solamente de reunirte con personas para discutir cosas, sino que estás tratando de ayudarlas a desarrollar sus propias vidas, sus propias carreras y sus propios proyectos.

Luego resultó que la cosa era mucho más complicada de que lo que había pensado, es decir, ser un buen profesor en clases es la cosa más difícil a lo que yo me he enfrentado en la vida y de la que me sigo sintiendo profundamente insatisfecho, porque creo que es también un asunto de vocación y un asunto de carácter que yo no necesariamente he logrado construir en mi vida. Es decir, la crítica se me regresó, porque de alguna manera nunca me he sentido totalmente satisfecho con mi capacidad docente, y lo único que he mantenido en estos años a nivel crítico, en mi vida como docente, ha sido al menos tratar de no hacer daño.

Tal vez no soy un excelente profesor y tal vez no logro tocar la vida de los estudiantes, pero al menos trato de que no sientan que el conocimiento es pérdida de tiempo o que al menos observen que traté de hacer lo mejor que se podía dentro de mis limitaciones para que cada uno de los cursos que he dado en mi vida tengan alguna intención de ser diferentes. Creo que esos fueron de alguna forma los puntos que me hicieron entrar a este asunto de la carrera académica y que han mantenido en mí, creo yo, al menos en algún sentido la constante advertencia de que cualquier actividad, en este caso la docencia, es algo que requiere de una profunda autocrítica sistemática y una gran responsabilidad. Digamos que la crítica muy fácil que hice cuando era joven a los docentes, pues se me regresa décadas después, porque sé que no he sido tan buen docente. Es una labor muy intensa en la que no es fácil alcanzar los niveles de excelencia a los que aspira cualquier universidad o cualquier escuela.



Entrevistador: Sobre todo porque hay muchos elementos que intervienen, ningún grupo se va a parecer al siguiente, aunque tal vez el tema pueda ser el mismo, eso va cambiando, modelando las situaciones y el conocimiento que vas desarrollando, todo eso va haciendo que varíe en el tiempo. Por lo tanto, decimos este dicho de que la docencia es una tarea inagotada e inacabada.

David: Totalmente de acuerdo. Exacto, las personas son distintas. Uno va aprendiendo a hacer las cosas, se da cuenta de errores que luego intenta corregir. Seguramente hoy día uno comete errores que probablemente si uno mantiene una visión crítica digamos que se puede dar cuenta. Estar tratando de tocar la vida de personas en muy diversas circunstancias y nunca podrás comprender todas esas circunstancias, en fin, creo que la crítica no tiene necesariamente que ver con una posición de “es que hay un mundo correcto al cual se va a llegar” o “a una tierra prometida”, eso no existe como tal, es una actividad en la cual todo el tiempo tienes que estar insatisfecho para seguir intentando nuevas cosas y mejorar, y a veces no salen bien, a veces los experimentos salen mal.

Entrevistador: David, sabemos que eres muy activo en tu canal de YouTube, en los primeros videos das las clases y presentas magistralmente a los y las autoras, los revisas, expones problemáticas y situaciones a enfrentar al estudiarles, pero ya hacía tus últimos programas eres más controversial ¿cómo se da este cambio?, ¿cómo viviste esa transición?

David: Bueno, me gusta experimentar, tal vez nunca llegaré a un nivel de excelencia en la docencia, pero lo que sí intento es experimentar, intentar cosas nuevas. Antes de la pandemia, cuando de alguna forma empecé a hacer cuentas de esa burbuja en la que yo he vivido mi vida profesional que es el CIDE, que es muy chiquito, una institución muy centrípeta con muchos elementos que están controlados, no es una gran universidad, no son grandes números, son pequeños números. Empecé a hacer las cuentas de cuántos estudiantes había yo tenido en la maestría y en el doctorado del CIDE, un poco me cuestioné: ¿por qué una burbuja como el CIDE no podría ser expandida a más personas?, porque si en el CIDE decíamos que éramos gente preparada y comprometida con la do-



ciencia y la investigación: ¿por qué tener que quedarse en un círculo tan pequeño?, y surgió la idea: “por qué no subimos el curso del propedéutico de la maestría en Administración Pública a YouTube ¿qué puede pasar?, Nada”.

Hablé con el director del CIDE y le pedí que me dijera todos los problemas legales que podíamos tener, me dijo que en la medida en que yo lo hiciera como un proyecto personal y lo ambientara así en el video podía hacer lo que quisiera. Entonces, fue un experimento que lo que intentaba era romper esa burbuja, ver si había un público más allá de los ratones de biblioteca que somos en el CIDE. Los ratones de biblioteca atraemos a ratones de biblioteca y entonces armamos nuestro grupito de ratones de biblioteca, y uno se queda pensando si habrá más gente que pueda estar interesada en estos temas y esa fue la respuesta.

Bueno, y entonces me costó muchísimo trabajo iniciar, me daba mucha pena estar frente a la cámara, veía lo que decía y temía que decía puras tarugadas. Además dije, bueno todo proyecto implica un montón de responsabilidad y de costos y voy a tratar de mantenerlo de la manera más sencilla que se pueda, pues de lo que se trata es saber si hay más público que pueda estar interesado en estas ideas que en el CIDE se ofrecen a muy pocas personas; entonces, voy a tratar de mantenerlo lo menos costoso. Agarré mi Mac y mi pizarrón en mi oficina y dije “así como va, pues va”, no voy ni a complicar, ni tener edición, porque si empiezo a ponerle complicaciones entonces voy a empezar a rehacer la burbuja, por eso inició un poco como experimental, un poco para ver cómo iban las cuestiones. En clase presencial soy mucho menos acartonado de lo que me salían los videos, me era muy difícil hablarle a la cámara, yo hago chistes impropios y bromas y eso no me sale yo solito hablándole a la cámara, es una cosa muy rara. Entonces, creo que fue un proceso de aprendizaje, en el cual primero lo bonito fue que sí había un público que estaba interesado en estos temas y que se amplió.

Para un ratón de biblioteca con un canal de YouTube tener más de 1000 suscriptores, o algo así, no es un gran número, pero es un buen público, me gustó saber que sí había más gente interesada. Luego vino la pandemia, lo cual me obligó a hacerlo de una ma-



nera más estructurada, aunque yo me mantuve en el plan de no hacerlo costoso. Luego el Podcasts (Les Administradores Públicos) fue entonces como la consecuencia normal del asunto, porque la idea era al público todavía más general hablarle de que sí existen estos temas de administración y que se tratan de manera científica, entonces ahí siento menos problemas de decir tarugadas en los videos y me suelto más. Esa es la verdad.

Entrevistador: A mí me gustaría preguntarte sobre la serie que tienes de las Trampas de la decisión, donde nos fuiste mostrando y construyendo que la toma de decisiones, más allá de lo que veníamos entendiendo, pasan en las situaciones más comunes y que no tienen estas circunstancias extraordinarias, ¿cómo llegaste precisamente a plantear esta serie en YouTube de las Trampas de la decisión?

David: Todo son contradicciones en la vida de las personas, me imagino. Si pudiéramos plantear cuándo comienza la idea de que podía haber algo en la realidad que fueran las Trampas de la decisión diría que pasaron más de 10 años. Fue una intuición conforme iba yo metiéndome a la discusión de la toma de decisión de las organizaciones, comencé a tener la impresión de esto a lo que llamábamos patologías, las malas decisiones no eran patologías, sino que eran tan comunes, tan comunes que había que estudiarlas. Las evitamos estudiar porque era fácil barrerlas debajo la alfombra, es decir que eran errores y no decir que en realidad eran procesos humanos y políticos que estaban envueltos.

Bueno, entonces, no sé si en algún momento lo dije en el video o en los videos, pero después de 10 o 12 años de estudiar el tema me siento todavía inseguro de que realmente esté yo bajo una vista que sea cierta, es decir, a lo mejor estoy llamando de una manera particular a un fenómeno explicable de otra manera. Entonces, el por qué surgió en YouTube ese curso de las Trampas, entre otras cosas, fue para arriesgar una explicación y ver si la gente me decía: “estás persiguiendo una quimera, no le sigas por ahí, eso ya está explicado, no tiene nada que ver con Trampas estas equivocado”. Entonces, me di cuenta cual es lo menos costoso antes de publicar cualquier cosa, pues que la gente en YouTube me dijera: “estas



equivocado” y eso me permitió pensar en mi curso de una manera muy sincera, muy abierta, planteando que a lo mejor estaba yo diciendo tonterías y que no eran hechos, resultó que al menos en general no fue mal vista la idea y por eso perseguí una investigación y próximamente saldrá mi libro al respecto. Insisto, creo que ya estoy un poquito más seguro hoy día que no estoy persiguiendo una quimera, aunque no estoy tan seguro después de que salga el libro y que lo lean, ya me dirán a lo mejor si realmente me equivoqué. Bueno y entonces el punto de los videos, justamente me ayudaba a expresar 10 años de investigación de manera resumida y sintética, creo que en el fondo mucho de este asunto de conocimiento tiene que ver con cuánto uno es capaz de explicar de una manera relativamente sencilla. Es probable que uno haya logrado entender la dinámica de lo que puede ser complicado, la explicación no necesita ser complicada cuando uno lo está entendiendo, esa fue la razón de mi curso y el video, lanzarlo y ver si la gente me decía que estaba diciendo una tontería.

Entrevistador: Estamos caracterizando la crítica, hemos visto que estás en educación, obviamente tienes los temas de organización y de administración pública, pero ¿cuál sería para ti un fin, si se le puede hablar así, de establecer diálogos críticos en educación?

David: En cualquier actividad y la educación no es la excepción yo creo, hay un factor de ignorancia que creo que es fundamental, es decir, yo sé que cuando decimos que educamos personas, que pasamos por procesos educativos a los estudiantes, los padres de familia se podrían preocupar de que les dijéramos abiertamente, de manera sincera, que no estamos totalmente seguros de que significa educar bien a tus hijos, no estamos seguros qué significa, qué les vamos a enseñar, para qué y con qué utilidad, pero esa es la verdad. La verdad es que ignoramos un montón de cosas y la realidad es que la ciencia tradicional normal está basada sustantivamente en la idea de todo lo que ignoramos y de que cada una de las cuestiones que construimos como hipótesis, luego evidencias y luego cómo pruebas, no son sino un paso dentro de la ignorancia para descubrir luego que nuestra ignorancia si existía y que tenemos que rehacer nuestras hipótesis y nuestras ideas, porque la realidad es mucho más dinámica y divertida que nuestras hipótesis,

nuestras tesis y nuestros procesos. Entonces, en la educación uno tiene que hacer una cosa muy atrevida, uno tiene que poner a gente ignorante a informar a gente ignorante. Todos somos ignorantes al final de cuentas evidentemente y sin embargo esa gente que educamos, a la que tratamos de enseñar algo, lo que hacemos es que tratar de sistematizar cuestiones para que las personas entonces puedan formar sus propios criterios y enfrentar sus propias dudas y lógicas de conocimiento que quieran desarrollar en un mundo de una inmensa cantidad de elementos que nunca alcanzamos a comprender completamente. Entonces yo creo que una primera labor podría ser el de la humildad digamos, porque alguien que se atreve a decir que puede enseñar a otras personas, que bueno que alguien se atreve a hacer eso dentro de nuestra ignorancia, dentro de nuestras limitaciones, seguramente será porque tenemos intenciones, vocación, ideas e información que puede ayudar a otras personas a formar su propio criterio dentro de una gran lógica de humildad creo yo, a eso si me he enfrentado mucho en el campo de la educación. La idea de las personas que se tienen que educar, sin lugar a duda, me he enfrentado y he visto mucho y seguramente yo he cometido el mismo error en diversas ocasiones cuando yo creo que la educación como labor, como profesión y como disciplina debe estar continuamente basada en la constante humildad ante la ignorancia que es nuestra materia prima sobre la cual laboramos. Yo comenzaría a probar por ahí.

Entrevistador: En ese sentido David, ¿cuál sería una agenda para los diálogos críticos en educación?, ¿cuál tú crees que sería la agenda mínima que se tendría que revisar?

David: No es que lo haya pensado mucho en realidad, es una buena pregunta. Cómo logramos explicarle a la sociedad, a la gente, que la actividad de la educación es una actividad social, es una actividad organizacional, es una actividad política, es decir, cómo le explicamos a la gente que la imagen de la docencia pura es una imagen muy bonita, muy linda, una imagen irreal. Tú tienes a personas educando a otras personas en un contexto de organización, en un contexto de recursos en el caso de la educación pública, en un contexto político en un contexto organizacional profundamente político, en el cual, si pensamos que la buena educación es una



educación de la pureza, en el marco de la pureza estamos dando una imagen imposible e ilógica de lo que implica la producción en la educación, la producción en la investigación. La investigación, la educación y la docencia son actividades sociales construidas dentro de criaturas sociales organizacionales y políticas y por lo tanto hay alegrías, hay errores, hay envidias, hay batallas políticas, hay batallas por recursos, hay poder, hay autoridad y todo eso no son elementos perniciosos que no me dejan producir la verdadera educación, son los elementos a través de los cuales producimos la educación que podemos hacer en cualquier país y en cualquier sociedad, ¿cómo hacemos para explicarle esto a la gente? Cuando escucho estos discursos moralistas y puristas, todo esto depende del día que encontremos la piedra filosofal de la verdad, ¿qué les podemos decir a estas personas para decirles “fíjese que la libertad de una sociedad liberal y democrática está basada en la idea de que todos podemos pensar de manera distinta y que esa pluralidad nos lleva a no tener el acceso a una pureza en ningún sentido”? La pureza no existe, lo que existe es el diálogo, la deliberación entre personas que pensamos distinto y qué podemos construir con recursos limitados, porque muchos problemas asociados políticos y sociales, lo que llamamos como las soluciones a los problemas públicos, las soluciones a los problemas sociales o la solución a los problemas familiares, en otras palabras; esta idea de que la educación es la persecución del apostolado del conocimiento puro me parece una de las visiones de la fábrica social más dañinas que se puedan dar en cualquier sociedad plural, ¿cómo le hacemos para explicar que no es así?, que es mucho más vivo, mucho más contradictorio, mucho más caótico, pero que esa es la materia prima sobre la cual podemos y debemos construir sociedades libres, plurales, capaces de hacer ciencia, capaces de hacer al mismo tiempo, de plantearse valores encontrados y sin embargo encontrar el consenso y encontrar soluciones civilizadas a los diversos problemas que tenemos. No sé, estoy revolviendo muchas cosas, pero creo que van en el mismo punto de una labor más realista de cómo explicamos a la sociedad para que la sociedad aprecie lo profundamente humano y social que implica construir educación e investigación en una sociedad como la mexicana, por ejemplo.

Descubrimos probablemente que hay una combinación de apos-



tolado con ganas y de deseos de personalidad de ser docente, de ser investigador, investigadora, pero que tiene que estar en el desarrollo de un oficio, tiene que aprender, tiene que perfeccionar. Es inacabado, que siempre implica una constante actualización, una constante angustia por mejorar, construir instituciones, reglas, incentivos y valores que se acomodan dentro de un espacio organizacional que requiere recursos, constancia, largo plazo de estabilidad y de autonomía en el caso de las universidades, para la libertad de conocimiento, todos esos elementos que son un montón y de los que una sociedad tendría que estar consciente, digamos, de la responsabilidad que implica crear todas esas condiciones, no nada más una sino todas las condiciones que muchas sociedades, muchos países, lo han hecho bastante mejor que nosotros, digamos.

Entrevistador: En tu opinión ¿qué caracterizará los diálogos en educación, para denominarlos diálogos críticos?

David: No sé, digamos, los estudios críticos o lógicas críticas dentro de cualquiera de los campos implica, primero que nada, entiendo yo, el sentirse cómodos de hacer, explotar y erosionar cualquiera de las certezas que se tengan. Cuando se tienen certezas, decíamos hace rato que la ciencia es un centro, la ciencia tiene certezas de corto plazo, mediano plazo y luego las certezas se derrumban o se deshacen y se reconstruyen, y la ciencia es mas así de alguna forma, con rompimientos. Entonces, yo creo que para que sean críticos, deben atreverse a tocar certezas.

Hay una buena manera de medir la calidad académica ¿si, será?, y si se da ¿cuáles son los organismos perversos que han generado los mecanismos para medir la calidad académica? Si no públicas en revistas internacionales no eres un buen científico ¿será?, ¿dónde están los elementos?, ¿qué otros elementos por trayectoria se generan por mecanismos científicos? La docencia no se puede hacer si no se hace a través de ciertos mecanismos perfectamente definidos con objetivos y metas ¿sí?, ¿por qué?, es decir, ¿de dónde vienen?, ¿cuáles son las cadenas causales?

Es decir, creo que una de las aportaciones de los estudios críticos en general ha sido atreverse a cuestionar; si eres alguien profe-



sional encontrarás certezas que hasta su momento tienen, porque a lo mejor muchas de esas certezas están basadas en elementos de dominación, de poder, de invisibilización de otras agendas que podrían ser interesantes. Es una agenda atrevida, porque una vez que explotas algo o que implosiona una certeza la pregunta es ¿qué sigue?, creo que la responsabilidad tendría que ir también ahí, no nada más se trata de ir y explotar las cosas, se trata de ir y si las vas a explotar hacer la propuesta mínimamente.

Entrevistador: Digamos David que hay un tema ético, en el sentido como tú mencionas. En tu experiencia ¿la crítica o las posturas críticas tienen tácitamente la postura ética?

David: No, no siempre. A ver si lo entiendo bien digamos, yo creo que hay que ser un poco esquizofrénico, se debe tener algo o mucho de esquizofrénico, para uno aceptar que entonces hacer que algo implosione, y lo logra, es que deconstruye y reconstruye aquello que criticó. El siguiente paso, que me parece que no sé si es ético solamente, pero bueno, tiene que ver con el hecho de responsabilizarse y aceptar que eso que reconstruiste es igualmente destructible y reconstruible. Creo que ese paso a mucha gente les causa dolor. Yo creo que no. Pero debe ser por la esquizofrenia que decía antes. Los estudios críticos que terminan diciendo “lo que vamos a producir es la verdad”, otra vez, la verdadera y pura realidad, creo que ya violó sus propios principios. Qué tiene de malo el pensar que esto es una constante batalla de reconstrucción, de construcción y vuelta a construir, yo digo que no lo tiene, pero hay alguna razón de que para mucha gente puede ser un poco doloroso decir que lo que construiste, luego alguien lo puede desarmar, para mí es bueno el hecho de que cualquier verdad que se construye es cuestionable y puede ser mejorable en la siguiente fase, pero entiendo que no es fácil llegar a ese punto de autocrítica.

Y políticamente, es decir, claro que es difícil gastar muchos recursos, mucho tiempo y muchas discusiones para luego decir esto puede ser cuestionable después y reconstruible, también políticamente puede hacer daño. Nuevamente creo que, por eso, hay una inconsistencia, una incongruencia en toda una sociedad plural que por un lado aprecia la pluralidad, aprecia el debate, aprecia el conflicto



como inevitable. Pero, por otro lado, se cuestiona si el conflicto es en el fondo una patología que debe ser eliminada si se quiere lograr algo. Hay una inconsistencia, creo que los estudios críticos pueden ser parte de esta perspectiva o visión, digamos, que cambien o nos enseñen a vivir con esta inconsistencia.

Entrevistador: Te pregunto ¿qué bases teóricas son pertinentes para los diálogos críticos en educación?

David: No, bueno uno de los retos de los estudios críticos es incluso la discusión sobre los problemas de la sobre especialización y luego lo que llamamos políticamente multidisciplinario o interdisciplinario, muchísimo más difícil de lograr de lo que las palabras nos dicen, entonces, es muy fácil decir que tiene que ser una misión multidisciplinaria y luego es más difícil decir cómo se organiza eso, cómo las diferentes partes van adquiriendo cierta congruencia y cómo se van a ir contraponiendo y complementando en diversos momentos. Yo creo que no hay otra más que la experimentación, es decir, al final de cuentas queda claro que una sola visión, una sola disciplina, es difícil que nos diga mucho sobre cómo reformar la educación o cómo reformar la investigación. También es cierto y habrá que hacerlo desde el principio explícito, que tenemos que hacer muchos experimentos diferentes que no nos van a salir bien, coordinar la interdisciplina es una de las cosas más retadoras que me he encontrado en mi vida profesional y más difíciles de alcanzar, entonces, yo creo que el manejo nos da incluso las sorpresas, habría que dejar entrar y permitir la discusión de técnicos, ingenieros, inteligencia artificial o los más tradicionales de la sociología o de la política, habría que iniciar con ese espíritu muy abierto siempre entendiendo que el reto de incorporarlos, integrarlos y coordinarlos va a ser siempre incompleto. Me parece y tendrá que irse aprendiendo en el camino, qué estrategia ¿una estrategia muy abierta?, ¿una estrategia más dirigida?, yo creo que hay que experimentar las dos y los grises que hay en medio de ellas.

Entrevistador: Se me ocurren dos preguntas, la primera, ¿en qué sentido estarías tú pensando la relación entre educación y experimento?,



David: Una de las maneras sería acercarse al pragmatismo. Una filosofía pragmatista, tiene muchos problemas pues, pero en ciertos puntos tiene una visión que ayuda a resolver este tipo de dilemas, no a resolverlos digamos, a enfrentarlos, lo que tendría que ver con el hecho de hacer explícitos los valores que se persiguen. Es decir, de partida uno no sabe que en una sociedad plural los valores están en disputa y entonces siempre que alguien propone una solución está proponiendo un valor y está bien que lo proponga, que lo haga explícito y que diga que eso es algo que está persiguiendo. A dónde llevan los valores en un sentido pragmático, llevan a discusión, llevan a debate, lleva a la introducción de diferentes visiones que pueden apoyar a resolver el problema, entonces lo que acaba sucediendo es una combinación, es decir, puede ser que algunos programas con unas visiones sean enormemente innovadores, es decir arriesgadísimos, y cuando lo digan, mucha gente probablemente va a reaccionar y decir “qué bueno que lo hacen” y otra gente va a decir “espérate, por qué vamos a apostar todo con una innovación tan arriesgada”.

Se pueden generar ciertos elementos más pragmáticos dentro de tu propuesta, por si el experimento falla o la innovación no llega a suceder, sin embargo, no se perdió el tiempo, lograste cierta estabilidad en círculos de investigación o de educación. Ese tipo de cosas sucede mucho en las lógicas, porque no hay una varita mágica que te diga qué vas a resolver, pero la lógica pragmática lo que dice es: explicita los valores, permite la introducción de otros y generalmente termina con que se puede agregar a propuestas que sin dejar de ser innovadoras tengan algunos elementos en la realidad que los hagan ser menos riesgosos, por ejemplo.

Claro, en el escenario puede haber a lo mejor una visión más conservadora “la innovación se perdió y lo único que quedó fue lo que ya se sabía”, en fin, no hay varita mágica, pero en esta lógica partimos de la crítica, partimos por lo tanto de la innovación de decir que hay que pensar, explotar las certezas y abrir innovaciones. Bueno, habría que ser también congruentes para decir que esto se tiene que debatir, discutir y que se tiene que aceptar que es probable que tenga que haber modificaciones y cambios a lógicas que pueden inclusive llegar a ser más pragmáticas, que puedan resolver alguno



de los riesgos o que están implícitos en una propuesta demasiado innovadora. En fin, habría varias maneras de plantearlo, confiar en que las personas pueden aceptar un experimento, una innovación explicada, y que la gente participe para decidir qué implica esa innovación y los riesgos de esa innovación. Yo no creo que la innovación tenga que ser algo escondido u oculto o solamente entendido por las personas sabientes.

Entrevistador: ¿Es pertinente entender a la educación como un acto político?

David: Y como proceso, es decir, el diseño mental o el diseño instrumental va a tener que estar anclado a la realidad, y cualquiera que haya estado en el proceso de diseño y luego la implementación sabe que el momento de llevarlo a la implementación se mueve enormemente y que uno acaba modificando un montón de cosas del diseño. Muchas cosas, lo platicamos hace rato, se aprenden haciendo, se entienden actuando, no se pueden observar en la teoría, se tienen que aprender en la acción y entonces, cuando incorporas la acción de manera explícita desde el principio estás más preparado, digamos, para evitar esos extremos, donde asumes que la acción es todo y que la teoría es nada o al otro extremo donde asumes que el diseño técnico lo es todo y que la aplicación debe seguirse perfectamente al diseño. A eso me refiero en esa posibilidad que abre esa idea de humildad respecto de cómo un proceso de conocimiento, un proceso de enseñanza se tiene que ver también en la acción y en la acción hay muchas personas con muy diferentes perspectivas y valores.

Entrevistador: Totalmente de acuerdo, y te decía que tenía dos preguntas, y la siguiente pregunta, estaba pensando un poco en el epistemólogo Rolando García, él decía que cuando ya tienes una propuesta de cambio lo siguiente es la metodología. ¿Verías que hay un referente metodológico precisamente para entablar los diálogos con tono crítico en educación?

David: No, realmente en mi experiencia no sucede esto con tanto orden, digamos. Claro, la moda es hablar de gobernanza, y ya gobernanza implica establecer de manera implícita quiénes deciden,



por qué deciden, quiénes hacen y por qué hacen. Si un mecanismo de gobernanza, de partida acepta la entrada de muy diferentes actores y por tanto, se abre una discusión amplia que puede cuestionar los mismos fundamentos de la propuesta de cambio. No puede ser tan ordenado, pues no creo que haya varitas mágicas, no creo que haya una metodología única, porque habrá mecanismos de gobernanza más verticales que digan que así debe de hacerse y viene de los expertos hacia los estudiantes, habrá otros súper atrevidos que digan que hay que voltearlos y que arriba deben estar los estudiantes y los padres de familia y hasta el final los expertos, y muchos en términos intermedios. Seguramente hay casos empíricos y casos tanto exitosos como fracasados que no los conozco. Me parece que hay que tomarse en serio este tema de la gobernanza para hablar de innovación y de cambio de crítica en la lógica educativa.

Entrevistador: ¿Qué implica trabajar con y desde el pluralismo?

David: Si, gobernanza es un concepto paraguas que apenas te indica una pregunta: ¿quiénes toman las decisiones y por qué?, ¿quiénes actúan y por qué son los que actúan?, las soluciones te las pones tú. Puede haber alguien que diga “es que en ambos debe ser el pluralismo puro” quién sabe qué signifique eso, o sea todos y todas tienen el mismo peso de decisión, tienen el mismo peso de jerarquía. Bueno, suena atrevido, ahora díganme ¿cómo funciona eso en la práctica, en lógicas organizacionales concretas de carne y hueso?, alguien puede decir “la gobernanza tiene que ser vertical”, hago la misma pregunta ¿cómo se aplica eso en contextos reales y qué resultados puede haber? Entonces, de partida a mí no me asustan palabras como el pluralismo o incluso asambleísmo, no me asustan porque en realidad la pregunta tiene que ser el contenido. Digamos ¿se puede diseñar en teoría un instrumento “totalmente participativo”? No sé qué significa eso, sinceramente. La siguiente cuestión: una lógica totalmente participativa, ¿cómo se hace dentro de este contexto organizacional real, con gente de carne y hueso enfrentando un entorno concreto? Por ejemplo, ¿qué mecanismos hay que crear para que todo el mundo tenga el mismo peso para tomar una decisión? y ¿qué va a suceder cuando ese mismo proceso llegue a bloqueos o a empates técnicos y no se pueda avanzar?, ¿qué vas a hacer? Todas esas son preguntas que le dan contenido



a la gobernanza, que le dan contenido a un mecanismo pluralista, porque a mí en abstracto las palabras como gobernanza o mecanismo pluralista ni me asustan ni me generan tampoco gran valor de que eso ya es la solución o el desastre, tal vez falta dé ese otro paso y eso cómo se lleva a la organización, a la acción en ese contexto particular que lo quieres implementar.

Entrevistador: ¿Qué implica la construcción de soluciones desde el enfoque participativo?

David: ¿Qué lógica de poder a final de cuentas estás implementando? Para mí esa es la pregunta más directa que puedes hacer. Cuando alguien me dice que mi objetivo va a ser que el poder desaparezca, me parece que, pues mucha suerte, pero vas a crear una nueva lógica de poder y entonces la pregunta es ¿esa nueva lógica de poder qué resuelve?, ¿qué retos genera? ¿qué consecuencias no deseadas va a generar? Es decir, la prueba de ácido del asunto está en cómo lo llevas a la acción, qué costo estás dispuesto a pagar y qué consecuencias no deseadas esperas que puedan suceder. Por ahí comenzó la idea de las trampas de la decisión. Hazte cargo de las consecuencias no deseadas de la acción, porque van a aparecer.

Entrevistador: Me gustaría preguntarte: ¿consideras necesario el diálogo entre las ciencias sociales y, a su vez, con las ciencias duras?

David: Digamos, tengo poca experiencia en los acercamientos, yo de partida en la preparatoria decía que iba a ser físico, todos los maestros decían que iba a ser físico, siempre me han gustado mucho las ciencias naturales, particularmente la física. En cualquier parte de la idea de las implosiones de las certezas, es las separaciones tajantes, que son artificiales nuevamente, bellas artes, humanidades, ciencias sociales y las naturales, como si en realidad existieran las divisiones, cuando en la realidad son campos de trabajo, son campos profesionales, son campos de conocimiento, las separaciones son artificiales. No por ser artificiales significan falsas ni mucho menos, simplemente significa eso; que son construidas



socialmente, organizacionalmente, políticamente, entonces las podemos mover, podemos jugar con ellas, no es fácil, te tienes que enfrentar a que son actividades sociales. Entonces, el mundo de los físicos, de administradores públicos, pues son política, institucional y laboralmente distintas, y los lenguajes y jergas importan, entonces hacer el traspaso de una frontera no es nada sencillo. Parte de la política crítica es, creo yo, atreverse a romper esas fronteras, y qué sucede si rompemos esas fronteras, a veces sale mal.

Entrevistador: La última pregunta, ¿por qué hacer diálogos críticos en educación?

David: Vamos pues, vivimos como siempre tiempos donde hay una especie de desesperación social por encontrar certeza y son momentos críticos, históricos, en fin, muy importantes. Desde hace años la gente viene diciendo que necesitamos reaprender nuestra idea de la certeza, venimos en una lógica de certezas, sin las certezas no se puede soportar la vida. Pero también es cierto que en las certezas son explicaciones parciales a un mundo de incertidumbre. Creo que cada vez hay que insistir más en una lógica de incertidumbre, ¿qué tiene de malo decidir esto?, la educación en una arena social y política que lidia con un montón de incertidumbres necesarias. En un salón de clases, tú lo sabes, como decíamos hace rato, cada salón es distinto, cada ser humano es distinto, hay historias locales y regionales y por mecanismos institucionales controlamos eso, controlamos entre comillas, “a todos les voy a dar la clase, no importa si eres de Orizaba y tú de Yucatán con realidades sociales, políticas y familiares totalmente distintas”. Van a tener que sufrir la clase contigo profesor porque por recursos, por lógica, por orden o por lo que sea, así se organiza la docencia. Entonces comenzar una sociedad que aprende que la incertidumbre es nuestro diario acontecer y que nuestras habilidades y capacidades para lidiar con la incertidumbre son limitadas, nos preparan mejor para enfrentar los retos que tenemos. Paso necesario si queremos seguir viviendo en una sociedad liberal o al menos una sociedad plural que respete la libertad de las personas. Requerimos aprender a vivir con la incertidumbre y no a soñar con las certezas y soluciones puras.



Entrevistador: Muy bien David, te quiero agradecer como siempre tu tiempo y esta charla que nos enriquece.

David: Muchísimas gracias y claro. Al contrario, es un gusto discutir estos temas que recuerdan las razones por las cuales uno tomó una decisión de carrera como la docencia y la investigación, muchas gracias.

Entrevistador: Gracias a ti. Muy bien pues hemos llegado al fin de esta charla con él Dr. David Arellano Gault.



Luis Montaña Hirose

Investigador objetivo y analítico, con habilidades y actitudes de liderazgo, precursor y especialista de los Estudios Organizacionales en México. Se ha desempeñado en el ámbito académico desde hace más de 40 años, como docente, ocupando diversos cargos directivos, perteneciendo a comités editoriales, siendo docente invitado en Francia y Japón y miembro del Sistema Nacional de Investigadores desde 1985. En colaboración con Eduardo Ibarra introdujo en el país la Teoría de la Organización y los Estudios Organizacionales, tomando en cuenta algunas reflexiones sobre la experiencia japonesa, volviéndose de esta manera los primeros en plantear estos temas en la comunidad académica. Cuenta con una extensa producción de artículos y libros, además de la transmisión de esas experiencias en seminarios, cursos y talleres. Es experto en elaboraciones metodológicas y epistemológicas las cuales traspasan todas las ciencias sociales hasta llegar a los Estudios Organizacionales.



Entrevistador: Muy buenas tardes. Estamos hoy con Luis Montaña Hirose, un experto en Teoría de la Organización, en Estudios Organizacionales, quien hoy nos hace el honor de aceptar esta entrevista. Bienvenido y agradezco la oportunidad de esta entrevista.

Luis: Muy buenas tardes, el agradecido soy yo.

Entrevistador: Quiero empezar preguntándote ¿cómo fue la infancia y la adolescencia de Luis Montaña?

Luis: Yo creo que, como en muchos casos, hubo un cierto nivel de rebeldía ante la autoridad, que creo que es difícil pero necesario. Creo que mi relación con mis hermanos fue muy fuerte, pero pues digamos predominaba en aquel entonces, yo voy a cumplir 70 años, predominaban en aquel entonces padres un tanto autoritarios, por decirlo claramente, entonces creo que ello tiene un inconveniente y tiene un lado positivo, como casi todas las cosas en la vida, porque lo obliga a uno a pensar por sí mismo, lo obliga a uno a revelarse en términos positivos. Si hubiese tenido un padre en sentido opuesto, a lo mejor no hubiese tenido esas ideas de reafirmar mi propia autonomía, mi propia libertad, que nunca es total, pero digamos esos pequeños espacios que le va otorgando la vida a uno y que uno quiere empezar a tomar decisiones a veces a una edad muy temprana, entonces digamos que fue una relación como todo padre e hijo, en general, muy positiva, aprendí mucho, lo quiero mucho a mi padre, que en paz descanse, pero creo que si nos marca obviamente nuestra primera infancia, nuestra era de juventud, y a lo mejor yo me volví un poco más rebelde, si lo queremos poner en esos términos, a lo mejor a una edad un poco más temprana que la mayoría de mis amigos, pero pienso que fue bueno y que no afectó la relación. Creo que los padres también tienen que darse cuenta de que tienen que ir soltando un poco más las riendas. Era, además, otra época, no podemos juzgar a la gente que nació en otra época con los criterios de ahora, entonces, creo que fue muy positivo que haya sido un poco más duro y eso me ayudó a tratar de ser yo mismo un poco más tempranamente.

Entrevistador: Y, ¿cómo llega Luis Montaña a la elección de estudiar Administración en la UNAM?



Luis: En esta relación a veces un poco ambigua que tenemos padres e hijos, en ambas direcciones, yo admiraba mucho a mi papá porque él había estudiado Administración y era un autor, digamos, era una persona muy destacada. Él había escrito ya algunos libros, había trabajado en la Secretaría del Trabajo y Previsión Social, luego había estado en muchos cursos y había escrito varios libros y bueno, yo lo admiraba mucho. Mis hermanos y yo nos peleábamos por teclear en la máquina de escribir los textos de mi papá, entonces, era seguir un poco los pasos, como en todas relaciones es seguir los pasos, pero también buscar sus propios pasos. Entonces, yo vi en la Administración un mundo muy positivo, que es la carrera que yo elegí, y sobre todo que me daba la impresión de que era un mundo muy ordenado, los objetivos, las metas, los procedimientos, era un poco como recetas de cocina. Traté de explorar ese ámbito, pero me fue mal. Es como tener certezas del mundo, como saber que el mundo puede generarse sin muchos conflictos, que todo es a través de procesos y bueno, me encantó ese mundo y me metí, dije: “aquí voy a todo lo que yo no tengo en mi fuero interno lo voy a poder hacer a partir de una disciplina en la que el orden es la esencia”.

Entrevistador: Y, ¿en qué momento se da este crecimiento hacia la Teoría Organizacional, a los Estudios Organizacionales?

Luis: Yo creo que conforme uno va avanzando en general en su propia formación universitaria, uno se va dando cuenta de que los discursos, las narrativas, las ideas, no se compaginan tan bien con la realidad y uno empieza a sospechar que lo que uno piensa no es tan real, no es que sea irreal, pero que hay algo, un camino, una brecha, que no nos permite acercarnos a la realidad y es el pensamiento mismo, es la formación misma, que agradecemos de nuestros profesores, pero que nos damos cuenta casi tal vez al final de la carrera que ya no es tan cercana a lo que debería haber sido y empezamos a ser un poco críticos. Creo que tengo dos puntos que me hicieron mucho más crítico, uno de ellos fue en mi doctorado; me fui a estudiar a Francia, afortunadamente, y estudié en una universidad que era de un tono muy crítico, que es la Universidad de París IX, producto del 68. En el mayo de 68 en Francia, sobre todo en París, hubo un movimiento estudiantil muy fuerte, académicamente mucho más fuerte que el que hubo acá en México. Fue



mucho más contestatario contra los sistemas autoritarios, sobre todo políticos, pero en general sobre el autoritarismo que reinaba incluso en las mismas familias. En Francia, si bien también hubo un rechazo a la autoridad, había sobre todo un descontento porque la sociedad en aquel entonces, de consumo, pujante, etc., carecía de contenido, de elementos, digamos, más allá de una sociedad que se abría al consumo, al desarrollo económico, y entonces hubo un cuestionamiento acerca de hacia dónde iba la sociedad, bueno al menos esa es mi interpretación. Y hubo este regreso a los clásicos, habrá que regresar a Marx, a Weber, a Durkheim, a Freud, a los pensadores sociales, porque a lo mejor no se habían entendido bien, y entonces hubo un movimiento muy revolucionario donde los jóvenes no querían aceptar el futuro que ya les habían construido lleno de comodidad, aunque vacío en otros ámbitos. Hubo un rechazo a todo aquello que les estaban legando como destino ya final a los jóvenes, y se rebelaron, y como en estos casos de rebeldía hay muchos puntos focales de rebelión, pero también hay otros que no se sabe a ciencia cierta por qué los jóvenes se rebelan tanto, porque parece ser que las condiciones de la rebelión del 68, en varias partes del mundo, no se corresponden necesariamente con lo que los jóvenes encontraron como elementos contra los cuales rebelarse. Al final de cuentas, digamos que, esto repercutió mucho en la educación, hubo un movimiento social muy fuerte, hubo también represión, pero los jóvenes dijeron: “queremos otro mundo”, y eso repercutió en la educación. Hubo dos universidades que se crearon inmediatamente después del 68: la Universidad de París VIII, que es la de Vincennes, y París IX, que es la de Dauphine, la segunda es donde yo estudié. La primera se constituyó como un experimento más que como una universidad, se le llamó Centro Universitario Experimental. En cambio, la Universidad de París IX era de Gestión y Economía, pero con un tono profundamente crítico. Tomábamos clases sobre Marx, mucho psicoanálisis, mucho la crítica de la Escuela de Frankfurt, y todo eso para entrar a discutir los temas de economía y gestión que era algo un poco impensable. Yo me acuerdo de que, en el 68, acá en nuestro país, las teorías marxistas ingresaron a facultades de orden muy conservador como donde yo estudiaba que era Administración y Contabilidad y tuvimos clases de Finanzas desde un ángulo más o menos marxista, más o menos crítico. Entonces, creo que la época fue muy importante, fue una



época de crítica a nivel internacional, y me toco un poco en México y sobre todo mucho en Francia en donde finalmente terminé mi doctorado, ese fue un momento muy importante. Un segundo momento fue la creación propia de la UAM, que tiene también una referencia análoga, se fundó en 74, es cierto que tiene una referencia un poco más alejada que en el caso francés del 68, pero que mucho se dice que fue una intención del presidente, en aquel entonces Echeverría, de acercarse un poco con la lastimada academia universitaria, y se fundó esta universidad que si tienen un tono mucho más crítico que las universidades de aquel entonces, y se fundó como una universidad moderna con un sentido crítico que creo que a la fecha todavía lo mantiene y la diferencia.

Entrevistador: Quisiera regresar a esta parte del estudio en París IX, regresar a los clásicos, no solo en Sociología también Psicoanálisis, la Escuela de Frankfurt, pero digamos ahí todavía no hay como tal Estudios Organizacionales, Teoría de la Organización, porque recordemos que esta tiene una vertiente, que, si bien es Michel Crozier, tiene mayor influencia anglosajona, ¿dónde hay ya ese acercamiento con la teoría organizacional?

Luis: Yo me acuerdo de que cuando estudié en Francia había tres libros y tres autores que eran muy muy importantes en la época en que yo llegué allá, uno era Foucault y su libro sobre las prisiones “Vigilar y Castigar”, y Foucault era muy importante en aquél entonces. Otro era Crozier, que, junto con Friedberg, había escrito “El actor y el sistema”, también es un libro muy crítico, importante, con otra perspectiva, pero sigue siendo crítico porque aborda el tema del poder como la esencia de la organización. Y por otro lado estaba toda una corriente que se estaba formando sobre el psicoanálisis, donde entre otros hay un autor fundamental que es Eugène Enríquez, que es filósofo y psicoanalista, y que se dedica al ámbito de las organizaciones. Esos tres autores creo que me marcaron mucho, los sigo leyendo, bueno dos ya fallecieron. Enríquez sigue vivo afortunadamente y sigue escribiendo, y estos tres autores me marcaron mucho. Cuando regresé a México había este espíritu más crítico de la Administración y logré encontrarme con algunos colegas que venían de otra institución que también se fundó en el 74, como la UAM, que es el CIDE, el Centro de Investigación y Docencia Económicas,



y que también es crítica en sus orígenes. Ahí se formaron varios de mis colegas como, por ejemplo, Antonio Barba, Eduardo Ibarra, Salvador Porras, José María Martinelli, Germán Vargas, por mencionar algunos. Estaba también David Arellano, que en aquél entonces estaba entre los más jóvenes. Una parte de esos profesores vino acá, a la UAM-Iztapalapa, con ese espíritu crítico que también se había formado en el CIDE de manera importante y yo me encuentro en un ámbito donde era muy propicio el desarrollo de la crítica, en un ambiente donde escaseaba la crítica en Administración y en Teoría de la Organización; entonces, me asocié con Eduardo Ibarra primero, que era profesor también recién llegado del CIDE, y bueno platicando, elaboramos este libro que se llama “Mito y poder en las organizaciones”. Este es un libro que tiene ya muchos años y ya no lo recomiendo porque ya está sobrepasado teóricamente, pero que en su momento despertó la idea que se podía hacer crítica y una crítica sana, en el sentido constructivo, no se trataba de ponerle adjetivos sino de encontrar en qué sentido la teoría tiene sus bemoles, es decir, no está sólidamente construida, esa es una parte es la crítica y la otra parte consiste en develar sus consecuencias sociales; que pueden ser muy negativas en las personas, en las organizaciones y en la sociedad al contar con sistemas administrativos muy cerrados, poco participativos, muy autoritarios, esa era un poco la crítica que hacíamos en aquel entonces.

Entrevistador: Hacer crítica dentro de la administración era un campo no explorado en México. Me interesa sobre todo preguntarte ¿cuándo pasas al terreno de lo social?

Luis: Si es una pregunta interesante que me hace pensar que después del 68 hubo en México compañeros que eran administradores y que querían pasar a la crítica y que no había un camino ya hecho, y algunos se fueron a la Economía y otros a la Sociología, ya no continuaron con la crítica a la Administración, a las formas de la organización, sino se pasaron a otros ámbitos digamos más macro en los que ya estaban más elaboradas la Economía crítica y la Sociología crítica, casi por esencia, encontraron ahí terrenos interesantes. Yo, cuando terminaba mi carrera, pensaba hacer una maestría ya sea en Psicología o en Economía porque pensaba que ahí había ámbitos críticos, no por hacer la crítica sino por tratar de



acercarme a comprender mejor la realidad, pensaba que la Administración era ya un elemento que por más que empujara a lo mejor no me lo iba a permitir, pero creo que encontrando la Teoría de la Organización hallé un ámbito muy fecundo, sobre todo porque la Teoría de la Organización había llegado a México a través del CIDE con Herbert Simon, el principal autor, Eduardo Ibarra lo retomó mucho, pero creo que el ámbito de la Teoría de la Organización si bien no era muy crítico, era un ámbito social, donde la crítica era más propensa a desarrollarse. Pienso que sin abandonar la Administración pudimos entrar a un ámbito más multidisciplinario como es la Teoría de la Organización y pudimos hacer la crítica. Lo interesante de la Teoría de la Organización y los Estudios Organizacionales, a diferencia de lo que acontecía en Europa y Estados Unidos, es que acá se hace mucho desde el ámbito de la Administración, escuelas, facultades, centros de Administración son los que han hecho la crítica a la organización. En otros países y en Europa es más la Sociología, por ejemplo, Estados Unidos también es más la Sociología, la Psicología, pero algo que caracteriza a América Latina en los Estudios Críticos Organizacionales, yo creo, es que se han desarrollado al interior de la misma Administración y que los administradores conocemos mejor los instrumentos, las herramientas y que por eso podemos hacer una crítica, digamos, más al detalle, no sé si más fina, pero si más al detalle.

Entrevistador: Se observan dos categorías que se vuelven sustantivas en el trabajo de Luis Montaña: organizaciones e instituciones, y a partir de estas relaciones hay un trabajo, quisiera decir de entrada, multidisciplinar con gran perfil hacia lo transdisciplinar, abre una puerta interesante a los trabajos de investigación, ¿eso sería correcto?

Luis: Sí. El plano institucional, originalmente los primeros teóricos, desde mi punto de vista, muchos de ellos son franceses, muchos son filósofos y psicoanalistas, es decir, yo creo que parte de la discusión acerca de lo institucional proviene de las humanidades no del campo de las Ciencias Sociales donde está ubicada la Teoría de la Organización. Los Estudios Organizacionales, por su parte, en una de sus vertientes importantes tiene un acercamiento a las Humanidades, es decir, hacia la Historia, la Filosofía, el Psicoanálisis,



la Lingüística y otros, incluso el Derecho ya que una parte, se dice, pertenece al ámbito de las Humanidades y otra parte al mundo de las Ciencias Sociales. Este acercamiento a las Humanidades ha sido muy importante, en mi caso donde en mi formación en Francia tuve un acercamiento importante a las Humanidades, más que a las Ciencias Sociales. El concepto de institución tiene otra connotación en ese terreno. En Economía e incluso en los Estudios Organizacionales, se trajo el concepto de institución de una manera, yo diría, un tanto cuanto, no me gusta decirlo, no muy profunda, no con la riqueza que tiene la discusión en las Humanidades, pero sí con la prisa que tienen las Ciencias Sociales de entender y cambiar la realidad. Las Humanidades están menos preocupadas por eso y creo que hacen bien, no todos deben preocuparse por cambiar tanto al mundo como de entenderlo, mientras que las Ciencias Sociales, como la Economía, la Ciencia Política, y otras, pues tratan de tener una mejor sociedad, lo que también obviamente es muy legítimo, válido y necesario. Estimo que el concepto de institución proviene más del psicoanálisis, y de la filosofía. Castoriadis, un filósofo de origen griego-francés que se desempeñó académicamente en Francia, es uno de los primeros en hablar de la institución en su libro "La institución imaginaria de la sociedad". Se refiere al concepto de institución desde un punto de vista filosófico. Creo que el intercambio entre Ciencias Sociales y Humanidades no ha sido tan fructífero como debería de ser. Los Estudios Organizacionales tratan de recuperar ese concepto de institución para traerlo a las ciencias sociales para entender a la sociedad contemporánea y tratar de cambiarla, y creo que en ese traslado hay una cierta pérdida de profundidad del concepto porque la institución abarca tanto los cambios sociales como los psíquicos o de mentalidad del individuo, es decir, actúa sobre una gama de fenómenos muy diversa. La institución es a veces entendida por los economistas, por ejemplo, simplemente como las reglas del juego y uno se pregunta, pero cómo un concepto tan rico, tan provocador, como el de institución, que significa la creación, la construcción social de cosas inexistentes a través de convencionalismo sociales, de modificación de los aparatos psíquicos colectivos, etc., cómo toda una reflexión que puede ser a veces muy difícil de entender, cómo la traducimos a las reglas del juego, y qué significan éstas. Me parece que hay una pérdida de profundidad en ese sentido que yo he tratado de recuperar. Creo



que en el plano institucional están los fines, por ponerlo en términos más o menos accesibles, está en hacer las cosas correctas, hay un plano de idealidad, de representación social compartida que nos da sentido a vivir en sociedad. En el plano organizacional tenemos la concreción de ese plano institucional, la universidad como tal no es ninguna universidad en lo particular, es la idea que tenemos idealizada de que debe ser la universidad de la sociedad y tenemos a las organizaciones que son aquellas formas concretas que asume esa idealidad de la institución y tenemos a la UAM, la UX, la IBERO, todas las universidades concretas son organizaciones, y por eso se parecen un poco entre ellas, tienen muchos elementos en común aunque también buscan diferenciarse. Entonces, las organizaciones no son ideales, son el resultado de la dificultad que tenemos los seres humanos de convivir con proyectos, con visiones distintas, con intereses no siempre compatibles, entonces las organizaciones se convierten en un ámbito muy propicio a la crítica, toda organización va a ser crítica. Recuerdo, por ejemplo, a Weber o a Michels, que nos hablan de la “Jaula de Hierro” y de la “Ley de Hierro”, las organizaciones no pueden funcionar bien, tienen que funcionar mal, no logran alcanzar el nivel de idealidad que tiene la institución. Hacer las cosas correctas está del lado institucional y hacer las cosas correctamente está del lado de las organizaciones. Por eso, cuando Weber habla de racionalidad instrumental dice adecuación de medios afines, pero hace énfasis en los medios. La pregunta es cómo lograr tener esta bisagra entre el plano institucional y el plano organizacional que sea más cercano y armónico. Es cierto que la crítica al mundo organizacional nos permite tratar de acercarnos un poco más, nunca vamos a tener organizaciones perfectas, pero si como decía Herbert Simon sí podemos tener organizaciones que nos den niveles de satisfacción más alto.

Entrevistador: Claro, y hay una distinción sobre todo del discurso de Luis Montaña que versa entre los Estudios Organizacionales y la Teoría de la Organización, que ha sido discutida por otras personas, pero me gustaría preguntarte ¿en qué consiste la distinción entre Estudios Organizacionales y Teoría de la Organización?

Luis: La Teoría de la Organización es una corriente multidisciplinaria estadounidense, basada en las Ciencias Sociales, la Econo-



mía, la Ciencia Política, la Administración, la Psicología, entre otras. Desde esta perspectiva multidisciplinaria se ha estudiado la naturaleza social de la organización. Es un proyecto realmente fascinante, algunos la acusan de positivista, otros de conservadora, pero creo que permitió avances significativos en el conocimiento. Cuando se plantea que un tipo de organizaciones como las universidades puedan ser “anarquías organizadas”, o que son “estructuras flojamente acopladas”, cuando se habla de la ambigüedad en los objetivos y en los medios, me parece que hay avances muy importantes propuestos por la Teoría de la Organización. Creo que la critican porque es de origen estadounidense, hay que decirlo. En cambio, los Estudios Organizacionales, que es una propuesta más reciente, con un núcleo duro en la Sociología, está más un contacto con las Humanidades y eso hizo que los Estudios Organizacionales tomaran temas de estudio que no había desarrollado la Teoría de la Organización, como el poder o la cultura, que son fundamentales para entender una organización. Se trata también de un esfuerzo multidisciplinario que se contrapuso en sus orígenes con la Teoría de la Organización porque había también un mercado editorial, de consultorías, y otros que conquistar, había también el tema de la distribución de los privilegios y los méritos. Hay que recordar que el medio académico se caracteriza por una fuerte necesidad de expresión de los egos. La ciencia no es pura en ningún caso ya que son hombres y mujeres que discuten unos con otros y que se enfrentan en diversos planos. Creo que se enfrentaron mucho al principio y después empezaron a surgir las coincidencias, como lo observamos en el llamado Nuevo Institucionalismo Sociológico. Ahí empezaron a coincidir y creo que los Estudios Organizacionales perdieron parte de su interés por las Humanidades y de los fundamentos teóricos y se fueron acercando cada vez más al estudio de la realidad empírica, de los estudios de caso, que atraían mucho a la Teoría de la Organización, y creo que en el análisis institucional se empiezan a fundir. Así, que la revista de Estudios Organizacionales tan importante, pues de repente hay un grupo que se desprende y crea otra revista, que paradójicamente se llama Teoría de la Organización, como si fuera un regreso a ese mundo previo, que no lo es en sentido estricto, sino que expresa, desde mi punto de vista, parte de un descontento al interior de los Estudios Organizacionales que sienten que ya no están avanzando teóricamente, como que esos esfuerzos tienden, después de un desarrollo muy significativo, a estabilizarse.



Entrevistador: ¿Cuál consideras es el fin de establecer diálogos críticos en educación?

Luis: La pregunta es muy interesante y me hace pensar cómo varias personas que estudiamos la carrera de Administración llegamos de alguna manera a asomarnos al mundo crítico de la educación, como es el caso de Eduardo Ibarra, Angélica Buendía, y otros compañeros. No somos muchos, pero hemos llegado de manera más o menos no tan tangencial, porque la Teoría de la Organización estudió varios tipos de organizaciones y se encontró con una muy especial que es la organización o el modelo universitario. Talcott Parsons se refirió a la universidad como un enigma precisamente por su forma peculiar de organización. Frederick Taylor se quejaba amargamente porque las universidades no tenían formas de administración cercanas a la empresa, lo que se traducía en una dificultad para el egresado, cuando éste ingresaba a la empresa ya que sus formas de organización resultaban diametralmente distintas. Eran, como lo mencioné anteriormente, caracterizadas como anarquías organizadas. Morris Cooke hizo un estudio que le pidió la Fundación Carnegie Mellon sobre seis universidades en Estados Unidos para mejorar la eficiencia. El presidente de dicha fundación expresó que las universidades son distintas y que los universitarios requieren de cierto “grado de irresponsabilidad” para funcionar adecuadamente, sobre todo en el ámbito de la investigación. Se trata de un mundo apasionante que nos plantea una forma de organización muy distinta que nos resulta muy atractiva. Creo que sí, que muchos de los que hacemos Teoría de la Organización o Estudios Organizacionales nos fascinamos frente a un mundo menos jerárquico, con mayor sentido de colaboración, muy idealizado, etc., y nos damos cuenta de que la ciencia o el conocimiento científico o académico siempre requiere de la crítica. Esta resulta imprescindible en cualquier disciplina. Creo que el motor de la universidad es la crítica, claro hay unas críticas que son muy mal elaboradas, otras son mal intencionadas, pero la crítica como mecanismo objetivo y honesto para avanzar en el conocimiento y proporcionar mejores opciones de desarrollo a la sociedad es fundamental. Es cierto que no podemos pensar la educación sin la crítica, tenemos que ayudarles a nuestros alumnos a que duden incluso de lo que decimos, que digan; “¿no se habrá equivocado el profesor?”, porque además de



que nos equivocamos, conscientemente y lo reconocemos, también hay errores que no logramos captar que cometemos. La formación del alumno ya no pasa por la fórmula: “aprendan lo que les dice el profesor” sino “aprendan por ustedes mismos, el profesor les va a ayudar”. Existe entonces una corresponsabilidad, concepto que manejamos mucho en la UAM y que señala que el aprendizaje es corresponsabilidad tanto del alumno como del profesor y en esa relación la crítica es fundamental. La crítica puede ser entendida, por otro lado, como los estudios críticos famosos de la Escuela de Frankfurt que siguen teniendo mucha validez y se sigue trabajando en ello, Esta Escuela sigue actualizándose. Por otro lado, creo que, si bien la crítica realizada por la Escuela de Frankfurt ha sido fundamental y sigue teniendo vigencia, hay que reconocer, la relevancia de otras corrientes. La educación como función sustantiva en nuestras sociedades requieren de la crítica objetiva y constructiva, independientemente de cuál sea su origen epistemológico.

Entrevistador: Claro, estoy recordando en este momento una entrevista que le hicieron en la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco y ahí planteaba usted algunas preguntas, precisamente hablando del tema institucional y organizacional, yo recuerdo ahora, una que me llama la atención, y te la preguntaré: ¿cuál es el fin de la universidad?, ¿considera que esa pregunta, en la actualidad, es pertinente?

Luis: Creo que es más pertinente que nunca, o siempre ha sido pertinente. La universidad y la sociedad van de la mano, no podemos pensar en un vacío entre ellas. Creo que la idea de autonomía no es para crear un espacio distinto en el sentido de crear una torre de marfil, que puede ser que haya proyectos así, sino creo que la autonomía sirve para generar un mayor nivel de responsabilidad, y entonces necesitamos separarlos para poder tener una mejor relación, necesitamos diferenciarnos para acercarnos. La universidad es autónoma porque no puede ser extensión del poder político, religioso, económico o de cualquier otro tipo. Creo que todas las instituciones deberían tener un nivel de autonomía, aparte de las autonomías formales, toda institución debería tener un nivel de autonomía para hacer una contribución mayor, más específica y responsable al resto de la sociedad. Creo que la universidad tiene



que estarse repensando constantemente porque las circunstancias cambian. Estamos en momentos, yo creo, donde la educación, más la educación que la investigación, se ha puesto en primer lugar debido, desafortunadamente, a que no pudimos asegurar durante un año y medio, por motivo de la crisis sanitaria del Covid-19, un buen proceso de educación. Hay el triunfalismo tecnológico que dice que los problemas de la universidad se resuelven con tecnología y con educación virtual, creo que no, creo que la educación virtual puede ser un proyecto complementario, siempre y cuando tengamos un proyecto presencial y se complementa con buenas herramientas tecnológicas, pero no podemos reducir el proyecto social, el proyecto filosófico, la esencia de la universidad, a un problema de tipo técnico o tecnológico. Nuestras sociedades han cambiado, la pandemia nos hizo cambiar no solamente en el sentido de la educación y la educación a distancia, sino nos ha obligado a pensar el tema de la globalización y sus fragilidades. ¿Cómo es posible que un pequeño virus en un mercado muy apartado, en una ciudad que muchos no conocemos, en un país que no conocemos más que por referencias, de repente haya puesto al mundo de cabeza, le haya obligado a cerrar las escuelas, todas las escuelas, que haya obligado a tener en el nivel más bajo a la economía, que haya obligado a que la gente no saliera de sus casas, haya infundido tanto temor? El mundo pospandémico no alcanza todavía a entender cuáles son sus consecuencias. El mundo ya no es el mismo; sin embargo, hay instituciones que todavía adquieren mayor relieve: la escuela, en general, y la universidad en lo particular y, por otro lado, los hospitales. Educación y salud son dos baluartes contemporáneos de la sociedad. Estas dos funciones sociales, representadas por sus instituciones, son ahora mucho más importantes, y las sociedades deberían asignarle mayor relevancia, más incluso que al desarrollo económico y tecnológico, que, si bien son importantes, no son tan esenciales como pueden ser aquellas dos. Debe haber un cambio de prioridad; necesitamos más cultura, más sensibilidad, más inclusión, más trato igualitario, darle otro sentido a la vida cotidiana y también conservar la salud. Educación y salud pueden convertirse en el nuevo paradigma social pospandémico y olvidarnos de tanta tecnología, de tanta economía y de tanta política. No es que no sean necesarias, pero no deben ser el centro del mundo social de los individuos, de sus preocupaciones, de su vida diaria. Queremos



que nuestros hijos tengan mejor educación, incluso aunque no tengan mejor trabajo, que tengan mejor educación, que comprendan mejor la realidad en la que viven, eso es un avance muy grande, que piensen mejor, que se preocupen más por los otros, que sean más responsables, todo eso que dan las universidades, que no dan solamente una formación profesional sino una formación integral. Yo le pregunto a varios de mis amigos; “¿te gustaría que tus hijos fueran a la universidad, aunque luego no encontrarán trabajo en lo que estudian?”, dirían claro, claro que sí, la universidad te prepara para la vida, no solo te prepara profesionalmente, porque además luego cambian de trabajo o hacen una maestría en otra cosa, o se van a otros ámbitos, porque tienen esa capacidad, tienen la capacidad de entender, de argumentar, de cambiarse ellos mismos. Entonces yo creo que, educación en todos los ámbitos, y salud, que además son terrenos bastante descuidados en muchos países como el nuestro, bueno el nuestro hay épocas en que se promueve la ciencia y la educación, y hay momentos políticos, donde se manda todo esto al bote de la basura, literalmente. Entonces, me parece que debemos hacer esfuerzos más sostenidos. La universidad no debe dar solo conocimiento profesional, debe intervenir más en buscar una sociedad más igualitaria, más incluyente, menos violenta. El nivel de violencia que tenemos en nuestro país espanta, nos hemos, entre comillas, acostumbrado, porque ha sido gradual, pero ha sido muy intenso. Si nos hubiéramos ido del país y no hubiéramos sabido nada desde hace quince años y regresamos estaríamos desmayados, aterrorizados de lo que está pasando; pero como ha sido gradual, pero muy intenso, lo hemos aceptado poco a poco. Creo que las universidades tienen un papel que jugar en la cultura de la paz, en la aceptación del otro, en la convivencia. Las sociedades más, entre comillas, avanzadas como las nórdicas, por ejemplo, pues le apuestan mucho a eso, le apuestan a la salud y le apuestan a la educación, y me parece que esos son ámbitos institucionales donde aprendemos a vivir, a convivir de una manera mucho más distinta y creo que la universidad debe avanzar un poco más en eso sin descuidar la educación profesional, por decirlo así.

Entrevistador: doctor Luis, en su opinión, ¿cuál es la agenda para entablar diálogos críticos en educación?



Luis: Yo creo que uno de ellos es el tema de la inclusión, que es un tema muy general. Se empezó a discutir primero el de la integración, que tenía que ver con los alumnos y personal que tenían un grado de discapacidad. ¿Cómo integrarlos al ambiente universitario? Ahora, después de hace algunos años, se habla de inclusión. Ello no tiene que ver sólo con discapacidades, la inclusión tiene que ver con cuestiones de género, pero también con la clase social, con las comunidades indígenas. Hay muchos grupos vulnerables que vienen a la universidad, pero no sabemos cómo incorporarlos y entonces tienen un bajo aprovechamiento escolar, son objetos de burlas de sus compañeros y a veces de profesores que, entre chiste y chiste, los humillan. Y entonces, nos preguntamos: ¿cómo lograr una comunidad universitaria incluyente? Es lo que anhelamos también para la sociedad, tenemos que empezar por casa, ¿cómo queremos una comunidad que aprenda a convivir con el respeto y donde todo mundo se sienta digno de presentarse públicamente y ser bien tratado, tanto las mujeres insisto, como los indígenas, etc.? El Sistema Nacional de Educación Superior se fragmentó para atender a estos grupos vulnerables; así, tenemos las universidades para indígenas, las universidades multiculturales. Me parece que está bien, pero tal vez no está del todo. ¿Por qué mandar a los indígenas a las escuelas indígenas?, ¿por qué se crea un sistema pobre de universidades para los pobres? Pienso que no debemos dividir, seguir conservando esta división social, y debemos aprender a convivir en las organizaciones como en la universidad, de una manera muy diversa. Creo que estas universidades hacen un buen papel, pero creo que a la larga nos van a causar problemas porque los individuos no se van a integrar a la sociedad, se van a integrar a sus grupos vulnerables. Estimo que, a partir de hace unos 10 años, o un poco más, se han empezado a integrar más a las universidades no especializadas porque nuestra matrícula pasa más o menos del 30% al 42%, que aunque tenemos ahora una de las matrículas más bajas de América Latina, se ha hecho un gran avance que permite que se están incorporando aquellos grupos más vulnerables -indígenas, mujeres, clase social baja-. Por otro lado, nuestras universidades se han modernizado, ha habido programas para que los profesores hicieran posgrados en México y en el extranjero, se habilitaran como investigadores, reconocidos por el Conahcyt. Estos profesores-investigadores lograron altos niveles



de desarrollo académico, mientras que los alumnos que recibimos vienen cada vez más de clases desfavorecidas. No sabemos cómo tratarlos, no solo es la brecha generacional de las expresiones, si vienen de tribus urbanas o no, no solo es un problema generacional, es un problema de distancia académica creciente. Los profesores necesitamos comprender mejor quiénes son ahora nuestros alumnos porque si no, no vamos a saber tratarlos y vamos a tener una relación muy complicada que puede repercutir en su aprendizaje. Las sociedades deben avanzar, no tanto a veces por la igualdad porque nunca vamos a llegar a ser totalmente iguales, pero si digamos, por el respeto a la diversidad, es decir, tomando en cuenta estas teorías de la inclusión; que siendo distintos podemos tratarlos como iguales en derechos sociales. Creo que esa cuestión de la inclusión debemos enseñarla y debemos hacerlo con el ejemplo en la universidad. Para mí eso es lo fundamental, cuando escucho a colegas decir que tenemos que avanzar en la tecnología pienso que es cierto, pero que el problema fundamental de la educación nunca, hasta el día de hoy, ha sido un problema tecnológico. La tecnología ayuda mucho cuando tenemos un buen proyecto, cuando tenemos claridad de qué queremos hacer, la tecnología en esos casos es bienvenida, pero la tecnología que venga a sustituir lo esencial de una universidad va en contra de mis principios. En la actualidad, el tema es muy polémico porque hay gente que la defiende mucho, ella nos sacó del bache, pero no podemos utilizar un recurso que nos sirvió para enfrentar una situación particular para enfrentar otro tipo de problemas de orden superior, no podemos generalizar ni utilizarla como el centro de la planeación del desarrollo de la universidad a largo plazo. La tecnología nos sirvió mucho y es bienvenida, pero creo que ahora la debemos volver a ponerla en su lugar, como un apoyo y no como el lugar tan central que ocupó en una situación de emergencia.

Entrevistador: Muy claro lo que comentas, me hiciste pensar en la tesis de Walter Benjamin. Ahora bien, ¿qué caracteriza a unos diálogos críticos en educación?

Luis: Creo que la educación integral es un ideal que debemos perseguir, aunque no se alcance. Ahora que mencionas a Walter Benjamin y el arte como forma particular de realizar crítica, hay que



pensar en diversas modalidades de hacer crítica y acudir a otros autores críticos desde otras perspectivas. En una ocasión recuerdo que el director de una gran empresa francesa les pidió a sus directivos que durante tres o cuatro meses no leyeran libros de liderazgo ni de cómo mejorar la eficiencia. Les pidió que leyeran sólo literatura, y eso les llamó mucho la atención, es decir, podemos encontrar en otros ámbitos que aparentemente alejados de nuestra actividad profesional, pero en realidad nos ayuda mucho. Yo, por ejemplo, a mis alumnos les doy a leer muchos libros de literatura. Me gusta mucho, por ejemplo, Pantaleón y las visitadoras de Mario Vargas Llosa porque habla de Administración. De esta manera, ellos logran comprender desde otro ángulo la problemática estudiada y sensibilizarse a una realidad que es muy compleja. Creo que hacer deporte, practicar y escuchar música son parte integral de la formación de los jóvenes. Hay que hacer un poco de fútbol sin pretender llegar a ser futbolista, pero también hay que aprender un poco a tocar la guitarra, aunque los acordes nos cueste trabajo. Eso nos aviva la sensibilidad, la literatura, los viajes, la música, hay tantas cosas que se podrían agregar, estimulan nuestra creatividad y sensibilidad. La crítica puede venir de muchos lugares y debe ser bienvenida, ella tiene que ver también con esta posibilidad de acercar más el mundo real a ese nivel utópico que es la institución. ¿Para qué nos sirven las utopías si sabemos que es un lugar que por definición no existe? Y, sin embargo, nos aferramos a ellas, por dos razones; primero, porque nos ayuda a caminar, son como un par de muletas, nos ayuda a comprender hacia qué dirección debemos ir y cual evitar; segundo, porque sí nos acercamos un poco sabiendo que nunca vamos a llegar reconoceremos parte de la condición humana: nunca vamos a lograr la perfección, eso es imposible, pero eso no impide que busquemos acercarnos. Tenemos que aprender a vivir bajo esas circunstancias. La crítica, y, sobre todo, aunque a veces se nos olvida, la autocrítica es esencial, en un mundo donde los egos, la arrogancia, el poder, etc., están cada vez más presentes y visibles. La humildad, el reconocimiento de los límites de uno, la necesidad de colaborar con los demás, resultan indispensables, deberíamos revalorizar qué otros valores necesitamos. La humildad es necesaria en una universidad, en una sociedad tan diversa, el respeto es importante y el reconocimiento del otro, más allá de decir; “ustedes existen no se metan conmigo y yo no me meto con us-



tedes”, hay esta necesidad de aprender unos de otros. Todo aquél que pasa por la universidad debería integrar en su ADN esta idea de que hay que aprender; la vida es un aprendizaje constante. Así, en una ocasión le preguntaba a unos médicos, en el contexto de una investigación en un hospital, ¿por qué médicos tan buenos trabajan en hospitales públicos? y responden; “uno, por la función social, pero segundo porque aprendemos, se aprende mucho más en un hospital público que en la práctica privada a la que llegan dos o tres casos, acá llega la diversidad, aquí aprendo mucho”, a un profesor cuando le preguntamos; “¿por qué te quedaste en la universidad?” responde; “porque sigo aprendiendo”. Cualquiera persona que haya pasado por la universidad interioriza la necesidad de aprender, es un constante aprender, y creo que no podemos aprender sino somos críticos, si alguien dice; “es que yo ya sé mucho” pues qué va a aprender, necesitamos aceptar la crítica del otro, la constructiva, la útil. Es muy padre cuando mandamos a dictaminar un artículo y nos lo regresan y nos comentan; “es que aquí está mal, aquí hay un fallo, debería de consolidar esta idea, sustentar mejor esto” y decimos; “qué padre porque me está ayudando, no está en contra mía”, la crítica nos sirve para mejorar y también tenemos que desarrollar la autocrítica y decir; “pero no se dio cuenta de que aquí tengo un error que yo sí percibo”, entonces son complementarias crítica y autocrítica y creo que no hay educación, no hay formación, no hay desarrollo, si no tenemos la crítica. La crítica es la que nos permite reconocer las desigualdades, un mundo cada vez más cargado de ellas, y nos permite tratar de hacer algo, si no tuviéramos la crítica yo diría que no tendría sentido la universidad y la educación.

Entrevistador: Digamos que, visibilizar las situaciones que normalmente nuestra propia ignorancia o convicción llegan a ocultar u omitir en ciertas situaciones. Si la crítica, si al establecer una crítica existen trasfondos teóricos que lo pueden privilegiar, y sobre todo retomando esta parte de su experiencia académica y, sobre todo en parís IX, es decir, unos diálogos en educación que aspiran a construir una crítica, ¿pueden optar por ciertos trasfondos teóricos que lo apoyen, que lo privilegien, que lo promuevan, digamos, hasta cierto punto, que le den un perfil hacia lo que está buscando?

Luis: Sí. Creo que hay marcos teóricos que son muy críticos por



esencia, si pensamos en el marxismo, en la derivación en la Escuela Crítica de Frankfurt, si pensamos en ciertas formas en Economía como la propuesta de la CEPAL I, que tiene una visión más latinoamericana, de la desigualdad y los problemas del desarrollo económico de los países de la región, o la Sociología. Bourdieu decía; la Sociología es por esencia crítica, porque se centra en develar las estructuras ocultas del poder, por ello es muy incómoda y por eso alguna gente les rehúye, como los políticos, porque es en esencia crítica. Creo que sí hay ciertas corrientes que son críticas por esencia y que bueno, y de las cuales en parte se alimentan otras corrientes como los Estudios Organizacionales, como ciertas corrientes educativas, que sin ser marxistas, sin ser de una orientación abiertamente crítica hacen una crítica, entonces pienso en autores como un filósofo francés que se llama Georges Gusdorf que habla sobre la educación y hace una crítica a todos estos sistemas muy formales de educación, de horarios, de programas, etc., que a veces ayudan pero que a veces pueden limitar mucho el desarrollo educativo de los alumnos, es decir, no se requiere, yo creo, partir de un marco teórico abiertamente crítico para ser crítico, creo que la crítica también nos la da la capacidad que tenemos de ver la realidad y la experiencia, y de decir; “no, yo creo que estas formas de educar no son correctas, estas maneras de revisar un plan de estudios no son adecuadas”. La crítica tiene también mucho que ver con nuestro contacto con la realidad, lo que significa hacer una universidad más cercana a las preocupaciones de la sociedad, porque si no la torre de marfil puede construirse una autocritica bastante funcional, a modo, y creo que no, la crítica debe ser un ingrediente para cambiar, la vida no puede ser estabilidad total, necesitamos cierta estabilidad, ciertas rutinas, pero junto a eso necesitamos el cambio, y creo que este momento debemos aprovecharlo para cambiar. La pandemia nos puso a pensar ¿qué es la educación?, ¿somos buenos profesores o no?, ¿estamos utilizando bien la didáctica o no?, ¿estamos enseñando los temas correctos?, ¿conocemos a los alumnos?, etc. Es cierto que nos distanció físicamente pero, en otro sentido, nos acercó porque los alumnos tuvieron la confianza de decir; “es que mi mamá se murió”, “es que mi papá perdió el trabajo”, “es que yo tengo COVID”, “es que perdí a mi hermana y a mi hermano”, “¿y entonces qué hago profesor?, tuvimos una mayor cercanía con los alumnos que antes, los veíamos y platicamos con



ellos, pero no había este nivel de confianza, de abordar problemas que tienen que ver con la educación, pero que nosotros desconocemos, no pensamos que teníamos a un ser humano enfrente, pensamos que teníamos solo a un alumno. Esa puede ser una crítica al hábito institucional, la institución convierte como, decía Bourdieu, a los profesores, médicos, alumnos en representantes ambulantes de la institución, nos convierte en profesores con una función, pero nos deshumaniza en ese sentido al no utilizar nuestra vida anímica y emocional, para los fines mismos de la institución educativa.

Entrevistador: Claro, digamos se convierte en un tema de agencia.

Luis: Sí, exactamente, nos convertimos en actores.

Entrevistador: Otra pregunta, normalmente nosotros los académicos tenemos cierta fijación, yo creo más por los sistemas de evaluación a los que nos sometemos, pero es el tema de la metodología, es decir, cuando se entablan unos diálogos críticos en educación, ¿cuál será el papel de la metodología y cómo se relaciona con una línea de investigación de tono crítico?

Luis: Yo creo que la metodología tiene sus vaivenes, a veces la sobredimensionamos y pensamos que nos va a resolver los problemas de acercamiento a la realidad siguiendo un método, un procedimiento. Yo creo que la metodología es como un mapa muy general que nos dice; “mira, hay estos caminos, estas alternativas y tú vas eligiendo”, y la metodología no nos dice la totalidad, la metodología es más bien un procedimiento que nos acompaña más largo tiempo. Normalmente, en una tesis decimos; el alumno tiene que hacer su marco teórico, tiene que reconstruir el estado del arte de la teoría sobre las decisiones, o cualquier otro tema, luego tiene que establecer una metodología; cómo le va a hacer para ir a la realidad y encontrar esa información y poderle dar cierta coherencia, se va a la investigación de campo. Son como tres procesos diferenciados donde uno termina secuenciándolos y se va olvidando de los anteriores, en un proceso lineal. Creo que son caminos que se pueden iniciar de manera diferente; es más, en ocasiones estimo que se puede empezar primero con la metodología y en otras se puede iniciar primero con la teoría. Yo creo que la metodología es un proce-



dimiento que nos debe acompañar más allá de un primer momento, la metodología es una interrogante que nos hace pensar, permite pensar sobre cómo tratar de hacer algo, sobre el cómo, y entonces nunca tenemos una metodología por que la realidad es cambiante o porque vamos encontrando nuevos aspectos y elementos, la realidad nos va sorprendiendo con cosas inesperadas, por que debemos ir adaptando la metodología de inicio. La metodología, decía un sociólogo argentino, no me acuerdo su nombre, lo señalaba en un tono irónico: “es un mecanismo de defensa para bajar el nivel de ansiedad de los investigadores”, o sea, para eso nos sirve principalmente, para darnos la impresión de que tenemos control en nuestro encuentro con la realidad. Habrá que tomar esa parte que, si tiene de guía, pero también habrá que agregarle otros aspectos para que nos sea más útil, más flexible, para que nos acompañe más tiempo, que nos permita resolver nuevas problemáticas. ¿Qué pasa si nos sorprende con algo que no habíamos imaginado como pregunta de investigación o de trabajo? La metodología tiene que estar ahí para ayudarnos en esas sorpresas que nos va dando la realidad; decía un profesor amigo mío, Eugène Enriquez: “una investigación que no te sorprende no es buena investigación”, es decir, donde todo está previsto, la teoría, la metodología, el trabajo de campo, las herramientas estadísticas a utilizar, y todo te sale a la perfección, significa que estás fallando en algo; la realidad nos debe sorprender. La realidad no es algo que podamos conocer a priori; para conocerla tenemos que irnos sumergiendo poco a poco en ella. ¿Cómo entender, por ejemplo, el tema de la violencia en la actualidad, o el nuevo problema del rezago educativo que vamos a tener en las universidades? Esto último debido a que los alumnos de educación media superior van a llegar con ciertos problemas propios provocados por la pandemia; de hecho, creo que el confinamiento afectó más a los estudiantes más jóvenes, es decir, un estudiante de doctorado en su último año ya está muy formado como para decir que el confinamiento le causó un daño, hasta se puede pensar que en ciertos aspectos le ayudó, pero nuestros niños pues van a llegar con otros problemas, y lo sufrieron de manera mucho más intensa y va a repercutir en su desarrollo académico y social. Hay que recordar que lo social es parte de las herramientas que tenemos para aprender, la misma actitud anímica nos dice hasta dónde puede llegar un joven en su aprendizaje. Entonces sí, yo creo que la cuestión



de la metodología es algo que tendríamos que pensar, no como un procedimiento totalmente estructurado e inamovible, sino como un instrumento flexible que nos debe acompañar de manera más continua, aunque tampoco nos asegura siempre el éxito. La metodología puede acercarnos a una aproximación teórica; estos diálogos son un excelente ejemplo, me entusiasma el proyecto porque se innova para lograr un acercamiento más adecuado a problemas educativos contemporáneos. Quisiera saber que dicen mis compañeros para retroalimentar, saber cómo ejerzo la autocrítica también. Seguramente hay muchos aspectos que no alcancé a percibir, pero otros seguramente lo hicieron. La metodología es también una construcción colectiva como bien se ejemplifica en este proyecto.

Entrevistador: La última pregunta de esta fase de la entrevista doctor es, ¿por qué hacer diálogos críticos en educación?

Luis: Yo creo que el diálogo es uno de los instrumentos más poderosos que tiene el ser humano para construir, nadie puede proponer todos los cambios que nuestra sociedad requiere. Para avanzar en todas las aspiraciones que tenemos como seres humanos, debemos recurrir al diálogo. De hecho, la lectura en Ciencias Sociales y Humanidades es tan fundamental porque en realidad es un diálogo. La lectura nos permite dialogar con Durkheim, y Parsons, con Marx. Es gracias a la escritura y a la lectura que podemos seguir dialogando con autores de épocas y lugares tan distintos y alejados y podemos seguir aprendiendo. Recordemos que el aprendizaje requiere del otro, de un maestro. Hay un pasaje en el libro “La náusea”, de Sartre, que es su primera novela y que conoció dificultades para ser publicada, que resulta aleccionador. Se trata de una persona que quiere aprender mucho, pero no tiene un maestro y entonces asiste a una biblioteca y en ella encuentra una cantidad enorme de libros y se pone muy feliz. El bibliotecario, que es el personaje principal de la novela, está viendo cómo le va a hacer el personaje para leer todos los libros que él quería y el personaje dice; “los voy a leer, pero ¿cómo los leo?, ya sé, los voy a leer por orden alfabético de acuerdo con el apellido del autor; primero todos los autores que empiezan con A y así continuaré”. Se trata en realidad de una crítica. La lección que podemos extraer es que no podemos aprender de manera totalmente autónoma, el autoaprendizaje llega posterior-



mente y nunca es total, siempre necesitamos dialogar con alguien, alguien que nos oriente, que sea una referencia, que nos diga; “es mala idea empezar por apellidos, es mejor que te vayas por temas, o qué te interesa, ¿te interesa más la biología?, ¿te interesa más la zoología?”, pero necesitamos siempre una orientación, nadie puede aventarse al precipicio del conocimiento sin una orientación, sin una otredad. Santo Tomás se quejaba: ¿por qué Dios no nos habla claramente?, ¿por qué nos dice que es más fácil que pase un camello por el ojo de una aguja a que un rico entre al reino de los cielos?, ¿por qué no nos lo dijo en otras palabras?, ¿por qué tenemos que meditar?, ¿por qué tenemos que esforzarnos para conocer?”. Y por eso se creó la universidad de París, la Sorbona, una de las primeras en el mundo, porque había un grupo de jóvenes, que querían estudiar las escrituras sagradas pero no las entendían porque Dios no habla claramente, entonces tenían que tener a alguien que los ayudara. Así, fueron con un noble, Robert de Sorbonne, quien les apoyó y fueron a su castillo y les apoyó para que gente de la iglesia les enseñara a interpretar. Ese es el origen de la Universidad de la Sorbona en París. Ello significa que se requiere dialogar, que necesitamos un maestro, pero también compañeros, necesitamos a alguien que nos critique, pero también alguien a quien criticar, necesitamos aprender a dialogar con nosotros mismos, yo creo que sin diálogo no tenemos nada, no tenemos capacidad de entender al otro, de aceptar su diversidad, de respetarlo. El otro puede tener ideas muy contrarias, pero como decía Voltaire; “defenderé hasta la muerte el derecho que tienes de hablar, aunque no opine igual que tú”. El diálogo es fundamental en una época donde estamos viendo que la violencia y la guerra se están levantando otra vez en contra de todo lo que se había avanzado como civilización, yo creo que el diálogo es la única salida que tenemos en educación, en política, en todo, en el reconocimiento del otro. En educación es fundamental el diálogo. Yo creo que hay un trabajo individual que se hace, pero que es totalmente insuficiente si no lo ponemos, no lo sujetamos a la crítica del otro; “¿y tú qué opinas de lo que yo he avanzado, de lo que yo he hecho?”, creo que es la única manera de progresar, se trata de constructos sociales no individuales, hay individuales que aportan, pero creo que son construcciones sociales y cada vez más. Lo que alguien dijo en Irlanda hace tres días pues le puede servir al peruano que está trabajando acá, en México, es impre-



sionante el grado de transmisión ahora de cómo corren las ideas y creo que habría que aprovechar, no creo que haya futuro de hecho para la humanidad sin diálogo.

Entrevistador: Muchas gracias Dr. Luis Montaña por esta entrevista, ha sido un honor, un gusto tenerlo aquí en Corderos y Leones, Diálogos Críticos en Educación.

Luis: Yo les agradezco mucho porque el diálogo siempre lo pone a pensar, no es que uno tenga las respuestas ya hechas, uno tiene ideas, pero las preguntas nos obligan también a continuar la reflexión, yo les agradezco. Me gusta mucho el proyecto y ojalá que continúe por este buen camino.



**José Alfredo Zavaleta
Betancourt**

Formado en Sociología desde la licenciatura, interesado en los grupos vulnerables, la violencia, los derechos humanos y la inseguridad, con un enfoque transdisciplinar.

Desarrolla teorías propias que lo destacan en su desempeño académico, además de ser líder en la creación de diversas redes de investigación. Ha presentado un conjunto de iniciativas orientadas al trabajo de campo y al diseño de políticas públicas, colaborando con los tres niveles de gobierno. En su labor, contribuye al desarrollo de las ciencias sociales regionales mediante actividades de investigación, docencia, divulgación y diseño de programas institucionales, nacionales e internacionales, además de iniciativas de creación, consolidación y certificación de posgrados, obteniendo así el nombramiento como investigador, nivel III, del Sistema Nacional de Investigadores y reconocido por el Consejo Veracruzano de Investigación Científica y Desarrollo Tecnológico.



Entrevistador: En esta agenda de entrevistas buscamos caracterizar los diálogos críticos en educación. Hemos tenido visitas y entrevistas para cuestionar, para indagar y sobre todo dialogar sobre cómo deben ser los diálogos críticos en educación, y hoy tenemos el honor, el orgullo, de contar con el Dr. Zavaleta, quien es un académico, pero, sobre todo, reconocido por sus investigaciones sobre jóvenes en condición de exclusión.

José Alfredo: Muchas gracias por la invitación, un gusto estar con ustedes.

Entrevistador: ¿Cuándo fue el momento en que consideraste dejar de seguir el texto, la letra, para posicionarse frente a los autores, es decir, asumir una actitud crítica?

José Alfredo: Probablemente ocurrió cuando me percaté de la necesidad de actualizar el punto de vista de nuestros profesores. Las lecciones de materialismo histórico en la universidad nos ayudaron a desarrollar una sensibilidad acerca de las omisiones de iglesias, escuelas, oficinas gubernamentales respecto de injusticias y desigualdades, pero al mismo tiempo, nos impedían hacer investigación empírica, observar en la vida cotidiana cómo se reproducía la sociedad, cómo nos socializamos en las desigualdades y, particularmente, comprender por qué, a pesar de que era éticamente deseable que las cosas cambiaran, la gente no quería cambiar. Esta situación fue experimentada generacionalmente como un cambio de programa de investigación.

Yo comencé a dar clases muy pronto en la universidad y mis profesores me acompañaron en el proceso de convertirme en docente universitario y juntos comenzamos a desarrollar diálogos críticos en torno a cuál era la mejor perspectiva o el mejor punto de vista para comprender los procesos sociales en un periodo muy complejo de ajustes estructurales, de reformas del estado, de fragmentación de la vida social, pero al mismo tiempo del agotamiento de ciertas utopías y acontecimientos como la caída del muro de Berlín.

En esas circunstancias comenzamos a trabajar algunas perspectivas más sociológicas, porque era muy paradójico que estudiáramos



en una escuela de sociología y no nos enseñaran sociología sino materialismo histórico. Ese tránsito del materialismo histórico hacia algunas corrientes de la sociología, ha sido desde entonces un itinerario que me ha permitido tener una posición en una perspectiva de la teoría de los habitus, los campos y la sociología disposicional y pragmática. Estas corrientes recientes de la sociología contemporánea francesa me parecen el mejor enfoque sociológico para abordar los viejos problemas que perduran en la sociedad global, mundial y nacional, pero, sobre todo, en mi experiencia cotidiana, en la convivencia con amigos, no sólo reales sino ahora virtuales, y evidentemente para comprender lo que acontece en el entorno global que está cada vez más cerca de nuestra vida diaria.

Entrevistador: ¿Dónde percibes la influencia de la teoría en tu actividad académica?, ¿cómo enriqueció tu postura crítica?

José Alfredo: En un momento comencé a hacer investigaciones en torno a ciertos problemas sociales que requerían observar, describir, preguntar, ver más allá de lo que aparece en la vida diaria, pero, sobre todo, interpretar en una perspectiva que nos permitiera ubicar en su justa dimensión algunos problemas y sus causas. Para tal efecto, las perspectivas clásicas del marxismo y la teoría crítica eran útiles, seguían siendo útiles, porque llamaban la atención sobre la necesidad de poner la mirada en ciertos aspectos o tópicos, pero no eran suficientemente útiles para describir con un sentido histórico y sociológico la complejidad de estos problemas.

En ese trabajo de investigación apareció Michel Foucault, un filósofo historiador francés que ha tenido gran impacto en la renovación de las ciencias sociales contemporáneas y particularmente en América Latina, quien representó un vuelco generacional, porque nos permitió observar de una manera distinta, formular otro tipo de preguntas, ver más allá de lo que la filosofía oficial del materialismo histórico, en algunas sociedades aun socialistas, nos impedía ver, y entonces me propuse desarrollar cierta capacidad de hacer visible lo invisible, como Foucault lo establece, hay cosas que no vemos y que es necesario tratar de hacer visibles a partir del trabajo de archivo, del trabajo de campo, en temas que generalmente no eran abordados desde perspectivas marxistas o desde perspectivas crí-



ticas. Desde entonces, me han interesado sobre todo los problemas del cambio social y del control social.

Estos dos problemas me han llevado a hacer investigaciones muy puntuales sobre instituciones estatales y más recientemente, acerca de cómo esos cambios estatales son el efecto de un conjunto de transformaciones sociales que acontecen en la familia, en las escuelas, en los barrios, los espacios públicos y en los procesos electorales.

Entrevistador: Ahora que me comentas de lo que has estado investigando, parte de tu trabajo ha tenido que ver con jóvenes que se integran en pandillas y que normalmente sufren de una marginación. ¿Por qué decidiste investigar esos temas?

José Alfredo: El interés por el problema de los jóvenes es porque generacionalmente tenemos la expectativa que las nuevas generaciones hagan cosas diferentes a las que nosotros hicimos.

En la actualidad el problema de los jóvenes es un asunto de interés público, en la medida en que se les responsabiliza de muchas circunstancias que no son responsables. Se piensa que ser joven puede resultar algo problemático para la integración social, sobre todo si te encuentras en situaciones de vulnerabilidad social, si vives en colonias populares o si vienes recientemente del campo a la ciudad, generalmente este tipo de itinerarios se asocian con problemas de integración social y se espera muy poco de ellos, que abandonen la escuela, que tengan dificultades para encontrar trabajo y que en tales circunstancias puedan caer en tentación de involucrarse en prácticas ilegales.

Cuando uno le da la voz a los jóvenes, se da cuenta que el proceso de socialización es muy rico en la medida en que nos permite entender cómo las viejas generaciones son leídas y observadas por las nuevas generaciones, y cómo mucho de los valores que hicieron posible la socialización, para nosotros ya no aplica para los jóvenes en las nuevas generaciones, máxime si las estructuras familiares son distintas, si el grado de escolaridad es distinto, si el consumo cultural y particularmente de redes ha cambiado drásticamente.



Lo que he observado es que el diálogo intergeneracional es cada vez más improbable, porque las viejas generaciones insistimos en nuestra manera de integrar la sociedad, de posibilitar ciertos cambios graduales o paso a paso, mientras que los jóvenes ahora están pensando en la necesidad de cambiar día con día, de modelar su estilo de vida a partir de identificarse con ciertos estilos culturales de consumo, de ropa, de música, de cierto tipo de audiovisuales o documentales de redes digitales, eso complica mucho el diálogo intergeneracional.

Entonces, este tipo de incompreensión hace posible en determinadas circunstancias que sobre todo los jóvenes vulnerables sean estigmatizados y criminalizados, observados como peligrosos, cuando en realidad lo que les hemos heredado es un entorno social muy complejo, de escasas oportunidades, para que sus trayectorias sociales no tengan que enfrentar las dificultades que tanto tememos, que precisamente algunos de ellos se involucren en actividades ilegales.

Entrevistador: Me comentabas que en la facultad de sociología no se enseñaba sociología, pero existieron momentos de rompimiento, como la caída del muro de Berlín, pero ¿cómo fue estudiar sociología desde una “nueva” tradición socioeconómico política?, ¿cómo viviste ese cambio con los profes, la propia facultad, tus compañeros, compañeras?

José Alfredo: En retrospectiva es poco creíble y simpático porque teníamos que leer casi clandestinamente a Durkheim y Weber, que eran considerados sociólogos burgueses, prácticamente había una instrucción de no leer sociología burguesa y menos sociología norteamericana. Leer de manera clandestina a Durkheim y Weber nos permitió comprender cómo funciona una sociedad y particularmente ensayar algunas interpretaciones de la sociedad latinoamericana y mexicana en clave sociológica. Leer a Talcott Parsons era verdaderamente una herejía, al representante principal del estructural funcionalismo asociado con el imperialismo norteamericano, pues representaba algo que no era ni recomendable ni aceptado.

De manera muy particular un grupo de colegas comenzamos a leer



algunos marxistas que decepcionados de lo que había acontecido en el campo socialista, como Ágnes Heller, intentaron un diálogo entre la sociología y el marxismo, desde la escuela de Budapest, representada por Lukács, quien había desarrollado una serie de estudios sobre cultura que han sido el punto de partida tanto de la escuela de Frankfurt como de algunas corrientes posmodernas en la actualidad. Ágnes Heller para nosotros representó como la puerta para ir discutiendo temas de sociología y particularmente de sociología americana, y muy tardíamente, y esto se relaciona con lo que ahora a mí me interesa que es la sociología francesa contemporánea, fuimos leyendo algunos trabajos de interaccionismo simbólico, fenomenología social, etnometodología y particularmente de interaccionismo simbólico, que son muy útiles para describir rituales, ceremonias de la vida diaria, cosas tan simples que, pareciera que son espontáneas pero que están reglamentadas, como las presentaciones, las despedidas, los saludos, las muestras de afecto, las gesticulaciones, el lenguaje corporal.

Esto nos permitió desarrollar esa sensibilidad acerca de cómo en la observación es necesario identificar las reglas o los regímenes que regulan nuestros comportamientos en la vida diaria, y evidentemente cómo esas reglas se institucionalizan y hacen posible la reproducción de la vida social, los procesos de socialización tanto desde las instituciones gubernamentales que hacen posible el control social como los cambios que acontecen en las interacciones familiares, escolares o en los espacios públicos.

Entrevistador: Entra con gran influencia a la universidad mexicana la escuela del pensamiento francesa, en ese caso, ¿cómo abona la biopolítica en la construcción de la explicación sobre la sociedad?

José Alfredo: En realidad la biopolítica es una perspectiva que se desarrolla a partir de algunos trabajos de Michel Foucault y que han trabajado Esposito y Agamben; sin embargo, no es una perspectiva que a mí particularmente me permita hacer el trabajo o desarrollar mi oficio, para mí es una perspectiva más que en determinadas circunstancias permite explicar algunos problemas, pero no es mi corriente, digamos principal.



En estos momentos yo trabajo con teoría de los hábitos y de los campos de Pierre Bourdieu y con la sociología disposicional de Bernard Lahire, que desarrolla en la perspectiva de Bourdieu, en el sentido de tratar de explicar cómo las trayectorias sociales individualizadas hacen posible que recuperaremos algunas disposiciones de la infancia y la adolescencia para actuar en determinados espacios escolares, culturales o públicos mediante una selección de aquello que consideramos que es eficaz para conseguir nuestras metas o nuestros objetivos o satisfacer ciertas necesidades.

La biopolítica y la necropolítica han tenido mucha aceptación en la sociología latinoamericana dados los problemas de inseguridad, violencia, incluso de desaparición forzada, después de las dictaduras militares. Me parece que puede ser útil en algún momento para explicar algunos problemas límites de la sociedad mexicana, pero creo que es un error tratar de observar todo desde esa perspectiva. Pienso que habría que ser muy prudentes en el uso de estas teorías para explicar algunos problemas que son más complejos, que la simple destrucción de los adversarios o de los enemigos.

Entrevistador: Doctor, empiezas a leer libros “prohibidos” hacia el final de tu formación universitaria, decides ir a estudiar la maestría y doctorado en el área de estudios sociales. ¿Cómo es tu experiencia formativa ahora que tenías nuevas visiones teóricas?, ¿cómo se da la transición hacia la parte crítica en el posgrado?

José Alfredo: En realidad mis posgrados me permitieron aprender sociología y comenzar a ensayar el oficio del sociólogo. En las instituciones donde hice mis posgrados se enseñaba sociología americana y después sociología latinoamericana, aprendí sobre todo a usar la teoría con un sentido crítico, pensar de manera situada ciertas corrientes, ciertas escuelas, a construir objetos de conocimiento, trabajar en un sentido empírico orientado en términos epistemológicos y teóricos en el terreno y sobre todo hacer interpretaciones orientadas a la innovación.

Mi formación estuvo siempre pensada en hacer trabajo de frontera, para hacer posible nuevas interpretaciones o contribuir a la comprensión de problemas que habían sido cajas negras, porque en



las explicaciones estructurales de origen marxista o estructuralista siempre se hablaba de ellas, pero no se describen o no se explicaron los regímenes, los mecanismos, los dispositivos.

En esas circunstancias, mis primeros trabajos sobre militares, policías, estaban orientadas a hacer un poquito de luz de lo que pasaba en aquellas instituciones del monopolio de la violencia física legítima, que generalmente se describen o explican en su funcionamiento global, pero no en lo que acontece al interior; qué conjunto de políticas, qué conjuntos de instrumentos de políticas, qué redes, qué arenas políticas existían al interior de estas instituciones, y desde entonces he intentado comprender cómo esos mecanismos de control social de los estados latinoamericanos y particularmente del nuestro, no tienen la autonomía que todo mundo supone, que están arriba y que ordenan nuestras vidas de una manera casi minuciosa, individualizada, sino que más bien son el efecto de un conjunto de cambios que han hecho posible que las nuevas generaciones ya no tengan la misma aceptación de esas instituciones y que piensen en la necesidad de sus reformas, de sus cambios y creo que eso ha sido leído muy bien por las élites políticas de este país, han tenido que hacer algunas autoreformas sucesivas de sus instituciones porque la sociedad mexicana ha cambiado. La sociedad en la que yo crecí es muy diferente a la sociedad actual, las cosas funcionaban de una manera distinta, éramos gobernados de una manera diferente a como acontece ahora en nuestra actualidad.

Entrevistador: Desde tu perspectiva, ¿cuál es el fin de establecer diálogos críticos en educación?

José Alfredo: Bueno, lo que yo he hecho en el campo educativo ha sido realizado desde una perspectiva sociológica de la educación. Mi trabajo en la Facultad de Pedagogía, en la Universidad Pedagógica Veracruzana, durante más de dos décadas, me permitió no sólo aprender sino desarrollar ciertas habilidades para la investigación educativa, particularmente orientada por la investigación cualitativa, y específicamente atender ciertos problemas del funcionamiento de los sistemas educativos, las políticas educativas, la selección pedagógica, el ingreso, el egreso, la construcción de perfiles y trayectorias escolares, que van desde el aprendizaje de



la lectura y la escritura hasta el funcionamiento de los currículos en las aulas.

A mí siempre me interesó observar las prácticas docentes, sus estrategias y particularmente, la interacción en las aulas, cómo se dan las conversaciones y las interacciones entre profesores y estudiantes. Ese campo de análisis implicó una adaptación de mi aprendizaje previo, al final uno en las aulas observando, entrevistando, se las ve siempre con estudiantes diferentes, que proceden de familias distintas, de lugares distintos de la ciudad, con capitales culturales y económicos distintos y el punto es cómo ciertos currículos se van adaptando en la práctica docente cotidiana para atender esa homogeneidad.

Por un lado, me interesó fundamentalmente la perspectiva del sistema educativo en su funcionamiento eficiente y al respecto los dos elementos principales de estas perspectivas fueron ¿cómo funcionan las aulas a pesar de todo, de la precariedad, de los perfiles diferentes de profesores o de la heterogeneidad de los grupos? y ¿cómo es inevitable que en el sistema escolar, en todos los niveles, tengamos que excluir algunos, o sea, seleccionar a los más aptos de los no aptos, y el tema siempre fue para mí cuáles serán los procedimientos que hacían posible esa selección pedagógica y cómo la inclusión y exclusión de niños, jóvenes, en el sistema educativo, podría tener consecuencias para la integración social?

Por otro lado, desde una perspectiva más crítica, particularmente en algunas corrientes americanas y latinoamericanas, más preocupadas por las características particulares de algunos estudiantes vulnerables, proceden de guetos negros, o de villas perdidas, de ciudades precarizadas, enfrentan un conjunto de dificultades para involucrarse en los salones de clases, para aprender, porque el currículum está estructurado de tal forma que resulta ajeno a lo que ellos han aprendido en casa o en su consumo cultural, por lo cual van a experimentar mayores dificultades y van a tener que ser evaluados más frecuentemente para poder demostrar que son aptos, y cómo estos capitales varían dependiendo de las clases, de las familias, y cómo a pesar de todo en esas circunstancias la mayor parte de los estudiantes logran promocionarse a los siguientes grados



sobre todo en la educación básica, y cómo eso se va haciendo cada vez más complicado conforme avanzamos a la educación media superior y a la educación superior.

Cuando uno analiza ya con datos estadísticos cómo funcionan los sistemas educativos en perspectiva comparada, nos damos cuenta no sólo que en la educación básica prácticamente toda la población en edad de estudiar está incluida, pero eso va cambiando, porque el sistema va expulsando a ciertos estudiantes bajo el principio de que no son aptos para seguirse formando y que sería mejor que desarrollan otro tipo de capacidades técnicas que les permitieran incluirse en el trabajo, y cómo el desarrollo de trayectorias universitarias y de posgrados son cada vez más improbables, porque del número amplio o extenso de estudiantes de primaria, de secundaria, quedan muy pocos o son muy pocos los que ingresan a la universidad, logran terminar este nivel y pueden continuar con algunas posgrados, sino también cómo las políticas de los organismos de gobierno mundial incentivan este tipo de instrumentos de concentración de la inversión de los estados en la educación básica, y recomiendan que evidentemente vaya mejorándose el proceso de selección o de evaluación de quienes son los más aptos para continuar sus trayectorias profesionales.

Entrevistador: Hablas de que te interesan en el aula estos procesos eficientes. ¿Cómo entenderías ese término de procesos eficientes?

José Alfredo: En principio, el logro de los objetivos de los programas a partir de localizar el curriculum en las experiencias de quienes participan como estudiantes en la interacción áulica. Eso implica todo un trabajo de adaptación, de creatividad, incluso de construcción de otros contenidos de parte del profesor con el propósito de maximizar las oportunidades de aprendizaje. Decía yo: ¿cómo hacer posible la educación a pesar de las dificultades que existen en algunas escuelas que no cuentan con infraestructura, cuyos profesores no hacen trabajo colegiado suficiente o cuya interacción está determinada por la pertenencia de generaciones tan distintas, algunos ya en el ocaso de su trayectoria a punto del retiro, mientras que existen profesores jóvenes que están apenas



aprendiendo el oficio y que no reconocen la necesidad de ciertas reglas? Entonces, ¿cómo hacer posible que la interacción áulica entre profesores y estudiantes, con las características de los grupos heterogéneos que esto implica, permitan el logro de los objetivos establecidos?

A veces pensamos que los estados o las autoridades, los sistemas educativos, determinan los contenidos curriculares, pero observamos muy poco cómo éstos son recreados en el aula a partir de la experiencia de los profesores, de sus circunstancias, de las interacciones, encuentros, desencuentros, formas de colaboración o de conflicto, que se van produciendo día a día en el aula y eso es una especie de reinención constante de la escuela cotidiana que requiere de actores creativos, inteligentes y competentes y que a veces no siguen de manera puntual lo establecido en el plan de estudios.

Entrevistador: Distintas pruebas estandarizadas nos muestran resultados que indican que en la educación básica no estamos logrando el objetivo de enseñarles a leer, a escribir, el uso de las matemáticas y de las ciencias. ¿Eso para ti sería contrario a esta eficacia de los procesos o lo verías en otra área de lo educativo?

José Alfredo: Depende de qué se mide y cómo se mide, si nosotros usamos una prueba estandarizada de un currículo ideal y lo aplicamos en escuelas heterogéneas con diferentes tipos de características vamos a obtener siempre resultados asimétricos. Es interesante ver como esto nos impide observar que los estudiantes aunque tengan pocos puntos en este tipo de evaluaciones no significa que no estén aprendiendo y no estén construyendo conocimiento, es algo muy semejante a la queja generacional de que los estudiantes leen cada vez menos, y muy probablemente sí nosotros evaluamos cuántos libros leen, nuestra conclusión sea que se lee cada vez menos, sobre todo, si lo comparamos respecto a cómo lo hacíamos, pero sí los interrogamos acerca de cómo leen, materiales audiovisuales, sus propias comunicaciones digitales, cierto tipo de documentos, no precisamente vinculados a lo escolar, vamos a ver que las prácticas de lectura se han transformado, y lo mismo acontece con el conocimiento, que no estén construyendo el conocimiento



en el aula como esperaríamos las viejas generaciones, no significa que no estén construyendo conocimiento en las redes digitales, sus intercambios presenciales ahora que son posibles de nuevo, lo que nos recuerda digamos que siempre hay una construcción híbrida de lo digital y lo presencial, que me parece que representan formas de construcción de conocimiento, de aprendizaje y de enseñanza entre ellos mismos que generalmente quedan fuera de las evaluaciones puntuales de contenidos con bases en currículums ideales.

Pienso que sería muy importante en este caso tener instrumentos de evaluación que fueran más allá del currículum formal, que nos permitiera conocer diferentes prácticas de uso de materiales digitales no vinculados directamente a lo escolar, y particularmente las comunicaciones que son tan ricas en contenidos, en intercambios, que nos recuerdan, que si los niños aprenden más de los niños, los jóvenes hoy aprenden más que en sentido estricto de sus profesores en las aulas.

Entrevistador: Bueno pues, una segunda pregunta que tenemos, aunque ya realizaste algunos comentarios al respecto: ¿Cuál es la agenda para los diálogos críticos en educación?

José Alfredo: En principio, pienso que sería importante interrogarnos acerca de cuáles son las mejores formas de formular preguntas. Enseñar a dudar e interrogar aunque resulte incómodo para los actores a quienes cuestionamos, atrevernos a preguntar, implica atrevernos a pensar de otro modo y esto está relacionado con la necesidad de ver más allá aquello que observamos directamente, sobre todo ahora que predominan las falsas noticias en las redes digitales, en los medios de comunicación y que hacemos muy poco esfuerzo por preguntarnos acerca de la relación que existe entre lo que decimos y hacemos, por cierta pereza cotidiana nosotros aceptamos que lo que nos dice la gente es efectivamente lo que hace, pero cuando observamos de manera más minuciosa sus patrones de comportamiento, muy probablemente las cosas que dice son sólo justificaciones de las cosas que realmente hace, y esto aplica para padres de familia, para profesores, para representantes vecinales, para líderes sindicales, para funcionarios, es decir, siempre es importante interrogarnos acerca de qué relación existe entre lo



que dicen y lo que hacen.

Creo que es importante pensar el tema de las reglas que regulan nuestros comportamientos, cuáles son aquellos principios que hacen posible lo que nosotros hacemos en nuestra vida diaria y particularmente nuestra vida profesional, y creo que esto implica estar muy atentos a cómo justifican las personas y los individuos las cosas que hacen, para ver si realmente esa justificación es justa o injusta, si permite atender ciertas injusticias o reducir ciertas desigualdades o ciertas asimetrías, o si se producen las paradojas de que se utiliza cierto tipo de discurso o narrativa para justificar algo que es injusto o que reproduce las desigualdades económicas y sociales.

Entrevistador: Claro, en esta parte que tú comentas se está reproduciendo o mantiene estas desigualdades económicas, sociales, que en México están marcadas, se destacan, se viven. ¿Cuál sería, en tu perspectiva, la contribución de la educación para cerrar la brecha con la desigualdad?

José Alfredo: La educación sigue siendo el principal recurso de la población para hacer posible la movilidad social. Hay ciclos de la sociedad en los cuales esto es cada vez más complejo porque desarrollar una trayectoria escolar larga no es ninguna garantía de tener un buen trabajo y un buen ingreso, pero para los grupos vulnerables, sobre todo, los jóvenes, hombres, mujeres y otros géneros es el único recurso que tienen para poder proyectar un tipo de vida que les permita incluirse en el trabajo, en la convivencia, en los intercambios culturales.

Pienso que la educación continúa siendo el principal recurso para vivir juntos a pesar de nuestras desigualdades, asumiendo nuestras diferencias de género, étnicas, socioculturales, y en ese sentido creo que estamos asistiendo a nuevas formas de planificar y de financiar la educación en un sentido más multiculturalista, más equitativo, que reconoce la necesidad de reducir las asimetrías y las brechas no sólo de capitales culturales, sino ahora informáticos o tecnológicos, la pandemia nos lo recordó, no todos los niños y jóvenes tenían una computadora para conectarse a las video clases. Entonces, yo creo que el gran reto de la educación es mantenerse



como un recurso de movilidad social y sobre todo para quienes no son herederos de capitales económicos familiares.

Entrevistador: Desde tu rol como académico, como investigador. ¿Qué tendría que caracterizar a los diálogos críticos de educación?

José Alfredo: La crítica es una facultad que permite identificar algunas causas que hacen posibles ciertas injusticias y desigualdades. Pienso que esto requiere del desarrollo de la facultad de la observación puntual de los comportamientos, de las interacciones y sobre todo del análisis del contenido de algunas conversaciones que los actores utilizan para el logro de sus objetivos familiares, escolares, barriales, vecinales o gubernamentales.

La facultad de la crítica implica ilustrar, hacer luz en aquellos aspectos de nuestras interacciones que están ocultos, que no son visibles, e implica un entrenamiento en el dominio de la lógica, yo echo de menos las tablas de verdad en la formación universitaria que fueron abandonadas por modelos de pensamiento basados en habilidades y competencias, que son útiles para pensar ciertas cosas, pero no precisamente para analizar cierto tipo de discursos o narrativas en nuestras conversaciones, y al mismo tiempo creo que hay que ser muy pragmáticos, o sea, qué hacemos con las palabras, qué tipo de formas de vida se siguen a los juegos lingüísticos que utilizamos en diferentes campos o contextos, y pienso que la crítica implica una perspectiva histórica que nos permita hacer el contraste de valores intergeneracionales en el diálogo entre profesores y estudiantes, porque a veces nos limitamos a lo que acontece en un momento determinado en las aulas y en las escuelas sin tomar en cuenta cómo han evolucionado esas instituciones con el tiempo y como algunas cosas que fueron válidas y útiles para integrar la sociedad, posibilitar la convivencia en otros ciclos de la vida social ya no son útiles o son anacrónicos para mantener integrados, para posibilitar la convivencia en la actualidad.

Pienso que la crítica como una facultad podría derivar en habilidades de pensamiento crítico, creo que quienes trabajan este tipo de temas en una perspectiva más americana, ligadas a las competencias cívicas, ciudadanas, están en lo correcto porque acentúan



el carácter práctico del aprendizaje de ciertas habilidades y competencias no solo para el logro de objetivos escolares sino para mejorar la convivencia democrática en la vida pública de nuestros países.

Entrevistador: ¿Qué perspectivas teóricas se deben considerar en los diálogos críticos en educación?

José Alfredo: La teoría de los hábitos y los campos de Pierre Bourdieu, sus estudios sobre la reproducción escolar sobre el capital cultural, me parece que esa perspectiva puede ampliarse y fortalecerse a partir de la sociología disposicionalista que trabaja sobre el cómo aprendemos a leer y a escribir, sobre todo en los medios populares que enfrentan más dificultades por que no son herederos de capitales económicos y culturales sustantivos, sobre todo en aquellas familias de migrantes o de recién llegados a las ciudades, y pienso que habría que tomarse muy en serio los desarrollos teóricos recientes de la sociología pragmática contemporánea que insisten mucho en acompañar a los actores en sus circunstancias, lo que significa escucharlos, tomarse muy en serio las cosas que dicen y cómo justifican sus decisiones en la vida cotidiana para superar ciertas pruebas o ciertas dificultades, pero sobre todo cómo ellos hacen esfuerzos muy estratégicos y competentes para explicarse y para incluirse en aquellos espacios donde generalmente son rechazados o excluidos.

Entonces, para mí sería conveniente trabajar con Pierre Bourdieu, Bernard Lahire, Luc Boltanski, Laurent Thévenot, autores que pertenecen a estas corrientes y a estas escuelas que pienso no solo han abordado el campo escolar y educativo, sino también las organizaciones, los grupos, las instituciones y su agenda de trabajo no se limita a lo escolar, a lo educativo, sino que han hecho trabajos en fábricas, en oficinas gubernamentales, han estudiado movimientos sociales, medios de comunicación. En eso la sociología francesa, es muy creativa e innovadora respecto de qué temas y cómo abordar este tipo de temas en la investigación empírica de sus mecanismos y dispositivos de funcionamiento.



Entrevistador: En tu opinión, ¿qué papel tendría la metodología en los diálogos críticos en educación? y ¿qué recursos metodológicos serían pertinentes?

José Alfredo: En un principio, pienso que es importante tener una formación integral en métodos de investigación cualitativos y cuantitativos, porque como profesionales del campo educativo vamos a recibir encargos de evaluación de políticas o de investigaciones que midan la eficiencia de ciertos procesos educativos o de gestión escolar, y eso implica tener un entrenamiento cuantitativo muy sólido, pero al mismo tiempo, dado que de lo que se trata no solo es de hacer posible la integración del sistema educativo y la eficiencia en las interacciones áulicas de profesores y alumnos respecto a los programas de estudios, sino sobre todo de contribuir a la disminución de las desigualdades entre los integrantes de los grupos escolares, pienso que es necesario desarrollar también una formación o entrenamiento en investigación cualitativa.

No creo que tenga mucho sentido reproducir el viejo debate entre cuantitativistas y cualitativistas, creo que lo mejor es asumir una actitud pluralista, situada, según las necesidades que enfrentamos como docentes que investigamos nuestras propias prácticas docentes o escolares, o bien digamos que estamos interesados en observar de una forma más metódica las prácticas docentes de otros compañeros de trabajo, de colegas de otras escuelas, de otros espacios en los cuales se aprende y se enseña no de manera formal con un currículum institucional, a propósito de los otros aprendizajes a los que nos referimos hace un momento, y dentro de la investigación cualitativa pienso que tenemos un gran reto en el desarrollo de enfoques etnográficos, socioantropológicos, tal como se desarrolla en la actualidad, a propósito de las corrientes teóricas que referí hace un momento, que recuperan una tradición antropológica pero la actualizan en los espacios urbanos, ya no tratamos con indígenas, nativos, pueblos originarios, aunque algunos de nuestros estudiantes proceden de estos ámbitos rurales o indígenas y estudian en nuestras escuelas, no son la mayoría, entonces hay que desarrollar una perspectiva etnográfica más urbana, más sociológica, interesada en el punto de vista de los actores, por muy racional que sea para nosotros, por muy mágico religioso que representen



sus justificaciones, discursos o narrativas, tenemos que asumirlas como sus formas de comprender el mundo y con una dosis de empatía comprender para interpretar cómo funcionan esas narrativas y esos discursos en sus interacciones cotidianas en las escuelas, en las oficinas educativas, y sus relaciones específicas con sus pares estudiantes, si es posible no sólo dentro de las escuelas, sino fuera de ellas, y esto nos abre un campo de observación muy amplio en la medida en que ponemos atención a aquello que no es inmediatamente visible, que en la búsqueda de la eficiencia, de la calidad, de la excelencia, del aprovechamiento a veces no tomamos en consideración, salvo que en determinadas circunstancias de la vida escolar esto aparezca o se manifieste de manera abrupta a propósito de una justificación de “no hice tal cosa porque no tengo los recursos” o “para venir aquí tengo que hacer este itinerario” o “mi familia no cuenta con los medios suficientes para poder estar al nivel que se exige” o “no puedo pagar la colegiatura”, un conjunto de circunstancias, a propósito de la precariedad a la que me refería cuando decía que a pesar de todo eso la educación es posible.

Entonces, la etnografía va descubriendo oportunidades que pueden ser aprovechadas por los docentes que observan sus propias prácticas para no desperdiciar esas posibilidades de hacer algo por transformar interacciones tan desiguales, cuando valoramos a todos como si fueran iguales y cuando la vida nos indica exactamente lo contrario; que son diferentes, que son heterogéneos y que nuestra enseñanza no puede ser tan general, sin especificarse según cada caso.

Lo ideal, digamos, de una consecuencia de la observación etnográfica por diferentes técnicas, sería pensar biográficamente cada trayectoria individual, qué requiere cada uno de los estudiantes para poder desarrollar el máximo de su potencial, desarrollar sus habilidades y sus competencias, para desempeñarse digamos en el aula en las escuelas y posteriormente en su ejercicio profesional.

La etnografía en estas circunstancias tiene un auge en los años recientes muy encomiable, podríamos decir que es un recurso imprescindible para entender mejor cómo funcionan las instituciones escolares o educativas y sobre todo es más sensible a los dramas



que experimentan los actores sociales en su vida escolar cotidiana.

La investigación cualitativa de corte etnográfico, a veces realizada por profesores que observan sus prácticas docentes para mejorarlas o para contribuir al desarrollo de las instituciones educativas, obliga a los diseñadores de política de currículums a estar más atentos a la heterogeneidad y la complejidad de las interacciones áulicas y escolares.

Lo deseable sería en efecto, que los técnicos que diseñan políticas y programas educativos desde los centros, desde las capitales, estuvieran más atentos a esa enorme complejidad y heterogeneidad regional, y que en efecto permitiera que ese currículum o esas políticas fueran usadas en un sentido más flexible, según las circunstancias y la propia creatividad, que sería un reconocimiento de lo que en efecto acontece en la vida cotidiana de las aulas.

Por lo demás, pienso que un diseño mixto de investigación que combina tanto elementos cuantitativos como cualitativos es la mejor forma de acometer este tipo de problemas, de diseños más complejos, atentos a la enorme heterogeneidad de las escuelas de los diferentes niveles educativos.

La experiencia nos indica que no necesariamente un buen profesor es un buen investigador y viceversa, pero creo que eso es parte de los retos de la figura de profesor-investigador que están orientados a que uno enseñe en las aulas aquello que investiga y lo deseable es que esto acontezca desde la educación básica hasta posgrado, que estemos enseñándoles a nuestros estudiantes no solo aquél conjunto de contenido que consideramos imprescindibles, que nos haga iguales y convivir juntos con nuestras diferencias, sino además que actualice cotidianamente según los problemas emergentes de la vida social y de la propia vida educativa a nuestros estudiantes para poder irlos enfrentando conjuntamente a lo largo de sus trayectorias escolares y sociales.

Es deseable evidentemente que sobre todo en la educación superior y en los posgrados, quienes se hagan cargo de la formación de los estudiantes no solo sean profesores experimentados en su



oficio y en su desempeño profesional, sino que estén actualizados y que enseñen aquello que están llevando a la práctica o que están investigando, es muy difícil, porque generalmente la construcción de perfiles de docente e investigadores están sujetos a una investigación creciente, es decir, las políticas de educación superior y de ciencia y tecnología exigen cada vez una mayor especialización que hace imposible un desarrollo profesional y equilibrado, es decir, ser un buen investigador y un buen docente al mismo tiempo, que le enseñe a los estudiantes los resultados de la investigación, los procedimientos epistemológicos y metodológicos que se utilizaron para llegar a esos resultados, a veces los resultados son lo de menos para nuestros estudiantes y lo que importa sobre todo es cómo se construyen esos datos, entonces volvería un poquito a lo que comentamos hace un momento, una formación pluralista en métodos cuantitativos y cualitativos sería lo deseado para atender diferentes encargos escolares y extraescolares en la formación de nuestros estudiantes, pero si tuviésemos en ese caso que asumir una posición yo sería más proclive a recomendar darle predominancia a la enseñanza, a la investigación educativa cualitativa y particularmente de corte etnográfico con el propósito de darle la palabra a los actores y observar qué dificultades están enfrentando en la dinámica del sistema educativo en el nivel donde se encuentran y a partir de las propias interacciones que están construyendo cotidianamente.

Entrevistador: ¿por qué realizar diálogos en educación desde la crítica?

José Alfredo: En principio, para no reproducir nuestro sistema educativo en las mismas circunstancias. Por supuesto que es importante que funcione de manera adecuada, pero no de forma injusta, ni de forma desigual, entonces sí, en efecto, la educación sigue siendo el principal recurso capital para lograr cierta movilidad social, lo que implicaría vivir mejor que nuestros padres o nuestros familiares, se tiene que atender precisamente esas desigualdades y algunas injusticias que se experimentan a lo largo de las trayectorias escolares.

Entonces pienso evidentemente que, es en este caso necesario pensar cómo mantener integrado el sistema educativo, cómo ha-



erlo más eficiente y funcional, pero al mismo tiempo es muy importante observar ese conjunto de problemas que generalmente no se atienden cuando uno desarrolló una perspectiva tecnocrática, o sea más orientada a la planeación, a la evaluación sin tomar en cuenta dimensiones humanas como las emociones, los problemas familiares, los problemas económicos, las diferencias religiosas o culturales, la procedencia étnica, a propósito del multiculturalismo.

Entonces, lograr establecer un equilibrio entre eficiencia e inclusión es el reto de los sistemas educativos contemporáneos. Es paradójico porque uno pensaría que deberían incluirse cada vez más aquellos que necesitan ser incluidos y sin embargo, nuestro sistema educativo premia a los que más saben, a los más aptos, lo lógico sería; “si esos ya saben, preparemos a los que no saben, a los que no son aptos” porque son los que requieren, porque eso va a tener consecuencias para la convivencia social, pero no, nuestros sistemas educativos siempre piensan en términos de indicadores, de eficiencia, de calidad, y son poco sensibles a esos pequeños dramas y tragedias familiares individualizadas de quienes no pueden continuar sus estudios y tienen que optar por otro tipo de alternativas para incluirse socialmente.

Entrevistador: Bien, noto también en ti, una agenda ética, porque comentabas para evitar injusticias, para también evitar hacia las desigualdades, en ese sentido veo que si hay una preocupación del discurso en educación, pero ¿cuál es la mejor forma de manifestar las preocupaciones éticas en la educación?

José Alfredo: Nuestras elecciones y posiciones respecto de este tipo de problemas tienen una dimensión ética, y para mí el decidir o tomar una posición a favor de quienes tienen dificultades para desarrollar trayectorias en condiciones favorables implica un reconocimiento de derechos, aunque no los exigieran, estamos obligados a crear las condiciones de equidad que les permitan mantenerse en los sistemas educativos, incluirse socialmente, si en realidad queremos aprender a vivir juntos.

Entonces, si la educación nos enseña a vivir y a convivir a pesar de nuestras desigualdades y diferencias, pienso que la tarea de quie-



nes trabajamos en los sistemas educativos, ya sea en la gestión institucional, en la administración escolar o directamente en los grupos escolares, es hacer posible que se reconozcan los derechos de quienes interactúan en las escuelas independientemente de sus procedencias familiares, pero sobre todo, que desarrollemos programas compensatorios, remediales y extracurriculares que les permitan reducir esas desigualdades, porque a la larga el efecto de la reproducción de esas desigualdades y de esas injusticias terminan afectándonos a todos, no es algo que podamos posponer y decir lo vemos después, porque lo vamos a enfrentar en lo inmediato y eso es lo que acontece al final de cuentas, cuando reproducimos esas desigualdades pensamos que hay que demostrar ser el mejor, el más apto, el más competente, ser exitoso es generalmente asociado a triunfar sobre los demás, no hacer posible que los demás también desarrollen sus habilidades y sus competencias con el propósito de mejorar nuestra convivencia social.

Entrevistador: Evitar juegos de suma cero, en ese sentido.

José Alfredo: Claro, yo creo que lo dices muy bien, fuimos formados en la idea de los juegos de suma cero y hay juegos de suma variable donde todos podemos ganar, o sea que yo gane no significa que tú pierdas y sobre todo quitarnos de la cabeza que los perdedores siempre tienen que perder.

Me parece que esa forma tan evolutiva de pensar nuestras relaciones con los otros puede tener consecuencias fatales, pasar por encima de los otros, usarlos como medios para conseguir nuestros fines, a la larga termina produciendo efectos en nosotros mismos que tienen que ver con nuestras emociones de soledad, de angustia, de tristeza, de no reconocimiento, porque nos quedamos solos, no hemos construido la convivencia con los otros, no hemos hecho posible que los otros también se realicen, y al final esos son los principios que acompañan a la crítica ilustrada moderna que consiste en hacer posible que los demás también sean iguales, que sean libres, que sean fraternos, de tal forma que nosotros podamos desarrollarnos en ese escenario.



Entrevistador: Muy bien, te agradezco mucho José Alfredo que aceptaras esta invitación, ha sido una experiencia grata y enriquecedora por todas tus perspectivas, tu conocimiento, todo este bagaje que tienes es invaluable para el proyecto que estamos construyendo, que estamos delineando, así que te lo agradezco.

José Alfredo: Por lo contrario, muchas gracias por la invitación, a la orden.



Laura Zamudio González

Investigadora de la Universidad Iberoamericana, de profesión historiadora, con estudios destacados en las Organizaciones Internacionales. Mujer que inició como académica a raíz de su inquietud por seguirse preparando para brindar una mejor enseñanza en el área de historia. Siendo estudiante del CIDE, le toca vivir de cerca situaciones bélicas por la convivencia con sus compañeros de distintos países latinoamericanos durante el estudio de su maestría, esto le ha permitido sensibilizar y ampliar su visión crítica, principalmente en conflictos sociales y el camino hacia la pacificación. Encamina sus investigaciones a las instituciones y organizaciones internacionales intergubernamentales, procesos de toma de decisiones y cultura organizacional, así como, a los procesos de intervención en acuerdos de paz llevados a cabo mediante organismos internacionales, derivado de estas investigaciones ha logrado publicar diversos libros y artículos. Formando puentes, cruzando fronteras y derribando murallas, es como ha logrado consolidarse como una gran académica, sin dejar de lado su parte humanista y pacificadora, con el fin de contribuir a la formación de estudiantes con un sentido analítico y crítico.



Entrevistador: Bienvenida Laura.

Laura: Muchas gracias, un placer estar con ustedes.

Entrevistador: es un gusto tenerte aquí, para empezar Laura me gustaría preguntarte ¿cómo es que decides estudiar historia? y ¿cómo logras el tono crítico en tu vida académica?

Laura: Bueno, pues mira, yo estudié para ser maestra de educación primaria y trabajé en la primaria alrededor de 6, 7 años; justo trabajando en la primaria con los niños me di cuenta que lo que más trabajo me costaba enseñarles era la historia, siempre les parecía aburrida, les parecía poco útil, les parecía cansada y yo sentía que no tenía el instrumental y tampoco conocimientos muy profundos de la historia para enseñarles una historia crítica, no solamente la historia formal que nos proponía el sistema educativo que venía en los libros: la historia de los héroes, la historia nacional que sirve para mantener al poder, legitimar al poder y al sistema político. Entonces, yo sentía que esa parte yo no la tenía bien trabajada y decidí estudiar la licenciatura en Historia en la UNAM, que fue para mí muy enriquecedora porque realmente pude ver lo que es la historia. La historia de los vencidos, la historia de los movimientos sociales, la historia de la crítica a los sistemas políticos, la crítica que va en contra de la educación como mecanismo y la historia como mecanismo para legitimar al poder. Entonces, me gustó mucho estudiar historia en la UNAM. Ahí tuve de todo tipo de influencias, incluso llegué a tener un profesor que era ruso y que formaba parte del partido comunista y entonces, pues era muy enriquecedor trabajar con el materialismo histórico, con toda la perspectiva marxista de la historia, la visión histórica marxista que es una visión teleológica, pero también es una visión de lucha, es una visión muy interesante, entonces, por eso estudié historia en la UNAM.

Entrevistador: ¿Por qué se enseña una historia heroica en nuestro país, en lugar de una historia crítica?

Laura: Pues, porque la historia la escriben los que tienen el poder. La historiografía es una historia escrita por quienes tienen el poder. En el país así fue, desde el período colonial se vino trabajando esa



historia, esa historiografía también y se consolidó con la Revolución Mexicana y el encumbramiento del Partido Revolucionario Institucional, quienes ensamblaron toda esta estructura de legitimidad del poder. Entonces, por eso la historia, que fue la primera lección que me enseñaron a mi; la historia la escriben los vencedores no los vencidos, entonces esa fue la primera lección que me quedó grabada.

Entrevistador: ¿Cómo pasaste de seguir el texto a ser crítica frente al texto?

Laura: Bueno sí, sí me cambió la vida la influencia de mi maestro que venía de Rusia, si tuve una época de mucha lectura de textos marxistas, sí me fue muy atractivo el planteamiento, aunque también tenía yo profesores mucho más conservadores que también nos daban la otra versión, por ejemplo, leíamos bastante a Octavio Paz, la Revista Vuelta, entonces era una versión completamente diferente del comunismo real, del socialismo real. También, nos hacían ver lo que de *facto* significaban esos sistemas reales del socialismo, no era siempre lo que planteaba la teoría del materialismo histórico y del proyecto del comunismo de Marx y Lenin. Entonces, creo que tuve una visión, así como bastante equilibrada, porque también leíamos mucho la literatura de los conservadores mexicanos; de Lucas Alamán, entonces, también tenía esa visión mucho más conservadora, y de los pensadores mexicanos también de la época. Fue una época de mucha definición para mí en este periodo, fue muy atractiva la posición del materialismo histórico sobre todo para entender la realidad, para desmenuzar, luego reconstruirla, la tesis, antítesis, síntesis, esta visión metodológica, entonces me sirvió bastante para eso creo yo.

Éramos muy jóvenes en la UNAM y con este tipo de profesores, pues nos invitaban a las marchas y siempre estaban criticando el sindicalismo, la posición del gobierno frente al sindicalismo en México, en América Latina. Después, estudié la Maestría en Economía y Política Internacional, tuve una cantidad de compañeros que eran de Sudamérica, Cuba, Centroamérica, que venían de haber vivido revoluciones, la revolución Nicaragüense, la revolución en El Salvador, les había tocado vivirlas, a sus familiares, entonces pues sí,



también fue una experiencia muy rica. Creo que esa parte también de conocer personas que les había tocado vivir de cerca estos movimientos revolucionarios también fue aleccionadora para mí, y me generó un poquito de cautela, al final de cuentas también sobre el socialismo real. Si lo idealicé, si llegué a idealizar estas sociedades en mi periodo universitario.

Después me llamó mucho la atención la revolución de El Salvador y en el proceso de pacificación de este país, sobre todo por dos compañeros salvadoreños que estuvieron conmigo en la maestría y, pues recuerdo haber vivido muy bien esa revolución. En 1979 fue cuando entró el movimiento revolucionario en la capital del Salvador y ellos lloraban, no, no fue en 1979, fue después, fue más adelante, en 1990 o 1991 cuando entra el movimiento a la capital, ellos estaban conmigo y a mí me tocó vivir su angustia y la situación que estaban pasando sus familias y los resultados de la revolución; que tampoco lograron mover la élite política y cambiar al partido político, ni construir una nueva sociedad de tipo capitalista como ellos querían, quedaron en resultados muy matizados. Al final fue una revolución que logró básicamente incorporar la izquierda y la extrema izquierda al sistema electoral salvadoreño, no lograron más que eso, no lograron cambiar el poder, sustituir el poder, no lograron todo lo que planteaban, y si fue un costo familiar, personal muy grande. Entonces, si me matizó bastante, esos movimientos los viví más de cerca por las personas que vivían conmigo.

Entrevistador: bueno, has mencionado dos grandes temas; el poder como objeto de estudio, pero por otro lado los procesos de pacificación, que de hecho son un tema dentro de tu obra, ¿cómo relacionas estos temas?

Laura: Bueno, yo cuando estudié la maestría en Economía y Políticas Internacionales en el CIDE, en esa época me tocó vivir todos estos procesos y conocer a todas estas personas y a partir de ahí, para mí, era muy importante entender cómo transitas de una situación de conflicto o de alto nivel de violencia a una situación de menor nivel de violencia, y si es posible a una pacificación duradera, estable. Entonces, ese proceso de transición, para mí, es muy importante porque no solamente aplica para cuando un pueblo



vive una revolución y después entra en un proceso de paz. El tema social me interesa, incluso hoy como en México, como nuestra sociedad, donde hay altos niveles de violencia, la pregunta es cómo transicionamos a una sociedad menos violenta. Entonces, esa ha sido una pregunta para mí muy importante y quiero estudiar ese proceso de transición.

Como mi maestría era en economía y política internacional, lo hice desde instituciones internacionales, el papel de actores internacionales en estos procesos de transición del conflicto a la paz. A eso me he dedicado los últimos años, a tratar de entender las intervenciones de actores internacionales en procesos internos; ya sea de corrupción, procesos de estabilidad o pacificación, porque creo que es relevante. Lo que yo he trabajado y lo que he descubierto tiene que ver mucho con la organización, la coordinación de los actores, el diálogo político, todo eso son elementos importantísimos, incluso la educación de los actores sociales es importante en esos procesos, porque tú no puedes transicionar de una sociedad violenta a una sociedad estable si no hay mecanismos de búsqueda de la verdad, de justicia transicional, pero también, de un nuevo paradigma de vida, de un nuevo paradigma de sociedad, donde tienes que educar para que la gente se reconcilie, tienes que generar entornos que permitan la reincorporación de quienes combatieron, tienes que regenerar mecanismos del tejido social y hay mucho de educación ahí en estos procesos.

Entrevistador: Laura, el programa se llama Corderos y Leones: Diálogos Críticos en Educación, la pregunta que tenemos es; ¿cómo pasas de cordero a león en lo académico?, refiriéndome al paso que das de leer el texto, de disfrutar el texto, de seguir el texto, al momento en que te posicionas frente al texto, es decir, tienes una visión crítica frente a la realidad. Hablo del texto, no necesariamente como un libro, sino de la realidad social.

Laura: Bueno, yo creo que primero tienes que entender el texto, porque no es lo mismo leerlo que entenderlo, y eso es lo que me pasa mucho con mis estudiantes, que les pido que lean un texto y lo leen, pero cuando empiezas a discutir con ellos resulta que no lo entendieron. Para mí, lo primero es entender un texto, y para en-



tender un texto hay que desmenuzar, hay que entender que todos los textos tienen un componente, una estructura, siempre hay una intención o un actor con una intención, siempre hay una pregunta y siempre hay un argumento. Entonces, en la medida en que tu entiendas que estos tres componentes están presentes en un texto, podrás ir mapeando para dónde hacia dónde se están moviendo tus actores, qué es lo que están proponiendo y cómo te posicionas frente a ellos. Los otros dos elementos del texto son: cómo lo abordas; tu teoría, y la metodología; cómo lo aplicas. Entonces, yo siempre insisto en que para comprender críticamente la realidad tienes que entender la realidad, y la realidad está estructurada, no es una realidad así contingente; está estructurada, hay actores con intereses que se hacen preguntas, que proponen resolver esas preguntas, esos problemas, y que tienen una propuesta con base en un acercamiento teórico y una visión metodológica. Creo que eso es crítico, entender eso, para poder mapear todo esto.

Entrevistador: En ¿qué momento inicias con tu visión crítica?

Laura: Sí, bueno, yo creo que fue sin duda a partir de mi acercamiento con el materialismo histórico, el planteamiento marxista, que es un paradigma diferente, una visión diferente. Luego, quizá, históricamente me marcó el fin de la guerra fría por los temas que yo trabajo, el fin de la guerra fría fue clave para mí, en 1989 la caída del muro de Berlín, el fin o el principio del fin del socialismo real, la llegada de la democracia, las transiciones de la democracia de estas sociedades para mí fueron clave, porque sobre todo eso, el cuestionamiento otra vez a ese paradigma, esa visión que no se logró establecer en la realidad fue importante para mí. Los textos, los debates aquellos de Francis Fukuyama sobre el fin de la historia, el de Huntington sobre el choque de civilizaciones, todos estos debates a nivel civilizatorio, de modelos y paradigmas de sociedad y de desarrollo fueron también muy importantes para mí, para adoptar una posición.

Entrevistador: ¿Cómo complica a un estudio crítico, la falta de lecturas plurales?

Laura: Si hay un *trade off* que le das más peso a pluralidad o, le



das más peso a una visión más singular, pero eso pasa siempre en la realidad, te lo encuentras todo el tiempo; este *trade off* de más libertad o más igualdad, más eficiencia o más legitimidad, o sea quienes estudiamos organizaciones y tratamos de aproximarnos a la realidad a través también de estas organizaciones, siempre hay este *trade off*, o sea a qué le das prioridad. Entonces, yo creo que eso es parte también de la realidad en la que vivimos, no creo que haya solución, es insalvable y tenemos que empezar por asumir que existe. Te vas a posicionar también en esa posición, en ese *trade off*, no me parece que lo podamos resolver por lo pronto, pero sí estar consciente que es un *trade off*.

Entrevistador: Laura, pensemos que tenemos como responsabilidad académica establecer diálogos en educación desde la crítica, ¿cuál consideras que debe ser su finalidad?

Laura: Pues, yo creo que tendrían que dirigirse a ayudarnos a entender toda esta situación muy nueva en la que estamos, que tiene que ver con esto de la post verdad, el desarrollo de las tecnologías y la comunicación, por un lado, son muy buenos, pero por otro están generando muchas dificultades para entendernos como sociedad. Yo creo que, esta discusión entre saber identificar y leer la realidad, entender cuándo se están construyendo argumentos que no tienen un sustento real, sino que se construyen para otras finalidades, por otras razones, creo que es muy importante. Yo estoy sintiendo a mi generación de estudiantes muy perdidos entre tanta tecnología y entre tanta información, pero también en esta discusión de la post verdad en donde ya no sabes, bien a bien, quien tiene la razón, cuál es el argumento más fuerte, porque todo se construye, y en ocasiones, es una construcción endeble, pues no se conocen o no se dicen los efectos que van a tener las políticas que se van a seguir, y no se conocen los efectos de las decisiones que se están tomando. Siento que estamos inmersos en un remolino de gran discusión, de mucha información, de muchas opiniones, de pluralismo, donde todo mundo tiene y afirma tener derechos, donde todo mundo plantea que hay que incluir, hay que ser inclusivos, pero, al final hay un *trade off* y estamos en una situación muy complicada. Yo creo que nos tendrían que ayudar a leer mejor la realidad para entender estos debates del momento de la post verdad, de la vuelta de los



populismos, de la vuelta de los nacionalismos y de todos estos temores que hoy tenemos, tienen que ayudarnos a tener, quizá, más certidumbre.

Entrevistador: Entiendo, sería comprender las relaciones y la comunicación en sociedad.

Laura: Totalmente, y más ahora que las nuevas generaciones traen el celular y todo el tiempo tienen información a la mano, pero, muchas veces no saben cómo manejar esa información, no tienen una posición crítica, no saben cómo construir esa posición crítica, a lo mejor tampoco nosotros como profesores hemos sabido desarrollar esa posición crítica. Yo lo que veo con mis estudiantes y que me cuesta mucho trabajo es darles estructura, que tengan estructura y un pensamiento lógico; A genera B, y por qué A genera B, entonces esa parte muy básica cuesta mucho trabajar con ellos cuando tienen tanta información, porque para ellos A no genera B, A genera C, o D, o Z. Hay tanta información que no saben cómo manejarla. Entonces yo creo que eso, la tecnología, es de cuidado, es importantísima, pero debemos de cuidarla.

Entrevistador: Creo que ese también sería un elemento clave en la pedagogía para platicar sobre los dispositivos educativos que estamos ocupando, por ejemplo, esa visión de competencia tal vez no está ayudando a la educación para la paz o a los procesos de pacificación ¿qué piensas?

Laura: Yo creo que es muy importante. Fíjate, en el caso de Ruanda, cuando el genocidio en Ruanda, en 1994, fue como su nombre lo indica, un proceso histórico espantoso, en un mes murieron casi 100 mil personas de una etnia y de otra. El proceso que vino después de toda esa situación de reconciliación ha sido educativo, han construido sistemas educativos de reconciliación, han construido mecanismos justo para que los niños puedan recuperar su sociedad y recuperar sus lazos a través de procesos educativos y han sido muy exitosos, al grado tal que hoy Ruanda participa como un actor de pacificación, ofrece actores de pacificación. Y hoy los procesos de pacificación no son solo con soldados o cascos azules de Naciones Unidas, hoy también es con civiles, con personas de



organismos de la sociedad civil que ayudan a estos procesos de reconstrucción porque se requiere aprender a reconocer al otro, a incorporar al otro, a compartir con el otro. Colombia también es un caso emblemático en América Latina porque efectivamente en América Latina una de las guerras más prolongadas que ha habido ha sido esta, y el proceso de pacificación en Colombia pasó por un desarrollo también innovador de mecanismos de reconstrucción, de rehechura de los guerrilleros con ciudadanos.

Entonces, es un proceso de re-educación con familias, niños, soldados, los tienes que reeducar también, sí es un proceso educativo, si necesitamos mucho que la educación atienda también los problemas de violencia, no solo el *bullying*, que es un problema que ya vemos en las aulas, sino estos otros problemas de violencia que están fuera de las aulas, los cuales tenemos cada vez más. Bueno, como mi visión es de internacionalista, los problemas nosotros los estamos viendo fuera de las fronteras, entonces, también tienes que educar a los sociedades a entender que hoy los problemas no los resuelves como país tu solo, tienes que cooperar con otros, también tienes que re-educar a las personas en la noción de soberanía, en la noción de territorialidad, en la noción de que todo eso tiene que cambiar, porque necesitamos más cooperación transnacional, eso es lo que estoy yo viendo desde ese lado.

Creo que la educación tendría que tener un eje en el tema de violencia y en los procesos de reconstrucción, llamémosle de solución de controversias o solución de conflictos, técnicas que se aplican a nivel internacional con buenos oficios, la mediación, la conciliación, el arbitraje, todo esto, pero para comunidades, para grupos locales, reconstrucción a través de mecanismos de conciliación, mediación, construcción comunitaria del tejido social y de paz social.

Entrevistador: Definitivamente, mencionaste un concepto clave, la cooperación. Educarnos para cooperar, porque la cooperación no se da de forma natural, pero tenemos una condición social, sin embargo, no es común trabajarla en la formación universitaria.

Laura: No, es muy complicada formar la cooperación en casi todas las áreas, bueno en todas las organizaciones hay división, com-



petencia por recursos en las áreas, en las organizaciones y en las universidades quizá más, porque como ahí tú tienes un recurso, que es un conocimiento especializado, tienen personas capacitadas, es como, la administración, tienes que administrar a estas personas con estos conocimientos muy diversos entre las universidades, lo que sería el inter e intra-universidades.

Entrevistador: En ese sentido Laura, ¿cuál consideras es la agenda mínima para unos diálogos críticos en educación?

Laura: Yo creo que lo que se necesitaría, lo que tenemos que abordar primero, tiene que ver con la estructura. Diría, cómo generamos estructura de pensamiento crítico, una estructura que posibilite un pensamiento crítico, esa para mí es la primera parte. Lo segundo creo, tiene que ver con lo que habíamos dicho, qué papel están jugando las tecnologías en estos procesos educativos y, por lo tanto, cómo abordamos y cómo aprovechamos, pero también cómo establecemos las alertas necesarias, las condiciones necesarias para que esto funcione. El tema de las tecnologías, el tema de la pluralidad, me parece que también, la inclusión y la transversalidad, todos estos son también componentes importantes de los diálogos. Tenemos que dialogar con todos, tenemos que dialogar con grupos indígenas, con personas que tienen diferentes orientaciones sexuales, con las problemáticas nacionales, locales, internacionales.

Entonces, la pluralidad en el sentido más amplio, no solo de las personas, sino también de los problemas. También la visión internacional de la educación, los problemas que estamos viviendo aquí en México los están viviendo también en Japón, la pandemia lo demostró. Todos estamos enfrentando generaciones y realidades muy complejas, entonces la visión internacional en este diálogo me parece que también es muy importante. Yo diría esto: la estructura de pensamiento crítico, el papel de las tecnologías, el cómo manejar la pluralidad y sus *trade off*, la visión internacional, es decir, esta visión desde lo local hasta lo internacional está presente.

Entrevistador: Sí por supuesto, y si me lo permites, de acuerdo con lo que comentabas en tus primeras intervenciones, agregaría lo que comentabas, visibilizar las situaciones que están generando



violencia, que no estamos conscientes de ellas y, desarrollar los mecanismos de pacificación, en el sentido de cómo enfrentarlos.

Laura: Identificar prácticas también, prácticas históricas o tradicionales y culturales. Recuerdo haber leído alguna vez un libro del que perdí la pista y como me arrepiento porque no recuerdo el autor, era un antropólogo, pero hablaba del proceso de pacificación en Eritrea y Etiopía, en esta parte del cuerno de África. Hablaba del por qué las Naciones Unidas habían tenido una intervención fallida; fue muy iluminador para mí escuchar que las prácticas culturales tradicionales de pacificación estaban muy establecidas. Entonces, ahí, por ejemplo, eran comunidades que se reunían una vez al año, en una temporada muy particular bajo de un árbol, en la sombra, en las tardes, en un contexto ya muy establecido. Se reunían sólo hombres al aire libre y comenzaban primero a discutir sus problemas, se enojaban por el robo de una cabra o un ave de corral, después, incluso utilizaban, no estoy diciendo que se deban incorporar, pero utilizaban hierbas y hongos, entraban en una fase más en modo de cordialidad, de relajación y después de varios días comenzaban a resolver sus problemas con mecanismos como el dar una hija, regresar dos gallinas y, claro cuando Naciones Unidas llegaba con sus prácticas, en edificios cerrados con participación de mujeres, en cualquier época del año, no funcionaban las cosas. Entonces, creo que también incorporar estas prácticas culturales y el trabajo con las comunidades, la flexibilidad, lo que decíamos, incorporar la pluralidad.

Entrevistador: ¿Cuál consideras que debe ser el distintivo de estos diálogos críticos en educación?

Laura: La educación misma, tenemos que criticar la educación, el modelo educativo que estamos desarrollando. Yo cuando estudiaba en la normal recuerdo que me enseñaban que la educación me tiene que servir para resolver problemas, sino te sirve para resolver problemas pues algo está fracasando. Entonces yo creo que el modelo educativo es cómo le estamos enseñando a los chicos a resolver los problemas, que son problemas hoy muy difíciles, problemas perversos como le llama la literatura, cómo les ayudamos a resolver problemas como el cambio climático, las pandemias, la violencia,



la corrupción endémica, estados fallidos, criminalidad transnacional, cómo hacemos para que la educación resuelva o ayude a resolver esas problemáticas.

Para mí la escala a esto es enorme y el modelo que tenemos no está funcionando porque es un modelo que sigue siendo muy tradicional, en donde no hemos podido quitarnos de encima el tema de la educación memorística, no hemos podido quitarnos el tema de la educación nacionalista, entonces sí creo que la visión es cultural, aun cuando la propia cultura necesita dialogar también con otras culturas, no es que tengamos que volver lo nacional, lo mexicano, lo cultural, tenemos que dialogar con otros para resolver esos enormes problemas que tenemos.

Yo diría otro modelo, cómo hacemos para que los chicos tengan visión del mundo, tienen que tener experiencias, de preferencia experiencias en otras culturas, tener capacidad de diálogo, de escucha otras culturas, creo que eso es también muy enriquecedor, pues nuestro modelo tiene que ser un modelo que primero genere más cooperación y que enseñe más coordinación, ya que son diferentes, también que enseñe más investigación. Creo que también la educación más importante es cuando investigas, cuando realmente investigas cómo resolver los problemas y te haces preguntas y tratas de generar argumentos, desde una posición teórica aprendes mucho. Entonces sí, creo que podemos desarrollar nuestro modelo educativo con base en competencias, pero también orientados a procesos de investigación, a generar estos escenarios en las clases, que ellos puedan investigar y hacer su marco teórico.

Entrevistador: Totalmente de acuerdo, una crítica que lleve a la transformación, que tenga un objeto o un fin. En este orden de ideas, te pregunto; ¿cuáles podrían ser estas teorías donde apoyarse para iniciar estos diálogos críticos en educación?

Laura: Pues mira, yo lo que he visto, que me ha servido, creo que tiene que ver más con la Filosofía, más que con teorías o bibliografías en específico, creo que la visión filosófica en este momento es clave para entender la sociedad en la que estamos en la que nos estamos moviendo, yo creo que la filosofía.



La Antropología me parece que es otra ciencia fundamental también al menos en los estudios de pacificación en donde los antropólogos juegan un papel clave porque nos ayudan a entender cómo se hacen estas relaciones en las comunidades a partir de la práctica. Entonces, la filosofía y la antropología, aunque una está pensando en lo abstracto y la otra en la práctica, las dos me han funcionado bastante bien y, yo creo que también el trabajo que hace la teoría de las organizaciones a mí me ha funcionado sobre todo para esto.

Entrevistador: ¿La teoría de la organización?

Laura: Bueno, en mi caso me he encontrado con sociedades que están de acuerdo en cooperar, logran un acuerdo y están de acuerdo en cooperar, pero luego cómo lo bajas, cómo lo conviertes en realidad, cómo lo armonizas. Yo creo que la Sociología también ayuda mucho a darle forma a esta discusión, porque es una discusión incierta, entonces me parece que podría comenzar a darle forma a esta discusión.

Entrevistador: ¿hay una metodología, entendida como estructura, en los diálogos críticos en educación?

Laura: Bueno, creo que dependería de cada tema. La metodología ya llega, así como muy particular al tema, al fenómeno, que quieres trabajar, me parece que ahí más bien habría que tener una posibilidad de moverte en distintos escenarios, dependiendo de la problemática. Entonces, por ejemplo, cuando se busca construir o educar a una sociedad para la lucha contra la corrupción y que quieres educar a la sociedad a cambiar, una sociedad que está acostumbrada, que es tolerante a los fenómenos de corrupción y que quieres cambiar esa percepción y ese comportamiento de los actores tolerantes a favor de la corrupción. Naciones Unidas apoyó una organización a favor de la lucha contra la corrupción en Guatemala en el 2007 al 2018, 2019 fue la CICIG, La Comisión Internacional Contra la Impunidad en Guatemala, y esa comisión apoyó en la lucha contra la corrupción desde dentro del país con expertos internacionales, desde dentro del país, con las leyes del país y con policías del país, fue una cosa híbrida que ayudó en la lucha contra la corrupción, bueno en ese caso la metodología que se aplicó para educar a la sociedad



pues fue una metodología más de investigación, básicamente fue a través de procesos de investigación y de enseñarle a la sociedad que la corrupción se puede combatir a través de procesos técnicos, especializados y no se requiere de shows políticos. Entonces, por un lado, fue mostrar otras formas de hacer las cosas y por el otro lado involucrar a la sociedad en esquemas de diálogo, de discusión sobre los efectos que tenía la corrupción en sus sociedades, que las personas se dieran cuenta de lo importante que era apoyar la existencia del acceso y la selección de los jueces, la creación de nuevos tribunales, la creación de nuevas leyes, es decir, el ir educando a las personas a través de un proceso de vivencia. Entonces, son casos muy diferentes, ahí me parece que depende de cómo es el tema, cómo es el problema, pensaremos cuál será la metodología.

Entrevistador: ¿Por qué realizar diálogos críticos en educación en estos tiempos?

Laura: Es que la educación no tiene un periodo de vigencia, la educación se requiere todo el tiempo, se requirió para salir de las “cuevas” y ahora se requiere para regresar a las “cuevas” porque con la pandemia estamos regresando a ellas. Yo creo que la educación es parte intrínseca del ser humano, siempre estamos buscando aprender, aún las personas que no les gusta aprender están aprendiendo y buscan aprender porque es importante para sobrevivir, es importante para relacionarse, es importante para resolver problemas, es importante también para ser feliz, algunas personas también hacemos de esto nuestra forma de vida.

Creo que sí es importantísimo discutir el modelo de educación que tenemos, porque la realidad se está moviendo aceleradamente, entonces, hoy todo tiene que cambiar muy rápidamente, nuestros paradigmas, nuestras aproximaciones, nuestras teorías, nuestros instrumentos, todo el tiempo tenemos que estar cambiando aceleradamente con la realidad, entonces, la educación siempre está en marcha con la realidad, por qué ahora, por qué ayer, por qué siempre; yo creo que es la misma razón, porque es fundamental para nuestra sobrevivencia también como especie, más ahora creo o ahora es mucho más visible que antes.



Entrevistador: Es momento de cerrar este diálogo que ha sido muy interesante y enriquecedor. Te agradezco mucho tu participación en esta entrevista.

Laura: Muchas gracias. Nos vemos pronto.



**Rebeca Elizabeth
Contreras López**

Académica e investigadora con una visión crítica, quien disfruta del análisis con actitud propositiva. Mujer sobresaliente y destacada en diversos ámbitos. Desde muy joven participó en las ligas estatales y nacionales de básquetbol llegando a jugar en la primera fuerza nacional. Al mismo tiempo, fue una estudiante sobresaliente realizando dos licenciaturas en ámbitos disímiles como son el derecho y la administración. Más tarde, se integró al poder judicial como defensora de oficio donde atendió cientos de casos y desarrolló una conciencia social. Por un lado, entendió las fallas y las trampas del sistema y, por otro lado, el valor del estudio y su aplicación profesional. Posteriormente, como investigadora del Sistema Nacional de Investigadores (SNI) ha explorado campos del conocimiento poco comunes para la ciencia jurídica como son la filosofía de la ciencia, sociología y estudios organizacionales. Cabe destacar que es una ávida lectora de literatura, con más de 230 títulos al año.



Entrevistador: Me gustaría empezar preguntándote a partir de tu vida profesional y académica ¿en qué momento consideras dejas de seguir la teoría para asumir la postura crítica, para visibilizar situaciones que por alguna razón quedan ocultas?

Rebeca: En principio, hay que contextualizar las cosas, obviamente la generación en la cual yo estudié se caracterizaba por ser una enseñanza memorística sin mucha crítica, es decir, nosotros nos formábamos sabiendo, y esa era la concepción, que lo que se decía en el aula, lo que decía el profesor, era la verdad absoluta. Además, estudié derecho y eso pues aumentaba todavía más esa visión. En realidad, cuando empecé a ver las cosas en sentido distinto fue cuando estudié mi primera maestría, y no porque la maestría fuera un programa con esa visión, sino que tuve un sólo profesor que fue el que me cambió totalmente la visión, no solo de la perspectiva del derecho penal sino de la vida misma.

Sin comprenderlo del todo, ese profesor en realidad me enfrentó a muchas creencias, a muchos de esos aprendizajes que yo tenía como válidos y que ahí me di cuenta de que había muchísimas otras posibilidades. Él tenía una formación desde la escuela de Frankfurt, muy crítica, incisiva y en ocasiones irónica, pero verdaderamente siento que ahí fue donde ya me di cuenta de que todo lo que había aprendido no me servía de mucho. ¿Cuál fue el problema? que además me gustó y me atrajo mucho esa situación, pues el problema es que yo he vivido una dualidad en el ámbito del derecho con una manera de trabajar, incluso con una actitud tradicional, cerrada, dogmática en ocasiones, porque ese es el ambiente en el cual me desarrollé, pero nunca me sentí a gusto. Nunca encontré mi lugar, fue entonces cuando me acerqué a otras disciplinas, a otros especialistas, a entablar diálogos desde otras perspectivas, pero siempre ha existido un enfrentamiento en ese sentido, en el ámbito jurídico, al menos en nuestro entorno cercano, no es bien vista la crítica. Y no estoy hablando de una crítica destructiva o que no esté aportando, sino incluso la propia discusión es bastante difícil llevarla a cabo. Entonces sí, he vivido en esa especie de dualidad, una doble personalidad, en el ámbito académico que me ha llevado a explorar otros temas, otras visiones, otra manera de entender las cosas, y yo me traigo al derecho en esa diversidad de visiones.



Entrevistador: ¿En qué momento consideras, a partir de la experiencia que nos cuentas, dejas de ser cordero para empezar a ser león? en el sentido de tener la actitud crítica. Esto te lo pregunto para empezar a caracterizar la crítica.

Rebeca: Bueno creo que nunca seré un león, eso tengo que decirlo, en un sentido depredador que se come a los otros y que los nulifica, más bien mi visión es distinta, creo en los liderazgos y creo que sí se debe tener ese liderazgo en muchos ámbitos de la vida y en los grupos de trabajo, pero que finalmente esos corderos en realidad son, no sé si personas, pero sí son elementos que hay que tener en cuenta, que hay que darles voz, que tienen que estar presentes. Por tanto, cuando me transformé en uno y otro, sinceramente creo que nunca he sido una persona pacífica en términos de conocimiento porque siempre he manifestado mis opiniones, siempre he manifestado mis inconformidades y eso no es fácil, es difícil plantearlo. Yo decía hace rato, bueno en realidad cuando empiezas esa crítica, y vuelvo otra vez al tema de mi generación porque es importante, se hacía una crítica muy destructiva, una crítica que muchas veces era criticar por criticar, pero sin llegar a construir a partir de esa crítica. Posteriormente, me involucro con toda esta visión más metodológica, me interesa mucho la metodología de la investigación, la filosofía de la ciencia y de manera pues más libre, porque no fue en mi formación disciplinar, digámoslo así, me empiezo a adentrar en esos temas, a comprender ciertas cosas, más recientemente reflexiono sobre el pensamiento complejo, la idea de transdisciplina, y ahí es cuando doy este cambio y ese salto hacia una visión verdaderamente crítica, en un sentido pues mucho más profundo. Ya no es esa visión de que esto no me gusta y lo desecho, sino enfocada en ver qué, porqué, cómo y dónde se puede aplicar. Hoy en día a través de la complejidad puedo ver, ahora con el encuentro hacia los estudios críticos, veo incluso un camino que se tiene que recorrer para abordar la crítica, en un sentido mucho más profundo, mucho más sistemático, pero además con resultados que puedan ser aplicados en la realidad. Entonces, creo que mi transformación, salvo ese primer momento que puedo señalar de ese curso que llevé con este profesor, dónde si fue un impacto brutal el entender cosas y el poder comprender que eso que yo pensaba que era cierto, y que se aplicaba al cien por ciento, pues era una



visión equivocada. Después ha sido muy paulatino, ha sido incluso confuso, hay muchos elementos que tuve que ir aprendiendo en el camino, formalmente nunca lo tuve o lo llevé a cabo en una educación formal y eso fue lo más difícil. Hoy las nuevas generaciones, me parece, tienen una ventaja, porque ya desde que empiezan a formarse se pueden empezar a formar con este pensamiento más sistemático, más profundo, más de sentido.

Entrevistador: Claro y para cerrar esta parte, tú tienes una vasta obra que se dirige mucho a la parte del derecho penal y que has transitado también con este pensamiento, es decir, encontramos que en tus primeras publicaciones eres dogmática, pero en tus últimos libros encontramos posicionamientos críticos. ¿Cómo podrías caracterizar esta transición en tu obra escrita?

Rebeca: Bueno, otro de los problemas que he tenido cuando digo que yo no encontré, y no he encontrado, mi lugar en el ámbito jurídico es precisamente en ese sentido. En muchas ocasiones a mí se me cuestiona el que tenga interés por tantos temas diversos, el que quiera relacionar cosas que aparentemente podrían no tener relación, yo estoy en desacuerdo, pero mi visión siempre es muy contextual, muy global de los problemas y entonces, cuando estudio al derecho penal desde esa visión dogmática, que es realmente mi área de especialización, no puedo dejar de pensar, por ejemplo: que en las políticas públicas se piensa que aumentar las penas y ser mucho más riguroso en el ámbito penal, va a resolver los problemas de seguridad, lo cual es una falsedad, lo cual no ocurre de esa manera, y entonces desde mi visión, digo: -sí, tengo que estudiar la dogmática penal pero también hay que estudiar qué está pasando en esa realidad y cómo es que esa visión sobre la seguridad, la prevención del delito y la disminución de la violencia empata o no con estas visiones dogmáticas-. Entonces, en las versiones más actuales de las teorías que estudian estos fenómenos, y solo lo pongo como ejemplo, por supuesto que van a su encuentro y por supuesto que están presentes, pero cuando yo empiezo a hacer distintas obras, libros, artículos sobre una temática tan variada de cosas pues si se me ha cuestionado, y ahora que estoy trabajando cosas mucho más amplias y transdisciplinarias se me cuestiona el no trabajar sobre una línea de investigación cierta y cerrada. Por



ponerlo como ejemplo, en ocasiones, en la facultad de derecho de la Universidad Veracruzana, trabajamos por áreas de conocimiento, academias, para guiar la formación de los estudiantes, entonces, he realizado propuestas diciendo que las academias no deben ser disciplinares, las academias deben integrarse a partir de una visión de fenómenos complejos, con distintos elementos que nos permitan entender lo que ocurre en la realidad. Y es puro sentido común, he dicho que la academia de derecho penal debe estar junto a la academia de derecho procesal penal porque no puedes trabajar lo sustantivo y lo procesal de manera separada, y tan solo esa propuesta que yo digo que es hasta de sentido común, ni siquiera se discute, es imposible que se acepte en esas visiones cerradas. Entonces, ha sido complicado, a veces ha sido un camino bastante solitario porque no he encontrado esa posibilidad de trabajar en el derecho, si la he encontrado en otras disciplinas con otros compañeros, en otras áreas.

Entrevistador: En tu opinión, ¿cuál es el fin de establecer diálogos en educación, desde la perspectiva de lo que conocemos como estudios críticos?

Rebeca: Bueno, primero hay que decir algunas cosas; ¿para qué queremos hacer diálogos críticos? para discutir la base misma de los modelos educativos, la base de las propuestas curriculares, esa sería una vía, un camino y creo que todas pueden estar presentes, otra es para formar a los estudiantes en una visión crítica, otra incluso, para elaborar materiales y realizar textos que finalmente con esa visión crítica sirvan de apoyo a la formación. Pensando en esas tres visiones, yo creo que ahí se da la respuesta en sí misma. La primera que tendríamos que trabajar sería las bases mismas de la educación, ¿para qué hacemos diálogos críticos? para entender que hay visiones dominantes en el mundo, pero que las visiones emergentes son importantes y que en muchas ocasiones cuando formamos a los estudiantes, cuando formamos a los individuos, si no tomamos en cuenta su propio contexto, su propia situación, sus propias carencias, es muy difícil que avancemos en su formación. Si nuestros modelos educativos son de avanzada, son de primer mundo, son efectivamente buscando la excelencia, la calidad de la educación, pero frente a nosotros estamos en un ambiente distinto,



en un ambiente donde la propia alfabetización es un problema, donde las carencias económicas son un problema para el aprendizaje y el aprovechamiento en la escuela, pues estamos ahí teniendo una fractura que nos implica un problema a la hora de cumplir con los fines de la educación. Yo creo que por eso hay que tener esa visión crítica en un primer sentido, ir a las bases, ir a los fundamentos, discutirlos, entenderlos, contextualizarlos y situarnos en un aquí y ahora para planear y construir. En los otros ámbitos es indispensable, ya que una investigación sin visión crítica no es investigación, porque se convierte en una reproducción de conocimientos, en una compilación de cosas, en una repetición de ideas, que finalmente pues eso si nos ayuda a lo mejor a sistematizar, a ordenar, a conocer, pero no a avanzar en el conocimiento.

Entrevistador: Claro, David Arellano exponía de manera muy clara que lograr un objetivo implica normalmente abrir la puerta de otras situaciones.

Rebeca: Y cerrarla también.

Entrevistador: Rebeca ¿cuáles consideras son los grandes temas, la agenda, los temas trascendentes que se tendrían que abordar, en los diálogos críticos en educación?

Rebeca: Bueno los temas son diversos. Algunos que no son míos digamos, vienen detrás de algunas lecturas, tienen que ver con estudiar autores clásicos que originalmente son autores críticos en su tiempo, en su momento, en su época, pero que posteriormente no llegan a desarrollar ya plenamente estos planteamientos y, entonces muchas veces cuando estamos haciendo investigación los traemos a la investigación, los traemos a la discusión, pero ya en realidad lo que traemos de esos autores no es una visión crítica, sino es una visión que ya se ha, voy a decirlo así, pues normalizado, naturalizado y entonces creo que tendríamos que regresar a visitar a esos autores clásicos, esas ideas tradicionales, pero ya con esta perspectiva actual, diría desde los estudios críticos, más sistemática, mucho más acabada en términos metodológicos. Otro aspecto que me parece sustancial, que a mí en lo personal me interesa muchísimo, es el que tiene que ver con la discusión epistemológica de



las bases de la ciencia y de las bases de la evaluación de la ciencia, ya que nos dedicamos a la investigación, estamos expuestos, y lo voy a decir de esa manera, a una visión pues muy cerrada, métrica, lineal, de la evaluación que se hace del propio conocimiento científico y eso está generando no solamente muchas problemáticas regionales, locales y particulares, sino también inconformidades de forma importante, y otro elemento más, que ahora lo traigo a colación, es una visión desde ciertos sectores y desde ciertos elementos que tienen que ver sobre todo con sectores marginados, sectores vulnerados, que generalmente no están en esa discusión. Entonces, tenemos que partir que la crítica se centra en entender y refutar esas grandes visiones de lo que sea que queramos discutir, desde una sola perspectiva, desde un solo posicionamiento, y entonces lo que tenemos que hacer es abrirnos críticamente a otras perspectivas, a otros posicionamientos y a otras visiones, así sean totalmente contrarias y enfrentadas a aquello que hemos considerado como la gran narración de la historia.

Entrevistador: Si, es claro esto que comentas, recuerdo que tú señalabas no solo aquello que está oculto sino omitido, pues aquello que se omite necesitamos sacarlo a la luz, en este sentido preguntarte, ¿qué es lo que caracteriza un proyecto de investigación que se interesa por la parte social desde la perspectiva de los estudios críticos en educación?

Rebeca: Bueno, yo creo que hay que ir a los fundamentos y voy a explicar esta idea. Yo jugué básquetbol durante muchísimos años y cuando llegué un nivel muy avanzado, teníamos ya jugadas prefabricadas en la cancha, con una manera de entender el juego y una manera de entender la comunicación entre las jugadoras, y lo que nuestra entrenadora siempre nos decía es que hay que regresar a los fundamentos. Tú no puedes tener esa idea sofisticada, en este caso estoy hablando del deporte, si antes no aprendes a mover la pelota, aprendes a rebotar, aprendes a caminar, aprendes a correr, entonces, yo creo que en los estudios críticos es algo similar, tenemos que regresar a esas bases, a esos fundamentos. Lo primero que tenemos que entender es que al estudiar críticamente las cosas el poder es un elemento fundamental, la visión política de los fenómenos siempre va a estar presente y hay muchísimos autores que



lo han trabajado desde distintas perspectivas. Esa idea del poder; a mí me encanta la visión de Foucault con la idea de la microfísica del poder, que en cualquier relación y en cualquier situación siempre va a haber una dominación de unos sobre otros y creo que de ahí viene también la idea de este título de los “Leones y los Corderos”. Entonces, ese poder y esa dominación van a estar presentes y si nosotros omitimos ese análisis y ese estudio pues entonces en realidad no estamos haciendo crítica. Podemos criticar hoy en día muchos de los elementos, decisiones que se van tomando incluso propuestas específicas de leyes, de políticas, de programas, pero sí no nos vamos a esa base, a ese fundamento, a entender eso que se omite, a entender eso que no se dice pero que está ahí claramente presente, pues entonces no podemos hacer estudios críticos. Hablando de esta idea de lo que se omite, hay algún texto que habla de las voces del silencio sobre todo pensando en la idea de las víctimas, las víctimas de violencia, las víctimas de delitos, que finalmente ese silencio lo que nos está diciendo es que no se está tomando en cuenta su propia condición de personas, que se está vulnerando su dignidad humana solo porque no las escuchamos, ya luego por todo lo demás, pero solo porque no las escuchamos. Ahí hay un problema que tenemos que entrar a ver y a visibilizar y cada uno en su ámbito de estudio entender de qué manera esto está ocurriendo, bueno ahora estamos en México y sabemos que acá los temas de violencia son muy fuertes, pero sí nos vamos al ambiente educativo dentro del aula, también en las relaciones escolares se da este problema.

Entrevistador: ¿Qué perspectivas teóricas son pertinentes para fundamentar los estudios críticos en educación?

Rebeca: Bueno a mí me parece que, primero esa visión del marxismo, materialismo histórico y el materialismo dialéctico abren con un sentido muy particular, desde el punto de vista político e incluso ético, pero abren la puerta a esa visión crítica, después la primera etapa de la escuela de Frankfurt nos da las bases, nos da unas bases que luego muchos autores han venido desarrollando y hoy en día dentro de los estudios críticos en cada área y en cada disciplina aparece ya esa visión que nos permite ir cuestionando cosas e ir resolviendo cosas. Yo lo he visto y lo seguiré viendo en este



momento desde la complejidad, desde la visión de la interdisciplina con Rolando García. Y ¿por qué la complejidad?, porque me parece que nuestros problemas y fenómenos complejos necesitan ser estudiados en ese sentido y en esa perspectiva integral-global, luego ya metodológicamente tenemos que hacer recortes y tenemos que ir a sistematizar cosas muy en concreto, pero sin perder esa visión general. Entonces, esa es la manera en que me parece que tenemos que ir enfrentando este reto.

Entrevistador: ¿Cuál sería el papel de la metodología en los estudios críticos en educación? y ¿qué metodología imaginas para los estudios críticos en educación?

Rebeca: Bueno, yo creo que lo primero es contexto y situación. Tenemos que definir el contexto en el cual nos vamos a ubicar para hacer la investigación, segundo la delimitación conceptual, la delimitación semántica, sin cerrarnos, o sea, no tenemos que traer esa conceptualización desde un autor, desde una teoría en específico, sino que ya en la investigación tenemos que establecerla, sustentar, fundamentarla, argumentar, pero que finalmente seamos fieles a esa visión y a esa situación que estemos analizando. Después, no tener miedo de usar distintas metodologías, distintas corrientes teóricas, si la coherencia y la visión de no caer en contradicciones es importante, pero incluso la contradicción y la paradoja como diría nuestro amigo Marcelino es bienvenida, es bienvenida porque nos permite ir entendiendo que no hay una sola narración, que no hay una sola manera de explicar, que finalmente hay una visión mucho más allá de lo sistemático y objetivo que tradicionalmente la ciencia nos está exigiendo y que podemos, a partir de cierta subjetividad, enriquecer la explicación, entender los fenómenos de mejor manera y empezar a avanzar hacia otro ámbito, diría yo, a otro nivel de explicación mucho más acabado que los que ahora logramos.

Entrevistador: Las organizaciones empiezan a funcionar de acuerdo con sus objetivos en la medida en que incorporan la contradicción, la paradoja, a veces el sin sentido que se da, pero ¿de qué manera estos elementos se pueden incorporar en unos estudios críticos en educación?



Rebeca: Bueno, voy ahora a utilizar la idea de Bachelard sobre los obstáculos epistemológicos, estar siempre atentos. Él dice que cuando empezamos una investigación dejemos a un lado todo lo que ya sabemos, todas esas ideas preconcebidas y nos adentramos a una investigación con una frescura, con una manera, digamos, nueva, si es que eso es posible de ver las cosas. Entonces, creo que son esos dos elementos, renovar siempre las miradas, pero además estar atentos y vigilar cuando nos sentimos muy a gusto, cuando entendemos cosas y encontramos respuestas parece que ahí había un problema, porque las respuestas son bien difíciles de entender y lo que hoy podemos encontrar y explicar en una situación específica, que en poco tiempo ya no será la respuesta satisfactoria, es un gran problema. Es un gran problema porque parecería que uno siempre está insatisfecho con las explicaciones, que siempre las explicaciones son parciales y nunca se agotan y pues creo que sí, que esa es la manera si uno quiere dedicarse a la investigación, esa es la manera de enfrentarse a esos retos. Cuando yo me pare en un escenario y diga exactamente lo mismo dos, tres, cuatro, cinco veces, quiere decir no solo que no soy crítica, sino que ya no crezco, que ya se acabó mi tiempo y que necesito ver para otro lado.

Entrevistador: La última pregunta que tengo para caracterizar los diálogos críticos en educación, ¿por qué realizar diálogos en educación desde el enfoque de los estudios críticos?

Rebeca: Bueno, hay también muchas respuestas posibles. La primera que a mí se me ocurre fundamental es que en este grupo de investigación trabajamos profesores, investigadores sí, pero, y creo que nuestra primera responsabilidad es con nuestros estudiantes, es con esas personas que de alguna manera se acercan a nosotros para ser formados, para comprender, para desarrollar también investigaciones, para aprender a hacer investigación, y si nosotros somos pasivos, somos cerrados en cuanto a las posibilidades de objetos de estudios, de metodologías, de planteamientos de investigación, pues no le estamos dando lo que esos estudiantes necesitan, sobre todo estoy pensando, bueno, yo trabajo desde el nivel licenciatura, pero hasta el doctorado no les estamos dando lo que efectivamente pueden llegar a ser como investigadores, pero



además lo que pueden aportar al conocimiento. Entonces, creo que un primer elemento es una responsabilidad ética que tenemos como profesores, pero un segundo elemento estético, que para mí siempre ha sido sustancial, porque eso te enriquece a ti mismo, te enriquece, si yo no disfrutara lo que hago, si yo no creciera cada día y entendiera cosas distintas de maneras diversas, realmente ya no haría investigación, entonces a mí me parece que esos dos elementos por si solos son suficientes. Y luego está también una responsabilidad social que tenemos cuando hacemos investigación de tratar de contribuir y de entender esas problemáticas específicas que de alguna manera están ahí para ser entendidas y estudiadas para contribuir, poquito, pero contribuir a ciertas decisiones y a ciertas explicaciones, que luego ya podrán ser tomadas en cuenta a la hora de solventar alguno de estos problemas.

Entrevistador: En tu opinión, ¿consideras que hoy en día la educación superior ha asumido un modelo educativo que forme a los estudiantes de manera crítica?

Rebeca: Sí y no. Yo creo que en cuanto al discurso y a la propuesta y a los fines sí, estamos pensando, si queremos que los estudiantes sean críticos, si queremos que los estudiantes efectivamente vean las visiones dominantes, las contrapongan, que entiendan ese elemento político que está siempre presente en la actividad de relaciones humanas, que comprendan la inequidad que existe hacia ciertos sectores, hacia ciertos grupos, hacia ciertas maneras de pensar, pero es muy distinto esa manera en que abiertamente se quieren hacer las cosas de lo que efectivamente pasa en las aulas, así sea un aula virtual. Hay que acompañar ese proceso formativo, en un nivel de aula, en un nivel de relación profesor-estudiante, facilitador-aprendiz, que nos permita entender que hay ese proceso y ese intercambio didáctico tiene que ser también modulado y tiene que ser también pensado en términos de una visión crítica. Yo hoy en día verdaderamente me sorprendo cuando trabajo con mis estudiantes de licenciatura, porque pese a que acaban de salir de la preparatoria puedo trabajar con ellos planteamientos críticos, que no son críticas subjetivas, sino que son planteamientos que nos hacen reflexionar a todos y que nos permiten ir entendiendo, en este caso otra vez en el ámbito penal, por las dinámicas que se están



viviendo en nuestro país en términos de legislación, de violencia, de delito, entonces eso para mí es muy importante, es un aliciente para seguir trabajando en ese sentido.

Entrevistador: ¿Cómo ves a la comunidad docente, a la que pertenecemos, frente a una formación crítica?

Rebeca: Yo creo que hay que trabajar mucho, yo creo que ahí es donde está efectivamente el gran reto que tenemos que enfrentar. Otra vez, esta idea de las disciplinas es algo que tenemos que seguir trabajando y profundizando porque al menos en el ámbito donde yo me muevo, el ámbito del derecho, si hay todavía una cerrazón, si hay todavía una visión que muchas veces es muy institucional, porque nos apegamos a lo que la norma o la institución plantea, pero eso nos hace daño, nos hace daño y no porque necesitemos estudiantes que se rebelan contra todo y profesores que no sigan las reglas, sino más bien, porque necesitamos repensar esas reglas y repensar esas relaciones, y si no lo estamos haciendo a veces, esto tiene que ver con los profesores, pues es por comodidad, ya nos acostumbramos a una manera de hacerlo, ya entendimos una cierta manera de comprender las cosas y pues lo más fácil es reproducirlo con nuestros estudiantes. Entonces sí, yo creo que la parte de la formación docente es indispensable pero no con pequeños cursos, con discursos o ideas sueltas, sino que deben ser programas bien establecidos, bien desarrollados, bien pensados, para que efectivamente tengan el resultado que se espera.

Entrevistador: Pues hemos llegado al final Rebeca de esta entrevista que ha sido enriquecedora, que has logrado clarificar diferentes puntos que no son fáciles, como tú dijiste no hay la respuesta única, ni la respuesta correcta, algo que quisieras agregar para contribuir a la caracterización de los diálogos críticos en educación.

Rebeca: Bueno, pues a mí me parece que es un reto que vale la pena enfrentar, que es además muy atrayente y muy interesante. También, yo al menos, porque en muchas cosas soy prudente, creo que antes de plantear que efectivamente hacemos crítica, tenemos que pensar todos estos elementos, sentar las bases de lo que estamos analizando, para luego si ya lanzarnos a hacer este planteamiento.



miento y llevarlo hasta donde nos conduzca.

Entrevistador: con esto cerramos la entrevista, muchas gracias a la Dra. Rebeca Elizabeth Contreras López.



**Rubén Darío
Jiménez Rosado**

Filósofo de la ciencia con un agudo sentido de la crítica y con una inclinación hacia la ciencia natural donde ha estudiado el comportamiento de los animales en tanto a su inteligencia y capacidades de adaptación. En sus trabajos sobresale la erudición en las propuestas teóricas siempre con la intención de mostrar situaciones, ideas y conceptos que transgreden el contexto, así como la coherencia en los discursos en la sociedad contemporánea. En su formación, destaca la vena psicológica pero no por ello es ajeno a las ciencias exactas como son la física, la química y la biología, por lo tanto, en sus diferentes presentaciones apunta visiones inter y transdisciplinarias donde son relevantes los cuestionamientos que realiza. Es un filósofo con tesitura crítica con un sobresaliente manejo de las propuestas epistémicas y los paradigmas.



Entrevistador: Hola, bienvenido Rubén Darío Jiménez Rosado, hoy vamos a platicar sobre los estudios críticos en educación.

Rubén: Muchas gracias por la invitación.

Entrevistador: Primera pregunta ¿en qué momento pasas de seguir el texto, de respetar lo escrito en el libro a realizar la crítica?

Rubén: Pues bien, de nuevo gracias por la invitación. Creo que desde que entramos al ámbito universitario, entramos, al menos en las ciencias sociales, a un campo de batalla, a un campo de pugnas, en esas pugnas se encuentran muchas actitudes, podríamos un tanto ser esquemáticos; te voy a platicar el caso de la psicología, para empezar, y que ocupa también a la educación porque desde la alianza entre psicología y pedagogía, la psicopedagogía, más o menos los paradigmas se van concatenando, pero regularmente hay estas actitudes: los que están abiertos a la disputa, es decir, desde una perspectiva paradigmática-teórica atacan otra perspectiva paradigmática-teórica, los que están en pro de una especie de integración y los que se mantienen como una especie de agnósticos en el espacio de discusión. Ahora, durante el trayecto de la formación uno va probándose, no con respecto a las ventajas o funciones que podría tener una u otra área, uno u otro perfil, más bien uno se va acostumbrando a estar en la constante pugna y esto empieza primero por generar una especie, vamos a decirlo ocupando esta metáfora que pones del cordero y el león, entonces digamos allí en ese momento te conviertes en el más cordero de los corderos, en el más dependiente, eres dependiente de tu maestro, eres dependiente de los teóricos que leas, e independientemente que pueda ser tu profesor la persona más brillante en el tema o puedas estar ilustrado por Nietzsche, por Marx, por Kant, o por quien fuera, acabas siendo siempre un cordero, el asunto es que durante el camino te empiezas a dar cuenta que esto de que participas, que es un proceso educativo, es también un proceso político, o que es más bien esencialmente un proceso político y que, como todo en la política, al final de cuentas la responsabilidad recae sobre aquél que consciente o inconscientemente forma parte de una creencia, de una idea, de un camino. En ese sentido pronto te vas dando cuenta que te quedas solo. Los docentes, pues ellos tienen su camino, su vida,



pero no se responsabilizan ni por tu decir ni por tu hacer, lo cual es correcto. Los teóricos, la mayoría discutimos regularmente con teóricos muertos, somos un tanto necrófilos, y no van a sacar la casta por ti, entonces hay un punto de quiebre, un punto de inflexión, que es muy delicado en la formación y del cual puedes salir de muchas formas, pero otra vez siendo en extremo esquemáticos, o recular y volver a ser el más cordero de los corderos, es decir, a buscar el amparo y la seguridad de las certezas o bien no te queda otra que seguir tu camino, y en esa búsqueda de tu camino, de pronto, siguiendo otra vez la metáfora, como nagual vas mutando y eres distintos tipos de animales, a veces serpenteas, a veces sientes que vuelas con la teoría, pero al final no sé si uno alcanza siempre a ser león, más bien a veces funcionas de una forma o de otra, pero lo que sí es cierto es que cuando eliges el camino de responsabilizarte política y éticamente de lo que crees y de lo que dices, independientemente de si tu afluente de verdad o de justificación es alguien magnánimo o ínfimo, creo que ahí es el momento en el que al menos ya no eres presa fácil.

Entrevistador: Continuando un poco en este descubrimiento de tu actitud crítica. ¿Cómo surge en ti esta vena filosófica, educada, académica, formal?, ¿de dónde consideras, hoy viendo en retrospectiva, que llegó la influencia?

Rubén: Pues, la verdad que fue algo que fue de a poco, es decir, más bien lo he sentido como resultado, es decir como algo inevitable, más que una elección. Tengo así como un momento fundacional, un docente de la preparatoria, el maestro Rafael Prieto, que ya murió a quién le tengo un gran respeto y cariño, un sociólogo que una vez haciendo alguna tontería de jóvenes me reprendió haciéndome consciente de mi clase social y me dijo; -tú, a diferencia de ellos, si te corren de la escuela no tendrás quién te pague una escuela privada y no te quedará más que ir a trabajar, ni siquiera de lo que trabaja tu papá, porque tú no sabes lo que tu papá sabe-, y sacó de la bolsita que traía el manifiesto del partido comunista y el papel del trabajo en la transformación del mono en hombre de Federico Engels, pues son dos textos que se leen de una sentada y la verdad por primera vez ahí me hice consciente, después de leer eso, que efectivamente era pobre y que eso no era mi culpa. Eso me generó



momentáneamente mucho malestar, porque es tener que entrar en una búsqueda identitaria, en un momento, la preparatoria que tú ya creías haberla encontrado y sabiendo que no puedes asirte a muchas cosas. Después de eso entré a la universidad, yo quería seguir el camino de todos, una carrera rentable en medicina, e ingresé a la facultad de medicina, bueno antes de eso estudié histopatología y embalsamamiento y ahí la cercanía, el contacto cercano con la muerte, más que despertar mi interés por la parte biomédica, me despertó interés por la parte existencial. A partir de ahí la filosofía la empecé a vivir como una especie de condena de entrada, me sentía incómodo en todas partes y pasé por eso que pasan mucho las personas que están en filosofía, porque es un dato aterrador, hay un buen número de suicidios en los estudiantes de filosofía, porque cuando uno se encuentra con la filosofía se encuentra con la filosofía más agresiva, principalmente con los existencialistas, que de pronto te pueden arrojar al absurdo de la nada sartreana o del hartazgo y el hastío por el control de los cercanos de Albert Camus, pero después de esa tristeza viene algo bien interesante y entonces el cambio fue más bien así a contrapelo, con mucho resentimiento social, resentimiento de clase, participando de ciertas disidencias que me iban permitiendo asuntos identitarios hasta que en un punto, conocí a un filósofo, el Dr. José Antonio Hernanz, que fue mi director de tesis en maestría y que tú conoces, un filósofo entrañable y listísimo.

Entrevistador: Claro, hizo camino en cuestiones de epistemología aquí en México.

Rubén: Así es, le debemos mucho, de hecho aquí en todo el programa de investigación que tiene que ver con estudios de ciencia, tecnología y sociedad, pues él junto con León Olivé, Ambrosio Velasco y Ana Rosa Pérez Ransanz lo consolidaron aquí en México, Javier Echeverría, también otro español. Entonces, ahí conocí por primera vez a un filósofo de la academia y tengo que decirlo así; estéticamente me maravilló, además un tipo físicamente como yo, me permitió una identificación que yo nunca había tenido. Tras esa identificación, tras ese impacto estético, tras esa atracción, empecé a reconfigurar mi forma de ser y bueno, siempre eso te lleva a otro tipo de relaciones que han sido muy placenteras que me he ido



encontrando en la academia y que ahora llegué al punto en el cual quiero decir; -si vengo del barrio, me encanta el barrio, pero si quiero salir del barrio-, ¿por qué? no porque ahí las cosas estén mal, sino porque hay un punto en el cual, y no me refiero a un asunto de clase, me refiero a salir del pensamiento situado en la supervivencia, porque pareciera que es también una forma de dominar a la pobreza, el pobre no puede pensar porque el pensamiento solamente está reservado a la burguesía. Entonces, a través de estos vaivenes pues he ido encontrando una identidad con la cual me complazco, en decir, no tengo una justificación más allá de la autocomplacencia y de lo bien que me siento ahora estar cerca de este tipo de discusiones.

Entrevistador: Te pregunto: ¿cuál es el fin de establecer diálogos críticos en educación?

Rubén: Pues fíjate, voy a tratar de contextualizar, cuando uno entra a la universidad, uno lo ve en la mayoría de las currículas actuales, hay una carga fuerte hacia la formación en investigación y a la formación de los perfiles científicos o de perfiles científicos para las carreras otrora profesionales, porque el hecho que algo sea profesional no implica que sea científico, pero si hay el anhelo de alcanzar algún día la científicidad. Cuando uno entra en el proceso educativo, de manera muy agresiva nos enseñan a que el valor más importante de la ciencia es la objetividad y que para alcanzar esa objetividad a toda costa debes suprimirte, de hecho tenemos toda una terapéutica del lenguaje que viene con la estilística, por ejemplo APA: -hable usted en tercera persona, no dé valoraciones-, este proceso, que no estoy negando que tenga gran valor en algunos acercamientos de algunas disciplinas, digamos que, va también omitiendo las propias opiniones del estudiantado. Recuerdo algunos docentes que agresivamente decían: -aquí no vienes a hablar de opiniones, debes traer hechos, debes traer pruebas-, entonces desde que entras a la universidad entras a un proceso de silenciamiento, obediencia y acatar órdenes. Ahora, en ese sentido, como bien tú lo planteas, creo que pensar que lo que la academia pueda hacer o los pasos que pueda seguir, las formas que pueda tomar dependen siempre solo de la academia, sería silenciar a este grupo que es el alumnado, que durante mucho tiempo ha estado



silenciado, en el sentido que sus preocupaciones ni siquiera son las que deberían estar dirigiendo sus propias trayectorias formativas. Entonces, establecer diálogos críticos pasa, al menos como yo los he entendido, por tres factores: uno, tratar de pensar el proceso educativo a partir de factores político-económicos, eso quiere decir, factores que tienen que ver con la búsqueda de empleo, la lucha de clases, las dinámicas de poder, etc.; por otro lado, eso nos lleva a un interés cargado por la búsqueda de igualdad y equidad, que pareciera ser el mínimo normativo de una sociedad democrática y moderna; en tercer lugar, teniendo este anhelo como guía habría que pensar de qué manera afrontarlo; y por último, el cambio social. Cómo se propulsa el cambio social, teniendo como ejemplo esto que decía yo, este silenciamiento, si nosotros por ejemplo, pusiéramos estos tres factores a disposición del alumnado, el alumnado también se da cuenta de su poder, porque ahora tiene un poder infantil, espurio, caprichoso, que es el poder del consumidor: usted es el alumno, usted dirige; y que nosotros sabemos a cuantas nefastas consecuencias puede llevar, como también era el paradigma completamente contrario de décadas anteriores, usted es el docente y usted decide todo, no, más bien, estas perspectivas, al agregar estos tres vectores de discusión, a mi parecer, permiten de entrada cuestionar estas viejas jerarquías, cuestionar a la tradición y con ello se pueden lograr ciertos agenciamientos sociales de los roles que jugamos en el hecho educativo y en ese sentido, sin una perspectiva crítica, esos roles se pueden asumir porque siempre se han asumido, pero en ámbitos no necesariamente igualitarios porque ¿quiénes lo van a lograr?, volviendo a tu pregunta anterior, quizás quienes tuvieron una formación, quiénes traen andado el camino, porque el individualismo nos aleja de comprenderlo, pero quienes vienen de 4 o 5 generaciones de estudiosos de la filosofía pues por supuesto que tendrás más ventajas, ahora, ¿eso está bien o está mal?, eso no habría ni siquiera que valorarlo moralmente, que bueno para la persona que está en esa posición, no es un asunto de mejores o peores, ¿de qué manera nosotros rompemos con esa inercia? pues solamente a través de este nivel crítico, y por qué digo solamente, porque la otra sería la vía del poder, es decir, que desde la institución se le exigiera al estudiante piensa críticamente, lo cual es completamente una antinomia, es decir, no sería posible que la crítica se institucionalice porque dejaría de ser crítica.



Entrevistador: La siguiente pregunta, en esta propuesta de incluir a la política, el poder, la parte económica, en esta mirada social que se relaciona con los diálogos que tú me comentabas, ¿cuál consideras es la agenda por cubrir en los diálogos críticos en educación?

Rubén: Creo que, de entrada, aquí me voy a poner muy tradicionalista, siempre desde la crítica parece que se aborrece toda normatividad, pero, si estamos hablando aquí de estudios críticos en educación, ya estamos hablando de dos normatividades, primero una que nos apuntala un tipo de estudios y otra que nos apuntala un contexto en la educación. Yo creo que medianamente, como ya también lo hemos platicado, de la pedagogía hacia afuera, estas tres áreas que nos aporta la pedagogía: área curricular, área didáctica y área de la evaluación, son las esferas que deben, y digamos, los tres aros de un nudo borroméico que deben estar en todo proceso educativo en el cual si sacas uno se deshace el nudo y ya no tienes un hecho educativo o un hecho pedagógico, puede haber uno educativo, pero educativo inconsciente vamos a decirlo así, distinto a uno pedagógico en donde hay una acción deliberada por transformar las cosas, si tenemos estas tres áreas: currículum, didáctica y evaluación, a mí se me ocurre que lo mínimo indispensable sería atravesar estas áreas con reflexiones que van con respecto al poder, la política y la economía en esta relación pero, creo, no necesariamente desde una visión externalista que vaya de lo social al hecho educativo como regularmente se ha hecho en el camino sociológico, creo que aquí hay que permitir también una apertura o un pluralismo en los niveles ontológicos en los que se discute la educación, pero sin perder de vista tanto estas tres áreas que lo pedagógico propone como estos tres factores, te voy a poner un ejemplo: uno podría pensar que en disciplinas, como podrían ser las neurociencias, que se ocupan de manera importante, de algo tan esencial para el proceso educativo como lo es el aprendizaje, no tendrían cabida o lugar para un dialogo crítico, porque uno diría: -son objetivas, lo que nos están mostrando son procesos fisiológicos que están relacionados de manera causal o de manera correlativa con hechos conductuales específicos y uno diría no requieren nada de eso-, no obstante lo anterior, sí nosotros vemos el modo en el que hoy en día se habla de memoria, por ejemplo, hablamos de la memoria como una función cognitiva de naturaleza fisiológico



cerebral, la cual se nos dice tiene como función resguardar información, se nos dice que esa memoria resguarda información en dos tiempos, que tenemos una primera memoria que es una memoria de corto plazo relacionado con el hipocampo, el lóbulo temporal, y se nos dice que tenemos una memoria de largo plazo, estos modelos habrían sido imposibles antes de la cibernética, antes de los computadores, que se desarrollan con esta idea de dos tipos de memoria, pero todavía algo más importante, esto habría sido imposible sin un sistema capitalista que valora por sobre todo el resguardo de la información como un bien comercializable y por lo tanto pensar que hay una especie de mecanismo superlativo que lo que busca es optimizar el tipo de información que adquiere y el tipo de información que pasa, eso no lo podríamos pensar al margen del capitalismo, pero todavía hay otra cuestión, hubo ahí un paso que casi nadie se cuestiona, por qué dejamos de hablar de recuerdo y empezamos a hablar de la memoria, es decir, dejamos de hablar de una acción, recordar, para empezar a hablar de una entidad, de una sustancia, de una cosa, que es la memoria, un sustantivo, lo que los filósofos llaman una reificación, una cosificación, a un proceso lo hicimos cosa ¿por qué?, porque si uno se pone a estudiar, los trabajos sobre memoria en su origen estaban muy relacionados con los estudios sobre inteligencia, los estudios sobre inteligencia particularmente relacionados con el coeficiente intelectual se desarrollan en el contexto de la guerra fría, bueno ya venían desde el contexto de la segunda guerra mundial, y tratan de tener una tabula rasa de ciertas actitudes, de ciertas posibilidades con respecto a los contextos que en ese momento se están teniendo. Entonces, ¿qué estoy tratando de decir?, toda disciplina sea social o no, esto es muy espinoso, pero ese sería como el dogma del crítico, en casi todo puedes encontrar que esto atraviesa, es decir, ahí somos muy tradicionalistas, seguimos pensando que la relación entre microestructura y macroestructura es casi casi analógica, pero es dialógica, y el asunto es que por ese dialogismo debemos estar abiertos al caso y ahí yo caracterizo, en ese sentido, los estudios críticos como una agenda pluralista que asume qué, por persistente que sea un fenómeno, en la morfología que lo encontremos, no puede tener un carácter normativo cuando hablemos de un hecho humano porque aquí está lo que siempre digo, el dilema del inductivista de que ni diez millones de cuervos negros son suficientes para decir todos los



cuervos son negros, pero uno sólo que no sea negro es suficiente para decir que no todos los cuervos son negros, y en ese sentido, los estudios críticos en educación, al considerar estos tres procesos pedagógicos, desde las tres aristas de los estudios críticos, asumen ese inductivismo y ese pluralismo que se lanza a la caza, vamos a decirlo así, para seguir con la metáfora del cordero y el león, a la caza de esos factores que están ahí y, como tu decías, develarlos un poco, por eso prácticamente el maridaje que hubo, principalmente en Francia entre los años 60's y 70's, entre marxismo y freudismo se va a dar precisamente en torno a esta idea, hacer consciente lo inconsciente, develar estructuras que están latentes y están propulsando una serie de procesos sociales que nos meten en eso que Paul Ricoeur llamó escuela de la sospecha, el crítico en ese sentido es alguien que sospecha, ¿sospecha qué?, pues sospecha que no le están diciendo la verdad y sospecha que no le están diciendo la verdad por una razón, porque no se puede decir la verdad.

Entrevistador: La siguiente pregunta es ¿qué caracteriza los diálogos críticos en educación?

Rubén: Pues bueno, primero creo que no debe ser trascendentalista, debe apuntar a alguien, a alguien de carne y hueso, a grupos de carne y huesos con intereses particulares en contextos con políticas y dinámicas económicas particulares, es decir, también va un poco a contrapelo de esa modernidad que pensó que podía hablar del humano, el hombre como nos han enseñado los estudios feministas, como un trascendental lleno de cualidades y potencialidades, y más bien abocarse al caso, y digamos, en ese sentido, cuando uno se aboca a un caso, se entra a un proceso de comunicación, independientemente de que lo queramos o no, entramos en una faceta de relación, en una relación que va a tener entre sus múltiples funciones o sus múltiples variables funcionales, valoraciones. Esas valoraciones, como tú dices, son éticas, estéticas, metafísicas, retóricas, políticas, ontológicas, etc., cuando yo las emito, cuando yo simplemente ya las tengo, pueden estar relacionadas con mis acciones o con mis conductas, aunque ellas ya de suyo sean conductas, y a lo que me llevan es a dos opciones: o a comprometerse éticamente con ellas o a no comprometerse con ellas, lo cual me implica un compromiso ético con el no compromiso, lo cual me llevaría



a apoyar a lo mejor a la postura contraria. Ahora, en ese sentido o por esa razón, un estudio crítico asume un compromiso ético-político con la causa que estudia, difícilmente alguien va a estudiar las condiciones de la violencia y el maltrato infantil en los contextos de pobreza suburbanos sin que le interese cambiar esa realidad, pero ahí viene la diferencia, que sería una tercer característica, el estudioso crítico no puede confiar en el estado ni el empresariado como quienes van a solucionar los problemas sociales, sabe que tanto el estado como el capital son entidades trascendentales, formales, monstruosas, que no tienen carne, no tienen cuerpo y que lo único que queda es la acción colectiva, digámoslo de alguna manera. Entonces, de la mano hay como que el compromiso ético-político, pero además la claridad interpretativa, de que no se le puede clamar al estado por la solución porque el estado no ha surgido y no funciona como el garante de prácticamente casi nada, a veces incluso es contrario a muchas formas de existir, entonces, en ese sentido, asume que la propia labor de investigación y de acción social estarían en un continuo no, implican que el investigador que se preocupe por un tema vaya con ese tema hasta las últimas consecuencias, ojalá lo implicara, pero eso es un asunto ético y ya sabrá cada quien hasta donde se mete en el mar, pero lo que sí se convierte en una especie de imperativo ético es que se debe buscar que el proceso reflexivo-crítico-dialéctico implique a estos actores y además los conduzca con esta reflexión a algo, con este despertar, con este darse cuenta, pero el investigador no necesariamente o no sobre el investigador recae la responsabilidad del cambio social, porque el cambio social no es un asunto individual, el estudioso crítico creo que ya por origen no es un inocente cultor de la idea de libertad individual, se tiene esta idea a veces, pues pensemos en el caso de que hay personas de ciertos países con ciertos impedimentos para salir del país que no pueden viajar, sin embargo, en nuestros países capitalistas todos podrían viajar, cualquier mexicano puede tomar en este momento un boleto de avión e irse a Nueva Zelanda, irse a tomar un té a Inglaterra o lo que quisiera.

Entrevistador: Aquí te pregunto, para matizar un poco, ¿cómo evitar caer en una circularidad de la actividad crítica?

Rubén: Pues fíjate que ahí se complica mucho la situación porque,



por ejemplo, uno podría pensar que en la actualidad hay muchos proyectos pedagógicos y educativos alternativos que parece o que dicen que de entrada le hacen frente a la inercia de las educaciones estatistas o bien de la educación mercantilista, como los dos polos de la lucha contra la que muchos proyectos que se auto enuncian críticos surgen, lo primero que se les puede reprochar es eso, que estos esfuerzos por loables y maravillosos que sean en su particularidad, pues son poco comprensivos en el sentido numérico, y entonces, viene ahí otra vez el estado como la necesidad, hasta que el estado no haga algo por integrarlos y demás. Después, a veces se dice, además estos proyectos que existen regularmente son caros, entonces hasta que el estado no haga los cambios y todo, y cuando lo pensamos desde el marco de la educación básica este pretexto o este problema que encontramos de entrada y sobre el que ya después casi ni avanzamos porque es un gran problema, es que la educación básica que es la que regularmente nos sirve de ejemplo y nos ha servido de campo de batalla, porque regularmente el campo de batalla si es la educación básica porque todos los niveles han disputado, pero la educación básica en el sentido de la relación educación-estado, la educación superior después tenemos los movimientos como el movimiento del 68 y todo donde más bien empiezan a tener otra relación con el estado, pero piensa en educación básica, entonces siempre se dice, la educación básica dado que esta normativizada por parte de una institución, como el caso de México, la Secretaría de Educación que dice los planes, que dice los programas, que tiene consideraciones antropológicas y consideraciones éticas a las que todos se arropan nos lleva a pensar así, pero si pensamos por ejemplo en el ámbito de la educación superior donde no existen esas instituciones, si lo pensamos todavía vamos a contextualizarlo más en el caso de las universidades públicas de un país como el nuestro, donde también abunda la burocracia, la disfuncionalidad en general, pues podemos darnos cuenta que no tenemos estos marcos normativos, ni marcos de ningún tipo más allá de los burocráticos, no obstante ahí, y eso es lo interesante, a nombre de un supuesto programa, a nombre de un supuesto sistema, de una supuesta finalidad, una currícula que casi ni conocemos muchas veces, se dice hacemos esto por...y formamos a...

Ahora, en ese camino yo me preguntaría, el estado, a excepción de



unos cuantos que de vez en cuando se atreven a decir que debería haber una reforma a la educación superior en el estado que implique asumir también por parte del estado los planes y programas, que quienes dicen eso seguramente conocen muy poco de la historia no sólo de este país sino de todos los países, porque cuando el estado se ha encargado de la educación en el sentido más amplio, siempre acaba siendo un desastre, y me refiero al estado como organismo centralizado, porque lo que tenemos aquí, esta figura de la autonomía de las universidades, pues son estatales, pero son descentralizadas lo cual implica la libertad de cátedra e implica esta posibilidad de que se vayan constituyendo vías formativas. Ahora, ahí donde ya no hay nadie que tenga este papel normativo, sobre el docente recaen muchas cuestiones, porque tú decías que la Dra. Rebeca también refería a un maestro, de hecho eso no lo podríamos ya solo acotar a nuestra formación básica, sino en todo momento, es decir, lo que hizo que a lo mejor tú o yo fuéramos investigadores fue la bondad de algún docente, el ejemplo que estuvimos siguiendo pero que además nos apoyaron, eso regularmente se hace poco en la universidad, pero sí podemos ver una gran diferencia entre el estudiante que escogió esa trayectoria individualizada y reflexiva y al que podríamos llamar al estudiante que solo asistía a su clase, se iba a su casa, no formó parte de grupos de lectura, no se acercó a algún investigador o a algún docente, no iba a congresos, todo este tipo de cuestiones y esta diferencia yo creo que nos debe servir de modelo para eso. Creo que, en la educación superior, este plano en el que nos movemos implica que sobre el docente pueda caer la responsabilidad, hasta donde él quiera, sin llegar necesariamente a una especie de educación altruista insana en la cual sea todo dar y nada recibir, pero sí que una buena dosis de altruismo es necesaria en los procesos pedagógicos en educación superior y uno debería partir de esa idea. La profesión no va a hacer nada por el estudiante, el estado no hace nada por el estudiante, de hecho, parece que tiene que estar en conflicto con el estado desde que sale, y habrá algunos recursos por ahí, algunas becas, etc., que le ayudaran, entonces en la medida en la que uno quiera participar en un diálogo de uno a uno, de igualdad con el estudiantado, se pueden hacer las transformaciones que nos eviten caer en esa circularidad. Decía Adolfo García de la Sienna, creo que, con toda razón, que muchas veces el gran problema del revolucionario es que ontológicamente



se realiza en la revolución y cuando sale de ese contexto de revolución quiere mantenerse y volver y decir seguimos en la revolución, claro, de alguna manera siempre la utopía funciona en ese sentido, siempre estamos en una constante revolución, pero en toda revolución no todo es batalla, pugna, lucha.

Entrevistador: Quiero entender aquí que la singularidad sería un camino para evitar la circularidad y es necesario vivir la paradoja para adentrarse en ella, con el objetivo de investigar.

Rubén: Así es. Fíjate esto rápido, es que esto que lo mencionas, tal como lo mencionas, digamos es un planteamiento propio de Hannah Arendt, dice que la indiferencia es el mal, el mal es ahí donde todos son lo mismo, y el asunto es que el dispositivo del profesorado en educación superior, al menos de nuestro país, en el nivel público y mucho en el privado, es precisamente ese dispositivo malicioso de indiferencia hacia el estudiantado, ¿qué significa indiferente?, tratarlos a todos como lo mismo, pensar en una tabula rasa que además de falsa y mediocre tiene amplias consecuencias políticas porque se piensa que el hecho de que hay un criterio de selección del estudiantado eso los iguala y no es así.

Entrevistador: ¿Qué perspectivas teóricas consideras se deben asumir como referentes para los diálogos críticos en educación?

Rubén: Primero quisiera hablar de la actitud y después ya de lo que yo considero que sería básico. Primero una actitud no militante, qué implica quitarle el tono propagandístico que comúnmente tenemos en nuestros diálogos cotidianos a casi todos los temas, a qué me refiero, cuando uno es estudiante debería tener una muy buena dosis de apertura hacia la diferencia que implique, -si a mí me gusta esto-, en lugar de abstraerme a solo leer esto, hay que tratar de entender a todos aquellos que no les guste esto, pero no siempre desde esta postura de superioridad en la que quien no piensa como yo es idiota o quien no piensa como yo es mi enemigo, sino más bien, tratar de entender por qué esta persona está tan en contra de esto que yo pienso. Solamente en la medida que nos abramos, y fíjate que ahí tú sabrás más que yo, tienes más experiencia en esto, pero esto es como una especie de visión casi hasta como deportiva de las co-



sas, es decir, uno lo ve ya en la academia clásica, o uno puede ver en el ejercicio de Sócrates tal como nos lo pinta Platón, parece que constantemente es como un entrenamiento, es decir, estos diálogos en los Sócrates ahí de la nada asaltaba a cualquier persona y le preguntaba cosas sobre Dios, la verdad, del bien, no tenían ningún fin, es decir, no era que después de que ya dijeran qué es la verdad entonces eso iban a creer todos los atenienses que era la verdad, como ahora le exigimos a la ciencia y a la filosofía, sino más bien eran ejercicios en el sentido más amplio de la palabra y en tanto ejercicios funcionaban. Pienso, en un paralelismo, en el famosísimo Milón de Crotona, que a los ejercicios les da una sistematicidad con su principio de progresión cuando dice: -yo seré capaz de cargar un buey y llevarlo a la plaza- y entonces empieza a hacerlo desde un becerrito recién nacido y lo va cargando durante todos los días hasta que al final logra cargar al buey. En ese sentido, yo creo que la educación universitaria debe ser una educación que primero asuma la continuidad que hay entre proceso educativo y sociedad, es decir, no esta idea, ahora sí en concordancia con un calificativo muy contemporáneo, esta idea tóxica de que la escuela por un lado y el mundo real por el otro lado, sino más bien hay una continuidad, y en esa continuidad hay que irse ejercitando primero en tener muy bien argumentado lo que uno quiere y para tener eso hay que encontrar lo contrario, desde esa actitud lo que hay que empezar releendo son las temáticas de nuestro interés conectadas con críticas que ya puedas encontrar más o menos establecidas sobre esos intereses y que puedan tener ciertos referentes críticos. A qué me refiero, por ejemplo, si nosotros dijéramos hay que empezar leyendo algunos críticos marxistas como Horkheimer (2003), eso sería algo bueno para decir, pero eso nada más lo entenderían quienes ya están al interior de la academia, más bien podríamos ir de lo que la gente vive en la actualidad. En la actualidad se viven muchas disidencias sociales, están los movimientos transgénero, los movimientos queer, los movimientos LGBT, los movimientos poscoloniales, el movimiento de los sin tierra, los veganos, los ecologistas, los indignados, la gente que no quería militar pero desafortunadamente no le ha quedado de otra porque le han matado a su hija o a su hijo y está desaparecido y tiene que formar parte de colectivos de búsqueda, pero hoy lo que vemos, como dice Michel Maffesoli, es un mundo habitado por muchas tribus, tribus con incidencias políticas.



La mayoría de personas tenemos alguna postura ante esas tribus, algunos participamos de ellas de alguna manera u otra, dice Cherterton, vivimos en una época de abundancia de ideales y de pocas ideas, es decir, tenemos grandes ideales a los cuales nos amparamos porque tienen un gran poder identitario y tienen un gran poder narcisista, la identidad fortalece al yo y un yo fuerte en un mundo marcado por la pugnas identitarias pues es importante, no es lo mismo ser el único a formar parte de un grupo de diez mil y afrontar tus problemas siendo uno de diez mil a siendo uno de uno. Entonces, a partir de esas disputas internas y externas de aquello en lo que alguien participe, hay que tratar de buscar precisamente aquellas visiones que analicen las dinámicas de poder, política y economía y ver hacia donde apuntan, ya a nivel de la tradición crítica como tal, pues si tenemos una trayectoria, que yo lo podría decir así, pues va a surgir desde estos tres maestros de la sospecha Nietzsche, Marx y Freud que han hecho nacer un mundo de ideas y de modos de transitar por el pensamiento de lo más vasto.

Entrevistador: Aquí me gustaría que me ayudes a mí a matizar esta idea, que me parece muy interesante lo que estás comentando, normalmente pensamos la teoría desde estos grandes exponentes de cómo funciona la sociedad, pero tú has comentado en este momento, así lo entendí, que hay que darle voz precisamente a los que están viviendo la teoría, a estos movimientos que están delineando y están denunciando esas caras ocultas de la realidad o que se han querido ocultar por algún tipo de dominación, poder o situación específica donde normalmente está involucrado el Estado, el capital o el mercado está ejerciendo ciertas influencias de dominación, y una vez que logremos darles voz es posible alcanzar un nivel de comprensión de la realidad social. Sacar a la luz lo invisibilizado, lo oculto, de construirlas para que con las categorías teóricas las llevemos a prueba y, si esas categorías nos ayudarían a entender, caracterizar y darle profundidad a estas situaciones de denuncia social que nos comentabas Rubén, ¿considerarías que va en ese sentido?

Rubén: Si, creo que sí. Considerando a la crítica como un factor transversal a estas consideraciones, porque además lo caracterizas muy bien, por ejemplo, lo vemos en los estudios críticos de la dis-



capacidad, los estudios críticos indigenistas y demás, regularmente dicen eso, darle voz a quien no tiene voz, atravesado todo esto por el hecho del azar, de la complejidad de que no sabes a dónde puede parar.

Entrevistador: ¿Qué papel tiene la metodología en la investigación de los estudios críticos en educación? ¿Cómo piensas el uso de recursos metodológicos en los estudios críticos en educación?

Rubén: Eso está bien interesante porque ahí, voy a extraer un recurso intermedio que me remonta a Wittgenstein, creo que hay que primero ser exhaustivo con el modo en el que hablamos las cosas, fíjate, es muy común que en los estudios críticos nosotros veamos que estén tapizados de lugares comunes que devienen como una especie de hoyos negros argumentativos y discursivos, por ejemplo, es muy común que se diga: -en este contexto capitalista la lucha por la dignidad, por decir alguna cosa, deviene imposible-, y uno dice, -bueno qué estamos entendiendo por ese contexto capitalista-, y nunca se explicita o si se explicita se explicita desde la formalidad; capitalismo entiéndase como un modelo político económico que dice que el capital etc., y uno dice: -bueno es que ahí no estamos de ninguna manera siendo críticos-, es decir, por eso decía yo, ser exhaustivo en el lenguaje, qué estamos entendiendo, porque ahí viene ese requisito lingüístico, un requisito pragmático, nos lleva a la realidad, la única manera en la que yo puedo entender la significación, por ejemplo de la violencia, pues sería hablar con las personas violentadas y las personas violentas, porque fuera de eso, lo único que tengo son esas formalidades desde las cuales no se puede casi aterrizar nada entonces, a nivel metodológico, yo creo que lo primero sería el requisito ético de ser exhaustivo con aquello que se quiere investigar y para ser exhaustivo con el lenguaje entonces hay que buscar aclaraciones en el proceso y para ello pues hay que dar voz a muchas personas, entonces, yo creo que el asunto es aquí cuando uno se retrotrae a eso y se quiere hacer la crítica desde el sillón, en un sentido metafórico. Yo creo que metodológicamente iría por ahí. Ahora, eso ya tiene implicaciones académicas: primero, desde como yo lo he afrontado y como yo creo que es el remanente o el baluarte heredado, al menos por el materialismo histórico, hoy en día yo no comulgaría con las hipótesis que el materialismo histó-



rico tiene sobre las funciones de la historia, pero la importancia de la historia y de los procesos de historización como la espina dorsal de todo proceso crítico me parece elemental.

Entrevistador: Como historicidad.

Rubén: Exactamente, no negar la historicidad de cualquier evento, porque ese es el primer punto, es decir, no hay ninguna valoración que no tenga una historia, esta idea de valores universales, pueden ser universales porque se han universalizado por un proceso histórico, pero ese proceso histórico es del que hay que hablar. Entonces, primero debemos tener de cara a la historia, pero la historia aquí no puede ser vista, repito, de esa manera naturalista, todo lo histórico siempre tienen la misma función, es decir, la historia tiene un poder prescriptivo con respecto al futuro, no necesariamente, más bien hay que entender primero la relación entre aquello que nos preocupa y su propio proceso histórico, porque no van a ser las relaciones iguales, es decir, nosotros con respecto al hecho de la conquista tenemos una serie de posicionamientos históricos que tienen funciones míticas, en qué sentido míticas, el mito es algo que fundamenta las acciones, ahora el hecho de que el mito, por ejemplo y lo digo en el sentido más respetuoso en este sentido de dar sentido, el mito de la virgen de Guadalupe tiene distintas relaciones históricas o está relacionando distintas relaciones históricas dependiendo de las clases sociales que participan de ese mito y en ese sentido un los estudios críticos deben ser conscientes de esta historicidad, pero además darse cuenta, y ahí viene la cuestión, que en esta historicidad habría procesos que son los que nos interesan y estos procesos pues vienen desde esta idea; tratar de pensar las historias al margen, porque esto es parte ya de un movimiento, es decir a partir de la década de los 40's, el nacimiento de la escuela de los Annales, todos los movimientos que ha habido al interior de la historia, la epistemología histórica, la arqueología y la genealogía Foucaultiana, los estudios de historias de la vida privada, historias mínimas, todos estos son posmarxistas en el sentido que asumen esta historicidad y que asumen que en la medida en la que podamos poner en estos tamices o podamos ver desde estos tamices la mayoría de problemas podemos ir desmenuzándolos. El gran problema, es que para muchos nos lleva a visiones como "muy



pequeñitas” y necesitamos la visión de conjunto, y con eso terminó, ahí es donde entra la teoría crítica a dar una visión de conjunto a un montón de procesos clave, es decir, los estudios críticos son estudios que buscan, están en una tensión crítica entre el caso y la totalidad para tratar de ilustrar tanto una como otra, pero no asume de entrada ninguna relación jerárquica normativa, ni es deductivista, ni cree que el todo explica la parte, ni es inductivista, a radicalidad cree que la parte puede sumar al todo, por eso decía yo que es pluralista, considera que habrá casos de uno, que habrá casos de otro y habrá casos que tendremos que agrupar en no sabremos qué, pero ninguna cerrazón, por eso decía yo wittgenstenianamente, ninguna cerrazón a cualquier categoría por salvífica que haya sido a la actualidad le hace bien a un estudio crítico.

Entrevistador: ¿Consideras la complejidad como un recurso? Y preguntarte sí ¿estás pensando que la etnometodología o la fenomenológica son opciones para la metodología en investigación de los estudios críticos en educación?

Rubén: Sí lo creo, porque creo que ellos también, qué bueno que lo pones así, apuntan a otra forma de complejidad, me gustaría aquí desarrollar la idea del propio Deleuze el pliegue, lo complejo es eso que tiene muchos pliegues y pliegues que están en cierta comunicación. El asunto es que, al margen de la complejidad solemos hacer del pliegue un mundo, pero la complejidad como proyecto metafísico asume que el sentido de las cosas está en lo complejo y a mí eso me genera problemas con la idea de complejidad moraniana, pero me lleva más bien esta idea de Deleuze más bien entender lo complejo como aquello que tiene muchos pliegues, que en algunos sentidos pueden o de hecho están relacionados y que hay que ir descubriendo esas relaciones y que para descubrir esa relaciones la única manera de hacerlo es ir en contra de las propias vías que esos pliegues han generado como las vías normativas, porque ese es el gran problema, se nos dice por ejemplo, seamos transdisciplinarios, pero no podemos ser transdisciplinarios porque éticamente no sabemos cómo ser transdisciplinarios, es decir, instrumentalmente no sabemos instrumentalizar la complejidad, ahora estas complejidades a las que apuntan la escuela francesa, Bourdieu, Deleuze, que además con sus heterogeneidades y sus pugnas



y demás pero repito creo que atraviesan por esto, por el hecho de poner atención al proceso de constitución y asimilar que en ese proceso de constitución no podemos decir de antemano que está y que no está, entonces en ese sentido se convierte en complejo, en el sentido de que hay que ir abriendo pliegues y cuando uno abre ciertos pliegues, esos pliegues pueden también atraparnos, de ahí que por ejemplo Deleuze proponga algo que sería como una actitud ética, que sería devenir rizomático, en ningún lugar echa raíces, sino que haya como raizuelas que van pero que también van explorando el terreno y que al final arrancas alguna parte pues la que sigue, pero además que hay un proceso de comunicación entre las mismas, entonces ese sentido a esa complejidad creo que sí sería como la parte ético metodológica.

Entrevistador: Rubén, ¿por qué realizar diálogos críticos en educación?, porque el diálogo en educación tiende naturalmente a la postura pedagógica.

Rubén: Pues creo que el asunto pasa porque la educación siempre se convierte en una especie de botín político, se habla siempre en nombre de la educación, no hay ningún político, cualquier persona involucrada en los procesos políticos que no hable de educación. Se dice que la educación es la vía de construcción de ciudadanía, que la educación es la vía de constitución de conocimiento, a la educación le damos casi todo, pero a la vez cuando volteamos a ver en los hechos, pues vemos que la educación es un proceso burocrático y ahí hay un quiebre, un rompimiento, que debería primero un poco dejarnos perplejos y después hartarnos y llevarnos a cierta acción, porque si esta sociedad le imputa todo a la educación, porque tenemos una sociedad llena de reglas y normas populares que tienen un peso fuerte, decimos eso, los niños son la esperanza del futuro, tenemos a la infancia como algo intocable, pensamos, por ejemplo, en los contextos latinoamericanos a los docentes como una especie de cruzados en pro del estado, parece que es la gran cosa.

Entrevistador: Y no porque no lo sea, sino porque se queda en el discurso.



Rubén: Exactamente a eso voy, es la gran cosa a nivel discursivo, pero a nivel del manejo institucional no es nada de eso, entonces uno dice; ¿por qué no?, y entonces de entrada lo primero que hay que hacer es eso y creo que los estudios críticos permiten esa conexión, como ya decías tú hace rato, entre el caso y el todo y ese todo podría ser mil cosas, pero eso ya implica otras discusiones. Lo que sí queda claro es que, creo que tu podrías estar de acuerdo conmigo en esto, cuando uno empieza a meter como esta cuña un tanto crítica en los procesos la primera reacción regularmente es molestia, porque las personas cuando se sienten atacadas con respecto a estos ideales que comparten, creen que es un asunto personal. Y digamos claro, la educación es un asunto personal en lo que tenga de personal no en lo que tiene de impersonal, que son los proyectos que pueda tener el estado, además en visiones como las visiones latinoamericanas en los cuales los estados están digamos en encargos políticos breves que llevan a que, lo hemos visto en México, que de un sexenio a otro se cambien por completo modelos. Ante eso, uno debería pensar, nosotros actores del proceso educativo; docentes, administrativos, de verdad debemos seguir teniendo ese patético papel de víctimas de un sistema político educativo en el cual si ahora nos dicen que este es el programa vamos hacia este programa y vamos hacia este otro, con todo lo dudoso de muchas de las construcciones de estas ideas pues creo que no, entonces creo que es un asunto de ética mínima, no podemos transitar, sí tenemos un poco de conciencia social, un poco de este tono crítico, no podemos seguir transitando en un ámbito discursivo tan impersonal y tan hueco en el cual además, yo creo, debe ser por un asunto muy personal, yo en lo personal no me siento representado por esa idea que se tiene de la educación, de hecho me parece que sí nos acotamos a esa idea no me gustaría dedicarme a esta labor porque sería prácticamente la de, como dicen Bourdieu y Passeron, ser reproductores del estado, ser reproductores del estatus quo, ser reproductores de los sistemas tradicionalistas, ser reproductores de los sistemas de opresión. Claro, cuando se está encima de ese sistema de opresión o se está abajo y se está en una visión o en una existencia alienada, pues quizá no hay ni siquiera el lugar para la duda, pero eso es lo que busca aportar el estudio crítico, no soluciones, dudas, preguntas, asegunes, incomodidades, vocabulario, porque además eso es bien interesante, sin ciertos vocabularios uno



no puede acceder a ciertos cotos de su propia experiencia, entonces en esa medida la existencia es como este juego que había de *Age of Empires*, empiezas con todo el campo oscurecido y de pronto conforme vas ganando batallas en el campo al final puedes ver el mapa. Claro aquí nunca se llega al final, el final es la iluminación que ésta previa a la muerte y ese final siempre apunta a cosas que parecen si ser el todo, pero son muy mínimas, lo cual nos lleva a un montón de paradojas existenciales e interesantes, pero eso es lo importante, todo proyecto académico, ético, político, sino te interpela a nivel personal no vale la pena. El crítico no es un moralista, no es que llame a todos a que agoten el capitalismo, a que salgan a la calle, lo único que dicen es, sé consciente de lo que haces, vamos a decirlo en la sentencia de Walter atrévete a ser como eres y hacerlo con todo lo que conlleva, lo que no se vale aquí es andar pensando que eres una cosa que no eres, ese sería el principio, quién lo haga o no lo haga, aparte la filosofía, afortunadamente, porque si no sería otra cosa, no tiene ningún interés, ni la ciencia en general, en ser policía de aquello que busca normar, si usted lo quiere bien, ahí yo soy hadotiano en ese sentido, la filosofía, y yo diría también la ciencia, es un ejercicio espiritual, si tu asumes esa normatividad como tuya pues adelante, ya tu formarás parte del juego, aquí no va haber una policía de la ciencia, ni policía de la verdad, ni del conocimiento que venga y que haga eso, ni siquiera se lo podemos pedir al estado, imagínate que le pidiéramos eso. Entonces, en ese sentido, creo que el estudio crítico recupera esa parte dialógica esencial, dialéctica esencial, que ha tenido el ejercicio filosófico en al menos en eso que se llama occidente, que es precisamente, después de la comunicación, después del diálogo, puede haber posibilidad de conocimiento, antes de eso no.

Entrevistador: Es decir, la crítica, tú decías que es un proyecto político, espiritual con sentido finalista, que implica un posicionamiento, y en ese sentido, habría sólo que decirle creo, la crítica debe hacer crítica de su propia actividad. Muy bien. Excelente Rubén. Te agradezco estar en esta entrevista, ha sido una grata experiencia.

Rubén: Gracias y saludos.



**Irma Alicia
García Contreras**

Académica intuitiva y crítica que inicia su formación educativa en un centro de enseñanza donde se imparte formación religiosa. Estos inicios le han permitido tener la mente abierta a aprender cosas nuevas, a explorar nuevas disciplinas o temáticas y sobre todo a aprender de otros. Para satisfacer su interés y fortalecer sus conocimientos es que realiza sus estudios de filosofía y educación, lo cual le ha permitido dar respuestas más claras a sus incógnitas, le ha ayudado a ir generando nuevas inquietudes, reforzando su pensamiento crítico y a seguir sus intuiciones. En el ámbito académico, ha impartido clases en distintas universidades sobre lógica, filosofía aplicada y sistemas de pensamiento, metafísica y filosofía de la religión, así como participado en distintos proyectos académicos que implican planeación y estructura de programas educativos, actualizaciones y diseños curriculares.



Entrevistador: Bienvenida Irma a esta entrevista para platicar sobre educación.

Irma: Gracias por invitarme a estos diálogos y gracias por esa presentación, tal vez un poco excesiva, pero gracias.

Entrevistador: La crítica es un concepto que normalmente en educación nos evoca profundidad en los estudios, incluso es un ideal formativo, es decir, formar estudiantes críticos. Hoy vamos a discutir un poco de este tema Irma, pero quisiera empezar con tu formación académica, ¿cómo fue tu proceso formativo profesional?

Irma: Bueno, yo sabía que quería estudiar filosofía, no sabía muy bien que era la filosofía, como creo casi todos los que entramos muy jóvenes a la licenciatura, pero tenía cierta idea, porque me gustaba leer a los griegos, los diálogos de Platón sobre todo y decía que eso era lo mío. Tengo que decir que primero presenté examen para psicología y quedé en la facultad de psicología, ahora agradezco mucho no haber continuado esos estudios en psicología, creo que a mí me funcionó más continuar por la filosofía, pero siempre está la idea del de qué va a vivir uno si estudia filosofía y esas críticas que vienen en el entorno familiar. Hubo una situación fuerte en mi familia, mi mamá falleció y eso generó una ruptura familiar completamente y, por esa situación, hubo una gran necesidad económica y yo no tenía de pronto posibilidad de estudiar en ningún lado. Yo sabía que en los seminarios impartían formación en filosofía y teología y fui a solicitar permiso para entrar al seminario mayor de la ciudad; y bueno, tuve la fortuna, el privilegio, de que me permitieran estudiar ahí junto con los seminaristas. Yo no soy, tú lo sabes, particularmente religiosa ni creyente de alguna fe, pero agradezco mucho al seminario, a la iglesia católica porque estuve tres años en toda la formación de licenciatura en filosofía junto con los seminaristas y además, como dije, estaba pasando por una situación económica fuerte muy grave. También me ayudaron ahí porque me daban de comer, utilizaba los libros de la biblioteca y bueno, para mí fue un gusto enorme, un privilegio, y tuve la fortuna y estoy muy agradecida con el seminario y con los sacerdotes que me dieron clase. Después de que salí del seminario no eran estudios en esos entonces oficializados por la SEP, y ya después estudié en una univer-



sidad también de corte religioso, pero tengo que decir, que los estudios en el seminario aunque uno puede pensar que son un poco más cerrados y todo, de hecho no, era un ambiente muy crítico, de mucho estudio. Los seminaristas tienen la fortuna de estar ahí todo el día nada más para estudiar, entonces en la mañana, estoy diciendo la dinámica de este seminario específicamente, se dedicaban a las clases, después la comida, ejercicio y en la tarde a la lectura. Entonces, pues los chicos se encuentran en un ambiente ideal, digo yo, estaban dedicados a estudiar, hicimos muchas lecturas, con una visión muy crítica, creo que los más críticos a la iglesia pues están dentro de la propia iglesia. Entonces pues fue interesante, la formación fue muy clásica, una revisión al mundo helénico y después por supuesto toda la historia medieval, haciendo mucho énfasis en la filosofía de Tomás de Aquino y en toda esta filosofía fuerte para la iglesia que ayudó a fundamentar mucho de su teología.

Entrevistador: La pregunta que tenemos en este momento es, ¿en qué momento pasas de cordero a león, en el sentido que dejas de seguir el texto, al momento en donde te posicionas frente a las situaciones con una postura, en un tono crítico?

Irma: Pues, yo no creo que haya pasado a león, a leona, pero no creo yo, que tenga esta visión tan crítica como tú dices, ni siquiera creo que tengo una crítica realmente, quiero decir con no tener una crítica, pero sí tengo intuiciones de que algo no funciona en la educación en general, pero esa intuición, creo que la tenemos todos los que transitamos por la institución educativa, principalmente como estudiantes y no necesariamente hasta la universidad, posiblemente desde la primaria. Hay una intuición de que algo no está funcionando como debería de funcionar, no sé, yo recuerdo, por ejemplo; que como todos los niños era una persona muy curiosa, quería saber y pues la escuela no te daba esas herramientas para saber, al contrario, la escuela es un espacio donde se disciplina uno, pero no necesariamente hacia el conocimiento, sino en una organización física, del espacio, de “estate quieto” porque estoy hablando. Ya hace muchos años que yo estudié, creo que ahora ya hay otro tipo de escuelas primarias, pero cuando yo estudié había una disciplina muy rigurosa y, en un lugar donde se supone vas a aprender, se te elimina esta visión de curiosidad y de querer aprender, por esas



razones uno intuye que algo no está del todo bien, pero yo no podría decir que eso es una crítica. No tengo una estructura para decir: -estoy criticando esto-, o algunos elementos de la educación o, por ejemplo, decir -esta es mi propuesta para mejorar- desde donde podríamos decir que no está bien. No estoy diciendo que todo lo educativo esté mal, seguramente funciona y funciona muy bien para algo, pues todos los que estamos aquí pasamos por la escuela, y sé leer, escribir, las herramientas intelectuales que tengo pues seguramente se formaron alrededor de la institución educativa, pero hay algo con lo que uno se queda pensando, ¿qué no está funcionando en la educación? ¿qué si está funcionando en la educación? y ¿por qué no está funcionando la educación? Pero insisto, no es que tenga una crítica como tal, por lo cual celebro mucho estos diálogos que estamos empezando, con el Dr. Rubén, con la Dra. Rebeca, con los otros compañeros, porque esto nos permite construir una crítica, ver precisamente qué es lo que no está funcionando, establecer una estructura a partir de lo cual podemos generar una crítica y pensar juntos. Con esto quiero que retomemos esta idea de diálogo, a veces cuando se graba algo y ya queda en una red, parece que ya es como labrado en la piedra, que ya estamos diciendo y llegando aquí a grandes verdades, pero la verdad es que no es así, o sea, un diálogo es precisamente un proceso de construcción de pensamiento, es un proceso en que estamos aquí platicando y en los otros programas, con otros compañeros, pero también hay un diálogo que tenemos fuera de aquí, con los demás compañeros y vamos generando un pensamiento, vamos generando juntos una forma de entender lo educativo y como tal, este diálogo que es un proceso también, tiene la característica de ser efímero, lo que quiero decir con esto, es que gran parte de las cosas que estamos aquí comentando, son cosas que pienso en un momento dado y en un contexto determinado, pero que regularmente no voy a estar pensando en unos meses, a medida que avancemos en los diálogos y quisiera que pensáramos en este proceso, las palabras que expresamos aquí tienen esta característica efímera, que aunque estén grabadas, más bien estamos viendo el proceso de pensamiento para establecer una crítica del fenómeno educativo.

Entrevistador: Irma, en distintos proyectos donde has trabajado has señalado ciertas ausencias, un gran número de inconsistencias



e incoherencias y, en ese sentido, consideramos tienes una visión crítica o, como tú dices, con intuiciones que se fundamentan, explicitan y construyen. Te quiero preguntar ¿cuál es la justificación o fin de establecer diálogos críticos en educación?

Irma: Pues, cuando digo que intuyo que algo en la educación no está bien, que ya hemos platicado en otras ocasiones, me refiero a explorar, de entrada, qué no está bien. La institución educativa no es algo que esté sola, es una institución social y forma parte de un todo, y lo que no está bien, a mi juicio, es esta sociedad que tenemos ahora. Si pienso en México en la actualidad, ¿qué es lo primero que pensamos cuando vemos una radiografía del México actual?, a mí lo primero que se me viene a la mente es la violencia. Tenemos un México en el que diario hay entre 70 y 80 muertos, tenemos más muertos a diario que países que están en guerra o conflicto bélico, o sea, países que están en un estado de excepción de guerra, para nosotros es parte de nuestra realidad, de nuestra normalidad, no es un estado de excepción, nuestra normalidad es un estado con una violencia terrible y una violencia que está principalmente dirigida a aquellos sectores de la población que se perciben socialmente más vulnerables, personas racializadas, niños, mujeres y ancianos, claro. Es tanta la violencia que termina afectándonos a todos, pero ya hablando en estadísticas, sabemos que está violencia se localiza en los sectores vulnerables, más que en otros sectores. Tenemos un país violento. Tenemos un país donde no se confía en las instituciones públicas, no solamente en las instituciones educativas, sino en todas nuestras instituciones, en la iglesia, en aquellos que tendrían que procurar la justicia, pues en general, hacia estas instituciones siempre hay una mirada de recelo, una muy marcada desconfianza. Tenemos un país donde no hay una correcta o una equilibrada distribución de la riqueza y, además, ahora parece ser que viene una crisis, ya nos han anunciado que estamos cerca de una crisis terrible, como no ha habido en años. Poco a poco nos damos cuenta de la difícil situación económica, cuando se va al súper, al mandado, vemos que las cosas cuestan más, pero parece ser que ahora habrá una escalada muy fuerte, en la subida de los precios. Por otro lado, está la situación de desigualdad en la distribución de las riquezas, lo cual merma las expectativas de la gente, sobre todo los jóvenes, uno ve, entras a Twitter, Tic Tok y a todas



estas redes sociales, y logra uno observar el tipo de esperanza de los jóvenes, sus deseos, es decir, no se percibe mucha esperanza en el sentido de tener una casa propia. De igual manera, tienen poca esperanza de ahorrar para la vejez y tener un retiro digno, es más, no es algo que esté siquiera en el panorama de la juventud y no tan jóvenes, o sea, las personas de 40 años o menos, no hay esa visión de vida porque no lo perciben como algo que puedan llegar a tener. Entonces, qué es lo que sí se puede tener, pues un vivir día a día, un disfrutar de las experiencias de manera rápida, cobrar y gastar el dinero casi inmediatamente, porque además estamos en una visión hipercapitalista de esta necesidad de adquisición rápida, del estrenar, de estar al día con las compras, entonces tenemos esta situación económica, tenemos además un país en el que no hay espacio para la gente mayor, no hay espacio laboral, no hay espacio socialmente, en tanto que un lugar donde se puedan reunir los ancianos y no sean marginados; todo lo anterior es una gran radiografía de lo que yo pienso que es nuestro México en la actualidad. Y con esa radiografía no basta con una modificación solo en el sistema económico, o en el sistema político, o en el sistema educativo, necesitamos que las instituciones en conjunto se fortalezcan si es que queremos un cambio, ese cambio es posible a través de las personas educadas. ¿La institución educativa sirve para algo?, pues obviamente que ha servido, y ha servido para mantener el statu quo, ha servido para que esta sociedad siga como está, y funciona muy bien en ese sentido, pero cuando ya no nos gusta ese tipo de sociedad que hemos conformado pues, tenemos que empezar a pensar qué es lo que tenemos que cambiar. Como decía, la institución educativa no está desvinculada de los otros sectores sociales, se integra en esos sectores y ayuda con estos sectores a una transformación social. Ayer revisando algo para el día de hoy, estaba revisando a este filósofo Theodor Adorno, tiene un pequeño texto, que de hecho fue un programa de radio, una entrevista que se llama “La educación después de Auschwitz” y claro, está dirigido específicamente para la Alemania de postguerra para re-pensar la educación en país que bajo el gobierno Nazi llegó a la barbarie. Él lo que dice es que hay que educar para que la barbarie no se repita, y sentí de pronto, que esas palabras que fueron realizadas en otro contexto cabían muy bien en el contexto actual de la sociedad mexicana, de pronto lo que necesitamos es una educación para detener



la barbarie, para detener la terrible violencia que hay allá afuera, para detener este hipercapitalismo, para detener las injusticias sociales, para detener esta mala distribución de la riqueza. A mi juicio, desde ahí, podemos pensar esta crítica a la educación, pensar que la educación tiene que servir no para generar relaciones alienadas, y alienantes como ha servido hasta ahorita, sino generar relaciones de libertad, en pro de la autonomía de los individuos.

Entrevistador: bajo esta serie de ideas que comentas, la educación tiene la posibilidad de cambiar la realidad social. En este sentido, ¿la crítica tiene una función social?

Irma: Pues sí, hay que ver que obviamente ningún estado va a generar una educación revolucionaria, o sea, ningún estado se va a atacar así mismo, sin embargo, la situación social en México amerita soluciones drásticas creo yo, no solamente en lo educativo, hay que pensar un tipo de educación revolucionaria en beneficio de seguir manteniendo una nación, sino nos vamos a destruir a nosotros mismos, o sea, hay que lograr un equilibrio entre mantener aquello que consideramos valioso y cambiar aquellas cosas que hay que transformar en la sociedad, pero para eso no podemos seguir teniendo el tipo de educación que tenemos hasta ahora, por ejemplo; hay una modificación en toda la currícula básica, estamos hablando de la Nueva Escuela Mexicana. Siempre la organización de lo que se da en clase, de los cambios curriculares, de los cambios didácticos son unidireccionales, o sea, ni el estudiante ni los padres de familia, ni nadie elige. Yo, por ejemplo; como docente yo no elijo que es lo que tengo que dar, a mí me dan una serie de contenidos y cómo los tengo que dar, mi participación como docente, la participación de los padres de familia, la participación de los propios estudiantes en esta transformación de la Nueva Escuela Mexicana es mínima, ya hay una directriz desde el estado y en este sentido, podemos decir, ideológica, porque la educación siempre es ideológica, que marca un rumbo. Más bien creo que hay que romper un poco esa unidirección y tratar de participar en los cambios educativos. Involucrarnos en esos cambios educativos, para generar un cambio social.

Entrevistador: La siguiente pregunta se dirige a la agenda, es decir, a los grandes temas, los tópicos que unos diálogos críticos en



educación deben considerar, en tu opinión, ¿cuál es la agenda de los diálogos críticos en educación?

Irma: Pues no tengo una propuesta, pero insisto, tengo intuiciones y creo que tenemos que pensar juntos, o sea, por eso el diálogo. ¿Cuál es la finalidad de la educación?, y tener clara esta finalidad, pues al final de cuentas es construir una finalidad de la educación, en ese sentido, es posible ir ajustando todo lo demás. Lograr la participación de los distintos sectores sociales en los procesos educativos en la construcción de los planes de estudio, modelos educativos, modelos didácticos, entre muchos otros.

Ayer que estaba revisando un poco sobre estos temas, hasta me estaba enojando, porque a veces percibo, pero con ese pesimismo que a veces me cargo terrible, lo que pasa con la educación relacionado con la simulación como empresa. Considero que existen muchos procesos educativos orientados a la simulación a manera de una empresa. La educación asume su actividad bajo la idea de construir bloques, como quien construye un carro y parece ser que después de cubrir ciertos momentos sale ese bloque, pero, además; un resultado de esta situación en el estudiante que desde los 4 años, cuando inicia su educación formal hasta que termina su doctorado, nos tenemos que preguntar cuántas horas ha pasado sentado en un salón de clases.

Entrevistador: En este sentido ¿qué resultados educativos debemos esperar?

Irma: Un tipo de empleado que tampoco es el que pide el mundo actual, sobre todo ahora después de la pandemia, pues muchos nos cuestionamos ya el hecho de estar en una oficina cuando parece ser se trabaja y se produce mejor estando en otros lados, pero en el fondo no creo que la educación tenga que ser para servir al capitalismo, a la producción del otro, o sea, para hacer rico al otro, a mi juicio eso no es lo que tendríamos que hacer, y pensando que así fuera se está haciendo ya mal porque el estar sentado 8 horas no está capacitando para el empleado que requieren las empresas actuales.



Entrevistador: En tu opinión, ¿en qué consistiría la crítica para los diálogos críticos en educación?

Irma: Creo que más que esta visión crítica hacia los modelos, tenemos que mirar las prácticas educativas, que quiero decir con esto, lo que realmente ocurre, o sea, los procesos en el aula, cómo se forma el estudiante, qué obtiene el estudiante a lo largo de su carrera, por ejemplo, analizar la práctica educativa, obviamente intuimos que detrás hay modelos educativos y teorías educativas pero, a veces estas, como pasa en muchos casos, no llegan a la práctica educativa. Esto se observa cuando se empezaron a poner de moda el uso de modelos educativos, que cada universidad tuviera su modelo educativo, se hizo mucho énfasis en la formación integral y, entonces, cada modelo educativo visualizaba aquello que llamaba integralidad, y esto quiere decir que el ser humano es un ser complejo y que en esa complejidad tiene distintas dimensiones y entonces esas dimensiones son las que se van a formar, todas y cada una de ellas a lo largo de un proceso educativo, entonces cada universidad que construyó su modelo, caracterizó esas dimensiones; dimensión intelectual, dimensión psicológica, dimensión biológica, dimensión ética, cada uno le caracterizó, pues esas dimensiones y después en los procesos educativos ya en la práctica educativa se suponía que se iba a formar a ese ser integral; bueno eso nunca ha pasado realmente, ha habido siempre esta idea y esta parte ética, esta parte biológica ¿realmente se forma en el aula? ¿realmente se forma cuando yo estoy teniendo historia de la filosofía?, o estoy tomando algún otro curso, pues más bien lo que nos enfrentamos es una serie de problemas, limitantes en lo que pasa en el aula, y que tal vez toda esta otra parte no se alcanza a formar o no con la misma intención que esta parte intelectual o lo que llaman intelectual, sin embargo, está en los modelos.

Si revisamos internet, entramos a las páginas de las universidades para observar sus modelos educativos nos vamos a encontrar que todos hablan de integralidad, y presentan dimensiones del ser humano que van a formar pero eso, realmente no se traduce en una práctica educativa, entonces creo, que más que hacer esta crítica a ese ideal, porque el modelo al final de cuentas es un ideal, hay que hacer la crítica a lo que realmente está pasando, lo que realmente



estamos formando, donde destacaría la incoherencia entre el modelo y la realidad educativa, porque no nos interesa tanto lo que está escrito, lo que nos interesa es lo que se produce en la práctica educativa. Yo pondría “el ojo” en esa relación.

Desde cómo se construye un currículum por ejemplo, si bien hay teorías curriculares y modelos de diseño curricular pero, en la práctica real sobre cómo se construye un currículum, hay elementos de poder dentro de los grupos, en la cátedra de profesores, que tiene mayor peso que la teoría curricular, entonces sería más interesante ver cuáles son esos elementos que realmente influyen en la construcción del currículum.

Entrevistador: ¿La educación oficial y formal nos prepara para vivir en una sociedad democrática en México?

Irma: Como decía, si no hay esta formación a la autonomía, y la autonomía implica principalmente poder reflexionar tu actuar, por lo cual celebro mucho que estemos ahora en estos diálogos porque desde hace tiempo veníamos platicando sobre hacer esta reflexión ética del profesor que implica también este apoderarse de tu propia práctica, de tu propio actuar con el estudiante, el hecho de que pasen como “zombies” por un proceso educativo es terrible, ¿funciona para algo?, para lograr transformar la sociedad, construir una sociedad democrática, una sociedad sin violencia o, al menos, con menos violencia, una sociedad con mayor justicia, con mayor igualdad, es necesario que estos individuos sean autónomos.

Entrevistador: ¿Consideras algunas perspectivas teóricas como necesarias para orientar hacia una educación que privilegie la autonomía?

Irma: Sin duda sí, es algo que tendremos que ir revisando en estos diálogos. Hay algo en pedagogía que casi todos los libros de historia de la pedagogía llaman “Pedagogía crítica”, que más bien son autores de línea principalmente estructuralista, no necesariamente pedagogos como Foucault, como Althusser, como Bourdieu, que tienen una mirada hacia una crítica social y hacia las instituciones sociales, donde nos hacen ver precisamente que la institución



educativa lo que hace es ser un reflejo del Estado de poder y, por otro lado, ayuda a que se siga manteniendo ese poder, esa es la principal crítica en esta visión que llaman Pedagogía Crítica. Creo que podríamos tomar a ciertos autores de la escuela crítica, de la Escuela de Frankfurt, ayer que estuve leyendo un poco a T. Adorno, considero que debemos tomarlo a Horkheimer, revisar por supuesto, ellos hacen una crítica muy particular, muy especial que tiene en cuenta la visión freudiana y también la visión marxista para desde ahí, pues, establecer un poco una crítica, una dialéctica materialista podemos decir, entonces creo que tenemos que remitirnos a esos autores revisarlos, dialogar con ellos, ver que si podemos traer para nuestra crítica, que si nos sirve para lo que queremos transformar.

Entrevistador: en ese sentido Irma, uno de tus temas de interés a lo largo de tu vida académica ha sido la religión y en tu trabajo de investigación doctoral, trabajas o has trabajado a Foucault entre otros, pero en esa línea que ya mencionas el poder, ¿cómo concebir al docente en la escuela mexicana?

Irma: Bueno, primero no estoy segura si todavía el profesor o la institución educativa sigue teniendo esta aura de pureza. Yo creo que más bien, eso es como de hace unos años, cuando Cantinflas hacía sus películas del profesor, pero no estoy muy segura si todavía el profesor sigue teniendo ese espacio social que le asignaba esa aura que me comentas, tal vez, en ciertos lugares sí, y donde todavía la figura el profesor es una figura de autoridad pero, creo que en general, ya no existe esa imagen, pero si la educación es el futuro de un país en el sentido de que construye aquellos nuevos ciudadanos, y me refiero de la educación en general, no solamente la educación formal, los procesos educativos son procesos civilizatorios y construyen al nuevo ciudadano, por lo tanto, si es el futuro de un país, la pregunta es ¿qué futuro quiere uno? Es atrevernos a pensar, la educación como procesos disruptivos, como procesos revolucionarios para cambiar aquello que no nos gusta a nivel social y transformar al país en una versión que, si nos agrada, donde podamos vivir y convivir.

Entrevistador: ¿Qué papel tiene la ideología en la educación?



Irma: Siempre en los procesos educativos, va a ver una ideología de fondo, o sea, cuando yo digo hay que mirar el país que queremos, ya desde una mirada, considero que hay una mejor versión de México que la que tenemos, pero por supuesto es desde una mirada muy específica. Todo proceso educativo tiene atrás una visión ideológica y no hay que ser ingenuos en eso, más bien hay que dialogar con esa ideología para entender si es lo que queremos. Más bien, yo comenté que para mí lo ideal sería una visión que nos libere de esta hiperviolencia, que nos libere de este hipercapitalismo, que a mi juicio van de la mano, pero eso ya tiene una mirada, ya no voy a decir que es una mirada enteramente marxista o roja, tampoco es por ahí, pero si considero que gran parte de la violencia social que tenemos, tiene que ver con esta visión hipercapitalista y para mí un ideal sería romper con esa visión hipercapitalista, pero obviamente ahí va una idea de fondo. La situación con los diálogos es ponernos de acuerdo, pensar, criticar nuestra sociedad y juntos decidir hacia dónde queremos ir, pero tener claridad sobre cuál es nuestra visión de sociedad. A diferencia de lo que ocurre ahora con esta transformación de la Nueva Escuela Mexicana, porque no veo teorías educativas, lo que percibo son ideologías educativas, además sin claridad de por qué esa visión y no otra, o quién lo decidió.

Entrevistador: ¿Cómo percibes las transformaciones del sistema educativo en la denominada sociedad red?

Irma: Pues, más bien tenemos que pensar ¿por qué?, o sea, cuando me dices hay que dar una clase donde los primeros tres minutos son clave, pues seguramente yo no me he apegado a nada de eso en todos mis años de docencia, responder al mercado es algo que creo yo no necesariamente tiene que estar en los procesos educativos y, pues ve la pregunta ¿para qué es la educación?, tenemos que establecer la crítica ¿para qué educar?, o sea, si queremos educar para continuar y perpetuar este sistema hipercapitalista pues, entonces tengo que darles clases, microclases, donde tantos minutos tal vez sea mucho tiempo, y en lugar de tener una plataforma educativa, más bien tenemos un canal de tik tok, hacemos un baile mientras le estoy hablando de Platón o que se yo, pero creo que no es esa la idea, o sea, tenemos que salirnos de la visión de consumo, tenemos que salirnos, vuelvo a la idea, para qué la actividad



de educar. Lo primero que tenemos que preguntarnos es ¿para qué son los procesos educativos?, ¿para qué tendría que ser la educación? y, cuando tomamos estas formas desde una visión de consumo, desde una visión de mercado, estamos dando al estudiante esa ideología. Por estas razones tenemos que criticar la práctica educativa, no estoy diciendo que la educación no considere el criterio de ser eficaz, pero tenemos que encontrar los medios para alcanzar la finalidad buscada y planteada desde el principio. Para lo cual es requisito pensar en conjunto.

Entrevistador: ¿Consideras pertinente hablar de una metodología para realizar la crítica en educación?

Irma: Pues mi primera idea es que hay que dejar libre, pero tenemos entonces el problema de que estos diálogos sean completamente caóticos, y en pos de darle orden al caos, tendremos que establecer una ruta, una visión desde dónde. Pero sí tengo terribles problemas con lo que el método en general a causado a la educación, más bien creo que tendríamos que criticar los métodos, qué quiero decir con eso, hay una fe absoluta en la metodología que me causa, a veces, mucha extrañeza, en lo educativo hay metodología para todo, metodología para diseño curricular, metodología didáctica, metodología para evaluar; estamos llenos de metodologías, de pasos estrictos a seguir y no puedes equivocarte en un paso pero, aparte, si sigues todo bien no hay garantía. Por lo tanto, lo que tenemos que hacer es criticar de dónde salen estas metodologías, para qué sirven, en qué nos ayudan. Mucho daño creo ya ha causado la metodología, por ejemplo en estos proyectos de tesis, estas metodologías de investigación, más bien tenemos que ser críticos al método y creo que esta visión crítica a lo que nos tiene que llevar es a pensar más atrás de los métodos, antes de los métodos, pero estableciendo límites en nuestro pensamiento, no pasos sino límites, desde dónde vamos a pensar, qué vamos a pensar, vamos a analizar de forma estructural el problema, lo vamos a analizar desde su finalidad, hay que tener orden, pero no necesariamente métodos, estaría yo en contra de ese método, más bien creo que con ese orden criticar las metodologías que están a lo largo de todos los procesos educativos.



Entrevistador: Tu propuesta sobre la crítica a la metodología es interesante y provocadora Irma, sobre todo si consideramos que somos herederos del método cartesiano.

Irma: A ver, pero el método cartesiano son 4 pasos que no le podemos llamar método, en el sistema que ahora se llama el método, el método cartesiano que es analiza, separa, sintetiza, si lo que hace uno en los procesos de pensamiento, pero no en el sentido de método que ahorita tienen los métodos, paso uno haz esto, paso dos haces esto con estos instrumentos, paso tres haces esto. Si hablamos de un método cartesiano pues ahí sí, pero en ese sentido de elementos mínimos que hay que tomar en cuenta en la reflexión, pero no, en el sentido de una seguidilla de momentos jerarquizados en: uno, dos, tres, cuatro.

Entrevistador: ¿Qué relación observas entre método y conocimiento en el proceso educativo?

Irma: En investigación esa relación se manifiesta como pasos a seguir que supuestamente te llevan a generar conocimiento pero no es así, lo que genera conocimiento es el método entendido como guía del pensamiento que te marca límites en sus etapas que a su vez se complementan para construir conocimiento “posiblemente”; pero eso mismo está pasando a nivel por ejemplo de la didáctica, hay diseños instruccionales y entonces en los primeros cinco minutos tienes que hacer una presentación de tu clase, después en los siguientes cinco minutos tienes que retomar elementos de la clase pasada, después regresas y haces un ejercicio y le dan a los profesores cuando hacen su planeación de clase o diseño instruccional una serie de pasos, de puntos, elementos que uno dice aquí, para empezar toda esa fantasía de la libertad de cátedra se pierde, pero realmente sirve plantearnos si esas metodologías tanto a nivel de didáctica y nivel de diseño curricular funcionan o no funcionan, ya ni se diga a nivel de investigación en este sentido de desarrollo de las tesis.

Entrevistador: Comentabas que la educación no es un proceso industrial.



Irma: Así es, no somos autos, el ser humano no es un carro, no es algo que pueda yo meter en un proceso de ensamblaje y que cubra determinados pasos y que al final salga un carro, es decir, salga un individuo autónomo, eso no funciona así, no sé cómo funciona, pero así no.

Estoy a favor de establecer parámetros de reflexión, desde donde podemos interrogarnos cosas; parámetros de reflexión desde donde se puede hacer una investigación, una tesis; parámetros de reflexión desde donde podemos construir juntos un diseño curricular; parámetros de reflexión desde donde construimos una visión didáctica, más que pasos, más que recetas.

Entrevistador: ¿Por qué hacer diálogos críticos en educación?

Irma: Porque no estamos contentos con lo que tenemos ahorita, porque nos damos cuenta que la sociedad, el México que hemos construido, por un lado con las instituciones educativas junto con otras instituciones, porque dije no está sola, no es el mejor México posible, de hecho es uno bastante “peorcito” y, tal vez si transformamos en conjunto lo educativo, si analizamos críticamente en qué estamos fallando en nuestros procesos educativos, podemos con el tiempo, transformar nuestra sociedad en una sociedad con menos violencia, una sociedad donde no haya grupos vulnerables, una sociedad donde los ancianos tengan un espacio productivo, tengan un espacio de ser, tengan un espacio para vivir. Una sociedad con menos desigualdades económicas, en definitiva, una sociedad distinta a la que tenemos.

Entrevistador: ¿Cuál es la agenda para los diálogos críticos en educación?

Irma: A parte de incluir a la filosofía, pues obviamente a las personas que se dedican a lo educativo, pedagogos, aquellos que estudiaron ciencias de la educación, lo cual me parece una mejor manera de llamarle. Dialogar con abogados, incluso gente de administración, porque la educación se juega mucho en procesos administrativos y cada vez son más importantes los procesos administrativos dentro de lo educativo, entonces también tenemos que ver una correcta



administración pues este sería un diálogo abierto, creo yo. Invitar a muchas disciplinas, más bien la pregunta sería ¿a quién no invitamos, no? a padres de familia hay que invitar, a estudiantes, entre muchos más.

Entrevistador: Muy bien Irma, te quiero agradecer por este diálogo, por esta entrevista sobre Educación. Te admiramos y apreciamos todo tu trabajo.



Sentido y percepción de conceptos claves

Se presentan nubes de conceptos a partir de un término con el que se cuestiona a las y los entrevistados, donde cada uno de ellos le da un sentido propio. La propuesta gráfica es una elaboración propia.

Figura 5. Nube de conceptos No.1. Educación



Fuente: elaboración propia

Figura 6. Nube de conceptos No.2. Sociedad



Fuente: elaboración propia



Figura 7. Nube de conceptos No.3. Diálogo



Fuente: elaboración propia

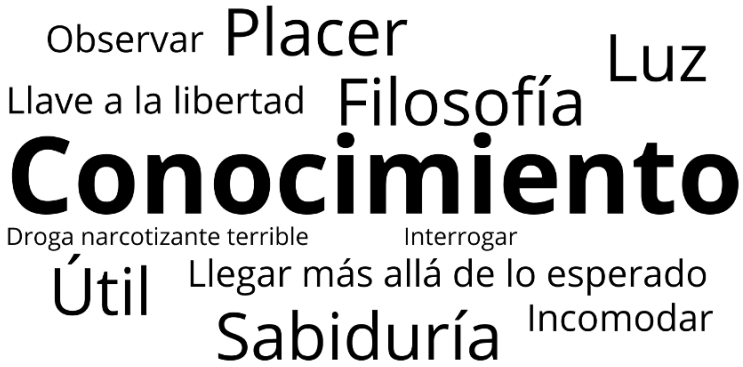
Figura 8. Nube de conceptos No.4. Crítica



Fuente: elaboración propia



Figura 9. Nube de conceptos No.5. Conocimiento



Fuente: elaboración propia



Estudios Críticos en Educación como línea de investigación

Los ejes discursivos que se siguen en esta parte final del análisis se resumen en los siguientes puntos que surgen de las voces de los actores entrevistados, a partir del análisis realizado de cada una de dichas entrevistas. Los significados siguen en construcción, se consideran pertinentes como un primer acercamiento a la posibilidad de indagar críticamente el fenómeno educativo para sentar las bases de la discusión y la posibilidad de construir metodologías acordes a dicho interés.

- Actitud crítica. Es la respuesta informada y reflexiva ante el orden establecido que busca la desujeción. La interpretación crítica como actitud de investigar. (Adorno, 2020)
- Pluralismo metodológico. Desde una posición pragmática se admite la interacción entre distintas posiciones metodológicas, asumiendo que no es necesaria una aceptación de sus fundamentos para utilizarlas como vías de investigación.
- Crítica a la educación. Se refiere a una interpretación reflexionada que tiene como objeto de estudio la educación.
- Pluralismo epistemológico. Este pluralismo asume el compromiso por entender el referente epistemológico de los distintos enfoques utilizados en la explicación del objeto de estudio. Con ello se admite la complejidad del fenómeno y sus posibles paradojas.
- Fijación de creencias. Procesos intencionados a través de los cuales una idea adquiere la función para guiar las acciones y otorgar certeza.
- Relación individuo sociedad. Relación dialéctica entre el individuo (yo) y la comunidad (otredad) situada en entornos complejos. Donde el ser humano como individuo es un sujeto único, pero incompleto, que se encuentra abierto a posibles conexiones y al cambio; en esta interacción la comunidad está siempre en constante cambio y no se percibe como fija, estática ni monolítica, sino como diversa.

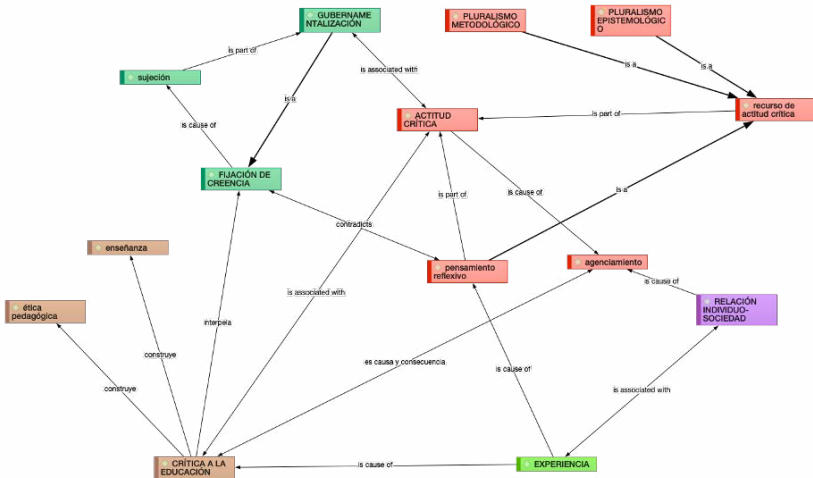


- Gubernamentalización. Acto de administrar las conductas de los individuos en sus conexiones, y está presente la relación entre sujeto-poder-verdad.

En la etapa de análisis e interpretación de la información se procedió a establecer categorías axiales que surgen de las relaciones entre las categorías teóricas y empíricas, así como del discurso de cada uno de los entrevistados. A partir de estas relaciones se presentan la prospectiva e implicaciones de la línea de investigación de los estudios críticos en educación.

La red semántica representa las relaciones entre las categorías empíricas que surgen de las voces de los actores.

Figura 10. Red de relaciones entre códigos.



Fuente: elaboración propia

Al establecer las relaciones entre los códigos empíricos obtenidos del análisis de las entrevistas, se establecieron distintos colores para entender que esos códigos están relacionados estrechamente, sin omitir las relaciones complejas entre todos ellos. Así, partiendo



de la actitud crítica como eje inicial de análisis, encontramos en el discurso de los entrevistados, diversos recursos que permiten asumir esa actitud y utilizar la crítica como herramienta metodológica, entre ellas además de aspectos procedimentales se subraya el pluralismo que dividimos en metodológico y epistemológico. El pluralismo epistemológico lo concebimos como posibilidad de diversas miradas para construir los problemas de investigación, en tanto el metodológico representa la flexibilidad y oportunidad de utilizar distintos caminos metódicos para acercarse a los fenómenos sociales. Frente a estas posibilidades, el pensamiento reflexivo es otro recurso sustancial ya que permite elegir, entre diversas posibilidades, los supuestos epistemológicos y las metodologías que se consideren más apropiadas para cada investigación, conservando siempre la coherencia y congruencia de la misma. El pensamiento reflexivo, a su vez, permite enfrentar conscientemente los procesos de fijación de creencia que se llevan a cabo con diversos dispositivos de control. Un pensamiento reflexivo que es necesario desarrollar a través de la formación formal e informal, requiere un entrenamiento y desarrollo constante en todas las etapas de la vida.

Los procesos de fijación de creencia a fin de cuentas propician la sujeción de los individuos que es un elemento previo a la gubernamentalización e institucionalización. Cuando esos procesos de dominación se asientan, sólo la actitud crítica permite las rupturas y reconstrucciones necesarias para las interacciones sociales. Dichas interacciones las consideramos en el código de relación entre individuo-sociedad, una relación problemática en sí misma que a partir de la crítica permite establecer procesos de agenciamiento individual o colectivo, que buscan modificar la realidad o realidades a que nos enfrentamos.

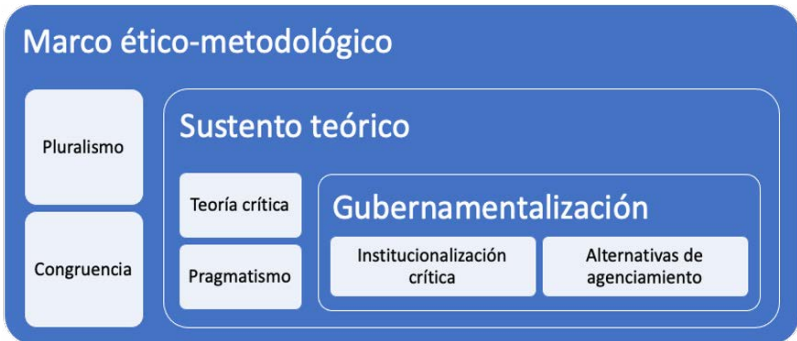
Desde el trasfondo teórico del pragmatismo, la experiencia juega un papel fundamental que, en las relaciones entre individuo y sociedad, logran el agenciamiento como motor de transformación que, en esta propuesta, resulta relevante para constituir la crítica a la educación. Para los pragmatistas, ni la teoría, ni la investigación concluyen hasta que son puestas en acción a través de la experiencia, de ahí la necesidad de desarrollar modelos metodológicos con enfoques y fines diversos, pero siempre considerando la experiencia como eje de trabajo.



Por tanto, la crítica a la educación requiere de la actitud crítica y el agenciamiento, para enfrentar los diversos procesos de sujeción de creencia. Con estos elementos, al adentrarnos en la necesidad de la crítica en educación, resaltamos dos códigos más que resultan imprescindibles para iniciar estas reflexiones en la investigación educativa: la enseñanza y la ética pedagógica, existen otros igualmente importantes, sólo que estos van a ser establecidos desde el planteamiento de la línea de investigación en estudios críticos en educación, ya que desde el discurso de los actores es indispensable enfocarse en las experiencias de enseñanza con una ética pedagógica que busca luchar contras las injusticias e inequidades en los sistemas e instituciones educativos.

A partir de este análisis inicial se procede a la interpretación del discurso y se establecen categorías axiales que permiten construir este apartado como una explicación teórico metodológico que permite construir la línea de investigación.

Figura 11. Categorías axiales sustantivas.



Fuente: elaboración propia



Figura 12. Categorías axiales de las implicaciones de los ECE



Fuente: elaboración propia



Marco ético-metodológico

En este punto partimos del pluralismo tanto epistemológico como metodológico, que nos permite abrir las perspectivas hacia distintos afluentes para incidir críticamente en la realidad. Concebimos de la siguiente forma ambos pluralismos:

- Pluralismo metodológico: Desde una posición pragmática se admite la interacción entre distintas posiciones metodológicas, asumiendo que no es necesaria una aceptación de sus fundamentos para utilizarlas como vías de investigación
- Pluralismo epistemológico: Este pluralismo asume el compromiso por entender el referente epistemológico de los distintos enfoques utilizados en la explicación del objeto de estudio. Con ello se admite la complejidad del fenómeno y sus posibles paradojas.

Las herramientas metodológicas son sustanciales en cualquier programa de investigación, al interesarnos por los estudios críticos en educación nos percatamos que hay aspectos imprescindibles al introducir la crítica como eje metodológico en esta propuesta de investigación. Ponemos de relieve al menos dos de esos aspectos: la experiencia y el sentido ético.

A partir de un trasfondo basado en la filosofía pragmática estadounidense las experiencias son relevantes para entender y construir las posibilidades metodológicas de la indagación y, a la vez, al desarrollar las investigaciones, las experiencias tanto de los actores, como de los investigadores seguirá siendo un nodo articulador del proceso. En este sentido, lo que ahora presentamos es una interpretación analítica de las experiencias que las voces de los actores nos ofrecen, en cada una de las entrevistas que componen este texto, relacionadas con las posibilidades metodológicas de la investigación crítica en educación.

El segundo aspecto de la propuesta metodológica es igualmente relevante: cuando la crítica es el eje de cualquier metodología es indispensable que asuma un sentido ético que invite a reducir las



brechas, incongruencias e injusticias que tanto los sistemas como instituciones educativas han perpetuado en México y en el mundo, a lo largo del tiempo.

Aparece así otro de los aspectos de la propuesta metodológica, la necesaria contextualización histórico social de cada indagación, las voces de los actores nos ofrecen experiencias, en algunos casos, de más de treinta años de práctica docente e investigativa.

En la primera etapa de la investigación establecimos categorías derivadas del sustento teórico y de la primera revisión de las entrevistas, así en el aspecto metodológico resaltaron una serie de recursos de la actitud crítica que nos permiten ahora considerar a la crítica como una compleja herramienta metodológica para las investigaciones en educación. Además, se estableció la necesidad de un pluralismo de diversa índole: epistemológico, metodológico, entre otros, que son resultado de las voces de nuestros actores. Tanto los pluralismos, como los recursos, con un trasfondo ético se convirtieron entonces, en la categoría axial de marco ético-metodológico que es del que aquí nos ocupamos.

Para la interpretación de la categoría denominada marco ético-metodológico se establecen diversos aspectos que en voz de los entrevistados son fundamentales para emprender los estudios críticos en educación.

La investigación educativa, de acuerdo con sus experiencias, debe ser el fundamento de la enseñanza y la integración del sistema educativo, y proporcionar información, conocimiento y estrategias de investigación desde un pluralismo metodológico caracterizado por el uso de diseños de investigación cualitativos y cuantitativos.

Me interesó observar las prácticas docentes, sus estrategias y particularmente la interacción en las aulas, entre profesores y estudiantes. Ese campo de análisis implicó una adaptación de mi aprendizaje previo ya que uno en las aulas se las ve siempre con estudiantes diferentes que proceden de familias distintas, de lugares distintos de la ciudad con capitales culturales y económicos distintos. (Zavaleta)



La crítica requiere además observar, describir, preguntar, conversar para entender lo que hay detrás de lo cotidiano; por ello resulta indispensable una perspectiva interpretativa, en un sentido histórico y sociológico, que atienda la complejidad. Partiendo de preguntas distintas a las hegemónicas, tal como sostiene Zavaleta. Ya que,

una investigación sin visión crítica no es investigación porque se convierte en una reproducción de conocimientos, en una compilación de cosas, en una repetición de ideas que finalmente pues eso si nos ayuda a lo mejor a sistematizar, a ordenar a conocer pero no a avanzar en el conocimiento.

(Contreras)

La crítica es una facultad que permite identificar algunas causas que hacen posibles ciertas injusticias y desigualdades. La facultad de la crítica implica ilustrar, hacer luz en aquellos aspectos de nuestras interacciones que están ocultos, que no son visibles e implica un entrenamiento del pensamiento y la capacidad de reflexión.

La ciencia y el conocimiento científico o académico siempre requieren de la crítica, es imposible en cualquier disciplina no ser crítico con el nivel de conocimiento que tenemos, con las formas de acercarnos, con las consecuencias que tiene ese conocimiento. (Por tanto,) la educación sin crítica creo que no tendría sentido ni para la docencia ni para el trabajo de investigación. (Montaño)

Una actitud pluralista basada en el uso de la investigación en los procesos educativos funciona como un recurso de la actitud crítica.

Es importante tener una formación integral en métodos de investigación cualitativos y cuantitativos porque como profesionales del campo educativo vamos a recibir encargos de evaluación de políticas o de investigaciones que midan la eficiencia de ciertos procesos educativos o de gestión escolar. Eso implica tener un entrenamiento cuantitativo muy sólido. Pienso que es necesario desarrollar también una formación o entrenamiento en investigación cualitativa. Lo mejor es asumir una actitud pluralista situada según las necesidades que en-



frentamos como docentes que investigamos nuestras propias prácticas docentes o escolares. (Zavaleta)

comenzar una sociedad que aprende que la incertidumbre es nuestro diario acontecer, que nuestras habilidades y capacidades para lidiar con la incertidumbre creo que realmente nos prepara mejor para enfrentar los retos que tenemos. (Arellano)

Rasgos del marco ético metodológico

Para construir el marco ético-metodológico en la investigación educativa es indispensable acudir a recursos de investigación con perspectiva crítica para el diseño, planeación, evaluación y desarrollo de los procesos educativos, para ello algunos de nuestros entrevistados nos dan su visión al respecto.

Zavaleta propone:

- Una dosis de empatía.
- La recuperación de las formas de comprender el mundo que tienen los actores de la educación y con ello descifrar sus puntos de vista
- La comprensión como paso necesario para interpretar las narrativas de estos actores.
- Poner atención a lo que no es inmediatamente visible.
- Buscar oportunidades para transformar interacciones desiguales
- Pensar biográficamente cada historia individual.
- Ser sensible a los dramas que experimentan los actores sociales en su vida escolar cotidiana

Por su parte, Montañó asume como rasgos de la función de la metodología, desde una visión crítica:

- Un procedimiento que acompaña a la construcción de conocimiento pero que no es único.
- Servir al conocimiento y no a una ilusión de control.
- En tanto al instrumento, es flexible y adaptativo.



Para Arellano la crítica pasa por:

- No asumir que exista una verdad o corrección a la que apunte el conocimiento y el desempeño de las distintas disciplinas, por ello requiere del diálogo.
- La educación no parte tampoco de certezas sino que se construye en el encuentro entre las realidades de sus actores, los rasgos de sus contextos y el contexto del proceso educativo, así como las prácticas propias de la disciplina y contenidos que se están formando, razón por la cual la ignorancia es su fundamento.
- Ante esta ignorancia fundamental, solamente el diálogo y la cooperación pueden conducir procesos educativos reflexivos que a partir de la experimentación y la evaluación vayan rectificando sus reflexiones, procesos y prácticas.
- Se requiere cierto atrevimiento para transgredir los dogmas y certezas que obstaculizan el conocimiento.
- Asumir que cada persona tiene sus propios criterios, dudas y lógicas que marcarán su devenir en los procesos educativos.
- La educación no es un hecho idealista ni aislado, es una actividad social, una actividad organizacional y una actividad política.

Para Contreras debemos tomar en cuenta:

- Contexto y situación para ubicar la investigación.
- Delimitación conceptual con el lenguaje crítico, donde el poder es sustancial.
- Pluralismo teórico y metodológico.
- Argumentos congruentes y no contradictorios.
- No temer a la incertidumbre y paradojas.
- Asumir que no hay una sola versión o forma de explicar la realidad y que la subjetividad es parte de esas explicaciones.
- Responsabilidad personal, hacia los otros y hacia la sociedad, para contribuir en lo posible a entender y enfrentar problemáticas diversas.



Todos estos aspectos nos permiten,

renovar siempre las miradas pero además estar atentos vigilar cuando nos sentimos muy a gusto, cuando entendemos cosas y encontramos respuestas parece que ahí habría un problema, porque las respuestas son bien difíciles de entender y lo que hoy podemos encontrar y explicar en una situación específica, en poco tiempo ya no será la respuesta satisfactoria, es un gran problema, es una gran problema porque parecería que está uno siempre insatisfecho con las explicaciones que siempre, las explicaciones son parciales y nunca se agotan y pues creo que sí, que esa es la manera si uno quiere dedicarse a la investigación, esa es la manera de enfrentarse a esos retos. (Contreras)

En disciplinas específicas hay también experiencias de los actores que nos muestran ciertos elementos a tomar en cuenta.

comienzo a entender los experimentos que se hacen y cómo las personas responden de una manera distinta a lo que los administradores y los gerentes les dicen, encuentro el conflicto y el poder en las organizaciones y entonces me comienza a interesar esta forma pues más científica. (Arellano)

La experimentación en el ámbito organizacional ha mostrado que lo que se dice de la acción organizacional y las acciones existentes no es equivalente debido a que eso que se tiene como normativo, en ocasiones no considera el papel de los conflictos de poder en la dinámica organizacional, en ese sentido, la experimentación deviene un recurso crítico.

La experiencia en administración tiene que ver con esta idea muy arraigada de que nada que se pueda explicar en la teoría sirve para la práctica, entonces es una disciplina, y menos en México como yo la viví, muy empobrecida. (Arellano)

A partir de la experiencia de Laura Zamudio en la enseñanza de la historia, se ponen en evidencia actitudes regularmente rechazadas por parte de los alumnos (aburrimiento, sensación de inutilidad,



cansancio), esto está asociado a la propia enseñanza pero también a la historia que cultiva el sistema educativo, que sirve para mantener y legitimar el poder y el sistema político. Ante esto una historia crítica, centrada en las experiencias de sus distintos participantes y desafiante de la historia legitimadora, permite otros procesos educativos.

Y ella se pregunta ¿cómo hacemos para que los chicos tengan una visión del mundo, con experiencias, de preferencia experiencias en otros modelos culturales? Que les de capacidad de diálogo con otras culturas.

yo si creo que eso es también muy enriquecedor y pues nuestro modelo tiene que ser un modelo que primero que genere más cooperación que enseñe más coordinación, cooperación y coordinación son diferentes, que enseñe también más coordinación, más investigación yo creo que también la educación más importante es cuando investigas, cuando realmente investigas cómo resolver los problemas y te haces preguntas y tratas de generar argumentos desde una posición teórica aprendes un montón, entonces sí creo que podemos desarrollar nuestro modelo educativa con base si en competencias pero también orientados a procesos de investigación generar estos escenarios en las clases, que ellos puedan investigar y hacer su marco teórico. (Zamudio)

Cuando nos preguntamos ¿Por qué los diálogos críticos en educación? Las respuestas son variadas e invitan a la reflexión más allá de anotar las bondades del encuentro de opiniones entre los actores.

Para no reproducir nuestro sistema educativo en las mismas circunstancias, por supuesto que es importante que funcione de manera adecuada pero no de forma injusta ni de forma desigual; si en efecto la educación sigue siendo el principal recurso capital para lograr cierta movilidad social que implicaría vivir mejor que nuestros padres y nuestros familiares. [La educación] tiene que atender precisamente esas desigualdades y algunas injusticias que se experimentan a lo largo de las trayectorias escolares. (Zavaleta)



El diálogo, en tanto necesario para la construcción de conocimiento y pensamiento, es también necesario para desarrollar una crítica que permita construir colectivamente formas de entender lo educativo, no obstante, parece ser un proceso inasible y complejo.

Así, una consecuencia de este marco ético-metodológico es constreñir las prácticas docentes de forma tal que interpelen a los diseñadores de las políticas curriculares a poner atención a la heterogeneidad y la complejidad en la educación; que nos ayude a comprender cómo funciona una sociedad y particularmente ensayar algunas interpretaciones de la sociedad latinoamericana y mexicana.

La primera que tendríamos que trabajar sería la base misma de la educación, para qué hacemos diálogos críticos para entender que hay visiones dominantes en el mundo pero que las visiones emergentes son importantes y que en muchas ocasiones cuando formamos a los estudiantes, cuando formamos a los individuos, si no tomamos en cuenta su propio contexto, su propia situación, sus propias carencias en muchas ocasiones, pues es muy difícil que vayamos avanzando en la formación, si nuestros modelos educativos son de avanzada, son de primer mundo son efectivamente buscando la excelencia, la calidad de la educación, pero frente a nosotros estamos en un ambiente distinto, en un ambiente donde la propia alfabetización es un problema, donde las carencias económicas son un problema para el aprendizaje y el aprovechamiento en la escuela, pues estamos ahí teniendo una fractura que nos implica un problema a la hora de cumplir con los fines de la educación. (Contreras)

En la observación es necesario identificar las reglas o los regímenes que regulan nuestros comportamientos en la vida diaria y evidentemente como esas reglas se institucionalizan y hacen posible la reproducción de la vida social, los procesos de socialización tanto desde las instituciones gubernamentales que hacen posible el control social.



Al respecto, Arellano señala que los estudios críticos buscan explotar y erosionar cualquier certeza, pero esto no por capricho sino porque es el propio espíritu del conocimiento. Aquello cuestionado y erosionado debe pensarse desde la pluralidad, el debate y el conflicto como valores importantes en la constitución de la educación.

estos diálogos nos va a servir también para esta reflexión ética que implica también este apoderarse de tu propia práctica, de tu propio actuar con el estudiante el hecho de que pasen como zombies por un proceso educativo es terrible, funciona para algo, pero para transformar la sociedad, transformar la sociedad, una sociedad democrática, una sociedad sin violencia o con menos violencia, una sociedad con mayor justicia, con mayor igualdad pues implica que estos individuos sean autónomos. (García)

Ética crítica de la educación

Al hablar de ética de la crítica, asumimos que esta es consustancial a la crítica, ya que debemos partir de un posicionamiento ético que guíe la labor crítica, lo que permite mediar entre los fines personales y egoístas, que cualquier intérprete posee, con las necesidades y realidades que son inherentes a los contextos de análisis. En este libro, las voces de los actores nos muestran referencias relacionadas, sobre todo, a experiencias en la docencia y la investigación, que nos permiten perfilar este aspecto como imprescindible para cualquier estudio crítico en educación. Así encontramos afirmaciones como las siguientes:

Lo que sí es cierto es que cuando eliges el camino de responsabilizarte política y éticamente por lo que crees y por lo que dices independientemente de si tu afluyente de verdad o de justificación es alguien magnánimo o ínfimo, creo que ahí es el momento en el que al menos ya no eres presa fácil. (Jiménez)

para no reproducir nuestro sistema educativo en las mismas circunstancias, por supuesto que es importante que funcio-



ne de manera adecuada pero no de forma injusta ni de forma desigual, entonces si en efecto la educación sigue siendo el principal recurso capital para lograr cierta movilidad social que implicaría vivir mejor que nuestros padres y nuestros familiares tiene que atender precisamente esas desigualdades y algunas injusticias que se experimentan a lo largo de las trayectorias escolares. (Zavaleta)

Es posible realizar un posicionamiento ético a propósito de dos elementos que son fundamentales para el funcionamiento eficiente del sistema educativo, a saber: la continuidad de la escolarización, a pesar de los elementos heterogéneos que la hacen compleja, así como la exclusión. La crítica se hace necesaria, para entender cómo debe incidir en lo que sucede en torno al proceso de selección pedagógica que hace “funcionar” la heterogeneidad, tal vez con ello se logren comprender las consecuencias que la dinámica inclusión/exclusión tiene, en la integración social de aquellos que quedan dentro y fuera del sistema educativo. Porque, las dinámicas de inclusión/exclusión que sostienen al sistema educativo mantienen dispositivos que determinan las funciones sociales de los sujetos, dispositivos con fines no declarados y, en ocasiones perversos, que mantienen la inequidad y exclusión en forma estructural y donde los “remedios” no son suficientes.

en la educación básica prácticamente toda la población en edad de estudiar está incluida pero eso va cambiando, porque el sistema va expulsando a ciertos estudiantes bajo el principio de que no son aptos para seguirse formando y que sería mejor que desarrollan otro tipo de capacidades técnicas que les permitieran incluirse en el trabajo y como el desarrollo de trayectorias universitarias y de posgrados son cada vez más improbables porque del número amplio o extenso de estudiantes de primaria de secundaria quedan muy pocos o son muy pocos los que ingresan a la universidad. (Zavaleta)

Desde una perspectiva crítica es necesario explorar la faceta de la educación relacionada con el encuentro y la cooperación para que la educación mantenga su relevancia social hacia la multiculturalidad y equidad social; recobrando así su sentido como recurso de



movilidad social. La educación situada en el pluralismo contribuye a atender algunas injusticias y desigualdades experimentadas por los estudiantes, ya que en principio permite bosquejar a otros sectores marginales que, en general, carecen de relevancia para los sistemas educativos.

ese silencio lo que nos está diciendo es que no se está tomando en cuenta su propia condición de personas, que se está vulnerando su dignidad humana solo porque no las escuchamos, ya luego por todo lo demás pero solo porque no las escuchamos, ahí hay un problema que tenemos que entrar a ver y a visibilizar, y cada quien en su ámbito de estudio. entender de qué manera esto está ocurriendo. (Contreras)

un vivir día a día, un disfrutar de las experiencias de manera rápida, cobrar y gastarlo casi inmediatamente porque además estamos en una visión hipercapitalista de esta necesidad es la adquisición rápida, del estrenar, de estar al día con las compras, entonces tenemos esta situación económica, tenemos además un país que no hay espacio para la gente mayor, no hay espacio laboral, no hay espacio afuera socialmente. (García)

La búsqueda de condiciones de equidad que permitan a los alumnos mantenerse en el sistema educativo tiene implicaciones sociales de largo alcance, ya que sería la educación y la escuela el lugar en que se generan las valoraciones, afectos e ideas que permitirían una sociedad centrada en la convivencia, desde la diferencia.

el tema de la pluralidad me parece que también, la inclusión, la pluralidad, la transversalidad, todos estos son también componentes importantes de los diálogos, tenemos que dialogar con todos, tenemos que dialogar con grupos indígenas, tenemos que dialogar con personas que tienen diferentes orientaciones sexuales, tenemos que dialogar con problemáticas nacionales, locales, internacionales, entonces la pluralidad en el sentido más amplio, no solo de las personas sino también de los problemas, la visión internacional también de la educación, los problemas que estamos viviendo aquí en México los están vi-



viendo también en Japón. La pandemia lo demostró, todos estamos enfrentando generaciones y realidades muy complejas, entonces la visión internacional en este diálogo me parece que también es muy importante, en esto yo diría, eso la estructura de pensamiento crítico, el papel de las tecnologías, el como manejar la pluralidad y sus trade off, la visión internacional esta visión desde lo local hasta lo internacional está presente. (Zamudio)

otro elemento más que ahora lo traigo a colación es una visión desde cierto sectores y desde ciertos elementos que tienen que ver sobre todo con sectores marginados, sectores vulnerados que generalmente no están en esa discusión y entonces tenemos que partir que la crítica es siempre entender esas grandes visiones de lo que sea que queramos discutir desde una sola perspectiva, desde un solo posicionamiento y entonces lo que tenemos que hacer es abrirnos a otras perspectivas, a otros posicionamientos y a otras visiones, así sean totalmente contrarias y totalmente enfrentadas a aquello que hemos considerado pues la gran narración de la historia. (Contreras)

La crítica es fundamental en la educación, y puede convertirse en un mecanismo lúcido y honesto para avanzar en el conocimiento y darles mejores opciones a ciertos sectores de la sociedad.

La educación sin crítica creo que no tendría sentido ni para la docencia ni para el trabajo de investigación (Montaño).

el motor realmente importante de la universidad es la crítica, claro hay unas críticas que son muy mal elaboradas, otras son mal intencionadas, pero la crítica como mecanismo objetivo honesto de avanzar en el conocimiento y de darle mejores opciones a ciertos sectores de la sociedad, ahora sí que la crítica es innegable no podemos pensar la educación sin la crítica. (Montaño)

Uno de los compromisos de la universidad es incidir activamente en la sociedad, en busca de una sociedad más igualitaria, más incluyente, menos violenta; la aspiración de inclusividad sólo puede



lograrse si sus actores se ocupan de conocerse y comprenderse mejor.

ahora se habla de un ambiente de inclusión, la inclusión tiene que ver con estas discapacidades, inclusión tiene que ver ahora con las cuestiones de género, pero también con la clase social, tiene que ver con las comunidades indígenas muchos grupos vulnerables que vienen a la universidad, pero no sabemos cómo incorporarlos y entonces tienen un aprovechamiento escolar, son objetos de burlas de compañeros, a veces de profesores que entre chiste y chiste los humillan. (Montaño)

la libertad de una sociedad es liberal democrática y está basada en la idea de que todos podemos pensar de manera distinta y que esa pluralidad nos lleva no tener el acceso a una pureza en ningún sentido, la pureza no existe lo que existe son el diálogo, la deliberación entre personas que pensamos distinto, que podemos construir, con recursos limitados, muchos problemas asociados políticos y sociales. (Arellano)

La educación es la vía que requiere una sociedad plural para desarrollar mecanismos de búsqueda de la verdad y justicia, al servicio de un paradigma de vida donde se eduque para la reconciliación y reincorporación de las rupturas sociales.

nunca me he sentido totalmente satisfecho con mi capacidad docente y lo único que he mantenido en estos años a nivel crítico de mi vida como docente ha sido tratar de no hacer daño, es decir tal vez no soy un excelente profesor y tal vez no logro tocar la vida de los estudiantes, pero al menos trato de que no sientan que el conocimiento es pérdida de tiempo que al menos observen que traté de hacer lo mejor que se podía, dentro de mis limitaciones, para que cada uno de los cursos que he dado en mi vida tengan alguna intención de ser diferentes. (Arellano)

necesitamos la visión de conjunto y con eso termino, ahí es donde entra la teoría crítica a dar una visión de conjunto a un montón de procesos críticos, es decir, unos estudios críticos



son estudios que buscan, están en una tensión crítica entre el caso y la totalidad para tratar de ilustrar tanto una como otra, pero no asume de entrada ninguna relación jerárquica normativa, ni es deductivista, ni cree que el todo explica la parte, ni es inductivista a radicalidad cree que la parte puede sumar al todo, lo único que consigue, por eso decía yo, es pluralista. (Jiménez)

necesitamos es una educación para detener la barbarie, para detener la terrible violencia que hay allá afuera, para detener este hipercapitalismo, para detener las injusticias sociales, para detener esta mala distribución de la riqueza, a mi juicio, desde ahí, podemos pensar esta crítica a la educación, pensar que la educación tiene que servir no para generar relaciones alienadas y alienantes como ha servido hasta ahorita, sino generar relaciones de libertad, o sea en pro de la autonomía de los individuos. (García)

Las experiencias de los estudiantes ajustan las prácticas de enseñanza-aprendizaje y con ello las actitudes y conductas de todos los participantes son constreñidas; cuando esto conduce a la creatividad entonces se maximizan las oportunidades de aprendizaje. ¿Cómo hacer esto posible en escuelas con realidades adversas?

desde que entras a la universidad entras a un proceso de silenciamiento, obediencia y acatar órdenes, ahora en ese sentido, como bien tú lo planteas, creo que pensar que lo que la academia pueda hacer o los pasos que pueda seguir, las formas que pueda tomar dependen siempre solo de la academia, sería silenciar a este grupo que es el alumnado que durante mucho tiempo ha estado silenciado pero en qué sentido silenciado, pues en el sentido que digamos sus preocupaciones ni siquiera son las que deberían estar dirigiendo sus propias trayectorias formativas. (Jiménez)

A partir de los diálogos críticos, con un sentido ético, es posible reflexionar sobre los procesos de ruptura y posicionamiento que, en un primer momento, pueden insidir en la modificación de un estado de cosas no satisfactorio, en la posibilidad de hacernos responsa-



bles de nosotros mismos, como actores educativos.

Estos diálogos nos van a servir también para esta reflexión ética que implica también este apoderarse de tu propia práctica, de tu propio actuar con el estudiante, el hecho de que pasen como zombies por un proceso educativo es terrible, funciona para algo, pero para transformar la sociedad, transformar la sociedad, una sociedad democrática, una sociedad sin violencia o con menos violencia, una sociedad con mayor justicia, con mayor igualdad pues implica que estos individuos sean autónomos. (García)

Siempre en los procesos educativos, va a haber una ideología de fondo, o sea cuando yo digo hay que mirar el país que queremos, ya desde una mirada, considero que hay una mejor versión de México que la que tenemos, pero por supuesto es desde una mirada muy específica, todo proceso educativo tiene atrás una visión ideológica y no hay que ser ingenuos en eso, más bien hay que dialogar sobre esa ideología y hay que ver si es lo que lo que queremos. (García)

Hay una ruptura entre la escuela formal y la escuela cotidiana. Entre estas hay una relación normativa y jerárquica, no obstante, para que la escuela cotidiana se dé, se requieren adaptaciones creativas y no comprender a la escuela formal como una guía trascendental de pasos. El problema radica en hacer operativos esos modelos ideales con grandes aspiraciones.

Decimos que educamos personas, que pasamos por procesos educativos a los estudiantes, los padres de familia se podrían preocupar que les dijéramos abiertamente de manera sincera: no estamos totalmente seguros de qué significa educar bien a tus hijos, no estamos seguros qué significa, qué los vamos a enseñar, que para qué y con qué utilidad, pero esa es la verdad, la verdad es que ignoramos un montón de cosas. (Arellano)

En la educación formal hay una paradoja con consecuencias sociales mayúsculas: los grupos vulnerables tienen en la educación



la principal e incluso la única vía para incluirse en el trabajo, pero la situación presente no garantiza que la educación sea una herramienta de movilidad social.

La educación debería tomar en cuenta dimensiones humanas como las emociones, los problemas familiares, los problemas económicos, las diferencias religiosas o culturales y la procedencia étnica a propósito del multiculturalismo para establecer un equilibrio entre eficiencia e inclusión en los sistemas educativos contemporáneos.

La objetividad científica, como anhelo normativo de todo conocimiento, no es un valor que deba normar al proceso de enseñanza, ya que si se pone en el centro al estudiante hay procesos afectivos inherentes a la educación, ante esto se necesita una ética robusta, cimentada en la equidad.

uno deconstruye y reconstruye y el siguiente paso que me parece que no sé si es ético solamente, tiene que ver con el hecho de lo que reconstruiste, es aceptar que eso que reconstruiste es igualmente implosionable y puede explotar después. (Arellano)

La crítica puede venir de muchos lugares y debe ser bienvenida y la crítica tiene que ver también con esta posibilidad de acercar más el mundo real a ese nivel utópico que es la institución. (Montaño)

La enseñanza conlleva una serie de actitudes y modos de hacer las cosas tradicionalista, cerrada y dogmática, no es necesario acoplarse a dicho proceder; en el diálogo con personas de otras disciplinas o perspectivas distintas puede encontrarse un camino a la transformación.

Una investigación sin visión crítica no es investigación porque se convierte en una reproducción de conocimientos, en una compilación de cosas, en una repetición de ideas que finalmente pues eso si nos ayuda a lo mejor a sistematizar, a ordenar a conocer, pero no a avanzar en el conocimiento. (Contreras)



entonces el traspaso de las fronteras no es nada sencillo parte de la política crítica es, creo yo, atrévete a romper esas y qué sucede si rompemos esas fronteras, a veces sale mal. (Arellano)

vivimos como siempre tiempos donde hay una especie de desesperación social por encontrar certeza. (Arellano)

Además, es indispensable formar una ética pedagógica en los docentes capaz de poner en juego, en sus interacciones, con los estudiantes un conjunto de estrategias reflexivas que busquen la convivencia e igualdad a pesar de las diferencias, capaz de mediar en lo cotidiano y afrontar las trayectorias educativas.

La ética del profesorado debe colocar en el centro a los estudiantes, tanto para las labores docentes como para el desarrollo de investigaciones y otras labores académicas.

Como profesores nuestra primera responsabilidad es con nuestros estudiantes, es con esas personas que de alguna manera se acercan a nosotros para ser formados, para comprender, para desarrollar también investigaciones para aprender a hacer investigación y si nosotros somos pasivos, somos cerrados en cuanto a las posibilidades de objetos de estudios, de metodologías, de planteamientos de investigación, pues no le estamos dando lo que estos estudiantes necesitan. (Contreras)

La tecnología puede ayudar a mejorar los procesos educativos pero un triunfalismo tecnológico podría hacernos pensar que podemos sustituir el proyecto social, el proyecto filosófico que es la esencia de la universidad, reducirlo a un problema de tipo técnico o tecnológico.

La formación del alumno ya no pasa por ser: aprendan lo que le dice el profesor, sino aprendan por ellos mismos, el profesor les va a ayudar, hay una corresponsabilidad. Autonomía y crítica van de la mano. La primera es con respecto a todo poder y dogma, la segun-



da es solamente posible si se cumple la primera y es también la que permite develar las consecuencias de la no autonomía.

Significa que hay que dialogar, necesitamos un maestro, pero también necesitamos un compañero, necesitamos a alguien que nos critique pero también alguien a quien criticar, necesitamos aprender a dialogar con nosotros mismos, yo creo que sin diálogo no tenemos nada, no tenemos capacidad de entender al otro de aceptar su diversidad, de respetarlo; el otro puede tener ideas muy contrarias. (Montaño)

La educación continúa siendo el principal recurso para vivir juntos a pesar de nuestras desigualdades, asumiendo nuestras diferencias de género, étnicas, socioculturales y en ese sentido creo que estamos asistiendo a nuevas formas de planificar y de financiar la educación en un sentido más multiculturalista, más equitativo, que reconoce la necesidad de reducir las asimetrías y las brechas. (Zavaleta)

Pero, después de un proceso crítico hay que pasar al momento de construir o proponer alternativas, lo que implica profundizar en cada uno de los aspectos pedagógicos de la educación.

Estas tres áreas que nos aporta la pedagogía: área curricular, área didáctica y área de la evaluación, son las esferas que deben, y digamos, los tres aros de un nudo borromeico que deben estar en todo proceso educativo, en el cual si sacas uno, deshace el nudo y ya no tienes un hecho educativo o un hecho pedagógico, puede haber uno educativo, pero educativo inconsciente vamos a decirlo así, pedagógico en donde hay una acción deliberada por transformar las cosas, si tenemos estas tres áreas: currículum, didáctica y evaluación, a mí se me ocurre que lo mínimo indispensable sería precisamente atravesar estas áreas con reflexiones que van con respecto al poder, la política y la economía en esta relación pero, fíjate creo no necesariamente desde una visión externalista que vaya de lo social al hecho educativo como regularmente se ha hecho en el camino sociológico, creo que aquí lo que hay que es que dar o digamos permitir también una apertura o un pluralismo



en los niveles ontológicos en los que se discute la educación.
(Jiménez)

La educación universitaria debe ser una educación que primero asuma la continuidad que hay entre proceso educativo y sociedad, es decir, no esta idea ahora sí y en concordancia con un calificativo muy contemporáneo, esta idea tóxica de que la escuela por un lado y el mundo real por el otro lado sino más bien hay una continuidad y en esa continuidad hay que irse ejercitando precisamente primero en tener muy bien argumentado lo que uno quiere y para tener eso hay que encontrar lo contrario, ahora, yo creo que teniendo esa actitud pues lo que hay que empezar leyendo pues siempre es digamos, lo que las temáticas de nuestro interés conecten son pues críticas que ya puedas encontrar más o menos establecidas y que puedan tener ciertos referentes críticos. (Jiménez)

Es importantísimo discutir el modelo de educación que tenemos porque la realidad se está moviendo aceleradamente, entonces hoy todo tiene que cambiar muy rápidamente, nuestros paradigmas, nuestras aproximaciones, nuestras teorías, nuestros instrumentos, todo el tiempo tenemos que estar cambiando aceleradamente con la realidad, entonces la educación siempre está en marcha con la realidad, por qué ahora, por qué ayer, por qué siempre, yo creo que es la misma razón, es fundamental para nuestra sobrevivencia también como especie más ahora creo, ahora es mucho más visible que antes.
(Zamudio)

Todo pasa por asumir las responsabilidades que nos corresponden y ser capaces de denunciar y modificar el rumbo fácil de las cosas.

Necesitamos repensar esas reglas y repensar esas relaciones, y si no lo estamos haciendo, a veces esto tiene que ver con los profesores, pues es por comodidad, ya nos acostumbramos a una manera de hacerlo, ya entendimos una cierta manera de comprender las cosas y pues lo más fácil es reproducirlo con nuestros estudiantes, entonces sí yo creo que la parte de la formación docente es indispensable pero no con pequeños



cursos y no con discursos y con ideas sueltas, sino que deben ser programas bien establecidos, bien desarrollados. (Contreras)

Ya hay una directriz desde el estado, y en este sentido podemos decir ideológica, porque la educación siempre también es ideológica, marca un rumbo. Más bien creo que hay que romper un poco esa unidirección y tratar de participar todos en los cambios educativos, hay que involucrarnos en esos cambios educativos porque nos queremos involucrar en un cambio social. (García)



Sustento teórico de la crítica

Las entrevistas discurrieron en un marco conceptual amplio marcado por nociones comunes como poder, dominación, reproducción, sujeción, pluralismo, inclusión, entre otros, con significaciones cercanas entre sí, lo cual sugiere un gran marco teórico que sustenta a la crítica contemporánea o bien vasos comunicantes entre distintas teorías con componentes críticos. Es claro que dependiendo del ámbito disciplinar de pertenencia de cada entrevistado, así como sus caminos en la vida académica, hay connotaciones, usos y sistemas conceptuales distintos para pensar en términos críticos, que además están en constante transformación.

Como fue expuesto en el primer capítulo, el uso contemporáneo de la crítica como una vía de pensamiento y acción se ha visto influido, principalmente, por las contribuciones que de la modernidad a la posmodernidad han sido caracterizadas por el escrutinio de los modos de dominación y gubernamentalización ejercidos por la vía del poder para, a la sazón, proponer un diagnóstico e incluso una vía de pensamiento y acción alternativa, que se denomina crítica por los motivos ya expuestos. En concordancia con esto, los entrevistados plantearon distintos supuestos teóricos, representantes y vías de acción que evidencian la impronta del marxismo, principalmente a través de la teoría crítica; las posturas descentralistas de los tópicos modernos hegemónicos, a saber, el freudismo como crítica al centralismo de la razón y la consciencia, la filosofía nietzscheana como crítica a la verdad y la moralidad dogmática, e incluso el darwinismo como crítica al antropocentrismo, entre otras. Igualmente, refirieron autores historicistas y posthistoricistas cercanos al trabajo de Foucault, cuya crítica se ha centrado en una revisión a contrapelo de las principales afirmaciones sobre el devenir de los dispositivos de control; también se afirmó la importancia del pragmatismo y el postestructuralismo para la constitución de caminos para la investigación social crítica contemporánea en el campo de la educación, brindándonos con esto una constelación teórica fundamental.

En la opinión de Arellano, la ruptura entre teoría y práctica, propia de su campo pero similar a la de otros campos disciplinares, ha tenido, para el ámbito educativo, consecuencias funestas ya que, por



un lado, quienes se encuentran inmersos en los procesos de las organizaciones educativas como operarios suelen tener una serie de apreciaciones, modos de hacer las cosas e intervenciones que son eficaces pero que no llegan a ser conocimientos porque adolecen de criterios epistemológicos para su justificación; por otro lado, están quienes se encuentran ampliamente informados de las teorías y cuentan con habilidades para transaccionar con la realidad desde las mismas, pero no son capaces de capitalizar esos conocimientos para la solución de problemas. Arellano sostiene que esta ruptura es salvable desde una perspectiva pragmatista, como paradigma para un proyecto de investigación en los Estudios Críticos en Educación, debido a que en ella se encuentra un llamado a una serie de rasgos deseables para consolidar un perfil capaz de moverse entre la teoría y la realidad, esta visión es:

- Confrontar dilemas y dicotomías que se dan por sentadas u objetivas esperando que repensarlas permita alternativas.
- Hace explícitos los valores detrás de cualquier convicción o enunciado que sostenga una práctica o “verdad” educativa, ya que proponer una solución es proponer un valor.
- Su posición axiológica conduce a centrarse en la resolución de problemas y no en convicciones o idealismos que pueden ser ajenos al propio problema.
- Esta visión tiene consecuencias para la gobernanza de la educación al considerar que se requieren conocer esos valores confluyentes en la toma de decisiones.
- Es importante entonces saber qué papel juegan las acciones de cada actor en la educación para no asumir un camino o metodología única que nos llene de certezas, pero no procure alternativas y soluciones.
- Abandonar las certezas como fundamento y como utopía, para introducir la incertidumbre como posibilidad creativa.

En este marco epistémico-axiológico hay una serie de supuestos teóricos, explícitos e implícitos, capaces de fundamentar una línea de investigación, los cuales se caracterizan por ser alternos a aquellos que supone la investigación hegemónica, principalmente positivista, sin suplirlos sino generando con ellos dudas y tensiones que permitan un proceder crítico pleno.



En primer lugar, sugiere un ejercicio de contrastación que sin duda nos recuerda a la duda moderna cartesiana y baconiana frente a los saberes dogmáticos o establecidos por la tradición, aquello dado por verdadero o falso por la misma, así como aquello que se tenga como conocimiento, con una salvedad: no se trata meramente de cuestionar a la tradición sino a la propia objetividad, es decir, eso que es afirmado como científico y que, extraña y anómalamente, se considera indudable. El fin no es derrumbar las certezas sino pensar en caminos alternativos que permitan discutir dichas certezas.

En segundo lugar, nos propone que, al menos en lo tocante a lo social y, por lo tanto, lo educativo, todo conocimiento está relacionado con valores; a partir de lo cual nos podemos preguntar cómo esos valores se relacionan con un conocimiento y con qué consecuencias lo hacen, así como de qué modo direccionan los usos y prácticas en torno a los conocimientos educativos, lo cual permite perfilar una cuestión fundamental: saber qué devenires instrumentales o utilitarios están alineados con las relaciones entre conocimientos y valores, por otro lado, identificar cuáles enarbolan vías alternativas.

En tercer lugar, dado ese papel fundamental de los valores, apelar a un conocimiento objetivo, neutral o trascendental es una imposibilidad, ya que la educación refiere a procesos contextualizados que no pueden ser abstraídos a plenitud por teoría educativa alguna; debido a esto, su propia formulación, abordaje y evaluación va en torno a un cambio anhelado, se logre o no, dejando invalidada toda formulación dogmática o doctrinal en los procesos de comprensión e intervención en investigación educativa.

En cuarto lugar, de cara a ese involucramiento necesario, el gobierno de las instituciones educativas y los procesos educativos no parte de conocimientos trascendentales aplicados de forma pseudo deductiva, sino que necesita analizar sistemática y críticamente los conjuntos axiológicos que posibilitan prácticas educativas; lo cual implica que el investigador con perspectiva crítica en educación debe conocer esos valores y el modo en que al interior de procesos gubernamentales educativos en específico se gestionan esos valores.



En quinto y sexto lugar, como consecuencia razonable, ha de considerarse que la importancia de esta dimensión axiológica coloca a los Estudios Críticos en Educación en torno a los actores y sus acciones como vía epistémica para abandonar las certezas e introducir la incertidumbre como camino para la crítica y recurrencia de todo proceso de investigación.

Esta visión es concordante con la propuesta de Zavaleta, a propósito del papel que debe tener la teoría en las investigaciones críticas, a saber: usar la teoría con un sentido crítico. Pensar de manera situada ciertas corrientes, construir objetos de conocimiento, trabajar en un sentido empírico orientado en términos epistemológicos y teóricos en el terreno y, sobre todo, hacer interpretaciones orientadas a la innovación. Esto es así, porque igualmente considera que hay una ruptura entre la escuela formal y la escuela cotidiana, ya que entre estas hay una relación normativa y jerárquica, no obstante, para que la escuela cotidiana se dé, se requieren adaptaciones creativas y no comprender a la escuela formal como una guía trascendental de pasos.

Los Estudios Críticos en Educación buscan intervenir a los propios procesos educativos, entonces disminuir esas brechas o dicotomías entre lo formal y lo cotidiano es un proceder que ha caracterizado a pragmatistas y post pragmatistas. Pero aquí no debe considerarse al pragmatismo como una doctrina o una tradición filosófica, sino como un conjunto de actitudes, creencias y procesos que consideran la acción como la realización de los supuestos axiológicos y epistemológicos que guían a la investigación educativa.

Estos rasgos han caracterizado a las perspectivas teóricas que han constreñido la formación y ejercicio profesional de los entrevistados, tal como queda patente en lo afirmado por Montaña quien, a la sazón del libro “Mito y poder en las organizaciones”, que escribió en coautoría con Eduardo Ibarra, afirma que:

Este es un libro que tiene ya muchos años y que ya no recomiendo porque ya está sobrepasado teóricamente, pero que en su momento despertó la idea que se podía hacer crítica y una crítica sana, en el sentido constructivo, no se trataba de



ponerle adjetivos sino de encontrar en qué sentido la teoría tiene sus bemoles, es decir, no está sólidamente construida, esa es una parte es la crítica y la otra parte consiste en develar sus consecuencias sociales; que pueden ser muy negativas en las personas, en las organizaciones y en la sociedad al contar con sistemas administrativos muy cerrados, poco participativos, muy autoritarios, esa era un poco la crítica que hacíamos en aquel entonces. (Montaño)

A esta afirmación subyace una perspectiva teórica sólida sobre el papel de la investigación crítica, a saber, que no existe trascendencia en un enunciado gnoseológico o práctica epistémica, que todo saber es contextual y perecedero, razón por la cual la revisión teórica (podría decirse la evaluación de teorías) y su reajuste es algo constante en los estudios críticos, sin que esto implique una falsación o superación de los supuestos teóricos que se reajustan, más bien lo que hay es un primado instrumental en torno a las consecuencias sociales de los saberes, desde el cual se desarrollan conocimientos para cambiar situaciones específicas, decantándose en ejercicios de gobierno en las organizaciones educativas con perspectiva crítica y en fundamentos críticos para el proceso educativo, ya que, como menciona García, “la institución educativa lo que hace es ser un reflejo del estado de poder y por otro lado ayuda a que se siga manteniendo ese estado de poder, esa es la principal crítica en esta visión que llaman Pedagogías Críticas”.

En la siguiente figura se presenta un mapa de autores representando de manera gráfica en qué lugar del mundo se concentra el mayor número de autores mencionados por los entrevistados.



Figura 13. Mapa de autores



Fuente: elaboración propia



Institucionalización crítica de la gubernamentalización

El eje discursivo Institucionalización Crítica de la Gubernamentalización (ICG) tiene como contexto al sistema educativo, éste se entiende como la institución, es decir, el modelo aceptado o camino a seguir y legitimado en una situación y tiempo determinado que se establece como la práctica social ideal o generalmente aceptada. Por otro lado, tenemos a la escuela como la organización, entendida como una criatura organizacional que no es monolítica, ni goza de un orden excepcional, es más bien una arena de grupos y coaliciones donde interactúan individuos y grupos que toman decisiones y realizan acciones que en su conjunto hacen posible a la organización (Arrellano, Del Castillo; 2023, p.1). La escuela como organización se compone de individuos y grupos que se relacionan con diferentes niveles de autoridad y tipos de liderazgo en busca de alcanzar sus fines, para lo cual, los individuos establecen relaciones instrumentales en un ambiente dominado por las rutinas y los procesos, donde la negociación es el derrotero, el uso de estrategias, tácticas y recursos políticos componen la cotidianidad, pero en su conjunto generan conflictos que, de manera paradójica, son el motor de la dinámica organizacional.

La categoría ICG tiene la posibilidad de colocar su “mirada” en distintas dinámicas relacionales pero, aquí destacamos tres: las institución(es) dominante(s) en la sociedad, para nuestra propuesta de investigación sería el sistema educativo; un segundo sería la(s) organización(es) donde los individuos y los grupos hacen coaliciones para dirigir una buena parte de la vida social, para nuestra propuesta de investigación sería la escuela; el tercero sería la interrelación entre la institución y la organización, es decir, es muy probable, por la naturaleza de ambos objetos (institución y organización) la relación entre ellos en el ámbito de la realidad social empírica tiende a mantener diferencias o, mejor dicho, asimetrías porque de origen son distintas pero, la historia nos muestra que en repetidas ocasiones, deseamos vincularlas, relacionarlas, hacerlas simétricas, sin embargo, esa dinámica conlleva la generación de brechas, que es posible entenderlas como la diferencia que se observa entre el modelo a seguir, señalado en la institución con relación al actuar de la criatura organizacional.



La ICG nos lleva al estudio del concepto de gubernamentalización, que se concibe como el ejercicio del poder, a través de una mancuerna entre marco institucional y gobierno. El marco institucional se encuentra determinado por dispositivos que tienen como fin dirigir la conducta de los individuos, a través de reglas, leyes, derechos, procesos, rutinas, costumbres, entre varios otros. Por otro lado, al gobierno lo entendemos como un sistema legitimado por los integrantes de la sociedad y que se vale de distintos aparatos, tanto de tipo represivos como ideológicos, quienes a su vez pueden utilizar elementos jurídicos, políticos, económicos, culturales y/o educativos, a manera de criterios para dominar y dirigir la conducta del ser humano y hacer posible la convivencia social. El resultado del gobierno es la sujeción del individuo para administrar su actuar en sociedad.

Es decir, el ser humano es sujetado a una forma de gobierno que lo dominará y guiará para actuar bajo ciertos criterios, así deviene sujeto, con lo que obtiene la probabilidad de generar sentido a su existencia social, así como certidumbre para su relacionamiento social.

La institucionalización de la gubernamentalización es un fenómeno singular que parte de algo que consideramos universal, como es la sujeción del ser humano o su gubernamentalización donde intervienen tanto marco institucional como gobierno, los cuales influyen en la conformación del objeto de estudio denominado como ejercicio del poder. Es singular porque su comprensión depende del contexto, situación, historicidad de los actores, el tiempo y la dinámica de los elementos existentes, lo anterior, conforma una relación de tipo complejo. Lo que exige a la Institucionalización Crítica de la Gubernamentalización tener un acercamiento a los contextos específicos de la sujeción, donde el ejercicio del poder destaca como categoría epistémica.

La Institucionalización Crítica de la Gubernamentalización como estudio reflexivo del ejercicio del poder que sujeta al individuo. Esta sujeción del individuo es un fenómeno social inevitable, porque el tema del poder es un asunto co-sustancial a nuestra naturaleza humano-social. Sin embargo, tenemos la posibilidad de establecer, en el sentido de institución, una actitud crítica por medio de la reflexión



y ser conscientes de las características de esa gubernamentalización que nos sujeta y/o, a la que pensamos sujetarnos, porque el alcance de la ICG es ofrecer la probabilidad de decidir, estar conscientes (entendemos esa consciencia desde la racionalidad limitada, es decir, es una conciencia limitada y no total), sobre aquello a lo que estamos sujetos y, a partir de ahí, entender las relaciones, generar cambios o librarnos de ese tipo de sujeción aunque, ello implica pasar a otra sujeción pero que, en el mejor de los casos, la reflexión nos indicará que nos abre nuevas posibilidades, claro, de manera temporal, no puede ser más.

La ICG la entendemos que parte de una actitud pero ante sus limitaciones se promueve una institucionalización de la crítica que se matiza a manera de un hábito, en el sentido de una regularidad, de algo que nos sea habitual, lo cual permite rebasar nuestros contornos circunscritos por los dispositivos que nos sujetan o gobiernan, por tal razón, la actitud crítica nos ofrece la opción de colocar en el terreno de la duda todas o, al menos la mayoría de las sujeciones que nos sostienen y, por lo tanto, conforman o construyen el sentido de nuestro pensar, actuar y socializar. Cabe destacar que la ICG no tiene como finalidad el cambio de aquello que ejerce la gubernamentalización en la vida del sujeto, sino la acción de reflexionar, de entender aquello que lo sujeta o dirige. Por lo tanto, la ICG en este proyecto de investigación busca posicionarse y tomar conciencia del marco institucional, el gobierno, la(s) organización(es) y el ejercicio del poder que ejerce una gubernamentalización sobre nuestra vida para sujetarnos y abrirnos a la probabilidad para decidir nuestra permanencia o cambio.

La Institucionalización Crítica de la Gubernamentalización busca hacer habitual dudar bajo una estructura orientada a reflexionar sobre la sujeción, en tanto aquello que me sujeta (gubernamentalización) y da dirección a mi conducta en lo individual como lo social. En un sentido amplio la ICG consiste en aproximarse a una comprensión de esa gubernamentalización para tomar decisiones de vida en relación a lo que me sujeta; de entrada, comprender el contexto, marco institucional, sistemas, gobierno, organizaciones, pero en otro extremo, la ICG tiene la probabilidad de ofrecernos puntos orientadores para decidir cambios o ajustes a esa sujeción



e incluso, hasta el extremo donde se decide si continuar sujeto o des-sujetarse. Aunque esa de-sujeción implica una nueva sujeción con otro gobierno que, en apariencia, podría guardar mayores coincidencias con el sistema de creencias del sujeto.

La ICG es posible entenderla también como: “darse cuenta que soy parte de algo que me sujeta, pero ¿qué implica esto? ...”, en esta línea de entendimiento la ICG ofrece, en alguna parte de su práctica, la creación de sentido, de identidad, pues la actitud crítica desde la que parte, así como su base en la duda y la reflexión, abre posibilidades de agenciamiento, esto significa, darle voz al individuo, así como la posibilidad de asumirse como parte de la “situación”, donde su capacidad de decisión y de actuación tienen consecuencias en el devenir de la gubernamentalización que me sujeta.

Al introducir la ICG tenemos que aceptar la idea de diversidad o pluralidad para dar paso a distintos afluentes, para debatir democráticamente en el ambiente de la organización gubernamental que dirige nuestras conductas en lo privado y lo social. El hábito de la crítica parte de cuestionar o interpelar la gubernamentalización para asumir críticamente los procesos de institucionalización. Consideramos clave aportar algunos puntos de partida para la crítica, a manera de pistas sobre la sujeción, su entorno, probables consecuencias y no como totalidad; de acuerdo a los y las entrevistadas les presentamos algunas opciones, como son: autonomía, Inclusión, pluralidad, atención a la diversidad (vs lo homogéneo), “educar para la paz” (grados de libertad), identidad con sentido histórico (genealogía como método para acercarse al entendimiento de esas identidades).



Alternativas de Agenciamiento

Las Alternativas de Agenciamiento (AA) se relacionan con acción y dirección frente al fenómeno educativo para crear posibilidades de cambio. Esta acción y dirección dependen tanto de la actitud crítica del sujeto como de su capacidad de gestión, considerando que ambos elementos están delimitados por un contexto social en un tiempo específico con actores relacionados y en circunstancias específicas.

Las AA tienen un origen político porque al implicar acción y dirección suponen definir aquello que es valioso, es decir, se establecen fines en un contexto y tiempo determinado con actores y circunstancias específicas, donde un grupo de sujetos acuerdan que esos fines tienen suficiente valor para considerarlos como los adecuados, ya que dan sentido y dirección a las conductas de un grupo de personas para alcanzar ciertos beneficios que compensan el costo de lograrlos.

Comprender las AA es considerar “la verdad” como un criterio para establecer su cadena de valor, sin embargo, ésta se basa en la idea donde nadie ni nada tiene una posición de privilegio para asegurar que posee o tiene a *priori* la verdad, al menos no como verdad única o última, sino que existe una pluralidad de opciones y posibilidades para llegar a la verdad. Cabe mencionar que la verdad no está exenta del contexto ni del tiempo, así como tampoco de las relaciones entre sujetos que conforman una sociedad.

Cuando se trabaja con las AA se entiende que buscan el cambio, en este caso en el fenómeno educativo o, al menos, en una parte de él. Por principio de cuenta, este cambio se manifiesta como una triada compuesta por: conflicto, incertidumbre y trabajo arduo. El conflicto se debe a que si no existe un monopolio de la verdad siempre será posible una verdad alternativa, por lo tanto, los fines que se estiman como valiosos para orientar la conducta y alcanzar los beneficios esperados por un grupo, otro grupo puede impugnarlos y proponer fines que sean tanto o más valiosos para obtener beneficios mayores o a menores costos, por lo cual, varios grupos pueden surgir defendiendo su postura con lo cual el conflicto será constan-



te, cabe destacar que el conflicto no debe entenderse como algo negativo sino como una fuente de posibilidades o alternativas para mantener la pluralidad, la diversidad, la discusión abierta a distintos puntos de vista o grupos, pues a la par se evita que alguien obtenga el monopolio de la verdad. También es cierto que el gobierno y la administración resultan ser recursos mínimos para impedir que el conflicto se convierta en obstáculo de movimiento para el cambio en el fenómeno educativo.

Ahora bien, la incertidumbre consiste en la ausencia de certeza sobre el resultado de cierta conducta, acción o estrategia, en parte porque nadie tiene la verdad absoluta y porque la complejidad social contribuye a la diversidad de resultados o falta de certeza, pues ante el fenómeno socio educativo no aplica una lógica causal determinista, a lo más se puede concebir como situaciones con cierta probabilidad como lo pensaba Max Weber (2020) donde se deben considerar por lo menos el contexto, tiempo y situaciones específicas, así como el conocimiento adquirido por la reiteración de una experiencia sistematizada como es el *expertise* o la curva de aprendizaje o el conocimiento de una ciencia social o humanística. En este sentido, la incertidumbre es una constante que funciona a manera de “catalizador” pero la naturaleza humana lucha constantemente contra ella para convertirla en certeza.

Por último, el trabajo arduo consiste en vencer la resistencia que todo fenómeno educativo presenta debido a la dinámica que le imprime pertenecer a la esfera de lo social, esto es, considerar por lo menos, las implicaciones políticas, económicas y culturales que motivaron su origen social. Cambiar o modificar algo del fenómeno educativo implica una secuencia de actividades concatenadas donde confluyen tanto lo racional como lo emocional para construir un determinado porcentaje de probabilidad de cambio, a esto último lo concebimos como trabajo arduo.

Las AA si bien se orientan al cambio del fenómeno educativo, este cambio se nos presenta a lo más como una probabilidad que debe considerar cómo convivir políticamente con el conflicto, la incertidumbre y el trabajo arduo en un medio ambiente contextualizado, donde no existe una verdad única e impera la complejidad de las



relaciones sociales.

Ahora bien, hemos caracterizado las Alternativas de Agenciamiento (AA) de forma orientadora pero no limitativa o definitiva porque sería una tarea extensa e infructífera porque está en constante movimiento, se transforma, se hace de mayores recursos porque de acuerdo a cada contexto, situación, tiempo y actores adquiere nuevas aristas a estudiar. Sin embargo, en este caso de los Estudios Críticos en Educación ocuparemos las experiencias, conceptos y propuestas de las voces que participaron en las entrevistas para ofrecer un perfil de la AA en la realidad empírica del fenómeno educativo. Cabe mencionar que las siguientes descripciones también son propuestas orientadoras sobre cómo se entiende en lo particular la AA y en ningún caso se podrá asumir como definitivo, acabado o último.

En voz de los entrevistados y las entrevistadas el fenómeno educativo presenta distintas Alternativas de Agenciamiento (AA) pero mencionan que una de ellas se refiere a la tensión paradójica entre homogeneidad y heterogeneidad en el proceso formativo que sucede en la escuela. Esta tensión se refiere a que históricamente, salvo algunas excepciones, se ha tratado a todas y todos los estudiantes por igual en lo referente a su formación en la escuela, sin considerar las diferencias entre ellas y ellos a partir de su historicidad, contexto, situaciones e intereses. La homogeneidad ha dominado en lo referente a la cobertura del sistema educativo mexicano como único camino debido a la gran demanda del servicio tanto en zonas urbanas como rurales, dejando de lado la heterogeneidad como una visión válida para aplicarse en los procesos de formación que implementa la escuela. Cabe mencionar que esta tensión paradójica se observa en todos los niveles educativos.

La AA inicia, de acuerdo a las voces de los entrevistados y las entrevistadas, en la formación de una ética pedagógica en los docentes que les permita reconocer las diferencias y convivir con ellas para interactuar con los y las estudiantes a partir de un conjunto de estrategias reflexivas que busquen la inclusión mediante la interacción de la diversidad, siendo capaz de mediar entre lo cotidiano y afrontar las trayectorias educativas. El y la docente deben desarrollar el máximo de su potencial en tanto sus habilidades y competen-



cias pedagógicas para alcanzar un desempeño que tienda hacia atender la heterogeneidad en el aula y, posteriormente, en su oficio educativo profesional (Zavaleta).

La AA en el caso de la tensión paradójica entre homogeneidad y heterogeneidad que se observa en la formación escolar, tiene la posibilidad de utilizar a la etnografía como recurso metodológico porque va descubriendo oportunidades que pueden ser aprovechadas por los docentes para observar y reflexionar sobre sus propias prácticas profesionales con el fin de transformar aquellas interacciones tendientes a la homogeneización (Zavaleta). Porque cuando valoramos a todos como si fueran iguales, en tanto que la vida nos indica exactamente lo contrario, los seres humanos somos diferentes, somos heterogéneos, por lo cual nuestra enseñanza no puede ser general, ni pretender que una misma propuesta sirva para todas y todos, siempre serán necesarias especificaciones particulares según cada caso (Zavaleta). En este sentido, la observación etnográfica nos ayuda a pensar biográficamente cada trayectoria individual que requiere cada uno de los estudiantes (Zavaleta).

La dirección que la AA propone ante la tensión paradójica antes mencionada es la atención individual para evitar una enseñanza general y atemporal. Donde la sujeción a una ética pedagógica por parte del docente es necesario con el fin de elaborar propuestas de enseñanza incluyentes, dinámicas, contextualizadas que atiendan la diversidad. Un recurso metodológico sería la etnografía para comprender el contexto, situación y perspectiva de las y los estudiantes. Desde esta visión se construye una Alternativa de Agenciamiento frente a la visión dominante de la homogeneización en la educación, la cual nos sujeta al punto que la hemos normalizado para casi aceptar que es la única vía de enseñar en la escuela. En tanto que la heterogeneidad es otra vía posible y plausible.

Una segunda Alternativa de Agenciamiento (AA) ante el fenómeno educativo es el perfil del profesor que se encuentra frente a grupo, pues, se considera de valor el vínculo entre investigación y docencia como afluente de comunicación intersubjetiva que lleva a la reflexión sobre la práctica docente, con el fin, de tener una dinámica de mejora, en el sentido de encontrar relación pedagógica entre los



medios que lleven a la formación de los aprendizajes esperados en las y los estudiantes.

En la opinión de uno de los entrevistados se debe eliminar la dicotomía entre investigación y docencia dado que “la figura del profesor-investigador solucionaría la dicotomía entre ser buen docente o buen investigador en pro de un perfil mixto” (Zavaleta). También debe considerarse, de acuerdo con la opinión de Zavaleta, la formación de una ética pedagógica en los docentes para promover una conducta que privilegie la reflexión “...poner en juego sus interacciones con los estudiantes un conjunto de estrategias reflexivas que busquen la convivencia e igualdad a pesar de las diferencias capaz de mediar en lo cotidiano y afrontar las trayectorias educativas” (Zavaleta). En definitiva, el perfil docente mixto ofrece la posibilidad de darle la palabra a los actores educativos para exponer con detalle los problemas cotidianos que enfrentan en sus trayectorias al interior del sistema educativo.

La formación docente orientada hacia el perfil mixto (docencia investigación) tiene el propósito de visibilizar lo que piensan los actores educativos como bien se destaca a continuación “con el propósito de darle la palabra a los actores y observar qué dificultades están enfrentando en la dinámica del sistema educativo, en el nivel donde se encuentran y a partir de las propias interacciones que están construyendo cotidianamente”. (Zavaleta)

La conformación del perfil docente tiene el camino de la autonomía y la crítica como alternativa de agenciamiento. En este sentido se afirma que “Autonomía es con respecto a todo poder y dogma; crítica es solamente posible, si se cumple la primera y, es también la que permite develar las consecuencias de la no autonomía” (Montaño).

Sin olvidar la importancia del diálogo en el proceso de enseñanza – aprendizaje, pues Montaño destaca que es una herramienta central para alcanzar un aprendizaje crítico. Cabe destacar que las posibilidades del diálogo van más allá de la comunicación entre docente y estudiante, ya que como medio para alcanzar la autonomía y la crítica, exige un diálogo entre distintas fuentes, perspectivas y dis-



ciplinas para comprender de mejor manera el fenómeno educativo, es decir, realizar ejercicios críticos complejos. (Montaño)

La formación del perfil docente, de acuerdo con Arellano, tiene como alternativa de agenciamiento girar hacia el pluralismo y dejar de lado el purismo académico, característica de las sociedades contemporáneas porque “El purismo educativo y la búsqueda de un adoctrinamiento y apostolado a través de la educación, son fábricas sociales dañinas, que generan procesos de sujeción nocivos” (Arellano).

Una tercera Alternativa de Agenciamiento (AA) es la relación entre educación y paz. Vínculo a destacar, pero que contrario a lo esperado, no siempre ha sido una relación “rosa”, es decir, no siempre se complementan para generar el tipo de relaciones esperadas en la sociedad (relaciones no violentas), ante lo cual una de las entrevistadas destaca:

Es necesaria una educación que sirva para detener la barbarie, la violencia y las injusticias sociales asociadas con el hipercapitalismo y su mala distribución de la riqueza. Esta educación debe servir, no para generar relaciones alienadas ni alienantes como ha servido hasta ahorita, sino generar relaciones de libertad, o sea en pro de la autonomía de los individuos. (Zamudio)

La educación en este sentido enfrenta una tensión paradójica crucial, pues, por un lado, debe buscar construir relaciones de libertad, pero, por otro lado, debe seguir una currícula a *pie juntillas* para cumplir con la formación de un perfil de egreso. Ante esta situación es necesario replantearse algunas preguntas: ¿para qué funcionan los procesos educativos? ¿cómo debe ser la educación para la paz en la sociedad contemporánea? ¿qué elementos debe incorporar y cuáles dejar de lado la educación para reducir las situaciones de violencia entre actores educativos? En definitiva, la reflexión de base ética y orientada a la crítica permite, en palabras de Zamudio, “... apoderarse de la propia práctica educativa para evitar la inercia (los zombies) y con ellos perseguir la transformación de la sociedad hacia la democratización y la erradicación de la violencia, la bús-



queda de justicia e igualdad, así como autonomía”.

En este sentido, nuestras decisiones, posiciones y relaciones, respecto de este tipo de tensión paradójica presentan una dimensión ética, por lo tanto, la decisión pedagógica siempre presenta dificultades porque se relaciona con la dirección, procesos, actores y recursos a implementar en la formación de trayectorias educativas para las y los estudiantes, ya que éstas deben ser favorables, en un marco de libertad, sustentada en derechos y responsabilidades pero sometidas, de manera permanente, a la crítica.

La educación para la paz también está relacionada de manera íntima con la equidad, la inclusión, con aprender a vivir y convivir juntos a pesar de nuestras diferencias y desigualdades. Sobre la importancia de la equidad en la escuela se destaca lo siguiente:

La búsqueda de condiciones de equidad que permitan a los alumnos mantenerse en el sistema educativo tiene implicaciones sociales de largo alcance, ya que sería la educación y la escuela el lugar en que se generan las valoraciones, afectos e ideas que permitirían una sociedad centrada en la convivencia desde la diferencia. (Zavaleta)

Trabajar en el sistema educativo, del nivel que sea, es una oportunidad para realizar acciones que hagan posible reconocer los derechos de las y los actores educativos que interactúan en las escuelas, de manera independiente de sus procedencias familiares, sociales o culturales. Incluso el desarrollo de programas compensatorios, remediales, extracurriculares que permitan reducir esas desigualdades del propio sistema educativo o el sistema social, porque el efecto de la reproducción de esas desigualdades termina afectándonos a todos y desviando o mal logrando las trayectorias educativas (Zavaleta).

Cabe aclarar que la reproducción de las desigualdades de vez en vez se entiende como demostrar “ser el mejor”, mostrarse como el más apto o el más competente. Dado que muchas veces en la sociedad se piensa que ser exitoso se asocia a triunfar sobre los demás, jugar juegos de suma cero, pero este imaginario es dañino para el aprendizaje de vivir y convivir con la otredad en la sociedad,



en un contexto de diferencias y desigualdades no es saludable alimentar acciones donde la desgracia de otro es la fortuna de uno. Al respecto se comenta lo siguiente:

... Yo creo que lo dices muy bien, fuimos formados en la idea de los juegos de suma cero y hay juegos de suma variable donde todos podemos ganar, o sea, que yo gane no significa que tú pierdas y, sobre todo, quitarnos de la cabeza que los perdedores siempre tienen que perder. A mí personalmente me parece que esa forma tan evolutiva de pensar nuestras relaciones con los otros puede tener consecuencias funestas y fatales, pasar por encima de los otros, usarlos como medios para conseguir nuestros fines, a la larga termina produciendo efectos en nosotros mismos que tiene que ver con nuestras emociones de soledad, de angustia, de tristeza, de no reconocimiento, porque nos quedamos solos; no hemos construido la convivencia con los otros, no hemos hecho posible que los otros también se realicen y, al final, esos son los principios que acompañan a la crítica ilustrada moderna, que consiste en hacer posible que los demás también sean iguales, que sean libres, que sean fraternos, de tal forma que nosotros podamos desarrollarnos en ese escenario. (Zavaleta)

Hasta este punto, la crítica tiene como horizonte construir una Alternativa de Agenciamiento frente a los problemas, retos o tensiones paradójicas existentes, sin embargo, en el ámbito educativo, el imaginario social parte de esa idea perfecta de la educación como un proceso donde todo puede ser planeado e intervenido para producir un resultado, así como la figura del docente como un oráculo del conocimiento todopoderoso, pero, en la realidad no se acerca ni por mucho a esa imagen social. La educación se da entre ignorantes, en un ambiente de incertidumbre. Regularmente la educación simula una empresa o una línea de producción de la cual el alumno y sus habilidades son el producto, esto es ya un problema que se agrava, si se observa que además de todo, ese “producto” es obsoleto a los desafíos del mundo actual (Arellano). Es en este punto donde las AA son una necesidad para intervenir en la realidad social y, al mismo tiempo, un imperativo de la actitud crítica en su compromiso político.



Implicaciones de los Estudios Críticos en Educación

En esta parte del trabajo se presentan elementos de los estudios críticos que, a través de las relaciones entre las categorías, consideramos contribuyen a la investigación del fenómeno educativo pero desde un trasfondo crítico que denuncie situaciones que pueden estar ocultas en primer plano, por lo cual, es necesario emplear herramientas críticas tanto para entenderlas como para visualizarlas en el contexto donde se localiza.

Una de las implicaciones de los estudios críticos en educación es entender que la heterogeneidad, propia del individuo, es un reto a las propuestas formales en educación porque la realidad escolar nos enseña que la elección se decanta por atender la diversidad desde la homogeneización. Los resultados de esta elección en el proceso formativo de las y los estudiantes nos lleva a comprender el por qué no se logra el fin formativo del sistema educativo, pues muchas historias de vida son reducidas a una única manera de entender la educación, con lo cual, se violenta y transgrede la individualidad, las posibilidades de crecimiento y aspiraciones del estudiante.

La relación individuo-sociedad se entiende como una relación dialéctica entre el individuo (yo) y la comunidad (otredad) situada en entornos complejos. Donde el ser humano como individuo es un sujeto único, pero incompleto, que se encuentra abierto a posibles conexiones y al cambio; en esta interacción la comunidad está siempre en constante cambio y no se percibe como fija, estática ni monolítica, sino como diversa (Zavaleta). El sistema educativo es incapaz de atender la heterogeneidad, en sentido amplio. Se utiliza más bien un reduccionismo ingenuo en la acción curricular. Desde la experiencia del entrevistado se muestran dos preocupaciones fundamentales:

1. El currículum no está a la altura de la heterogeneidad de los actores educativos.
2. De qué manera puede el sistema educativo atender la heterogeneidad.



La experiencia en educación se utiliza para observar las dificultades entre el fenómeno educativo formal, la heterogeneidad social y las instituciones socioeducativas. En tanto, para la enseñanza, considera que la experiencia se relaciona con la didáctica para desarrollar alternativas sobre cómo atender la heterogeneidad en la escuela, y de forma concreta, en el aula.

La experiencia tiene entonces una función crítica, como recurso, dado que desde ella se cuestiona lo dictado por los documentos normativos para enfrentarlo contra la realidad que se vive en el proceso de enseñanza – aprendizaje en el aula.

Desde una crítica a la educación es claro que la educación basada en indicadores de eficiencia, calidad y competencia no es sensible a las necesidades que tiene la individualidad, la convivencia social, entre muchas otras situaciones, ante este tipo de situaciones el entrevistado Montaña destaca: “La humildad es importante en el ámbito educativo” con el objetivo de mantenerse abierto a la idea que la educación es un fenómeno inacabado, heterogéneo, complejo, dinámico pero, sobre todo, plagado de incertidumbre donde no hay respuestas, caminos o modelos definitivos.

Por su parte, otro de los entrevistados como es Arellano comenta que su formación en dos disciplinas le llevó a reconocer dos implicaciones de la crítica en educación, a saber: que es necesario detectar los conflictos y atender sus causas; así como, buscar debajo de los discursos cotidianos llenos de certezas aquello que es problemático.

En este tenor, con respecto a la docencia y frente a sus experiencias decepcionantes como alumno, asume a la crítica como la forma de evitar caer en esos problemas, y en cambio, ser un docente que coadyuve a la construcción de las vidas, carreras y proyectos de los alumnos, tratando de no hacer daño y contribuir positivamente en sus vidas.

Ignoramos un montón de cosas y la realidad es que la ciencia tradicional normal está basada sustantivamente en la idea de todo lo que ignoramos y de que cada una de las cuestiones



que construimos una hipótesis, luego evidencias y luego como pruebas no son sino un paso dentro de la ignorancia para descubrir luego que nuestra ignorancia si existía y que tenemos que rehacer nuestras hipótesis, nuestras ideas, porque la realidad es mucho más dinámica y divertida que nuestras hipótesis, nuestras tesis y nuestros procesos y, entonces, la educación, tiene que ser muy atrevida. Uno tiene que poner a gente ignorante a formar gente ignorante, todos somos ignorantes al final de cuentas. (Arellano)



Tensiones paradójicas de la crítica a la educación

Al asumir la crítica como una herramienta o actitud que permite transitar de un estado de cosas a otro, que se considera “mejor o deseable”, surgen discusiones sin fin acerca de lo que se critica o de lo que se propone. Para concluir este apartado nos interesa enfatizar que, en un camino crítico, de corte pragmático, esas discusiones son ineludibles e incluso deseables pues son las que permiten los procesos recursivos que la crítica, y la investigación, sin duda requieren. Por lo anterior hemos denominado a esta situación “Tensiones paradójicas de la crítica”, considerando que la tensión alude a la relación de dos posiciones contrarias que luchan por prevalecer, aunque al aludir a la paradoja, sostenemos que, en ocasiones, contradecir el sentido común es necesario, aunque ello implique ir en contra de las ideas y valores generalmente aceptados; advirtiendo que no existe un punto de llegada o una respuesta verdadera como tal, sino únicamente posiciones susceptibles de discusión, que permiten continuar el proceso crítico.

En este sentido algunas de las tensiones que observamos son las siguientes:

1. La tensión entre una visión ideal y la realidad social. Un aspecto ineludible de los problemas que aquejan a las sociedades tiene que ver con esa brecha entre lo ideal, lo planeado, y lo que ocurre efectivamente, parece ser parte de la naturaleza de las relaciones sociales; sin embargo, ello conlleva múltiples carencias y violaciones hacia las personas y colectivos. A través de la crítica esas brechas se hacen evidentes, y se visibilizan situaciones concretas que deben atenderse, aunque los recursos siempre sean insuficientes. Esto implica una paradoja y una toma de decisiones, a veces perversa, ya que significa atender a unos y olvidar a otros, así sea sin intención. Debemos asumir que ello es parte de la realidad social, lo que no significa que dejemos de luchar por reducir la inequidad y desigualdad de nuestra sociedad. Algo similar ocurre en la for-



mación educativa cuando se pretende que la teoría y la práctica son referentes distintos, en realidad son aspectos inmersos en toda explicación o interpretación de la acción social, por lo que es necesario que, en todo proceso formativo, tanto docentes como estudiantes, asuman que teoría y práctica son inseparables en todo momento.

2. Atender a la diferencia es importante en pro de la inclusión, no obstante, la atomización puede ser un problema social con consecuencias mayores. Insatisfacción y lucha permanente contra el poder.

3. La crítica puede tener consecuencias negativas en aquellos que se consideran aludidos, incluso llevar a actitudes violentas y poco respetuosas, lo cual conduce, en ocasiones, a sistemas cerrados, poco participativos, autoritarios, esto es un riesgo que se debe tomar, para procurar que la crítica sea prudente y equilibrada en los procesos formativos y de investigación.

4. La crítica no debe dirigirse exclusivamente a los modelos educativos sino también a las prácticas educativas, en específico, lo que se está formando. Aunque se trate siempre de procesos inacabados. La educación formal ha experimentado una tendencia por elaborar modelos pedagógicos en el papel que se fundamentan con teorías y se citan autores con ideas revolucionarias pero que en su conjunto componen una visión idealizada sobre cómo debería ser la formación de las y los estudiantes. Sin embargo, en la práctica educativa los docentes, directivos, padres y estudiantes experimentan cotidianamente dificultades o micro situaciones que no son consideradas en los modelos pero que afectan de manera sustantiva al logro de los fines educativos. La tensión se presenta al decidir a cuál extremo debemos atender para formar a las y los estudiantes, lo macro, lo estructural, o las necesidades concretas. Nuestra posición es que debe buscarse un equilibrio entre ambos extremos que permita, con los recursos disponibles, construir modelos educativos acordes a su contexto y, a la vez, atender problemáticas específicas.



5. La tensión entre ideología y educación existe, ya que es inherente a toda actividad humana. La crítica nos permite una revisión constante de los componentes ideológicos en los procesos educativos a través del diálogo y la reelaboración en torno a los valores que, democráticamente, se decidan como guía, en un contexto, tiempo y espacio determinado.



Alcances y perspectivas

Partiendo de la crítica hemos establecido elementos que nos parecen sustanciales para utilizarla como herramienta metodológica en los estudios en educación, las posibilidades son inmensas y están determinadas por los intereses y preocupaciones de los investigadores.

Específicamente, en la línea de investigación de estudios críticos en educación, asumimos la necesidad de establecer a la crítica como un eje articulador del análisis del fenómeno educativo en distintas dimensiones e intereses. Ello implica que se tomen como elementos subyacentes la historicidad, el contexto y el pensamiento situado, como claves para iniciar cualquier indagación.

En ese sentido, empezar esta exploración con una investigación cualitativa que reúne percepciones, nos pareció pertinente para comprender la pluralidad y sentido ético de las sujeciones que encontramos al estudiar las instituciones y organizaciones educativas en México y la región. Desde luego, asumimos también las limitaciones que un estudio de esta naturaleza posee y nos ajustamos a ellas para poner en claro algunas categorías teóricas y conceptuales que pueden guiar la investigación.

Cuando caracterizamos a los estudios críticos en educación como línea de investigación hemos establecido los alcances de nuestros temas de investigación, dentro de un marco ético metodológico que nos permitirá desarrollar diversas indagaciones; asimismo, estamos comprometidos con las posibilidades que la visión crítica nos ofrece al estudiar un fenómeno tan complejo como el educativo en contextos de inequidad, exclusión, sujeción e institucionalización, históricamente centralizada y autoritaria.

Las perspectivas que este primer acercamiento nos ofrece son ilimitadas, esperamos en el futuro establecer diversos intereses individuales y colectivos que nos permitan utilizar estas herramientas para continuar con la exploración de temas de interés que incluyan a la educación como un eje transversal de discusión.



A partir de las reflexiones epistemológicas y metodológicas que surgen de este libro estamos convencidos que es inevitable reducir la complejidad y establecer supuestos compartidos por los autores para fundamentar el modelo de investigación que podemos desarrollar en el futuro. Un modelo que corresponde a un proceso de indagación que concebimos como:

- Continuo, recursivo y dinámico.
- Flexible y dirigido a fines claros que buscan construir o aplicar conocimiento.
- Admite una diversidad de vías y fundamentos teórico-metodológicos, por lo que acepta la pluralidad.
- Colaborativo, en tanto se aclare el objeto de estudio y existan compromisos compartidos por los integrantes del grupo.
- Formativo e integral, dado que los procesos siempre están en construcción.
- Autónomo en la toma de decisiones y las posturas adoptadas en forma individual o grupal.

Por tanto, sostenemos que la investigación es un proceso recursivo, autónomo, reflexivo, coherente que se desarrolla en distintos momentos y circunstancias. Es importante que este proceso sea explícito en cada momento sustantivo del proceso, tanto para el grupo de investigación, como para los participantes.

De ahí que, los principios del proceso de investigación que advertimos, en forma no limitativa son: recursividad, autonomía, flexibilidad, coherencia, pluralidad. En este sentido, dentro del proceso de investigación se encuentran elementos estratégicos (etapas o nodos) que es necesario situar como puntos de encuentro, que se dan durante el todo el proceso.

La recursividad es un principio que nos obliga a regresar permanentemente a los productos anteriores de la investigación; considerando el proceso de investigación como un sistema, asumimos que, cualquier modificación a una de sus partes, impacta en todas las demás. Así, la investigación nunca se cierra, sino que está en constante evolución, al igual que el estudiante que se forma para ser investigador.



Autonomía ética y operativa, que contribuye a la congruencia de todo el proceso y sus resultados, utilizando el diálogo y la argumentación como instrumentos que focalizan las distintas posturas.

Flexibilidad que va unida a la convicción de que todas las voces y propuestas deben ser tratadas con apertura y respeto, lo que no significa abandonar banalmente las convicciones, sino más bien abrir los sentidos a otros significados y concepciones.

Coherencia para mantener los límites (siempre difusos) del conocimiento científico tanto en la valoración interna del proceso de investigación y sus elementos, como en sus productos y resultados aplicables.

Pluralidad ética y metodológica que funciona como apertura a la contradicción y complejidad a pesar de sus inconvenientes y las paradojas que produzca, además da la bienvenida a posibilidades innovadoras de construcción y aplicación del conocimiento.

Todos estos principios del modelo metodológico propuesto, conllevan un compromiso, con sentido ético, que permite al investigador posicionarse explícitamente frente al proceso de indagación y sus resultados.

La determinación de las distintas etapas en una investigación nos permite establecer, además, las interconexiones necesarias entre los elementos del sistema que se convierten, a la vez, en momentos en que el investigador toma decisiones para elegir el camino a seguir en la indagación. Bajo la idea de que no hay un mejor camino, sino sólo múltiples alternativas que deben ser seleccionadas a partir de una autonomía reflexiva del o los investigadores.

En todo este proceso, el papel de otros elementos sustanciales, a los que denominamos el contexto de la investigación, es de primer orden. Nos referimos al problema de investigación, el sustento teórico y los resultados. Consideramos que estos elementos son los que permiten tomar decisiones y, a la vez, seleccionar un modelo metodológico coherente en la investigación, el cuál seguirá en revisión y corrección permanente.



Desde luego, agradecemos la disposición de todos los entrevistados, su honestidad e interés por compartir lo que en realidad ha sido su vocación desde hace muchos años, nos ofrece alternativas y pensamientos coherentes y, a veces, apasionados que no sólo inspiran a este grupo de investigación, sino que serán, seguramente, fuente de interés para muchos otros investigadores y aspirantes a serlo, con lo cual sirve este texto como un homenaje a estas mujeres y hombres que han dedicado su vida a la investigación y la docencia en distintas áreas y contextos.



Fuentes de consulta

Adorno, T. (2020). *Lecciones sobre dialéctica negativa: fragmentos de las lecciones de 1965-1966*. CANOPUS EDITORIAL DIGITAL SA.

Arellano, D., Del Castillo, A. (2023) *The promises and perils of compliance: Organizational factors in the success (or failure) of compliance programs*. De Gruyter.

Bachelard, G. (1973). *La filosofía del no: ensayo de una filosofía del nuevo espíritu científico*. Amorrortu.

Bachelard, G. (2000). *La formación del espíritu científico*. Siglo XXI.

Bachelard, G. (2001). *El compromiso racionalista*. Siglo XXI.

Bozalek, V. (2013). Editorial. *Critical Studies in Teaching and Learning*. 01(01), I-III.

Canguilhem, G. (2009). *Estudios de historia y filosofía de la ciencia*. Amorrortu.

Critical Education (18 de octubre de 2023). About the journal. Institute for Critical Education Studies. <https://ices.library.ubc.ca/index.php/criticaled/about>

Critical Studies in Education (16 de octubre de 2023). Aims and Scopes. Taylor and Francis Online. <https://www.tandfonline.com/action/journalInformation?show=aimsScope&journalCode=rcse20>

Critical Studies of Education (25 de octubre de 2023). About this book series. Springer. <https://www.springer.com/series/13431>

Estrada-Acuña, R. A., Arzuaga, M. A., Giraldo, C. V., & Cruz, F. (2021). Diferencias en el análisis de datos desde distintas versiones de la Teoría Fundamentada. *EMPIRIA. Revista de Metodología de las Ciencias Sociales*, (51), 185-229. <https://doi.org/10.5944/empiria.51.2021.30812>

Foucault, M. (2018) *¿Qué es la crítica? Seguido de la cultura de sí*. Siglo XXI.



Gross, R., Messichk, R., Chapín, J. y Sutherland, J. (1983). *Ciencias Sociales. Programas actualizados de enseñanza*. Limusa.

Horkheimer, M. (2003). *Teoría crítica*. Amorrortu.

Ibarra, E. y Montaña, L. (1987) *Mito y poder en las organizaciones*. Trillas.

Journal for Critical Education Policy Studies (19 de octubre de 2023). Home. Journal for Critical Education Policy Studies. <http://www.jceps.com/>

Khun, T. S. (1978). *La estructura de las revoluciones científicas*. FCE.

Marcuse, H. (2020). *Escritos sobre ciencia y tecnología*. Ennegativo Ediciones.

Perea, A. (2016). Michel Foucault: vocabulario de nociones espaciales. Universidad Distrital Francisco José de Caldas, CLACSO y Magisterio.

Reichenbach, H. (1954). *La filosofía científica*. Fondo de Cultura Económica.

Rousseau, J. J. (1985). *El contrato social*. ALBA.

Soulen, R. N., & Soulen, R. K. (2011). *Handbook of biblical criticism*. Fourth Edition

The International Journal of Critical Pedagogy (25 de octubre de 2023). Focus and scope. The International Journal of Critical Pedagogy. <https://libjournal.uncg.edu/ijcp/about>

Weber, M. (2020). *Economía y sociedad*. Fondo de Cultura Económica.

Para citar este libro: Contreras-López, R.E. García-Soberano, C.A. Jiménez-Rosado, R.D. (2024). Diálogos críticos en educación: voces y experiencias, edición digital, Universidad de Xalapa. ISBN: 978-607-8991-00-6

ISBN: 978-607-8991-00-6



El tiraje digital de esta obra: “Diálogos críticos en educación: voces y experiencias” se realizó posterior a un riguroso proceso de arbitraje doble ciego, llevado a cabo por dos expertos Investigadores designados por el consejo editorial de la Universidad de Xalapa, realizando además la revisión anti plagio y cuenta con el aval del Consejo Editorial Universidad de Xalapa.

Primera edición digital de distribución gratuita, marzo 2024.

La Universidad de Xalapa es titular de los derechos de esta edición.

Los coautores son titulares y responsables únicos del contenido.

Diseño editorial y portada: Cristina Carreira Sánchez.

Requerimientos técnicos: Windows XP o superior, Mac OS, Adobe Acrobat Reader.

Editorial: Universidad de Xalapa.



La educación, históricamente, ha sido objeto de estudio de la mayoría de las ciencias, ya sea en sus principios o en su aplicación; sin embargo, muchas investigaciones dejan de lado la crítica para centrarse en la prescripción. Ante este hecho, como investigadores, asumimos el compromiso de enfrentar el análisis del fenómeno educativo desde la crítica. Un primer paso, con esta obra, es presentar una línea de investigación para reforzar la propuesta formativa de la Universidad de Xalapa y sentar las bases para futuros estudios críticos.

Acudimos al diálogo con destacados y destacadas investigadores, que nos permitieron apreciar carencias, oportunidades, virtudes y necesidades en el campo de la educación, encontrando asimismo, propuestas teóricas que permiten construir el concepto de crítica.

Cuando asumimos que la paradoja y la incertidumbre son parte de la discusión, se hacen necesarias transformaciones de forma y fondo, para encontrar explicaciones renovadas y herramientas innovadoras, que permiten afrontar la complejidad del fenómeno educativo.

De esta forma, el equipo que conforma la Vicerrectoría de Investigación amplía sus líneas de investigación y apunta hacia la crítica, como un recurso necesario para la investigación.

ISBN: 978-607-8991-00-6



9 786078 991006

