

Investigación educativa y ciencia social crítica*

César Cascante**

*Todo el tiempo que podía consagrar
al trabajo debí reservarlo a mi obra,
a la cual he sacrificado mi salud, mi
alegría de vivir y mi familia (...)
Si fuéramos animales, podríamos
naturalmente dar la espalda a los
sufrimientos de la humanidad para
ocuparnos de nuestro propio pellejo.*

Carlos Marx (Carta del 30 de abril de 1867)

Este trabajo se plantea como una reflexión en torno a la cuestión de qué sentido puede tener que los educadores de todos los niveles educativos se planteen la tarea de investigación. Como se verá no es un cuestión que sea fácil de responder.

Naturalmente no me la planteo por que sea difícil y me gusten los grandes retos, si no porque creo que en torno a ella se pueden ir organizando de forma más o menos estructurada otras cuestiones con las que tenemos que enfrentarnos los que hacemos investigación educativa.

Al mismo tiempo estas cuestiones no son solo relativas a la investigación educativa, implican directamente a otros aspectos de la tarea educativa: la práctica curricular y la formación docente.

Como punto de partida abordaré brevemente la distinción entre ciencia social funcional y ciencia social crítica. Después, en un segundo apartado más extenso, trataré de analizar los discursos educativos emancipatorios para poder trazar algunos caminos por los que pueden transitar los programas educativos de investigación desde la ciencia social crítica. Por último volveré a la cuestión inicial planteada para señalar algunas ideas para seguir trabajando.

Ciencia social funcional y ciencia social crítica

Siguiendo, a modo de recurso explicativo, lo planteado por Dussel (1998) se puede distinguir entre ciencia social funcional y ciencia social crítica a partir de tres criterios de demarcación.

a) El primer criterio de demarcación: ciencia o pseudociencia

El primer criterio de demarcación es el que trata de distinguir el conocimiento científico del que no lo es. Para Popper (1962) el criterio de demarcación para establecer que una teoría es científica consiste en el hecho de que dicha teoría haya definido claramente enunciados básicos falsables. Se propone que la condición de conocimiento científico

* Este trabajo ha surgido como una aportación al VII Encuentro Nacional de la Red DHIE (Docentes que Hacen Investigación Educativa) y al II Encuentro Nacional de Colectivos Escolares y Redes de Educadores que Hacen Investigación desde la Escuela (Casilda (Santa Fe/ República Argentina, 24 y 25 de agosto de 2007). Tras la lectura de los trabajos de investigación presentados a estos dos encuentros que se celebran como uno solo, elaboro este escrito que debe ser considerado como un primer borrador para su discusión con los asistentes. Como no he podido estar presente en Casilda, invito a todas/os las compañeras/os asistentes a estos encuentros a que me hagan llegar sus opiniones y valoraciones. Lo pueden hacer a la dirección de correo electrónico: cascante@uniovi.es

** Profesor de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Oviedo (Asturias/España)

viene dada por la posibilidad de que ese conocimiento pueda ser refutado por un experimento crucial. Lakatos (1983) desarrollando lo planteado por Popper, defiende su idea de programa de investigación como más representativa de los grandes logros científicos que la hipótesis falsable aislada.

Kuhn (1971) abre una nueva perspectiva con su planteamiento de la existencia de cambios de paradigmas en la historia por revoluciones científicas. Con Feyerabend (1986, 1989) nos encontramos que, frente a las concepciones acumulativas y lineales de la ciencia, deben considerarse los factores de contenido, históricos, sociológicos, psicológicos, estéticos, etc. Para este último autor el conocimiento nunca puede estar seguro de haber accedido a la realidad.

b) El segundo criterio de demarcación: las ciencias sociales

Este segundo criterio de demarcación debe definir la diferencia entre ciencias naturales (exactas, duras, etc.) y humanas o sociales. En términos muy generales podemos decir que las ciencias humanas y sociales se desarrollan usando la explicación (generalmente propia de las ciencias exactas o duras) o la comprensión. La comprensión interpreta el sentido intersubjetivo de las acciones ya que los objetos investigados en las ciencias humanas son seres humanos que dotan de significado a sus relaciones.

c) El tercer criterio de demarcación: ciencias sociales funcionales y críticas

La primera Escuela de Frankfurt ya planteo que una teoría podía ser crítica si se pone de parte de las “víctimas” materiales (para hablar como Benjamin o Levinas) del sistema capitalista. El ponerse de parte, efectiva y prácticamente junto a la víctima, y no solo en posición observacional y participativa, es decir entrando en el horizonte práctico de la víctima al que se decide a servir por medio de un programa de investigación científico-crítico, es el criterio constitutivo de la ciencia social crítica.

Desde esa posición práctica el científico social puede observar nuevos objetos de investigación y desarrollar un discurso nuevo con algunos de los elementos creados por la ciencia funcional pero creando otros diferentes.

Conviene subrayar algunas de las características de la ciencia social crítica frente a lo que hemos denominado ciencia social funcional:

- Parte de la idea de hegemonía, es decir de que el capitalismo es un sistema que crea víctimas y, no sólo eso, que su dominio está naturalizado haciendo creer a las víctimas que su orden es el único posible. Contempla a la ciencia funcional como un espacio que no es ajeno a esa hegemonía y que, por lo tanto, se plantea programas de investigación que obedecen mayoritariamente a los intereses de los sectores dominantes.
- Su diferencia fundamental con respecto a la ciencia funcional es de carácter ético-político. Representa una opción ética al ponerse de lado de las víctimas, pero esa opción requiere, de forma explícita o implícita, la realización de un análisis político que interpreta la realidad social concreta en la que se vive.
- Al colocarse en un espacio contrahegemónico no puede esperar un reconocimiento social como el de la ciencia social funcional.
- La diferencia entre ciencia social crítica y ciencia funcional no puede venir dada por su metodología de investigación. La ciencia social funcional puede recurrir a procedimientos comprensivos que utilizan técnicas cualitativas, puede utilizar la participación como un recurso eficaz para la integración de la víctimas en el programa de investigación funcional.¹

¹ Frecuentemente estos cuatro aspectos son olvidados por los que ha toda costa quieren ponerse la etiqueta de críticos. Las nuevas formas de gestión productiva introducidas desde hace tiempo en las empresas (toyotismo, postfordismo) y ahora también en la educación, conocen muy bien como se puede desarrollar una ciencia social funcional mediante técnicas cualitativas o favoreciendo la participación.

Distintos caminos para concebir y desarrollar el programa de investigación de la ciencia social crítica en educación: un análisis político de los discursos educativos

Para que la investigación contribuya al desarrollo de una ciencia social crítica de la educación debe plantearse un análisis político de los discursos que pretenden que la educación contribuya a la emancipación social o cuando menos a alcanzar niveles mayores de igualdad y justicia. La mayoría de los discursos educativos contienen esta perspectiva, precisamente por ello se hace más necesario su análisis.

En este apartado trataré de hacer este análisis con el propósito de reflexionar sobre lo que puede considerarse o no las líneas fundamentales de los programas de investigación de la ciencia social crítica de la educación.

-No por que haya más educación hay más igualdad y más justicia

Esta idea de vincular la existencia de más igualdad y más justicia con la extensión de la educación es una idea generalizada en todos los ambientes. Muchas personas, instituciones, movimientos sociales, son los que piensan que si la educación se extiende cada vez a un mayor número de personas contribuye a que podamos establecer sin ningún género de dudas que estamos acercándonos a ese ideal de igualdad y justicia.

Cuanto menos analfabetos haya, cuanto más personas accedan a la enseñanza primaria o a la secundaria, cuanto más personas puedan realizar estudios universitarios, más estará contribuyendo la educación a la igualdad y a la justicia.²

Desde esta perspectiva la contribución de la educación a la igualdad y la justicia es en primer lugar de cantidad y después de calidad. Primero se trata de que todas las personas tengan de hecho la posibilidad de recibir educación. Que, por tanto, no quede nadie al margen de ese derecho por ser pobre, mujer, inmigrante, o por pertenecer a una minoría étnica o religiosa.

Después vendrá la cuestión de la calidad. No solamente se trata de que todas las personas tengan acceso real a la educación sino de que la educación que reciban sea de calidad. Si la educación que reciben los pobres, las mujeres, los inmigrantes o los miembros de una determinada minoría, no tiene la misma calidad que la que reciben los que no pertenecen a estos grupos, quedará todavía mucho por hacer para que la educación mejore su contribución a la igualdad y a la justicia.

Desde esta perspectiva se trata de que todos y todas tengamos acceso real a una educación de calidad a lo largo de toda nuestra vida. Sin embargo, detrás de esta idea tan extendida, que casi parece natural, se esconden algunas cuestiones que, a poco que reflexionemos sobre ellas, nos plantean dudas, algunas de ellas bastante inquietantes como veremos a continuación.

Una primera reflexión siembra ya bastantes dudas sobre esta forma de ver la contribución de la educación a la igualdad y a la justicia. En las últimas décadas la extensión de la educación ha aumentado tanto en los países del centro como en la periferia del planeta sin que por esta circunstancia podamos decir que también nos encontremos con sociedades cada vez más igualitarias y justas.

Incluso bajo la etiqueta del empowerment (empoderamiento) en bastantes ocasiones no aparece otra cosa más que ciencia social funcional.

² Sin embargo, los datos indican que aunque se mejore en cuanto al número de personas que acceden y permanecen en el sistema educativo, al mismo tiempo pueden aumentar los niveles de injusticia (número de pobres, diferencia entre pobres y ricos, entre negros y blancos, hombres y mujeres en cuanto a pobreza se refiere. A este respecto, y en general sobre algunas cuestiones paralelas a las planteadas en este trabajo, referidas a la situación de Latinoamérica, puede verse el trabajo de Gentili (2006)

Una segunda reflexión aumenta la desconfianza sobre la contribución de la educación a la igualdad y la justicia. No podemos decir que las personas más educadas (en este sentido, es decir las que más educación han recibido) son las que más contribuyen a la igualdad y a la justicia. Muchas personas de las más educadas apoyan políticas claramente antisociales y, por otra parte, surgen movimientos sociales protagonizados por personas poco educadas que contribuyen de forma muy importante a la igualdad y la justicia.

A partir de estas dos reflexiones quizás merezca la pena que nos preguntemos por qué entonces es tan general la confianza en la extensión de la educación como contribución a la igualdad y la justicia. Parte de la explicación puede estar en la fuerza que aún tiene el discurso liberal ilustrado.

-El discurso educativo liberal ilustrado

El discurso educativo nacido del racionalismo iluminista parte de la concepción de un sujeto preexistente al que se le atribuye una naturaleza universal. Se trata de un sujeto dotado de una razón universal, una razón que tiene su máxima expresión en el paradigma científico del positivismo lógico. El principal enemigo de esa racionalidad es la ignorancia en forma de falta de instrucción, de superstición, de ideología (como falsa conciencia) o los sentimientos que nublan la razón.

La historia-mundo es concebida como la búsqueda de una sociedad en la que sea posible el reinado de la razón. Una sociedad en la que las cuestiones sociales se resuelvan sobre la base de esa razón universal, en donde los sujetos racionales puedan encontrar las condiciones para elegir informadamente el mejor argumento. Una sociedad, en definitiva, en la que la naturaleza previamente otorgada al ser humano pueda ser expresada.

La historia tiene un sentido progresista. La organización social más avanzada es la llamada sociedad democrática occidental. Una sociedad que se organiza en lo político a través de elecciones periódicas en las que los ciudadanos eligen a sus representantes entre los partidos políticos que concurren a ellas.

La educación es uno de los medios fundamentales para el desarrollo inicial de la razón. La educación es concebida como necesaria para alcanzar la condición de ciudadano. Su misión es trasladar a las mentes de los educandos los conocimientos científicos básicos para que puedan alcanzar la condición de tales. También la de poner en contacto a los futuros ciudadanos con la cultura elevada como genuina expresión de lo humano para que desarrollen su espíritu. En definitiva, se trata de un paso necesario para que la naturaleza esencial y universal de los seres humanos pueda alcanzar el suficiente desarrollo como para que los educandos puedan ser considerados ciudadanos una vez que terminen con éxito la educación obligatoria.

Los problemas de la educación no son por lo tanto de dirección o de sentido. Se conoce en lo fundamental el sujeto a educar, el modelo al que se le quiere aproximar, los contenidos científicos, morales y culturales que se le quieren transmitir para que se incorpore a la sociedad democrática. Queda, por lo tanto, el disponer de los suficientes medios para que todos los ciudadanos tengan una educación de calidad, una formación que neutralice los influjos sociales negativos para que la naturaleza preexistente del educando se desarrolle adecuadamente; es decir, no se desvíe del camino proyectado en su naturaleza universal pudiéndose liberar de las ataduras que lo impidan.

La educación es concebida como un invernadero en el conjunto social plagado de peligros. Un espacio y un tiempo en el que los educandos deben encontrar el clima necesario para que su naturaleza se desarrolle. Un clima en el que prime la razón

universal, los derechos humanos, el contacto con la cultura elevada y con la naturaleza. En definitiva, un clima en el que los niños crezcan rectos para que después sea más difícil que se tuerzan cuando salgan a encontrarse con los problemas, conflictos, luchas y miserias del mundo exterior.

Naturalmente las variantes del discurso educacional liberal son muchas y sus límites difusos. Desde las más tradicionales y conservadoras que consideran la educación como el lugar donde los alumnos reciben simplemente contenidos en un contexto de rígida disciplina, pasando por las concepciones libertarias de la escuela en las que decisiones asamblearias son las que rigen, o aquellas de inspiración deliberativa o crítica en donde las cuestiones sociales tienen su entrada para ser desveladas por la razón informada.

Sin embargo, las variantes del discurso liberal y su concepción de la escuela y de la sociedad tienen una línea común. Una línea que parte del sujeto preexistente racional y bueno (racionalidad y bondad universales y ahistóricas) que la educación tiene que desarrollar con arreglo a su propia naturaleza para llegar a un ejercicio de la ciudadanía que apenas rebasa la concepción democrática dominante en los países occidentales.³

-La sociología crítica de la educación

Decía, en líneas precedentes, que, en parte, la confianza en la extensión de la educación para contribuir a la igualdad y a la justicia podía explicarse por la vigencia del discurso educativo liberal. Creo que una vez trazados sus planteamientos generales puede entenderse el porqué de su confianza en la educación.

Efectivamente, si para este discurso la educación constituye el mecanismo esencial de realización de los seres humanos, la mejor contribución que podemos hacer a la igualdad y a la justicia es proporcionar a todos/as el acceso a la educación de calidad.

Ahora bien, para mantener este optimismo en cuanto al papel de la educación en su contribución a la igualdad y la justicia hay que ignorar las aportaciones de lo que podemos denominar genéricamente sociología crítica de la educación.

Resumiendo brevemente sus aportaciones podemos situar en el artículo de Althusser *Ideología y aparatos ideológicos del Estado* (1974) uno de sus comienzos. Althusser trató de revitalizar la teoría marxista siguiendo a Gramsci pero procurando evitar una interpretación historicista y humanista de este autor. En este trabajo se plantea conocer cómo se produce el dominio de clase y, más concretamente, como se realiza la reproducción de las relaciones de producción. Pero aunque la estructura económica es afirmada como determinante en última instancia, en este escrito se interesará especialmente por los procesos ideológicos que contribuyen a perpetuarla.

Para Althusser los *aparatos ideológicos del estado* (familia, escuela, iglesias, medios de comunicación...) son los encargados de transmitir la visión de la sociedad y de las relaciones sociales que interesa a los grupos dominantes. La Escuela es considerada por él como un aparato ideológico del estado dominante en el capitalismo, no solo por su progresiva extensión, sino también por el tiempo que niños y jóvenes pasan en ella.

Los contenidos que transmite la escuela conducen a los estudiantes a un destino de clase al tiempo que ocultan las relaciones sociales impidiéndoles así conocer las condiciones reales en las que viven. El sistema escolar prepara así para distintas funciones reproduciendo las relaciones de producción: en primer lugar están los trabajadores manuales que abandonan pronto la escuela, luego los cuadros medios que están

³ Excepto para las concepciones libertarias y marxistas liberales. Para las primeras el Estado, cualquiera que este sea, supone un obstáculo para el desarrollo del ser humano universal. Para las marxistas será el Estado burgués el que lo impedirá mientras que el Estado proletario favorecerá esa racionalidad universal.

escolarizados por más tiempo y, por último, los administradores, políticos, ideólogos que llegan a la cúspide del sistema educativo.

Este trabajo precursor ha sido seguido por los de muchos otros autores que han ido matizando y desarrollando el papel de la educación en la reproducción y legitimación de las desigualdades e injusticias.

Cabe citar, entre muchos otros, los de Baudelot y Establet (1975) sobre el establecimiento de dos redes en el sistema escolar para la reproducción de las estructuras sociales de clase; el de Bowles y Gintis (1981) sobre la correspondencia entre la estructura de las relaciones en el mundo de la producción y en el de la escuela. Otro autor cuya obra podemos incluir también en las teorías de la reproducción, aunque alejándose de las posturas economicistas de los anteriores, es Pierre Bourdieu. Este autor, junto con Jean Claud Passeron (Bourdieu y Passeron, 1970; Bourdieu, 1988) conceden, según se van desarrollando sus aportaciones, una mayor autonomía a la esfera de la cultura.

Estos últimos autores en sus primeros escritos afirman que del mismo modo que las instituciones económicas dominantes y su lógica de funcionamiento favorecen a los que ya poseen capital económico, las instituciones educativas están estructuradas para favorecer a aquellos niños que ya poseen capital cultural.

El concepto de *habitus* es un concepto mediador importante para comprender como se transmite y hereda ese capital cultural. La escuela reproduce las desigualdades sociales, no de forma mecánica, sino reforzando el *habitus* (el gusto, el lenguaje, el estilo, las buenas maneras, determinadas formas de ver, pensar, valorar y sentir...) que corresponde a las familias de clase media.

El papel de la escuela es, en cierto sentido, secundario, ya que no es el centro en el que se producen las desigualdades, pero es muy importante por que sirve para legitimar las desigualdades que se producen en el seno de la familia. La escuela, la autoridad pedagógica y el trabajo pedagógico, ejercen una violencia simbólica al imponer a los hijos de las clases dominadas es arbitrario cultural como si fuese la cultura legítima y convirtiendo en ilegítimas otras culturas.

En un sentido semejante hace sus aportaciones Basil Bernstein (1988a, 1988b, 1993) explicando cómo las relaciones de poder y la división social del trabajo están presentes en las prácticas escolares y familiares.

Otros autores se han encargado de hacer ver que en el sistema de reproducción de las desigualdades e injusticias sociales que la educación establece se dan también resistencias. En este sentido está la obra de Paul Willis (1988), Michael W. Apple (1986 y 1987) y Henry A. Giroux (1990)

Todas estas aportaciones, y muchas otras que podrían citarse, que he incluido genéricamente en la sociología crítica de la educación, nos muestran la educación no siempre contribuye a la igualdad y a la justicia. Más bien es todo lo contrario, la educación es un mecanismo de reproducción y legitimación de la desigualdad y la injusticia. Y no solamente eso: la educación construye identidad imponiendo, de forma más o menos sutil, la de la clase dominante.

-El discurso educativo neoliberal

¿Cómo es posible entonces que muchas personas progresistas ignoren estas aportaciones y planteen como algo obvio que el derecho a la educación es la mejor forma de contribuir a la igualdad y a la justicia? ¿cómo se puede seguir manteniendo que la extensión de la educación contribuye a la igualdad y la justicia?

Decía que, en parte, la vigencia del discurso liberal ilustrado sobre la educación lo explicaba. También se debe, como hemos visto, a la ignorancia que presentan estos discursos acerca de las aportaciones de la sociología crítica de la educación.

Pero creo que se puede añadir una tercera línea explicativa que resulta más inquietante: se está produciendo una confluencia en torno al derecho a la educación entre el discurso liberal ilustrado y el neoliberal que en estos momentos es hegemónico.

Trataré de explicar como se produce esta confluencia a partir de una breve caracterización del discurso neoliberal sobre la educación.

En el discurso neoliberal el sujeto humanista y altruista de la educación liberal es sustituido por el consumidor adquisitivo y competidor darwinista de la cosmovisión neoliberal. Este sujeto preexistente neoliberal encuentra su realización en el esfuerzo competitivo, en la posesión de bienes materiales como justa recompensa a su esfuerzo y a las competencias adquiridas en su educación.

La igualdad material se convierte, más allá de la igualdad de oportunidades iniciales, en el principal obstáculo para el desarrollo humano. Un desarrollo regido también por pautas universales que se corresponden con la concepción previamente establecida para todos los seres humanos.

La organización social debe responder a las características de este sujeto preexistente. Las sociedades igualitarias con escasas posibilidades de consumo, en las que el Estado interviene atenuando las desigualdades, no permiten la realización de los individuos.

La historia-mundo también es entendida en este sentido como un proceso que, tras experimentos de organización social fallidos por no ser adecuados a la naturaleza universal de los sujetos, ha alcanzado su momento culminante y definitivo (el final de la historia) con la sociedad capitalista de consumo. Por fin, tras los errores del comunismo y la socialdemocracia, hemos alcanzado en los países capitalistas el modo de organización que permite el desarrollo de los individuos según su mérito y capacidad. El mercado es la expresión de la naturaleza humana universal.

Los problemas sociales son interpretados como una consecuencia del todavía insuficiente desarrollo del capitalismo de mercado. Todavía existen algunos países, reliquias del pasado, que persisten en el comunismo; otros todavía conservan sectores en los que el mercado no ha penetrado (educación, sanidad, transportes) como restos de las políticas socialdemócratas; y otros, simplemente, están esperando que el orden capitalista de mercado les llegue para alcanzar el progreso. Todos los problemas sociales (paro, falta de educación, ineficacia de los servicios, insuficiente crecimiento económico, etc.) encontrarían la vía de solución con más mercado, bastará el libre juego de la oferta y la demanda que permite la libre elección racional de los sujetos neoliberales. A la naturaleza previa del sujeto neoliberal universal le corresponde el orden social neoliberal universal.

Sin salirse de este marco, los partidos políticos se ofrecen a los electores como productos de consumo a través de campañas publicitarias. Para las siguientes elecciones, si el producto adquirido no ha dado los resultados esperados, se puede consumir otro de los ofertados. Es más, la forma genuina de participación, la que más naturalmente responde a la naturaleza del sujeto neoliberal, son las asociaciones que defienden intereses particulares de grupos de individuos (de madres y padres de alumnos, de profesores, de consumidores, de cazadores, de empresarios, de antiguos

alumnos de..., de amigos del rifle, de jóvenes emprendedores, etc). Los partidos políticos deberán recoger los intereses asociativos particulares para ser votados.⁴

Las políticas educativas neoliberales, al igual que las desarrolladas en el terreno sanitario o en el de los servicios sociales en general, consisten, básicamente, en la introducción de mecanismos de *cuasimercado*.⁵

En los *cuasimercados* la financiación del servicio educativo se realiza por parte del Estado o entidades públicas y los clientes (empresas y estudiantes); los proveedores son los centros o entidades de propiedad pública o privada que establecen contratos con el Estado para dar respuesta a las demandas de los clientes.

El Estado debe sostener económicamente la educación pero tiene que limitar su contribución exigiendo a las distintas entidades la búsqueda de otras fuentes de financiación (a través de contratos con las empresas, pago de matrículas, etc.). La financiación estatal se distribuye a las entidades educadoras, sean públicas o privadas, según la demanda que éstos consiguen de los clientes mediante la presentación de sus ofertas en el mercado educativo.

En definitiva, cada entidad educadora se convierte en una empresa financiada con fondos públicos, y otros recursos provenientes de su propia capacidad de autofinanciación, que ofrece autónomamente sus productos en el mercado educativo.

-La santa cruzada

La confluencia entre el discurso neoliberal y el viejo discurso liberal humanista se produce en un punto: el derecho a la educación.

Si, como ya hemos explicado, el discurso liberal-ilustrado ve en la extensión de la educación la mejor forma de contribuir a la igualdad y a la justicia; el discurso neoliberal encuentra en *la educación para todos a lo largo de toda la vida* la mejor de las consignas para que el volumen de negocio de la educación siga aumentando.

Para los neoliberales de lo que se trata es de que haya más educación (más negocio educativo). Y para que esto se produzca no hay que esperar a que los clientes lo puedan pagar, sino que sean las entidades públicas o privadas que puedan disponer de dinero se comprometan en esta tarea de llevar la educación a través de los medios que sean necesarios hasta el último rincón del planeta y hasta el último momento de la vida de cada uno de nosotros.

En torno al derecho a la educación se produce una síntesis entre los intereses humanistas y los comerciales, entre los que contemplan la educación como la necesaria realización de los seres humanos y los que la contemplan como un mercado, entre los que piensan que los problemas de la humanidad se solucionan con más educación y los que piensan que el mercado debe llegar a todas las esferas de la vida humana incluida la educación.

Así se constituye una santa cruzada. Santa por el humanismo que desprende y cruzada por los negocios mercantiles que esconde detrás de los estandartes humanistas.

Una santa cruzada en la que todos estamos interesados en participar. Los estados por que les sirve para mostrar su lado más humano y al mismo tiempo generar riqueza en las multinacionales que están tras el negocio educativo; las empresas multinacionales por que a través de las nuevas rutas que abra la extensión de la educación podrán explotar las posibilidades emergentes del negocio educativo; las asociaciones, sindicatos, movimientos sociales, ONG, entidades religiosas que puedan realizar la tarea

⁴ No todas las asociaciones cumplen el mismo papel, pero en las sociedades de capitalismo neoliberal, incluso los sindicatos que históricamente han cumplido un papel más general, se van limitando a luchar únicamente por los intereses de sus propios afiliados, de su propio sector.

⁵ El término de cuasimercado lo tomo de Whitty, Power y Halpin (1999).

educadora por que encontrarán dinero y posibilidades de desarrollarse realizando su tarea humanitaria.

Desde el Fondo Monetario Internacional hasta los Foros Sociales, todos unidos en la empresa del derecho a la educación.

Teniendo en cuenta lo planteado por lo que hemos llamado genéricamente sociología de la educación el camino para pensar como la educación puede contribuir a la igualdad y a la justicia contempla otros horizontes. No basta con extender y hacer efectivo el derecho a la educación. La educación, sin más, puede contribuir a la reproducción de la desigualdades y a la legitimación de la injusticia.

Si la educación es uno de los aparatos ideológicos con los que el orden social dominante extiende su ideología, la educación que pretenda contribuir a la igualdad y a la justicia, tiene que, en primer lugar, ser consciente de esta situación. Solo si somos conscientes del papel que le quiere hacer jugar el orden neoliberal podemos intentar hacerle jugar otro que la pedagogía crítica ha denominado lucha ideológica contrahegemónica.

A partir de aquí se abren, al menos, dos caminos diferentes, no sé si complementarios, para que la educación contribuya a la igualdad y a la justicia.

-El discurso educativo crítico

El primero de ellos parte de la consideración de la ideología como falsa conciencia acerca de la realidad. Si la ideología es falsa conciencia acerca de la realidad, la misión de la educación auténticamente emancipadora es la de desvelar esa realidad. Es decir, la de que los educandos tomen conciencia acerca de cuáles son los mecanismos con los que se construyen las situaciones de desigualdad y de injusticia. Solo así podrán ser sujetos de su propia historia, es decir, auténticos ciudadanos con capacidad para pensar y actuar.

Uno de los elementos primarios de esa toma de conciencia es, precisamente, apercibirse de que las desigualdades y la injusticia no se combaten solamente con la educación, sino que es necesario un cambio en el sistema social general que afecte en aspectos básicos a la economía y a la política. Y que estos cambios requieren de conciencia y acción colectivas para construir otro mundo.

Otro de los aspectos fundamentales en este camino es que la educación trate los problemas sociales que tienen las personas producidos por la existencia de un orden injusto y desigual. La educación alienadora no trata estos problemas, sino que de forma encubierta, a través del curriculum oculto, difunde, naturalizándolo, el orden social hegemónico.

Dicho de otra forma. No puede haber educación desalienadora sino se tratan como parte del curriculum de estudios los problemas que afectan a la humanidad y sus causas y posibles soluciones.

La tercera cuestión fundamental para desarrollar esta perspectiva es la de cómo tratar estos problemas sociales relevantes para el futuro de la humanidad. Dos son las condiciones para su tratamiento: información verdadera y diálogo razonable.

La información verdadera implica la presentación de *otras* informaciones. Informaciones que desvelen las situaciones de opresión causantes de la desigualdad y de injusticia que no son habitualmente conocidas por los educandos ya que no circulan por los aparatos ideológicos que utilizan las clases y sectores dominantes para difundir su ideología. Conceptos y datos que informen acerca de la realidad ocultada por el poder económico, político y social.

El diálogo razonable se produce a partir de la información verdadera. Un diálogo que a partir de la nueva toma de conciencia, que la desvelación del orden social existente ha producido, se acerque a las posibilidades de acción para crear un orden social nuevo. Un

diálogo, en definitiva, que aproxime el pensamiento verdadero a la acción transformadora.

-El discurso educativo poscrítico

El otro camino parte de un punto común con el anterior pero presenta matices diferenciadores. El punto común es la idea de que la educación no contribuye a la lucha por la igualdad y la justicia si no se constituye como instrumento de lucha ideológica contrahegemónica.

El matiz diferenciador puede ser explicado a partir de una concepción distinta de ideología. Si para el pensamiento educativo crítico más habitual la ideología es entendida como falsa conciencia acerca de la realidad; para el que podemos denominar poscrítico la ideología es entendida como *sutura*. Permítaseme aclarar esta última idea partiendo de la concepción de sujeto que implica.

Desde el punto de vista postmoderno o postestructural la concepción moderna del sujeto esconde que se trata de una construcción social e histórica, característica de una época y unos territorios. El sujeto moderno, sea el liberal o el neoliberal, sólo existe como resultado de los aparatos discursivos que así lo construyeron. Aquello que es visto como esencia y fundamentalmente humano no es más que el producto de su constitución. Su presentación como esencia esconde el proceso de su manufactura. (Silva, 1997, p.277)

El sujeto es construido por los discursos sociales que actúan como dispositivos ópticos. Los discursos tienen una parte lingüística y otra extralingüística que se complementan, que necesitan una de otra. Sin discursos no vemos, pero al mismo tiempo, cada uno de ellos, nos permite ver determinados aspectos y nos ocultan otros de la realidad interna y externa.⁶

El sujeto desde su nacimiento es producto de discursos (sociales, siempre plurales y diversos, a veces antagónicos) que se reelaboran en un diálogo interior, que le constituyen en ese diálogo permanente hasta su muerte.⁷ Algunos de esos discursos se nos ocultan en el inconsciente, otros se naturalizan en nuestra conciencia como si respondieran a la verdad objetiva.⁸

Cada discurso, o mejor lo que podemos identificar desde otro discurso como tal, no es más que un juego de saber-poder. Saberes y poderes elaboran discursos (hegemónicos o contrahegemónicos) que nos constituyen creando subjetividades diferentes en un proceso interminable e infinitamente complejo. No hay discursos que no sean parciales, situados, que puedan disponer un orden más allá de ellos mismos, que respondan a algo genuino, universal, ahistórico, trascendente, verdadero. La verdad de un discurso solo se puede establecer dentro del régimen de verdad en el que ese discurso se mueve.⁹

⁶ La concepción de discurso como lingüístico-extralingüístico es la que utilizan Laclau y Mouffe, por ejemplo en Laclau y Mouffe (2004). Una concepción, a mi entender y tal como plantea Buenfil (2004), semejante a la de Foucault.

⁷ La obra de Vigotsky complementada con la de Bajtin la entiendo en este sentido no esencialista. El importante trabajo de Wertstch (1993) resulta una imprescindible aportación para esta interpretación.

⁸ La aportación del psicoanálisis la entiendo tal y como la entiende Castoriadis, es decir como fuente de prácticas creativas situadas en los discursos inconscientes, más que como sujeción identitaria (Urribarri, 2002)

⁹ Aunque para algunos modernos este planteamiento es producto del relativismo postmoderno, un autor como Quine (2002) ya lo planteó desde la lógica. Desde la lógica no hay una ontología más verdadera que otra, sólo hay ontologías rivales con diferentes discursos y presupuestos sobre lo real, comprometidas de diferentes modos con ello. La lógica puede intentar establecer una ontología de fondo o de trasfondo del juego global de aprehensión y conocimiento del mundo. Pero eso es todo. Desaparece así la búsqueda inveterada de una base segura del conocimiento en 'últimas fundamentaciones' filosóficas, en 'verdades

Es precisamente en este punto en el que podemos situar el concepto de ideología como *sutura*. La ideología se da cuando el sujeto no es consciente de que su discurso no puede ser, por su carácter parcial y situado, una representación de la realidad misma. Cuando pierde también la noción de que su propio discurso es construido por los discursos de los otros, también de los que producen discursos antagónicos al propio. Y cuando, también, piensa que su discurso es plenamente consciente, es decir, no tiene la intuición acerca del magma oculto en el que su discurso se genera.

Así pues, por su dimensión oculta, los discursos están preñados de emociones que no son separables de todo lo que nombramos de otra forma. No son más que miradas sentimentales nacidas de las voces que habitan nuestra mente, voces que fueron externas y que fueron reconstruidas en el diálogo interiorizador que nos constituye y que inevitablemente se proyectan sobre los demás constituyéndoles. Individuo y sociedad, mente y cuerpo, interioridad y exterioridad no son más que convenciones mutuamente constituyentes en un diálogo permanente lleno de malentendidos.

Sin sujeto preexistente la historia-mundo no tiene una línea de desarrollo que sirva de referencia para establecer su progreso. Los seres humanos nos organizamos con arreglo al entramado de discursos, discursos que valoramos desde otros discursos más generales sobre el mundo (cosmovisiones) también en pugna, que les otorgan valor. Cada paso es una encrucijada de caminos que resolvemos provisionalmente por que es imposible detenerse. Solo los discursos hegemónicos sobre la organización social se presentan como racionales, como naturales.

Sin sujeto preexistente que sirva de referencia a lo social todo se vuelve política. La política no es solamente la organización de lo social con arreglo a la naturaleza preexistente de los individuos, la política no solamente se ocupa de lo público sino también de lo privado. La política, es decir las decisiones humanas, constituyen las subjetividades (no solamente las desarrollan) al mismo tiempo que deciden lo social sin patrones o límites preestablecidos. En cierto sentido todo es posible y depende de nuestras decisiones.¹⁰

La organización social, desde esta perspectiva, no puede estar basada en la elección racional (la de una racionalidad universal o identitaria) o en el asociacionismo por intereses particulares. Necesita de mecanismos democráticos de base e igualitarios que permitan a todas las personas a nivel planetario la decisión permanente en cada momento. Mecanismos que nos incluyan a todos/as, en donde la representación se

eternas' necesarias, aprioricas y analíticas; metafísicas, en último término. Las cosas no son los datos sensoriales del empirismo. Sólo son identificables y cognoscibles desde el lenguaje, "a través del laberinto de la teoría intermedia" que este incluye. Las cosas son los nombres que les damos desde las categorías que van imbricadas ya en el lenguaje en el que tienen significados esos nombres. No hay conocimiento directo de las cosas que justifique ingenuamente la familiaridad de trato diario con ellas, su simple observación o experiencia. No podemos identificar sin más un portador firme de significado, un núcleo duro de significación, que fuera así traducible a lenguajes diferentes mediante palabras diferentes, en una especie de ideal atomista comunicativo. En general, las palabras y las frases no tienen significado y sentido sino en el interior de un lenguaje, es decir, de una teoría, de una ontología. Y sólo en ese interior una cosa puede considerarse real y reconocible como tal, en tanto significado de una palabra en una frase con sentido. (La semántica de la referencia, curiosamente, sólo es aplicable dentro del lenguaje).

¹⁰ Utilizo el término política en un sentido similar a como lo utiliza Castoriadis (1990). La política a diferencia y por oposición a lo político, implica una institucionalidad que permite y promueve su propio cuestionamiento. Cuando aparece la política, hay un reconocimiento explícito de que la institución social, y por lo mismo, la ley no se fundan más que en la sociedad misma, son una obra humana sujeta a su propia capacidad crítica, que renuncia a toda pretensión de legitimidad externa a si misma.

limite al mandar obedeciendo. Mecanismos que no están contruidos sino que solo tienen un funcionamiento emergente a través de los *presupuestos participativos*.¹¹

Desde la perspectiva de la muerte del sujeto preexistente la educación se abre a nuevas posibilidades al mismo tiempo que se sitúa, en su dimensión institucional, solamente como un nudo de la red democrática.¹²

Su misión fundamental es la de desnaturalizar los discursos dominantes, es decir, la de presentar el discurso del sujeto universal o el de las identidades particulares como un discurs. La de presentar el autodenominado conocimiento científico como el discurso hegemónico vinculado a determinados intereses sociales y por lo tanto históricos. El de presentar la cultura culta como un discurso expresivo de grupos e intereses sociales.¹³

Se trata, por lo tanto, de hacer posible la diferencia sin cerrar la posibilidad a la articulación de los discursos, es decir sin caer en la multiplicidad de identidades esenciales.¹⁴ Para ello es necesario conocer discursos diferentes (dentro de un mismo campo de conocimientos, de expresiones culturales, de la ética), con sus diferentes concepciones del sujeto, la historia y el mundo actual. Y presentarlos en su dimensión lingüística-extralingüística es decir entrando en su valoración por sus efectos prácticos, no por su nivel de verdad que resulta inconmesurable.¹⁵

En este mismo sentido, vinculando la educación con la democracia participativa o de base, los centros educativos no deben ser gestionados ni por el Estado burocrático, ni por los usuarios, ni por los clientes. Como todos los servicios sociales deben ser gestionados por toda la ciudadanía integradamente.

Integradamente en un doble sentido. Por un lado integradamente con todos los demás servicios e instituciones sociales que también son educativos (desde los servicios sanitarios, a los medios de comunicación y los mecanismos de gestión política participativa). Por otra, en un marco de decisión democrática participativa que abarque integradamente ámbitos cada vez más extensos de ciudadanía que no se limiten al distrito o al barrio. En definitiva, otra educación es posible sólo si otra democracia más

¹¹ En este sentido los Presupuestos Participativos representan el surgimiento del nuevo orden democrático en el seno del viejo, en términos de Gramsci, donde ya empiezan a ejercer su poder y a mostrar que otro mundo es posible. El creciente desprestigio de la democracia existente como mecanismo de expresión de la voluntad de la ciudadanía, la contemplación de los partidos políticos, sindicatos y asociaciones como no representativos y dominados por una burocracia, sería la expresión del declinar del viejo orden democrático. El papel del Estado, desde esta perspectiva de democracia de base o participativa, es el de hacer posible que esta democracia esté cada vez más generalizada.

¹² Un buen ejemplo de las posibilidades de libertad que se abren con la muerte del sujeto preexistente es el movimiento *queer*. Las identidades sexuales de hombre y mujer tenidas como universales ya han sido puestas en entredicho hace tiempo. El movimiento *queer* cuestiona todo tipo de identidades sexuales como las de homosexual y heterosexual, quedando la sexualidad como algo en construcción abierta a todo tipo de posibilidades. Sobre la relación entre el pensamiento *queer* y la educación puede verse Talburt y Steinberg (2005).

¹³ En este sentido se mueve, en líneas generales, el heterogéneo campo de los Estudios Culturales.

¹⁴ El proceso de intersubjetivación de los discursos es planteada por Laclau y Mouffe (2004) por medio del concepto de *articulación* como la creación de una nueva hegemonía en términos gramscianos. Hart y Negri (2004) desde la perspectiva de Deleuze, la plantean de forma distinta como creación de *multitud* a partir de las situaciones históricas que en el capitalismo postfordista se están dando.

¹⁵ Un par de ejemplos de lo que quiero decir. El discurso de la economía neoliberal no es más que el discurso hegemónico de la denominada ciencia económica. Un discurso que como todos es situado ,parcial, ligado a intereses-poderes y basado en última instancia en algo indemostrable *científicamente* como es la existencia del sujeto universal neoliberal. Puede verse al respecto Etxezarreta, 2004.

El discurso de la Teología de la liberación es también un discurso, como todos, basado en algo indemostrable como es la existencia de Dios y también situacional, ligado a intereses- poderes. Se trata de valorarlos por sus efectos prácticos y no por su nivel de verdad lo que resulta imposible sin entrar en el régimen de verdad de cada uno de ellos.

controlada por la ciudadanía y más globalizada, en una globalización alternativa, es posible.

Concebida la escuela como un nudo de la red social, los programas educativos postcríticos tienen que concebirse más que como programas como estrategias generales para enfrentarse a los problemas generales de la humanidad¹⁶. Pero no pueden hacerlo partiendo de un supuesto conocimiento verdadero y formular preguntas retóricas para desvelar la realidad oculta. Deben de partir de la diversidad de los discursos existentes en la vida cotidiana (incluso sobre cuáles son esos problemas de la humanidad) buscando las diferencias de visión entre los estudiantes, entre los profesores, en la ciencia, en el arte, en la cultura alta y baja, en la sociedad en general. Se trata de partir de la diferencia para deconstruir los discursos, para entrar en un diálogo auténtico e igualitario entre ellos, para valorar sus consecuencias políticas, en definitiva, para que el diálogo nos transforme y abra nuevas posibilidades de transformación de la sociedad.

Se trata de enseñar lo que no sabemos y aprender lo que ni siquiera imaginamos. Se trata de reconstruir los discursos que nos constituyen para encontrar su articulación con los que son diferentes, para organizar desde la diferencia la sociedad que queramos entre todos, sin que nadie oculte sus intereses particulares detrás de verdades preexistentes.

Algunas ideas para desarrollar programas de investigación educativa desde la ciencia social crítica

Volviendo a la cuestión inicial de qué sentido tiene que los profesores de todos los niveles educativos desarrollen la tarea de la investigación, desde lo planteado podemos comentar lo siguiente.

Desde el punto de vista de lo que hemos llamado ciencia social funcional que los educadores protagonicen sus propias investigaciones, es decir, las dirijan y establezcan sus propios programas de investigación tiene escaso sentido. En primer lugar por que es más que dudosa su capacitación y por ello mismo no se les conceden las condiciones materiales necesarias en su desempeño profesional (tiempo y recursos para realizarlos).

Desde la ciencia social funcional la tarea investigadora para ser desempeñada requiere un conocimiento disciplinar y técnico investigativo que la mayoría de las profesoras/es de Primaria o Secundaria no tienen, simplemente por que sus estudios no se los han proporcionado. Así pues aquellos que quieran realizar esta tarea tendrán que adquirir esa formación y una vez que la tengan lo lógico es que su desempeño profesional se realice en la categoría académica que le corresponde, es decir, en la categoría correspondiente de la enseñanza universitaria en la que se contempla la tarea investigativa dentro de su horario de trabajo y está claramente establecido el sistema de recompensas económicas y administrativas a las tareas investigadoras.

Si las profesoras/es de los niveles no universitarios se empeñan en realizar tareas investigadoras, considerándolo desde la perspectiva de la ciencia social funcional, lo que puede ocurrir es que realicen pseudoinvestigaciones, es decir que sus investigaciones carezcan del rigor necesario y sus informes de investigación sean una

¹⁶ Para la distinción entre *programa* y *estrategia*, puede verse el trabajo de Morin (1994) entre otros. La diferencia entre entender la enseñanza como programas o estrategias, tal y como entiende estos conceptos Morin, es una de las diferencias substanciales entre la mayoría de los discursos educativos liberales (programas) y los postcríticos (estrategias).

muestra de ello.¹⁷ Mas bien de lo que se trata es de que cooperen con los investigadores universitarios o que realicen innovaciones que no alcanzan el grado de investigación.

La formación para la investigación que reciban, para tratar de suplir sus deficiencias en este aspecto, no dejará de ser un remedo de la formación de los que realmente se van a dedicar a la investigación. Una formación con los mismos contenidos, una metodología didáctica semejante pero todo ello un poco rebajado para que sea accesible a sus condiciones (una especie de adaptación curricular del currículo oficial de la formación investigadora).

Todo esto es una consecuencia de que la investigación desde el punto de vista de la ciencia social funcional ya tiene trazado sus programas de investigación, es decir las líneas fundamentales de lo que hay que investigar y las posibilidades metodológicas que se ofrecen para la tarea investigadora. La formación investigadora tiene, por lo tanto, fundamentalmente un carácter técnico y se debe desarrollar con contenidos preestablecidos de forma más o menos activa.

Sin embargo, si de lo que se trata es de investigar para desarrollar una ciencia social crítica de la educación, el que los profesores de todos los niveles educativos realicen tareas investigadoras, sí puede tener un sentido más profundo. Veamos el porqué de esta afirmación.¹⁸

En primer lugar por que el espacio de la enseñanza no universitaria, en algunos casos, está menos hegemonizado por la ciencia social funcional. La ausencia de tradición investigadora en la enseñanza no universitaria se convierte en una opción para la libertad que puede ser aprovechado para optar por la ciencia social crítica en la medida en que se dejen en un segundo término los reconocimientos oficiales y la meritocracia; y también en la medida en que el profesorado que tome esta opción ético-política esté dispuesto a pagar cierto precio por ello en forma de sacrificios personales y/o colectivos.¹⁹

Pero para que esta opción ético-política y los sacrificios correspondientes tengan sentido, la formación para la investigación y la investigación misma tienen que transcurrir por otros caminos que los trazados por la ciencia social funcional.

Como veíamos en el primer apartado, cuando me refería al tercer criterio de demarcación, lo definitorio de la ciencia social crítica es ponerse de parte, efectiva y prácticamente junto a la víctima, y no solo en posición observacional y participativa, es decir entrando en el horizonte práctico de la víctima al que se decide a servir por medio de un programa de investigación científico-crítico. En este sentido las oportunidades del profesorado no universitario debido a su mayor cercanía a los sectores que en nuestras sociedades sufren desigualdades e injusticias son mayores.²⁰

Aprovechando estas circunstancias la formación para la investigación puede y debe desarrollarse como una reflexión en la práctica y sobre la práctica en donde la tarea del estudio esté incorporada al proceso de investigación y al quehacer cotidiano del

¹⁷ Así los Encuentros de los profesores no universitarios que hacen investigación pueden convertirse en un remedo también de los Congresos de investigación, en donde se hable de lo mismo pero con menos rigor y métodos más participativos e informales.

¹⁸ No todo el profesorado no universitario tienen que desarrollar una ciencia social crítica, ni siquiera hay necesidad de que investiguen; tampoco todo el profesorado universitario está condenado a realizar lo que hemos llamado a reproducir o a investigar en la ciencia social funcional.

¹⁹ Como se ve en la cita con que se abre este trabajo el viejo Marx era consciente del precio que había pagado por su opción ético-política.

²⁰ Esta cuestión está cambiando de forma muy notable por las nuevas formas que está adoptando el capitalismo. Muchos profesores universitarios tienen también muy cerca la situación de precariedad en la que viven la inmensa mayoría de los egresados universitarios incluso en los países del centro del planeta y sin embargo parecen estar muy lejos de ellos.

profesorado, de forma que la docencia, la formación y la investigación sean una misma cosa. En este sentido la existencia de grupos de docentes estables que ya estén realizando investigación sobre la propia práctica a los que poder incorporarse resulta decisivo.

Pero para desarrollar un programa de investigación en la línea de la ciencia social crítica no es suficiente con la reflexión en la práctica y sobre la práctica al lado de las víctimas. La reflexión debe estar informada social y políticamente para que no se constituya simplemente en una forma menos habitual de desarrollar ciencia social funcional.

Los temas de estudio, como hemos visto, tienen que referirse a los problemas objetivos y subjetivos, globales y locales que el sistema económico político y social en el que vivimos.²¹

De esta manera podemos contribuir desde la tarea docente, junto con otros nudos de la red social, a formarnos y a formar a nuestros estudiantes como auténticos ciudadanos que puedan leer la realidad y contribuir desde su lectura a una auténtica transformación social.

²¹ Para un mayor desarrollo de estos aspectos relativos a la formación puede consultarse mi trabajo: La formación del profesorado (en la práctica y sobre la práctica) informada social y políticamente (Cascante, 2007)

Referencias bibliográficas

- ALTHUSSER, L. (1974). «Ideología y aparatos ideológicos de Estado», en Althusser, L. (coord.), 1974. *Escritos*, Laia.
- APPLE, M. (1986). *Ideología y curriculum*, Madrid: Akal.
- APPLE, M. (1987). *Educación y poder*, Barcelona: Paidós/M.E.C.
- BAUDELLOT, C. y ESTABLET, R. (1975). *La escuela capitalista en Francia*, Madrid: Siglo XXI.
- BERNSTEIN, B. (1988a). *Clases, códigos y control, (I)* Madrid: Akal.
- BERNSTEIN, B. (1988b). *Clases, códigos y control (II)*. Madrid: Akal.
- BERNSTEIN, B. (1993). *La estructura del discurso pedagógico. Clases, códigos y control (Volumen IV)*, Madrid: Morata.
- BOURDIEU, P. (1988). *La distinción. Criterios y bases sociales del gusto*, Madrid: Taurus.
- BOURDIEU, P. y PASSERON, J. C. (1970). *La reproducción*, Barcelona: Laia.
- BOWLES, S. y GINTIS, H. (1981). *La instrucción escolar en la América capitalista*, Madrid: Siglo XXI.
- BUENFIL, R. N. (2004): *Incompatibilidades, diferencias y equivalencias en dos analíticas de discurso: Foucault y Laclau*. Consultado el 12 de julio de 2004 en http://www.uv.mx/iie/Colecci%C3%B3n/N_2728/página_n12.htm
- CASCANTE, C. (2007). «La formación del profesorado (en la práctica y sobre la práctica) informada social y políticamente», en ROMERO MORANTE, J. y LUIS GÓMEZ, A. (coord.), 2007. *La formación del profesorado a la luz de una "profesionalidad democrática"*, Santander: Consejería de Educación de Cantabria
- CASTORIADIS, C. (1990). *El mundo fragmentado*, Montevideo: Altamira.
- DUSSEL, E. (1998). *Ética de la Liberación en la Edad de la Globalización y de la Exclusión*, Madrid: Trotta.
- ETXEZARRETA, M. (Comp.) (2004). *Crítica a la Economía ortodoxa*, Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona.
- FEYERABEND, P. (1986). *Tratado contra el método*, Madrid: Tecnos.
- FEYERABEND, P. (1989). *Límites de la ciencia. Explicación, reducción y empirismo*, Barcelona: Paidós/ Universidad Autónoma de Barcelona.
- GENTILI, P. (2006): *Seminario: educación y ciudadanía: un desafío para América Latina*. Consultado el 30 de marzo de 2006 en https://www.pie.cl/seminario/textos/ponencia_gentili.pdf
- GIROUX, H. (1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*, Barcelona: Paidós/MEC.
- HARDT, M. y NEGRI, A. (2004). *Multitud*, Madrid: Debate.
- KUHN, T. S. (1971). *La estructura de las revoluciones científicas*, Madrid: Fondo de Cultura Económica.
- LACLAU, E. y MOUFFE, C. (2004). *Hegemonía y estrategia socialista. Hacia una radicalización de la democracia*, Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- LAKATOS, I. (1983). *La metodología de los programas de investigación científica*, Madrid: Alianza.
- MORIN, E. (1994). «La complejidad y la acción», en MORIN, E. (coord.), 1994. *Introducción al pensamiento complejo*, Gedisa.
- POPPER, K. R. (1962). *La lógica de la Investigación Científica*, Madrid: Tecnos.
- QUINE, W. (2002). *Palabra y objeto*, Madrid: Herder.
- SILVA, T. T. da (1997). «El proyecto educacional moderno: ¿Identidad terminal?», en Veiga Neto, A. (coord.), 1997. *Crítica pos-estructuralista y educación*, Laertes.

- TALBURT, S. y STEINBERG, S. R. (Comps.) (2005). *Pensando queer. Sexualidad, cultura y educación*, Barcelona: Graò.
- URRIBARRI, F. (2002). «Castoriadis, Lacan y el postlacanismo: Notas para historizar el pensamiento psicoanalítico de Castoriadis». *Archipiélago*, (54): 31 - 39.
- WERTSCH, J. (1993). *Voces de la mente*, Madrid: Visor.
- WHITTY, G.; POWER, S. y HALPIN, D. (1999). *La escuela, el estado y el mercado. Delegación de poderes y elección en educación*, Madrid: Morata.
- WILLIS, P. (1988). *Aprendiendo a trabajar.*, Madrid: Akal.