

## ***La investigación-acción crítica y nosotros (que te quisimos tanto)***

César CASCANTE FERNÁNDEZ

Todo sistema de educación es una manera política de mantener o modificar la apropiación de los discursos, con los saberes y los poderes que ellos conllevan.

Michel FOUCAULT, *El orden del discurso*

Datos de contacto

César Cascante Fernández

Na Jordana, 42, pta. 4  
46003 (Valencia)  
Tel. 962057070  
cesar.cascante@gmail.com

Recibido: 15/6/2013  
Aceptado: 12/7/2013

### **RESUMEN**

A partir de la crisis del capitalismo en el comienzo del siglo XXI se hace una aportación al debate sobre la situación y perspectivas de la investigación-acción crítica en educación. La situación actual se caracteriza por una pérdida del sentido emancipador de la investigación-acción. La recuperación de la perspectiva emancipadora en la investigación-acción se plantea mediante una reconceptualización de la idea de ciudadanía.

**PALABRAS CLAVE:** pedagogía crítica, ciudadanía, investigación-acción crítica, análisis político del discurso educativo.

## ***Critical action-research and us***

### **ABSTRACT**

A contribution is made to the debate on the situation and prospects of critical action research in education from the crisis of capitalism in the early twenty-first century. The current situation is characterized by a loss of the emancipatory sense of action research. The recovery of the emancipatory perspective in action research is put forward through the reconceptualization of the idea of citizenship and the consideration action research as a process of political discourse analysis.

**KEYWORDS:** critical pedagogy, citizenship, critical action research, political analysis of education discourse.

Buena parte de lo que podemos denominar Pedagogía Crítica ha estado muy relacionada con la idea de emancipación y lucha ideológica contrahegemónica. También con la idea de que el trabajo de enseñar es un camino inacabable que se hace al andar.

Ese proceso permanente de revisión de la práctica educativa guiado por la idea de emancipación se denomina *investigación-acción crítica* o *investigación participativa*.

En este artículo intentaré realizar una aproximación a lo que hoy, en la crisis del capitalismo del siglo XXI, puede significar la investigación-acción crítica.

Con este propósito comenzaré revisando cuáles han sido los momentos más significativos de su evolución en el Estado español en los últimos años. Después trataré de caracterizar la crisis del capitalismo actual y sus efectos para la educación. Será en este contexto en el que tengamos que dar sentido, si lo tiene, a la pedagogía y a la investigación-acción críticas.

Acabaré apuntando algunas ideas sobre la reconceptualización de esta forma de entender la teoría y la práctica del trabajo educativo.

Como no puede ser de otra manera, lo que viene a continuación no es más que mi *discurso* sobre la investigación-acción crítica. Un *discurso* que, como cualquier otro, se hace desde un determinado lugar histórico y socialmente ubicado.<sup>1</sup>

Interprete el lector esta previa declaración de las limitaciones espacio-temporales de mi mirada (por no citar otras muchas más) como una invitación a su cuestionamiento.

## ***La colonización de la investigación-acción***

Utilizando conceptos de Habermas (1988 y 1992) en lo que se refiere a la investigación-acción, podemos decir que en los últimos veinticinco años se ha producido la *colonización del mundo de la vida por el sistema*. La educación en general y lo que podemos identificar como investigación-acción curricular (aunque no siempre se utilice esa denominación) se han integrado funcionalmente en el *sistema administrativo* mediante la adopción del *subsistema económico* del neoliberalismo y la progresiva *juridificación* de su mundo.<sup>2</sup>

---

1 Como se irá viendo a lo largo del artículo utilizo el término *discurso* con un sentido próximo al que le dan Foucault y Laclau (ver Buenfil, 2004).

2 Utilizo la terminología de Habermas sin detenerme a explicar cada uno de los términos. Espero que el lector/a menos iniciado/a en sus planteamientos pueda deducir su significado de la explicación misma o recurriendo a la bibliografía que cito de este autor. Aclararé solamente que la

Esta *colonización del mundo de la vida* por parte de la *administración* tiene como consecuencia una pérdida del sentido de la investigación-acción como práctica emancipadora en la dirección que la *teoría de la acción comunicativa* plantea: como un recurso útil para el entendimiento y el consenso no forzado.

Dicho de otra forma, la investigación-acción se mueve hoy mayoritariamente dentro de la *razón instrumental* del capitalismo neoliberal en el que no le es posible más que seguir trabajando sin plantearse un cuestionamiento radical de la racionalidad de los fines de mejora de la productividad educativa. Es decir, a lo más que aspira la corriente mayoritaria de la investigación-acción en el ámbito educativo es a optimizar un determinado producto mediante la participación de los implicados en la unidad de producción (profesionales de la educación, trabajadores sociales, estudiantes, padres, madres, etc. vinculados a un centro educativo) para disminuir los casos de fracaso escolar en su propio centro, conseguir que sus alumnos continúen estudios o consigan empleos, etc.).

Para ver cómo se ha llegado a esta situación conviene hacer un breve recordatorio de algunos momentos significativos en la evolución de la investigación-acción en el Estado español.

Un primer momento es el de la aparición con esta denominación de la investigación-acción curricular en torno a 1984. Se produce lo que en la terminología de Habermas llamaríamos *sensibilización del sistema ante el mundo de la vida*.

Con la creación de los Centros de Profesores y la publicación en España de algunos autores representativos de la investigación-acción anglosajona (Stenhouse, 1984; Elliott, 1984; Carr y Kemmis, 1988), algunos sectores de los Movimientos de Renovación Pedagógica y algunos profesores universitarios que no estaban vinculados a ellos, inician procesos de investigación-acción y se constituye en nuestro país un cierto movimiento que se adscribe a este planteamiento investigador que la administración educativa mira por aquel entonces con cierta simpatía.

Se trata de un proceso en buena parte inducido por la propia administración educativa que promueve, cuando no existía un currículo nacional, algunos encuentros de difusión de la investigación-acción en el clima de participación que se vive desde el año 1983 en los primeros momentos de la Reforma que desembocaría en la Ley Orgánica General del Sistema Educativo de 1990.

Las bases teóricas de la investigación-acción crítica que nos llegaba a través de los primeros libros que trataban de investigación-acción crítica eran *los intereses*

---

*juridificación*, en la terminología habermasiana, es el proceso por medio del cual las estructuras nucleares del mundo de la vida están cada vez más reguladas legalmente. La ley actúa como la herramienta para ligar al mundo de la vida a las necesidades funcionales del sistema.

*constitutivos del saber* (técnicos, prácticos y críticos) inspirados en la filosofía de Habermas. Esta referencia teórica, muy superficialmente asimilada, indujo a pensar que con proceder a formar grupos de profesores que funcionaran con procedimientos democráticos y que tuvieran cierta inquietud social bastaba para estar en la senda de la llamada *lucha ideológica contrahegemónica* o de la emancipación.

Para intentar seguir ese camino hubiera sido necesario, por parte de los que nos iniciábamos en la investigación-acción por aquellos años, un análisis político que no se realizó con suficiente extensión y profundidad. En los años ochenta se estaban iniciando en nuestro país las políticas de ajuste (privatizaciones, despidos, aumento del paro) que las políticas neoliberales proponen. El mantenimiento de una perspectiva emancipadora, o un cierto progresismo, exigía asimilar críticamente el giro de lo que se suponía que era una política socialdemócrata hacia lo que abriría las puertas de las políticas educativas neoliberales basadas en las teorías del capital humano.<sup>3</sup>

En este contexto internacional de creciente presencia de las políticas neoliberales en el que también se encontraba España, a la investigación-acción se le iba abriendo un camino de colaboración con el nuevo orden neoliberal muy alejado de sus propósitos iniciales. Ese camino, por el que irán autores y trabajos significativos, va tomando cada vez más claramente una dirección que la conduce a ser un instrumento de gestión de la llamada *nueva economía*.<sup>4</sup>

Un segundo momento significativo podemos situarlo entre el final de los años ochenta y el año 1994. Se produce lo que, utilizando también un concepto de Habermas, podemos nombrar como *desacoplamiento del sistema con el mundo de la vida*. La administración educativa cierra la reforma curricular experimen-

---

3 Entre los primeros textos que relacionaron explícitamente la reforma educativa española, que se inició en 1983 y que se concretó en la ley del 90, con las políticas neoliberales están mis trabajos de 1990 (Cascante, 1990 (a) y 1990 (b), que fueron recibidos por algunos sectores de lo que entonces se consideraba la izquierda educativa con poca aceptación.

4 El término *Nueva Economía* fue creado a finales de los años noventa del siglo pasado para describir la evolución económica de una economía basada principalmente en la fabricación y la industria a una economía basada en el conocimiento, en los EE. UU. y otros países desarrollados, debido en parte a los nuevos progresos en tecnología y a la globalización económica (ver, entre muchas otras, dos obras significativas: la primera en utilizar el término, Kelly (1999), y una de uno de los autores vinculados con sectores autodenominados progresistas, Castells (2001). En ese momento, algunos analistas entendieron que este cambio en la estructura económica había creado un estado de crecimiento constante y permanente, de desempleo bajo, y relativamente inmune a los ciclos macroeconómicos de auge y depresión. Además, creyeron que el cambio ponía en obsolescencia antiguas prácticas empresariales. La llamada Nueva Economía ha incorporado a muchos autores próximos a la investigación-acción. Como muestra significativa valga un botón: los trabajos de C. Argyris y D. Schön son referencia obligada para la Nueva Economía (por ejemplo: Argyris y Schön, 1978)

tal que se había comenzado en el año 1983 con el currículo nacional elaborado por César Coll primero para Cataluña y después para todo el Estado. Paralelamente, los Centros de Profesores son utilizados como instrumentos de implementación del currículo nacional y se inicia la creación de agencias evaluadoras como el Instituto Nacional de Calidad y Evaluación.

En lo que se refiere a la investigación-acción curricular se hace evidente que a lo que se debe circunscribir es a lo que la nueva propuesta curricular administrativa le deja, lo que se llama por entonces la elaboración de segundos y terceros niveles de concreción del currículo nacional, es decir, una tarea de diseño más que desarrollo curricular que en poco tiempo iría siendo realizada por las editoriales.

El tercer momento significativo lo situamos desde el año 1994 hasta la actualidad. Este es el tiempo en el que se produce el final del proceso de colonización de la educación por los intereses de la economía neoliberal y la consiguiente *juridificación*.

El rasgo más general de este periodo es el del triunfo general, es decir la *normalización*, de las teorías del capital humano que habían surgido en los años sesenta como una parte de las doctrinas neoliberales de la Escuela de Chicago. El triunfo de la idea de capital humano produce la incorporación a la educación de otros conceptos nacidos en el mundo de la empresa, como los de calidad total, organizaciones que aprenden, etc. El currículo por competencias completa el panorama.

La *normalización* se produce con la *juridificación*. El currículum por competencias es norma administrativa en todos los niveles educativos, las agencias de calidad evalúan todo el sistema educativo mediante indicadores, el credencialismo meritocrático de los docentes queda regulado...

En la situación actual la investigación-acción curricular aparece en el terreno colonizado por el currículo por competencias y las organizaciones que aprenden. Pero, sobre todo, como un elemento más de credencialismo meritocrático para los profesores, con su mercado (no muy pujante comparado con otros) de congresos, publicaciones y demás.<sup>5</sup>

Esta evolución no es exclusiva el Estado español. También parece que a una situación similar se ha llegado en el ámbito anglosajón. Dentro de un contexto

---

5 Se podrían citar numerosos ejemplos actuales en nuestro país en los que la investigación-acción aparece (con los autores que hemos citado como referencia: Stenhouse, Elliott, Carr, Kemmis, Habermas, etc.) como un instrumento adecuado en el marco de las teorías del capital humano y el currículo por competencias. De forma inexplicable e inexplicada la utilización de la investigación-acción en este marco parece que todavía tiene un halo progressista.

general de menor presencia de la investigación-acción (se presente o no con esa denominación), su línea mayoritaria acepta el marco del currículo por competencias y/o la idea de *las organizaciones que aprenden* para desarrollar proyectos con procedimientos participativos de *apoderamiento* o *empoderamiento*. Actualmente buena parte de la investigación-acción crítica es entendida como un instrumento para el desarrollo de lo que podríamos llamar el *posfordismo educativo*.<sup>6</sup>

Para los que no queremos seguir trabajando en esta línea mayoritaria que toma la investigación-acción, el camino se hace más angosto y se aleja del reconocimiento administrativo. Cada vez resulta más difícil crear espacios públicos no colonizados en donde sea posible plantearse las cuestiones de fondo que permitan recuperar una perspectiva que no acepte el marco normalizador de las políticas neoliberales.

### ***La crisis del capitalismo del siglo XXI***

Tal y como planteó Marx en los *Grundrisse*, el capitalismo no puede tolerar un límite. Las contradicciones internas de la acumulación del capital provocan crisis que no son resueltas: se saltan o eluden barreras para iniciar caminos que conducen a nuevas situaciones de crisis.

Siguiendo la estela de Marx, David Harvey (2013) ha explicado que la forma de la crisis actual del capitalismo está dictada en gran parte por cómo se salió de la crisis anterior, la que se inició en los años setenta del siglo pasado.

El problema, para el capitalismo de los años setenta del pasado siglo, era el poder excesivo del trabajo en relación con el capital en algunas regiones del planeta. En un primer momento se trataba de disciplinar el trabajo mediante procesos de represión y/o *deslocalización*.<sup>7</sup>

A partir de que se consiguió este objetivo se empezó a fraguar la crisis actual. El estancamiento de los salarios disminuyó la demanda, que se trató de aumentar con créditos para el consumo en forma de tarjetas de crédito e hipotecas para la compra de viviendas. Aun así las ganancias de la industria estaban cayendo y el capitalismo fue orientándose hacia las operaciones financieras que, especulando con el capital, produjeron grandes beneficios, de tal forma que este nuevo capita-

---

6 Sobre este concepto de posfordismo educativo se puede mirar, entre otros, el todavía hoy imprescindible libro de Whitty, Power y Halpin (1999), pp. 25, 60, 61, 68, 95 y 102.

7 Una excelente síntesis de cómo se fue realizando este proceso en los distintos países y continentes puede encontrarse en el trabajo titulado *Historia y lecciones del neoliberalismo* de Perry Anderson (1999)

lismo financiero creció hasta llegar a generar muchas más plusvalías que el capitalismo industrial, convirtiéndose así en la forma de capitalismo dominante.<sup>8</sup>

Ahora vivimos, especialmente en Europa, la crisis de ese capitalismo financiero. La falsa solución que se nos ofrece es la socialización de sus pérdidas a través del Estado y la pérdida de derechos y servicios sociales para la mayoría de la población.

En términos generales podemos decir que el capitalismo no puede resolver sus crisis, solo puede desplazarlas en el espacio y en el tiempo, realizando la acumulación del capital en *regiones* en las que las relaciones capitalistas están aún en estado embrionario.

### ***La nueva colonización del territorio de la educación***

Pero en los años setenta del pasado siglo, cuando se produjo la anterior crisis del capitalismo que nos ha conducido a la actual, no solo el capitalismo financiero estaba en estado embrionario y por eso se constituyó como un camino de salida. Además quedaban otras *regiones* como los recursos naturales (el agua y la tierra, entre otros), la sanidad y la educación que no estaban suficientemente explotadas por el capital.

La educación, igual que la sanidad, en algunas zonas del planeta apenas estaba extendida a una pequeña parte de la población, en otras tenía un desarrollo que alcanzaba a las clases medias y en otras había alcanzado a todos los ciudadanos/as pero estaba en buena parte bajo el control del Estado. La educación era una de las *regiones* en las que quedaba territorio por colonizar y las relaciones capitalistas estaban aún en situación embrionaria.

Para su explotación era necesario extenderla al máximo (*educación para todos a lo largo de toda la vida*) y conseguir que se organizara como un mercado.

Para organizar la educación como un mercado, era necesaria la libertad de oferta educativa por parte de cualquier entidad pública o privada, llevar al máximo la capacidad de elección de esta oferta por parte de los clientes del producto educativo, y limitar el papel de la administración del Estado a dar información a los clientes de la calidad de los distintos productos educativos, sin olvidar su papel de pagador de la educación para que su consumo aumentara sin depender exclusivamente del poder adquisitivo de cada cliente.

---

8 Un reciente trabajo (Petras y Weltmeyer, 2013) analiza cómo la crisis actual del capitalismo neoliberal está suponiendo una intensificación de la lucha de clases con nuevas formas y nuevos protagonistas en diversos lugares del planeta.

Para favorecer el consumo del producto educativo, se utilizó la teoría del *capital humano* nacida como correlato educativo de las doctrinas económicas neoliberales: la educación es una inversión que deben hacer las personas y los Estados con el fin de que sea rentabilizada en forma de aumento del empleo, los salarios, la productividad y la competitividad. Es decir, como un elemento fundamental en la generación de riqueza para las empresas que se irá extendiendo al conjunto de la sociedad.<sup>9</sup>

### **Consecuencias de la colonización de la educación**

La consecuencia más general de la colonización neoliberal de la educación no ha sido convertir la educación en una mercancía como suele decirse. La educación en el sistema capitalista es siempre una mercancía en el sentido de que tiene un valor de uso (su utilidad para entender la realidad, para moverse dentro de ella, para desempeñar un oficio, etc.) y un valor de cambio en cuanto que es una mercancía que puede cambiarse por otra (un título de acreditación o un salario, en primera instancia, y después en otras mercancías).

El valor de uso, como en el caso de cualquier otra mercancía, no tiene por qué ser coincidente con el valor de cambio. Como ya planteó Adam Smith (2010), con frecuencia las cosas que tienen un mayor valor de uso tienen un escaso o nulo valor de cambio; por el contrario, aquellas cosas que tienen un gran valor de cambio tienen un escaso o nulo valor de uso.

Sin embargo, para Marx estos dos conceptos no pueden considerarse por separado. Para Marx el valor de uso y el valor de cambio de las mercancías alcanzan significado o cobran vida en la relación de uno con el otro y a través de su relación con las situaciones y circunstancias.

Pues bien, la mercancía educación en su relación con las situaciones y circunstancias de la colonización neoliberal de su territorio ha mitificado su valor de cambio.

---

9 El principal creador de la teoría del capital humano es Gary Becker. Becker comenzó sus estudios universitarios en la Universidad de Princeton y los terminó en la de Chicago, con profesores como Milton Friedman y Theodore Schultz. Una de sus últimas propuestas es vender el derecho a inmigrar subastando cierta cantidad de visas o permisos de trabajo, es decir, que las personas migrantes paguen por tener acceso al mercado de trabajo. Entre sus obras destacan: *El capital humano* (1983) y *Tratado sobre la familia* (1987). La teoría del capital humano ha tenido un apoyo fundamental en las doctrinas de la Nueva Economía antes citadas que, planteando el ingreso en una nueva sociedad, *la sociedad del conocimiento*, establecían también una nueva etapa de crecimiento capitalista ilimitado, sin crisis, en la que todo dependería de la educación como generadora de capital humano.



Este *fetichismo* en torno al valor de cambio de la mercancía educación ha afectado a su valor de uso. Como muy bien ha analizado Harvey (1977, capítulo v), el neoliberalismo acentúa el valor de cambio de las mercancías en detrimento de su valor de uso.

En el caso de la educación se ha producido en términos generales un consumismo educativo como consecuencia del papel que el capital humano y la nueva economía atribuían a la educación en la llamada sociedad del conocimiento. En el camino que trazaban para el capitalismo de crecimiento permanente sin crisis, la inversión en educación por parte de los individuos y el Estado resultaba una solución para los individuos que quisieran obtener un empleo. Y no solamente eso, lo invertido en educación por los individuos o el Estado se rentabilizaría en mejores empleos y mayor crecimiento ignorando las cada vez más desiguales estructuras sociales que se estaban generando.

Esta creencia ha generado una especulación sin límites, es decir, sin atender a su valor de cambio, de la mercancía educación. La *burbuja educativa*, al igual que la burbuja inmobiliaria, ha acabado estallando a finales de la primera década de nuestro siglo en Europa y EE. UU. con el aumento del paro y el crecimiento exponencial de la precariedad cuando se disponía de la juventud mejor formada o, al menos, de la que más educación había consumido y más sometida a las llamadas necesidades de la empresa.

La educación, sin valor de uso por que no contribuye a explicar lo que nos pasa en el mundo del capitalismo neoliberal en el que vivimos, se dedica cada vez más a proporcionar conocimientos, destrezas y habilidades (competencias) que el sujeto se supone que necesita para estar adaptado al orden social impuesto y a difundir de forma implícita o expresa la ideología del capital humano como incentivo para el consumismo educativo y la penetración de la empresa en la educación allí donde puede resultarle rentable.

### ***El proceso de deslegitimación del neoliberalismo por los movimientos sociales***

La crisis del neoliberalismo actualmente existente, que remite a las conocidas políticas de ajuste que se implementan en la actualidad en los países que más fielmente han seguido sus directrices, no solo se ha producido por sus contradicciones internas.

Paralelamente a su implantación, se han ido desarrollando movimientos sociales diversos, en momentos diferentes y en contextos geográficos muy amplios, que han ido cuestionando todo el orden neoliberal.

El llamado *caracazo* de 1989 en Venezuela, el movimiento zapatista que se inició en 1994 en México, el movimiento piquetero surgido en los años noventa y que tuvo su auge en la Argentina de finales del 2001, el movimiento indigenista de larga trayectoria que ha tenido su cristalización en distintos países de Latinoamérica en la primera década del siglo XXI, el movimiento de los indignados en toda Europa y EE. UU. (Occupy Wall Street) o la llamada primavera árabe de los países del norte de África durante el inicio de la segunda década del presente siglo, han servido, entre muchos otros muy variados en sus circunstancias, para cuestionar radicalmente el orden neoliberal en todos sus ámbitos: económico, social, político y cultural a nivel planetario. Podemos decir que el *metarrelato* neoliberal, su cosmovisión si se prefiere este término, ha dejado de estar *normalizado* para un importante porcentaje de la población planetaria y que esa pérdida de hegemonía ha quedado escenificada en muchos casos por la ocupación de nuevos espacios de la calle, no solo para expresar la protesta, si no para representar en ellos lo más esencial del ejercicio ciudadano: la capacidad de decidir democráticamente sobre nuestras vidas.

Esta descolonización de espacios y temas no solo ha servido para cuestionar el orden neoliberal, sino para, al mismo tiempo, apuntar caminos alternativos diferentes al orden hegemónico trasladando a las plazas públicas la discusión y el activar político con sus inevitables incertidumbres, quebrando el horizonte de las certezas del pensamiento único de forma que no tenía precedentes desde el surgimiento del neoliberalismo en los años setenta y ochenta.

## ***El debate ciudadano***

El debate público en torno al orden neoliberal y sus posibles alternativas ha puesto de manifiesto también públicamente otras muchas cuestiones que hasta el momento estaban en la parte más sumergida de los discursos dominantes.

Señalaré a continuación algunas de ellas que me parecen relevantes para la reconsideración del papel de la educación en este momento histórico:

- El carácter multiparadigmático del conocimiento. La discusión en torno a los temas económicos, sociales, políticos y culturales ha puesto de manifiesto que, incluso en el seno del conocimiento académico o científico y dentro de un mismo campo, existen diversas corrientes o paradigmas que interpretan la realidad de formas diferentes o incluso antagónicas. Un buen ejemplo, extensible a muchos otros campos, son las discusiones en torno a los temas económicos en los que han aparecido en estos foros propiciados por los movimientos sociales posiciones teórico-prácticas diferentes más allá de los paradigmas dominantes.

- La necesaria transdisciplinariedad del conocimiento a la hora de abordar las cuestiones que tiene planteada la ciudadanía. En la mayoría de los casos ha quedado patente que para abordar problemas concretos con la necesaria profundidad y para desarrollar prácticas de cierto alcance transformador, es necesario el trabajo conjunto y no solamente agregado de diversos campos del conocimiento procedentes de las artes y de las ciencias.
- La complementariedad de conocimientos fuertemente estructurados y reconocidos académicamente o científicamente, con experiencias y otros saberes difusos o no teorizados.
- La unidad de lo subjetivo y lo objetivo, de lo *que nos pasa* y lo *que pasa*. En cada proceso colectivo de discusión-acción se han ido mezclando y reestructurando mutuamente lo que sabemos y lo que sentimos.
- La aparición inevitable de lo político. Las cuestiones ciudadanas no se cierran definitivamente. Tras el volcado y la reestructuración de los conocimientos, siempre queda un espacio de indeterminación que es necesario resolver tentativamente y en el que surgen distintos cursos de interpretación y acción que dan sentido al debate político que a todos nos iguala en cierto sentido.

### ***Educación, valor de uso y ciudadanía***

Tal y como plantea Harvey, para superar el capitalismo, el valor de uso de las mercancías debe superar su valor de cambio. Esta cuestión, formulada de formas similares, está presente en otros muchos autores que desde diferentes planteamientos se sitúan en una perspectiva anticapitalista.<sup>10</sup>

Si adoptamos esta perspectiva anticapitalista para la educación, la cuestión es: ¿qué podemos hacer para que la educación vaya incrementando su valor de uso? Y es aquí donde podemos vincular el valor de uso de la educación con el concepto de ciudadanía.

Una manera de plantearnos aumentar el valor de uso de la educación es desarrollar una concepción del currículo que retome para ser reconceptualizada la idea de ciudadanía.

En sus orígenes, el pensamiento ilustrado concebía que la ciudadanía estaría formada por aquellas personas que pudieran leer la Enciclopedia donde estaba reunido todo el saber de su tiempo. Así pues, la educación tenía que enseñar a leer y escribir, y después, ya que la Enciclopedia estaba organizada en disciplinas, profundizar en su conocimiento.

---

10 Desde Mészáros a los partidarios del decrecimiento como Latouche o Taibo.

Pero, saber leer y escribir para poder acceder al saber de su tiempo no era el fin que se perseguía: se pensaba que aquellas personas que no supieran leer y escribir no podían pertenecer a la ciudadanía, ya que su ignorancia de las cosas no les permitía discutir, razonar y tomar decisiones políticas (entre ellas elegir a sus representantes mediante el voto) en torno a los asuntos que estaban encima de la mesa para ser decididas.

Podemos plantearnos, en los tiempos que nos ha tocado vivir, esa misma cuestión: ¿qué debe conocer una persona para que pueda realmente ser ciudadano/a, es decir, sujeto y no solamente objeto en la vida social?, ¿cómo debe ser el currículo para responder a esta cuestión?

Sin poder ahora entrar en matizaciones, que sin duda es necesario plantearse, la respuesta a estas cuestiones tiene que caminar en un sentido: que el currículo se acerque cada día más en sus contenidos y formas a los debates ciudadanos, al ejercicio de auténtica ciudadanía que reclama el derecho a decidir aquí y ahora lo que vaya a pasar y nos pase. Que los temas que le dan contenido sean los temas que ya ha colocado encima de la mesa la ciudadanía cuestionando el orden económico, social, político y cultural neoliberal.

También que los temas de ciudadanía planetaria sean tratados con perspectiva, multiparadigmática, transdisciplinaria, implicando a conocimientos y saberes de distinta naturaleza, dando cabida a lo objetivo y subjetivo, y dejando espacio a lo político como consecuencia de la inevitable incertidumbre que nos produce la existencia de un porvenir imprevisible que tiene que ser construido entre todos.

En cierto modo, se trata de que las aulas y los centros educativos se vayan aproximando a las plazas públicas ocupadas por la ciudadanía indignada, para así, progresivamente, devolver a la educación su capacidad de contribuir a entender lo que pasa y nos pasa.

### ***Algunos apuntes para la reconceptualización de una perspectiva emancipadora de la educación***

Partiendo de posiciones que se identifican por el propósito común de mejorar el valor de uso de la educación en el sentido que acabo de expresar, se pueden trazar, al menos, dos caminos.

El primero parte de la idea de que la educación debe contribuir a que la ciudadanía debe tener una conciencia real de la sociedad, para lo que es necesario desprenderse de la ideología difundida por los grupos dominantes. El segundo se puede explicar partiendo de otro concepto de ideología que remite a la conciencia acerca de los límites de todo *discurso*.

Para explicar el trazado del primer camino, podemos partir de la idea planteada por una parte de la sociología crítica de la educación según la cual el sistema educativo es uno de los aparatos ideológicos del Estado (Althusser, 1974). Su misión es la reproducción del sistema capitalista mediante la difusión de la ideología de los sectores sociales dominantes, sean estos de clase, género, etnia o cualquier otro.

Desde esta perspectiva, la educación emancipadora, la que verdaderamente contribuye a la construcción de ciudadanía, debería enfrentarse con la ideología que difunde mayoritariamente el sistema educativo para combatir la *falsa conciencia* acerca de la realidad que genera en los sujetos. Es la *lucha ideológica contrahegemónica* que se puede realizar desde dentro o desde fuera del propio sistema educativo. Se trata, en definitiva, de confrontar lo verdadero y lo falso, la ciencia y la ideología.

Puestas así las cosas, el sistema educativo reproduce la ideología de la clase social dominante (la del gran capital internacional, es decir, el neoliberalismo) también la del género dominante (patriarcado) y de la etnia dominante (la raza blanca en nuestros países). En definitiva, el sistema educativo difunde la ideología propia del hombre blanco rico.

Frente a la educación como instrumento de reproducción de la ideología dominante, una educación emancipadora que contribuya a la formación de ciudadanía, debe confrontar esta ideología con la realidad del neoliberalismo, el patriarcado y la xenofobia para contribuir a que los ciudadanos tomen conciencia y actúen consecuentemente. Esta es una de las dos perspectivas desde las que la educación puede mejorar el valor de uso de la educación.

El segundo camino que esbozaré a continuación incorpora la idea de que los temas de ciudadanía planetaria sean tratados con perspectiva multiparadigmática, transdisciplinaria, implicando a conocimientos y saberes de distinta naturaleza, dando cabida a lo objetivo y subjetivo, y dejando espacio a lo político como consecuencia de la inevitable incertidumbre que nos produce la existencia de un porvenir imprevisible que tiene que ser construido por la propia ciudadanía.

Para explicar el trazado de este segundo camino, aquel que parte de los límites de todo discurso, podemos partir de una concepción diferente de ideología. Si la ideología no se entiende como falsa conciencia, sino como *sutura*, tal y como plantean Laclau y Mouffe en *Hegemonía y estrategia socialista* (ver Barrett, 2003), la perspectiva cambia.

En este caso la ideología consiste en la falta de conciencia acerca de los límites de cualquier *discurso* para captar la realidad (*suturamos*, es decir, aquellos espacios que no percibimos los recubrimos de forma que todo aparezca como un

continuo). O lo que es lo mismo, en la falta de conciencia de que todo discurso, también el propio, es generado desde una determinada perspectiva y utiliza unas determinadas lentes para mirar y mirarse, por lo tanto, al mismo tiempo que contempla determinadas *realidades* que otros discursos no perciben, se le ocultan otros aspectos.

Desde esta concepción de ideología como *sutura*, el terreno de la política se hace más extenso y más abierto a los *discursos* de los otros. Para ser ciudadano/a, para ser un sujeto que piensa y discute lo que debemos hacer en la polis, es decir, para hacer política, no basta con colocarse del lado de la verdad frente a la ideología dominante. Es necesario conocer otros discursos, escuchar los discursos de los otros, de los diferentes. Si la educación pretende contribuir a la formación de ciudadanía, esta apertura a discursos diferentes también será una tarea fundamental.

¿Se trata entonces simplemente de ser tolerantes con los otros y que la educación contribuya a la tolerancia? ¿Se trata por lo tanto de educar en valores como la diversidad, la tolerancia o el respeto a otras culturas? A mi entender la cuestión va mucho más allá.

Aunque utilicemos la idea de *discurso* como una perspectiva, no por ello podemos pensar que basta con la tolerancia, ya que los discursos (de clase, género, etnia...) son, a veces, antagónicos (Mouffe, 1998) y, por lo tanto, no pueden ser *articulados* todos ellos en una determinada circunstancia social o histórica.

Se trata, entonces, de realizar análisis políticos de los discursos y a ello debe contribuir la educación. El análisis político de un discurso tiene que llevar consigo, en última instancia, la valoración de lo que ese discurso puede aportar en el momento actual al gobierno de la polis, es decir, a la forma de construirnos como sujetos, y a la forma de organizar y dirigir la sociedad. La realización de esta tarea presenta, desde luego, una gran complejidad e incertidumbre.

Esta complejidad se produce, en primer lugar, por que los discursos son plurales tanto en el interior de las comunidades científicas (paradigmas científicos) como en otras comunidades sociales (de clase, de género, de etnia...). No se puede hablar en singular de los físicos, los químicos o las biólogas, como tampoco de clase obrera, de las mujeres, o los gitanos, por que no todas/os los miembros de esas comunidades piensan-dicen-hacen lo mismo, sino que en cada una de estas comunidades, a no ser que en su seno la hegemonía sea muy fuerte, aparecen voces diferentes, incluso antagónicas. Existe una pluralidad en el interior de las propias comunidades que hace que cada sujeto de cada comunidad presente en su discurso rasgos diferenciados con respecto a los otros, y también con respecto a sí mismo, ya que con el paso del tiempo, como producto de las interacciones con otros grupos o individuos, cambia la perspectiva de cada individuo.

Otra circunstancia que hace complejo el análisis político del discurso es el propio concepto de comunidad (grupo, etnia, pueblo, sector social, movimiento, etc.). La consideración de lo que entendemos por comunidad no es natural ya que cada comunidad siempre puede ser subdividida o incluida en otra que la integra. No es lo mismo, por ejemplo, hablar de las mujeres, de las feministas, las feministas de la igualdad, de las feministas de la diferencia, etc.

Otro elemento que añade dificultad al análisis político de los discursos es la consideración de que los discursos no solo son lingüísticos, sino también extralingüísticos (Laclau, 2000). Los discursos no solamente se hablan o se escriben, también se hacen (con un silencio, con una mirada, con un acto...); y cuando tienen una parte extensa escrita o hablada, esta parte lingüística solo es interpretable con el complemento de lo extralingüístico.

Tampoco podemos dejar de considerar que el análisis político del discurso siempre es una interpretación que se realiza desde otro discurso. Cualquier análisis político hay que entenderlo más como un diálogo entre discursos que como un análisis sin sujeto analizador. Teniendo en cuenta esta circunstancia, todo análisis del discurso debe llevar consigo un autoanálisis del propio discurso, que, como diría Bourdieu, *objective al sujeto objetivante* (Bourdieu y Wacquant, 1995).

Ahora bien, el terreno en el que se debe mover el diálogo no es el de determinar *la verdad*. Los discursos se elaboran siempre desde posiciones o puntos de vista diferentes con su propio conjunto de procedimientos de verdad (Foucault, 1994). El terreno del diálogo es político, es decir, los discursos serán valorados por sus posibilidades políticas, entendidas estas en un sentido amplio y profundo que remite a lo situacional e histórico.

Este sentido político del análisis del discurso, por situacional e histórico que sea, no está reñido con la idea de totalidad. Más bien lo contrario, debe situarse en una perspectiva lo más amplia posible para poder entrar en la valoración política sin caer en otra suerte de esencialismo, esta vez no el de nuestra propia racionalidad sino el de la identidad.

Este esencialismo de la identidad, que hace imposible el análisis político de los discursos, consiste en pensar que hay una identidad detrás de las expresiones de género, de clase, de etnia... Más bien lo que sucede es justamente lo contrario, es decir, que esas identidades se constituyen *performativamente* por esas expresiones y, por lo tanto, están en permanente construcción (Butler, 2001).

En resumen, tal y como vengo planteando, la contribución de la educación a la nueva ciudadanía, desde la idea de ideología entendida como *sutura*, puede contemplarse como un continuo análisis político de los discursos de los educadores-educandos.

Este análisis debe buscar la diversidad de los discursos hasta donde se pueda, más allá de las identidades que son siempre simplificadoras. Esta es la dimensión multicultural de la educación, el reconocimiento de la infinita diversidad de los discursos que no se puede agotar en unas cuantas categorías excesivamente simplificadoras (los científicos, los migrantes, los indígenas, las mujeres...) y que al mismo tiempo es consciente que no todos los discursos son compatibles.

La dimensión de ciudadanía viene dada por la necesidad de analizar los diversos discursos para valorarlos políticamente. Este análisis político trasciende la celebración acrítica de la diversidad identitaria y se pregunta sobre las posibilidades que ofrecen los diversos discursos para enfrentarse con los problemas que tiene planteados la mayoría de la humanidad. Valora políticamente los discursos relacionando lo local con lo global, para acercarse así a una idea de ciudadanía planetaria, lo que no deja de ser una nueva identidad en permanente reconstrucción a la que la educación puede contribuir.

### **La investigación-acción como análisis político de los discursos**

Todo proceso educativo que se explica a partir de la idea de ideología como *sutura* tiene que entenderse como un proceso de investigación-acción. Si partimos de que todo discurso tiene sus propios límites, el proceso educativo solo puede ser entendido como una continua superación de esos límites mediante su articulación con otros discursos. El discurso inicial que aparece en la planificación de la investigación-acción (con su parte lingüística y extralingüística) recoge posteriormente en la fase de acción-observación información de otros discursos de los sujetos que intervienen, para, en la fase de reflexión final, proceder a la *articulación* (Laclau, 2003 y 2005) de un nuevo discurso que no es ninguno de los que mantenían los sujetos al principio del ciclo de investigación-acción. Este mismo proceso se producirá en la siguiente vuelta en la espiral de la investigación-acción.<sup>11</sup>

A mi entender, siempre desde la perspectiva que parte de la ideología como *sutura*, lo fundamental es que estos momentos no se naturalicen. Para evitar esta naturalización, el discurso o, mejor, los discursos de los educadores deben aparecer también de forma explícita como tales discursos, es decir, con sus dudas, sus límites, conociendo y exponiendo los otros discursos que se dan en su propia comunidad acerca de lo que se está tratando (por ejemplo, exponiendo los otros paradigmas que se dan en la comunidad científica). Solo de esta manera, sin na-

---

11 Sobre la relación entre *discurso* y *articulación* en Laclau, puede consultarse Dallmayr (2008), pp. 60-61, donde se encontrará un planteamiento muy similar a lo que desarrollo en relación para la investigación-acción.



turalizarlos, los discursos se constituyen en poderes reversibles, susceptibles de un auténtico diálogo en donde las preguntas que nos hacemos los educadores y educandos son auténticamente ciudadanas y no retóricas por que los educadores sabemos la respuesta, es decir, de formar parte de un proceso colectivo de *articulación* (según la terminología de Laclau).

Efectivamente, la elaboración de un proyecto de investigación-acción en general requiere un proceso de *articulación*. Este proceso de *articulación* de los discursos genera un nuevo *discurso* (con sus dos partes: lingüística y extralingüística) que no es ninguno de los que se daban al comienzo pero que está tejido con hilos procedentes de aquellos.

La urdimbre del nuevo *discurso* no tiene por qué borrar las diferencias de textura o de color de los hilos que la forman. Pero, por otra parte, tampoco es posible articular el nuevo *discurso* sin apartar algunos de los que formaban parte de los discursos iniciales.

Al igual que en la formación del tejido, lo importante no será como es cada hilo aisladamente sino lo que aporte a la función de la tela, es decir, el criterio de selección solamente puede ser general, debe estar por encima de los criterios particulares que le daban sentido en los discursos parciales.

Se trata pues de un criterio político que tenga en cuenta lo que nos pasa a todas/os. Y este todas/os debe tener una dimensión planetaria, no local. Es decir, debe estar abierto, en un proceso más general de articulación, a los discursos que están más allá de la comunidad de los educandos y educadores. La introducción en el diálogo articulario que es la investigación-acción de discursos que no tienen portavoces habituales en los miembros de la comunidad escolar es una de las tareas fundamentales del educador.

## **Referencias bibliográficas**

- ALTHUSSER, L. (1974). «Ideología y aparatos ideológicos de Estado». En L. Althusser (coord.), *Escritos*. Barcelona: Laia.
- ANDERSON, P. (1999). «Historia y lecciones del neoliberalismo». *Deslinde*. Disponible en <[http://www.deslinde.org.co/IMG/pdf/Historia\\_y\\_lecciones\\_del\\_neoliberalismo\\_Por\\_Perry\\_Anderson.pdf](http://www.deslinde.org.co/IMG/pdf/Historia_y_lecciones_del_neoliberalismo_Por_Perry_Anderson.pdf)>.
- ARGYRIS, C., y SCHÖN, D. (1978). *Organizational Learning, Reading*. Massachussets: Addison-Westley.
- BARRETT, M. (2003). «Ideología, política, hegemonía: de Gramsci a Laclau y Mouffe». En S. Zizek (coord.), *Ideología. Un mapa de la cuestión*, Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

- BECKER, G. (1983). *El capital humano*. Madrid: Alianza Editorial.
- (1987). *Tratado sobre la familia*. Alianza Editorial.
- BOURDIEU, P., y WACQUANT, L. (1995). *Respuestas. Por una antropología reflexiva*. México D. F.: Grijalbo.
- BUENFIL BURGOS, 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/iee/Colecci%C3%B3n/N\\_2728/página\\_n12.htm](http://www.uv.mx/iee/Colecci%C3%B3n/N_2728/página_n12.htm)>.
- BUTLER, J. (2001). *El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad*. México D. F.: Paidós.
- CARR, W., y KEMMIS, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca.
- CASCANTE, C. (1990a). «El sentido de la Reforma Educativa (I). Su contexto económico, social, político e ideológico». *Trabajadores de la Enseñanza*, Octubre (116), 12-15.
- (1990b). «El sentido de la Reforma Educativa (II). El sentido de las medidas reformistas». *Trabajadores de la enseñanza*, Noviembre (117), 33-38.
- CASTELLS, M. (2001). *La Galaxia Internet*. Barcelona: Plaza y Janés.
- DALLMAYR, F. (2008). «Laclau y la hegemonía. Algunas advertencias (pos)hegelianas». En S. Critchley y O. Marchart, Laclau. *Aproximaciones críticas a su obra* (pp. 55-76). Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- ELLIOT, J. (1984). *Métodos y técnicas de investigación-acción en las escuelas*. Madrid: Subdirección General de Formación del Profesorado.
- FOUCAULT, M. (1994). *Dits et écrits*, vol. IV. Paris: Gallimard.
- HABERMAS, J. (1988). *Teoría de la acción comunicativa. Crítica de la razón funcionalista*. Madrid: Taurus.
- (1992). *Teoría de la acción comunicativa. Racionalización de la acción y racionalización social*. Madrid: Taurus.
- HARVEY, D. (1977). *Urbanismo y desigualdad social*. Madrid: Siglo XXI.
- (2013). *Breve historia del neoliberalismo*. Madrid: Akal.
- KELLY, K. (1999). *Nuevas reglas para la nueva economía*. México: Granica.
- LACLAU, E. (2000). *Nuevas reflexiones sobre la revolución de nuestro tiempo*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- (2003). «Identidad y hegemonía: el rol de la universalidad en la constitución de lógicas políticas». En J. Butler, E. Laclau y S. Žizek (coord.), *Contingencia, hegemonía, universalidad. Diálogos contemporáneos en la izquierda*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

- LACLAU, E. (2005). *La razón populista*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- MOUFFE, C. (comp.) (1998). *Deconstrucción y pragmatismo*, Buenos Aires: Paidós.
- PETRAS, J., y VELTMEYER, H. (2013). *Imperialism and Capitalism in the Twenty-First Century*. Surrey: Ashgate.
- SMITH, A. (2010). *La riqueza de las naciones*. Madrid: Alianza.
- STENHOUSE, L. (1984). *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Morata.
- WHITTY, G., POWER, S., y HALPIN, D. (1999). *La escuela, el estado y el mercado. Delegación de poderes y elección en educación*. Madrid: Morata.

