

¿Qué hacemos con la educación para construir una ciudadanía multicultural?

César Cascante Fernández. Universidad de Oviedo

"No hay una identidad de género detrás de las expresiones del género; esa identidad es performativamente construida por las mismas "expresiones" que se dicen, son su resultado"
(Butler, 2001: 58)

En este breve trabajo pretendo presentar algunas ideas sobre cómo la educación puede contribuir a la construcción de una ciudadanía multicultural. Lo hago en la creencia de que resulta necesario ir más allá de lo políticamente correcto en los temas de educación y multiculturalidad.

Los temas de género, etnia, migración y los que muchas veces aparecen asociados a ellos como los de identidad, diversidad, pluralidad, tolerancia, etc. están recibiendo un tratamiento en el que hay más producción que ideas. Es como si la gran demanda de estas cuestiones no permitiera el sosiego y la reflexión necesaria para producir un debate que vaya más lejos de una pugna entre etiquetas que marcan territorios, en algunos casos mercantiles.

Para realizar mi aportación a este debate de ideas plantearé, en primer lugar, qué es lo que entiendo por ciudadanía multicultural y cómo puede la educación contribuir a su construcción. Para ello será necesario revisar una serie de conceptos como los de hegemonía, ideología, discurso, política, identidad, diferencia, tolerancia, antagonismo...

Posteriormente reivindicaré la vigencia de la obra de Paulo Freire como especialmente adecuada para que la educación contribuya a la construcción de esa ciudadanía multicultural.

Como se irá viendo a lo largo del trabajo, mi reflexión la realizo desde una perspectiva postestructural que niega la existencia de identidades esenciales. Los sujetos nos constituimos permanentemente en las relaciones sociales de poder de las que forma parte la educación.

Ciudadanía multicultural y educación

Mi reflexión en torno a cómo la educación puede contribuir a la construcción de una ciudadanía multicultural parte de lo que podemos considerar, en términos generales,

posiciones críticas en torno a la ciudadanía y la educación. Considero posiciones críticas aquellas que consideran que por ser mayor de edad y haber recibido la educación obligatoria no se es ciudadano sin más. Dicho de otra manera, parto de la idea de que para ser ciudadano/a hay que tener la capacidad de ser sujeto de la vida pública, y, que no todos/as tenemos esa capacidad en la sociedad actual, entre otras circunstancias por que la educación no contribuye a la construcción de esta condición imprescindible para ser realmente ciudadanos/as..

Partiendo de estas posiciones críticas se pueden trazar, al menos, dos caminos para la reflexión en torno a la cuestión de cómo la educación puede contribuir a la construcción de ciudadanía en una sociedad multicultural. El primero parte de la idea de que para poder ser ciudadano/a el sujeto 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 de enfrentarse con la ideología que difunde 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 una ciudadanía multicultural, 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, partiendo del pensamiento crítico, puede contribuir a la creación de una ciudadanía multicultural.

Para explicar el trazado del 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 (sutura, 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 emancipado 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 también será su 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 adoptados 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. Señalaré solamente algunos aspectos relativos a esta complejidad.

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, pueden aparecer 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 sólo 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.

Este elemento hace que no se produzca de la misma manera, por citar un ejemplo, el discurso de un profesor/a de secundaria, en el que habrá probablemente un componente lingüístico muy desarrollado, que el de una joven inmigrante de un barrio de la periferia de una gran ciudad.

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)

Buena parte de estas cuestiones relativas a la complejidad de la tarea del análisis del discurso se relacionan con el papel que juegan la identidad y la diferencia con respecto a la idea de ideología como *sutura*. Como ya planteara Adorno (1975) la identidad es la forma primaria de toda ideología. Nuestra conciencia reificada, desarrolla un tipo de pensamiento que produce una rígida posición binaria entre la identidad o lo familiar, que es valorado positivamente, y lo que no pertenece a la identidad o es extraño, que es arrojado más allá de las fronteras de lo inteligible.

Esta forma de racionalidad encubiertamente paranoica se opone a la diferencia o a la heterogeneidad. Como ha señalado Eagleton (2003, p. 225) en este punto como en otros casos el pensamiento de Adorno prefigura notablemente el de los postestructuralistas de nuestros días, pero diferenciándose de algunas de sus interpretaciones que celebran acríticamente la noción de diferencia.

Que lo diferente no pueda ser celebrado acríticamente significa que también deba ser valorado. Esta valoración no puede realizarse sin antes ser comprendido, es decir, sin poner entre paréntesis nuestra propia racionalidad para entrar en el discurso del otro/a. Como si de una conversación se tratara debemos escuchar el discurso del otro esforzándonos al máximo en olvidar el nuestro para luego entrar en diálogo con él. Pero al igual que en una conversación en la que lo que dice el otro nos importa, a continuación diremos lo que pensamos sobre lo que ha dicho, daremos nuestra opinión por provisional o dubitativa que sea.

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 sus propios regímenes de verdad. El terreno del diálogo es político, es decir, los discursos serán valorados por sus posibilidades políticas, entendidas éstas 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 diferencia.

Este esencialismo de la diferencia, que hace imposible al 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.

En resumen, tal y como vengo planteando, la contribución de la educación a la construcción de una ciudadanía multicultural, desde la idea de ideología 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 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 a la que la educación puede contribuir.

En la senda de Paulo Freire

En esta segunda parte me propongo estudiar la metodología freireana desde lo planteado en el apartado anterior en torno a la contribución de la educación a la construcción de una ciudadanía multicultural. Lo haré desde el segundo de los caminos trazados, es decir desde el que he explicado partiendo del concepto de ideología como *sutura*.

La cuestión que me planteo puede resumirse en la siguiente pregunta: ¿en qué medida las experiencias freireanas han recorrido ya este camino?

-La metodología freireana como investigación-acción (CASCANTE, 1998))

Aunque Freire no utilice de forma explícita la denominación de investigación-acción en referencia a la organización y desarrollo de sus campañas de alfabetización, sus procedimientos responden a las características fundamentales de esta tradición de investigación en su variante más sociopolítica. Habitualmente los procesos de

investigación-acción se establecen como una espiral cíclica, en la que aparecen una serie de momentos sucesivos: planificación, acción-observación, y reflexión. En la metodología freireana están presentes también estos momentos como veremos.

Su forma de entender la investigación-acción, además de abiertamente sociopolítica, es radical en su cuestionamiento reflexivo, ya que en su desarrollo no existe un referente fijo que permanezca, sino que en el proceso pueden ser objeto de debate desde los aspectos más generales a los más concretos o técnicos. Por otra parte con esta metodología no pretende resolver un determinado problema planteado inicialmente (como ocurre en los procesos de investigación-acción más habituales) sino que trata de abordar el proceso en su totalidad. Freire es uno de los inspiradores más destacados del movimiento de la *investigación-acción participativa* que se ha extendido a partir de los años 70 por los cinco continentes en diversos campos de la acción social (ver GABARRON y HERNANDEZ, 1994; HALL y KASSAM, 1989-90; SALAZAR, 1992).

En cada una de sus campañas de alfabetización cabe distinguir los siguientes momentos: investigación temática (planificación), acción- observación y reflexión.. El primer momento de *investigación temática* se dedica a la elaboración de los temas que se desarrollarán durante la campaña, es decir, el programa de alfabetización. Este primer momento tiene varias fases:

- Delimitación y conocimiento del área a trabajar (exploración de campo sumergiéndose en las formas de vida de los habitantes de la zona con recogida de materiales audio-visuales de las escenas contempladas).
- Codificación existencial del conocimiento recogido (representación de las escenas más significativas de las recogidas en la fase anterior en forma de dibujos, diapositivas, fotografías, etc).
- Decodificación existencial (discusión con las fuerzas sociales del área -sindicatos y otros movimientos sociales- de las codificaciones realizadas en la fase anterior)
- Verificación de resultados (estudio de la fase anterior para reorientar y seleccionar las codificaciones).
- Tratamiento temático (estudio desde las diferentes disciplinas científicas de las codificaciones reorientadas y seleccionadas).
- Reducción temática (selección de los temas que constituirán el programa a desarrollar, incluyendo nuevos temas que le den coherencia, con la colaboración de las fuerzas sociales del área en la que se desarrolla el proceso de

alfabetización).

- Confección del material didáctico necesario para el desarrollo de los diferentes temas que constituirán el programa a desarrollar.

La segunda fase de acción-observación tiene los siguientes momentos:

- Publicitación del programa a los sujetos que van a participar en las campañas, decodificación temática (diálogos descodificadores de cada tema con los sujetos que participan en el programa).

- Observación del desarrollo de los diálogos desarrollados en cada uno de los temas con la colaboración de un participante observador, miembro del equipo que desarrolla el programa.

El proceso de investigación-acción completa un ciclo con la tercera fase de reflexión. En ella se hace el balance de todo lo realizado, teniendo en cuenta todas las informaciones recogidas y las aportaciones contrastadas y debatidas de todos los que han participado en el programa.

- Algunos comentarios en torno a la metodología freireana en relación con la contribución de la educación a la construcción de una ciudadanía multicultural

La metodología freireana va mucho más allá de ser una forma de alfabetización. Constituye, a mi entender, una referencia general para cualquier proceso educativo (tanto en la educación escolar como en la social) que pretenda contribuir a la construcción de una ciudadanía multicultural.

Señalaré en forma resumida algunos de los aspectos que relacionan lo que hemos planteado desde la perspectiva crítica de construcción de ciudadanía multicultural, a partir de la idea de ideología como *sutura*, con la metodología freireana.

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 del proceso (con su parte lingüística y extralingüística) recoge posteriormente en la fase de acción-observación información de los otros discursos de los sujetos que intervienen en él 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.

Veamos a continuación como se produce este proceso de articulación de la diferencia en el proceso de la investigación acción freireana a través del análisis político de los discursos.

En la primera fase de planificación, a través del inicio del proceso de investigación temática, lo que hace la metodología freireana es una tarea de explicitación-construcción de los discursos de los educandos. Esta tarea requiere de un trabajo etnográfico, de un trabajo de campo.

Para explicitar-construir los discursos de los educandos no es suficiente la realización de un taller o cualquier otra actividad que mediante su participación provoque su expresión mediante lenguaje oral, escrito o cualquier otro. Lo expresado en estas circunstancias no sería más que una parte de su discurso (la parte lingüística) en las circunstancias dadas en el taller, no en su vida habitual.

Debido a la insuficiencia de la actividad de taller la metodología freireana comienza con la exploración de campo sumergiéndose en las formas de vida de los educandos con recogida de materiales audio-visuales de las escenas contempladas, para después proceder a su codificación existencial, es decir, a la representación de las escenas más significativas de las recogidas en la fase anterior en forma de dibujos, diapositivas, fotografías, etc. Se trata por tanto de empezar a explicitar-construir algo así como los etnométodos (ver COULON, 1988), es decir, aquellas acciones que los educandos realizan en su vida cotidiana relacionadas con la interpretación que hacen de las circunstancias en las que viven.

Esta explicitación-construcción de sus discursos, desde el camino que hemos trazado partiendo de la ideología como sutura, debe tratar de hacerse buscando, al menos inicialmente, la diversidad de discursos entre los educandos, no su homogeneidad. Por otra parte también debe de hacerse poniendo entre paréntesis la interpretación que de la vida de los educandos tienen los educadores o aquellos que realizan la tarea etnográfica. En la medida en que no se produzcan *sorpresas* en este proceso, en la medida en que solo se confirmen las interpretaciones homogeneizadoras de los educadores-investigadores, más inútil habrá resultado la tarea etnográfica.

Sin embargo, no podemos ignorar que la tarea de explicitación-construcción, precisamente por lo que tiene de construcción, lleva consigo, de forma inevitable, una cierta reducción homogeneizadora de la diversidad de los discursos de los educandos.

Esta reducción se realiza desde la interpretación que hacen los educadores-investigadores de los discursos de los educandos.

La reducción está presente desde el primer momento de la exploración de campo pero se hace más visible a medida que avanza la investigación temática. Ya en el momento de recogida de materiales es obvio que no todo puede ser recogido y que existe una cierta selección de información. Más adelante esta selección inicial de materiales es objeto de sucesivas reducciones a través de los siguientes momentos de la investigación temática (la selección de las escenas más significativas y la discusión con las fuerzas sociales de estas escenas).

En los tres últimos pasos de la investigación temática (el estudio de lo aportado en la discusión con las fuerzas sociales para reorientar y seleccionar las codificaciones; en el estudio de las codificaciones seleccionadas en el paso anterior desde las disciplinas científicas; y en la selección de los temas que constituirán definitivamente el programa y la consiguiente elaboración de materiales para su desarrollo) el proceso de reducción se organiza fundamentalmente en torno al discurso de los educadores-investigadores.

A mi entender, siempre desde la perspectiva que parte de la ideología como sutura, lo fundamental es que estos momentos no se naturalicen, es decir, no se presenten sólo como el resultado del análisis de los discursos de los educandos. Para evitar esta naturalización, el discurso o, mejor, los discursos de los educadores deben de aparecer también de forma explícita; como tales discursos, es decir, con su 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 naturalizarlos, los discursos se constituyen en poderes reversibles, susceptibles de un auténtico diálogo, es decir de formar parte de un proceso de *articulación* (según la terminología de Laclau).

Efectivamente, la elaboración del programa educativo freireano al final de la investigación temática, o 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 ellos.

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

Al igual que en la formación de la tela, 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. La aportación de discursos extracomunitarios para que se produzca esta apertura es una de las tareas fundamentales del educador para dar lugar a una articulación política de los discursos de la comunidad de que se trate.

Así es como, a mi entender, debe entenderse el paso que en el proceso de investigación temática he descrito como tratamiento temático (estudio desde las diferentes disciplinas científicas de las codificaciones reorientadas y seleccionadas). Si los educadores-investigadores se limitan a articular el nuevo discurso a partir de los discursos de la comunidad de los educandos se puede correr el riesgo de que el proceso no supere los límites de la identidad comunitaria, que es, como ya he planteado, una forma primaria de ideología.

Por otra parte, si los educadores interpretan este tratamiento temático partiendo de la idea de ideología como falsa conciencia, será el momento de introducir los contenidos científicos (en el sentido de verdaderos) imprescindibles para que todo el proceso posterior se desarrolle desvelando la realidad. Este sería, probablemente, el punto de separación de los dos caminos: el que parte de la ideología como sutura y el que parte de ideología como falsa conciencia.

Hasta el momento mis comentarios se han ocupado de la primera fase de la metodología freireana, la fase de investigación temática o de planificación en el proceso de investigación-acción. Me referiré brevemente a continuación a las siguientes fases.

La segunda fase, que he caracterizado como de acción-observación, consiste en el desarrollo del programa elaborado en la fase de investigación temática. El programa educativo freireano, como he dicho, es un nuevo discurso resultado de un proceso de articulación.

En el desarrollo del programa lo que más nos interesa observar es todo aquello que rebasa los límites del nuevo discurso. Si un discurso tiene una parte lingüística y otra extralingüística que se complementan, nos interesa la acción para la cual no tenemos palabras, también las palabras cuya acción está por concretar. La observación tiene que centrarse en los márgenes del discurso, en aquello que nos sorprende, que nos inquieta

que nos perturba...

Se trata de que la acción observada destruya en cierta manera el discurso que se ha articulado en la fase de investigación temática, lo ponga en crisis, lo descentre de forma que quede desarticulado.

En la tercera fase de reflexión se hace el balance de todo lo realizado. Debe servir para concretar la desarticulación del discurso que constituía el programa y también para el inicio de la articulación de otro nuevo discurso que dará comienzo a un nuevo ciclo, una vuelta más en la espiral de la investigación-acción.

Referencias bibliográficas:

- ADORNO, T. W. (1975). *Dialéctica negativa*, Madrid: Taurus Humanidades
- ALTHUSSER, L. (1974). «Ideología y aparatos ideológicos de Estado», en Althusser, L. (coord.). *Escritos*, Laia.
- BARRETT, M. (2003). «Ideología, política, hegemonía: de Gramsci a Laclau y Mouffe», en Zizek, S. (coord.) *Ideología. Un mapa de la cuestión*, Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- BUTLER, J. (2001). *El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad*, México: Paidós.
- BOURDIEU, P. y WACQUANT, L. (1995). *Respuestas. Por una antropología reflexiva*, México D. F.: Grijalbo.
- CASCANTE, C. (1998). «Significado y sentido de la obra de Paulo Freire». *Con-ciencia social*, 2: 329-32.
- COULON, A. (1988). *La etnometodología*, Madrid: Cátedra.
- EAGLETON, T. (2003). «La ideología y sus vicisitudes en el marxismo occidental», en Zizek, S. (coord.). *Ideología. Un mapa de la cuestión*, Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- GABARRON, L. R. y HERNANDEZ, L. (1994) *Investigación participativa*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas (CIS).
- HALL, B. y KASSAM, Y. (1989-90) "Investigación participativa". En Husen, T. y Postlethwaite, T. N. *Enciclopedia Internacional de la Educación* (6). Madrid: MEC/Vicens Vives, 3351-3357.
- LACLAU, E. (2000). *Nuevas reflexiones sobre la revolución de nuestro tiempo*, Buenos Aires: Nueva Visión.
- LACLAU, E. (2003). «Identidad y hegemonía: el rol de la universalidad en la constitución de lógicas políticas» en Butler, J.; Laclau, E. y Zizek, S.(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.
- MOUFFE, C. (Comp.) (1998). *Deconstrucción y pragmatismo*, Buenos Aires: Paidós.
- SALAZAR, M. C. (Ed.) (1992) *Investigación-acción participativa. Inicios y desarrollos*. Madrid: Editorial Popular