

Algunas aportaciones de las teorías poscríticas al cambio educativo

Some Contributions of Post-Critical Theories to Educational Change

DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2011-357-129

Mar Rodríguez Romero

Universidad de A Coruña. Facultad de Ciencias de la Educación. A Coruña, España.

Resumen

Este artículo plantea una redefinición del cambio educativo desde el proyecto crítico incluyendo aportaciones posmodernas, posestructuralistas y del feminismo posestructuralista. Su propósito es responder al cuestionamiento de las intenciones utópicas del cambio en educación. Esta reflexión se desarrolla en torno a tres cuestiones. Primero, para superar la visión totalizadora de la emancipación asociada exclusivamente a la opresión de clase social, se presenta una noción diversificada de emancipación, que da cabida a múltiples formas de opresión. Así planteada, la emancipación permite denunciar las diversas estructuras de opresión y no trata de ofrecer una visión clara, positiva y universal de lo que sería la liberación del sufrimiento, de la irracionalidad, de la injusticia o de la falta de igualdad en cualquier momento histórico y para cualquier grupo en particular. Segundo, se plantea la reinención de las intenciones de emancipación del cambio educativo e intenta recobrar la postura de compromiso propia de los discursos críticos. Se opta por el compromiso local como el más coherente con la cualidad plural de la emancipación y con la multiplicidad de identidades y luchas sociales, ya que es el que posee un carácter local y contextualizado y el que puede ser revisado. Tercero, al poner el acento en programas de innovación locales, las posibilidades de influencia social del cambio educativo se limitan ostensiblemente. La solución reside en buscar estrategias inclusivas que estimulen las alianzas entre múltiples propuestas de cambio de nivel local. La noción multifacética de la justicia social ofrece interesantes posibilidades aglutinadoras, por un lado, porque se despliega en tres facetas, esto es, como justicia distributiva, como reconocimiento

cultural y como justicia democrática, y, por otro lado, porque tiene potencial para producir efectos cohesivos entre los grupos sociales. La política de coaliciones puede buscar alianzas contingentes entre diversos actores sociales si trabaja con programas de cambio que combinen el compromiso local con la resolución de problemáticas sociales más generales. El despliegue de políticas de coaliciones que combinen, por ejemplo, la atención a la justicia social y la democracia crítica con iniciativas locales de innovación constituye un reto para abordar asuntos prácticos que hagan posible influir en la vida cotidiana de nuestras escuelas.

Palabras clave: cambio educativo, perspectivas poscríticas, emancipación, compromiso local, justicia social.

Abstract

This article deals with the redefinition of educational change in the critical project, employing post-structuralist, post-modern and post-structuralist feminism resources. The aim is to respond to the questioning of Utopian intentions of educational change, developed around three questions. First, redefining emancipation in such a way that multiple forms of oppression can be accommodated and the totalizing vision of emancipation associated exclusively with social class oppression can be overcome. Redefined emancipation allows structures of oppression to be condemned but is not conceived in such a way as to offer a clear, positive and universal vision of the nature of liberation in a specific historical moment and for any particular group. Second, in order to reinvent the emancipatory intentions of educational change, it is also necessary to regain the attitude of commitment. The type of commitment most appropriate for responding to the plurality of emancipation is one that is in tune with a multiplicity of identities and social struggles, that possesses a local, contextualized character and that is sensitive to revision: local commitment. Third, in order to reconstruct emancipatory commitment without losing the capacity for social influence, projects for inclusive change can attempt to strike a balance between local commitment and attention to issues that unite the suffering of different groups of human beings. A three-dimensional approach to social justice, including redistribution of goods, the recognition of difference and democratic representation, demonstrates the close relationship between the global and the local. Politics of coalition encourage contingency alliances among diverse social actors working with educational change initiatives that combine local action with attention to more general social needs. Deploying a politics of coalition that connects general interests, such as social justice and critical democracy, with individual and local components of change constitutes a challenge to take on practical issues in order to influence life in schools.

Keywords: educational change, post-critical approach, emancipation, social justice, local commitment.

Introducción

La preponderancia de las perspectivas técnicas en la caracterización del cambio educativo es incontestable. Las críticas hacia las visiones técnicas y los estrechos márgenes conceptuales en que se ha circunscrito y se circunscribe la conceptualización del cambio educativo han partido de autores con diversas posiciones intelectuales (Papagiannis, Klees y Bickel, 1986; Popkewitz, 1994; Hargreaves, 1996).

La crítica también se ha extendido al Movimiento de Mejora Escolar (Wrigley, 2007), lo que ha socavado la aureola de éxito de la perspectiva que parecía haber enfocado la conceptualización del cambio de manera más satisfactoria. La mejora de la escuela no sirve para conceptualizar e imaginar el cambio porque no es capaz de contravenir el curso que está tomando la educación. Lastrada por la pérdida del principio de realidad, que Terry Wrigley (2007) documenta exhaustivamente con datos incontestables, sus propuestas de mejora se quedan en un producto hueco, son incapaces de producir los cambios que postulan.

No se trata solo de reconocer la presencia hegemónica de las reformas neoliberales en la práctica y del éxito que tienen en expandir la percepción de la educación como un bien privado y, por tanto, como un asunto de consumo y objeto de gestión empresarial; se trata también de denunciar la convergencia de intenciones entre eficacia y mejora escolar y, por consiguiente, la debilidad del Movimiento de Mejora Escolar como alternativa a la hegemonía tecnológica de la eficacia.

Más allá de la denuncia, ¿tenemos alternativas que oponer?

Desde posiciones críticas, se ha planteado la reconstrucción del cambio educativo con recursos posmodernos y posestructurales (Kemmis, 1995). Esta alternativa puede ser muy productiva porque trabaja con concepciones del cambio educativo que tienen un gran potencial debido a su compromiso inherente con la transformación social. Además, intenta incorporar perspectivas revitalizadoras del proyecto crítico siguiendo la estela de la posmodernidad inquietante, que trata de construir una teoría crítica posmoderna (Santos, 2003a). Esta última senda puede ser clave para renovar categorías conceptuales que resultan esenciales para el cambio educativo, como la noción de emancipación.

Lamentablemente, es notoria la escasez de propuestas de innovación desde planteamientos radicales. Esto puede deberse, en parte, a la sistemática marginación que sufren los discursos críticos en el ámbito de los asuntos públicos, pero también al nivel de abstracción de sus propuestas, generalmente muy alejadas del ámbito de las acciones humanas (McCarthy, 1994).

Una fuente de inspiración para acercar las propuestas críticas a la realidad puede encontrarse en las iniciativas de los nuevos movimientos sociales (Santos, 2005), que ofrecen posibilidades no solo para renovar la conceptualización del cambio educativo sino para revitalizar su implementación, con acciones vinculadas a la política cultural (Rodríguez Romero, 2003) y con fórmulas alternativas, como la reforma situada (Miller, 1996). Dada la amplitud del tema, voy a referirme en este artículo exclusivamente a la faceta relativa a la conceptualización del cambio educativo desde una postura poscrítica.

El cambio educativo y la reinención de las intenciones de emancipación

Las aproximaciones posmodernas, posestructuralistas y del feminismo posestructuralista cuestionan un aspecto esencial para el cambio en educación: la dimensión utópica de las prácticas pedagógicas. Por lo que se refiere al cambio educativo, dentro del proyecto crítico, esto implica problematizar una cuestión clave: la posibilidad de emancipación.

Esto no quiere decir, sin embargo, que haya que renunciar a dicha posibilidad, porque cuestionar el punto de referencia de las teorías críticas no implica renunciar a pensar o actuar de modo crítico. Es justamente la inestabilidad intelectual lo que provoca la acción política (Da Silva, 2005). Con esta misma actitud, Stephen Kemmis (1995) se apoya en Stuart Hall (1986 en Kemmis, 1991), para acometer la reconstrucción del cambio educativo, y sostiene que la teoría social tiene que responder a los retos teóricos lanzados por el posmodernismo, pero encontrando modos de mantener la fe en el ideal emancipador de la teoría social crítica.

Para ello parece imprescindible que la emancipación se desprenda de las pretensiones universalizadoras que han acompañado las concepciones del cambio apoyadas en una epistemología del progreso. Estas concepciones se han caracterizado por (Popkewitz, 1994): aceptar el dualismo global entre opresor y oprimido, proclamar una relación directa del investigador crítico con los movimientos sociales de oposición, considerar que el saber del investigador produce progreso, calificar de progresistas todas las prácticas vinculadas con los grupos oprimidos y definir el bien como una noción universal de la política, la moralidad y la estética.

En las sociedades actuales, la cualidad más fluida de la identidad y las múltiples formas de sufrimiento complican la naturaleza de la opresión, aunque la distinción entre opresor y oprimido sigue siendo significativa. Se requiere un mapa más sofisticado de la opresión, que refleje una topografía social en la que no haya un portador privilegiado de opresión y sufrimiento, y que muestre que se puede ser, a la vez, opresor y oprimido. La emancipación es una aspiración contemporánea porque la dependencia, la opresión, el sufrimiento y la irracionalidad continúan, pero lo hacen manifestándose en una pluralidad de formas que no es posible analizar mediante los esquemas previos.

Desde los años sesenta, los nuevos movimientos sociales de izquierdas en EE.UU. han venido creando una caracterización actualizada de la opresión que recoge su perfil plural, frente a la perspectiva marxista, que atribuía las injusticias a la dominación de clase o a la ideología burguesa. Iris Young (2000) muestra que el discurso de la opresión tiene sentido con respecto a la mayor parte de nuestra experiencia social contemporánea.

La opresión se refiere a las injusticias que surgen de las relaciones entre grupos sociales, que no siempre coinciden con la opresión premeditada de un grupo sobre otro. Tiene un sentido estructural, no se elimina sustituyendo a los gobernantes o a las leyes, porque es alentada de modo sistemático por las instituciones culturales, económicas y políticas claves. En un sentido amplio, la opresión estructural se refiere a las grandes y profundas injusticias que sufren algunos grupos debido a las maneras de pensar y actuar que la gente proyecta, a menudo de forma inconsciente, en las interacciones corrientes. Estas injusticias también son causadas por los estereotipos que difunden los medios de comunicación, por los estereotipos culturales y por los aspectos estructurales de las jerarquías burocráticas y los mecanismos de mercado; en definitiva, son fruto de los procesos normales de la vida cotidiana (Young, 2000).

Es necesario, entonces, redefinir la emancipación para dar cabida en este concepto a múltiples formas de opresión; así, se superará la visión totalizadora de la emancipación asociada exclusivamente a la opresión de clase social. La emancipación redefinida no se refiere a un programa particular. Es un concepto crítico cuyo poder reside en que denuncia las diversas estructuras de opresión y en que no está concebida para ofrecer una visión clara, positiva y universal de lo que sería la liberación del sufrimiento, de la irracionalidad, de la injusticia o de la falta de igualdad en cualquier momento histórico y para cualquier grupo en particular (Kemmis, 1995).

De este modo, la emancipación se acopla a las variadas formas de opresión y a sus múltiples cruces para dar respuestas específicas de transformación social y educativa. Esto es algo imprescindible porque cada forma de dominación se sirve de las otras

y entre todas se refuerzan mutuamente de modos muy complejos (Harding, 1996). Como observa Cameron McCarthy (1994), las relaciones dinámicas de raza, clase social y género tienen efectos contradictorios en las prácticas cotidianas de la escuela, donde se produce un contexto asincrónico en el que las tres dinámicas se configuran unas a otras constantemente.

El compromiso local y las políticas inclusivas de cambio

Para reinventar las intenciones de emancipación del cambio educativo es necesario recobrar la postura de compromiso propia de los discursos críticos. El compromiso que es capaz de responder a la cualidad plural de la emancipación y que resulta coherente con la multiplicidad de identidades y luchas sociales es aquel que posee un carácter local, contextualizado y susceptible de ser revisado. El compromiso local, como una modalidad de compromiso emancipador, implica formas alternativas de repolitización de la interacción humana promovidas por el posmodernismo y el posestructuralismo (Berstein & Richard, 1992 en Biesta, 1995). La virtualidad política del compromiso local es revalidada por Jennifer Gore (1996): la perspectiva *foucaultiana* rebate el pesimismo que se suele asociar a las posturas posestructuralistas, porque dicha perspectiva se centra en las relaciones de poder específicas y en las tecnologías del yo en contextos locales y, a pesar de las manifestaciones en contra, no obliga a rechazar las visiones de sociedades mejores, sino que propone que estas se elaboren en el plano local.

Pero ni la emancipación multifacética ni el compromiso local son opciones fáciles para definir el cambio educativo poscrítico. Al contrario, son inherentemente problemáticas.

Aunque se reconozca la multiplicidad de campos en que los seres humanos luchan por la libertad, la justicia, la dignidad y una realización más completa de sus vidas, es evidente que estos campos se solapan y se entrecruzan, lo cual produce un complejo mapa social de aspiraciones y luchas humanas. Por un lado, se entiende que las distintas formas de opresión tienen dinámicas propias; por otro, se reconoce que, al mismo tiempo, esas formas suelen interaccionar entre ellas. Si tomamos como referencia el estudio de la intersección entre las opresiones de raza, género y clase social al nivel local de la escuela, podemos afirmar que se producirán interrupciones, discontinui-

dades, incrementos o disminuciones de los efectos originales de cualquiera de dichas dinámicas en función de las relaciones internas de la escuela y del principio que articule la desigualdad (McCarthy, 1994). Las diferencias de grupo cruzan las vidas de las personas de múltiples formas y esto puede implicar privilegio y opresión para el mismo sujeto con respecto a diferentes facetas de su vida y en diferentes contextos institucionales. Esto se debe a que la mezcla de historia, subjetividad, intereses y capacidades que las personas aportan, así como su modo de negociar y fijar las relaciones determinan la dirección que tomará la desigualdad.

A esto se une la fragilidad característica del compromiso local. Cualquier empeño liberador incluye la posibilidad de opresión y no existe ninguna aspiración de emancipación, por justa que parezca, que se pueda alcanzar sin producir consecuencias no deseadas.

No obstante, la creación de un programa para el cambio educativo que pueda ser lo más inclusivo posible, es decir, que pueda dar cabida al espectro más completo de batallas y preocupaciones humanas, solo tiene sentido cuando se proyecta en el ámbito local. Únicamente es posible considerar las relaciones antagónicas y solidarias que pueden producirse entre diferentes formas de opresión, si la innovación se sitúa en un contexto social e institucional específico. Los principales obstáculos para la realización de políticas inclusivas de cambio se relacionan con el modo en que las múltiples facetas de la opresión interaccionan entre sí o con la prioridad que tienen en las prácticas cotidianas de las escuelas y con el modo en que la innovación influirá y será influida por dichas diferencias internas. Este problema aumenta si consideramos que la producción de desigualdad en la escuela es, en sí misma, un fenómeno muy contradictorio y asincrónico que no garantiza resultados justos ni definitivos para los actores escolares, ya procedan de la mayoría o de las minorías (McCarthy, 1994). Si se toma la lucha por los derechos políticos, civiles y sociales o por la expansión de una cultura democrática como elementos aglutinadores de propuestas de cambio inclusivas, su articulación con empeños más locales relacionados con el daño emocional y la falta de respeto cultural siempre será conflictiva.

Es obligado reconocer que el área de acción del compromiso local está bastante acotada. Al centrar su atención en lo silenciado y en lo minoritario y al aplicarse a pequeñas políticas narrativas, vinculadas con la intersubjetividad humana, reduce su influencia en el contexto social y político general y estimula la fragmentación de iniciativas de emancipación. Incluso puede incrementar la rivalidad entre proyectos de cambio de carácter local. Este es el reto que hay que encarar cuando se desea trabajar en el plano de la acción humana y de las prácticas cotidianas de las escuelas.

¿Es posible reconstruir el compromiso de emancipación sin que los programas de cambio educativo pierdan capacidad de influencia social? Sería necesario plantear programas inclusivos que buscasen el equilibrio entre el compromiso local y la atención a los asuntos que provocan el sufrimiento de diferentes grupos de seres humanos. Por lo tanto, son programas que se refieren a luchas sociales más amplias, relativas a asuntos que atañen a la mayoría de las personas. Eso sí, no hay que olvidar las relaciones contradictorias entre dinámicas de opresión específicas.

Estrategias de conciliación entre compromisos locales y problemas sociales generales

Para lidiar con la tensión inevitable que existe entre los compromisos locales y las batallas sociales globales, se están planteando diversas estrategias de conciliación que conviene revisar si se quiere definir un programa poscrítico para el cambio en educación.

Hay autores que centran su atención en las formas renovadas de opresión que el capitalismo transnacional y la hegemonía de la lógica mercantilista están expandiendo y en virtud de las cuales se está produciendo el traspaso de las relaciones de poder del Estado a la propiedad privada. La propuesta de estos autores es resituar la emancipación asociada a las diferencias de género y raza en el marco de los procesos de clase social. No se trata de considerar estos últimos como el referente de los primeros, sino de tener en cuenta la opresión de clase social vinculada con las relaciones sociales provocada por el capitalismo mundial en la definición de la opresión de género y raza (McLaren, 1999). Peter McLaren y Ramin Farahmandpur (2001) critican la izquierda posmoderna por no haber problematizado suficientemente el universo social del capital. Y, en una vuelta de tuerca difícil de prever, declaran que se está empezando a reconocer el potencial de la teoría marxista para revigorizar nuestra comprensión de la resistencia política hacia la mercantilización y la corporativización de la escolarización. Respecto a las diferencias sociales, sin renunciar a las identidades de raza, género u orientación sexual en favor de la identidad de clase, proclaman la necesidad de situarlas como rasgos de una realidad social y de una experiencia vital que requieren una explicación global de carácter histórico y materialista. Según ellos, en la situación actual, la capacidad social más importante que está por desarrollar es la de actuar

políticamente como una clase, la clase colectiva de los trabajadores; paralelamente, la opción pedagógica que es necesario defender es la de la ciudadanía revolucionaria, una práctica sociopolítica que implica una solidaridad proletaria y que aboga por disputar en las aulas, el lugar de trabajo y el escenario social la propiedad de los medios de producción y de los espacios de participación en la esfera pública, en los que las personas pelean por redefinir el sentido de una vida social democrática. Esta opción implicaría la reformulación de las metas de la utopía socialista, para hacer posible no el cambio del mundo, sino el cambio de nuestro lugar en el mundo. La batalla para la reforma educativa supondría la lucha contra el capitalismo en los ámbitos local y global, y requeriría de actitudes dispuestas al conflicto y a la crítica por parte de los educadores para enfrentarse a las concepciones simplificadoras de la educación, especialmente a aquellas procedentes de las visiones mercantilistas y privatizadoras.

Evidentemente, esta visión, que prioriza una afinidad tan notoriamente uniformadora, no encaja fácilmente en los planteamientos ni en las estrategias de los grupos de contestación actuales (Klein, 2000). Y es cuestionada porque se está dando una revitalización de la ortodoxia marxista que ahoga las posibilidades de la emancipación diversificada (Butler, 2000). Nancy Fraser (2000a) presenta una propuesta conciliadora entre compromisos locales y problemas sociales globales muy interesante, porque está articulada en torno a una perspectiva multifacética de la justicia social. Esta autora propone una definición de las dimensiones de la justicia social que revela las estrechas relaciones que estas dimensiones mantienen entre sí. En un primer acercamiento, centró su atención en la división que sufrió el proyecto crítico entre las corrientes socialistas y socialdemócratas partidarias de la política redistributiva vinculada a la justicia como igualdad y las tendencias multiculturalistas seguidoras de la política de reconocimiento de la diferencia, asociada a la justicia como reconocimiento cultural. Más recientemente, ha analizado el problema de la justicia social en el contexto de la globalización y ha incluido una tercera faceta de la justicia social: la justicia democrática (Fraser 2008).

Vayamos por partes. En primer lugar, encarar la justicia social hoy exige considerar simultáneamente la redistribución de los bienes y el reconocimiento de la diferencia. Solamente con la identificación de las opresiones en las que se entrecruzan desigualdad económica y ausencia de respeto cultural es posible reconciliar ambas facetas de la justicia social. Por lo tanto, resulta imprescindible coordinar los esfuerzos de emancipación relacionados con las opresiones provenientes de injusticias socioeconómicas y de injusticias culturales.

Para superar la bifurcación del proyecto crítico habría que reconocer la legitimidad de ambos programas de emancipación y abordar un proceso de armonización en

el ámbito programático y de sinergia en el plano político (Fraser, 2000b). La aspiración que preside este proceso es doble:

- Reconciliar las aportaciones más fructíferas tanto de la política socialista como de la política de los nuevos movimientos sociales.
- Recuperar las corrientes realmente valiosas de la crítica neomarxista al capitalismo para integrarlas con las corrientes más inteligentes de la teorización crítica posmarxista.

Este esfuerzo de mediación que propone Nancy Fraser es, sin duda, uno de los principales desafíos para el cambio educativo de carácter emancipador y solo puede producirse a partir de la tensión iluminadora que se está dando entre perspectivas críticas y tradiciones intelectuales posmodernas, posestructuralistas y del feminismo posestructuralista. Esta situación de interpelación generalizada entre posturas intelectuales diversas puede ser muy útil para redefinir el sentido del cambio educativo y ofrecer alternativas movilizadoras.

El análisis de Nancy Fraser va más allá e incluye una tercera dimensión de la justicia social asociada a la globalización y a la vulnerabilidad que sienten los grupos y los sujetos frente a las fuerzas transnacionales: la dimensión política de la representación. Esta dimensión está relacionada con quién participa y con cómo participa en los debates sobre justicia social. Estas son cuestiones de metanivel porque se refieren a la ausencia de un marco adecuado en el que aplicar la justicia social. Esta clase de injusticia puede apreciarse cuando las cuestiones de justicia social se enmarcan de tal forma que se impide la consideración de ciertos asuntos que incumben a determinados sujetos y se les niega la posibilidad a dichos sujetos de defender reivindicaciones transnacionales de primer orden sobre injusticias económicas o culturales. Esto está sucediendo de manera persistente porque se ignora el carácter global de las nuevas formas de opresión y porque no hay un espacio instituido en el que se oigan las voces de los millones de personas afectadas. Las cuestiones de metanivel abren un camino muy fructífero para la conciliación de reivindicaciones entre grupos afectados por injusticias económicas y por injusticias culturales, ya que a todos les preocupa la democratización del proceso a través del que se establecen y modifican las diferentes categorías de justicia.

Esta posibilidad de encuentro no es meramente intelectual, sino que ha sido constatada por el propio comportamiento manifestado por grupos sociales, que han creado espacios para el debate sobre justicia social donde no los hay –el Foro Social Mun-

dial es el principal ejemplo, como cita la autora- y han implementado procedimientos de representación y debate alternativos vinculados a la democracia participativa, como los presupuestos participativos (Santos, 2003b). Es precisamente esta estrategia general la que inspira el rumbo que toma la propuesta de Nancy Fraser (2006, p. 47) cuando asocia la dimensión política de la representación con la democratización del proceso a través del cual se establecen y se modifican los diversos encuadramientos de la justicia, que ella denomina justicia democrática.

Desde este planteamiento, las propuestas conciliadoras que toman como referente cuestiones de justicia social de primer orden -por ejemplo, la de McLaren y Farahmandpur (2001)- serían menos eficaces para lograr programas de cambio sinérgicos. Son las cuestiones de metanivel las que tienen un mayor efecto cohesivo porque se refieren a temas que conciernen a cualquier grupo social, tales como quién puede participar y cómo son resueltos los asuntos de justicia social en el plano transnacional.

Conclusión

En este trabajo se ha planteado lo complicado que es buscar afinidades entre propuestas locales de cambio. Al mismo tiempo, se han presentado recursos intelectuales para lograrlo. No obstante, el principal reto se encuentra en el plano de las acciones. Son las cuestiones prácticas, de desarrollo del cambio, la clave para evitar reincidir en la trampa de la abstracción, lo cual evitaría que se fracasase una vez más en el intento de influir en nuestras escuelas.

Afortunadamente, hay iniciativas que están respondiendo a este reto. Por ejemplo, las cuestiones de metanivel aplicadas a la educación están presentes en propuestas de cambio que incluyen la voz del alumnado en la toma de decisiones de las escuelas (Rudduck y Flutter, 2007) y que promueven la investigación coparticipada del alumnado y del profesorado para la producción compartida de conocimiento (Fielding, 2004). Si este impulso democrático se sitúa en el ámbito de la globalización, sus consecuencias pueden ser muy prometedoras, ya que sería posible que los estudiantes y el profesorado percibiesen la interdependencia que existe entre las vidas de los seres humanos (Goodman, 2000). Es decir, experimentarían en el día a día de la escuela el vínculo entre sus circunstancias personales y locales y las problemáticas que las trascienden.

Referencias bibliográficas

- BIESTA, G. (1995). Postmodernism and the Repoliticization of Education. *Interchange*, 26 (2), 161-183.
- FIELDING, M. (2004). Transformative Approaches to Student Voice: Theoretical Underpinnings, Recalcitrant Realities. *British Educational Research Journal*, 30 (2), 295-311.
- FRASER, N. (2000a). ¿De la redistribución al reconocimiento? *New Left Review*, 0, 126-155.
- (2000b): Heteroxesismo, falta de reconocimiento y capitalismo. *New Left Review*, 2, 123-136.
- (2008): *Escalas de justicia*. Herder: Barcelona.
- GORE, J. (1996). *Controversias entre las pedagogías*. Madrid: Morata.
- HARDING, S. (1996). *Ciencia y feminismo*. Madrid: Morata.
- HARGREAVES, A. (1996). *Profesorado, cultura y postmodernidad. Cambian los tiempos, cambia el profesorado*. Madrid: Morata.
- KEMMIS, S. (1991). Emancipatory Action Research and Postmodernisms. *Curriculum Perspectives*, 11 (4), 59-65.
- (1995): Emancipatory Aspirations in a Postmodern Era. *Curriculum Studies*, 3(2), 133-167.
- KLEIN, N. (2000). *No logo. El poder de las marcas*. Barcelona: Paidós.
- MCCARTHY, C. (1994). *Racismo y currículum*. Madrid: Morata.
- MCLAREN, P. (1999). Pedagogía revolucionaria en tiempos posrevolucionarios: repensar la economía política de la educación crítica. En F. IMBERNÓN (Ed.), *La educación en el siglo XXI. Los retos del futuro inmediato*. Barcelona: Graó.
- MCLAREN, P. & FARAHMANDPUR, R. (2001). Educational Policy and the Socialist Imagination: Revolutionary Citizenship as Pedagogy of Resistance. *Educational Policy*, 15 (3), 343-378.
- MILLER, J. (2000). Maestros, investigadores y reforma escolar situada: el tráfico del poder. *Kikirikí*, 58, 18-24.
- PAPAGIANNIS, G. J., KLEES, S. J. & BICKEL, R. N. (1986). Hacia una economía política de la innovación educativa. *Educación y Sociedad. Akal*, 5, 149-198.
- POPKEWITZ, T. S. (1994). *Sociología Política de las reformas educativas*. Madrid: Morata.
- RODRÍGUEZ-ROMERO, M. (2003). *Las metamorfosis del cambio educativo*. Madrid: Akal.
- RUDDUCK, J. & FLUTTER, J. (2007) *Cómo mejorar tu centro escolar dando la voz al alumnado*. Madrid: Morata.

- SANTOS, B. DE S. (2003a). *Crítica de la razón indolente: contra el desperdicio de la experiencia*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- (2003b): *Democracia y participación. El ejemplo del presupuesto participativo de Porto Alegre*. Barcelona: El Viejo Topo.
- (2005): *El milenio huérfano. Ensayos para una nueva cultura política*. Madrid: Trotta.
- SILVA, T. T. DA, (2001). *Espacios de identidad*. Octaedro: Barcelona.
- YOUNG, I. M. (2000). *La justicia y la política de la diferencia*. Madrid: Cátedra.
- WRIGLEY, T. (2007). *Escuelas para la esperanza. Una nueva agenda para la renovación*. Madrid: Morata.

Dirección de contacto: Mar Rodríguez Romero. Universidad de A Coruña. Facultad de Ciencias de la Educación. Campus de Elviña, s/n. 15071, A Coruña, España. E-mail: mar@udc.es