

IGUALDAD EDUCATIVA Y DIFERENCIA CULTURAL

Henry A. Giroux
Ramón Flecha

Editorial El Roure, S.A.

Colección Apertura

Barcelona, 1994

El siguiente material se utiliza con fines
exclusivamente didácticos

ÍNDICE

Introducción	7
I. Alfabetización, poder y democracia	9
1. La enseñanza, la alfabetización y la política de la diferencia.	
<i>Henry A. Giroux</i>	11
Introducción	11
La alfabetización cultural como eurocentrismo	16
Cómo reescribir el discurso de la alfabetización y la diferencia	19
Referencias	25
2. Educación de las personas adultas: tarea pendiente de la modernidad.	
<i>Ramón Flecha</i>	27
Orientaciones tradicional, postmoderna y crítica ante las instituciones educativo-culturales	27
Consecuencias socioculturales del efecto desnivelador de la escuela	36
Notas y referencias	52
II. Más allá de la teoría de la reproducción	57
3. Hacia una pedagogía de la política de la diferencia	
<i>Henry A. Giroux</i>	59
El lenguaje educacional radical y el lenguaje de la crítica	62
La cultura y la crisis del intelectual	70
Autoridad e intelectuales: hacia una política cultural	71
Enseñanza y política cultural: hacia una pedagogía de y en favor de la diferencia	78
La pedagogía radical y el discurso de la experiencia de los alumnos	84
Notas	90
4. Hacia una concepción dual de la sociedad y la educación.	
<i>Ramón Flecha</i>	94
Una respuesta “black” al objetivismo norteamericano	94
Modelo de la reproducción	100
Fundamentos sociológicos para la superación de un análisis de la educación restringido a la óptica estructuralista	108
Nuevas aportaciones	112
Notas y referencias	120
III. Modernidad, postmodernidad y educación	129
5. La pedagogía de los límites y la política del postmodernismo.	
<i>Henry A. Giroux</i>	131
Delimitación de lo postmoderno	132
Los discursos modernistas	136
La pedagogía de los límites: introducción	140
La pedagogía de los límites como contratexto	142
La pedagogía de los límites y la práctica de la memoria social	146
La pedagogía de los límites y la política de la diferencia	153
Notas y referencias	161
6. El discurso sobre la educación de las perspectivas postmoderna y crítica.	
<i>Ramón Flecha</i>	165
Nietzsche, genealogía y postmodernismo	165
Nueva teoría crítica	174
Igualdad y diversidad	182
Notas y referencias	191

3. HACIA UNA PEDAGOGIA EN LA POLÍTICA DE LA DIFERENCIA*

Henry A. Giroux

A lo largo de los últimos quince años, la relación entre cultura y poder se ha convertido en uno de los temas principales de la teoría social radical. Los teóricos de izquierdas, yendo más allá de la clásica posición marxista reduccionista –en la que la cultura es considerada como un simple reflejo de la economía– han empezado a examinar con mayor detenimiento las implicaciones de la siguiente afirmación de Marx: “siempre es necesario distinguir entre la transformación material de las condiciones económicas de la producción –que pueden determinarse con la precisión de las ciencias naturales– y lo legal, político y religioso, artístico o filosófico; en otras palabras, formas ideológicas a partir de las cuales los hombres (sic) toman conciencia del conflicto y luchan hasta llegar a resolverlo.”¹

Basándose en el trabajo llevado a cabo por Gramsci, E. P. Thompson, Raymond Williams y otros, los teóricos de izquierdas han empezado a reconstruir un aspecto de la teoría social que ha permitido redefinir la forma en que las cuestiones culturales pasan a ser el punto de arranque para el análisis de aquellas esferas tradicionalmente consideradas como independientes, como es el caso de la económica, la política y la psicológica. Ello resulta particularmente evidente en el surgimiento de campos tales como los estudios literarios, los estudios culturales, los estudios feministas y diversas formas de postmodernismo y postestructuralismo². Cada una de estas áreas ha ofrecido nuevas perspectivas para el estudio de la cultura y el poder. Tres de estas nuevas perspectivas son particularmente relevantes para aclarar el proyecto político que ha conformado los discursos que han asociado la cultura con el poder. En primer lugar, el concepto de cultura ha estado íntimamente vinculado con cómo se estructuran las relaciones sociales en las creaciones de clase, sexo y edad que producen formas de dependencia y opresión. Una vez rechazada la subordinación de las cuestiones culturales a los análisis de clase, la teoría social radical más reciente ha analizado las relaciones sociales de género, raza y etnia como formas de dominación irreductibles que cuentan con otras formas culturales dinámicas paralelas, cada una de las cuales debe ser estudiada como tal y con relación a otras formas de dominación³. En segundo lugar, la cultura es analizada desde esta perspectiva no sólo como una forma de vida, sino también como una forma de producción que siempre implica relaciones de poder asimétricas, las cuales permiten a los distintos grupos luchar desde sus posiciones dominantes y subordinadas con objeto de definir y a la vez lograr sus aspiraciones. En tercer lugar, la cultura es considerada como un campo de lucha y diferencia social en el que la producción, legitimación y circulación de determinadas formas de significado y experiencia constituyen importantes áreas de conflicto y lucha.⁴

De entre los estudios interdisciplinarios que han surgido últimamente, destacan dos enfoques que han dominado los intentos reestructurar el discurso de la cultura y el poder. El primero de los enfoques se centra en las cuestiones de la vida cotidiana e insiste en el hecho de que las “culturas” deben analizarse en sus formas particulares, concretas, históricas y sociales. En este sentido se ha hecho hincapié en las formas de conciencia, experiencia y en el aspecto subjetivo de las relaciones humanas. El poder, en este caso, se ha vinculado a la cultura a través de los modos en que determinadas formaciones sociales y de clase se ven obligadas o capacitadas para producir sus propias experiencias e historias con fines emancipadores. Este enfoque ha recibido una fuerte acogida –tal y como demuestran los últimos ensayos llevados a cabo en el campo de la antropología social y cultural– como medio para desafiar el discurso e historicismo

* Este capítulo ya fue publicado en inglés en 1989 con el título de “Schooling as a Form of Cultural Politics: Toward a Pedagogy of and for Difference”, dentro del libro *Critical Pedagogy. The State, and Cultural Struggle*, coeditado por Henry A. Giroux y Peter McLaren, y publicado por State University of New York Press.

¹ Karl Marx, *A Contribution on the Critique of Political Economy*, ed. Maurice Dobbs (New York: International Publishers, 1964), p. 21.

² Las diversas posiciones que caracterizan estos campos pueden encontrarse en Hal Foster, ed., *The Anti-Aesthetic: Essays on Postmodern Culture* (Port Townsend, Wash.: Bay Press, 1983); John Fekete, ed., *The Structural Allegory: Reconstructive Encounters with the New French Trough* (Minneapolis: University of Minnesota Press, 1984); Jonathan Arac, ed., *Postmodernism and Politics* (Minneapolis: University of Minnesota Press, 1986); Julian Henriques et al., *Changing the Subject* (New York: Methuen Press, 1984); Fredric Jameson y otros, *Formations of Pleasure* (London: Routledge and Kegan Paul, 1983); Cary Nelson, ed., *They in the Classroom* (Urbana: University of Illinois Press, 1986); Seyla Benhabib y Drucilla Cornell, eds., *Feminism as Critique* (Minneapolis: University of Minnesota Press, 1987); y Chris Weedon, *Feminist Practique and Poststructuralist Theory* (London: Brasil Blackwell, 1987).

³ Para un resumen y análisis crítico de esta posición, ver Stanley Aronowitz y Henry A. Giroux, *Education Under Siege* (South Hadley, Mass.: Bergin and Garvey, 1985), especialmente capítulo 6.

⁴ Richard Johnson, “What is Cultural Studies Anyway?” *Anglistica* 26: 1/2 (1983), pp. 1-75.

universalizador utilizados tanto para constituir como para legitimar las actuales con figuraciones de poder y dominación⁵. En este sentido, hay un intento por revelar y reconstituir las historias y voces reprimidas de los grupos subordinados para restablecer y afirmar el legado y potencial no realizado de las formas de subjetividad, agencia y experiencia propias de dichos grupos. Uno de los aspectos clave de este proyecto ha sido el intento por revelar cómo la eliminación de la diferencia condiciona diversas expresiones de poder y dominación, cómo puede reconceptualizarse una teoría de resistencia dentro de las limitaciones de los influyentes contextos sociales hegemónicos, y cómo es posible reconstruir la experiencia como parte de un lenguaje de contestación y de lucha. El segundo enfoque desplaza su interés hacia la idea de que las subjetividades son producidas y es por ello que deben analizarse como el efecto de “formas” sociales más amplias. En este caso, el significado es tratado, no tanto con respecto a las acciones de conciencia social, sino más bien con respecto a las formas de lenguaje, narrativa y otros sistemas de signos que sitúan a los sujetos dentro de específicas estructuras de posibilidad. Esta actitud se ha visto dominada por los discursos del postestructuralismo y postmodernismo. Varios de los aspectos centrales de este enfoque han sido: un rechazo simultáneo del concepto humanista del sujeto unificado, así como un intento por teorizar nuevamente la subjetividad como el emplazamiento en el que concurren múltiples y con frecuencia contradictorias posiciones como sujeto; un rechazo de todas las formas de verdad definidas y legitimadas a través de un lenguaje caracterizado en términos neutros u objetivos; y un intento por definir el lenguaje y otras formas de representación como elementos que constituyen y expresan determinadas relaciones de conocimiento y poder⁶.

Más recientemente, algunos teóricos sociales, como Stanley Aronowitz, Richard Johnson, Stuart Hall y otros, han intentado suprimir la oposición entre estos dos enfoques para considerarlos como una parte de los diversos procesos de circulación que vinculan las formas generales de producción cultural⁷. En este caso, la estructura y la agencia no forman un todo, sino que están consideradas como aspectos interrelacionadas de lo que Francis Mulhern denomina el “campo cultural”. El concepto de Mulhern sobre el campo cultural es importante porque no sólo destaca los elementos teóricos significativos de los análisis culturales, sino que además sugiere el tipo de investigación y las vastas áreas de práctica cultural que los educadores radicales pueden adoptar productivamente. A este respecto, vale la pena citar a Mulhern con detalle:

El campo cultural esta constituido por la compleja unidad de (1) todas aquellas prácticas cuya función principal es la significación, (2) las instituciones que las organizan y (3) los agentes que las dirigen. Es este conjunto contradictorio lo que forma el objeto distintivo del análisis cultural y de la lucha cultural. Las principales formas de lucha cultural se corresponden directamente con los tres componentes de la definición. El primero de ellos implica desafiar determinadas representaciones u órdenes de representación. El segundo abarcaría cuestiones tales como la organización interna de una institución, las condiciones laborales que se dan en ella y su relación con el Estado o el capital. El tercero está principalmente relacionado con cuestiones tales como la accesibilidad diferencial de los medios de producción cultural, o de las instituciones que los apoyan, es decir, las mujeres, las minorías étnicas, los sindicalistas⁸.

Las categorías de Mulhern indican una gama de posibles intervenciones políticas que han caracterizado y podrían seguir caracterizando el campo de la política cultural; existe la lucha por cómo se producen, mantienen y legitiman el lenguaje, la representación y el simbolismo en un esfuerzo por reproducir, desafiar o crear determinadas formas de vida; existe la lucha por controlar las instituciones que producen y legitiman la cultura; ello incluye, en el sentido más evidente, la enseñanza, los medios de

⁵ James Clifford y George E. Marcus, eds., *Writing Culture: The Poetics and Politics of Ethnography* (Berkeley: University of California Press, 1986); George Marcus y Michael Fischer, *Anthropology as Cultural Critique* (Chicago: University of Chicago Press, 1986); Stephen A. Tyler, *The Unapeakable: Discourse, Dialogue, and Rhetoric in the Postmodern world* (Madison: University of Wisconsin Press, 1987); James Clifford, *The Predicament of Culture* (Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1988).

⁶ Para una visión general de estas dos posiciones, ver Stuart Hall, “Cultural Studies: Two Paradigms”, in *Culture, Ideology and Social Process*, ed. Tony Bennett et al. (London: Bastford Academic, 1981); ver también Henry A. Giroux, *Theory and Resistance in Education* (South Hadley, Mass.: Bergin and Garvey, 1983), especialmente pp. 119-167.

⁷ Stanley Aronowitz, *Crisis in Historical Materialism* (South Hadley, Mass.: Bergin and Garvey, 1981); Johnson, “What is Cultural Studies Anyway?”; Lawrence Grossberg and Stuart Hall, “On Postmodernism and Articulation”, *Journal of Communication Inquiry* 10:2 (Summer, 1988), pp. 45-60.

⁸ Francis Mulhern, “Notes on Culture and Cultural Struggle,” *Screen Education*, No. 34 (Spring, 1980), p. 33.

comunicación, las artes, la cultura popular y otras agencias de formación cultural; además, existe también la urgente necesidad de convertir la lucha cultural en un aspecto significativo de los movimientos sociales y políticos más amplios. En este caso, la primacía de lo cultural como una práctica política reafirmaría la importancia de vincular la lucha política con la dinámica de la vida cotidiana; revitalizaría el intento por comprender cómo la gente invierte individualmente –tanto intelectual como emocionalmente– en determinadas ideologías y prácticas sociales; analizaría cómo aprenden a aceptar o rechazar las prácticas de las formas sociales dominantes; y redefiniría el papel que desempeñan los intelectuales como actores principales por lo que respecta a distintas áreas de la práctica política y cultural. Si he dedicado algún tiempo a explicar algunos de aquellos elementos teóricos y prácticas sociales más generales que se han convertido en objeto de análisis en el debate más amplio que actualmente gira en torno a las cuestiones de cultura y poder, es porque dicho debate hace referencia a algunas interpretaciones significativas que los educadores críticos deberían abordar al teorizar una política cultural para una teoría radical de la enseñanza. Además, es precisamente con relación a tales interpretaciones que primero quisiera examinar algunos de los logros teóricos conseguidos por los educadores radicales en la última década, en especial por aquellos que han intentado utilizar los análisis políticos y culturales para desarrollar con mayor amplitud la forma en que las escuelas transmiten y reproducen sus relaciones con la sociedad dominante.

La teoría educacional radical y el lenguaje de la crítica

El apogeo de la pedagogía radical como una parte de la nueva sociología de la educación se dio en Inglaterra y los Estados Unidos hace aproximadamente una década, y surgió como una respuesta crítica a lo que vagamente podría denominarse la “ideología de la teoría y práctica educacionales tradicionales”⁹. Preocupada por el imperativo de desafiar el supuesto dominante de que las escuelas son el principal mecanismo para el desarrollo de un orden social democrático e igualitario, la teoría educativa radical se fijó la tarea de poner de manifiesto cómo se reproducía la lógica de la dominación y de la opresión dentro de los diversos mecanismos de la enseñanza. En lugar de aceptar el concepto de que las escuelas constituían vehículos de democracia y movilidad social, los críticos educativos radicales lo cuestionaron firmemente. Por ello, su principal tarea ideológica y política se ha caracterizado por intentar desembrollar cómo las escuelas reproducen la lógica del capital a través de las formas materiales e ideológicas de privilegio y dominación que estructuran las vidas de los alumnos procedentes de distintas agrupaciones de clase, género, raza y etnia.

La mayoría de los críticos radicales convinieron en que los tradicionalistas se negaban, por lo general, a cuestionar la naturaleza política de la enseñanza pública. De hecho, los tradicionalistas eludieron la cuestión mediante el intento paradójico de despolitizar el lenguaje de la enseñanza a la vez que reproducían y legitimaban ideologías capitalistas. La expresión más evidente de este enfoque podía, interpretarse como un discurso instrumental cuyos puntos de principal interés eran el dominio de las técnicas pedagógicas y la transmisión de aquellos conocimientos que eran funcionales para la sociedad¹⁰. Según el concepto tradicional mundial, las escuelas eran consideradas casi exclusivamente como emplazamientos de enseñanza. El hecho de que ejercieran el mismo grado de influencia como emplazamientos culturales y políticos fue ignorado por la mayoría (hasta finales de la década de los ochenta), como también lo fue la idea de elite representaban áreas de contestación entre los grupos culturales y económicos capacitados de distinto modo.

En el discurso de los teóricos radicales, la teoría educativa tradicional omitía importantes cuestiones por lo que respecta a las relaciones entre conocimiento, poder y dominación. Es más, a partir de esta crítica surgió un nuevo lenguaje teórico y un modo de crítica que defendía que las escuelas no proporcionaban oportunidades en la amplia tradición humanista occidental para la a u toca oscilación y la capacitación social en la sociedad en general. En oposición a la postura tradicional, los críticos de izquierdas presentaron argumentos teóricos y pruebas empíricas para demostrar que las escuelas eran, en realidad, agencias de

⁹ Algunos de los textos más conocidos de los años setenta y primeros ochenta son M.F.D. Young, ed., *Knowledge and Control* (London: Collier-Macmillan, 1971); Brasil Bernstein, *Class, Codes and Control*, Vol. 3 (London: Routledge and Kegan Paul, 1977); Sam Bowles y Helbert Gintis, *Schooling in Capitalist America* (New York: Basic Books, 1976); Michael Apple, *Ideology and Curriculum* (London: Routledge and Kegan Paul, 1977); y Henry A. Giroux, *Ideology, Culture, and the Process of Schooling* (Philadelphia: Temple University Press, 1981).

¹⁰ Para un análisis de esta posición, ver Giroux, *Ideology, Culture, and the Process of Schooling*.

reproducción social, económica y cultural¹¹. En el mejor de los casos, la enseñanza pública ofrecía una movilidad individual limitada a los miembros de la clase trabajadora y otros grupos oprimidos, pero en el análisis final, había poderosos instrumentos para la reproducción de las relaciones capitalistas de producción y las ideologías legitimadoras dominantes de los grupos dirigentes.

Los críticos radicales de la enseñanza proporcionaron varios modelos útiles de análisis e investigación para desafiar la ideología educativa tradicional. En oposición a la reivindicación conservadora de que las escuelas transmitían un conocimiento objetivo, los críticos radicales desarrollaron teorías acerca del currículum oculto, así como teorías que identificaban los intereses específicos que se ocultaban tras distintas formas de conocimiento¹². En lugar de contemplar el conocimiento escolar como algo objetivo, como algo que simplemente debía transmitirse a los alumnos, los teóricos radicales demostraron que el conocimiento aprendido en la escuela constituía una representación particular de la cultura dominante, un discurso privilegiado que se construía mediante un proceso selectivo de énfasis y exclusiones¹³. Contra la afirmación de que las escuelas no eran más que emplazamientos de enseñanza, los críticos radicales señalaron la transmisión y reproducción de una cultura dominante en las escuelas. La cultura dominante de la escuela, lejos de ser neutral, se caracterizaba por una ordenación selectiva y legitimación de formas de lenguaje privilegiadas, modos de razonamiento, relaciones sociales y experiencias vividas. En este sentido, la cultura se asociaba con el poder y la imposición de un conjunto específico de códigos y experiencias de la clase dirigente¹⁴. Pero la cultura escolar –argumentaban– no sólo servía para confirmar y privilegiar a los alumnos de las clases dominantes, sino que también permitía, a través de la exclusión y el insulto, desacreditar las historias, experiencias y sueños de los grupos subordinados. Finalmente, en oposición a lo que afirmaban los educadores tradicionales –que las escuelas eran instituciones apolíticas– los educadores radicales aclararon cómo el estado, a través de sus concesiones selectivas, políticas de certificación y poderes legales influían en la práctica escolar para beneficiar a determinadas ideologías dominantes.

Pero a pesar de su inteligente análisis teórico y político sobre la educación, la teoría educativa radical presentaba serios errores. El más significativo de ellos era su incapacidad para trascender el lenguaje de la crítica y la dominación. Los educadores radicales se quedaron atascados en un lenguaje que asociaba las escuelas principalmente con las ideologías y prácticas de la dominación. Así, las escuelas eran consideradas casi exclusivamente como agencias de reproducción social que producían trabajadores obedientes para el capital industrial, el conocimiento de la escuela era rechazado, por lo general, como una forma de ideología burguesa, y los profesores solían presentarse como atrapados en un aparato de dominación que funcionaba con la misma precisión que un reloj suizo.

Si bien es cierto que teóricamente el modelo reproductor de la enseñanza se iba sofisticando más y más al explorar el papel que desempeñaban las escuelas en el proceso de la acumulación de capital, la legitimación ideológica y la producción de conocimiento necesario para satisfacer las crecientes demandas de una sociedad capitalista en constante movimiento, la lógica subyacente en la que se basaba dicha posición no variaba. Este modelo de análisis funcionaba rígidamente dentro de la lógica del capital y conforme a su respuesta. Éste es, básicamente, un modo de análisis reactivo que reiteradamente simplifica en exceso la complejidad de la vida social y cultural y que, en última instancia, ignora la creación de un discurso teórico que trascienda los imperativos de posibilidad dentro de las actuales configuraciones capitalistas de poder. El error más significativo de esta actitud ha sido impedir a los educadores de izquierdas desarrollar un lenguaje programático con el que poder teorizar para las escuelas. En su lugar, los educadores radicales han teorizado esencialmente acerca de las escuelas como agencias de dominación, y, en consecuencia, rara vez han considerado la posibilidad de construir nuevas formas alternativas de abordar la organización de la escuela, los currículos y las relaciones sociales dentro del aula.

Los educadores radicales han abandonado el lenguaje de la posibilidad por el lenguaje de la crítica. Al considerar las escuelas como básicamente emplazamientos reproductores, no han podido desarrollar una teoría de la enseñanza que ofrezca una posibilidad factible de lucha contrahegemónica y de contestación ideológica. En este discurso, las escuelas, profesores y alumnos con frecuencia han sido descritos como

¹¹ El ejemplo más famoso de esta posición puede encontrarse en Bowles y Gintis. *Schooling in Capitalist America. Theory and Resistance in Education*. La literatura sobre la escolarización y la tesis de la reproducción es revisada críticamente en Giroux.

¹² Para un análisis reciente de esta posición, ver Henry A. Giroux and David Purpel, eds., *The Hidden Curriculum and Moral Education* (Berkeley, Calif.: McCutchan, 1983). Ver también Jeannie Oakes, *Keeping Track: How Schools Structure Inequality* (New Haven, Conn.: Yale University Press, 1985).

¹³ Michael Apple, *Education and Power* (London: Routledge and Kegan Paul, 1982).

¹⁴ El libro más influyente sobre esta posición ha sido Pierre Bourdieu y Jean Claude Passeron, *Reproduction in Education, Society, and Culture* (Beverly Hills, Calif.: Sage, 1977).

simples extensiones de la lógica del capital. En lugar de considerar las escuelas como emplazamientos de contestación, negociación y conflicto, los educadores radicales tienden a articular de un modo excesivamente simplificado una versión de la dominación que sugiere que las escuelas no pueden ser interpretadas como emplazamientos de intervención política. Puesto que las teorías de educación radical suelen considerar que las escuelas se encuentran ideológica y políticamente sobrecargadas por la sociedad dominante, la necesidad política y moral de desarrollar un discurso programático para trabajar dentro de las escuelas es considerado como algo no problemático o sencillamente es ignorado. De ahí que el papel que los profesores, alumnos, padres y miembros de la comunidad puedan desempeñar a la hora de emprender una lucha política con relación a las escuelas públicas rara vez es contemplado como una estrategia viable.

La teoría educativa radical se ha visto afectada por algo más que el lenguaje de la crítica; tampoco ha sabido explorar ni desarrollar una sede de importantes cuestiones que en mi opinión son fundamentales para cualquier teoría crítica de la enseñanza. En primer lugar, no ha sabido desarrollar una filosofía pública que integrara las cuestiones de poder, política y posibilidad en torno al papel que las escuelas podrían desempeñar como esferas públicas democráticas. Los teóricos educativos radicales se han empeñado tanto en describir la realidad de las escuelas existentes que se han olvidado de plantear cuestiones de propósito y significado con respecto a lo que las escuelas deberían ser. Al no contar con una visión real, los teóricos radicales han ignorado la tarea de desarrollar la creación de una filosofía pública progresista como referente para reconstruir las escuelas como esferas públicas democráticas. En este caso, dichos educadores no han sabido elaborar un discurso programático capaz de proporcionar a los alumnos el conocimiento, la técnica y los valores que precisarán para ejercer el coraje cívico, la compasión y el liderazgo necesarios para encontrar sus propias voces a la vez que aprenden a comprender y a relacionar tales voces, con el ejercicio de la responsabilidad social y el coraje cívico. Los educadores radicales, por ejemplo, no han sido capaces de articular un concepto de enseñanza cuyo punto de arranque sea vincular la educación pública con los imperativos de la democracia en lugar de limitar las demandas del mercado; es decir, en este discurso no se contempla cómo el significado y la naturaleza de la educación pública pueden situarse en el contexto más amplio que abarca qué puede significar considerar las escuelas como algo fundamental para la formación de ciudadanos críticos y comprometidos, como emplazamientos sociales desde los que organizar las energías de una perspectiva moral que permita desafiar el instrumental estéril, el egoísmo y el desdén por la comunidad democrática que se ha convertido en el sello de la era de Reagan.

En segundo lugar, los teóricos educativos radicales prácticamente han ignorado todo intento por desarrollar una teoría de la ética para proporcionar un referente que justifique su propio lenguaje o que legitime las prácticas sociales necesarias para defender una visión particular de lo que las escuelas pueden llegar a ser. Atrapados en la paradoja de mostrar una indignación moral sin el beneficio de una teoría de la ética y la moralidad bien definida, los educadores radicales no han sido capaces de avanzar desde una postura de crítica hacia una postura de visión esencial.

En tercer lugar, la teoría educativa radical no ha sido capaz de desarrollar formas de análisis que cuestionen severamente la enseñanza como un emplazamiento que produce y legitima activamente formas de subjetividad y modos de vida privilegiados. Este lenguaje no aborda cómo se aprenden las subjetividades en la escuela, cómo el poder organiza el espacio, el tiempo y el cuerpo, cómo se utiliza el lenguaje para legitimar y, a la vez marginar distintas posiciones como sujeto, cómo el conocimiento no sólo desorienta, sino que también permite producir identidades, deseos y necesidades¹⁵. En efecto, tal y como ha señalado Philip Corrigan, en la teoría de la educación radical no existe ningún discurso político y moral que cuestione cómo las formas sociales existentes fomentan, alteran, paralizan, atenúan, marginan, posibilitan o sustentan capacidades humanas diferenciadas que amplían las posibilidades de que disponen los humanos para vivir en un mundo y una sociedad verdaderamente democráticos y en favor de la vida¹⁶.

En cuarto lugar, la teoría educativa radical ha subestimado considerablemente la importancia de redefinir el papel real que los profesores podrían desempeñar como críticos e intelectuales comprometidos tanto en el aula como formando parte de un movimiento más amplio para el cambio social. Por un lado, los profesores han sido considerados como agentes autodeterminantes del cambio político y pedagógico, si bien no han sido incluidos como tales. Por otro lado, los teóricos educativos no han dedicado grandes esfuerzos a abordar el papel que los profesores podrían desempeñar en colaboración con los padres y otros miembros de la comunidad en general con objeto de tratar la creación de una política y el cambio como parte de un movimiento educativo y sociopolítico más amplio. En la era de Reagan abundan los ejemplos de

¹⁵ Desarrollo estos temas extensamente en Henry A. Giroux, *Schooling and Public Life* (Minneapolis: University of Minnesota Press, 1988).

¹⁶ Philip Corrigan, "In/Forming Schooling", en David Livingstone y colaboradores, *Critical Pedagogy and Cultural Power* (South Hadley, Mass.: Bergin and Garvey, 1987), pp. 17-40.

colaboración entre profesores y padres de niños negros, latinos y blancos de ingresos reducidos. En Chicago, por ejemplo, los padres cooperaron con los profesores en la creación de los Parent Equalizers of Chicago bajo la dirección de Dorothy Tillman. Gracias a este movimiento, se instruyó a cientos de padres acerca del funcionamiento del sistema escolar, cómo participar activamente en las escuelas y cómo conseguir una representación en distintos niveles de las juntas directivas. Estos padres consiguieron librarse del Mastery Learning Reading Program [Programa para el dominio de la lectura y el aprendizaje] creado por los Local School Improvement Councils, [Consejos para la mejora de las escuelas locales] y han desempeñado un papel activo en la promoción de la crítica escolar y la reforma activa.

La inadecuación política y estratégica de gran parte de lo que constituye la teoría educativa radical también se pone de manifiesto en su rechazo global a tomar en consideración los logros teóricos que han pasado a caracterizar los campos de los estudios literarios, la teoría feminista, el postestructuralismo, el postmodernismo y la teoría democrática. Teóricamente aislados de las muchas innovaciones que se están llevando a cabo en el vasto mundo de la teoría social, muchos teóricos educacionales radicales han rechazado adoptar críticamente las limitaciones de los proyectos políticos implícitos en su propio trabajo, y en su lugar han preferido predicar la importancia del lenguaje de la simplicidad y otorgar más privilegios a la práctica que a la teoría. La necesidad de escribir en un lenguaje que se describa como claro y accesible se ha convertido en el equivalente político e ideológico de una perspectiva política y moral que cada vez se va hundiendo más y más por el peso de su propio antiintelectualismo. De un modo similar, la teoría se está fundiendo ahora con la práctica por la necesidad de conseguir votos que apoyen la importancia de concentrarse en lo concreto como esfera global de estrategia y relevancia educativa. El presentar un argumento en contra de tales intereses no pretende ser un perspicaz ejercicio que se limite a invertir la relevancia de las categorías, de forma que así se dé más prioridad a la teoría que a la práctica, o al lenguaje abstracto que al lenguaje de la imaginación simple. Tampoco me limito a sugerir que los educadores críticos presenten un argumento con el mismo valor reduccionista contra la utilización de un lenguaje claro o la importancia de la práctica. El objetivo que debe perseguirse consiste en cuestionar y a la vez rechazar el reduccionismo y las exclusiones que caracterizan las oposiciones binarias sobre las que se basan estas opiniones excesivamente pragmáticas. Permítanme que les presente un argumento alternativo.

El lenguaje siempre se construye con respecto a la especificidad del público al que va dirigido, y debería juzgarse no sólo en términos pragmáticos sino también con respecto a la viabilidad teórica y política del proyecto que articula. La cuestión que debe abordarse no es la complejidad del lenguaje, sino la viabilidad de la estructura teórica que el lenguaje constituye y fomenta. Además, la relación entre teoría y práctica es compleja y de facetas múltiples. Dicho de forma sencilla, la teoría, en algunos casos, sustenta la práctica directamente, mientras que en otros la práctica reestructura la teoría como una fuerza esencial para el cambio; en otros casos, la teoría (en el sentido más limitado de la práctica de producir narrativa y retórica) proporciona un refugio para pensar en otras formas de práctica distintas a las actuales con objeto de poder imaginar lo que “todavía no es”. El hecho de privilegiar la práctica sin prestar la debida consideración a las complejas interacciones que distinguen la totalidad de las relaciones de teoría-práctica y lenguaje-significado no sólo es reduccionista, sino que también es una forma de tiranía teórica. La teoría, en este sentido, se convierte en una forma de práctica que ignora el valor político del “discurso teórico” dentro de una coyuntura histórica específica: es decir, más que examinar el lenguaje de la teoría como parte de un momento histórico de autoanálisis más amplio, el lenguaje y la política de la teoría quedan simplemente reducidos a una sencilla preocupación por la claridad más que por cuestionar la certeza como tal. La intimidad de la dialéctica entre la teoría y la práctica se reduce a una oposición entre teoría y complejidad, por un lado, y a práctica y claridad, por otro. Ésta es la huella de un insulso y pragmático antiintelectualismo, cuya tendencia niveladora obstruye el papel del lenguaje a la hora de elaborar la teoría como una práctica específica en la historia que permita que la política y la praxis puedan formar parte de un compromiso destinado a tratar las particularidades y problemas de un tiempo y lugar dados.

Dada la coyuntura histórica actual –su interés por la universalidad, su visión totalizadora de la historia, su forma etnocéntrica de interpretar la cultura y el ensalzamiento de la ambición y el individualismo–, lo más probable es que las primeras preguntas acerca del lenguaje y la teoría empiecen por abordar cuáles son las condiciones necesarias para desarrollar formas de práctica teórica capaces de recuperar la historia como el discurso del otro, de reclamar la democracia como un emplazamiento de lucha dentro de una visión socialista más amplia, así como de desarrollar una ética radical que rechace la finalidad y el consenso para obtener la voz de la diferencia y el diálogo. Actualmente, la teoría brinda la oportunidad de conseguir una práctica discursiva cuya identidad y valor político sólo pueden ser entendidos en determinadas circunstancias y con el soporte de la coyuntura histórica que le otorga un significado. Tal y como Bruce Robbins ha manifestado espléndidamente, el verdadero debate acerca de la teoría debe tratar

tanto el contenido ideológico específico de varios discursos teóricos como las “circunstancias que otorgan a tales ideas sus límites y legitimidad.”¹⁷ La cuestión que debe abordarse es si el lenguaje de la teoría permite convertir lo familiar en extraño mediante el reconocimiento de la diferencia como la base para una filosofía pública que rechace las teorías totalizadoras que contemplan al otro como un déficit, a la vez que se facilita la base para plantear cuestiones que la cultura dominante no plantea por considerarlas peligrosas. Lo que muchos educadores “radicales” olvidan es que la importancia del lenguaje como una práctica teórica procede de su poder como discurso crítico y subversivo. El juzgar la teoría a partir del simple patrón de la claridad suele representar, por lo general, un discurso teórico específico incapaz de reflejar por sí mismo la práctica en la actual coyuntura histórica; una práctica más orientada hacia la defensa del statu quo que hacia una política viable de teoría, lenguaje y enseñanza.

Vale la pena destacar una vez más que si bien los educadores radicales han vinculado la cultura a la cuestión del poder, no lo han hecho de forma que con ello se ampliara la totalidad de las implicaciones de dichos análisis. El concepto de que la cultura es un verdadero emplazamiento de contestación se ha visto socavado por una generalmente deficiente determinación que cada vez más va refugiándose en un proyecto político que se caracteriza más por su falta de fe que por sus conocimientos intuitivos. El principal problema que me gustaría analizar es: ¿Cómo puede desarrollarse una pedagogía radical situada en un discurso que reconozca los espacios, las tensiones y las posibilidades de lucha en el funcionamiento cotidiano de las escuelas? Tras esta cuestión subyace un intento político y teórico por generar un conjunto de categorías que proporcionen nuevos modos de análisis críticos y que señalen formas más viables que permitan que la interconexión entre cultura y poder tenga cabida en un lenguaje de posibilidad, un lenguaje que sugiera estrategias alternativas y relaciones sociales a partir de las cuales los educadores, sea cual sea su nivel de enseñanza, puedan redefinir la naturaleza del trabajo y de la investigación intelectual.

La cultura y la crisis del intelectual

Una de las formulaciones más significativas de Antonio Gramsci con respecto a la naturaleza política de la cultura fue el papel clave desempeñado por los intelectuales en la producción y reproducción de la vida social¹⁸. Para Gramsci, el emergente papel de los intelectuales como fuerza política esencial para el mantenimiento de la regla ideológica de los grupos dominantes señalaba un importante cambio en la relación entre los elementos centrales de la lucha cultural, tales como el lenguaje, el conocimiento y las relaciones sociales, por un lado, y la dinámica del control y del poder, por otro. En este caso, los intelectuales se convirtieron en productores de capital cultural que, si se considera deliberadamente en términos análogos a los del capital material, significa la transformación de las relaciones sociales; es decir, significa dejar de depender fundamentalmente de la primacía de la función controladora del estado para pasar a depender de modos de control más sutiles organizados en torno a formas de conocimiento que denominan y construyen la experiencia de cada día conforme a la lógica de la dominación. Evidentemente, el énfasis de Gramsci en la hegemonía cultural y el papel de los intelectuales ha sido desarrollado por un gran número de teóricos sociales, tales como Nicos Poulantzas, Regis Debray, Alvin Gouldner, George Konrad e Ivan Szelenyi, Rudolf Bahro y Russell Jacoby¹⁹. Pero en mi opinión, ninguno de estos teóricos ha superado substancialmente el proyecto de Gramsci, según el cual los intelectuales no sólo son considerados como creadores de la cultura dominante, sino también como una fuerza política y social fundamental en toda lucha contra hegemónica.

Puesto que ya he tratado en otros lugares las muchas formas en que se utiliza la dominación cultural con respecto a los distintos mecanismos y los distintos niveles de enseñanza, no quiero profundizar nuevamente en ello. En su lugar, me gustaría desarrollar una teoría de la enseñanza que girara en torno a un concepto más amplio de política cultural que me permita explicar con mayor detalle el papel que podrían

¹⁷ Bruce Robbins, “The Politics of Theory”, *Social Text* 6:3 (Winter, 1987/1988), p. 9.

¹⁸ Antonio Gramsci, *Selections from Prison Notebooks*, ed. Quinton Hoare y Geoffrey Smith (New York: International Publishers, 1971).

¹⁹ Nicos Poulantzas, *Classes in Contemporary Society* (London: New Left Books, 1975); Regis Debray, *Teachers, Writers, Celebrities: The Intellectuals of Modern France* (London: New Left Books, 1981); Alvin Gouldner, *The Future of Intellectuals and the Rise of the New Class* (New York: Seabury, 1979); George Konrad and Ivan Szelenyi, *The Intellectuals on the Road to Class Power* (Brighton, England: Harvester Press, 1979); Rudolf Bahro, *The Alternative in Eastern Europe* (London: New Left Books, 1978); Russell Jacoby, *The Last Intellectuals: American Culture in the Age of Academic* (New York: Basic Books, 1987). Para una revisión de la obra de estos teóricos concretos, ver Philip Schlesinger, “In Search of the Intellectuals: Some Comments on Recent Theory,” in *Media, Culture, and Society*, ed. Richar Collins et al. (London: Sage, 1086), pp. 84-103.

desempeñar los profesores como productores de formas y discursos culturales que señalen conceptos específicos de autoridad y práctica pedagógica, y cuya lógica subyacente concuerde con una teoría radical de la ética. En otras quisiera redefinir el papel de los profesores como intelectuales en el concepto de autoridad que destaca la importancia de formas específicas de trabajo y práctica intelectuales en todo discurso programático orientado al desarrollo de formas de enseñanza alternativas. Esta postura es importante porque plantea un concepto de práctica intelectual nacido del compromiso, la lucha y una perspectiva ética esencial. Es más, proporciona un referente para analizar y criticar a aquellos intelectuales que, o han sido transformados en una *intelligentsia* técnica que lleva a cabo una amplia variedad de las funciones excesivamente especializadas de la sociedad capitalista tardía, o se han convertido en intelectuales hegemónicos al participar activamente en la producción y el mantenimiento de las relaciones ideológicas y culturales que legitiman la sociedad dominante y las actuales configuraciones de poder. En la era de Reagan, los intelectuales hegemónicos de derechas han alcanzado una ostensible posición. Algunos de los ejemplos más evidentes incluyen a Nathan Glazer, el director de *The Public Interest* [El interés público]; Hilton Kramer, el director de *The New Criterion* [El nuevo criterio]; Norman Podhoretz, el director de la influyente revista *Commentary* [Comentario], Diane Ravitch, escritora y educadora; Allan Bloom, escritor y educador; y John Silber, presidente de la Universidad de Boston.

Autoridad e intelectuales: hacia una política cultural

Existen varias razones por las que es importante que los educadores desarrollen un concepto dialéctico de la autoridad²⁰. En primer lugar, el tema de la autoridad constituye un importante referente e ideal para la enseñanza pública; es decir, entendido como una forma de legitimación y práctica orientada hacia la continua producción material e ideológica y renovación de la sociedad, el concepto de autoridad provoca que los educadores adopten una postura críticamente pragmática por lo que respecta al propósito y función que la enseñanza debe desempeñar en toda sociedad dada. Como una forma de legitimación, la autoridad se encuentra inevitablemente asociada con una idea específica en cuanto a lo que las escuelas deberían ser como parte de una sociedad y comunidad más amplias. En otras palabras, la autoridad pone de manifiesto y cuestiona los presupuestos que otorgan significado a los lenguajes oficialmente sancionados y a los valores que legitiman lo que Foucault ha denominado particulares “condiciones de posibilidad materiales, históricas [juntamente con] sus sistemas dirigentes de orden, apropiación y exclusión”²¹.

En segundo lugar, el concepto de autoridad plantea cuestiones acerca de la base política y ética de la enseñanza; es decir, cuestiona seriamente el papel que deberían desempeñar los profesores y directores de las escuelas como intelectuales a la hora de elaborar e implementar sus teorías o racionalidad particulares. En otras palabras, un concepto de estas características define lo que la autoridad escolar significa como conjunto de ideas y práctica dentro de un contexto históricamente definido. En resumen, la categoría de la autoridad reinserta en el lenguaje de la enseñanza la primacía de lo político. Para ello destaca la función política y social que desempeñan los educadores en la elaboración y de un concepto particular de autoridad escolar; un concepto que legitima una forma de vida determinada.

En tercer lugar, el concepto de la autoridad proporciona el empuje teórico necesario para analizar la relación entre dominación y poder al plantear y a la vez cuestionar la diferencia entre los significados compartidos que los profesores elaboran con objeto de justificar su concepto de autoridad y los efectos de sus acciones por lo que respecta a las prácticas pedagógicas implementadas. En este caso, la autoridad proporciona tanto el referente como la crítica con las que analizar la diferencia entre las reivindicaciones legitimadoras que reclaman una forma determinada de autoridad y el modo en que tales reivindicaciones se expresan realmente en la vida cotidiana del aula.

Si el concepto de autoridad debe proporcionar un referente teórico para reconsiderar el propósito y significado de la educación pública y la pedagogía radical, entonces debe estar enraizado en un concepto de vida comunitaria en la que la calidad moral de la existencia cotidiana se encuentre vinculada a la idea de una democracia crítica²². La autoridad, en este sentido, se convierte en un referente que permite transmitir el ideal

²⁰ Esta posición está más plenamente elaborada en Giroux, *Shooling and the Struggle for Public Life*.

²¹ Citado en Colin Gordon, “Afterword”, en Michel Foucault, *Power/Knowledge: Selected Interviews and Other Writings, 1972-1977*, ed. Colin Gordon (New York: Pantheon Press, 1980), p. 233.

²² John Dewey, *Democracy and Education* (New York: Macmillan, 1916); John Dewey, “Creative Democracy-The Task Before Us,” reimpresión en: *Classic American Philosophers*, ed. Max Fich (New York: Appleton-Century-Crofts, 1951); George S. Counts, *Dare the Schools Build a New Social Order* (New York: Day, 1932); ver también Richard J. Bernstein, “Dewey, Democracy: The Taks Ahead of Us,” en *Post-Analytic Philosophy*, ed. John Rajchman and Cornell West (New York: Columbia University Press, 1985).

de democracia y en su expresión como conjunto de prácticas educativas destinadas a capacitar a los alumnos para que sean ciudadanos críticos y activos. En otras palabras, actualmente el propósito de la enseñanza gira en torno a dos cuestiones centrales: ¿en qué tipo de sociedad quieren vivir los educadores?, y ¿qué tipo de profesores y de pedagogía, puede crearse y legitimarse mediante un concepto de autoridad que considera seriamente la democracia crítica y la ciudadanía activa? Dicho concepto de autoridad sugiere una teoría de democracia que incluye los principios de la democracia representativa, la democracia de los trabajadores, y los derechos humanos y civiles. En términos, de Benjamin Barber, se trata de un concepto de autoridad enraizado en una “sólida democracia” y caracterizado por ciudadanos capaces de adoptar un pensamiento público, una apreciación política y una acción social genuinos²³. Dicho concepto de autoridad confirma al ciudadano como algo más que un simple “portador de derechos, privilegios y exenciones abstractas”; contempla al ciudadano como miembro de una serie de diversas esferas públicas que proporcionan un sentimiento de visión comunal y coraje cívico. El debate de Sheldon Wolin en torno al poder político habla de la naturaleza coherente y comprometida de la ciudadanía crítica.

Un ser político no debe asfixiarse como... un abstracto y aislado portador de derechos, privilegios y exenciones, sino como una persona cuya existencia se sitúa en un lugar determinado y obtiene su sustento a partir de relaciones circunscritas: la familia, los amigos, la iglesia, el vecindario, el ámbito laboral, la comunidad, el pueblo, la ciudad. Dichas relaciones constituyen las fuentes de las que los seres políticos obtienen el poder –simbólico, material y psicológico– que les permite actuar unidos. El verdadero poder político implica no sólo actuar de modo que se lleven a cabo cambios decisivos, sino que también supone la capacidad de recibir poder, de aceptar reacciones contrarias a dicho poder, de cambiar y de ser cambiado. Desde una perspectiva democrática, el poder no constituye simplemente una fuerza que es generada; el poder es experiencia, sensibilidad, incluso melancolía destilada de las distintas relaciones y círculos en los que nos movemos²⁴.

El concepto de autoridad es importante, en el caso de Wolin, porque implica una relación entre el propósito de la enseñanza y los imperativos de una democracia crítica; también proporciona la base desde la que abogar por las escuelas como esferas públicas democráticas. En otras palabras, las escuelas deben ser entendidas y construidas conforme a un modelo de autoridad que permita su legitimación como lugares en los que los alumnos aprenden y luchan colectivamente por los requisitos económicos, políticos y sociales que posibilitan, la libertad individual y la capacitación social. En el marco de este modelo emancipador de autoridad existe la posibilidad de elaborar un discurso que proporcione a los educadores las herramientas ideológicas necesarias para luchar contra un concepto derechista de la autoridad en el que el propósito de la enseñanza se encuentra vinculado a una idea truncada de patriotismo y patriarcado que sirve de pretexto para un chauvinismo asfixiante. En su forma emancipadora, la autoridad existe como un terreno de lucha y, como tal, revela, en lugar de ocultar, la naturaleza dialéctica de sus intereses y posibilidades; es más, ofrece un análisis razonado para contemplar las escuelas como esferas públicas inevitablemente relacionadas con continuos y más amplios movimientos y luchas por la democracia. Para los educadores radicales y otras personas involucradas en los movimientos sociales de oposición, el significado dominante de la autoridad debe ser redefinido de forma que incluya los conceptos de libertad, igualdad y democracia²⁵. Es más, el concepto más específico de la autoridad emancipadora debe ser contemplado como una categoría central en torno a la cual poder construir un análisis razonado que permita definir a los profesores como intelectuales transformadores, y su trabajo como una forma de práctica intelectual relacionada con las cuestiones, problemas, intereses y experiencias que vinculan la vida en el aula con los intereses cotidianos de la comunidad en general y de la sociedad. Vale la pena hacer hincapié en la naturaleza triple del modelo emancipador de autoridad que estoy presentando. Por un lado proporciona una base para asociar el propósito de la enseñanza con los imperativos de una democracia crítica. Por otro lado, establece un soporte teórico para analizar el enseñar como una forma de práctica intelectual; también proporciona el terreno ontológico necesario a aquellos profesores, dispuestos a asumir el papel de intelectuales transformadores.

El concepto de autoridad emancipadora sugiere que los profesores son portadores de conocimiento crítico, reglas y valores que les permiten articular y cuestionar conscientemente las relaciones que mantienen entre sí, con los alumnos, con el objeto de su estudio y con la comunidad en general. Un concepto de

²³ Benjamin Barber, *Strong Democracy: Participating Politics for a New Age* (Berkeley: University of California Press, 1984).

²⁴ Sheldon Wolin, “Revolutionary Action Today,” en Rajchman and West, *Post-Analytic Philosophy*, p. 256.

²⁵ Para una importante discusión sobre estos conceptos, ver Richard Lichtman, “Socialist Freedom”, en *Socialist Perspectives*, ed. Phyllis y Julius Jacobson (New York: Kary-Cohl Publishing, 1983); para una discusión teórica más general de estos temas, ver Landon E. Beyer and George Wood, “Critical Inquiry and Moral Action in Education,” *Educational Theory* 36: 1 (Winter, 1986), pp. 1-14.

autoridad de estas características desafía la idea dominante que sostiene que los profesores son, en esencia, técnicos o empleados públicos, cuyo papel consiste principalmente en implementar más que conceptualizar la práctica pedagógica. La categoría de autoridad emancipadora dignifica el trabajo del profesor, puesto que lo considera como una forma de práctica intelectual. Según este, discurso, el trabajo del profesor es considerado como una forma de trabajo intelectual que interrelaciona el concepto y la práctica, el pensar y el hacer, el producir y el implementar, como actividades integradas que otorgan al enseñar su significado dialéctico. El concepto del profesor como intelectual lleva consigo el imperativo de juzgar, criticar y rechazar aquellos conceptos de autoridad que defienden una división técnica y social del trabajo, que con frecuencia silencia y discapacita tanto a los profesores como a los alumnos. En otras palabras, la autoridad emancipadora establece como principio central la necesidad de que los profesores y otras personas establezcan críticamente una serie de condiciones prácticas e ideológicas que les permitan expresarse, legitimar y operar en su capacidad como intelectuales preocupados por la autoridad.

La autoridad emancipadora también proporciona el entramado teórico necesario para que los educadores puedan definirse a sí mismos, no sólo como simples intelectuales, sino también de un modo más comprometido y como intelectuales transformadores. Esto significa que tales educadores no sólo están interesados en las formas de capacitación que fomentan la consecución de logros personales y en las formas tradicionales de éxito académico, sino que a la hora de enseñar también están interesados en vincular la capacitación –la habilidad para pensar y actuar críticamente– con el concepto de compromiso y transformación social; es decir, el enseñar con fines de transformación social significa enseñar a los alumnos a asumir riesgos y a luchar en las continuas relaciones de poder para ser capaces de imaginar y fomentar aquellas posibilidades todavía no realizadas con respecto a la sociedad en general que auguran un futuro más democrático y más humano. El actuar como intelectuales transformadores significa ayudar a los alumnos a adquirir un conocimiento crítico acerca de las estructuras sociales básicas –tales como la economía, el estado, el trabajo y la cultura de masas– para que tales instituciones puedan estar abiertas a una transformación potencial. Doug White, el educador australiano, aporta útil información al respecto:

En el sentido más amplio, la educación –la aportación de conocimiento a la vida social– es lo más importante para un proyecto capaz de convertir las posibilidades en realidades. El error de los profesores radicales no es haber sido demasiado radicales, sino no haber sido lo bastante radicales. La labor de los profesores es iniciar –juntamente con otros– un proyecto en el que se consideren y transformen las formas de las instituciones sociales y del trabajo, de modo que el concepto de cultura empiece a incluir el desarrollo de las estructuras sociales. La verdadera naturaleza del currículum... es el desarrollo de ese conocimiento, pensamiento y práctica que precisan los jóvenes, para capacitarles y para que puedan participar en la producción y reproducción de la vida social, y llegar a conocer además el carácter de tales procesos²⁶.

Como intelectuales transformadores, los profesores deben especificar la naturaleza de los llamamientos a la autoridad con la que legitiman sus prácticas pedagógicas. En otras palabras, los educadores radicales deben reflexionar acerca de los referentes morales y políticos con respecto a la autoridad que asumen al enseñar determinadas formas de conocimiento, debiendo para ello adoptar una actitud firme contra las formas de opresión y debiendo tratar a los alumnos como si también a ellos les concernieran las cuestiones de justicia social y acción política. En mi opinión, el referente más importante con respecto a este concepto determinado de autoridad radica en un compromiso que aborde los muchos ejemplos de sufrimiento que están proliferando en los Estados Unidos y otros países, y que están amenazando parte de la vida cotidiana. Uno de los aspectos clave de esta postura es el concepto de un compromiso enraizado en una perspectiva afirmativa de la liberación que admita que la noción de “verdad” no radica en definiciones abstractas del principio, sino que es, en parte, el resultado de determinadas luchas de poder que no pueden disociarse ni de la historia ni de las actuales redes de control político y social. Esta postura que las creencias de uno siempre están sujetas a un análisis crítico y que el proceso de aprender a aprender siempre depende del reconocimiento de que la perspectiva de uno puede ser tanto desafiada como transformada. La política de un escepticismo de este tipo se encuentra firmemente arraigada en un concepto de autoridad profundamente forjado en la “creación de una política de la verdad que defina lo verdadero como aquello que libera y fomenta procesos de liberación específicos.”²⁷.

²⁶ Doug White, “Education; Controlling the Participants,” *Arena*, no. 72 (1985), p. 78.

²⁷ Sharon Welch, *Communities of Resistance and Solidarity* (New York: Orbis Press, 1985), p. 31.

La lógica pedagógica de la que estamos hablando sostiene que los profesores tienen una importante e histórica oportunidad en la próxima década de los noventa para reclamar el lenguaje de la democracia de la ciudadanía y de la responsabilidad social. En lugar de tejer sueños limitados a los imperativos privados del éxito material, los profesores, en cuanto intelectuales transformadores, trabajar para formar parte de un esfuerzo colectivo destinado a construir y revitalizar una cultura democrática. Dichos profesores pueden trabajar colectivamente con objeto de rechazar el papel del experto, especialista o ambicioso aislado, y adoptar, en su lugar, el papel de la práctica del intelectual comprometido²⁸. No se trata de ningún llamamiento a los educadores para que se aferren a un ideal abstracto que les aleje de la vida cotidiana o que les convierta en profetas de perfección y certeza²⁹. Como intelectuales comprometidos y transformadores, los profesores pueden abordar la crítica social, no como extraños, sino como individuos que abordan los temas sociales y políticos más importantes de su comunidad y nación, como personas con un profundo conocimiento acerca del modo en que el funcionamiento de la vida cotidiana afecta y configura las voces de los alumnos con los que trabajan, y como personas que establecen relaciones orgánicas con las tradiciones históricas que conforman las comunidades y los recuerdos colectivos que proporcionan a los alumnos una voz, una historia y un sentimiento de pertenencia. Los profesores deben encontrar nuevos modos de participar en las comunidades en las que viven y enseñan, para distinguir o, tal y como escribió René Du Bois, para pensar globalmente y actuar localmente. El concepto de los profesores como intelectuales transformadores y críticos comprometidos no se limita a abogar por la tolerancia. Más bien es un referente ideológico impregnado de pasión y compromiso con respecto a la justicia, felicidad y lucha colectiva. También es una práctica social determinada por una valentía moral y un respeto por la crítica que no exige que los profesores se alejen de la sociedad en su totalidad, sino más bien que no tomen parte en relaciones de poder que subyugan corrompen o infantilizan. Como críticos comprometidos, los intelectuales transformadores practican lo que Michael Walzer ha denominado “Crítica desde dentro”³⁰. Esto significa, en parte, narrar relatos sobre las voces de aquellos a los que se ha silenciado, permitiendo así hablar a aquellos a los que se ha excluido y marginado. Como críticos comprometidos, los intelectuales transformadores se sitúan en la historia en lugar de tratar de apartarse de ella. Esta crítica también significa desarrollar la voz de uno en beneficio de una visión utópica dedicada a crear una cultura pública capaz de animar el espíritu y las prácticas de una democracia crítica³¹.

He dedicado algún tiempo a desarrollar el análisis fundamental que los profesores podrían utilizar para legitimar una forma de autoridad que defina y a la vez apoye su papel como intelectuales transformadores. No obstante, es evidente que el desarrollo de una base para una forma de autoridad emancipadora no garantiza una pedagogía transformadora, pero sí que proporciona los principios para que dicha transformación sea posible. Es más, establece los criterios para organizar los currículos y las relaciones sociales en el aula en torno a objetivos destinados a preparar, a los alumnos para que asocien, comprendan y valoren la relación entre un espacio público vivido existencialmente y su propio aprendizaje práctico. A continuación me gustaría tratar algunos de los elementos teóricos que he presentado al principio de este ensayo. Con ello, mi intención es reconstruir y ampliar el concepto de enseñanza como una forma de política cultural a través del desarrollo de lo que denomino una “pedagogía de y en favor de la diferencia.”

Enseñanza y política cultural: Hacia una pedagogía de y en favor de la diferencia

El contemplar la enseñanza como una forma de política cultural sugiere que los profesores pueden tanto elaborar como implementar prácticas de capacitación pedagógica, y es precisamente este punto el que trataré a continuación. La búsqueda de una pedagogía radical basada en una política cultural implica la tarea de crear modelos teóricos que proporcionen un discurso crítico para analizar las escuelas como emplazamientos de contestación socialmente contruidos y activamente involucrados en la producción de conocimiento, técnicas y experiencias vividas. Uno de los aspectos centrales de este enfoque es la necesidad de comprender cómo la práctica pedagógica representa una determinada política de experiencia o, para ser más exactos, un campo cultural en el que el conocimiento, el discurso y el poder se interrelacionan con objeto de producir modos de autoridad y formas de regulación moral y social históricamente específicos.

²⁸ El concepto de intelectual comprometido proviene de Michael Walzer, *Interpretation and Social Criticism* (Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1987).

²⁹ Para un análisis magnífico aunque políticamente sesgado, ver Isaiah Berlin, “On the Pursuit of the Ideal”, *The New York Review of Books*, 35:4 (March 17, 1988), pp. 11-18, 23.

³⁰ Walzer, *Interpretation and Social Criticism*.

³¹ Jacoby, *The Last Intellectuals*.

Un enfoque de estas características convierte en esencial la necesidad de analizar cómo se producen, combaten y legitiman las experiencias humanas en la dinámica de la vida cotidiana en el aula. La importancia teórica de este tipo de análisis se encuentra directamente vinculada a la necesidad de que los profesores definan un lenguaje que permita desarrollar una amplia política de cultura, voz y experiencia. Se trata de reconocer que las escuelas son instituciones históricas y culturales que siempre incluyen intereses ideológicos y políticos, y que expresan la realidad en términos que con frecuencia suelen ser activamente definidos y rebatidos por varios individuos y grupos. Las escuelas, en este sentido, son esferas ideológicas y políticas en las que, por lo general, la cultura dominante intenta producir conocimientos y subjetividades que estén de acuerdo con sus propios intereses. No obstante, es importante recalcar que las escuelas no pueden reducirse a una imagen que sea el vivo reflejo de la sociedad dominante. También son lugares en los que los grupos dominantes y subordinados se definen y coaccionan mutuamente a través de una continua batalla e intercambio en respuesta a las condiciones sociohistóricas “transmitidas” en las prácticas institucionales, textuales y vividas que definen la cultura de la escuela y la experiencia del profesor y del alumno en una determinada especificidad de tiempo, espacio y lugar. En otras palabras, de lo que no cabe ninguna duda es de que las escuelas no son ideológicamente inocentes, como tampoco se limitan a reproducir las relaciones sociales e intereses dominantes. Paralelamente, tal y como ya se ha mencionado anteriormente, las escuelas ejercen formas de control político y moral íntimamente relacionadas con las tecnologías de poder que “producen disimetrías en las habilidades de los individuos y grupos para definir y satisfacer sus necesidades”³². Más específicamente, las escuelas establecen las condiciones mediante las que algunos individuos y grupos definen los términos por los que otros viven, resisten, afirman y participan en la construcción de sus propias identidades y subjetividades. Uno de los aspectos claves asociados con el hecho de reconocer que las escuelas son agencias de control moral y político es la idea de que el poder es productor de conocimiento, significado y valores. Pero, tal y como señala Teresa de Laurentis, “Hemos de distinguir entre los efectos positivos y los efectos opresores de dicha producción”³³. En términos pedagógicos esto significa ser capaces de identificar cómo se organizan las complejas asociaciones de hábitos, relaciones, significados, deseos, representaciones y autoimágenes en torno a las consideraciones de la construcción de género, raza, clase, etnicidad y edad en la producción de distintas familias de subjetividad y formas de vida. Una vez más, tal y como sostiene Laurentis, es imprescindible que los educadores y otros comprendan cómo se interrelacionan la subjetividad, la experiencia y el deseo con tecnologías de poder específicas que designan y legitiman diferencias que facultan y a la vez limitan o castigan a grupos de esta sociedad capacitados de distinto modo.

El trabajo de Laurentis sugiere la necesidad de desarrollar lo que yo denominaré una pedagogía de la diferencia y una pedagogía en favor de la diferencia. En el primer caso, es importante que los educadores lleguen a comprender teóricamente cómo se construye la diferencia a través de diversas representaciones y prácticas que designan, legitiman, marginan y excluyen el capital cultural y las voces de distintos grupos de la sociedad estadounidense; de un modo similar, una pedagogía de la diferencia precisa abordar la importante cuestión de cómo las representaciones y prácticas de la diferencia se aprenden, interiorizan, desafían o transforman activamente. Ésta es la única forma en que los profesores pueden desarrollar una pedagogía en favor de la diferencia y que además se caracterice por “un continuo esfuerzo por crear nuevos espacios de discurso, reescribir narrativas culturales y definir los términos de otra perspectiva, una perspectiva desde “otro lugar”³⁴. Esto sugiere una pedagogía crítica en la que se cuestionen críticamente los silencios y tensiones que existen entre las narrativas maestras y los discursos hegemónicos que forman el currículum oficial de la escuela y las autorrepresentaciones de los grupos subordinados en la forma en que puedan presentarse en las “olvidadas” historias, textos, memorias, experiencias y narrativas de la comunidad. Una pedagogía en favor de la diferencia no sólo busca comprender cómo se construye la diferencia en la intersección del currículum oficial de la escuela y de las distintas voces de los alumnos pertenecientes a grupos subordinados; también pone en juego todas las contradicciones que se dan en las múltiples posiciones como sujeto que caracterizan las subjetividades de los propios alumnos. Las voces que caracterizan los diversos grupos de alumnos no forman una sola unidad susceptible de ser reducida únicamente a las categorías de clase, raza o género. Dichas voces se producen en formaciones culturales que crean posiciones como sujeto históricamente constituidas y que con frecuencia son cambiantes y múltiples. Dichas posiciones

³² Johnson, “What is Cultural Studies Anyway?”, p. 11; esta cuestión ha sido extensamente tratada en diversos estudios críticos etnográficos: ver Paul Willis, *Learning to Labor* (New York: Columbia University Press, 1981); Peter McLaren, *Life in Schools* (New York: Longman, 1989); y Henry A. Giroux, *Teachers as Intellectuals* (Souht Hadley, Mass.: Bergin and Garvey, 1988).

³³ Teresa de Laurentis, *Technologies of Gender* (Bloomington: Indiana University Press, 1987), p. 18.

³⁴ *Ibid.*, p. 25.

como sujeto se construyen dentro de horizontes de significado, hábito y práctica, cuya disponibilidad queda determinada y limitada por el discurso, el contexto cultural y, las relaciones históricamente específicas que constituyen las condiciones y parámetros de la voz de los alumnos. Tales posiciones y asociaciones históricamente específicas no sólo construyen alumnos en términos de género, raza y una clase específica, sino que también proporcionan la base para las prácticas de la su subjetivación y el objeto de la reflexión política y teórica.

Una pedagogía de y en favor de la diferencia no sólo aclara el revoltijo de ideas contrarias y relaciones sociales que se dan en las esferas públicas y privadas de las vidas de los alumnos, sino que también intenta que éstos vivan sus experiencias a través de la “práctica política, teórica y de autoanálisis, gracias a la cual es posible rearticular las relaciones del sujeto en la realidad social a partir de la experiencia histórica de las mujeres [o a partir de las experiencias históricas de los negros, latinos, hombres de la clase trabajadora pobre, etc.]”³⁵. Esta forma de abordar las cuestiones afines de subjetividad y diferencia sugiere además que el lenguaje y la experiencia deben convertirse en las categorías centrales de una teoría de la enseñanza como una forma de política cultural. Esta es la cuestión que trataré seguidamente.

El definir las escuelas como emplazamientos de contestación y producción cultural permite abordar las representaciones sociales y las autorrepresentaciones –juntamente con las prácticas e intereses que éstas articulan– como prácticas culturales históricamente específicas que construyen a la vez que obstruyen el ejercicio de la agencia humana entre los alumnos. Ello se ve más claro al reconocer que el lenguaje es uno de los elementos fundamentales en la construcción de la experiencia y subjetividad en las escuelas. En este caso el lenguaje se interrelaciona con el poder por lo que respecta al modo en que determinadas formas lingüísticas estructuran y legitiman las ideologías de grupos específicos. El lenguaje, íntimamente relacionado con el poder, sirve para situar y a la vez constituir la forma en que los profesores y alumnos definen, transmiten y comprenden la relación que se establece entre ellos, los conocimientos aprendidos en la escuela, la institución de la enseñanza y la sociedad en general³⁶. El concepto de que el significado se constituye mediante el lenguaje es esencial, pero también es de vital importancia reconocer que lo que se escoge realmente como significativo de entre una gama de significados históricamente constituidos es lo que otorga solidez cultural y política a la práctica pedagógica de la agencia y de la formación de identidades. Los alumnos eligen, pero no como “sujetos” autónomos y no comprometidos, tal y como pretende el humanismo liberal, sino que eligen de entre una gama de condiciones históricamente constituidas y de fronteras discursivas. No obstante, debe destacarse que a los alumnos no se les sitúa simplemente para que descubran significados, sino que también construyen activamente significados mediante el análisis de las “prácticas y acontecimientos reales” que constituyen su vida. La cuestión principal es que, si bien el lenguaje constituye un significado, no es, tal y como apunta Linda Alcoff, “la única fuente y arca de significado [y] que los hábitos y las prácticas son fundamentales para la construcción de significado, y que a través de las prácticas de autoanálisis podemos rearticular... [las] matrices de hábitos, prácticas y discursos” que constituyen nuestra subjetividad³⁷. En este caso, el lenguaje y la práctica proporcionan las construcciones de intersección que hacen que la idea de “elección” sea un elemento de experiencia vivida que constituye la base para formular una teoría sobre el concepto de la subjetividad, a la vez que la convierte en el objeto de la investigación pedagógica. Como parte de una tarea pedagógica más amplia, ello sugiere no sólo cuestionar el concepto de la subjetividad, sino convertir dicho concepto en el objetivo de una investigación política que aborde las implicaciones y la construcción de la voluntad humana, la formación de identidades, las inversiones de significado y el deseo con respecto a cómo la gente aprende a consentir, resistir, negociar y vivir a fondo su vida en una amplia gama de prácticas y significados significativos.

Como una forma de política cultural, una pedagogía radical debe insistir en analizar el lenguaje como una fuerza central en la transmisión del, peso histórico de significados ya constituidos, así como una fuerza central en la producción de los significados que se generan constantemente como parte del discurso de oposición y afirmación. El discurso, en este sentido, no es simplemente un sistema de significados por el que uno lucha, es decir, no se trata simplemente de un sistema de significación cuyos verdaderos significados deben ser revelados y aclarados. El abordar el lenguaje de este modo es importante, pero no es suficiente para una pedagogía radical. Foucault ofrece un enfoque más amplio al afirmar que el “discurso no es simplemente aquello que expresa las luchas o sistema de dominación, sino aquello por lo que y a través de lo

³⁵ Teresa de Laurentis, *Alice Doesn't* (Bloomington: Indiana University Press, 1985), p. 186.

³⁶ V. N. Volosinov (M. Bakhtin), *Marxism and the Philosophy of Language* (New York: Seminar Press, 1973); Mikhail Bakhtin, *The Dialogic Imagination*, trad. Carl Emerson and Michael Holquist (Austin: University of Texas Press, 1981).

³⁷ Linda Alcoff, “Cultural Feminism Versus Poststructuralism: The Identity Crisis in Feminist Theory,” *Signs: Journal of Women in Culture*, 13:3 (1988) p. 431.

que uno lucha; el poder que uno se esfuerza por conseguir”³⁸. En este sentido, la relación entre lenguaje y poder no se reduce únicamente a sus funciones opresoras, hegemónicas. Por el contrario, el lenguaje es contemplado más dialécticamente de modo que incluye sus momentos productivos, positivos, como parte de la cuestión más amplia de la voz, como un discurso que produce y confirma determinados modos de vida. Esta posición representa uno de los principios pedagógicos más importantes de una política cultural: la necesidad de que los profesores trabajen con el conocimiento que los alumnos realmente utilizan para dar significado a la verdad de sus, por lo general, difíciles vidas, para construir significado a partir de sus propias narrativas; en otras palabras, un conocimiento que por lo general deriva del contexto de la intersección de la cultura de masas y la cultura popular, de la vida del vecindario, de las experiencias familiares y de los recuerdos históricos y narrativas contradictorias que definen el sentido de identidad y de lugar de uno.

Tomando en consideración los anteriores supuestos teóricos, me gustaría argumentar en términos más específicos el desarrollo de los currículos que comprenden una forma de política cultural. En efecto, quiero abogar por la construcción de una pedagogía de política cultural en torno a un lenguaje críticamente afirmativo que permita a los profesores comprender cómo se producen las subjetividades dentro de esas formas sociales en las que la gente se mueve pero que con frecuencia sólo comprende parcialmente. Una pedagogía de estas características cuestiona el modo en que profesores y alumnos mantienen, resisten o acomodan tales lenguajes, ideologías, procesos sociales y mitos que les sitúan en las actuales relaciones de poder y de dependencia. También apunta la necesidad de desarrollar una teoría de la política y la cultura que analice el discurso y la voz como un equilibrio de recursos y prácticas en continuo movimiento en la lucha por privilegiar determinados modos de designar, organizar y experimentar la realidad social. El discurso, en este caso, puede reconocerse como una forma de producción cultural que vincula la “agencia” y la “estructura” a través de los modos en los que las representaciones públicas y privadas se organizan y transmiten concretamente dentro de las escuelas. Además, el discurso puede ser contemplado como un conjunto diverso y fragmentado de experiencias que son vividas, disfrutadas y sufridas por los individuos y grupos en determinados contextos y escenarios. Según esta perspectiva, la relación entre lenguaje y experiencia se encuentra regida por las prácticas sociales y las relaciones de poder que se dan en contextos históricamente específicos. Tal y como Chris Weedon señala:

*La experiencia no es algo que la lengua refleje. Está formada por el lenguaje en la medida en que es una experiencia significativa. El lenguaje ofrece varios modos de interpretar nuestra vida, lo que implica distintas versiones de la experiencia. En el proceso de interactuar con el mundo, otorgamos un significado a las cosas mediante el aprendizaje del proceso lingüístico del pensamiento y del habla, a la vez que recordamos al modo en que comprendemos el mundo al que tenemos acceso. Sin embargo es posible transformar el significado de la experiencia relacionándola con un conjunto de supuestos distintos... El reconocer que la experiencia está abierta a interpretaciones contradictorias y contrarias pone en tela de juicio la idea de que el lenguaje es transparente y expresa significados ya fijos*³⁹.

Según este enfoque, el concepto de experiencia está vinculado a la cuestión más amplia de cómo se inscriben y adoptan las subjetividades en los procesos culturales y en las relaciones de poder que se desarrollan con respecto a la dinámica social y cultural de producción, transformación y lucha. Una pedagogía de la política cultural, entendida en tales términos, supone una tarea doble para los profesores. En primer lugar, éstos deben analizar cómo se organiza la producción cultural –dentro de las relaciones de poder disimétricas– a través del conocimiento, los códigos, las competencias, los valores y las relaciones sociales que constituyen la totalidad de la enseñanza en tanto que experiencia vivida. En segundo lugar, los profesores deben elaborar estrategias políticas que les permitan participar tanto dentro como fuera de las escuelas en las luchas sociales destinadas a conseguir que las escuelas sean esferas públicas democráticas, es decir, lugares en los que los alumnos son educados para ser ciudadanos activos y críticos, dispuestos a luchar por los imperativos y principios de una democracia significativa y substancial.

Para poder llevar a cabo estas tareas es imprescindible comprender las relaciones sociales que se dan en el aula como formas culturales históricamente construidas que producen y legitiman experiencias determinadas que deberían ser el objeto de investigación más que los puntos de partida para una teoría de la

³⁸ Michel Foucault, *Language, Counter-Memory, Practice*, trans. Donald Bouchard (Ithaca, N. Y.: Cornell University Press, 1977), p. 22.

³⁹ Chris Weedon, *Feminist Practice and Poststructuralist Theory*, p. 85.

enseñanza. Por ejemplo, los profesores deben ser capaces de examinar críticamente cómo se instruyen las subjetividades y cuáles son los códigos que rigen y otorgan significado a las formas específicas de control moral y político. Pero los profesores no deberían limitarse a proporcionar una lectura crítica de las formas culturales que estructuran la vida en el aula. También deberían admitir relaciones sociales y prácticas en el aula que permitieran experimentar y sentir subjetivamente las necesidades y las ideologías, y que legitimaran los valores progresistas y las formas democráticas de la sociabilidad. En este caso, el conocimiento, el poder y el deseo proporcionan las categorías centrales para comprender cómo se construyen y reconstruyen las experiencias mediante las relaciones sociales que comprenden varias formas de desigualdad, dependencia y resistencia. Tal y como ya he mencionado anteriormente, tomo como punto de partida un concepto de política cultural que primero confirma la experiencia vivida y el capital cultural de los alumnos para luego analizar éste último de un modo más crítico como parte de un conjunto más amplio de procesos culturales. En este caso, la experiencia del alumno primero debe comprenderse y reconocerse como la acumulación de recuerdos y relatos colectivos que proporcionan a los alumnos un sentimiento de familiaridad, identidad y conocimiento práctico. Además, resulta imprescindible ampliar las posibilidades de dicho capital cultural convirtiéndolo en el objeto de una investigación crítica y adoptando de una forma igualmente crítica los códigos y el conocimiento que constituyen tradiciones históricas y culturales más amplias y menos familiares. Capacitar a los alumnos significa algo más que limitarse a afirmar y analizar los relatos, historias y experiencias que se dan en sus vecindarios, que proporcionan una conexión orgánica con la red de relaciones que conforman inmediatamente sus vidas. También significa hacerlos ciudadanos de una Comunidad mucho más amplia. En este caso, una pedagogía crítica aborda, afirma y analiza críticamente las experiencias, historias y categorías de significado que conforman la realidad inmediata de la vida de los alumnos, pero ello no implica que se limite a tales categorías.

La pedagogía radical y el discurso de la experiencia de los alumnos

Para poder desarrollar una pedagogía crítica como una forma de política cultural es imprescindible que los modos de análisis se desarrollen de tal modo que no supongan que las experiencias vividas pueden inferirse automáticamente a partir de determinaciones estructurales. Es decir, la complejidad del comportamiento humano no puede reducirse a una simple identificación de determinantes –ya sean éstos modos económicos de producción o sistemas de significación textual– a partir de los cuales se conforme dicho comportamiento o en contra de los cuales se constituya. El modo en que los individuos y grupos se relacionan y conviven con las formas culturales presentadas por tales fuerzas estructurales ya es en sí mismo una forma de producción, que debe cuestionarse a través de modos de análisis distintos pero relacionados entre sí. Para desarrollar este punto me gustaría presentarles brevemente la naturaleza y las implicaciones pedagógicas de lo que denomino “discurso de la experiencia de los alumnos.”

Uno de los aspectos centrales de este enfoque es la necesidad de desarrollar un análisis que examine cómo los profesores y los alumnos otorgan significado a sus vidas a través de las complejas formas históricas, culturales y políticas que expresan y producen. Ello sugiere la necesidad de incorporar a una teoría crítica de la enseñanza un análisis de aquellas prácticas sociales que organizan sistemas de desigualdad y que a la vez otorgan significado a los individuos a través de las autorrepresentaciones y las representaciones sociales que definen las categorías dominantes que permiten ordenar la vida social de toda sociedad dada. El desarrollar una teoría de la enseñanza como una forma de política cultural significa analizar el modo en que el poder social organiza las categorías básicas de clase, raza, género y etnicidad como un conjunto de ideologías y prácticas que constituyen configuraciones específicas de poder y política. Esto apunta la necesidad de que los profesores desarrollen una práctica desconstructiva, cuyo objetivo sea el de revelar, más que eliminar, las complejas historias, intereses y experiencias que constituyen las diversas voces que construyen las posiciones como sujeto de los alumnos. Ello no supone limitarse a un discurso de pluralismo; se trata de un discurso de irrupción, de un discurso que contrapone la historia a la norma establecida desafiando las fuerzas que se dan en las actuales configuraciones de poder que se mantienen a sí mismas mediante un falso llamamiento a la objetividad, la ciencia, la verdad, la universalidad y la eliminación de la diferencia. El discurso de la experiencia de los alumnos no muestra ningún respeto por las reivindicaciones abstractas, universales, de la verdad. Todo lo contrario; se trata de un discurso basado en el supuesto de que lo que en nuestras tradiciones sociopolíticas e intelectuales nos ha sido presentado como conocimiento, verdad, objetividad y razón no son más que los efectos de una forma determinada de poder social, la victoria de un modo determinado de representar el mundo que, posteriormente, se presenta a sí mismo como algo que escapa a la mera interpretación, como la propia verdad... [El discurso de la experiencia] pretende desafiar la razón desde su propio terreno y demostrar que lo que se denomina razón y

conocimiento no es más que una forma particular de organizar la percepción y la comunicación, una forma de organizar y clasificar por categorías la experiencia que es social y contingente, pero cuya naturaleza y contingencia socialmente construidas han sido eliminadas⁴⁰.

El discurso de la experiencia de los alumnos respalda un concepto de pedagogía y capacitación que permite a los alumnos, recurrir a sus propias experiencias y recursos culturales, a la vez que les permite tomar conciencia y desempeñar un papel activo como productores de conocimiento en el proceso de la enseñanza y el aprendizaje. Se trata de una pedagogía en la que los alumnos adquieren el conocimiento y las técnicas necesarias para poder comprobar cuál es el grado de implicación, producción, afirmación o marginación de los múltiples intereses que constituyen sus voces individuales y colectivas en los textos, prácticas institucionales y estructuras sociales que conforman y otorgan significado a sus vidas. Una práctica pedagógica de estas características debería prestar atención a los procesos que permiten la producción de conocimiento en las continuas relaciones en las que los profesores, alumnos y textos y conocimiento interactúan. En estas relaciones, los profesores y los alumnos producen conocimiento mediante su propio modo de interpretar los códigos que estructuran y otorgan significado a los textos.

El tipo de pedagogía por el que abogo no se limita a querer crear un conocimiento en el aula producido a través de las lecturas individuales y de oposición de un texto, sino que también quiere reconocer la importancia de comprender los distintos modos en los que los profesores y alumnos producen distintas formas de conocimiento a través de las complejas pautas de intercambio que utilizan en sus interjecciones con respecto a lo que constituye diálogo, significado y el propio aprendizaje. En otras palabras, la propia pedagogía se presenta como un acto de producción. Por ejemplo, tanto los profesores como los alumnos producen conocimiento al interactuar con un texto e intentar comprender y reproducir los códigos y supuestos sobre los que se basa la escritura particular de un autor; el conocimiento también se produce en una práctica interpretativa que lee los textos como parte de un conjunto más amplio de experiencias culturales e históricas y que, en consecuencia, produce un tipo de conocimiento que va más allá de lo dicho, declarado y evidente. Finalmente, toda lectura de un texto puede producir lo que Robert Scholes denomina “un texto contra un texto”, es decir, una lectura que desafía y rechaza los supuestos básicos y códigos que conforman los valores que conforman el texto⁴¹. Es evidente que todas estas lecturas no se producen con los mismos niveles de sofisticación o de técnica, pero me gustaría asegurar que sin duda existen en varias etapas de desarrollo y funcionamiento, y aunque si bien es cierto que es al educador crítico a quien le corresponde proporcionar las técnicas propias de cada forma de lectura, los alumnos, por regla general, presentan tales técnicas de forma rudimentaria en sus interacciones con los profesores y el conocimiento aprendido en la escuela. La pedagogía, contemplada como un acto de producción, puede entenderse mejor como una construcción histórica relacionada con prácticas económicas, sociales y políticas, puesto que éstas se producen en determinados conjuntos de relaciones sociales. David Lusted aporta una valiosa información al respecto.

*Nos permite... preguntar en qué condiciones y a través de qué medios llegamos a saber. Por lo tanto, el modo en que uno enseña es de vital importancia, pero a través del prisma de la pedagogía, se convierte en una inseparable de lo que se está enseñando y especialmente de cómo uno aprende... Lo que la pedagogía aborda es el proceso de producción y de intercambio que se da en este cielo, la transformación de conciencia que tiene lugar en la interacción de tres agencias: el profesor, el alumno y el conocimiento que juntos producen.*⁴²

Desde esta perspectiva, la pedagogía trata de cómo operan los profesores y los alumnos en contextos definidos históricamente con objeto de producir determinadas nociones de conocimiento de alto status, conceptos específicos de autoridad y representaciones selectas de la identidad individual y colectiva. La pedagogía, en este sentido, es tanto una práctica política como cultural. Tal y como Roger Simon y yo hemos apuntado en otros ensayos, la “Pedagogía trata simultáneamente las prácticas que los alumnos y profesores pueden realizar conjuntamente, así como de la política cultural que dichas prácticas respaldan. Es en este sentido que el proponer una pedagogía implica construir una visión política.”⁴³

⁴⁰ Gary Peller, “Reason and the Mob: the Politics of Representation”, *Tikkun* 2:3 (1987), p. 30.

⁴¹ Estas tres formas de lectura han sido desarrolladas en Robert Scholes, *Textual Power* (New Haven, Conn.: Yale University Press, 1985).

⁴² David Lusted, “Why Pedagogy”, *Screen* 27:5 (September-October, 1986), p. 3.

⁴³ Henry A. Giroux y Roger I. Simon, “Schooling, Popular Culture, and a Pedagogy of Possibility,” *Journal of Education*.

Una pedagogía que aborde la experiencia de los alumnos también debe estar vinculada al concepto de aprender con fines de capacitación: es decir, deben desarrollarse prácticas curriculares que utilicen la experiencia del alumno tanto como una narrativa para la agencia como un referente para la crítica. Ello sugiere políticas curriculares y modos de pedagogía que confirmen y a la vez adopten críticamente el conocimiento y la experiencia a través de los que los alumnos justifican sus propias voces e identidades sociales. En efecto, ello sugiere abordar seriamente, y como un aspecto del aprendizaje, el conocimiento y las experiencias que constituyen las voces individuales y colectivas mediante las que los alumnos se identifican y se otorgan significado a sí mismos y a los demás. Es vital hacer nuevamente hincapié en el hecho de que una pedagogía de estas características no implica que la experiencia de los alumnos deba ensalzarse románticamente. Todo lo contrario; tal y como ya he mencionado anteriormente, significa desarrollar un lenguaje críticamente afirmativo que trabaje con y según las experiencias que los alumnos aporten al aula. Si bien este enfoque valora las formas del lenguaje, los modos de razonamiento, las predisposiciones y las historias que los alumnos utilizan para obstinarse a sí mismos y para definir su relación con respecto a la sociedad en general, también somete tales experiencias e ideologías al discurso del recelo y del escepticismo, a formas de análisis que tratan de comprender como se estructuran a través de códigos simbólicos y culturales inscritos en determinadas configuraciones de historia y poder. De un modo similar, esto supone enseñar a los alumnos a identificar, desembrollar y adoptar críticamente los códigos, los vocabularios y la gramática profunda de las distintas tradiciones culturales, sociales, históricas y colectivas. El objetivo pedagógico que se persigue no es hacer que los alumnos utilicen rigurosas técnicas analíticas para poder llegar a la respuesta correcta, sino que utilicen más correctamente ni ente una elección razonada a través de una comprensión crítica de cuáles son los códigos que organizan distintos significados e intereses en configuraciones de conocimiento y poder.

Se trata de desarrollar una pedagogía que proporcione la base para el desarrollo de modelos curriculares que substituyan el lenguaje autoritario de la enumeración e imposición por un enfoque que permita a los alumnos hablar desde sus propias historias y voces a la vez que desafían la propia base sobre la que el conocimiento y el poder están contruidos y legitimados. Una pedagogía de estas características hace posible una variedad de capacidades humanas que amplían la gama de identidades sociales en las que los alumnos pueden convertirse⁴⁴. Dicha pedagogía articula no sólo un respeto por una diversidad de voces de alumnos; también proporciona un referente fundamental para legitimar el principio de la tolerancia democrática como una condición esencial para la consecución de formas de solidaridad enraizadas en las virtudes de la confianza, el compartir y el compromiso de mejorar la calidad de la vida humana. Las escuelas deben incorporar los diversos y contradictorios relatos que construyen la interacción de la experiencia, identidad y posibilidad que los alumnos aportan al aula. Para demasiados alumnos, las escuelas son lugares de “tiempo muerto”; es decir, centros de retención que no tienen nada o muy poco que ver con sus vidas o sueños. El invertir esa experiencia en favor de los alumnos debe ser considerado como uno de los aspectos clave para la reconstrucción de una teoría de la enseñanza como una forma de política cultural.⁴⁵

En términos más generales, el lenguaje de la experiencia de los alumnos no sólo representa reconocer los procesos pedagógicos y políticos que intervienen en la construcción de formas de paternidad literaria y de voz en el proceso de la enseñanza, sino que también constituye un crítico ataque contra la ordenación horizontal de la realidad inherente a las prácticas injustas que se dan activamente en la sociedad en general. Para corregir algunos de los problemas que he esbozado en las páginas anteriores, creo que las escuelas deberían reconstruirse alrededor de una política cultural y una pedagogía que demuestren un firme compromiso por lo que respecta a la forma de abordar los conceptos y problemas que atañen profundamente a los alumnos en sus vidas cotidianas. Igualmente importante es la necesidad de que las escuelas cultiven un espíritu de crítica y de respeto por la dignidad humana, capaz de vincular los temas sociales y personales con el proyecto pedagógico cuyo objetivo es ayudar a los alumnos a convertirse en ciudadanos críticos y activos.

En conclusión, en este ensayo he intentado construir una pedagogía radical según las formas de análisis cultural que destacan la importancia de combinar el lenguaje crítico con el lenguaje de posibilidad en torno a un conjunto de categorías que proporcionan algunos puntos de partida importantes para el desarrollo de un discurso programático para los educadores radicales. Mi proyecto fundamental ha sido explorar cómo las categorías de autoridad, intelectuales transformadores, lenguaje y voz contribuyen a una política de aprendizaje práctico, así como ir más allá de la anti-utopía que caracteriza una gran parte de los trabajos que actualmente se están escribiendo sobre pedagogía radical. Una política cultural debe organizarse en torno a

⁴⁴ Roger I. Simon, “Empowerment as a Pedagogy of Possibility,” *Language Arts* 6/1:1 (Abril, 1987). pp. 37-38.

⁴⁵ Zeichner, K. M., Liston, D. P. (1987). Teaching student teachers to reflect. *Harvard Educational Review* 57: 1, 23-48.

una esperanza aprendida, una pedagogía forjada a partir del desempeño de riesgos, luchas y posibilidades. Lo que está en peligro no sólo es el futuro de nuestros hijos, sino el propio destino de la democracia como tal.