

Henry A. Giroux

Los profesores como intelectuales

Hacia una pedagogía crítica
del aprendizaje

Introducción de Paulo Freire
Refacción de Peter McLaren



 **PAIDÓS**
Barcelona • Buenos Aires • México

 **M.E.C.**

Título original: *Teachers as Intellectuals. Toward a Critical Pedagogy of Learning*
Publicado en inglés por Bergin and Garvey Publishers, Inc.
Massachusetts

Traducción de Isidro Arias

Cubierta de Ferran Caries

*7ª edición, 1990 1ª
reimpresión, 1997*

Quedan rigurosamente prohibidas, sin la autorización escrita de los titulares del «Copyright», bajo las sanciones establecidas en las leyes, la reproducción total o parcial de esta obra por cualquier medio o procedimiento, comprendidos la reprografía y el tratamiento informático, y la distribución de ella mediante alquiler o préstamo públicos.

© 1988 by Bergin and Garvey Publishers, Inc.,
Massachusetts © de la presente edición: Centro
de Publicaciones
del Ministerio
de Educación y Ciencia
Ciudad Universitaria, s/n - Madrid y
Ediciones Paidós Ibérica, S.A.
Mariano Cubí, 92 - 08021 Barcelona
Coeditan: Centro de Publicaciones del M.E.C.
y Ediciones Paidós Ibérica, S.A.
Tirada: 3.000 ejemplares

ISBN: 84-7509-588-7
Depósito legal: B-3292/1997
N.I.P.O.: 176-90-003-4

Impreso en Hurope, S.L.,
Recaredo, 2 - 08005
Barcelona

Impreso en España - Printed in Spain

SUMARIO

Prefacio. Teoría crítica y significado de la esperanza, <i>Peter McLaren</i> .	11
Agradecimientos	25
Introducción del editor, <i>Paulo Freire</i> .	29
Introducción. Los profesores como intelectuales	31

SECCIÓN PRIMERA: REPENSANDO EL LENGUAJE DE LA INSTRUCCIÓN ESCOLAR

1. Repensando el lenguaje de la instrucción escolar	41
2. Hacia una nueva sociología del curriculum	51
3. Educación social en el aula: la dinámica del curriculum oculto.	63
4. La superación de objetivos de conducta y humanísticos.	87

SECCIÓN SEGUNDA: ALFABETIZACIÓN, ESCRITURA Y POLÍTICA DE SUFRAGIO

5. Escritura y pensamiento crítico en los estudios sociales.	99
6. Cultura de masas y ascenso del nuevo alfabetismo: consecuencias para la lectura.....	121
7. Pedagogía crítica, política cultural y discurso de la experiencia.	135
8. Cultura, poder y transformación en la obra de Paulo Freiré: hacia una política de la educación.....	159
9. Los profesores como intelectuales transformativos.	171
10. Estudio curricular y política cultural	179
11. Necesidad de los estudios culturales	193
12. La educación del profesor y la política de reforma democrática.	209
13. Crisis y posibilidades de la educación pública.....	229
14. Reproduciendo la reproducción: la política del «encasillamiento».	239

8 | Los profesores como intelectuales

15. Antonio Gramsci: la escuela al servicio de una política radical.	251
16. Solidaridad, ética y posibilidad en la educación crítica.	261
índice de autores	281
índice analítico	283

Este libro está dedicado a mis tres hijos —Jack, Chris y Brett—, que me han hecho comprender en profundidad lo que significa luchar por un futuro mejor para todos los niños.

También se lo dedico a mi hermana, Linda Barbery, cuya valentía es para mí una fuente constante de inspiración, y a Donaldo Macedo, mi hermano y amigo, cuya inteligencia y generosidad de espíritu nunca han dejado de proporcionarme fuerza y placer.

PREFACIO: TEORÍA CRÍTICA Y SIGNIFICADO

DE LA ESPERANZA

POR PETER MCLAREN

La pedagogía de lo concreto de Henry Giroux

No resulta fácil trazar un perfil intelectual del conjunto de la obra de Henry Giroux en unas cuantas páginas. (Incluso en condiciones óptimas, los críticos deberán hacer un esfuerzo notable para captar adecuadamente los fines y la profundidad de su obra.) Por consiguiente, lo que sigue no es sino un ensayo sumamente modesto para esclarecer algunos aspectos generales de la obra de Giroux, que, como espero, ofrezca a los lectores un contexto teórico en el que situar los capítulos de este volumen.

Durante los diez últimos años Giroux no ha cesado de engrosar su obra con nuevas publicaciones, todas ellas importantes, en el campo de la teoría, la política y la pedagogía. El efecto acumulativo de sus escritos ha echado vir-tualmente por tierra la noción recibida de instrucción escolar, mostrando sobre todo que la relación de ésta con la sociedad más amplia está definida por su «cuerdo ininterrumpido y por un *modus vivendi* ventajoso para ambas. Al oponerse al punto de vista tradicional, según el cual la instrucción y el aprendizaje escolar son un proceso neutral y transparente sin connivencia con el poder, la historia y el contexto social, Giroux ha conseguido poner los fundamentos. **para** una teoría social crítica de la instrucción escolar que ofrece especiales **posibilidades** para educadores, políticos, teóricos sociales y, en un grado no menor, **para** estudiantes.¹

Asimilando con sentido crítico avances recientes en la teoría social y al

1. **Para** un comentario extenso de *Education Under Siege*, véase mi revisión a modo de ensayo en *Educational Studies*, 17 (1986), 277-289. Para una discusión conjunta de *Education Under Siege* y de *Theory and Resistance in Education*, véase Peter McLaren, «Education as Counter-Discourse», *Review of Education*, 13, invierno de 1987, 58-68. Partes muy aisladas de estos artículos han **«ido** reproducidas en el presente ensayo.

mismo tiempo desarrollando nuevas categorías de investigación teórica, Giroux ha puesto efectivamente en entredicho el supuesto dominante de que las escuelas funcionan como uno de los mecanismos centrales para el desarrollo del orden social democrático e igualitario. Su análisis del resurgimiento neoconservador en educación ha ayudado a descubrir la lógica por medio de la cual el movimiento elitista ha sido capaz de camuflar su deserción en materia de equidad y reforma social. Por otra parte, sus críticas a los progresistas han puesto de relieve cómo muchas prácticas bien recibidas por educadores liberales —tales como el encasillamiento (*tracking*) institucionalizado y la estructuración del currículum de acuerdo con imperativos de la industria— socavan los mismos valores democráticos que están en la base de la postura liberal. Consiguientemente, hemos de levantar acta de cómo tanto las prioridades desarrolladas por los educadores conservadores como las desarrolladas por los liberales se ven a menudo desmentidas por la desigualdad y la jerarquía en la raíz misma de las ideologías que ellos tienen, al parecer, en tan alto aprecio.

Tanto política como pedagógicamente, el verdadero mérito de Giroux ha consistido en desenmascarar la desigualdad estructurada de los intereses personales que compiten dentro de un orden social. En sus escritos ha puesto de relieve cómo los servicios públicos básicos que los norteamericanos asocian generalmente con la instrucción escolar —tales como la habilitación meritocrática de todos los individuos independientemente de su raza, clase social, religión o sexo— se ven subvertidos por las mismas contradicciones internas de su constitución. En resumida cuentas, la obra de Giroux está comprometida fundamentalmente en la tarea de denunciar aquellas prácticas ideológicas y sociales que en las escuelas suelen ser un obstáculo para que todos los estudiantes se preparen para asumir un rol activo, crítico y emprendedor como ciudadanos. Abarcar el amplio abanico de los intereses de Giroux ha sido una constante permanente, con la intención liberadora de apoyar a aquellos que han quedado arrinconados en el camino hacia el éxito educativo, a aquellos a quienes la historia ha arrebatado cruel y prematuramente la esperanza. Entre éstos hay que incluir tanto a los descontentos como a los indigentes, juntamente con aquellos otros a quienes una posición social más ventajosa ha hecho excesivamente insensibles e incapaces de reaccionar con firmeza contra las desigualdades e injusticias de la sociedad.

La obra de Giroux representa mucho más que una contribución histórica a una teoría educativa crítica. En efecto, Giroux ha desarrollado también una estimación sumamente original de las formas políticas de la instrucción escolar contemporánea, una estimación dictada por el conocimiento de los puntos fuertes y de las deficiencias de la teoría educativa crítica y, al mismo tiempo, por una aguda sensibilidad para las limitaciones y la contingencia histórica de la teoría misma. Mientras que, por una parte, los escritos de Giroux revelan una profunda erudición teórica, hay en ellos, por otra parte, puntos sobre los que se puede y se debería suscitar un debate, para impugnarlos si el caso lo requiere,

como exigencia de todo proceso permanente de diálogo. Sin duda, algunos aspectos de su obra no se verán libres de críticas lanzadas contra la obra de Giroux. Aquí nos interesa más bien explorarla en su calidad de cuerpo de pensamiento crítico que ha de leerse como parte de un proyecto continuado de lucha pedagógica y de fortalecimiento político.

Aunque la obra escrita de Giroux no se convirtió en una actividad política de envergadura hasta bien entrada la década de los 70, sus escritos constituyen en la actualidad una aportación teórica de primer orden y el fundamento a partir del cual se puede desarrollar y promover una teoría crítica de la educación. Estos últimos años hemos sido testigos de las significativas incursiones realizadas por Giroux en el campo más amplio de la teoría social, las cuales se han plasmado en una serie de importantes contribuciones a la nascente disciplina de los estudios culturales.² El proyecto que vertebra la obra de Giroux, ilustrado por el abanico de los materiales reunidos en este volumen, puede sintetizarse como un intento de formular una pedagogía crítica comprometida con -los imperativos de potenciar el papel de los estudiantes y de transformar el orden social en general en beneficio de una democracia más justa y equitativa. -Para Giroux, el tema central es el desarrollo de un lenguaje que a los educadores y a otros les permita desvelar y comprender el nexo existente entre instrucción escolar, relaciones sociales en sentido amplio que informan dicha instrucción, y las necesidades y competencias producto de la historia que los estudiantes llevan a la escuela. Una cierta toma de conciencia crítica de ese nexo se hace necesaria si los educadores pretenden reconocer el hecho de que la cultura escolar predominante está implicada en prácticas hegemónicas que a menudo reducen al silencio a grupos subordinados de estudiantes, al tiempo que inhabilitan y privan de poder a quienes instruyen a esos grupos. Semejante toma de conciencia podría acrecentar también la habilidad de los profesores para trabajar críticamente con estudiantes de clases dominantes y subordinadas, de manera que éstos lleguen a reconocer cómo y por qué la cultura dominante estimula tanto su complicidad como su impotencia. Naturalmente, el objetivo principal de la pedagogía crítica es potenciar a los alumnos para que ellos mismos intervengan en su propia formación y transformar los rasgos opresivos de la sociedad en su conjunto que hacen necesaria esta intervención. El enjuiciamiento final de Giroux sobre las facciones culturales que ejercen tan tremendo influjo en la vida educativa, cultural y económica, aunque condenatorio, no excluye la posibilidad del cambio progresivo y de la reforma. Desde el punto de vista de Giroux, los agentes humanos poseen la capacidad de rehacer el mundo tanto por medio de la lucha colectiva en y sobre el mundo material como por medio del ejercicio de su imaginación social.

2. Véase Henry A. Giroux y Roger Simón, «Critical Pedagogy and the Politics of Popular Culture», en *Critical Pedagogy and Popular Culture*, comp. por Henry A. Giroux y Roger Simón, South Hadley, Mass., Bergin & Garvey Publishers, en prensa.

En los escritos de Giroux se percibe un apasionamiento e indignación —po-dríamos hablar también de una esperanza militante— que apenas tienen nada que ver con el distanciamiento y la tranquilidad académica del trabajo científico convencional. La vitalidad y a veces ferocidad que distinguen la voz crítica de Giroux son expresión a la vez de rabia y de fuerza, un legado que en parte proviene de la frustración vivida personalmente y del ambiente combativo en que creció en un barrio obrero de Rhode Island. La historia de Giroux ha sido configurada también por su participación en las luchas de la década de los 60, por su trabajo como organizador de la comunidad y por siete años de profesor en una escuela superior. Giroux se refiere a menudo a sus estudios universitarios calificándolos de accidente histórico. De no haber sido por la beca para baloncesto que le ayudó a dejar las calles de Smith Hill por las aulas universitarias, su vida habría tomado sin duda otro rumbo diferente y desde luego menos ventajoso.³ La pasión por la justicia y la igualdad que, como todos reconocen, es una de las características de sus escritos, proviene tanto de su experiencia de las diferencias de clase social en sus años jóvenes como de sus esfuerzos subsiguientes por comprender las vías por las que la instrucción escolar potencia y estimula a aquellos estudiantes que gozan de una ventaja social temprana.

La obra de Giroux pone en manos de los educadores un lenguaje crítico que los capacita para comprender la enseñanza como una forma de política cultural, es decir, como una tarea pedagógica que toma en serio las relaciones raciales, de clase, sexo y poder en la producción y legitimación de sentido y experiencia. La importancia del lenguaje en cuestión puede deducirse de su indudable capacidad para abordar ciertos temas y problemas que guardan afinidad con la construcción de una pedagogía liberadora. Algunos de los temas y problemas que durante años han guiado el trabajo de Giroux pueden formularse como una serie de interrogantes: ¿cuáles son las variantes morales contra las que hemos de tomar una actitud personal como agentes sociales de cambio? ¿Cómo podemos convertir los problemas relacionados con la clase social, la raza, el sexo y el poder en cuestiones de calidad y rango educativos? ¿De qué manera podemos, en cuanto educadores, oponernos a la cultura dominante con el fin de reconstruir nuestras propias identidades y experiencias y al mismo tiempo las de nuestros estudiantes? ¿Cómo pueden los educadores elaborar un proyecto pedagógico que legitime una forma crítica de praxis intelectual? ¿Cómo es posible reconocer las diferentes y múltiples formas de identidad y, sin embargo, enfrentarse a los temas de la voluntad y el empeño político? ¿Cuál es la diversidad que de hecho silenciamos en nombre de una pedagogía liberadora? ¿Cómo pueden los educadores llegar a reconocer determinadas injusticias que han sido perpetradas en nombre de la educación? ¿Cómo pueden esos mismos

3. Véase Bill Reynolds, «Henry A. Giroux Has the Working-Class Blues», *Sunday Journal Magazine* (Rhode Island), 15 de mayo de 1985, págs. 4-7.

profesores llegar a tomar conciencia de su propia participación en el empleo de un sistema frecuentemente opresivo que priva a los estudiantes de sus derechos básicos? ¿De qué modo les es dado a los enseñantes trabajar en apoyo de una pedagogía capaz de forjar colectivamente una cultura pública democrática? ¿Cómo pueden los educadores acoplar una teoría de la enseñanza con una pedagogía del cuerpo y el deseo? ¿Cuáles son los límites de la relación entre conocimiento, poder y subjetividad? ¿Cómo desarrollamos nosotros de hecho un discurso público que integre el lenguaje del poder y los fines con el lenguaje de la intimidad, la amistad y la solicitud? ¿Cómo hablamos de hecho en nombre de la emancipación sin mostrar desprecio por quienes están atrapados en las estructuras de la dominación o la ignorancia, independientemente de su posición social? Dado que no conocemos qué cosas son históricamente posibles hasta que no las hayamos intentado, ¿cómo pueden los educadores comenzar a mentalizar a los estudiantes para que imaginen un futuro en el que la esperanza sea algo próximo y la libertad objeto de nuestros sueños, luchas y, eventualmen-te, victorias? Cuestiones como éstas son las que plantea la pedagogía crítica; sus respuestas deben tomar como punto de partida los problemas reales y concretos con que hoy se enfrentan estudiantes y profesores. Las cuestiones suscitadas por la pedagogía crítica —cuestiones importantes y pertinentes para la condición humana, cuestiones formuladas como parte de un esfuerzo más general por la liberación humana— son las mismas que se han de plantear a la historia. En sentido amplio, podemos repartir la obra de Giroux en dos etapas principales. La primera está reflejada en sus ensayos sobre clase social e instrucción escolar escritos al final de la década de los 70. En esta época su nombre se asoció a menudo con un grupo pequeño, pero muy influyente, de teóricos educativos —entre ellos podemos contar a William Pinar, Jean Anyon y Michael Apple— que realizaron algunos análisis importantes de la instrucción escolar que ahora nos parecen un tanto lastrados por su lenguaje económico político y por un concepto reduccionista de la reproducción social.¹ Mientras que gran parte del trabajo llevado a cabo por la escuela crítica en aquel momento continuaba siendo tributario de un cierto determinismo causal y de un marxismo economicista, Giroux entrevió muy pronto unas relaciones más complejas entre lo que sucedía en las aulas y el ordenamiento político, social, moral y económico de la sociedad en general. Giroux sufrió un cierto influjo de la nueva sociología del conocimiento desarrollada a partir de la obra de Michael Young y Basil Bernstein en Gran Bretaña, de los escritos de Raymond Williams, y de los trabajos abiertamente innovadores sobre las subculturas juveniles emprendidos por Stuart Hall, Richard Johnson, Paul Willis y otros investigadores del Center For Contemporary Cultural Studies de la Universidad de Birmingham. Los intereses teóricos de Giroux se centraron muy pronto en los escritos del teórico

4. Véase el libro en prensa en Giroux, *Schooling and the Struggle for Public Life: Critical Pedagogy in the Modern Age*, Minneapolis, University of Minnesota Press.

italiano Antonio Gramsci, del pedagogo brasileño Paulo Freire y de los representantes de la Escuela de Francfort de teoría crítica, especialmente Theodor Adorno, Max Horkheimer, Herbert Marcuse y Walter Benjamin. La aportación más temprana de Giroux a la tradición educativa crítica fue *Ideology, Culture, and the Process of Schooling*; constituía una tentativa original, y que se vio coronada por el éxito, de establecer un nexo conceptual entre las formulaciones de Gramsci sobre ideología y dominación, los conceptos de cultura y alfabetización de Freire, la crítica de la racionalidad tecnocrática, del marxismo clásico y de la psicología profunda desarrollada por la Escuela de Francfort, y la investigación sobre sociología de la educación y teoría del curriculum llevada a cabo en los Estados Unidos, Canadá, Gran Bretaña y Australia.⁵ Para Giroux, el concepto de cultura tuvo que politizarse para salir del estrecho campo de categorías como el arte, la poesía, el teatro y la literatura, y el refundirse teóricamente como ámbito de contestación ideológica y material. Esta reformulación de la cultura contribuyó también a que Giroux rechazase el punto de vista marxista clásico, que contemplaba la cultura como un simple reflejo de la base económica, opinión que, en diversas versiones, influyó ampliamente en una serie de análisis marxistas de la enseñanza. Los intentos de establecer una correspondencia cuasiespecular entre la economía y el curriculum fallaron, en opinión de Giroux, al no poder explicar la asimilación de diversos elementos culturales e ideológicos en nuestras escuelas y en la sociedad en general.

Theory and Resistance in Education señaló otro hito importante en la obra de Giroux. En ese libro se ponían en entredicho teorías de la reproducción social y cultural que prevalecieron después de la publicación de *Schooling in Capitalist America*, de Bowles y Gintis.⁶ Giroux sostenía que las escuelas son algo más que simples lugares de reproducción social y cultural; también sometía a crítica la idea de que las escuelas se definen exclusivamente por la lógica de la dominación, y que los profesores son simples peones de la clase dominante. Según Giroux, este tipo de análisis es teóricamente defectuoso, políticamente incorrecto y estratégicamente paralizador. En su opinión, la tendencia presente en el discurso marxiano ortodoxo a mirar el impulso del capital como latido del corazón de la dominación desplaza la atención crítica de los variados modos en que cultura, poder e ideología actúan, como aparatos de dominación que se delatan mutuamente, para formar las subjetividades del estudiante y mantener la separación jerárquica entre grupos dominantes y grupos subordinados. Para entonces, la obra de Freire y de Gramsci había alertado a Giroux acerca de los diversas formas en que se establece y legitima la ideología por

5. Henry A. Giroux, *Ideology, Culture, and the Process of Schooling*, Filadelfia, Temple University Press, 1981.

6. Henry A. Giroux, *Theory and Resistance in Education*, South Hadley, Mass., Bergin & Garvey Publishers, 1983. Véase además Samuel Bowles y Herbert Gintis, *Schooling in Capitalist America*, Nueva York, Basic Books, 1976 (trad. cast.: *La instrucción escolar en la América capitalista*, Madrid, Siglo XXI, 1985).

medio de las polifacéticas y multidireccionales mediaciones y determinaciones de cultura, clase social, etnia, poder y sexo. La comprensión de Giroux acerca de la relación dialéctica entre estructura social y acción humana se lanza claramente contra la idea de que los sujetos humanos no hacen sino reflejar una cierta esencia innata y ahistórica, lo mismo que contra la idea de que son víctimas pasivas atrapadas en la red de las formaciones ideológicas. Giroux ha dotado a los agentes sociales de la capacidad de trascender la ubicación histórica que les asigna su cultura heredada. En última instancia, los individuos no sucumben ante la inevitabilidad de una tradición que los mantiene prisioneros de ideas y acciones prefijadas, sino que más bien son capaces de utilizar el conocimiento crítico para alterar el curso de los acontecimientos históricos. Para Giroux, los individuos son *al mismo tiempo* productores y productos de la historia.

Giroux está particularmente preocupado por el hecho de que la falta de sentido crítico manifestada por la doctrina marxista tradicional en relación con el concepto de cultura es un obstáculo para una comprensión clara de cómo se produce, se vehicula, se legitima y se recusa el sentido en las escuelas y en otras instituciones educativas. Giroux sigue considerando la esfera económica y las relaciones sociales de producción como objetivos importantes de análisis crítico, aunque estos conceptos ya no pueden suplantar a los de cultura y poder a la hora de explicar las estructuras históricas de dominación y lucha. Al mismo tiempo, Giroux entiende que el hecho de infravalorar la existencia de la lucha antihegemónica en el campo de la cultura escolar hace que los críticos educativos aparezcan generalmente como consejeros de la desesperanza. Esto era ir a contrapelo de lo que, según Giroux, debería constituir el objetivo de un análisis verdaderamente crítico de la enseñanza escolar. Para decirlo con palabras de Bertolt Brecht, este tipo de análisis sobrepasa la explicación de lo que *es* con el fin de dar forma, a fuerza de golpes de pensamiento crítico, a lo que *podría ser*.

La segunda etapa de los escritos de Giroux está caracterizada por su creciente interés al inicio de la década de los 80, por el tema de la acción y la resistencia estudiantil. Influido en ese momento por los escritos teóricos de Stanley Aronowitz y del sociólogo Anthony Giddens (por no citar la etnografía de Paul Willis, *Learning to Labour*), Giroux comienza a sostener que las escuelas no sitúan plenamente a los estudiantes dentro de una lógica de opresión sin fisuras, en el contexto de la cual incluso las más radicales e innovadoras reformas darían otro resultado que amables modificaciones de los más extremos ejemplos de patología social. Más bien existen espacios y tensiones dentro de las situaciones escolares que ofrecen a los estudiantes la posibilidad de resistencia. Reconociendo la primacía del capital y de las desiguales relaciones de poder como elementos determinantes de la opresión, Giroux insiste en que aquéllos no eliminan completamente la posibilidad de contestación ni la lucha por transformar las situaciones. En otras palabras, Giroux cree que, en la tarea de sentar los fundamentos de la reforma educativa, los educadores críticos deben prestar

especial atención al proceso de resistencia. Como parte de un discurso crítico acerca de la educación, la teoría de la resistencia es importante por señalar la primacía de la experiencia del alumno como terreno central para comprender cómo la identidad, la política y el sentido construyen activamente diferentes intervenciones y mediaciones dentro de la esfera de la instrucción escolar. La categoría de la resistencia no pretende servir de simple complemento a la insistencia mecánica en la reproducción social y cultural, sino que representa una reconstrucción teórica de cómo están situadas, investidas y construidas las subjetividades como parte del complejo mundo de la regulación moral y política. Para Giroux, es esencial que las escuelas sean contempladas como lugar de lucha y de posibilidad, y que los profesores se vean apoyados en sus esfuerzos por comprender y a la vez transformar las escuelas entendidas como instituciones de lucha democrática.

Giroux también aclara que, si bien es virtualmente imposible vivir fuera de la ideología, existe una necesidad apremiante de poner al descubierto las reglas ideológicas de la formación, su relación con la necesidad, con la política de resistencia, y con la elaboración de necesidades y deseos. La ideología se entiende aquí en el sentido productivo más amplio como una movilización de sentido cuyos efectos pueden verse en la manera en que los individuos van clasificándose a través de las contradicciones y complejidades de la vida de cada día. La ideología no es simplemente una imposición que ata a las personas obligándolas a mantener una relación imaginaria con el mundo real; es más bien una forma de experiencia, construida como tal activamente y *perteneciente en lo fundamental al orden de lo vivencial*, que está en conexión con los modos en que se entrecruzan sentido y poder en el mundo social. La ideología se deja traslucir por medio de imágenes, gestos y expresiones lingüísticas, relacionados no sólo con cómo y qué se piensa, sino también con cómo y qué se siente y se desea. En este sentido, la ideología está implicada en la producción y autogeneración de las subjetividades dentro de los dominios privado y público de la vida de cada día. También es central la tarea de comprender en qué medida es transitorio el «sujeto», por constituir éste de hecho el fundamento de la acción, pero al mismo tiempo porque ofrece la mayor esperanza de crear un discurso en el que los individuos pueden actuar con convicción y metas políticas.⁷ Consiguientemente, los profesores necesitan descubrir cómo construyen sus estudiantes activamente el significado a través de las múltiples formaciones de experiencia vivida que despiertan en sus vidas una sensación de esperanza y posibilidad.

Giroux sostiene que los estudiantes deberían aprender a comprender las

7. Para una discusión afín de la ideología, véase Peter MacLaren, «Ideology, Science, and the Politics of Marxian Orthodoxy: A Response to Michael Dale», *Educational Theory*, 37 (1987), 301-326; Peter McLaren, «The Politics of Ideology in Educational Theory», *Social Text* (de próxima aparición).

posibilidades transformadoras encerradas en la experiencia. Con el fin de acrecentar el valor de esta posibilidad, los profesores deben hacer que el conocimiento del aula sea *relevante* para la vida de sus estudiantes, de manera que éstos tengan voz y voto; es decir, los profesores deben confirmar la experiencia del estudiante como parte del encuentro pedagógico, para el cual han de ofrecer contenidos curriculares y prácticas pedagógicas que encuentren resonancia en las experiencias vitales de los estudiantes. También es importante, según el punto de vista de Giroux, que los profesores no se limiten a hacer que la experiencia sea relevante para los estudiantes, sino que conviertan esa experiencia en algo *problemático y crítico*; para ello han de investigar los supuestos ocultos de dicha experiencia. La dirección crítica es necesaria para ayudar a los estudiantes a reconocer las implicaciones políticas y morales de sus propias experiencias. De esta manera, los profesores necesitan desarrollar un enfoque pedagógico en el que las experiencias y acciones del estudiante no sean aprobadas de manera absoluta, lo que incapacitaría a los estudiantes para reconocer, en sus interacciones cotidianas con los demás, ejemplos indeseables de conducta, por ejemplo, de racismo o sexismo. Y finalmente, Giroux afirma que, en último término, los profesores han de conseguir que el conocimiento y la experiencia sean *emancipadores*, capacitando a los estudiantes para desarrollar la imaginación social y el coraje cívico que les permita intervenir en su autoformación, en la formación de otros y en el ciclo socialmente reproductivo de la vida en general.

Education Under Siege, escrita en colaboración con Stanley Aronowitz, es la obra en la que Giroux invoca por primera vez el concepto de escuelas como esferas públicas democráticas.⁸ Las esferas públicas democráticas incluyen redes públicas tales como escuelas, organizaciones políticas, iglesias y movimientos sociales que contribuyen a la instauración de principios democráticos y prácticas sociales por medio del debate, el diálogo y el intercambio de opiniones. Giroux, que ya había empezado a desarrollar este concepto en el último capítulo de *Theory and Resistance* —también Aronowitz lo había estudiado en su obra anterior, *The Crisis in Historical Materialism*—⁹, le concede ahora un relieve singular. El concepto de democracia, objeto de debate público, es sin duda complejo; Giroux lo usa en un sentido ligeramente diferente según el contexto. Generalmente hablando, la democracia viene definida en el nivel de las formaciones sociales, comunidades políticas y prácticas sociales que son reguladas por principios de justicia social, igualdad y diversidad. Según Giroux, las escuelas desempeñan un significativo papel en el establecimiento de la democracia local, pero trabajan mejor en colaboración con otras esferas públicas democráticas en la

8. Giroux utiliza las expresiones de sentido opuesto «esfera pública» y «esfera contrapública» para referirse generalmente a la misma cosa. Stanley Aronowitz y Henry A. Giroux, *Education Under Siege*, South Hadley, Mass., Bergin & Garvey Publishers, 1985.

9. Stanley Aronowitz, *The Crisis in Historical Materialism*, Nueva York, Praeger, 1981.

lucha más amplia en pro de la democracia en el nivel estatal y federal de gobierno. La primera tarea a la hora de transformar las escuelas en esferas públicas democráticas sería, en opinión de Giroux, la de desarrollar un lenguaje público para educadores —un lenguaje corriente crítico de varios tipos— que capacitara a profesores y estudiantes para reconstruir la vida pública en interés de la lucha colectiva y la justicia social. En el tema del lenguaje, Giroux es taxativo: el lenguaje no es sólo un instrumento que refleja la realidad social «que está ahí», sino que él mismo es parcialmente constitutivo de lo que en nuestra sociedad se considera «real».

Education Under Siege señala el momento en que Giroux empieza a apropiarse selectivamente de algunos de los avances teóricos del filósofo francés Michel Foucault, especialmente su idea del conocimiento como poder, concepto que terminará convirtiéndose en uno de los ejes centrales de alguna de las obras posteriores de Giroux. El concepto de conocimiento como poder interviene en la formulación que establece Giroux acerca del papel que deberían desempeñar los profesores como intelectuales críticamente comprometidos. El conocimiento no puede continuar siendo visto como algo objetivo, sino que ha de comprenderse como parte de las relaciones de poder que, además del poder mismo, producen a quienes se benefician de él. Cada una de las formas de conocimiento puede situarse dentro de relaciones de poder específicas; con el paso del tiempo, los grupos rectores transforman determinadas formas de conocimiento en «regímenes de verdad». Según Giroux, un avance esencial que facilitaría el que los profesores pusieran en tela de juicio los «regímenes de verdad» existentes, especialmente en la medida en que éstos influyen en aspectos curriculares y pedagógicos, puede lograrse de la mejor manera si los profesores asumen el papel de intelectuales transformativos que emprenden deliberadamente una práctica de transformación social, por ejemplo, contra el ejercicio, bajo la apariencia de neutralidad política, de la inteligencia arcana o conocimiento especializado. De hecho, Giroux pone mucho cuidado en desligar el término «intelectual» de su uso tradicional y de nociones permanentemente relacionadas con ese uso, tales como elitismo, excentricidad y manipulación de ideas. Con toda claridad, como intelectual transformativo, el profesor debe comprometerse en las siguientes tareas: la enseñanza como práctica emancipadora, la creación de escuelas como esferas públicas democráticas, la recuperación de una comunidad de valores progresistas compartidos y el fomento de un discurso público común unido a imperativos democráticos de igualdad y justicia social. Al contrario que los intelectuales hegemónicos o acomodaticios, cuyo trabajo se desarrolla a la orden de quienes detentan el poder y cuyas intuiciones críticas se mantienen al servicio del *statu quo*, los intelectuales transformativos se toman en serio la primacía de la ética y la política en su compromiso crítico con los estudiantes, las autoridades y la comunidad correspondiente. Estos últimos trabajan incansablemente, dedicados a hacer avanzar la democracia y a realzar la calidad de la vida humana.

Un camino para profundizar en el conocimiento de la obra de Giroux nos lo ofrecen sus puntos de vista sobre el escritor científico y su obra. Giroux rechaza la idea de que los escritores científicos críticos tengan que ser objetivos o neutrales, sencillamente porque, según cree él, esto es imposible y además indeseable. Que Giroux considera sus propios escritos como parte de un proyecto político en marcha, lo demuestran sus constantes esfuerzos por relacionar la erudición crítica con otras formas más amplias de lucha opositora. En opinión de Giroux, la conciencia social del sabio viene suplantada demasiado a menudo por la voluntad de poder, el deseo de seguridad dentro del ámbito académico, el éxito personal y el reconocimiento. De este modo, la investigación científica queda comprometida en la medida en que se adapta al *statu quo* de la disciplina, tiene como destinatarios preferentes a los colegas del autor más que al público en general, y se la juzga según el rigor empírico de sus argumentos y el (equivocado) concepto de neutralidad científica. Consiguientemente, Giroux se niega a establecer una distinción entre su responsabilidad como intelectual público y su papel como profesor universitario.

Uno de los aspectos más impresionantes de la obra de Giroux es su constante alejamiento de los rígidos parámetros de la certeza doctrinaria. Su rechazo a permitir que su obra se convierta en tributaria de cualquier forma de ortodoxia ha dotado a sus escritos de enorme flexibilidad teórica y de un rigor cada vez mayor; por otra parte, sus esfuerzos por fecundar sus ideas con puntos de vista procedentes de otros ámbitos teóricos han provocado un ininterrumpido afinamiento de sus intereses intelectuales y políticos, y, en último término, un punto de vista renovado e integrado. La habilidad de Giroux para fundir los horizontes de teorías antiguas y actuales entre sí, con el horizonte de su propia visión, se puede percibir en su reciente enfrentamiento crítico con las obras de John Dewey, George Counts y C. Wright Mills, así como con algunas obras especialmente representativas de la teoría feminista y de la teología de la liberación.

En este momento resulta especialmente difícil situar la obra de Giroux dentro de una escuela concreta de pensamiento, por la sencilla razón de que raramente toca el mismo tema sin redimensionar sus límites y enriquecerlo con nuevos matices y puntos de vista.¹⁰ Negándose a buscar sus padres ideales en Marx, Gramsci, Foucault, u otros, Giroux sigue evolucionando. Su obra, desde los primeros escritos hasta las publicaciones más recientes, muestra una vitalidad característica, que probablemente proviene de su ininterrumpido esfuerzo por poner en primer plano la naturaleza dialéctica de la vida social, y más en concreto la interacción mutuamente informante de estructura y acción, lenguaje y deseo, crítica y esperanza.

Los escritos de Giroux siguen mostrando la impronta de sus más profundas inquietudes y compromisos. Últimamente ha tratado de introducir ulteriores

10. Giroux, *Schooling and the Struggle for Public Life*.

matices en su concepto de instrucción escolar como una forma de política cultural

ral, particularmente con respecto al tema de la pedagogía y la participación del estudiante. Giroux reconoce que la pedagogía es sobre todo una praxis polí-

tica y ética, así como una construcción condicionada social e históricamente; la pedagogía no debe limitar su campo de acción a las aulas, sino que está comprometida en todas aquellas tentativas que pretenden influir en la producción y construcción de significado, es decir, en el modo en que se producen y en el tipo de conocimiento e identidades sociales producidos dentro y en medio de conjuntos particulares de relaciones sociales.¹¹ La pedagogía no tiene que ver únicamente con las prácticas de enseñanza, sino que implica también

un reconocimiento de la política cultural que sirve de soporte a tales prácticas.¹² El hecho de que la pedagogía esté implicada en la construcción social del conocimiento y la experiencia confirma, en opinión de Giroux, que es de verdad posible una

pedagogía de la posibilidad, porque si el mundo de uno mismo y de los demás ha sido construido socialmente, de la misma manera puede ser desmantelado, anulado y rehecho críticamente.

Una pedagogía crítica reconoce las contradicciones existentes entre la apertura-

tura de las capacidades humanas que nosotros estimulamos en una sociedad democrática y las formas culturales que se nos ofrecen y dentro de las cuales vivimos nuestras vidas." La pedagogía seguirá teniendo razón de ser mientras existan tensiones y contradicciones entre lo que es y lo que debe ser. Pocos escritores han sido tan constantes como Giroux en la defensa de la idea de que los educadores necesitan articular claramente su objetivo, fijar las metas, y definir las condiciones de la enseñanza pública como parte de un proyecto democrático más amplio. Al mismo tiempo, Giroux es consciente de que la búsqueda de la transformación de uno mismo y de la sociedad no debe plantearse como una verdad categórica absoluta, sino como una verdad situacional y relacional. Una pedagogía de la liberación no tiene respuestas últimas. Está siempre en marcha.

Los escritos que integran este volumen llevan la impronta de gran parte de la obra de Giroux. Abundan los pasajes premonitores destinados a promover el desarrollo del aprendizaje práctico con fines emancipadores. Los ejemplos de la primera etapa de Giroux conservan actualmente gran parte de su importancia teórica. El hecho de que Giroux no haya eliminado algunas incoherencias, en modo alguno les resta importancia como desafío para profesores e investigadores que traten de comprender las complejas interacciones existentes entre la enseñanza, la construcción de la identidad, el desarrollo de relaciones sociales democráticas, y el desafío de la transformación social.. Estos capítulos

11. Giroux y Simón, «Critical Pedagogy and Politics of Popular Culture».

12. *Ibid.*

13. Véase Peter McLaren, «The Anthropological Roots of Pedagogy: The Teacher as Liminal Servant». *Anthropology and Humanism Quarterly* (de próxima aparición).

permitirán al lector captar la obra de Giroux como un conjunto de prácticas históricas; en ellos quedan reflejados su desarrollo ininterrumpido y el compromiso con diversos aspectos del pensamiento educativo crítico. Además, estos capítulos revelan tanto los principios estructuradores de la obra anterior de Giroux como su permanente preocupación por repensar de una forma más crítica y dialéctica la base teórica y el proyecto político que informa su obra.

Para finalizar, se puede decir que la obra de Giroux constituye una pedagogía de lo concreto, en la cual lo que puede ser ya está sembrado, como algo actual y real, en las semillas de lo que es. Esta pedagogía pretende, en palabras de Jessica Benjamín, «traer la política al campo de la inmanencia».¹⁴ En último término, representa un esfuerzo armónico por *no* exaltar los principios abstractos y universales sobre la particularidad concreta e individual de la necesidad.¹⁵ Es una pedagogía que reconoce que todos los regímenes de verdad son estrategias temporales de contención. La cuestión es, como nos recuerda Giroux, expurgar lo que se considera como verdad de todos sus efectos opresivos y antidemocráticos. En un mundo como el nuestro, declaradamente hostil hacia el futuro, semejante proyecto de posibilidad está en desacuerdo con el referente estándar según el cual la mayoría de educadores juzgan la obra teórica: ¿facilitará dicho proyecto *la práctica* en el aula? La respuesta dependerá naturalmente de lo que se entienda por práctica. Si con este término nos referimos a algo parecido a un «libro de cocina» o a un manual que nos explica «cómo se hace» una cosa determinada, la respuesta es un rotundo «no». Entender la práctica en estos términos es quedar a merced de un discurso de andar por casa que establece una falsa dicotomía entre teoría y práctica, con lo que de hecho se elimina su relación dialéctica. Semejante lógica da por sentado que los juicios acerca de lo que debería ser la práctica educativa son internos a la practicidad del trabajo mismo del aula, con lo que se infravalora el potencial transformativo de la pedagogía en favor de procedimientos instrumentales que actúan independientemente de sus efectos.¹⁶ Si, por el contrario, entendemos que la práctica hace referencia a un compromiso cotidiano en la construcción de un lenguaje ■ más potenciador por medio del cual sea posible pensar y actuar críticamente en la lucha en favor de unas relaciones sociales democráticas y de la libertad humana, nuestra respuesta será «sí». La obra de Giroux nos ofrece la oportunidad de llevar a cabo una transformación concreta y práctica de nuestra enseñanza. Y uno de los propósitos de este libro es, naturalmente, ayudar a los educa- j dores a distinguir entre práctica instrumental, por una parte, y práctica potenciadora, por otra.

14. Jessica Benjamín, «Shame and Sexual Politics», *New German Critique*, 21 (otoño de 1982), 132.

15. *Ibíd.*, 153

16. Richard Smith y Anna Zantiotis, «Practical Teacher Education and the Avante Garde», *Schooling, Politics, and the Struggle for Culture*, comp. por Henry A. Giroux y Peter McLaren, **Albany**, State University of New York Press, de próxima aparición.

Giroux sigue prestando un importante servicio a los educadores por la sencilla razón de que aborda directamente los problemas y temas que tienen que ver con el futuro de nuestras escuelas y de la sociedad en general. Plantea cuestiones que ponen en entredicho el papel que hasta hoy han desempeñado —y siguen desempeñando— las escuelas en la promoción del legado histórico de nuestra nación acerca de crear una sociedad justa y democrática para todos. Giroux reconoce que la historia permanecerá silenciosa si nosotros no le hacemos ninguna pregunta. Con el pretexto de ese silencio, la historia puede volver a repetirse, con las injusticias y la inhumanidad que, en el pasado, han puesto al mundo en tan grave peligro. Al enfrentarse con éxito a los silencios estructurados de la historia y al desarrollar, también con éxito, una nueva visión de una sociedad fundada en la esperanza y el esfuerzo liberador, Giroux se ha convertido en uno de los más importantes y significativos teóricos de la educación en nuestros días, y ciertamente en uno de los más prolíficos y perspicaces analistas de la actual literatura científica sobre los problemas de la escuela y la enseñanza.

AGRADECIMIENTOS

Cuando mi amigo y colega Peter McLaren me sugirió por primera vez que tomase en consideración el proyecto que con el tiempo iba a convertirse en este libro, me asaltaron las dudas. No sabía si incluir artículos de una primera época que, en mi propia opinión, no reflejaban adecuadamente el punto de vista o los intereses teóricos de mi obra actual, especialmente de mis escritos recientes sobre temas de ética, cultura popular y filosofía pública. Sin embargo, y a pesar de estas reservas iniciales, decidí publicar esta colección de ensayos por diversas razones prácticas y políticas.

Entre las razones prácticas mencionaré que, desde hace varios años, he estado recibiendo cartas de profesores de la escuela pública que me pedían muchos de los artículos reunidos en este volumen. Curiosamente, muchos de los profesores a los que mi obra les ha hecho reaccionar con respecto a su propia enseñanza han experimentado que mis primeros trabajos les eran especialmente útiles para su propio desarrollo como educadores críticos e intelectuales públicos. Este libro es, en parte, una respuesta a esas reacciones y pretende seguir contribuyendo a la cultura pública de los incontables profesores que diariamente dan muestras en sus clases del valor, dignidad y visión necesarios para tomar en serio las vidas de sus alumnos. Para ellos precisamente he tratado de reunir estos ensayos que ofrecen algunas ideas, concretas desde el punto de vista teórico y prácticas desde el punto de vista pedagógico, que podrían mejorar la tarea **diaria** de la enseñanza.

Entre las razones políticas diré que, para mí, ha ido creciendo en importancia el hecho de demostrar con mi propia obra cómo se construye históricamente un discurso crítico acerca de la instrucción escolar. El lenguaje de la educación no es sólo teórico o práctico; es también relacional y ha de ser comprendido en su génesis y desarrollo como parte de una red más amplia de tradiciones históricas y contemporáneas, de forma que nos hagamos personalmente conscientes de los principios y prácticas sociales que le dan sentido. Percibir de

dónde procede nuestro lenguaje, cómo está sustentado y cómo funciona para nombrar y construir experiencias particulares y formas sociales es un aspecto central del proyecto de teoría crítica. Este libro demuestra ese principio al reflejar la evolución teórica de mi propia obra como una forma particular de política cultural. Espero de esta manera ofrecer al lector una oportunidad para analizar los diferentes empalmes teóricos y políticos que constituyen este viaje particular a través del campo de minas ideológico de la enseñanza contemporánea.

Mirando hacia atrás, veo que muchos de mis primeros ensayos se caracterizan por el excesivo énfasis puesto en el discurso de dominación y reproducción. Igualmente, faltan análisis adecuados de temas relacionados con la organización de la experiencia, la subjetividad, el sexo y las formas de opresión de tipo racial, por no mencionar los temas más amplios de la filosofía pública y de la ética. A pesar de todo, creo que en esos escritos sigue habiendo muchas cosas aprovechables, tanto teórica como políticamente, para los profesores. Al mismo tiempo, si los juxtaponemos a otros ensayos míos más recientes, se percibe claramente que en ninguno de ellos se da un proyecto teórico acabado y que cada ensayo se ha de releer por las sugerencias que pudiera ofrecer para el momento presente. Los diversos capítulos de este libro ofrecen una doble oportunidad; por una parte, permiten examinar la evolución histórica de un discurso particular; por otra parte, los profesores pueden ejercitar la dialéctica de la relectura y la reapropiación de elementos de un cuerpo de trabajo en el que resuena el eco de preocupaciones contemporáneas. Espero que un esfuerzo de esta índole termine sugiriendo algunos indicadores críticos tanto para reexaminar el trabajo de los profesores como, donde ello sea necesario, transformarlo con el fin de construir una pedagogía más crítica y, al mismo tiempo, un mundo más humano.

Quisiera mencionar aquí a un número reducido de personas de quienes he recibido apoyo y estímulo en una medida fuera de lo normal para escribir y reescribir este libro. Mi agradecimiento se dirige en primer lugar a Peter McLaren, que con su alegato logró convencerme para que echase una mirada retrospectiva a mi obra. Su argumento fue que algunos de mis escritos anteriores no sólo iban a proporcionar a los educadores una introducción histórica a la teoría y práctica de la pedagogía crítica sino que, además, constituirían una ayuda para aquellos lectores interesados en estar al día en lo referente a avances más recientes en este campo. También quiero darle encarecidamente las gracias a mi amigo y editor Jim Bergin, por haber apoyado este proyecto desde sus primeros pasos. Una vez más he contado con el generoso apoyo y la visión política de mi mujer, Jeanne Brady. Stanley Aronowitz, Donaldo Ma-cedo, Candy Mitchell, Richard Quantz, Ralph Page, Roger Simón y Jim Giare-Ili me impulsaron siempre a seguir clarificando algunos temas centrales de mi obra. Este libro se ha enriquecido también con las aportaciones de los numerosos profesores y estudiantes con los que he tenido el gusto de trabajar en mis clases, por correspondencia, en seminarios y debates públicos. Naturalmente,

sólo yo soy responsable de las limitaciones de los trabajos reunidos en este volumen.

Mi agradecimiento se hace extensivo a los editores de las publicaciones periódicas que me han permitido reproducir, ligeramente modificados o inalterados, los siguientes artículos: Henry A. Giroux, «Los profesores como intelectuales transformativos», reimpreso a partir de *Social Education*, con permiso del National Council for the Social Studies; Henry A. Giroux, «Crisis y posibilidades en la educación», *Issues in Education* 11 (verano de 1984), 376-379, copyright 1984, American Educational Research Association, Washington, D.C.; Henry A. Giroux y Anthony N. Penna, «Educación social en el aula: la dinámica del curriculum oculto», *Theory and Research in Social Education* 7 (primavera de 1979), 21-42; Henry A. Giroux, «Hacia una nueva sociología del curriculum», *Educational Leadership*, (diciembre de 1979), 248-253, reimpreso con permiso de la Association for Supervisión and Curriculum Development y Henry A. Giroux, copyright 1979 de la Association for Supervisión and Curriculum Development, todos los derechos reservados; Henry A. Giroux, «Repensando el lenguaje escolar», *Language Arts* 61 (enero de 1984), 33-40, reimpreso con permiso del National Council of Teachers of English; Henry A. Giroux, «Escritura y pensamiento crítico en los estudios sociales», *Curriculum Inquiry* 8 (1979), 291-310; y Henry A. Giroux y Peter McLaren, «Reproduciendo la reproducción», *Metropolitan Review* 1 (primavera de 1986), 108-118. Algunos de los capítulos de este libro vieron la luz pública por primera vez, de forma notablemente diferente, en las siguientes revistas: *Boston University Journal of Education*, *Dalhousie Review*, *The Review of Education*, *Interchange*, *Telos*, *Philosophy and Social Criticism*, *New Education* y *Educational Forum*.

INTRODUCCIÓN DEL EDITOR

POR PAULO FREIRÉ

Además de un excelente maestro, Henry A. Giroux es un pensador. Esto por sí solo sería suficiente para influir positivamente en los numerosos estudiantes que cada semestre toman contacto con su poderoso discurso crítico. Semejante afirmación podría sugerir a los menos críticos la posibilidad de que alguien pueda ser un excelente maestro, o simplemente un maestro, sin tener que pensar profundamente acerca de la relación que guarda el objeto de su enseñanza con otros objetos. De hecho, esto no es posible. No resulta viable escribir o hablar acerca de determinados contextos o temas, o proponerlos como objeto aislado de enseñanza, sin tomar seriamente en cuenta aquellas fuerzas culturales, sociales y políticas que les dan forma.

Más que su postura epistemológica, que nos exige superar el modo ingenuo de interacción con el objeto, lo que realmente caracteriza a Giroux como excelso teórico es su insistencia en que prestemos atención a las complejas relaciones que median entre los objetos. Lo que le caracteriza como un buen escritor es su estilo estéticamente agradable, que cautiva la mente del lector con abundantes y bellas metáforas que captan la esencia del contexto y del contenido de los temas acerca de los cuales escribe. Esta postura epistemológica, juntamente con su agilidad y sentido del lenguaje, señalan a Giroux como un intelectual que, al hacer del pensamiento un presupuesto de la existencia, se ha convertido en un gran pensador. Todos nosotros pensamos, pero no todos somos necesariamente pensadores.

La creatividad de Giroux, su actitud abierta a todas las cuestiones, su curiosidad, sus dudas, su incertidumbre frente a las certezas, su valor para asumir el riesgo y sus rigurosos enfoques metodológicos y teóricos aplicados a temas importantes hacen de él uno de los grandes pensadores de este momento, no **sólo** en los Estados Unidos, sino también en otros muchos países donde se le lee amplia y críticamente y donde la fuerza y la claridad de su pensamiento han contribuido a dar forma al discurso filosófico y educativo actual.

Lo que a mí me gustaría resaltar de Giroux y de su comprensión total del mundo y de su proceso de transformación es su visión de la historia como una posibilidad. Para Giroux no existe esperanza sin un futuro al que hay que hacer, construir, dar forma. Para Giroux, la historia como posibilidad significa que mañana no es algo que necesariamente va a suceder, ni es una simple repetición del día de hoy con una cara superficialmente maquillada para que pueda continuar siendo lo mismo. La comprensión de Giroux de la historia como posibilidad reconoce el incuestionable papel de la subjetividad en el proceso del conocimiento. A su vez, esta modalidad de la comprensión caracteriza su manera crítica y optimista de comprender la educación.

En la medida en que yo entiendo la historia como posibilidad, reconozco:

1. Que la subjetividad ha de desempeñar un importante papel en el proceso de transformación.
2. Que la educación se convierte en algo relevante en la medida en que ese papel de la subjetividad se ve como una tarea histórica y política necesaria.
3. Finalmente, que la educación pierde significado si no se entiende que, como todas las prácticas, está siendo sometida a limitaciones. Si la educación pudiera hacerlo todo, no habría razón para hablar acerca de sus limitaciones. Si la educación no pudiera hacer nada, tampoco tendría mucho sentido hablar de sus limitaciones.

La historia como posibilidad significa nuestro rechazo a aceptar dogmas, así como nuestro rechazo a aceptar la domesticación del tiempo. Hombres y mujeres hacen la historia que es posible, no la historia que a ellos les gustaría hacer, ni la historia que a veces se les dice que debería hacerse.

No es posible negar la fuerza con la que Giroux nos habla, ni tampoco el poder con que nos orienta hacia una esperanza renovada, incluso cuando su análisis pueda entristecernos. En este nuevo libro, una vez más, Henry Giroux nos reta con sus críticas y brillantes discusiones teóricas acerca de tendencias que constituyen la sólida base necesaria para comprender y, al mismo tiempo, promocionar el discurso actual en materia educativa.

INTRODUCCIÓN

N: LOS PROFESORES COMO INTELECTUALES

La teoría educativa crítica y el lenguaje de la crítica

La pedagogía radical surgió con todas sus fuerzas como parte de la nueva sociología de la educación en Gran Bretaña y los Estados Unidos hace una década como respuesta crítica a lo que en sentido amplio podríamos llamar la ideología de la práctica educativa tradicional.¹ Preocupada por el imperativo de recusar la idea tácita dominante de que las escuelas son el principal mecanismo para el desarrollo de un orden social democrático e igualitario, la teoría educativa crítica se impuso a sí misma la tarea de desvelar cómo se producen la dominación y la opresión dentro de los diversos mecanismos de la enseñanza escolar. En lugar de aceptar la idea de que las escuelas son vehículos de democracia y movilidad social, los críticos educativos problematizaron este supuesto. Al hacerlo, su principal tarea ideológica y política consiste en desenmarañar la madeja referente al modo en que las escuelas reproducen la lógica del capital a través de las formas ideológicas y materiales de privilegio y dominación que estructuran las vidas de estudiantes de diversas agrupaciones basadas en la clase social, el sexo y la etnia.

En su mayoría, los críticos radicales están de acuerdo en que los educadores tradicionalistas se han negado generalmente a interrogarse sobre la naturaleza **política** de la enseñanza pública. De hecho, los tradicionalistas han eludido enteramente el tema con el intento paradójico de despolitizar el lenguaje de la

1. Los textos más famosos de la década de 1970 fueron: Michael F. D. Young, comp, *Know-ledge and Control*, Londres, Collier-Macmillan, 1971; Basil Bernstein, *Class, Codes, and Control*, vol. 3, Londres, Routledge & Kegan Paul, 1977; Samuel Bowles y Herbert Gintis, *Schooling in Capitalist America*, Nueva York, Basic Books, 1976 (trad. cast.: *La instrucción escolar en la América capitalista*, Madrid, Siglo XXI, 1985); Michael Apple, *Ideology and Curriculum*, Londres, Routledge & Kegan Paul, 1977 (trad. cast.: *Ideología y currícula*, Torrejón de Ardoz, Akal, 1986).

enseñanza escolar, al tiempo que se reproducen y legitiman ideologías capitalistas. La expresión más obvia de este enfoque puede verse en el discurso positivista que determinó y sigue determinando todavía la corriente principal de la investigación y la política educativas; las preocupaciones más importantes de este discurso se centran en el dominio de las técnicas pedagógicas y en la transmisión del conocimiento que puede ser instrumentalizado por la sociedad existente.² En la visión del mundo de los tradicionalistas, las escuelas son simplemente lugares donde se imparte instrucción. Se ignora sistemáticamente el hecho de que las escuelas son también lugares culturales y políticos, lo mismo que la idea de que representan áreas de acomodación y contestación entre grupos culturales y económicos con diferente nivel de poder social. Desde la perspectiva de la teoría educativa crítica, los tradicionalistas dejan de lado importantes cuestiones acerca de las relaciones existentes entre conocimiento, poder y dominación.

De este análisis han surgido un nuevo lenguaje teórico y una actitud crítica que sostienen que las escuelas, dentro de la amplia tradición humanística occidental, no ofrecen oportunidades para la potenciación personal y social en la sociedad en general. Contrariamente a lo que defienden los tradicionalistas, los críticos izquierdistas presentan argumentos teóricos y pruebas empíricas que demuestran que las escuelas son de hecho agentes de reproducción social, económica y cultural.³ En el mejor de los casos, la enseñanza pública ofrece una movilidad individual limitada a miembros de la clase trabajadora y de otros grupos oprimidos, pero en sí misma es un poderoso instrumento para la reproducción de las relaciones capitalistas de producción y de las ideologías dominantes que pretenden legitimar a grupos que están en el poder.

Los críticos radicales de la educación presentan un abanico de útiles modelos de análisis e investigación capaces de desafiar la ideología educativa tradicional. Contra la pretensión conservadora de que las escuelas transmiten conocimiento objetivo, los críticos radicales han desarrollado teorías del curriculum oculto y de la ideología que identifican los intereses específicos subyacentes a las diferentes formas de conocimiento.⁴ En lugar de contemplar el conocimiento escolar como algo objetivo, destinado simplemente a ser transmitido a los estudiantes, los teóricos radicales sostienen que el conocimiento escolar es una representación particular de la cultura dominante, un discurso privilegiado construido a través de un proceso selectivo de énfasis y exclusiones.⁵ Con-

2. Para un análisis de esta posición, véase Henry A. Giroux, *Ideology, Culture, and the Process of Schooling*, Filadelfia, Temple University Press, 1981.

3. El ejemplo más conocido de esta postura se encuentra en Bowles y Gintis, *Schooling in Capitalist America* (trad. cast.: *La instrucción escolar en la América capitalista*, Madrid, Siglo XXI, 1985). La bibliografía sobre la escolaridad y la tesis reproductiva ha sido revisada críticamente en Henry A. Giroux, *Theory and Resistance*.

4. Para análisis recientes de esta posición, véase Henry A. Giroux y David Purpel, *The Hidden Curriculum and the Moral Education*, Berkeley, McCutchan Publishing, 1983; Jeannie Oakes, *Keeping Track: How Schools Structure Inequality*, New Haven, Yale University Press, 1985.

5. Apple, *Education and Power* (trad. cast.: *Educación y poder*, Barcelona, Paidós, 1987).

tra la pretensión de que las escuelas son únicamente lugares de instrucción, los críticos radicales señalan el hecho de la transmisión y reproducción de una cultura dominante en las escuelas. Lejos de mantenerse neutral, la cultura dominante en las escuelas se caracteriza por ordenar selectivamente y legitimar formas de lenguaje, relaciones sociales, experiencias vitales y modos de razonamiento privilegiados. En esta visión, la cultura aparece ligada al poder y a la imposición de un conjunto específico de códigos y experiencias de la clase dominante.⁶ Pero la cultura escolar, se afirma, actúa no sólo confirmando y privilegiando a los estudiantes procedentes de las clases dominantes, sino también descalificando, por medio de la exclusión y el insulto, las historias, experiencias y sueños de grupos subordinados. Finalmente, contra la pretensión tradicionalista de que las escuelas son apolíticas, los educadores radicales ilustran de qué modo el Estado, por medio de sus concesiones selectivas y políticas de titulación académica y poderes legales, influye en la práctica escolar en favor de determinadas ideologías dominantes.⁷

A pesar de sus clarividentes análisis teóricos y políticos de la enseñanza escolar, la teoría educativa radical tiene importantes lagunas, la más seria de las cuales es su fracaso a la hora de proponer algo que vaya más allá del lenguaje de la crítica y la dominación. Es decir, los educadores radicales permanecen atascados en un lenguaje que conecta las escuelas sobre todo con las ideologías y prácticas de dominación, o con los estrechos parámetros del discurso de economía política. Según este punto de vista, las escuelas aparecen exclusivamente como centros de reproducción social, que producen trabajadores obedientes para el capital industrial; el conocimiento escolar se rechaza generalmente como una forma de ideología burguesa; por su parte, a los profesores se les describe a menudo como si estuviesen atrapados en un aparato de dominación que actúa con la precisión de un reloj suizo. Lo trágico ha sido que esta postura impide a los educadores de izquierda desarrollar un lenguaje programático para la reforma pedagógica o de la escuela. En este tipo de análisis hay escasa comprensión de las contradicciones, espacios y tensiones característicos de la enseñanza. Hay también muy pocas posibilidades para desarrollar un lenguaje programático, ya sea para una pedagogía crítica, ya sea con vistas a la lucha institucional y comunitaria. Los educadores críticos han concentrado su análisis en el lenguaje de la dominación hasta tal punto que este simple hecho socava toda esperanza concreta de desarrollar una estrategia educativa progresiva y con dimensión política.

Pero los teóricos críticos, con pocas excepciones, no se han limitado a tergiversar

6. El libro más influyente sobre esta posición ha sido el de Pierre Bourdieu y Jean-Claude Passeron, *Reproduction in Education, Society, and Culture*, Beverly Hills, Calif., Sage, 1977 (trad. C»st: *La reproducción*, Barcelona, Laia, 1981).

7. Como ejemplos más recientes de esta posición habría que contar: Arthur Wise, *Legislated Learning*, Berkeley, University of California Press, 1979; Martin Carnoy y Henry Levin, *Schooling and Work in the Democratic State*, Stanford, Calif., Stanford University Press, 1985.

versar la naturaleza contradictoria de las escuelas, sino que, además, han renunciado a la necesidad política de ofrecer una alternativa al intento conservador de dotar de apoyo ideológico a sus puntos de vista sobre la educación pública. Como consecuencia, los conservadores han explotado astutamente los temores públicos acerca de las escuelas sin que los educadores radicales apenas hayan hecho oír su voz en contra. Los conservadores no sólo han dominado el debate acerca de la naturaleza y cometido de la instrucción pública, sino que además han sido ellos los que de manera creciente han señalado las condiciones concretas en torno a las cuales se han desarrollado y llevado a la práctica las recomendaciones políticas, local y nacionalmente.

En efecto, los educadores radicales han desperdiciado una doble oportunidad: por una parte, ofrecer una alternativa al ataque conservador contra las escuelas públicas y a las formas habituales en que las escuelas reproducen desigualdades hondamente arraigadas; por otra parte, reconstruir un discurso en el que el trabajo de profesor pueda definirse por medio de categorías de democracia, potenciación y posibilidad. Para que la pedagogía radical se convierta en un proyecto político viable tiene que desarrollar un discurso que combine el lenguaje de la crítica con el lenguaje de la posibilidad. Al hacer esto, ha de ofrecer análisis que revelen las oportunidades existentes para las luchas y las reformas democráticas en el trabajo cotidiano de las escuelas. De igual manera, ha de ofrecer la base teórica para que profesores y otras personas contemplen y experimenten la naturaleza del trabajo de los enseñantes de un modo crítico y potencialmente transformador. Dos elementos del discurso en cuestión que personalmente considero importantes son: la definición de las escuelas como esferas públicas democráticas y la definición de los profesores como intelectuales transformativos. De ambas categorías trataré ampliamente en el resto del libro, aquí quiero bosquejar algunas de sus implicaciones más generales y las prácticas que inspiran.

Instrucción escolar, esfera pública, intelectuales transformativos

Toda tentativa de formular de nuevo el papel de los educadores ha de empezar con la cuestión general de cómo se ha de contemplar el cometido de la instrucción escolar. Personalmente, creo que la necesidad de contemplar las escuelas como esferas públicas democráticas es central para una pedagogía crítica viable. Esto significa que las escuelas se han de ver como lugares democráticos dedicados a potenciar, de diversas formas, a la persona y la sociedad. En este sentido, las escuelas son lugares públicos donde los estudiantes aprenden los conocimientos y las habilidades necesarios para vivir en una auténtica democracia. En lugar de definir las escuelas como extensiones del lugar de trabajo o como instituciones de vanguardia en la batalla de los mercados internacionales y de la competencia extranjera, las escuelas como esferas públicas democráticas

se construyen en torno a formas de investigación crítica que ennoblecen el diálogo significativo y la iniciativa humana. Los estudiantes aprenden el discurso de la asociación pública y de la responsabilidad social. Este discurso trata de recobrar la idea de democracia crítica entendida como un movimiento social que impulsa la libertad individual y la justicia social. Por otra parte, el hecho de ver las escuelas como esferas públicas democráticas pone en nuestras manos un argumento convincente para defenderlas —juntamente con formas progresistas de pedagogía y del ejercicio de la tarea de enseñar— como instituciones y prácticas esenciales en la realización de un importante servicio público. Actualmente se defienden a las escuelas, en lenguaje político, como instituciones que proporcionan las condiciones ideológicas y materiales necesarias para educar a los ciudadanos en la dinámica de la alfabetización crítica y el valor civil, y ambas cosas constituyen la base para comportarse como ciudadanos activos en una sociedad democrática.

Esta postura está fuertemente influida por los puntos de vista de John Dewey sobre la democracia, pero en muchos aspectos, que creo merece la pena mencionar, los supera. Utilizo la expresión «discurso de democracia» en dos sentidos: como equivalente de crítica y como un ideal fundamentado en una visión dialéctica de la relación que media entre escuela y sociedad. Como equivalente de crítica, la teoría y la práctica de la democracia ofrecen un modelo para analizar de qué manera las escuelas bloquean las dimensiones ideológica y material de la democracia. Por ejemplo, dicho modelo examina cómo se auto-manifiesta el discurso de dominación en formas de conocimiento, organización social, ideologías de los profesores y relaciones profesor-estudiante. Además, el discurso de democracia lleva inherente la idea de que las escuelas son lugares contradictorios: reproducen la sociedad general pero, al mismo tiempo, contienen espacios capaces de resistir la lógica dominante de esa misma sociedad. Como ideal, el discurso de democracia sugiere algo más programático y radical. En primer lugar, apunta al papel que profesores y administración pueden desempeñar como intelectuales transformativos que desarrollan pedagogías contra-hegemónicas, las cuales no sólo potencian a los estudiantes proporcionándoles el conocimiento y las habilidades sociales que necesitarán para actuar en el conjunto de la sociedad con sentido crítico, sino que, además, los educan para la acción transformadora. Esto significa educarlos para el riesgo, para el esfuerzo por el cambio institucional, y para la lucha tanto *contra* la opresión como *a favor* de la democracia fuera de las escuelas en otras esferas públicas opositoras y en la sociedad en general. De esta manera, mi visión de la democracia apunta a una doble lucha. En el primer caso, mi punto de vista acentúa la idea de potenciación pedagógica y, consiguientemente, apunta a la organización, desarrollo y puesta a punto de formas de conocimiento y prácticas sociales dentro de las escuelas. En el segundo caso, acentuó la idea de transformación pedagógica, en el sentido de que profesores y estudiantes deben educarse para luchar contra las diversas formas de opresión en el conjunto de la sociedad, represen-

tando las escuelas sólo un lugar importante en el contexto de esa lucha. Este punto de vista difiere profundamente del mantenido por Dewey, porque yo considero que la democracia implica una lucha no sólo pedagógica sino también política y social; en mi opinión, una pedagogía crítica no es sino una intervención importante en la lucha por reestructurar las condiciones ideológicas y materiales de la sociedad en general, con la vista puesta en la creación de una sociedad verdaderamente democrática.⁸

En la definición de las escuelas como esferas públicas democráticas está implicado otro tema importante, relacionado con lo ya dicho, y sobre el que yo insisto a lo largo de todo este libro. Al politizar la idea de la enseñanza escolar, se hace posible aclarar el papel que educadores e investigadores educativos desempeñan como intelectuales que actúan bajo condiciones específicas de trabajo y cumplen una determinada función social y política. Las condiciones materiales bajo las cuales trabajan los profesores constituyen la base tanto para delimitar como para potenciar el ejercicio de su función como intelectuales. Consecuentemente, los profesores como intelectuales necesitarán reconsiderar y, posiblemente, transformar la naturaleza fundamental de las condiciones en que se desarrolla su trabajo. Es decir, los profesores deben estar en condiciones de conseguir que sean el tiempo, el espacio, la actividad y el conocimiento los que vertebren la vida diaria en las escuelas. Más específicamente, para llevar a cabo su misión de intelectuales, los profesores han de crear la ideología y las condiciones estructurales que necesitan para escribir, investigar y colaborar entre sí en la elaboración de currículos y el reparto del poder. En definitiva, los profesores necesitan desarrollar un discurso y un conjunto de hipótesis que les permitan actuar más específicamente como intelectuales transformativos.⁹ Como intelectuales, deberán combinar la reflexión y la acción con el fin de potenciar a los estudiantes con las habilidades y los conocimientos necesarios para luchar contra las injusticias y convertirse en actores críticos entregados al desarrollo de un mundo libre de opresiones y explotación. Estos intelectuales no están sólo interesados en la consecución de logros individuales o en el progreso de sus estudiantes en sus carreras respectivas, sino que ponen todo su empeño en potenciar a los alumnos, de forma que éstos puedan interpretar críticamente el mundo y, si fuera necesario, cambiarlo.

Antes de entrar en la exposición de lo que significa específicamente la apropiación crítica del concepto de intelectual transformativo como parte de un discurso más amplio que entiende que la pedagogía radical es parte de una

8. La relación entre enseñanza escolar y democracia ha sido brillantemente investigada, desde una perspectiva liberal, en John Dewey, *Democracy and Education*, Nueva York, Free Press, 1916. Una crítica y al mismo tiempo una ampliación radical de esta posición pueden encontrarse en Stanley Aronowitz y Henry A. Giroux, *Education Under Siege*, South Hadley, Mass., Bergin & Garvey, 1985.

9. El concepto de «intelectual transformativo» lo usaron por primera vez Aronowitz y Giroux en *Education Under Siege*.

forma de política cultural, deseo elaborar algo más algunos de los motivos que resultan centrales para una fundamentación ontológica de lo que implica convertir la tarea pedagógica en una praxis radical.

Hay una serie de importantes conceptos que tienen implicaciones metodológicas para profesores e investigadores que asumen el papel del intelectual transformativo. El referente más importante para semejante postura recibe el nombre de «memoria liberadora», que es el reconocimiento de aquellos casos de sufrimiento público y privado cuyas causas y manifestaciones exigen comprensión y actitud compasiva. Los educadores críticos deberían comenzar con las manifestaciones de sufrimiento que constituyen condiciones pasadas e inmediatas de opresión. El hecho de descubrir el error del sufrimiento pasado y la dignidad y solidaridad de la resistencia nos hace tomar conciencia de las condiciones históricas que dan lugar a tales experiencias. Este concepto de memoria liberadora, además de recuperar peligrosos ejemplos del pasado, centra nuestra atención en el sujeto que sufre y en la realidad de quienes son tratados como «los otros». Después de esto, podemos empezar a comprender la realidad de la existencia humana y la necesidad de que todos los miembros de una sociedad democrática contribuyan a transformar las condiciones sociales actuales de forma que se eliminen tales sufrimientos en el presente.¹⁰ La memoria liberadora señala el papel que los intelectuales pueden desempeñar como parte de una red pedagógica de solidaridad destinada a mantener vivo el hecho histórico y existencial del sufrimiento al desvelar y analizar aquellas formas de conocimiento histórico y popular que han sido suprimidas o ignoradas y a través de las cuales redescubrimos los «efectos rupturistas del conflicto y la lucha».¹¹ La memoria liberadora representa una declaración, una esperanza, una advertencia en forma de discurso acerca de que la gente no se limita a sufrir bajo los mecanismos de la dominación, sino que también resiste. Es más, esa resistencia va unida siempre a formas de conocimiento y comprensión que son los prerequisites tanto para responder con un «no» a la represión como para decirle «sí» a la dinámica de lucha y a las posibilidades prácticas a las que en sí misma se dirige.

El concepto de «memoria liberadora» incluye todavía otro elemento dialéctico importante. Nos hace «recordar» el poder como una fuerza positiva en la determinación de verdades alternativas y contrahegemónicas. Es un concepto de evocación histórica que alienta el recuerdo de movimientos sociales que no sólo resisten sino que además transforman en su propio interés lo que dicho concepto significa, con el fin de desarrollar solidaridades en torno a un horizonte alternativo de posibilidades humanas. Es, simplemente, desarrollar un mejor estilo de vida.

10. Para una discusión del concepto de memoria o recuerdo liberador como parte de la tradición de la teología de la liberación, véase Rebecca S. Chopp, *The Praxis of Suffering*, Nueva York, Orbis Press, 1986.

11. Michel Foucault, *Power and Knowledge: Selected Interviews and Other Writings*, comp. por C. Gordon, Nueva York, Pantheon, 1980, pág. 82.

También es esencial que los intelectuales transformativos redefinan una política cultural con relación al resultado del conocimiento, y más en particular con respecto a la interpretación de la pedagogía del aula y la voz del estudiante. Para los intelectuales transformativos, la pedagogía radical, como forma de política cultural, ha de entenderse como un conjunto concreto de prácticas que desemboca en determinadas formas sociales, a través de las cuales se elaboran diferentes tipos de conocimiento, conjuntos de experiencia y subjetividades. Dicho de otro modo, los intelectuales transformativos necesitan comprender cómo las subjetividades se producen y se regulan a través de formas sociales de naturaleza histórica, y cómo estas formas transportan y encarnan intereses particulares.¹² Este punto de vista siente, en su misma entraña, la necesidad de desarrollar modos de indagación que no se preocupen de investigar únicamente cómo se modela, se vive y se soporta la experiencia en el interior de formas sociales concretas como las escuelas, sino también cómo ciertas estructuras de poder producen formas de conocimiento que legitiman un tipo particular de verdad y estilo de vida. El poder en este sentido tiene, en su relación con el conocimiento, un significado más amplio de lo que generalmente suele reconocerse. Como señala Foucault, en este caso el poder no sólo produce un conocimiento que distorsiona la realidad, sino que al mismo tiempo produce una peculiar versión de la «verdad».¹³ En otras palabras, «el poder no es sólo algo mistificador y distorsionante. Su impacto más peligroso reside en su relación positiva con la verdad, en los efectos de verdad que produce».¹⁴

Los diversos capítulos de este libro ofrecen un abanico de perspectivas que se han ido abriendo camino estos últimos años. Aquí se tratan temas como la alfabetización, la escritura, los objetivos del aula, el trabajo de los teólogos de la liberación. Y, contenidos dentro de esta amplia gama de temas concretos, se discuten problemas más generales: por ejemplo, la necesidad de volver a concebir las escuelas como esferas públicas democráticas donde profesores y estudiantes colaboren en la forja de una nueva visión emancipadora de lo que debe ser la comunidad y la sociedad. En este libro se intenta además desarrollar un nuevo lenguaje y nuevas categorías con las cuales situar el análisis de la enseñanza escolar. Muchas de esas categorías proceden de la sociología del conocimiento, de la teología, de los estudios culturales y de otras tradiciones, y en conjunto ofrecen a los educadores una oportunidad única para reflexionar críticamente sobre sus propios comportamientos y sobre la relación que media entre las escuelas y la sociedad.

No estoy despachando recetas, pues soy el primero en reconocer que todo discurso, incluido el mío, debe ser acogido crítica y selectivamente: pueden

12. Véase, en este mismo volumen, Henry A. Giroux y Roger Simón, «Estudio curricular y política cultural».

13. Foucault, *Power and Knowledge*.

14. Sharon Welch, *Communities of Resistance and Solidarity: A Feminist Theology of Liberation*, Nueva York, Orbis Press, 1985, pág. 63.

Servirse de él en determinados contextos quienes crean que es apropiado para su propia enseñanza en el aula y para la lucha social. Este libro trata de comunicar una manera determinada de mirar las cosas, un discurso crítico inacabado, pero que tal vez sirva para iluminar lo específico de la opresión y las posibilidades de lucha y renovación democráticas.

REPENSANDO EL
DE LA INSTRUCCIÓN
ESCOLAR

POR HENRY A.
GIROUX



En el ambiente político actual apenas se habla de las escuelas y la democracia, aunque se debate ampliamente el tema de cómo pueden las escuelas ser más eficaces para responder a las necesidades industriales y contribuir a la productividad económica. Con el telón de fondo de la disminución de los recursos económicos, la ruptura de las coaliciones entre la escuela pública radical y la liberal y de la erosión de los derechos civiles, el debate público acerca de la naturaleza de la instrucción escolar ha sido sustituido por las inquietudes y los intereses de los expertos en administración. Es decir, en el contexto de la quiebra y la confusión crecientes, tanto de la sociedad americana como de las escuelas públicas, ha hecho su aparición toda la serie de preocupaciones y problemas al conjuro de términos como *input-output*, «predicibilidad» y relación «coste-eficacia».

Desgraciadamente, en un momento en que necesitamos un lenguaje analítico para comprender la estructura y el significado de la enseñanza escolar, los americanos se han refugiado en un discurso gerencial y administrativo, centrado en cuestiones de eficacia y control. Estas últimas han relegado a un segundo plano las preocupaciones que se refieren a la comprensión. De maneta parecida, la necesidad de desarrollar en todos los niveles de la enseñanza una pedagogía radical, preocupada por la alfabetización crítica y la ciudadanía militante, ha retrocedido ante el impulso de una pedagogía conservadora que pone de relieve los aspectos técnicos y la pasividad. El acento no se pone ya en ayudar a los estudiantes a «leer» críticamente el mundo, sino en ayudarlos a «dominar» los instrumentos de lectura. La cuestión de cómo los profesores, administradores y estudiantes producen el sentido, y en interés de quién, queda postergada ante el imperativo de dominar los «hechos». El panorama es deplorable.

Estos temas suscitan cuestiones fundamentales acerca de cómo se enfrentan los educadores y las escuelas a estos problemas, aunque simultáneamente sugieren la posibilidad de desarrollar modos de lenguaje, de pensamiento y de ense-

ñanza que podrían solucionarlos. Quiero insistir en este tema examinando un aspecto central: ¿cómo hacer que la instrucción escolar sea significativa para conseguir que sea crítica y cómo hacer que sea crítica para conseguir que sea liberadora?

Teoría y lenguaje

Voy a analizar esta cuestión y las respuestas que ha recibido por parte de quienes tienen una visión «tradicional» de la enseñanza escolar. La condición previa para los análisis de esta clase es la necesidad de un nuevo marco teórico y un modo de lenguaje que capacite a profesores, padres y otras personas para comprender tanto los límites como las posibilidades habilitadoras característicos de las escuelas. Habitualmente, el lenguaje tradicional acerca de la instrucción escolar está anclado en una visión del mundo inspirada básicamente en el discurso de la psicología del aprendizaje conductista, que, sobre todo, se preocupa de la mejor manera de aprender un determinado cuerpo de conocimientos, y en la lógica de la dirección científica, tal como está reflejada en el movimiento de vuelta a lo básico, los tests de competencia y los esquemas de dirección de sistemas. El resultado ha sido un lenguaje que se interpone como un obstáculo para que los educadores examinen críticamente los supuestos ideológicos incrustados en su propio lenguaje y las experiencias escolares que dichos supuestos ayudan a estructurar.

Generalmente, el concepto de lenguaje se evalúa de acuerdo a que sea sencillo o complejo, claro o vago, concreto o abstracto. Sin embargo, este análisis es fácilmente presa de un error teórico, al reducir el lenguaje a un problema técnico, a saber, el problema de la claridad. Pero el significado real del lenguaje educativo ha de comprenderse como el producto, condicionado por los supuestos que lo gobiernan, de un marco teórico específico y, en último término, por medio de las relaciones sociales, políticas e ideológicas a las que apunta y que él legitima. En otras palabras, el problema de la claridad se convierte con frecuencia en una máscara que oculta cuestiones acerca de los valores y los intereses, al tiempo que aplaude ideas bien presentadas en un lenguaje sencillo. Toda teoría educativa que pretenda ser crítica y liberadora, que quiera tomar en serio los intereses de la comprensión crítica y la acción autónoma, debe generar un discurso que vaya más allá del lenguaje fijado por la administración y el conformismo. Un discurso de esta categoría requiere lucha y compromiso para que sea asimilado y comprendido. La manera en que el lenguaje puede mitificar y ocultar sus propios supuestos se refleja claramente, por ejemplo, en las etiquetas que los educadores ponen con frecuencia a los estudiantes que, frente a experiencias escolares alienantes y opresivas, responden con todo un amplio abanico de conductas de resistencia. Se habla de estudiantes «inadaptados», más que de estudiantes «rebeldes» o «que ofrecen resistencia», pues esta

última etiqueta suscitaría diversas cuestiones acerca de la naturaleza de la instrucción escolar y de las razones que explican la conducta en cuestión de los estudiantes.

Generando un nuevo discurso

En mi análisis está implícita la necesidad de elaborar un nuevo discurso y tipo de análisis acerca de la naturaleza de la instrucción escolar, discurso que podría cumplir dos objetivos. Por una parte, examinaría y enjuiciaría los defectos y fallos inherentes a la visión tradicional de la instrucción escolar. Por otra parte, debería descubrir nuevas posibilidades de pensamiento y organización de las experiencias escolares. Con el fin de explorar las posibilidades de reorganización, voy a detenerme en la consideración de los siguientes conceptos: racionalidad, problemática, ideología y capital cultural.

Racionalidad

El concepto de racionalidad tiene un doble significado. En primer lugar, se refiere al conjunto de supuestos y prácticas que hace que la gente pueda comprender y dar forma a las experiencias propias y a las ajenas. En segundo lugar, se refiere a los intereses que definen y cualifican el modo en que cada uno vertebra y afronta los problemas que se le presentan en la experiencia vivida. Por ejemplo, los intereses mostrados en las palabras y la conducta del profesor pueden tener un punto de partida en la necesidad de controlar, de explicar, o de actuar en conformidad con principios de justicia. La racionalidad, como constructo crítico, también puede aplicarse al material escolar, como los libros de texto y el material audiovisual. Todos estos materiales incorporan siempre un conjunto de presupuestos acerca del mundo, un tema determinado y un conjunto de intereses. Esto resulta evidente en muchas «guías del profesor» que ahora inundan el mercado. Estos materiales no contribuyen precisamente al perfeccionamiento de los profesores al separar la concepción de la ejecución y reducir el papel que tiene el profesor en la creación efectiva y la enseñanza de tales materiales. Las decisiones del profesor acerca de lo que debería enseñarse, de cómo un determinado material podría responder a las necesidades intelectuales y culturales de los estudiantes y de cómo evaluarlo resultan intrascendentes cuando se usan estos materiales, dado que en ellos están delimitadas y contestadas de antemano tales cuestiones. Los materiales controlan las decisiones de los profesores, que por lo tanto no necesitan ejercitar un juicio razonado. De esta manera, los profesores quedan reducidos al papel de técnicos sumisos que ejecutan las instrucciones de los manuales al uso. No es necesario decir que los profesores pueden dejar de lado esos materiales, servirse de ellos con distinta finalidad, o bien oponerse a la utilización

de los mismos en las escuelas. La verdadera cuestión de fondo radica aquí en la comprensión de los intereses que tratan de promocionar esos materiales y en cómo esos intereses estructuran las experiencias del aula. El lenguaje de la eficacia y el control promueve la obediencia más que la crítica.

Problemática

Todas las modalidades de la racionalidad contienen estructuras conceptuales que se identifican tanto por las cuestiones que suscitan como por las que dejan de lado. A estas cuestiones nos referimos al hablar de problemática. Esta abarca no sólo lo que ha entrado a formar parte de una visión del mundo, sino también lo que ha quedado excluido de la misma o simplemente silenciado. Lo callado es tan importante como lo afirmado. El valor de este concepto adquiere especial relieve cuando se recuerda que la teoría educativa tradicional siempre ha estado estrechamente unida a lo visible y literal, a lo que puede ser visto y contabilizado. Normalmente, la teoría educativa no ha incluido un lenguaje o modalidad de análisis que vaya más allá de lo dado o fenoménico. Por ejemplo, los intereses tradicionales de los educadores giran en torno al curriculum formal y, consiguientemente, los problemas que se plantean suelen ser familiares: ¿qué temas van a ser tratados en clase? ¿Qué formas de exposición se van a utilizar? ¿Qué tipos de objetivos se piensa desarrollar? Y, finalmente, ¿cómo podremos compaginar los objetivos con las correspondientes formas de evaluación? Por importantes que sean estas cuestiones, todas ellas se mueven en la superficie de la realidad. Falta aquí una consideración sobre la naturaleza y la función del curriculum oculto, es decir, sobre aquellos mensajes y valores que se transmiten a los estudiantes silenciosamente, a través de la selección de formas específicas de conocimiento, el uso de relaciones específicas dentro del aula y las características que describen la estructura organizativa de la escuela. Los mensajes sexistas, racistas y específicamente clasistas que acechan tras el lenguaje de los objetivos y de la disciplina escolar son oportunamente ignorados.

Ideología

Tal como yo entiendo este término, la ideología es un constructo dinámico relacionado con los modos en que los significados se producen, transmiten e incorporan en formas de conocimiento, prácticas sociales y experiencias culturales. En este caso, la ideología es un conjunto de doctrinas tanto como un medio a través del cual profesores y educadores dan un sentido a sus propias experiencias y a las del mundo en que ellos mismos se encuentran. Como instrumento pedagógico, la ideología resulta útil para comprender no sólo cómo las escuelas confirman y producen significados, sino también cómo los individuos y grupos

los producen, negocian, modifican o se oponen a ellos. Por ejemplo, la comprensión de cómo actúa la ideología representa para los profesores una herramienta heurística para examinar cómo sus propios puntos de vista acerca del conocimiento, de la naturaleza humana, de los valores y de la sociedad están mediatizados por los supuestos de «sentido común» que ellos mismos usan para estructurar sus experiencias del aula. Los educadores han de evaluar críticamente los supuestos acerca del aprendizaje, logros, relaciones profesor-alumno, objetividad, autoridad escolar, etc.

Capital cultural

Del mismo modo en que una nación distribuye bienes y servicios —es decir, lo que podríamos calificar de capital material—, también distribuye y legitima ciertas formas de conocimiento, prácticas lingüísticas, valores, estilos, etc., todo lo cual lo podríamos reunir bajo la etiqueta de capital cultural. Consideremos simplemente qué cosas son aceptadas como conocimiento de rango elevado en las escuelas y las universidades, otorgando así legitimidad a ciertas formas de conocimiento y prácticas sociales. Normalmente, las bellas artes, las ciencias sociales y las lenguas clásicas no se consideran tan ampliamente legitimadas como los conocimientos de las ciencias naturales o los métodos de investigación asociados con las áreas económicas y empresariales. Estas decisiones son arbitrarias y se basan en ciertos valores y cuestiones de poder y control, por no mencionar una cierta visión de la naturaleza de la sociedad y del futuro. El concepto de capital cultural representa además determinadas maneras de hablar, actuar, moverse, vestirse y socializarse que son institucionalizadas por las escuelas. Estas no son meros lugares donde se imparte instrucción, sino también lugares donde se aprende la cultura de la sociedad dominante y donde los estudiantes experimentan la diferencia existente entre los *status* y distinciones de clase que de hecho se dan en el conjunto de la sociedad.

La escuela tradicional

La racionalidad que domina el punto de vista tradicional sobre la instrucción escolar y el curriculum se asienta en las estrechas preocupaciones por la eficacia, los objetivos de conducta y los principios de aprendizaje que tratan el conocimiento como un objeto de consumo y las escuelas como simples lugares de instrucción destinados a impartir a los estudiantes una cultura «común» y un conjunto de habilidades que los capacitarán para actuar eficazmente en el conjunto de la sociedad. Empapada en la lógica de la racionalidad técnica, la problemática de la teoría tradicional del curriculum y de la instrucción escolar está centrada en cuestiones acerca de las mejores y más eficaces maneras de

aprender tipos específicos de conocimiento, de crear consenso moral y de ofrecer modalidades de instrucción escolar que reproduzcan la sociedad actual. Por ejemplo, los educadores tradicionales tal vez pregunten *cómo* debería tratar la escuela de alcanzar una determinada meta fijada de antemano, pero raramente preguntarán *por qué* la meta en cuestión va a resultar beneficiosa para algunos grupos socioeconómicos y no para otros, o *por qué* las escuelas, tal como están organizadas actualmente, tienden a bloquear la posibilidad de que clases sociales concretas puedan alcanzar una cierta medida de autonomía económica y política.

La ideología que dirige la actual racionalidad de la escuela es relativamente conservadora: ante todo se interesa por cuestiones relativas al cómo de las cosas, pero no pone en tela de juicio las relaciones existentes entre conocimiento y poder o entre cultura y política. En otras palabras, las cuestiones relativas al papel de la escuela como agente de reproducción social y cultural en una sociedad clasista son ignoradas, lo mismo que aquellas otras que aclaran la base intersubjetiva de la fijación del significado, el conocimiento, y que se consideran relaciones sociales legítimas. El tema de cómo los profesores, los estudiantes y los representantes de la sociedad en general determinan el significado tiende a quedar oscurecido por la pregunta sobre cómo determinadas personas pueden dominar el significado de otras personas, con lo que despolitiza tanto el concepto de cultura escolar como el de pedagogía del aula. En mi opinión, esta racionalidad es limitada y en ocasiones incompleta, pues ignora los sueños, las historias y las visiones que la gente lleva a la escuela. Sus preocupaciones centrales están fundamentadas en una falsa noción de objetividad y en un discurso que encuentra su expresión quintaesencial en la tentativa de proponer como universales algunos principios de educación que desembocan en el *ethos* del instrumen-talismo y en un individualismo egocéntrico.

Teorías alternativas

Para hacer frente a las limitaciones que caracterizan la visión tradicional de la enseñanza escolar y del curriculum deben desarrollarse nuevas teorías de la práctica educativa. Estas deben comenzar con un cuestionamiento ininterrumpido y crítico de lo que se ha de «dar por descontado» en el conocimiento y la práctica escolares. Es más, hay que hacer un esfuerzo para analizar las escuelas como lugares que, aunque reproducen básicamente la sociedad dominante, contienen también posibilidades para ofrecerles a los estudiantes una educación que los convierta en ciudadanos activos y críticos (y no en simples trabajadores). Las escuelas han de empezar a ser vistas y estudiadas como lugares a la vez de instrucción y de cultura.

Uno de los elementos teóricos más importantes para desarrollar formas críticas de enseñanza escolar gira en torno a la noción de cultura. Las escuelas

se han de contemplar como instituciones marcadas por el mismo conjunto de culturas contradictorias que caracterizan a la sociedad dominante. Las escuelas son lugares sociales constituidos por un conjunto de culturas dominantes y subordinadas, cada una de ellas caracterizada por el poder que tienen para definir y legitimar una visión específica de la realidad. Los profesores y todos aquellos que estén interesados en la educación han de tomar conciencia de cómo la cultura dominante funciona, en todos los niveles de la enseñanza escolar, como factor de desaprobación de las experiencias culturales de las «mayorías marginadas». Esto implica también que los profesores, padres y demás personas interesadas en la educación deberían luchar contra la impotencia de los estudiantes afirmando sus propias experiencias culturales y sus historias. Para los profesores, esto significa que deben examinar su propio capital cultural, concretamente para comprobar de qué manera, beneficiosa o embaucadora, influye en los estudiantes. En este sentido, las cuestiones centrales para elaborar una pedagogía crítica son las que abordan el problema de cómo podemos ayudar a los estudiantes, en particular a los de las clases oprimidas, a reconocer que la cultura escolar dominante no es de hecho neutral, ni está por lo general al servicio de sus necesidades. Al mismo tiempo, debemos plantearnos la pregunta de por qué la cultura dominante hace que los estudiantes se sientan de hecho impotentes en cuanto tales. La respuesta a esta pregunta exige que desvelemos, al menos en parte, los mitos, mentiras e injusticias que anidan en el corazón de la cultura escolar dominante y que elaboremos un modelo crítico de enseñanza que integre y no prescinda de la historia y la práctica crítica. Semejante actividad reclama un tipo de diálogo y de crítica que desenmascare los esfuerzos de la cultura escolar dominante por prescindir de la historia, al tiempo que suscite la pregunta acerca de los presupuestos y prácticas subyacentes a las experiencias vividas en la vida escolar de cada día.

Educadores y padres han de tomar conciencia del hecho de que el conocimiento no es ni neutral ni objetivo, sino más bien una construcción social que encarna determinados intereses y supuestos. El conocimiento debe ponerse en relación con el tema del poder, lo que sugiere que educadores y demás personas implicadas en la escuela han de plantear cuestiones acerca de las pretensiones de verdad del conocimiento en cuestión, así como acerca de los intereses a que obedece. En tal caso, el conocimiento no adquiere validez por el hecho de verse legitimado por expertos en currículos. Su valor depende del poder que tiene como instancia crítica y de transformación social. El conocimiento se convierte en algo importante en la medida en que ayuda a los seres humanos a comprender no sólo los presupuestos incorporados en su forma y contenido, sino también los procesos por los que ese conocimiento se produce, asimila y transforma dentro de contextos sociales e históricos específicos.

Sin duda, una visión crítica del conocimiento escolar sería muy distinta de una visión tradicional de ese mismo conocimiento. El conocimiento crítico haría tomar conciencia a los estudiantes, lo mismo que a los profesores, y en

relación a su *status*, de su condición de grupo ubicado dentro de una sociedad con relaciones específicas de dominación y subordinación. El conocimiento crítico ayudaría a aclarar cómo podrían desarrollar tales grupos un lenguaje y un discurso liberados de su propio legado cultural parcialmente equivocado. La cuestión clave aquí sería: ¿qué ha hecho esta sociedad de mí, y que yo no quiero ya ser? Dicho de otro modo, una forma crítica de conocimiento aclararía a profesores y estudiantes la forma de asimilar los aspectos más radicales y positivos de la cultura dominante y subordinada. Finalmente, un conocimiento de esa categoría debería ofrecer motivos que condujeran a la acción correspondiente, debería hacer compatible un desciframiento crítico de la historia con una visión del futuro que no se limitase a pulverizar los mitos de la actual sociedad sino que, además, penetrase en aquellas zonas de los deseos y las necesidades que albergan la nostalgia de una nueva sociedad y de formas de relación social que estén libres de la patología del racismo, del sexismo y de la dominación clasista.

Profesores y administradores necesitan afrontar los temas concernientes a las funciones más amplias de la enseñanza escolar. Se han de someter a examen los temas relacionados con cuestiones de poder, con la filosofía, la teoría social y la política. Profesores y administradores han de aparecer como algo más que técnicos. La racionalidad tecnocrática y estéril que predomina en la cultura general, así como en la formación del profesorado, apenas presta atención a los temas teóricos e ideológicos. A los profesores se les entrena para usar cuarenta y siete modelos diferentes de enseñanza, administración o evaluación. No se les enseña en cambio a ser críticos con esos modelos. En resumen, se les enseña una forma de analfabetismo conceptual y político. A quienes reducen la enseñanza a una mera aplicación mecánica de determinados métodos, los educadores deberían disuadirlos de entrar en la profesión docente. Las escuelas necesitan que en el futuro los profesores sean a la vez teóricos y prácticos, y puedan combinar teoría, imaginación y técnicas. Es más, los sistemas escolares públicos deberían romper sus relaciones con las instituciones de formación de profesores que simplemente formen técnicos, estudiantes que se comporten menos como sabios que como funcionarios. Esta medida puede parecer dura, pero constituye sólo un pequeño antídoto si la comparamos con el analfabetismo y la incompetencia críticos que tales profesores reproducen a menudo en nuestras escuelas.

En lugar de preocuparse por el dominio y el perfeccionamiento en el uso de metodologías, los profesores y el personal de la administración deberían enfocar el problema de la educación examinando sus propias perspectivas acerca de la sociedad, las escuelas y la emancipación. Más que tratar de evadirse de sus propias ideologías y valores, los educadores deberían plantarles cara críticamente con el fin de comprender de qué manera los ha conformado la sociedad como individuos, cuáles son sus verdaderas creencias y cómo estructurar más positivamente los efectos que su acción ejerce sobre los estudiantes y otras

personas. Dicho de otro modo, los profesores y el personal administrativo en particular deben tratar de comprender cómo las cuestiones de la clase social, del sexo y de la raza han dejado su impronta en su manera de pensar y actuar. Un cuestionamiento crítico de este tipo ofrece la fundamentación para una escuela democrática. La democratización de la enseñanza obligará a los profesores a aliarse entre sí, y no sólo en el sentido sindical. Tales alianzas deben desarrollarse en torno a nuevas formas de relaciones sociales, que incluyen tanto la enseñanza como la organización y administración de la política escolar. Es importante que los profesores abran una brecha en la estructura celular de la enseñanza que de hecho se da actualmente en la mayor parte de las escuelas. Los profesores necesitan ejercer mayor control sobre el desarrollo de los materiales del curriculum, sobre la forma en que tales materiales pueden enseñarse y evaluarse, y sobre las posibles formas de establecer alianzas sobre cuestiones curriculares con miembros de la comunidad más amplia.

La estructura actual de la mayoría de las escuelas aísla a los profesores y bloquea las posibilidades de la toma de decisiones democráticas y de las relaciones sociales positivas. Las relaciones entre el personal administrativo y el cuerpo docente representan a menudo los aspectos más frustrantes de la división del trabajo, la división entre concepción y ejecución. Semejante modelo de gestión va en menoscabo tanto de los profesores como de los alumnos. Si queremos tomar en serio la enseñanza, las escuelas deben ser espacios donde las relaciones sociales democráticas formen parte de las experiencias vividas de cada uno de nosotros. Finalmente, toda forma viable de enseñanza ha de estar animada por la pasión y la fe en la necesidad de luchar para crear un mundo mejor. Estas palabras pueden parecer un tanto extrañas en una sociedad que ha elevado el interés personal a la categoría de ley universal. Y sin embargo, nuestra misma supervivencia depende de la medida en que sepamos hacer prevalecer los principios del bien común, del esfuerzo humano y de la justicia social tendentes a promocionar a todos los grupos humanos sin excepción. Las escuelas públicas han de organizarse partiendo de una visión que celebre no lo que es sino lo que podría ser, una visión que, sin limitarse al horizonte inmediato, otea el futuro, una visión en la que la lucha y el esfuerzo aparezcan en estrecha conexión con un nuevo conjunto de posibilidades humanas. Esta es una apelación para que las instituciones públicas compartan la fe del autor en la posibilidad de la aparición de profesores y personal administrativo que asuman riesgos y, a través del compromiso, eleven la calidad de la vida. Hemos de dar la bienvenida al impulso crítico y poner al descubierto la distinción existente entre realidad y condiciones que encubren la realidad. Tal es la tarea a la que deben hacer frente todos los educadores; por mi parte, estoy convencido de que las cosas no mejorarán sustancialmente por el simple hecho de organizar las escuelas con las miras puestas en elevar las puntuaciones de los alumnos en los tests de lectura y matemáticas. No es que estos objetivos no tengan importancia, pero nuestra preocupación primaria es el problema educativo de lo que significa

enseñar a los estudiantes a pensar críticamente, a afirmar sus propias experiencias y a comprender la necesidad de luchar individual y colectivamente por una sociedad más justa.

El sociólogo inglés Anthony Giddens observó en cierta ocasión que quienes estaban a la espera de un Newton de las ciencias sociales «no sólo esperan un tren que nunca llegará, sino que, además, lo hacen en una estación equivocada.»¹ Esta observación de Giddens muy bien podría describir el escenario para uno de los debates más interesantes y urgentes actualmente en curso en el campo del curriculum en los Estados Unidos.

En el centro del debate está la cuestión de si el campo del curriculum puede continuar configurándose a sí mismo según el modelo de las ciencias naturales. No se trata simplemente de que el campo del curriculum sea objeto de graves desviaciones en la comprensión de su modo de razonar y metodología. Lo que aquí se pone en juego es algo más que un problema conceptual. La verdadera cuestión gira en torno a la pregunta de si el campo en cuestión está moribundo, tanto política como éticamente. ¿Está el campo del curriculum en estado de estancamiento, incapaz de desarrollar tanto intenciones emancipadoras como nuevas posibilidades curriculares?²

Un debate de este tipo no es nuevo. Las cuestiones concernientes al papel que las escuelas y el curriculum desempeñan en la reproducción de los valores y las actitudes que se necesitan para el mantenimiento de la sociedad dominante

1. Quentin Skinner, «The Flight from Positivism», *New York Review of Books* 25 (15 de junio de 1976), 26.

2. Las intenciones liberadoras en este caso pueden construirse generalmente como un paradigma que combina teoría y práctica al servicio de la liberación de individuos y grupos sociales de las condiciones objetivas y subjetivas que los atan a las fuerzas responsables de la explotación y la opresión. Esto sugiere una teoría crítica que promueve la autorreflexión dirigida a dismantelar formas de falsas conciencias y relaciones sociales ideológicamente congeladas, todo lo cual se camufla normalmente bajo la etiqueta de leyes universales. De esta manera, la emancipación traduciría un pensamiento crítico y una acción política complementarios. Esto sugiere un proceso de aprendizaje en el que pensamiento y acción sufrirían la mediación de dimensiones cognitivas, afectivas y morales específicas.

han sido abordadas por los educadores desde finales del siglo pasado y principios del actual. Lo que resulta nuevo es el alcance y la naturaleza de algunos de los problemas planteados. Esto no debería hacernos pensar que estamos ante una nueva escuela o paradigma de curriculum. Semejante interpretación sería desorientadora e inexacta. Sería desorientadora, porque los autores de lo que yo calificaré de movimiento de la nueva sociología del curriculum representan varias tendencias críticas y tradiciones. Sería además inexacto aplicarle al movimiento en cuestión la etiqueta de paradigma, porque ello simplificaría en exceso las relaciones existentes entre sus diversos miembros y la profundidad con que cada uno de ellos se ha comprometido con una nueva visión del mundo que propugna un conjunto unificador de presupuestos y pautas para el desarrollo teórico y práctico del curriculum. Aunque de momento no existe semejante paradigma, los fundamentos del mismo pueden reconocerse en algunas de las preocupaciones generales y cuestiones afines planteadas por varias y muy diversas tradiciones críticas ahora emergentes.³

El tema particular que unifica todas estas tradiciones críticas es su oposición a lo que podríamos llamar la racionalidad tecnocrática característica de la teoría y el diseño del curriculum tradicional. Esta forma de racionalidad ha dominado el campo del curriculum desde sus orígenes y podemos encontrarla con diversos matices en la obra de Tyler, Taba, Saylor y Alexander, Beauchamp y otros. William F. Pinar sostiene que entre el 85 y el 95 % de quienes trabajan en el campo del curriculum comparten una perspectiva vinculada o por lo menos relacionada estrechamente con la racionalidad tecnocrática dominante.⁴ Herbert Kliebard ha ido más lejos y afirma que esta forma de racionalidad ha evolucionado de manera paralela al movimiento que propugnaba la dirección científica en la década de los años 20, y que los primeros representantes del movimiento curricular, por ejemplo, Bobbitt y Charters, abrazaron calurosamente los principios de la dirección científica.⁵ La escuela como metáfora de la fábrica tiene una larga y amplia historia en el campo del curriculum. Consiguientemente, los modos de razonamiento, encuesta e investigación característicos del campo han sido modelados sobre supuestos extraídos de un modelo de ciencia y relaciones sociales estrechamente vinculado con los principios de predicción y control.

3. Colecciones fiables de escritos sobre el movimiento pueden encontrarse en: William F. Pinar, comp., *Curriculum Theorizing: The Reconceptualists*, Berkeley, Calif., McCutchan Publishing, 1975; James Macdonald y Esther Zarer, comp. *Schools in Search of Meaning*, Washington, D.C., ASCD, 1975. El mejor libro sobre este tema publicado en los Estados Unidos es el de Apple, *Ideology and Curriculum* (trad. cast.: *Ideología y curricula*, Torrejón de Ardoz, Akal, 1986). La influencia continental puede percibirse en Jerome Karabel y A. H. Halsey, comps. *Power and Ideology in Education*, Nueva York, Oxford University Press, 1977.

4. William F. Pinar, «Notes on the Curriculum Field 1978», *Educational Researcher* 7 (septiembre de 1978), 5-11.

5. Herbert M. Kliebard, «Bureaucracy and Curriculum Theory», *Curriculum Theorizing*, págs. 51-69.

Los críticos del curriculum provenientes de la nueva tecnología no creen que su papel se limite a tratar de aclarar lo que podríamos llamar un embrollo conceptual. En primer lugar, los conceptos subyacentes al paradigma del curriculum tradicional funcionan como guías de la acción. En segundo lugar, esos conceptos están inextricablemente vinculados a juicios de valor acerca de pautas de moralidad y cuestiones concernientes a la naturaleza de la libertad y el control. Más concretamente, esos supuestos no sólo representan un conjunto de ideas que los educadores utilizan para estructurar su punto de vista acerca del curriculum, sino que además constituyen un conjunto de prácticas materiales incorporadas a rituales y rutinas que se interpretan como hechos necesarios y naturales. De esta manera se han convertido en formas de historia objetivada, en supuestos de sentido común que han sido separados del contexto histórico a partir del cual se desarrollaron.⁶

La nueva sociología del curriculum contempla los supuestos básicos incorporados al paradigma tradicional del curriculum como la base tanto para una crítica como para una situación límite que debe superarse desarrollando nuevas orientaciones y maneras de hablar acerca del curriculum. Por este motivo, merece la pena detenerse a especificar cuáles son esos supuestos: *a)* la teoría en el campo del curriculum debería decantarse a favor de proposiciones que, como las leyes físicas, sean comprobables experimentalmente; *b)* las ciencias naturales nos proporcionan el modelo «adecuado» de explicación para los conceptos y las técnicas de la teoría, el diseño y la evaluación curriculares; *c)* el conocimiento debería ser objetivo y capaz de ser investigado y descrito de una manera neutral; *d)* finalmente, los juicios de valor deben mantenerse separados de los «hechos» y «modos de investigación», que pueden y deben ser objetivos.

En el sentido más amplio, el modelo tecnocrático de curriculum ha sido criticado tanto por sus pretensiones explícitas de verdad como por los supuestos implícitos en los *tipos* de cuestiones que deja de plantear. Por lo que respecta a sus pretensiones explícitas de verdad, los críticos objetan que el modelo tradicional descansa en una serie de supuestos falaces acerca de la naturaleza y el papel de la teoría, el conocimiento y la ciencia. Es más, tales supuestos han conducido a formas de investigación que ignoran cuestiones fundamentales concernientes a la profunda relación existente entre ideología y conocimiento escolar, así como entre significado y control social.⁷

6. Young, *Knowledge and Control*.

7. Michael W. Apple y Nancy King, «What Do Schools Teach?», *Humanistic Education*, comp. por Richard Weller, Berkeley, Calif., McCutchan Publishing, 1977, pág. 36, Véase también, en este mismo volumen, Henry A. Giroux y Anthony N. Penna, «Educación social en el aula: la dinámica del curriculum oculto».

Deficiencias del modelo dominante

Los «nuevos» críticos sostienen que, en el modelo dominante de curriculum, la teoría es, o bien ignorada por completo, o bien instrumentalizada tendenciosamente. En otras palabras, la teoría es importante en la medida en que puede formularse con rigor y comprobarse experimentalmente. Su objetivo último es aquí de carácter tecnocrático: descubrir proposiciones a modo de leyes acerca del diseño, la aplicación y la evaluación del curriculum que puedan ser comprobadas o desarrolladas objetivamente. De este modo, la teoría se ve reducida a un marco explicativo empírico para la ingeniería social. Desde esta perspectiva crítica, la teoría se manifiesta incapaz de salir de su camisa de fuerza para plantear cuestiones acerca de la naturaleza de la verdad, la diferencia entre apariencia y realidad o la distinción entre conocimiento y mera opinión. Pero, sobre todo, la teoría en el paradigma del curriculum dominante se manifiesta incapaz de ofrecer una base racional para criticar los «hechos» de una sociedad dada. En este caso, la teoría no sólo ignora su función ética sino que, además, se ve privada de su función política.⁸

En el modelo del curriculum dominante el conocimiento es tratado básicamente como una esfera de hechos objetivos. Es decir, el conocimiento se presenta como objetivo en el sentido de que es algo externo al individuo, al que se le impone. Como realidad externa, el conocimiento está divorciado del significado humano y de la comunicación intersubjetiva. No se contempla ya como algo destinado a ser cuestionado, analizado o negociado. Más bien se convierte en algo que puede administrarse y dominarse. En este caso el conocimiento queda separado del proceso autoformativo de generación del conjunto de significados propio de cada uno, un proceso que implica una relación interpretativa entre sujeto cognoscente y objeto conocido. Una vez perdida la dimensión subjetiva del conocer, la meta del conocimiento pasa a ser la acumulación y la categorización. Cuestiones tales como «¿por qué este conocimiento?» se ven reemplazadas por cuestiones técnicas como «¿cuál es el mejor modo de apren-

8. Esto no debería llevarnos a pensar que la nueva sociología del curriculum apoya la separación entre teoría y trabajo empírico, o que rechaza sin más las investigaciones empíricas. Semejante caracterización es burda y poco matizada. La teoría, tal como se describe en este capítulo, tiene su centro de gravedad en su potencialidad para penetrar en la naturaleza de la verdad y del significado —sentido— de la vida. Está ligada a intereses específicos y sus presupuestos y modalidades de indagación se fijan en la comprensión y *al mismo tiempo* la determinación de los fines. Lo que rechaza la nueva sociología del curriculum es el experimentalismo («empiricis-mo»), es decir, la utilización de la teoría para promover la metodología científica como definición última del significado —sentido— y de la verdad. El experimentalismo es una teoría reducida a la instrumentalidad de encontrar medios para fines que siguen incuestionados. Su dependencia de la ideología se demuestra en el hecho de que el experimentalismo es incapaz de identificar su propia fundamentación normativa o los intereses a los que sirve. Véase Jürgen Habermas, *Toward a Rational Society*, Boston, Beacon Press, 1970.

der este conjunto dado de conocimientos?» En el contexto de esta definición de conocimiento, se desarrollan modelos de curriculum que acentúan la «especificidad de la misión», las «variables relacionadas con el tiempo dedicado a la tarea», y la «retroalimentación obtenida al hacer reajustes».⁵ Esta visión del conocimiento suele ir acompañada de relaciones sociales en el aula determinadas de arriba abajo y que dan lugar a comunicados, más que a comunicación.¹⁰ El control, y no el aprendizaje, es lo que parece tener clara prioridad en el modelo de curriculum tradicional. Lo que aquí se ha perdido es la idea de que el conocimiento no versa simplemente «acerca de» una realidad externa, sino que antes y por encima de eso es autoconocimiento orientado a la comprensión crítica y la emancipación.

Un aspecto central del modelo de curriculum tradicional es la pretensión de objetividad. En este contexto, la objetividad se refiere a formas de conocimiento e indagación metodológica que se mantienen alejadas del caótico mundo de las creencias y los valores. La separación del conocimiento y la investigación de los juicios de valor tal vez les parezca a algunos admirable, pero en realidad oculta muchas más cosas de las que descubre. Naturalmente, el hecho de poner en entredicho las pretensiones de neutralidad frente a los valores de buena parte de los teóricos del curriculum no puede interpretarse como una aprobación del recurso a la parcialidad, al prejuicio y a la superstición en la indagación pedagógica.

En cambio, es plenamente aceptable la idea de que la objetividad se base en la utilización de criterios normativos fijados por comunidades de sabios y trabajadores intelectuales en un campo determinado. La búsqueda y la investigación intelectuales libres de valores y normas son un sueño imposible de alcanzar. Por eso mismo, desligar los valores de los hechos o la investigación social de las consideraciones éticas es un esfuerzo vano. Como ha señalado Howard Zinn, sería algo así como tratar de dibujar un mapa que ilustrase cada uno de los detalles de una porción escogida de terreno." En cualquier caso, lo que aquí está en juego no es simplemente un error intelectual, sino también un fallo ético.

La idea de que la teoría, los hechos y la investigación pueden ser determinados y usados objetivamente sucumbe presa de un conjunto de valores que, desde el punto de vista de su orientación política, son al mismo tiempo conservadores y profundamente ambiguos. Como muy bien han señalado críticos como

9. Fenwick W. English, «Management Practice as a Key to Curriculum Leadership», *Educational Leadership* 36 (6), 408-413; marzo de 1979. Una respuesta en profundidad a la ideología positivista implícita en el modelo de English puede encontrarse en Henry A. Giroux, «Schooling and the Culture of Positivism», 1981, en *Ideology, Culture and the Process of Schooling*, Filadelfia, Temple University Press, 1981, págs. 37-62.

10. Paulo Freiré, *Pedagogy of the Oppressed*, Nueva York, Seabury Press, 1973 (trad. cast.: *Pedagogía del oprimido*, Madrid, Siglo XXI,¹⁰ 1985).

11. Howard Zinn, *The Politics of History*, Boston, Beacon Press, 1970, págs. 10-11.

Paulo Freiré, las escuelas no viven espléndidamente aisladas del resto de la sociedad, sino que incorporan actitudes colectivas que penetran en cada uno de los aspectos de su organización.¹² En el fondo, las escuelas no son cosas, sino manifestaciones concretas de reglas y relaciones sociales específicas. Su organización descansa sobre fundamentos de naturaleza axiomática. De manera parecida, el diseño, la aplicación y la evaluación del curriculum representan siempre patrones valorativos acerca de la naturaleza del conocimiento, las relaciones sociales en el aula y la distribución de poder. Ignorar esto sería perder de vista los orígenes y las consecuencias del sistema de creencias que guía la conducta de cada persona en el marco de la escuela.

El curriculum tradicional representa un compromiso firme con una visión que interpreta la racionalidad como una dimensión ahistórica, orientada hacia el consenso y políticamente conservadora. Su visión de los estudiantes es pasiva y se muestra incapaz de analizar los presupuestos ideológicos que lo ligan a un estrecho modo operativo de razonar. Su concepto de la ciencia ignora los elementos rivales y los marcos de referencia dentro de la misma comunidad científica.¹³ Por otra parte, termina situando una forma limitada de metodología científica basada en la predicción y el control en el lugar que le correspondería a la investigación científica crítica.

En vez de promover la reflexión crítica y la comprensión humana, el modelo de curriculum dominante acentúa la lógica de la probabilidad como definición última de la verdad y del significado. Los conceptos que caracterizan este modelo no sólo no alcanzan de hecho el nivel de conceptos críticos, sino que además aparecen como cheques en blanco en apoyo del *statu quo*. Un ejemplo de esto lo encontramos en la poderosa influencia de los psicólogos del aprendizaje en el campo de la educación con sus interminables estudios sobre «el rendimiento y el intercambio entre estudiantes y profesores».¹⁴ Algunos críticos interpretan esto como una poderosa medida del conservadurismo político que impera en el campo del curriculum. La perspectiva de la psicología del aprendizaje deja de lado el examen del modo en que las escuelas legitiman ciertas formas de conocimiento e intereses culturales.¹⁵

12. Freiré, *Pedagogy of the Oppressed* (trad. cast.: *Pedagogía del oprimido*. Madrid, Siglo XXI, 1985).

13. Thomas Kuhn, *The Structure of Scientific Revolutions*, 2ª ed., Chicago, University of Chicago Press, 1970 (trad. cast.: *La estructura de las revoluciones científicas*, Madrid, Visión, 1977).

14. Thomas Popkewitz, «Educational Research: Values and Visions of Social Order», *Curriculum and Research in Social Education* 6 (diciembre de 1978), 19-39.

15. Karabel y Halsey, *Power and Ideology*, págs. 1-85.

La alternativa

La nueva sociología del curriculum ha presentado una seria alternativa a muchas de las opiniones e hipótesis firmemente arraigadas que caracterizan el curriculum tradicional. Esta alternativa está lejos de ser uniforme y tiene sus raíces en filosofías continentales tan diversas como el existencialismo, el psicoanálisis, el marxismo y la fenomenología. La nueva sociología del curriculum habla un lenguaje que puede parecer extraño cuando se lo compara con el lenguaje de «*input-output*» del modelo de curriculum tradicional. Este nuevo lenguaje tal vez ofrezca algunas dificultades, pero es necesario porque capacita a quienes lo usan para desarrollar nuevos tipos de relaciones en el campo del curriculum y para plantear diversos tipos de cuestiones. Este punto está fuera de discusión. Sería realmente ilegítimo desentenderse de estos críticos por inspirarse en formas, al parecer extrañas, de lenguaje y pensamiento, y es lo que en realidad han hecho muchos de sus detractores. Sin embargo, el punto verdaderamente decisivo debería ser si el lenguaje y los conceptos utilizados plantean o no cuestiones profundas y temas de debate acerca del campo mismo del curriculum. No es posible presentar aquí las diversas tendencias y temas que constituyen la nueva sociología del movimiento curricular, pero sí analizaré brevemente el núcleo de algunas de las ideas más generales que comparten esta perspectiva.

El grupo de la nueva sociología del curriculum defiende con firmeza que **las** escuelas forman parte de un proceso societario más amplio y que, por eso mismo, deben juzgarse dentro de un contexto socioeconómico específico. Por lo demás, el curriculum mismo es contemplado como una selección extraída de la cultura más amplia. Desde esta perspectiva, los nuevos críticos abogan en pro de la necesidad de reexaminar a fondo el tema de las relaciones existentes entre curriculum, escuelas y sociedad. Este examen se centra en dos interrelaciones amplias. Por una parte, se concentra el interés en la relación existente entre las escuelas y la sociedad dominante. Esta concentración del interés obedece primariamente a razones de orden político e ideológico; por encima de **todo** se pretende poner de relieve cómo funcionan las escuelas para reproducir, tanto en el curriculum oculto como en el curriculum formal, las creencias **culturales** y las relaciones económicas que sustentan el orden social general. Por **Otra** parte, interesa el tema de cómo la textura misma de las relaciones **cotidianas** del aula genera diferentes significados, limitaciones, valores culturales y relaciones sociales. Subyacente a esta doble preocupación está, profundamente **enraizado**, el interés por las relaciones entre significado y control social.

Algunos de estos críticos se han interesado especialmente por el tema de **Cómo** se construye o modifica el significado en las escuelas. En su opinión, no es infrecuente que los especialistas curriculares y los maestros ignoren la Construcción social de los principios que dirigen la actuación del diseño, de

la investigación y de la evaluación del curriculum. Como consecuencia de ello, muchos educadores actúan a menudo a partir de supuestos de sentido común que impiden el planteamiento de cuestiones fundamentales acerca de cómo perciben los profesores sus experiencias de clase y a sus estudiantes. También se pasan en silencio cuestiones acerca de cómo los estudiantes perciben y generan significado en el aula; parecido comportamiento se observa con cuestiones referentes a la forma en que determinados materiales del aula actúan como transmisores de significados entre los profesores y los estudiantes, las escuelas y el conjunto de la sociedad. Dentro de esta visión limitada del significado, los prejuicios y los mitos sociales se ven relegados al reino de los hábitos mentales y de las experiencias incuestionados.

Dado este tipo de conducta, a los estudiantes apenas les queda espacio para generar sus propios significados, para actuar sobre sus propias vidas vividas, o para desarrollar su sensibilidad para el pensamiento crítico. En tales circunstancias, se argumenta, el aprendizaje degenera en un eufemismo bajo el cual se esconde un tipo de control que no cultiva, sino que impone el significado. Este es un punto crucial. Si los profesores no reúnen sus propios supuestos básicos acerca del curriculum y la pedagogía, harán algo más que transmitir actitudes, normas y creencias incuestionadas. Inconscientemente pueden acabar confirmando determinadas formas de desarrollo cognitivo y disposicional que, más que poner en entredicho, afiancen formas existentes de opresión institucional. Definiciones comúnmente aceptadas, por ejemplo, de trabajo, juego, logro, inteligencia, dominio, fracaso y aprendizaje, son categorías socialmente construidas que arrastran consigo el peso de intereses y normas específicos. Ignorar este aspecto decisivo equivale a renunciar a la posibilidad que tienen, tanto los estudiantes como los profesores, de configurar la realidad según una imagen diferente de la que les viene socialmente prescrita e institucionalmente legitimada. El hecho de que quienes trabajan en el curriculum no valoren que, además de la predicción, el control y la eficacia, hay otros intereses fundamentales de conocimiento, no constituye sólo un error intelectual, sino también un grave fallo ético y político.

Algunos críticos, como Michael Apple, han ido mucho más allá del hecho de insistir en la necesidad de dejar paso a un modelo de curriculum que genere comprensión interpretativa y aprendizaje intencional. Estos autores han elevado el debate sobre el curriculum a un nuevo nivel crítico de abogar por una visión que defina el curriculum como un estudio de la ideología.¹⁶ Según este punto de vista, las cuestiones relativas a la producción, distribución y evaluación del

16. Apple, *Ideology and Curriculum* (trad. cast.: *Ideología y currículo*, Torrejón de Ardoz, Akal, 1985). Henry A. Giroux, «Beyond the Limits of Radical Educational Reform: Toward a Critical Theory of Education». *Journal of Curriculum Theorizing* 2 (1), invierno de 1980, págs. 20-46 (en prensa); Henry A. Giroux, «Paulo Freire's Approach to Radical Educational Reform». *Curriculum Inquiry* 9 (3), (otoño de 1979), pág. 257-272.

conocimiento están relacionadas directamente con cuestiones de control y dominación en el conjunto de la sociedad. Esto se entenderá mejor examinando algunos de los tipos de preguntas que proporcionarían una base para contemplar el currículum desde esta perspectiva. Entre esas preguntas podríamos incluir las siguientes:

1. ¿Qué conocimientos entran a formar parte del currículum?
2. ¿Cómo se producen esos conocimientos?
3. ¿Cómo se transmiten esos conocimientos en el aula?
4. ¿Qué tipos de relaciones sociales del aula sirven para establecer un parangón y reproducir los valores y normas incorporados en las relaciones sociales aceptadas de otros ámbitos sociales dominantes?
5. ¿Quién tiene acceso a formas legítimas de conocimiento?
6. ¿A qué intereses sirve este conocimiento?
7. ¿Cuáles son las contradicciones y tensiones sociales y políticas mediatizadas a través de formas aceptables de conocimiento y relaciones sociales dentro del aula?
8. ¿Cómo intervienen de hecho los métodos corrientes de evaluación para legitimar formas existentes de conocimiento?

El núcleo esencial de estas preguntas reside en el reconocimiento de que **poder**, conocimiento, ideología y enseñanza escolar están en conexión recíproca, con patrones siempre cambiantes de complejidad. El nexo que configura estas interrelaciones es de naturaleza social y política, y es al mismo tiempo un producto y un proceso de la historia. Dicho con palabras más concretas, teóricos del currículum, maestros y estudiantes, todos ellos han hecho suyas ciertas creencias y prácticas, ideas y normas que influyen poderosamente en la forma en que ellos perciben y estructuran sus experiencias educativas. Las creencias y rutinas en cuestión son de naturaleza histórica y social; además, pueden ser objeto de la reflexión consciente del sujeto o existir sin que el individuo en el que influyen tenga conciencia de ellas. En este último caso, sirven más para dominar que para servir al individuo en cuestión.

Este enfoque aboga por formas de currículum que van más allá de hacernos tomar conciencia de que el conocimiento es una construcción social. Subraya **además** la necesidad de examinar la constelación de los intereses económicos, políticos y sociales que pueden reflejar las diferentes formas de conocimiento. **Dicho** con otras palabras, los modelos de currículum deben desarrollar formas de comprensión que relacionen las explicaciones de los significados sociales con parámetros societarios más amplios para que sean capaces de emitir un juicio sobre sus pretensiones de verdad."

17. Rachel Sharp y Anthony Greene, *Education and Social Control: A Study in Progressive Primary Education*, Boston y Londres, Routledge & Kegan Paul, 1975.

Trascendencia para el futuro

Si uno de los objetivos del curriculum es generar posibilidades para la emancipación individual y social, tendremos que desarrollar un nuevo lenguaje y nuevas formas de racionalización para llevar a cabo semejante tarea. El compromiso de nuestra época no se diferencia en absoluto del compromiso al que actualmente debe hacer frente el campo del curriculum. Y este compromiso es tan atractivo como radical: establecer las condiciones que permitan a la humanidad descubrir su autocomprensión y sentido. El movimiento de la nueva sociología del curriculum nos proporciona una serie de posibilidades para el desarrollo de formas de curriculum más flexibles y humanizadoras.

Debemos desarrollar un tipo de curriculum que fomente el discurso teórico crítico acerca de la cualidad y metas de la enseñanza y en general de la vida humana. Necesitamos ampliar las perspectivas, de forma que éstas sirvan para enriquecer, más que para dominar, el campo. La teoría crítica del currículum ha de tener en cuenta la situación. Debe analizar las diversas dimensiones de la pedagogía como parte de las coyunturas históricas y culturales en las que aquéllas acontecen. Y esto debe hacerlo con las herramientas que han ido poniendo a punto diversas disciplinas. Esto no significa que tengamos que convertirnos en politólogos o sociólogos para estudiar el curriculum. No es éste el caso, y hasta podría resultar equivocado intentarlo. Nuestro centro de gravedad es el curriculum, pero necesitamos enriquecer nuestra visión inspirándonos en los conceptos e instrumental que nos ofrecen otras disciplinas.

La fundamentación para un nuevo tipo de curriculum ha de ser tan profundamente histórica como crítica. De hecho, la sensibilidad crítica tiene que contemplarse como una extensión de la conciencia histórica. La génesis, desarrollo y despliegue de ideas, relaciones sociales y modos de búsqueda y evaluación, han de verse como parte de un desarrollo en curso de condiciones sociales complejas e históricamente relacionadas de formaciones.

El nuevo tipo de curriculum debe ser profundamente personal, aunque sólo en el sentido de que ha de reconocer el carácter único y las necesidades del individuo como parte de una realidad social específica. No se ha de confundir autoindulgencia con pedagogía crítica. Las necesidades individuales y sociales han de ir unidas y recibir la mediación de una perspectiva crítica vinculada a ideas de emancipación. Los modelos de curriculum deben aplicarse a experiencias personales concretas de grupos culturales y poblaciones específicos. Los educadores curriculares han de ser capaces de reconocer la relevancia y la importancia de aceptar y utilizar múltiples lenguajes y formas de capital cultural (sistemas de significado, gustos, visiones del mundo, estilo, etc.). Al mismo tiempo, los educadores deben reconocer que los alegatos en favor del pluralismo cultural son algo vacío si no se toma conciencia de que la relación entre grupos culturales diferentes sufre la mediación del sistema cultural dominante. En

este sentido, nuestra tarea consiste en desenmarañar estas relaciones respecto a grupos culturales diferentes con el fin de emanciparlos de los tipos impuestos de definiciones y sufrimiento emocional, de los que algunas minorías sociales y étnicas de este país han tenido cierta experiencia histórica.

El nuevo tipo de curriculum tiene que dejar de lado la pretensión ideológica de estar libre de cualquier clase de valor. El hecho de reconocer que las opciones que hacemos con respecto a todas y cada una de las facetas del curriculum y la pedagogía están investidas de valor nos libera de imponer nuestros propios valores a los demás. Admitirlos como tales — es decir, como nuestros valores— significa que podemos tomar como punto de partida la idea de que la realidad nunca debería tomarse como un dato inmediato, sino, más bien, como algo que debe cuestionarse y analizarse. En otras palabras, el conocimiento ha de cuestionarse y situarse en el contexto de unas relaciones sociales del aula que permitan el debate y las comunicaciones.

Finalmente, un nuevo tipo de racionalidad curricular deberá subordinar los intereses técnicos a consideraciones éticas. Las cuestiones relativas a los medios deben estar subordinadas a cuestiones que aborden las consecuencias éticas de nuestros afanes. Aunque estas sugerencias representan un enfoque teórico muy amplio, ofrecen de hecho un punto de partida para desarrollar nuevos tipos de indagación curricular. Por otra parte, las tradiciones un tanto dispares de la nueva sociología del curriculum han contribuido a que algunos de los grandes temas abstractos en torno a las metas y el significado de la instrucción escolar hayan cristalizado en problemas concretos acerca del curriculum y en guías para su posterior estudio e investigación.

Al comienzo de este capítulo señalaba yo que el modelo tradicional de curriculum estaba moribundo, política y éticamente. Quiero volver sobre esta afirmación y precisarla, para que nadie la entienda como una proclamación gratuita de optimismo. El paradigma del curriculum tecnocrático dominante tal vez esté envejeciendo, pero está lejos de convertirse en un residuo histórico. El esfuerzo consistente en reemplazarlo por principios y supuestos coherentes con la visión del movimiento curricular de la nueva sociología será sin duda costoso. Pero una cosa es cierta. La lucha en favor de un nuevo tipo de racionalidad curricular no puede enfocarse como una tarea puramente técnica. Ha de contemplarse **como** una lucha social profundamente comprometida con lo que Herbert Marcuse ha denominado atinadamente «la emancipación de la sensibilidad, de la razón y la imaginación en todas las esferas de la subjetividad y la objetividad».¹⁸ La nueva sociología del curriculum ha contribuido a hacer esta lucha un poco más fácil. El resto depende de nosotros.

18. Herbert Marcuse, *The Aesthetic Dimension*, Boston, Beacon Press, 1978, pág. 9.

EDUCACIÓN SOCIAL EN EL AULA: LA DINÁMICA DEL CURRICULUM OCULTO

POR HENRY A. GIROUX Y ANTHONY N. PENNA

La creencia de que la enseñanza escolar puede definirse como la suma de las ofertas de sus cursos oficiales es del todo ingenua. A pesar de ello, semejante Creencia implícita ha servido de motivo principal en el movimiento de reforma del desarrollo del curriculum de ciencias sociales de la década de los 60 y principios de los 70. Los partidarios de la reforma creyeron que, si lograban cambiar el curriculum escolar de la nación, se solucionarían los problemas de las escuelas.' Sin embargo, en años recientes se han aducido numerosas razones para explicar la aparente incapacidad del movimiento de reforma para abrirse paso • través de las pautas tradicionales de-instrucción en las escuelas. La inadecuada

Preparación de los profesores y materiales del curriculum que sobreestimaban las aptitudes percibidas de los estudiantes representan las explicaciones más Corrientes, aunque con escaso sentido crítico, ofrecidas por los educadores. Ahora, algunos de ellos apoyan, de un modo igualmente ingenuo, el movimiento que •boga por la vuelta a lo básico en la educación en ciencias sociales, suponiendo una vez más que nuevos materiales curriculares proporcionarán una respuesta al problema de cómo provocar el cambio en la educación en estudios sociales. Préstese atención a las necesidades y capacidades cognitivas de los estudiantes, argumentan ellos, y los fallos del reciente movimiento de reforma serán su-perados.²

Por desgracia, tales recomendaciones se basan ampliamente en modelos edu-Cttivos estructurales-funcionales de teoría³ curricular que no perciben la inten-

1. Charles E. Silberman, *Crisis in the Classroom: The Remaking of American Education*, Nueva York, Random House, 1970; Joel Spring, *The Sorting Machine: National Educational Policy Since 1945*, Nueva York, David McKay, 1976, págs. 93-139.

2. Gene Lyons, «The Higher Illiteracy», *Harper's* 253 (septiembre de 1976), 33-40; Ben Bro-dlnsky, «Back to the Basics: The Movement and Its Meaning», *Phi Delta Kappan* 58 (marzo de 1977), 522-527.

3. Pinar, «Notes on the Curriculum Field».

ción de la educación social más allá de sus limitados resultados instruccionales más explícitos. Por otra parte, falta el reconocimiento de las complejas e íntimas relaciones existentes entre la institución escolar y las instituciones económicas y políticas. Una vez reconocida la relación entre instrucción escolar y sociedad en general, las cuestiones acerca de la naturaleza y significado de la experiencia escolar pueden contemplarse desde una perspectiva teórica capaz de iluminar la relación, frecuentemente ignorada, entre conocimiento escolar y control social. Al contemplar las escuelas dentro del contexto de la sociedad en su conjunto, los partidarios de desarrollar los estudios sociales pueden empezar a fijar su atención en la enseñanza tácita que se imparte en las escuelas y ayudar a descubrir los mensajes ideológicos incorporados tanto en el contenido del curriculum formal como en las relaciones sociales propias del encuentro en el aula.

Sólo recientemente algunos educadores han empezado a plantear cuestiones que apuntan a la necesidad de un estudio global de las interconexiones entre ideología, instrucción y curriculum.⁴ Por ejemplo, Michael Apple sostiene que necesitamos

examinar con sentido crítico no precisamente «cómo un estudiante adquiere más conocimiento» (la cuestión más corriente en nuestro campo, dominado por la idea de la eficacia), sino «por qué y cómo determinados aspectos de la cultura colectiva se presentan en la escuela como conocimientos objetivos, fácticos». Concretamente, ¿cómo consigue el conocimiento oficial representar las configuraciones ideológicas de los intereses dominantes en una sociedad? ¿Cómo legitiman de hecho las escuelas estos patrones limitados y parciales de conocimiento como verdades incuestionadas? Estas cuestiones deben plantearse al menos con respecto a tres áreas de la vida escolar: 1) cómo contribuyen las rutinas básicas cotidianas de la vida escolar a que los estudiantes asimilen estas ideologías; 2) cómo reflejan las formas específicas del conocimiento curricular estas configuraciones; 3) finalmente, cómo aparecen reflejadas estas ideologías en las perspectivas fundamentales que los mismos educadores utilizan para ordenar, guiar y dar sentido a su propia actividad.⁵

Si educadores como Apple, Bourdieu y Bernstein están en lo cierto, y creo que lo están, partidarios de desarrollar los estudios sociales deberán construir sus modelos pedagógicos sobre un marco teórico que sitúe las escuelas dentro de un contexto sociopolítico. En este sentido, la afirmación central de este capítulo es que los partidarios de desarrollar los estudios sociales han de comprender la escuela como un agente de socialización. Además, tendrán que identificar esas propiedades estructurales en el centro mismo del proceso de instruc-

4. Bourdieu y Passeron, *Reproduction in Education*; Bernstein, *Class, Codes, and Control*, vol. 3 (trad. cast.: *La reproducción*, Barcelona, Laia, 1981); Young, *Knowledge and Control*.

5. Michael W. Apple, «Curriculum as Ideological Selection», *Comparative Education Review* 20, junio de 1975, 210-211.

ción escolar, relacionándolos así con propiedades comparables en el lugar de trabajo y en otras esferas sociopolíticas. En pocas palabras, los partidarios de desarrollar los estudios sociales tendrán que enfocar su tarea sistemáticamente, y no de la manera fragmentada que es habitual, la cual parte del supuesto erróneo de que el aula puede convertirse en un medio eficaz para ayudar a cada estudiante a desarrollar todo su potencial como pensador crítico y participante responsable en el proceso democrático simplemente modificando el contenido y la metodología de los currículos oficiales de estudios sociales de la escuela.

Nosotros pensamos que dos de las tareas fundamentales que aguardan a los educadores en el ámbito de los estudios sociales son, por una parte, identificar los procesos sociales que actúan en contra de la intención ética y política de la enseñanza escolar en una sociedad democrática y, por otra parte, poner a punto nuevos elementos que sirvan de apoyo a programas encaminados a la renovación de los estudios sociales. Inicialmente, los partidarios del desarrollo deberán comprender las contradicciones entre el curriculum oficial, es decir, los objetivos explícitos cognitivos y afectivos de la instrucción formal, y el «curriculum oculto»,⁶ es decir, las normas, valores y creencias no afirmadas explícitamente que se transmiten a los estudiantes a través de la estructura significativa subyacente tanto del contenido formal como de las relaciones de la vida escolar y del aula.⁷ Con mayor urgencia, si cabe, deberán reconocer la función de un curriculum oculto y su capacidad para echar por tierra los objetivos de educación social.

Los partidarios del desarrollo de los estudios sociales tendrán que desplazar su atención de una visión técnica y ahistórica de la instrucción escolar hasta alcanzar una perspectiva sociopolítica que concentre su interés en la relación existente entre la enseñanza y la idea de justicia. Los objetivos de la educación social deberían redefinirse y comprenderse como una extensión de la ética orientada «al rudo de la excelencia y la responsabilidad donde, al actuar conjuntamente, los hombres (y las mujeres) pueden llegar a ser verdaderamente libres».⁸ De esta manera, los partidarios de desarrollar los estudios sociales se verán en la obligación de responder de nuevo a la pregunta de «¿qué se aprende en la escuela?». Afortunadamente, unos cuantos educadores que escriben desde tradiciones teóricas diferentes ya han aceptado el desafío.

6. Robert Dreeben, *On What is Learned in School*, Reading, Mass., Addison-Wesley, 1968;

, Philip N. Jackson, *Life in Classrooms*, Nueva York, Holt, Rinehart & Winston, 1968 (trad. cast.:

La vida en las aulas, Madrid, Marova, 1975); Norman Overly, comp., *The Unstudied Curriculum*, Washington, D.C., Association of Curriculum and Supervision, 1970); Michael W. Apple, í «The Hidden Curriculum and the Nature of Conflict», *Interchange* 2 (1971), 27-40; Apple y King, «What Do Schools Teach?»

7. Henry A. Giroux, «Writing and Critical Thinking in the Social Studies», *Curriculum Inquiry* (marzo de 1979), 291-310.

8. Peter Stern y Jean Yarbrough, «Hannah Arendt», *American Scholar* 47 (verano de 1978), 371-381.

Tradiciones en la teoría educativa

Tres tradiciones diferentes en la teoría educativa han contribuido a iluminar el papel socializador de las escuelas y el significado y estructura del curriculum oculto. Estas son: 1) una visión estructural-funcional de la instrucción escolar; 2) el punto de vista fenomenológico, característico de la nueva sociología de la educación; 3) una visión crítica radical, a menudo asociada al análisis neomarxista de la teoría y la práctica educativas. Todas estas visiones comparten claramente diferentes supuestos teóricos concernientes al significado del conocimiento, las relaciones del conocimiento, las relaciones sociales del aula y la naturaleza política y cultural de la instrucción escolar. Aunque nosotros hemos basado nuestro análisis del curriculum oculto en supuestos e intuiciones procedentes de las tres tradiciones, creemos que los enfoques estructural-funcional y fenomenológico adolecen de graves deficiencias. En nuestra opinión, el punto de vista neomarxista nos ofrece el modelo más perspicaz y completo para un enfoque progresista que nos permita entender la naturaleza de la instrucción escolar y desarrollar un programa liberador en educación social. Antes de examinar las aportaciones específicas que cada una de las tres tradiciones en cuestión han hecho a la idea del curriculum oculto y al papel socializador de las escuelas, vamos a ofrecer una visión de conjunto general de sus supuestos básicos.

El enfoque estructural-funcionalista se interesa ante todo por el problema de cómo se transmiten las normas y valores sociales en el contexto de las escuelas. Apoyándose en un modelo básicamente sociológico positivista, este enfoque ha puesto de relieve cómo las escuelas socializan a los estudiantes en la aceptación incuestionable de un conjunto de creencias, reglas y disposiciones como algo fundamental para el funcionamiento de la sociedad en general. Según los estructuralistas-funcionalistas, las escuelas ofrecen un valioso servicio al adiestrar a los estudiantes en el mantenimiento de sus compromisos y en el aprendizaje de habilidades requeridas por la sociedad.⁹ El mérito de este enfoque es triple: 1) aclara el hecho de que las escuelas no existen en un espléndido aislamiento, alejadas de los intereses de la sociedad en general; 2) detalla algunas normas específicas y propiedades estructurales del curriculum oculto; y 3) plantea cuestiones acerca del carácter específicamente histórico del significado y del control social en las escuelas.¹⁰

Aunque acertado en muchos puntos, el modelo estructural-funcionalista está lastrado por una serie de deficiencias teóricas características de sus supuestos

9. Taicott Parsons, «The School Class as a Social System: Some of Its Functions in American Society», *Harvard Educational Review*, 29 (otoño de 1959), 297-318; Dreeben, «The Contribution of Schooling».

10. Michael W. Apple, «Some Aspects of the Relationships between Economic and Cultural Reproduction» (trabajo presentado en la Kent State Invitational Conference on Curriculum Theory, 11 de noviembre de 1977).

básicos. Rechaza la idea de que el desarrollo se produce a partir del conflicto, y acentúa la importancia del consenso y la estabilidad más que la del movimiento. Como resultado, este enfoque minusvalora los conceptos de conflicto social e intereses socioeconómicos en competencia. Además, representa un punto de vista apolítico que no ve nada problemático en las creencias, valores y estructura socioeconómica característicos de la sociedad norteamericana.¹¹ Consiguientemente, la posición estructural-funcionalista define a los estudiantes en términos conductistas reduccionistas como productos de socialización. Al definir a los estudiantes como receptores pasivos, el conflicto se explica principalmente en función de un fallo en la socialización, las causas del cual se encuentran generalmente en instituciones que no tienen nada que ver con el aula o la escuela, o en la inadaptación del individuo. De esta manera la escuela parece llevar una existencia feliz más allá de los imperativos y la influencia de la clase social y el poder. A su vez, el conocimiento es apreciado de acuerdo con su valor instrumental en el mercado. Finalmente, en el modelo estructural-funcionalista los estudiantes aceptan la conformidad social y pierden la capacidad para concederse un sentido a sí mismos.

El enfoque social-fenomenológico de la teoría educativa, también llamado la nueva sociología, va mucho más allá que la posición estructural-funcionalista en su enfoque del estudio de la enseñanza. La nueva sociología concentra críticamente su interés en una serie de presupuestos acerca de las interacciones del aula y los encuentros sociales. Para los nuevos sociólogos, toda teoría válida de la socialización ha de verse como «una teoría de la construcción de la realidad social, si no de una particular-ordenación social histórica».¹² Ellos presuponen un modelo de socialización en el cual el significado es producto de la interacción. Es decir, el significado viene «dado» por las situaciones, pero también es creado por los estudiantes en sus interacciones dentro del aula. Además, la construcción social del significado por parte de profesores y alumnos plantea una vez más cuestiones acerca de la naturaleza objetiva del conocimiento mismo. Para los nuevos sociólogos los principios que gobiernan la organización, distribución y evaluación del conocimiento no son absolutos y objetivos; se trata, por el contrario, de constructos sociohistóricos forjados por seres humanos activos creadores y que no se limitan a existir en el mundo.

En este enfoque, la visión de los estudiantes como actores con una identidad fija está reemplazada por un modelo dinámico de la conducta del estudiante. Los nuevos sociólogos concentran su atención en la participación de los estudiantes en la definición y redefinición de sus mundos. De esta manera, con la aparición de la nueva sociología, el centro focal de los estudios sobre

11. Karabel y Halsey, *Power and Ideology*, pág. 3.

12. John O'Neill, «Embodiment and Child development: A Phenomenological Approach», en *Childhood and Socialization*, Hans Peter Dreitzel, comp., Nueva York, International Publishers, 1973, pág. 65.

el aula se ha desplazado de un énfasis exclusivo en la conducta institucional a las interacciones de los estudiantes con el lenguaje, las relaciones sociales y las categorías de significado. Los propugnadores de la nueva sociología han proporcionado una nueva dimensión al estudio de la relación entre socialización y el curriculum escolar." (YOUNG, 1971; KEDDIE, 1973; JENKS, 1977; EGGLES-TON, 1977). La nueva sociología eleva a un nuevo plano de discusión la relación entre la distribución de poder y el conocimiento. Ello obliga a los partidarios de desarrollar el curriculum de estudios sociales a cuestionar muchos de los axiomas que caracterizan la selección, organización y distribución del conocimiento y los estilos pedagógicos inherentes al desarrollo del curriculum. En cierto sentido, la nueva sociología ha despojado al curriculum escolar de su inocencia.

Pero la nueva sociología tiene también sus puntos flacos, que merman su capacidad para resolver los mismos problemas que ha detectado. La crítica más seria lanzada contra la nueva sociología es que representa una forma de idealismo subjetivo.¹⁴ Al parecer, la nueva sociología carecería esencialmente de una teoría adecuada del cambio y la conciencia sociales. Les sirve sin duda de ayuda a los educadores para descubrir de qué modos se define e impone el conocimiento, pero es incapaz de ofrecer criterios para medir el valor de diferentes formas de conocimiento de clase. Al apoyar el valor y la relevancia de la intencionalidad de los estudiantes, la nueva sociología ha sucumbido a la idea de relativismo cultural. Carece de un constructo que explique el papel que desempeña la ideología en la construcción del conocimiento por parte de los estudiantes. No consigue explicar el hecho de que la forma en que los estudiantes perciben el mundo externo no siempre se corresponde con la estructura y el contenido reales de ese mundo. Las percepciones subjetivas se relacionan dialécticamente con el mundo social, y en ningún momento se limitan a reflejar este último como un espejo. Pasar por alto este aspecto, como sería el caso de los propugnadores de la nueva sociología, es caer presa de un subjetivismo deformado. Sharp y Greene han expresado esta misma idea de modo particularmente convincente:

El mundo social es algo más que simples constelaciones de significado. Aunque podemos aceptar que el sujeto cognitivo actúa en el mundo de acuerdo con sus ideas, que existe siempre un factor subjetivo que interviene en el conocimiento del mundo, de ello no se sigue que este último posea el carácter que el cognitivo le atribuye, que los objetos que conocemos en el mundo social sean meras creaciones subjetivas capaces de adoptar un número infinito de formas. El fenomenólogo parece querer proponernos lo que podríamos considerar una forma extrema del

13. Young, *Knowledge and Control*; Nell Keddie, comp., *The Myth of Cultural Deprivation*, Baltimore, Penguin, 1973; Chris Jenks, comp., *Rationality, Education, and the Social Organization of Knowledge*, Londres, Routledge & Kegan Paul, 1977; John Eggleston, *The Sociology of School Curriculum*, Londres, Routledge & Kegan Paul, 1977.

14. Sharp y Greene, *Educational and Social Control*.

idealismo subjetivo. Donde el mundo objetivo externo es simplemente un precipitado de la conciencia, el dualismo sujeto-objeto desaparece en favor del sujeto constituyente.¹⁵

En último término, la nueva sociología fracasa a pesar de sus deseos de cambio radical e igualitarismo básico. Y este fracaso se debe a su incapacidad para esclarecer de qué modo las estructuras sociales políticas enmascaran la realidad y promueven la hegemonía ideológica.¹⁶ De esta manera esta postura fracasa no sólo en su intento de explicar el hecho de que surjan diferentes variedades de significados, conocimiento y experiencias en el aula, sino también a la hora de explicar por qué todas esas variedades logran mantenerse. Al concentrar su interés exclusivamente en el micronivel de la enseñanza, en los estudios de la interacción en el aula, la nueva sociología no consigue aclarar cómo la ordenación sociopolítica influye y constriñe los esfuerzos individuales y colectivos por construir conocimiento y significado. Esta ordenación sociopolítica probablemente desempeña un destacado papel y despliega su influjo en la textura misma de la vida del aula.

Una tercera posición es el enfoque neomarxista sobre la socialización y el cambio social. Aunque esta postura no deja de tener sus propias deficiencias, su valor reside en el hecho de que es capaz de ir más allá del punto de vista apolítico de la postura funcionalista, así como del idealismo subjetivo de la nueva sociología. Al núcleo mismo del enfoque neomarxista pertenece el reconocimiento de la relación existente entre reproducción económica y cultural. Característico de esta perspectiva es la intersección de teoría, ideología y práctica social. Las escuelas son vistas como agentes de control ideológico que reproducen y mantienen la vigencia de creencias, valores y normas dominantes. Con esto no se pretende afirmar que las escuelas sean meramente fábricas que preparan estudiantes y reflejan como espejos los intereses de la sociedad en su conjunto; ésta sería una perspectiva claramente mecanicista y reduccionista.¹⁷ La posición neomarxista señala que las escuelas, de manera análoga, están vinculadas a los principios y procesos que gobiernan el lugar de trabajo. El filo de esta perspectiva es su insistencia en conectar las fuerzas macrosociales con microanálisis; por ejemplo, con estudios del aula.

El enfoque neomarxista, más claramente que las otras dos posturas descritas en este mismo capítulo, aclara cómo la reproducción social está vinculada a relaciones sociales del aula y cómo la construcción del conocimiento se relaciona con el concepto de falsa conciencia. Mientras, por una parte, se acentúa la

15. Sharp y Greene, *Educational and Social Control*, pág. 21.

16. Antonio Gramsci, *Selections from the Prison Notebooks*, comp. y versión inglesa de Quinton Hoare y Geoffrey Smith, Nueva York, International Publishers, 1971; Harold Entwistle, «Antonio Gramsci and the School as Hegemonic», *Educational Theory* 28 (invierno de 1978), 23-33.

17. Richard LaBreoque, «The Correspondence Theory», *Educational Theory* 28 (verano de 1978), 194-201.

importancia del papel subjetivo de cada estudiante en la búsqueda de significado por sí mismo, los neomarxistas están, por otra parte, interesados igualmente en el tema de cómo las condiciones sociales y económicas constriñen y distorsionan la construcción social de significado, particularmente en la medida en que dicha construcción ha sufrido la mediación del curriculum oculto. De hecho, los estudios del aula no deben conectarse sólo con el estudio de la sociedad en general, sino también con una idea de justicia que sea capaz de enunciar cómo determinadas estructuras sociales injustas pueden ser identificadas y reemplazadas.

Conocimiento escolar y relaciones del aula

La perspectiva neomarxista concentra de manera significativa su interés en la naturaleza ideológica del proceso de instrucción escolar y en el ordenamiento social general, pero apenas ha contribuido a explicar en términos específicos los tipos de conocimiento y las relaciones sociales del aula que han servido para reproducir la conciencia cosificada que mantiene los intereses culturales y económicos de una sociedad estratificada. Aquí es precisamente donde los funcionalistas estructurales y la nueva sociología han aportado valiosas contribuciones al estudio del curriculum y a la educación social. Al inspirarnos en estas intuiciones dentro de un nuevo marco marxista, podemos empezar tratando de responder a la cuestión fundamental de «¿qué es lo que se aprende en las escuelas?».

Respondiendo a esta cuestión, Robert Dreeben señala que el estudiante no se limita a aprender conocimientos y habilidades que le son transmitidos en la instrucción, y que la visión tradicional de la enseñanza escolar como algo «de naturaleza primariamente cognitiva es, en el mejor de los casos, sólo parcialmente defendible».¹⁸ Stephen Arons refuerza este punto de vista al definir la escuela como «un entorno social del cual un niño puede aprender muchas más cosas de las que aparecen en el curriculum formal».¹⁹ En este análisis de la escuela y el aula como agente socializador hay implícita una premisa pedagógica; todo curriculum pensado para introducir cambios en las aulas fracasará, a no ser que sus propuestas estén fundamentadas en una comprensión de las fuerzas sociopolíticas que influyen poderosamente en la textura misma de las prácticas pedagógicas cotidianas del aula.

Dado que a los educadores en ciencias sociales no les resulta evidente el hecho de que las escuelas son en realidad instituciones sociopolíticas, empezaré haciendo un alegato en favor de la postura que defiende que las escuelas están

18. Dreeben, *The Contribution of Schooling*, pág. 24.

19. Stephen Arons, «The Separation of School and State: Pierce Reconsidered». *Harvard Educational Review* 46 (febrero de 1976), 98.

inextricablemente ligadas a otros agentes e instituciones sociales en la América actual. Ralph Tyler destaca la función social de las escuelas señalando que todas las filosofías educativas son esencialmente producto de una o dos perspectivas teóricas posibles. Según este autor, un enunciado de filosofía educativa puede construirse a partir de una de las siguientes cuestiones: «¿Deberían las escuelas formar a los jóvenes para que se adapten a la actual sociedad tal como ella es de hecho? o, por el contrario, ¿tiene la escuela la misión revolucionaria de formar a jóvenes que tratarán de mejorar esa misma sociedad?»²⁰

El punto de vista de Tyler acerca de la filosofía educativa es importante por una serie de razones. En primer lugar, refuerza la idea de que las escuelas tienen una función sociopolítica y no pueden existir independientemente de la sociedad en la que actúan. En segundo lugar, Tyler reconoce que, subyacente a todo programa educativo diseñado para intervenir en la estructura de las escuelas, hay que contar con un marco teórico de referencia. El educador brasileño Paulo Freiré razona ambos puntos al afirmar que

No hay nada parecido a un proceso educativo neutral. La educación, o bien funciona como un instrumento utilizado para facilitar la integración de la generación más joven dentro de la lógica del sistema actual y obtener su conformidad al mismo, o bien se convierte en la «práctica de la libertad», en virtud de la cual hombres y mujeres se enfrentan crítica y creadoramente con la realidad y descubren la forma de participar en la transformación de su propio mundo.²

Tengan o no conciencia de ello, los educadores en ciencias sociales trabajan en favor de una de las dos posiciones descritas por Tyler y Freiré.

Un examen de la instrucción escolar y de las ataduras ideológicas que la ligan a la familia y al lugar de trabajo puede aclarar las funciones sociales y políticas de las escuelas. No faltan sociólogos que afirmen con convencimiento que las escuelas ya han dejado de desempeñar el papel de sustituto de la familia, aunque de hecho desempeñan una función socializadora que la estructura social de la familia no puede satisfacer. Por ejemplo, comparando las funciones de la familia con las de la escuela, Robert Dreeben sostiene que las propiedades estructurales de la familia, que sin duda satisfacen necesidades afectivas específicas de los niños, no pueden socializarlos adecuadamente para que funcionen en el mundo adulto. Según este autor, la enseñanza exige la formación de relaciones sociales más condicionadas al tiempo, más diversas, menos dependientes y menos emotivas que las de la familia. Al contrario de la familia, las escuelas separan rendimiento y expresión emocional y llevan a cabo lo que se considera

20. Ralph Tyler, *Basic Principles of Curriculum and Instruction*, Chicago, University of Chicago Press, 1949, pág. 35.

21. Paulo Freiré, *Pedagogy of the Oppressed*, Nueva York, Seabury Press, 1973, pág. 15 (trad. cast.: *Pedagogía del oprimido*, Madrid, Siglo XXI, ¹⁰1985).

que es su finalidad explícita, «transmitiendo las habilidades, la información y las creencias que cada niño puede necesitar más tarde como miembro adulto de la sociedad».²²

Dreeben sostiene que las escuelas no se limitan a impartir instrucción. También ofrecen normas, o principios de conducta, que los estudiantes aprenden a través de las diversas experiencias sociales escolares que influyen en sus vidas. Aunque este autor ignora la naturaleza política de estas experiencias sociales, menciona de hecho cuatro importantes normas que aprenden los estudiantes: independencia, rendimiento, universalismo y especificidad.

Merece la pena señalar que Dreeben se abstiene de mencionar en términos ideológicos específicos los valores culturales que apoyan y hacen significativas estas normas. Dos ejemplos serán suficientes. La independencia viene definida como «tareas de manipulación con las cuales, en determinadas circunstancias, uno puede esperar legítimamente que los otros le ayuden».²³ El rendimiento se define como aquello que garantiza a los estudiantes la gratificación de «ganar y perder» y, aunque Dreeben no lo afirme, justifica las recompensas extrínsecas y la idea de que alguien tiene que ocupar siempre el último lugar.

Que los estudiantes aprenden algo más que habilidades cognitivas, lo muestra con más detalles el análisis de Bernstein, que concentra su atención en el estudio de algunos rasgos de la naturaleza política de la enseñanza escolar. El análisis en cuestión sostiene que los estudiantes aprenden valores y normas destinados a producir «buenos» trabajadores industriales. Los estudiantes interiorizan valores que acentúan el respeto por la autoridad, la puntualidad, la limpieza, la docilidad y la conformidad. Lo que los estudiantes aprenden del contenido formalmente sancionado del curriculum es mucho menos importante que lo que aprenden de los supuestos ideológicos encarnados en los tres sistemas comunicativos de la escuela: el sistema curricular, el sistema de estilos pedagógicos de controlar la clase, y el sistema evaluativo.²⁴ Al describir lo que los estudiantes aprenden del curriculum oculto de la escuela, Stanley Aronowitz ofrece una visión concéntrica del proceso socializador que actúa dentro de estos sistemas comunicativos:

Realmente, el niño aprende en la escuela... El niño aprende que la profesora es la persona dotada de autoridad en el aula, pero que ella misma está subordinada a un director. De esta manera puede aprenderse la estructura de la sociedad al comprender la jerarquía de poder dentro de la estructura de la escuela. De manera parecida, el niño de clase trabajadora aprende su papel en la sociedad. Por una parte, la escuela marca a los estudiantes como un todo con su impotencia, dado que ellos no poseen el conocimiento requerido para convertirse en ciudadanos y trabajadores. Por otra parte, la jerarquía profesional y clasista tiene una

22. Dreeben, «The Contribution of Schooling», pág. 13.

23. *Ibid.*, pág. 66.

24. Bernstein, *Class, Codes, and Control*, vol. 3.

réplica exacta en la jerarquía de niveles, grados y cursos dentro de cada grado. La promoción a grados sucesivos es la recompensa por haber dominado la conducta política y social aprobada, así como el material «cognitivo» prescrito. Pero dentro de los grados, sobre todo en las grandes escuelas urbanas, hay que contar con posteriores distinciones entre los estudiantes, según la inteligencia que se le atribuye a cada uno de ellos; a su vez, la inteligencia viene determinada por la probable habilidad de los niños para triunfar de acuerdo con los patrones impuestos por el sistema educativo.

Escritores como Dreeben y Aronowitz han contribuido a clarificar el hecho de que la escuela funciona como un agente de socialización dentro de una red de instituciones más amplias. En todo caso, y con pocas excepciones, el rol político de la escuela y el modo en que dicho rol afecta a los objetivos, métodos, contenido y estructuras organizativas de la educación todavía no ha merecido la adecuada atención por parte de los educadores en ciencias sociales.²⁵

Al tiempo que comenta las consecuencias de ignorar la naturaleza política de la educación, Jerome Bruner cae en la candidez de señalar que los educadores no pueden continuar asumiendo una postura ficticia de neutralidad y objetividad.

Una teoría de la instrucción es una teoría política en el poderoso sentido de que se deriva del consenso sobre la distribución de poder en la sociedad: ¿quién debe recibir educación? y ¿qué roles ha de cumplir? En este mismo sentido, la teoría pedagógica ha de partir seguramente de una concepción de la economía, puesto que, allí donde se da una división del trabajo dentro de la sociedad y un intercambio de bienes y servicios por riqueza y estima social, las cuestiones relativas a qué educación han recibido las personas, en qué número y con qué restricciones en el uso de los recursos deben ser todas ellas de gran importancia. El psicólogo o pedagogo que formula una teoría pedagógica sin tener en cuenta el marco político, económico y social del proceso educativo hace gala de trivialidad y merece que tanto la comunidad como el aula lo ignoren.

Como se ha dicho anteriormente, un enfoque serio del cambio educativo en los estudios sociales debería empezar analizando las contradicciones existentes entre el curriculum oculto y el curriculum oficial de la escuela. Todo enfoque referente al desarrollo del curriculum de ciencias sociales que pase por alto la existencia del curriculum oculto corre el peligro no sólo de ser incompleto sino también insignificante. Y es que, esencialmente, la función de la escuela no ha de situarse simplemente en la distribución cotidiana de información por parte de los profesores, sino también «en las relaciones sociales del encuentro educativo».²⁶

25. Stanley Aronowitz, *Valse Promises: The Shaping of the American Working-Class Consciousness*, Nueva York, McGraw-Hill, 1973, pág. 75.

26. Appel, «The Hidden Curriculum»; Giroux y Penna, «Social Relations in the Classroom».

27. Jerome Bruner, *The Relevance of Education*, Nueva York, Norton, 1973, pág. 115 (trad. cast.: *La importancia de la educación*, Barcelona, Paidós, 1987).

28. Bowles y Gintis, *Schooling in Capitalist America*, pág. 265 (trad. cast.: *La instrucción escolar en la América capitalista*, Madrid, Siglo XXI, 1985).

Organización del curriculum escolar

Antes de proponer un estudio de las relaciones sociales del aula convendría dejar bien claro que el *contenido* de la enseñanza en las clases de ciencias sociales tiene un papel vital en la socialización política de los estudiantes. Por ejemplo, diversos estudios han señalado que lo que en los libros de texto de ciencias sociales pasa por conocimiento «objetivo» a menudo no es, de hecho, otra cosa que una visión unilateral y teóricamente distorsionada de la materia estudiada.²⁹ El conocimiento se acepta con frecuencia como una verdad legitimadora de una específica visión del mundo que en sí es o cuestionable o a todas luces falsa. La selección, organización y distribución del conocimiento en las ciencias sociales es un proceso que se camufla en la esfera de la ideología.³⁰ Aparte de sus mensajes explícitos y encubiertos, la manera de seleccionar y organizar el conocimiento supone en el educador hipótesis apriorísticas acerca de su valor y legitimidad. En último término, se trata de consideraciones ideológicas que estructuran la percepción que tienen del mundo los estudiantes. Si no se les ayuda a tomar conciencia de la frágil naturaleza ideológica de esas consideraciones, los estudiantes aprenderán más acerca de la concordancia social que a investigar con sentido crítico. Para abrirse camino a través del «curriculum oculto» del conocimiento, los educadores en ciencias sociales han de ayudar a los estudiantes a comprender que el conocimiento no sólo es variable y está ligado a intereses humanos, sino que, además, debe examinarse en lo que hace referencia a sus pretensiones de validez. Popkewitz ha expresado en pocas palabras lo que todo esto supone para los educadores en ciencias sociales:

La elaboración del curriculum requiere que los educadores presten atención a las disciplinas sociales en tanto producto humano, cuyos significados —o sentidos— se transmiten por medio de procesos sociales. La enseñanza debería estar seriamente atenta a las visiones contradictorias del mundo que estas profesiones generan, a la ubicación social y a los contextos sociales de la investigación. Para hacer un plan de las ideas que estudiarán los niños, los educadores están obligados a investigar la naturaleza y el carácter del discurso utilizado en la historia, la sociología y la antropología. ¿A qué problemas tiene que hacer frente cada una de esas disciplinas? ¿Qué formas de pensar existen? ¿Cuáles son sus tareas paradigmáticas? ¿Qué limitaciones se ponen al conocimiento de sus hallazgos? La enseñanza debería tener en cuenta las diferentes perspectivas de fenómenos que entran en el campo de estudio de cada una de las disciplinas y cómo estos hombres y mujeres llegan a conocer lo que de hecho conocen.

29. Apple, «The Hidden Curriculum»; Jean Anyon, «Elementary Social Studies Textbooks and Legitimizing Knowledge», *Theory and Research in Social Education* 6 (septiembre de 1978), 40-54; Thomas S. Popkewitz, «The Latent Values of the Discipline-Centered Curriculum in Social Education», *Theory and Research in Social Education* 5 (abril de 1977), 41-60.

30. Apple, «The Hidden Curriculum»; Popkewitz, «Latent Values».

31. Popkewitz, «Latent Values», pág. 58.

Además, de ello se sigue que en todo análisis del curriculum oculto se ha de conceder el mismo peso a todas las estructuras organizativas que condicionan y gobiernan las interacciones profesor-estudiante en el aula. En efecto, dichas organizaciones muestran un carácter ideológico no menos forzoso que el contenido del curriculum en el proceso de socialización que se desarrolla en el encuentro del aula. Aunque de naturaleza netamente apolítica, la obra de Philip Jackson representa una de las tentativas más sofisticadas de análisis de los procesos sociales, configurando así otra dimensión del curriculum oculto. A diferencia del curriculum oficial, con sus objetivos cognitivos y afectivos explícitamente enunciados, el curriculum oculto, en este caso, se apoya en aquellos aspectos organizativos de la vida del aula que generalmente no son percibidos ni por los estudiantes ni por los profesores. Según Jackson, algunos elementos del curriculum oculto están configurados por tres conceptos analíticos clave: multitudes, alabanza y poder.³²

En pocas palabras, trabajar en las aulas significa aprender a vivir en multitud. Esto, unido a los valores predominantes del sistema educativo, tiene profundas implicaciones para la educación social impartida en las escuelas. Igualmente significativo es el hecho de que las escuelas son marcos evolutivos, y el estudiante no aprende sólo a ser evaluado, sino también a evaluarse a sí mismo y a los demás. Finalmente, las escuelas muestran la impronta de una división básica, pero muy concreta, entre quienes tienen poder (profesores) y quienes carecen de él (estudiantes). Como señala Jackson, esto significa que «de tres maneras principales —a saber, como miembros de multitudes, como destinatarios potenciales de alabanza o desaprobación, y como peones de las autoridades institucionales— los estudiantes se ven confrontados con aspectos de la realidad que, al menos durante su niñez, están relativamente confinados a las horas pasadas en el aula».³³

En términos más específicos, especialmente aquellos que ponen de relieve las interacciones estudiante-profesor, el análisis de Jackson del curriculum oculto es particularmente instructivo. Aprender a vivir en multitud afecta a los estudiantes de diversas e importantes maneras. Los estudiantes tienen que aprender constantemente a esperar a utilizar sus recursos, con el resultado final de que aprenden a posponer o a renunciar a sus deseos. A pesar de las continuas interrupciones del aula, los estudiantes han de aprender a estar tranquilos. Aunque los estudiantes trabajan en grupo con otras personas, a las que tal vez llegan a conocer, tienen que aprender a mantenerse aislados en medio de una multitud. Según Jackson, la virtud por excelencia que asimilan los estudiantes en estas condiciones es la paciencia (una paciencia que no está basada en el comedimiento razonado, sino en la sumisión arbitraria a la autoridad). «En cierta medida, ellos (los estudiantes) tienen que aprender también a sufrir en silencio.

32. Jackson, *Life in Classrooms* (trad. cast.: *La vida en las aulas*, Madrid, Marova, 1975).

33. *Ibíd.*, pág. 16.

En otras palabras, se espera de ellos que soporten con ecuanimidad los continuos retrasos, negaciones e interrupciones de sus deseos y anhelos personales.»³⁴

La alabanza y el poder en el aula guardan una estrecha relación mutua. Ocasionalmente, los estudiantes pueden encontrarse en situación de evaluarse los unos a los otros, pero la fuente incuestionable de alabanza y desaprobación es el profesor. Aunque la dispensación de sanciones positivas y negativas es el símbolo más aparente de poder del profesor, la importancia real de esta función radica en la red de relaciones y valores sociales que se reproducen con el uso de esa autoridad. En ninguna otra parte se revela con más claridad la naturaleza del curriculum oculto que en el sistema de evaluación. El efecto potencial de la evaluación se percibe netamente cuando se reconoce que en el aula se enseñan y se evalúan tanto aspectos académicos como no académicos, incluyéndose entre estos últimos la adaptación institucional y cualidades personales específicas.

De hecho, se han realizado algunos estudios notables que confirman estas hipótesis. Bowles y Gintis, después de haber revisado diversos estudios que relacionan rasgos de personalidad, actitudes y atributos de conducta con los grados escolares, llegaron a las siguientes conclusiones:

Se recompensa a los estudiantes por mostrarse disciplinados, subordinados, con un comportamiento de orientación más intelectual que emocional, trabajando duramente, con independencia de la motivación intrínseca para la tarea. Además, estos rasgos se ven recompensados independientemente de cualquier efecto de «conducta apropiada» en lo que a logros académicos se refiere.

Aparte de esto, los autores citados señalan que los estudiantes que habían obtenido calificaciones altas en civismo (es decir, en adecuación a la ordenación social de la escuela), también poseían puntuaciones «significativamente por debajo de la media en las medidas de creatividad y flexibilidad mental».³⁵ Vista desde la perspectiva del estudiante, la clase se convierte en un taller en miniatura, en el cual el tiempo, el espacio, el contenido y la estructura están fijados por otros. Las recompensas son algo extrínseco, y todas las interacciones sociales entre profesores y estudiantes sufren la mediación de estructuras organizadas jerárquicamente. El mensaje subyacente asimilado en este contexto apunta menos a escuelas que ayudan a los estudiantes a pensar críticamente acerca del mundo en que viven, que a escuelas que actúan como agentes de control social.

Obviamente, los profesores desempeñan un papel vital en el mantenimiento de la estructura de las escuelas y en la transmisión de los valores necesarios

34. *Ibíd.*, pág. 18.

35. Bowles y Gintis, *Schooling in Capitalist America*, pág. 40 (trad. cast.: *La instrucción en la América capitalista*, Madrid, Siglo XXI, 1985).

36. *Ibíd.*, pág. 41.

para mantener la ordenación social general." El estudio de Lortie sobre los profesores revela que éstos son generalmente incapaces de desplazar las influencias pedagógicas conservadoras recibidas durante sus estudios preuniversitarios y en los primeros cursos de la universidad. Este autor afirma también que «los recursos dedicados al reclutamiento fomentan una actitud conservadora en los principiantes... al atraer con fuerza a jóvenes favorablemente predispuestos frente al sistema actual de escuelas». ³⁸ Lortie comprobó además que una de las más graves deficiencias de los profesores era su enfoque subjetivo, idiosincrático, de la enseñanza. Al carecer de un marco teórico global a partir del cual desarrollar una metodología y el contenido, los profesores se veían privados de criterios significativos para modelar, guiar y evaluar su propio trabajo. Pero, y esto es más importante, los profesores comunican su desconfianza con respecto a la teoría a sus estudiantes y contribuyen a perpetuar la pasividad intelectual. Como se ha recordado antes, en el centro mismo del encuentro educativo social hay que contar con un curriculum oculto, cuyos valores configuran e influyen prácticamente en todos y cada uno de los aspectos de la experiencia educativa del estudiante. Pero esto no debería hacernos pensar que el curriculum oculto es tan poderoso que apenas deja lugar para la reforma educativa. Al contrario, en el curriculum oculto debería verse una posible dirección para enfocar el cambio educativo. Por ejemplo, los partidarios de desarrollar los estudios sociales no pueden limitarse a eliminar el curriculum oculto, pero pueden identificar su estructura organizativa y los presupuestos políticos sobre los que se apoya. Al hacer esto, pueden desarrollar una pedagogía, materiales curriculares y propiedades estructurales del aula que erradiquen los rasgos más antidemocráticos del curriculum oculto tradicional. De esta manera se dará un primer paso, pero significativo, para ayudar a profesores y estudiantes a sobrepasar la experiencia del aula y tratar de transformar estos condicionamientos institucionales.

Condiciones democráticas y acción colectiva

Antes de que se puedan emprender cambios en la educación social y en el desarrollo de los estudios sociales, los educadores de ciencias sociales deberán desarrollar procesos completamente específicos del aula pensados para promover valores y creencias que estimulen los modos democráticos y críticos de la participación e interacción de estudiantes y profesores. El hecho de que el curriculum oculto tradicional de la enseñanza va en contra de los fines explícitamente afirmados del curriculum oficial no escapa ya a los sagaces análisis sociales." En

37. Keddie, *Myth of Cultural Deprivation*; Sharp y Greene, *Educational and Social Control*.

38. Dan C. Lortie, *Schoolteacher: A Sociological Study*, Chicago, University of Chicago Press, 1975, pág. 54.

39. Ivan Illich, «After Deschooling, What?», en Alan Gartner y otros, *After Deschooling, What?*, Nueva York, Holt, Rinehart & Winston, 1973; Bernstein, *Clan, Codes, and Control*, vol. 3.

lugar de preparar a los estudiantes para acceder a la sociedad con habilidades que les permitan reflexionar críticamente sobre el mundo e intervenir en él para transformarlo, las escuelas son fuerzas conservadoras que, en su inmensa mayoría, socializan a los estudiantes para que se adapten al *statu quo*. La estructura, organización y contenido de la enseñanza contemporánea dota a los estudiantes de las necesidades de personalidad requeridas en la fuerza de trabajo estructurada burocráticamente y jerárquicamente organizada. Philip Jackson ha escrito con acierto:

En lo que a su estructura de poder se refiere, las aulas no se diferencian demasiado de las fábricas y las oficinas, esas organizaciones omnipresentes donde muchos consumimos una parte considerable de nuestra vida adulta. De esta manera, las escuelas pueden con razón ser llamadas una preparación para la vida, pero no en el sentido en que normalmente entienden esta expresión los educadores.⁴⁰

El resto de este capítulo lo vamos a dedicar a definir un conjunto alternativo de valores y procesos sociales de clase. En nuestra opinión, estas alternativas representan una base para formular una educación social colectivista y democrática despojada de individualismo egoísta y de relaciones sociales alienantes. Estos valores y procesos deberían ser utilizados por los educadores en ciencias sociales para desarrollar un contenido y una pedagogía que relacionen teoría y práctica y hagan tomar conciencia a estudiantes y profesores de la importancia social y personal de la participación activa y del pensamiento crítico. Empezaremos enumerando los valores en cuestión; en cambio, los procesos del aula los ilustraremos mediante un análisis de los rasgos específicos que, a nuestro modo de ver, deberían caracterizar la educación social.

Los valores y procesos sociales que proporcionan el apoyo teórico de la educación social incluyen el desarrollo en los estudiantes de la estima por el compromiso moral, la solidaridad con el grupo y la responsabilidad social. Además, debería fomentarse un individualismo no autoritario capaz de encontrar el equilibrio entre la cooperación con el grupo y la conciencia social. No deberían ahorrarse esfuerzos para despertar en los estudiantes la toma de conciencia de la necesidad de desarrollar opciones personales, y de obrar de acuerdo con esas mismas opciones teniendo en cuenta los condicionamientos que impone la situación. El proceso educativo mismo deberá estar abierto al examen crítico en relación con los lazos que lo ligan a la sociedad en su conjunto.

Los estudiantes deberían experimentar los estudios sociales como un aprendizaje práctico en el medio ambiente de la acción social, o, como ha dicho Freiré,⁴¹ los estudiantes deberían ser introducidos en la práctica de pensar la práctica. Una manera de conseguir esto es ver y evaluar cada una de las expe-

40. Jackson, *Life in Classrooms*, pág. 33 (trad. cast.: *La vida en las aulas*, Madrid, Marova, 1975).

41. Paulo Freiré, *Pedagogy in Process*, Nueva York, Seabury Press, 1978.

riencias de aprendizaje, siempre que sea posible, con respecto a los lazos que ■ la unen a la totalidad social y económica general. Además, es importante que los estudiantes no sólo piensen acerca del contenido y la práctica de la comunicación crítica, sino que reconozcan también la importancia de que el resultado de esas experiencias se traduzca en acción concreta. Por ejemplo, desde nuestro punto de vista es una insensatez comprometer a los estudiantes en temas relacionados con la desigualdad política y social en el aula y en el mundo político general y al mismo tiempo hacerle ignorar las realidades y los efectos perniciosos de la desigualdad económica y de renta. Aun en el caso de que el contacto con la realidad general esté establecido, una escasa o nula dedicación a la práctica dejará a los estudiantes sin el aprendizaje que reclama Freiré. En otras palabras, es importante que los educadores en ciencias sociales ofrezcan a los estudiantes la oportunidad de captar la dialéctica dinámica entre conciencia crítica y acción social. Así pues, es necesario integrar conciencia crítica, procesos sociales y práctica social, de tal modo que los estudiantes tomen clara conciencia no sólo de cómo actúan las fuerzas de control social, sino también de cómo es posible sobreponerse a ellas. Los estudiantes deberían ser capaces de reconocer la verdad que se encierra en la undécima tesis de Marx sobre Feuerbach: «Los filósofos se han limitado a interpretar el mundo de diversas maneras; la cuestión está en cambiarlo».⁴²

Muchos educadores liberales de ciencias sociales aceptan estos valores y procesos sociales y tratan de desarrollar un curriculum basado en el contenido que los traduzca a la práctica. Pero, de hecho, los liberales despojan a estos valores y procesos sociales de su contenido radical al situarlos más en el marco de la adaptación social que en el de la emancipación social y política. La postura filosófica liberal, con su insistencia en el progreso a través del mejoramiento social, el valor de la meritocracia y del experto profesional, y la viabilidad de un sistema de educación de masas dedicado *a satisfacer* las necesidades del sector industrial, no consigue penetrar y utilizar el filo radical de los valores y procesos sociales que nosotros defendemos. Elizabeth Cagan expresa así la contradicción existente entre pensamiento liberal y valores y prácticas sociales radicales:

Si bien es verdad que los reformadores liberales pretenden utilizar la educación para promover la igualdad, la comunidad y la interacción social humanista, se abstienen no obstante de plantar cara a aquellos aspectos de las escuelas que empujan en la dirección contraria. Su ceguera para estas contradicciones tal vez provenga de su posición de clase: como reformadores de clase media se sienten poco inclinados a defender el igualitarismo necesario para que se dé una comunidad verdaderamente humana. Se han introducido reformas en la técnica pedagógi-

42. Karl Marx, «These on Feuerbach», en Loyd D. Easton y Kurt H. Guddardt, *Writings of the Young Marx on Philosophy and History*, Nueva York, Doubleday, 1967, pág. 402.

ca, pero el... (curriculum oculto) se mantiene de hecho. Este curriculum oculto promueve la competitividad, el individualismo y el autoritarismo.⁴³

Los procesos sociales de la mayoría de las aulas militan en contra de que los estudiantes desarrollen un sentido de comunidad. Como en la sociedad en general, los afanes competitivos e individualistas han calado hasta el fondo de la enseñanza escolar americana. En términos ideológicos, la colectividad y la solidaridad social representan poderosas amenazas estructurales para el *ethos* del capitalismo, que está construido no sólo sobre la atomización y división del trabajo, sino también sobre la fragmentación de la conciencia y las relaciones sociales.⁴⁴ Cualquiera de las virtudes de orientación comunitaria que propongamos a la consideración del público existe sólo formalmente y no en la sustancia. Tanto dentro como fuera de las escuelas, el propio interés representa el criterio para iniciar relaciones sociales e influir sobre ellas. La estructura de la enseñanza escolar reproduce el *ethos* de la privatización y el egoísmo como actitud moral en casi todos los niveles de los currículos, del formal y del oculto. El mensaje proveniente de la mayor parte de las aulas, ya sea secundando dócilmente la filosofía del «¡preocúpate de tus propios asuntos!» o manteniendo estructuras pedagógicas que socavan la acción colectiva, entroniza al yo a expensas del grupo. El mensaje oculto es fuente de alienación.⁴⁵

El escenario del aula que promueve este individualismo desenfrenado nos resulta familiar. Tradicionalmente, los estudiantes se sientan en filas, dispuestas de tal modo que cada uno tiene ante sus ojos el cogote de sus compañeros y de frente, de una manera simbólica y autoritaria, al profesor; otra disposición del aula que se da con cierta frecuencia es el semicírculo amplio, con el espacio destinado al profesor y a los estudiantes rígidamente prescrito. En el aula, los acontecimientos se suceden de acuerdo con un horario estricto, impuesto por un sistema de timbres y reforzado por las insinuaciones de los profesores a lo largo del desarrollo de la clase. La instrucción y, en el mejor de los casos, un cierto aprendizaje formal normalmente comienzan y terminan porque así lo exige la distribución previamente establecida del tiempo, no porque un proceso cognitivo haya sido estimulado para ponerse en acción.

43. Elizabeth Cagan, «Individualism, Collectivism, and Radical Educational Reform», *Illar vard Educational Review* 48 (mayo de 1978), 261.

44. Harry Braverman, *Labor and Monopoly Capital*, Nueva York, Monthly Review Press, 1974; Stuart Ewen, *Captains of Consciousness*, Nueva York, McGraw-Hill, 1976.

45. Philip Slater, *The Pursuit of Loneliness*, Boston, Beacon Press, 1979 (trad. cast.: *La solé dad en la sociedad norteamericana*, Barcelona, Edicions 62, 1978); Cagan, «Individualism, Collecii vism, and Radical Educational Reform».

Aplicación

Diversos procesos sociales contribuyen a minar los efectos autoritarios del curriculum oculto en el aula. Nuestra terminología resultará familiar a todos los partidarios de desarrollar los estudios sociales. De entre éstos, los liberales harán suyos los objetivos relacionados inmediatamente con la instrucción, pero sólo los reconstruccionistas aceptarán las implicaciones de largo alcance de estos procesos para la vida en las aulas, las escuelas y las instituciones sociopolíticas generales.

La fundamentación pedagógica de los procesos democráticos en el aula puede establecerse eliminando la perniciosa práctica de encasillar (*tracking*) a los estudiantes. Esta tradición escolar de agrupar a los estudiantes de acuerdo con sus «habilidades» y realizaciones aparentes es de dudoso valor formativo. La justificación de esta práctica se basa en teorías genéticas tradicionales que han sido sistemáticamente refutadas desde el punto de vista intelectual y ético.⁴⁶ Una clase más heterogénea ofrece mejores oportunidades para ejercitar la flexibilidad. Por ejemplo, en el marco de una clase heterogénea, los alumnos que trabajan más deprisa que otros podrían recibir el encargo de actuar como compañeros que cumplan el papel de líderes individuales o grupales para otros estudiantes. En tal caso, los estudiantes tienen la oportunidad de intervenir colectivamente en el proceso de aprendizaje y enseñanza. Como tal, el conocimiento se convierte en vehículo de diálogo y análisis, así como en la base para nuevas relaciones sociales dentro del aula. En este contexto, además de desarrollarse relaciones sociales más progresivas, ahora se convierten en problemáticas las nociones tradicionales de aprendizaje y rendimiento. Hay que destacar que la educación social debería basarse en una idea de rendimiento que está en desacuerdo con teorías genéticas tradicionales acerca de la inteligencia, que a su vez sirven de base teórica para la práctica del encasillamiento (*tracking*).

Con la eliminación del encasillamiento (*tracking*), el poder aparece más difuso en el aula, de forma que los individuos que desempeñan roles de liderazgo de compañeros o de grupo están en condiciones de asumir posiciones de liderazgo que hasta ese momento estaban reservadas exclusivamente al profesor. En otras palabras, con el derrumbamiento de los roles y las reglas rígidamente jerárquicas —lo que Basil Bernstein ha llamado el «armazón sólido»—, tanto estudiantes como profesores pueden explorar relaciones democráticas raramente desarrolladas en el aula tradicional.⁴⁷ Estas nuevas relaciones permitirán también a los profesores poner los fundamentos para erradicar la estructura celular

46. Norman Daniels, «The Sraart White Man's Burden», *Harper's* 247 (octubre de 1973), 24-26 y sigs.; Brigitte Berger, «A New Interpretation of the I.Q. Controversy», *The Public Interest* 50 (invierno de 1978), 29-48; J. B. Biggs, «Genetics and Education: An Alternative to Jense-nism», *Educational Researcher* 7 (abril de 1978), 11-17.

47. Bernstein, *Class, Codes, and Control*, vol. 3, págs. 88-89.

expuesta por Dan Lortie. La estructura celular se refiere al fracaso de los profesores a la hora de adaptar mutuamente su tarea y sus acciones. La mayor parte de los profesores no comparten entre sí las estrategias pedagógicas, por lo que carecen de toda coherencia en sus relaciones interpersonales profesionales.⁴⁸ Al compartir con otros su poder y sus roles, los profesores estarán en mejor situación para romper con el provincialismo y la socialización estrecha de miras que les impiden compartir y examinar su teoría y práctica pedagógicas con sus alumnos y con los demás profesores.

Otro cambio importante que tales métodos deberían traer consigo se centra en torno al problema de la autoridad y las calificaciones. Las recompensas extrínsecas deberían quedar reducidas, siempre que ello sea posible, a su mínima expresión, y los estudiantes deberían tener la oportunidad de experimentar roles que los capacitaran para dirigir el proceso de aprendizaje, independientemente de la conducta por lo general asociada con el énfasis puesto en las calificaciones entendidas como recompensa. En el aula tradicional, las relaciones sociales se basan en relaciones de poder inextricablemente ligadas a la asignación y la distribución de calificaciones por parte del profesor. En muchos casos, las calificaciones se convierten en los instrumentos disciplinarios a que acude en última instancia el profesor para imponer a los estudiantes los valores, pautas de conducta y opiniones que son de su agrado.⁴⁹ La calificación dialogada elimina esta práctica perniciosa desde el momento en que pone en manos de los estudiantes cierto control sobre la asignación de las notas y al mismo tiempo atenúa la correspondencia tradicional entre calificaciones y autoridad. Hablamos de «calificación dialogada» porque la misma implica un diálogo entre estudiantes y profesores sobre los criterios, la función y las consecuencias del sistema evaluativo. El uso de este término es en realidad una extensión del énfasis de Freiré en el papel del diálogo para clarificar y democratizar las relaciones sociales.⁵⁰

Aunque deberían estimularse las oportunidades de diálogo con profesores y condiscípulos, no parece que ésta sea la solución adecuada para el contexto propio de los grupos amplios. En los grupos pequeños, los estudiantes deberían evaluar y someter a prueba la lógica en el trabajo de cada compañero. La importancia del trabajo en grupo para la educación social arranca de una serie de presupuestos cruciales. El trabajo en grupo es una de las maneras más eficaces para superar los aspectos negativos del papel tradicionalmente manipulador del maestro; además, ofrece a los estudiantes contextos sociales que destacan la responsabilidad social y la solidaridad de grupo.

La interacción grupal proporciona a los estudiantes aquellas experiencias que

48. Lortie, *Schoolteacher*.

49. Bowles y Gintis, *Schooling in Capitalist America* (trad. cast.: *La instrucción escolar en la América capitalista*, Madrid, Siglo XXI, 1985).

50. Freiré, *Pedagogy of the Oppressed* (trad. cast.: *Pedagogía del oprimido*, Madrid, Siglo XXI, 1985).

necesitan para comprobar que pueden aprender unos de otros. Sólo haciendo que la autoridad sea compartida por los estudiantes podrán éstos participar en y valorar la importancia del aprendizaje colectivo. En este proceso es crucial el elemento del diálogo. A través del diálogo grupal, las normas de cooperación y sociabilidad terminarán desplazando el énfasis tradicional del curriculum oculto en la competitividad y el excesivo individualismo. Aparte de esto, el proceso de instrucción grupal proporciona a los estudiantes la oportunidad de experimentar la dinámica de la democracia participada, y no sólo de recibir información teórica sobre la misma.

En pocas palabras, los estudiantes necesitan desarrollar, a base de una tarea compartida, una conciencia orientada a democratizar las relaciones en el aula, si es que piensan sobreponerse a la falta de sentido comunitario del aula tradicional y del orden social en general. El encuentro grupal ofrece la base social para el desarrollo de esa conciencia. En semejantes condiciones, las relaciones sociales en el mundo de la educación, caracterizadas por el dominio, la subordinación y la aceptación indiscriminada del principio de autoridad, pueden ser efectivamente minimizadas.

Unas relaciones sociales caracterizadas por la reciprocidad y el sentido comunitario no es el único producto derivado del componente grupal. Otro rasgo importante lo constituye el hecho de que de esta manera los estudiantes gozan de la oportunidad de iniciarse en el aprendizaje de la enseñanza. Al tener que evaluar el trabajo de los compañeros, actuar como líderes, participar en los debates y dirigirlos, los estudiantes aprenden que la enseñanza no se basa en enfoques pedagógicos intuitivos e imitativos. Muy al contrario, con el establecimiento de una relación estrechamente funcional con profesores y compañeros, los estudiantes tienen la posibilidad de comprender que un cuerpo analítico y codificado de experiencia constituye el elemento central en toda pedagogía. Esto ayuda, tanto a los estudiantes como a los profesores, a reconocer que, detrás de toda pedagogía, apuntan valores, creencias y supuestos inspirados en una particular visión del mundo. La mayoría de los estudiantes contempla la enseñanza más en función de personalidades individuales, que como resultado de un pensamiento determinado por un conjunto de axiomas pedagógicos estructurados desde la perspectiva social.⁵¹ Al utilizar este desarrollo de la acción, se pone a disposición de estudiantes y profesores un marco «particular» para la enseñanza que realza el apuntalamiento teórico de la pedagogía del aula.

En las escuelas, el concepto de tiempo restringe el desarrollo de relaciones sociales e intelectuales sanas entre estudiantes y profesores. Con ciertas reminiscencias de la vida en las fábricas, con sus tasas de producción y relaciones laborales jerárquicas, el horario normal de la mayoría de las aulas actúa como un freno sobre la participación y los procesos democráticos. La autocorrección del ritmo de avance es, como proceso del aula, compatible con el punto de

51. Lortie, *Schoolteacher*.

vista según el cual la aptitud es la cantidad de tiempo requerida por los estudiantes para desarrollar una comprensión crítica y la resolución de la tarea que es objeto de estudio.

Es imprescindible que a los estudiantes se les ofrezca la oportunidad de trabajar solos y en grupos a un ritmo de aprendizaje acomodado, de tal forma que rápidamente sean capaces de desarrollar un estilo de aprendizaje que los capacite para avanzar más allá de las pedagogías fragmentadas y ateóricas que actualmente caracterizan a la educación.⁵² La utilización flexible de un tipo de aprendizaje en que los estudiantes fijen su propio ritmo de avance debería eliminar estas prácticas.

La autodeterminación del propio ritmo de avance es importante por otras razones. La tardanza y la actitud negativa característica de la mayor parte de las aulas convencionales pueden erradicarse dejando en libertad a profesores y estudiantes para responderse mutuamente de manera casi inmediata. Los estudiantes no tienen que esperar para obtener retroalimentación y comunicación acerca de su trabajo. Esto milita en contra de que los estudiantes se den por vencidos o pospongan su deseo de aprender o de compartir y analizar lo que ya han aprendido con otros estudiantes. La autocorrección del ritmo de avance permite a los estudiantes trabajar solos o con otros condiscípulos a un ritmo acomodado, dentro de límites razonables mutuamente convenidos por profesores y estudiantes. En estas condiciones, el reloj deja de configurar el ritmo y carácter de la clase, y la tiranía de una distribución rígida del tiempo da paso a una distribución determinada por los intercambios recíprocos. Además, dado que los estudiantes mantienen un cierto control sobre su trabajo, calificaciones y tiempo, esto evita que los estudiantes se enfrenten entre sí y refuerza la idea de que el aprendizaje es esencialmente un fenómeno compartido.

En términos políticos, los rasgos relacionados con la autodeterminación del ritmo de aprendizaje y con el liderazgo de compañeros suponen una alternativa a la idea de que el profesor es el experto indispensable, el único cualificado para definir y distribuir el conocimiento." Además, con el uso de los líderes y de la autoandadura modificada se desarrollan las relaciones democráticas en el aula y la unidimensionalidad de las relaciones sociales del aula tradicional cede el paso a la posibilidad de encuentros sociales del aula infinitamente más ricos. Estos encuentros sociales del aula son recíprocamente humanizadores y sobre ellos actúa la mediación de un marco conceptual liberador.

El liderazgo de condiscípulos y la autoandadura en el aprendizaje representan dos procesos sociales que de manera intencional erradican algunas de las propiedades organizativas y estructurales del aula tradicional, en la mayor parte de las

52. Stanley Aronowitz, «Mass Culture and the Eclipse of Reason: The Implications for Peda-gogy», *Harvard Educational Review* 46 (abril de 1977), 768-774.

53. Ivan Illich, *Deschooling Society*, Nueva York, Harper & Rox, 1971 (trad. cast.: *La sociedad desescolarizada*, Barcelona, Barral ⁴1978).

cuales los estudiantes trabajan de forma aislada e independiente. Los educados-V res justifican normalmente este proceder asegurando que el mismo estimula la independencia. Esto es en parte verdad, pero el tipo de independencia así estimulada excluye el desarrollo de relaciones sociales entre compañeros de la misma edad y adultos, las cuales promueven oportunidades de compartir una tarea y trabajar de una forma interdependiente. Además, la función aparente de tal práctica es más ideológica que racional, y representa un fuerte componente pedagógico al mantener la división del trabajo característica de la sociedad en general. En cualquier caso, el concepto tradicional de independencia no asegura el equilibrio entre el desarrollo de los talentos específicos de cada uno y la participación en determinadas tareas con otros estudiantes. Tales contradicciones se reconcilian sin estridencias cuando los estudiantes avanzan al ritmo que ellos mismos se han marcado y se tiene en cuenta el liderazgo de condiscípulos. A los estudiantes no sólo se les ofrecen numerosas oportunidades de explorar sus propios talentos e intereses a un ritmo que ellos mismos pueden controlar, sino que, además, tienen la posibilidad de compartir esos mismos intereses con otras personas. Las ayudas provienen en este caso tanto de los líderes de la clase como de los propios compañeros.

Conclusión

Este capítulo pretende ofrecer los fundamentos que den un nuevo impulso a la tarea de identificar la dinámica y los supuestos ideológicos subyacentes a patrones específicos de socialización en las aulas de ciencias sociales. Al identificar los procesos sociales de la vida del aula y de la escuela que garantizan la operatividad de esos patrones y poner de relieve la naturaleza normativa del conocimiento de las ciencias sociales, tratamos de clarificar la dicotomía existente entre las metas de los partidarios del desarrollo de los estudios sociales y el proceso de la enseñanza escolar. En nuestra opinión, el reconocimiento de esta dicotomía entre el curriculum oficial y el curriculum oculto obligará a los educadores en ciencias sociales a desarrollar una nueva perspectiva teórica acerca de la dinámica del cambio educativo, una perspectiva que incluya las relaciones funcionales existentes entre las instituciones escolares, el lugar de trabajo y el mundo político. Al hacerlo así, los educadores en cuestión empezarán a descubrir en todas las instituciones sociopolíticas, incluida el aula, aquellos procesos sociales que militan en contra de la creación de una educación democrática y social. Una ulterior enumeración y elucidación de estos procesos, así como la investigación de sus mutuas interconexiones, serán prerequisites necesarios para que los educadores puedan planificar sus intervenciones en el proceso educativo.

El mensaje que de ello se desprende es claro. Los educadores en ciencias sociales correrán el riesgo de fracasar una y otra vez, a no ser que desarrollen

una fundamentación estructural que se oponga a los procesos y valores sociales del curriculum oculto. Si la solidaridad social, el crecimiento individual y la dedicación a la acción social han de surgir de la educación social, se ha de eliminar o reducir a su mínima expresión el curriculum oculto. En la auténtica educación social hay poco espacio para el encasillamiento y la clasificación sociales, las relaciones sociales jerarquizadas, la correspondencia entre evaluación y poder y la dinámica interpersonal fragmentaria y aislada del encuentro del aula, aspectos todos ellos característicos del curriculum oculto. Los procesos del aula deberán ser sustituidos por procesos y valores sociales democráticos que tomen en consideración la interacción recíproca de objetivos, pedagogía, contenido y estructura.

Esta tarea no va a ser precisamente fácil; se han de introducir cambios difíciles y a menudo frustrantes, pero no por eso menos necesarios. Quienes pretendan renovar la educación no pueden seguir actuando dentro de los estrechos límites de la teoría y la práctica educativas tradicionales. Debería resultar claro que la educación social es normativa y esencialmente política, y que, en el aspecto más positivo, puede resultar al mismo tiempo liberadora y reflexiva. Al movernos fuera de los parámetros tradicionales de la teoría y la práctica educativas, nos es dado contemplar la enseñanza escolar como algo inextricablemente ligado a una trama de disposiciones socioeconómicas y políticas generales. Y, al analizar la naturaleza de la relación existente entre las escuelas y la sociedad dominante en términos políticos y normativos, está en nuestras manos contrarrestar los efectos de un curriculum oculto definido a través de la ideología de los procesos sociales del aula tradicional. Sí, en palabras de Kant, la educación social ha de servir para formar a los estudiantes con vistas a una sociedad mejor, los educadores en ciencias sociales tendrán incluso que ir más allá de la democratización de sus escuelas y clases. No podrán limitarse a contribuir a generar algunos cambios en la conciencia de los estudiantes; han de colaborar en la realización de la razón fundamental para la reconstrucción de un nuevo orden social, cuyas disposiciones institucionales ofrecerán en último término la base para una educación verdaderamente humanizadora.

4 LA SUPERACIÓN DE OBJETIVOS DE CONDUCTA

Y HUMANÍSTICOS

POR HENRY A. GIROUX

Entre los educadores se ha desatado un encendido debate sobre el tema del desarrollo de objetivos de curso. La intensidad y la naturaleza de ese debate han estado condicionadas por la experiencia de la mayoría de profesores de enseñanza media y secundaria, que han sido testigos de cómo sus sistemas escolares oscilaban pendularmente desde el movimiento humanístico de los sesenta, de objetivos «abiertos», hasta ir a parar al movimiento conductista de los setenta, cuyo objetivo básico sería el de «demostrar las cosas con certeza». Contemplados retrospectivamente, ambos movimientos han arrojado cierta luz sobre la problemática complejidad de planificar el curso, llevarlo a la práctica y evaluarlo. Pero, en último término, ninguno de esos movimientos ha proporcionado un modelo teórico para el desarrollo de objetivos de curso que equilibre convenientemente la necesidad de certeza y exactitud con otros modos de aprendizaje y valoración.

En este capítulo me propongo examinar las deficiencias de las dos principales «escuelas»¹ que en la actualidad dominan el pensamiento educativo de las clases dirigentes acerca del desarrollo de los objetivos de curso. Además, en estas páginas quiero proponer un nuevo enfoque pedagógico que permita a los educadores desarrollar objetivos de curso que aclaren la relación existente entre

1. El término «escuelas», tal como se usa en este capítulo, no debería sugerir posiciones teóricas fijas y rígidas entre los dos movimientos analizados o los numerosos movimientos marginales que adoptan posturas en el tema de la fijación de objetivos de curso. Los diversos movimientos representan escuelas en el sentido de que sus miembros comparten los presupuestos centrales. No es necesario decir que, si bien es cierto que efectivamente existen diferencias entre los miembros de las escuelas respectivas, esas diferencias pesan menos que las coincidencias que los unen. Una ojeada interesante al tema de los objetivos humanísticos y de conducta en las escuelas nos la ofrece Leonard Gardner, «Humanistic Education and Behavioral Objectives: Opposing Theories of Educational Science», *School Review* (mayo de 1971), 376-394. Véase también David R. Krathwohl y David Payne, «Defining Educational Objectives», en *Educational Measurement*, comp. por Roben L. Thorndike, Washington, D.C., ACE, 1971, págs. 17-45.

metodología del aula y contenido y sus respectivas bases valorativas. Se da por sentado que, a través del examen de esta última relación, se esclarecerá la compleja interacción entre las escuelas y el orden social en general. Es de esperar que esto convenza a los educadores para que cuestionen muchos de los supuestos de «sentido común» que de manera acrítica configuran el diseño y la evaluación de sus cursos. Además, este capítulo desplaza el centro de gravedad del actual debate sobre los objetivos de curso desde una perspectiva basada en la alternativa estricta —«o esto o lo otro»— para situarlo en la validez de las diferentes escuelas de objetivos, ofreciendo un nuevo enfoque que ayudará a los educadores a determinar qué tipos de objetivos son preferibles para desarrollar diferentes conjuntos de metas pedagógicas interrelacionadas.

A primera vista, las escuelas humanista y conductista proponen objetivos que se mueven en dos planetas pedagógicos en gran parte diferentes, con escaso o ningún espacio para el diálogo sobre sus respectivas diferencias. En lugar de mirar más allá de los parámetros categóricos de sus principales presupuestos, ambas escuelas aparecen empeñadas en la defensa a ultranza y poco crítica de sus axiomas teóricos centrales.² En parte, el contraste entre ambas escuelas se ve acentuado por las importantes críticas que iluminan sus respectivas limitaciones, así como sus diferentes enfoques del desarrollo de los objetivos de clase. Por ejemplo, muchos críticos han hecho notar que, si bien es comprensible la exigencia de exactitud y certeza por parte de los defensores de la escuela de los objetivos conductistas, su interés por el conocimiento de aspectos triviales, su énfasis exageradamente cognitivo y su rechazo del valor del significado personal resultan inquietantes.³ Por otra parte, los partidarios de la escuela de objetivos humanistas a menudo se descubren a sí mismos desarrollando cursos carentes de certeza y claridad de dirección. Tales cursos se articulan normalmente en torno a enunciados de intenciones confusos y tentativos, el valor de los cuales continúa siendo generalmente un misterio tanto para profesores como para estudiantes.⁴

La posición claramente antagónica de ambas escuelas ha empujado a muchos

2. Un ejemplo notorio de esto podemos encontrarlo en W. James Popham, «Probing the Validity of Arguments against Behavioral Goals», *Behavioral Objectives and Instruction*, comp. por Robert J. Kibler y otros, Boston, Allyn y Bacon, 1970, págs. 115-116. En defensa de la posición de los objetivos de conducta, Popham afirmó lo siguiente: «Aunque sea parte interesada en la controversia, me gustaría que la posición que yo suscribo recibiese un apoyo unánime. Mire usted, los demás están equivocados. Dar la propia adhesión a un principio filosófico erróneo es algo malo, y a mí me disgusta ver a mis amigos revolcándose en el pecado».

3. Michael W. Apple, «The Adequacy of Systems Management Procedures in Education and Alternatives», en *Perspectives on Management Systems Approaches in Education*, comp. por Albert H. Yee, Englewood Cliffs, N.J., Educational Technology Publications, 1973, págs. 97-110; véase también Maxine Greene, «Curriculum and Consciousness», en Pinar, *Curriculum Theorizing*, pág. 304.

4. Jean Bethke Elshtain, «Social Relations in the Classroom: A Moral and Political Perspective», *Telos* (primavera de 1976), 97-100.

educadores que buscan un enfoque viable para el desarrollo de objetivos de curso a adoptar una postura indecisa entre el «o esto o lo otro» que termina reproduciendo el mismo problema que, según se supone, debería haber resuelto. El buen sentido parece sugerir que, si cada una de las escuelas se decidiese a entablar un diálogo serio con la otra, un diálogo que buscara una síntesis de sus posiciones respectivas, se podría desarrollar una tercera posición cualitativamente diferente. Este último enfoque parece realizable, pero fracasa estrepitosamente cuando se distingue entre el buen sentido y el sentido común. Lo que se necesita no es tanto un diálogo entre ambas escuelas como la disponibilidad por parte de cada una de ellas para reflexionar críticamente sobre las deficiencias del propio enfoque. El resultado de tal enfoque no debería ser tanto una actitud de diálogo como la metamorfosis hacia una nueva posición, en la que el diálogo sea sustituido por la autocritica y la fuerza teórica. El punto de partida para este enfoque podría ser la consideración de las ideas que comparten ambas escuelas porque todo parece indicar que son estas ideas comunes las que les impiden superar los estrechos supuestos pedagógicos que sirven para diferenciar tan netamente ambas posiciones.

Ambas escuelas coinciden en los puntos siguientes: una noción truncada de la función de la enseñanza escolar; la defensa tácita de un punto de vista que niega la importancia de los modelos teóricos y del conflicto teórico; y la incapacidad de tomar en serio el capital cultural de un estudiante como punto de partida de las actividades de aprendizaje. Por otra parte, ambas escuelas han fracasado en la empresa de examinar las funciones latentes de la instrucción escolar, a pesar de que tales funciones afectan a los objetivos del curriculum formal.⁵ El resultado final ha sido un callejón sin salida teórico entre aquellos educadores que se identifican con las posiciones humanista o conductista.

Cada una de las ideas comunes a ambas escuelas van a ser analizadas brevemente más adelante. Y lo que es más importante aún, esas ideas compartidas serán analizadas no sólo por los problemas que las mismas plantean, sino también por la dirección a que apuntan al ayudar a los profesores a construir un modelo y un lenguaje más ceñidos y flexibles en el desarrollo y puesta en práctica de los objetivos de curso.

Enseñar a los estudiantes a leer, a escribir y a comprender el marco conceptual de un determinado curso ha sido definido a menudo por los educadores como una tarea técnica.⁶ En el sentido en que aquí se usa, el término «técnico» se refiere a la definición aplicada en las «ciencias exactas». Técnico se refiere a una forma de racionalización con un interés dominante puesto en modelos que promueven la certeza y el control técnico; el término en cuestión también

5. La relación existente entre el curriculum formal y el curriculum oculto la estudian Giroux y Penna, «Social Relations in the Classroom».

6. El mejor camino para alcanzar una visión realmente comprensiva de esta posición es el análisis de sus raíces históricas. En mi opinión, el mejor libro sobre este tema es el de Raymond Callahan, *Education and the Cult of Efficiency*, Chicago, University of Chicago Press, 1962.

sugiere un cierto énfasis en la eficacia y en las técnicas de procedimiento que desconocen las cuestiones más importantes de los fines. Por ejemplo, a menudo pasan por alto cuestiones como éstas: «¿Por qué hacemos lo que hacemos?» O, «por qué hay que aprender este conocimiento?» «¿Por qué se utiliza este estilo pedagógico en concreto para transmitir información en el aula?» «¿Por qué esta forma de evaluación?» Mientras que los conductistas han evitado generalmente las cuestiones relativas a los fines, los humanistas las han reducido a la inmediatez del marco del aula y han dejado de «prestar apoyo a la propensión de los estudiantes a sobrepasar lo meramente dado, a abrirse paso a través de las experiencias de la vida diaria».⁷

Ni los humanistas ni los conductistas han abordado de forma adecuada las barreras que impiden la comprensión humana y el diálogo acerca de la relación existente entre el conocimiento socialmente construido y las dimensiones normativas de la interacción del aula. En semejantes circunstancias, se pasan por alto las cuestiones relativas a la conexión existente entre el conocimiento de clase y las categorías construidas socialmente utilizadas para legitimar ese mismo conocimiento. Young ha enunciado bien este problema al afirmar que, en los Estados Unidos, los educadores apenas han considerado «el contenido de la educación, ni en función de cómo el sistema educativo puede influir en los significados públicamente disponibles, ni en función de cómo las definiciones contemporáneas de cultura condicionan la organización del conocimiento en el sistema escolar».⁸ Consiguientemente, el papel de las escuelas como mecanismos sociales de selección, conservación y transmisión de competencias de naturaleza altamente ideológica y valorativa ha quedado oscurecido.

Merece la pena destacar que el conocimiento transmitido a los estudiantes en las escuelas ha sido seleccionado a partir de un amplio universo de conocimiento. El problema que esto plantea a los educadores, y que ha pasado inadvertido tanto para la escuela humanista como para la conductista de objetivos, ha sido enunciado claramente por Apple:

Lo que necesitamos examinar críticamente no es precisamente «cómo adquiere un estudiante más conocimiento» (la cuestión dominante en nuestro campo, tan preocupado por la eficiencia), sino «por qué y cómo aspectos concretos de la cultura colectiva se presentan en la escuela como conocimiento objetivo y fáctico». ¿Cómo, *concretamente*, puede el conocimiento oficial representar configuraciones ideológicas de los intereses dominantes en una sociedad? ¿Cómo legitiman de hecho las escuelas estos patrones limitados y parciales del conocer como verdades incuestionadas? Estas cuestiones deben plantearse en relación con, por lo menos, tres áreas de la vida escolar: 1) cómo contribuye la vida rutinaria básica de las escuelas a que [los estudiantes asimilen] estas ideologías; 2) cómo reflejan las formas específicas del conocimiento curricular estas configuraciones; y 3) cómo

7. M. Greene, «Curriculum and Consciousness», pág. 299.

8. Michael F. D. Young, «Knowledge and Control», en *Knowledge and Control*, pág.

10.

están reflejadas estas ideologías en las perspectivas fundamentales que los educadores mismos emplean para ordenar, guiar y dotar de significado a su propia actividad.

De esta manera, la reducción de los objetivos de la enseñanza a una preocupación, ya sea por el estilo —es decir, la «profunda subjetividad»— o por el contenido, por parte de ambas escuelas, han tenido como resultado la renuncia al desarrollo de un modelo teórico adecuado capaz de generar objetivos de curso que relacionen contenido con relaciones sociales del aula de tal manera que se eviten tanto el síndrome «siente más y piensa menos» como el enfoque «aprende más y sufre».

Ambas escuelas han ignorado la importancia de desarrollar objetivos de curso que acentúen la importancia de la teoría, particularmente la relación entre teoría y hechos. Por diversas razones, es importante que los estudiantes comprendan la crucial relación que existe entre teoría y hechos. La más obvia es que la teoría representa el marco conceptual que sirve de intermediario entre los seres humanos y la naturaleza objetiva de la realidad social más amplia. Especialmente decisivo es el hecho de que los marcos teóricos, tanto si se es consciente de ello como si no, actúan como un conjunto de filtros a través de los cuales las personas ven la información, seleccionan los hechos, estudian la realidad social, definen los problemas y eventualmente desarrollan soluciones provisionales para esos mismos problemas. Dicho de una manera más simple, es la teoría la que permite a los estudiantes, profesores y demás educadores ver lo que de hecho ven. Lo que ya no es tan obvio es que la teoría haga algo más que estructurar la selección personal de los hechos que configura el propio mundo. La teoría también desempeña un papel vital en la reproducción de una realidad que incluye presupuestos tácitos de sentido común acerca de lo que son en su conjunto la sociedad y la historia.¹⁰ Lo decisivo aquí es que la teoría es responsable de la creación de hechos tanto como de la selección de los mismos, y muy a menudo los frágiles supuestos ideológicos sobre los que se construyen esos hechos son altamente cuestionables. La teoría, en el sentido más amplio, es crucial para casi todos los niveles del pensamiento. No sólo porque nos ayuda a ordenar y seleccionar los datos, sino porque además pone en nuestras manos los instrumentos con los que cuestionar esos mismos datos. Si a los estudiantes se les enseña a reconocer que los marcos y los hechos teóricos forman parte inseparable de lo que llamamos conocimiento, el primer paso consistirá en ayudarles a evaluar su propio marco teórico, así como a superar la tarea ambigua y limitadora de tratar la información recurriendo a simples clasificaciones, descripciones y generalizaciones. Lo más importante es que, en

9. Apple, «Curriculum as Ideological Selection», págs. 210-211.

10. Para un tratamiento muy refinado de la relación entre teoría y «hechos», véase Max Horkheimer, *Crítica! Theory*, Nueva York, Seabury Press, 1972, págs. 188-244 (trad. cast.: *Teoría crítica*, Barcelona, Barral, 1973).

este caso, el conocimiento destinado a los estudiantes se concibe como algo más que un «retrato neutral de hechos».¹¹

Si diferentes modelos teóricos generan diferentes maneras de definir el conocimiento, debería resultar claro que el conocimiento no es el fin del pensamiento, sino el nexo que ejerce su mediación entre estudiantes y profesores. En cuanto nexo de mediación, el conocimiento debería tratarse como algo problemático, y, en este sentido, como objeto de indagación. Esto no quiere decir, naturalmente, que a todos los conocimientos y modelos teóricos haya de concedérseles el mismo peso. Este último enfoque es precisamente la trampa en que caen muchos de los partidarios de la escuela humanista de objetivos.¹² Una vez desarrollados los objetivos que permiten a los estudiantes comprender que existe un nexo entre hechos y valores, la cuestión de cómo se selecciona, se organiza y se secuencía la información para construir e interpretar una visión de la realidad asume una dimensión axiomática. En otras palabras, la relación entre teoría y hechos puede contemplarse como algo más que una operación cognitiva o tarea técnica despojada de ideología y valores. Dicha relación ha de verse más bien como un proceso ideológico central para la cuestión de cómo cada individuo usa un sistema propio de creencias y valores para la configuración de su propio mundo.

Otro aspecto en el que coinciden la escuela de objetivos humanista y la escuela conductista gira en torno al concepto de capital cultural. Con esta última expresión se alude a los atributos cognitivos, lingüísticos y aptitudinales que los diferentes estudiantes llevan consigo a las escuelas. Tanto la escuela humanista como la conductista han renunciado a analizar la importancia de la relación entre objetivos de clase y capital cultural. Las obras recientes de Bourdieu y Bernstein sugieren que para el desarrollo de relaciones sociales progresivas en el aula resulta crucial la apertura de canales de comunicación que permitan a los estudiantes utilizar aquellas formas de capital lingüístico y cultural a través de las cuales dotan de significado a sus experiencias cotidianas.¹³ Si en el aula los estudiantes se ven sometidos a un lenguaje y a un conjunto de creencias y valores cuyo mensaje implícito es que ellos —es decir, los estudiantes— son culturalmente analfabetos, los estudiantes aprenderán poca cosa acerca del pensamiento crítico, pero mucho, en cambio, acerca de lo que Freiré denominaba la «cultura del silencio».¹⁴

Un nuevo enfoque del desarrollo de los objetivos de curso debe superar las limitaciones de las escuelas de objetivos humanista y conductista. El punto

11. Trent Shroyer, «Toward a Critical Theory for Advanced Industrial Society», en *Recent Sociology*, n. 2, comp. por Hans Peter Dreitzel, Londres, Collier-Macmillan, 1970, pág. 211.

12. Russell Jacoby, *Social Amnesia*, Boston, Beatón Press, 1975, pág. xvin.

13. Bernstein, *Class, Codes, and Control*, vol. 3: véase también Bourdieu y Passeron, *Reproduction* (trad. cast.: *la reproducción*, Barcelona, Laia, 1981).

14. Paulo Freiré, *Education for Critical Consciousness* Nueva York, Seabury Press, 1973, págs. 1-58.

de partida para ese nuevo enfoque debe situarse en la visión del conocimiento educativo como un estudio en el contexto de la ideología, un estudio que plantee cuestiones acerca de los denominados supuestos compartidos incorporados en el contenido, la puesta en práctica y la evaluación del programa del curso. Esta última tarea sugiere el uso de nuevos términos para desarrollar y clasificar objetivos que sirvan para iluminar el nexo existente entre el conocimiento socialmente construido y el aprendizaje en clase. El modelo que vamos a presentar a continuación para el desarrollo de objetivos de curso está vertebrado en torno a dos conceptos etiquetados como «macroobjetivos» y «microobjetivos». Una vez definidos estos últimos conceptos, comentaré más en detalle la función latente de la enseñanza escolar, uno de los aspectos comunes más importantes que ha impedido que las escuelas humanista y conductista hayan superado las limitaciones inherentes a sus posiciones respectivas.

Los macroobjetivos están destinados a proporcionar los bloques del edificio teórico que capacitarán a los estudiantes para establecer conexiones entre los métodos, el contenido y la estructura de un curso y su significación para la realidad social en general. En la práctica, lo que hacen estos objetivos es servir de conceptos de mediación entre las experiencias de aula de los estudiantes, tanto las cognitivas como las no cognitivas, y sus vidas fuera de la escuela. Utilizando esos conceptos, los estudiantes deberían ser capaces de examinar el contenido, los valores y las normas del curso en relación con los fines al servicio de los cuales deben estar o simplemente están de hecho tales conceptos. En términos generales, los macroobjetivos incluyen lo siguiente: diferenciar entre conocimiento directivo y conocimiento productivo, hacer explícito el curriculum oculto y ayudar a los estudiantes a desarrollar una conciencia crítica y política.

Los microobjetivos representan generalmente los objetivos tradicionales del curso. De ordinario están limitados por la especificidad o estrechez de su intencionalidad, que a su vez aparece configurada por la singularidad del curso para el que fueron pensados. En otras palabras, los microobjetivos consisten en esas concepciones impuestas que constituyen el meollo de una materia determinada y definen el camino que se ha de seguir para investigarla. En múltiples combinaciones, la mayor parte de los cursos incluyen muchos de los siguientes microobjetivos: la adquisición de un conocimiento seleccionado, el desarrollo de habilidades de aprendizaje especializadas, el desarrollo de habilidades de indagación específicas. Los puntos fuertes y las flaquezas de estos microobjetivos han sido analizados ya en repetidas ocasiones por otros educadores; lo que se pone en tela de juicio no es tanto la validez de estos objetivos específicos como su relación en tanto conjunto de objetivos limitados con un conjunto más amplio de objetivos, los macroobjetivos. Consiguientemente, son los macroobjetivos, más que los microobjetivos, los que garantizan el análisis.

La importancia de la relación entre los macroobjetivos y los microobjetivos surge de la necesidad de explicar a los estudiantes cuáles son las conexiones

existentes entre los objetivos **del** curso y las normas, los valores y las relaciones estructurales fundamentados en la dinámica de la sociedad establecida. Los macroobjetivos funcionan específicamente como conceptos de mediación que aclaran el significado y la importancia que puedan tener los microobjetivos con respecto a las estructuras sociopolíticas existentes fuera del aula. En pocas palabras, los macroobjetivos están destinados a proporcionar un paradigma que capacite a los estudiantes para que se planteen preguntas acerca de la finalidad y el valor de los microobjetivos, no sólo cuando los aplican a un determinado curso, sino también cuando los aplican a la sociedad en general. Un macroobjetivo de tal importancia se preocupa sobre todo de ayudar a los estudiantes a distinguir entre nociones de pensamiento directivo y pensamiento productivo.

El conocimiento productivo se ocupa principalmente de los medios; la aplicación de este tipo de conocimiento da como resultado la producción de bienes materiales y servicios. De esta manera, el conocimiento productivo es instrumental, en el sentido de que innova los métodos usados en el campo de la tecnología y la ciencia. El conocimiento directivo, en cambio, es una modalidad de la indagación que pretende responder a cuestiones para las que el conocimiento productivo no puede tener respuesta; se ocupa de las cuestiones especulativas que giran en torno al tema de la relación de los medios con los fines. El conocimiento directivo es una modalidad filosófica de investigación en la cual los estudiantes se preguntan por la finalidad de lo que están aprendiendo. Es un conocimiento que cuestiona el conocimiento productivo que en este momento está a punto de ser utilizado. El conocimiento directivo formula las más importantes cuestiones al tratar de mejorar la calidad de vida; en efecto, su pregunta fundamental es: «¿Con qué finalidad?»

Difícilmente puede exagerarse la importancia de este macroobjetivo. Si el conocimiento se reduce a la simple organización, clasificación y recuento de datos, no se cuestiona su finalidad y consiguientemente puede ponerse al servicio de fines que fije alguien que no sea el sujeto cognoscente. En tales circunstancias, tanto a los estudiantes como a los profesores se les niega la oportunidad de examinar críticamente el conocimiento, y el conformismo social y político termina disfrazándose de pedagogía «aceptable». Si los estudiantes han de reconocer la importancia de la aplicación sociopolítica del conocimiento, tendrán que aprender a enfrentarse con él desde una perspectiva que distinga ambos puntos de vista, el productivo y el directivo. Esta perspectiva se aplica tanto al contenido del curso como a la metodología que se utilice y la estructuración que se le dé. El teórico social Max Horkheimer se vio obligado a reconocer la importancia de esta perspectiva cuando señaló que la naturaleza de la verdad no puede descubrirse por medio de una metodología que ignore la cuestión de los fines.¹⁵

Además de Horkheimer, algunos filósofos, desde Platón hasta Gramsci, han

15. Max Horkheimer, *Eclipse of Reason*, Nueva York, Seabury Press, 1974, pág. 73.

sostenido con razón que el conocimiento debería desempeñar un papel liberador al proporcionar a los estudiantes la unidad, la lógica y el sentido de la dirección que les permitirá tomar en consideración todas las implicaciones de las enseñanzas que reciben, dentro o fuera de la escuela. Al distinguir entre directivo y productivo, los estudiantes estarán en condiciones de reconocer que el conocimiento tiene una función social que va más allá del objetivo de dominar una determinada materia académica. Consecuentemente, la interrelación existente entre conocimiento y acción social se convierte en una posibilidad para los estudiantes. Fromm definió esa interrelación de la siguiente manera:

La interrelación entre preocupación y conocimiento ha sido expresada a menudo, y con razón, en función de la interrelación entre teoría y práctica. Como escribió Marx, no debemos contentarnos con interpretar el mundo, sino que hemos de tratar de cambiarlo. En realidad, la interpretación sin intención de cambio es algo vacío, y el cambio sin interpretación es ciego. Interpretación y cambio, teoría y práctica, no son dos factores independientes que puedan combinarse, sino que aparecen de tal modo interrelacionados que el conocimiento se ve fecundado por la práctica, y ésta a su vez guiada por el conocimiento; ambas, teoría y práctica, cambian su naturaleza respectiva cuando dejan de estar separadas.

Si estas palabras de Fromm se toman en serio, la preocupación por el conocimiento se hace viable en términos pedagógicos sólo cuando tal conocimiento es comprobado con un fin explícito en la mente. Lejos de ser determinista, la importancia de este punto de vista radica en que aclara la necesidad que tienen los educadores de desarrollar objetivos que ayuden a los estudiantes a analizar la compleja influencia recíproca y las tensiones sociales que se suscitan entre cuestiones concernientes a los medios y los fines. Tal análisis capacitaría a los estudiantes para encauzar sus propias vidas cuando se ven enfrentados con el problema de la acción preguntándose a sí mismos: «¿Cuál es la justificación moral de esta acción?» La perspectiva basada en la distinción de conocimiento directivo y conocimiento productivo ofrece un posible enfoque de este tema.

Otro macroobjetivo igualmente importante es el que gira en torno al esfuerzo de hacer explícito el curriculum oculto. Por curriculum oculto se entiende aquí aquellas normas, valores y creencias no explícitamente afirmados que se transmiten a los estudiantes a través de la estructura subyacente de una determinada clase. Numerosos trabajos de investigación sugieren que lo que los estudiantes aprenden en la escuela está configurado más por el curriculum oculto y por el patrón subyacente de relaciones sociales en el aula y en el conjunto de la escuela que por el curriculum formal.¹⁷ Por otra parte, el curriculum

16. Erich Fromm, *Beyond the Chains of Illusion*, Nueva York, Holt, Rinehart & Winston, 1968, pág. 173.

17. Discusiones sobre el curriculum oculto pueden encontrarse en las siguientes fuentes: Jack-son, *Life in Classrooms* (trad. cast.: *La vida en las aulas*, Madrid, Marova, 1975); Dreeben, *On What is Learned in Schools*; Overly, *The Unstudied Curriculum*.

oculto a menudo se cruza e interfiere en las metas explícitamente formuladas del curriculum formal y, más que promover el aprendizaje efectivo, lo vicia. En semejantes condiciones, la subordinación, el conformismo y la disciplina sustituyen al desarrollo del pensamiento crítico y de las relaciones sociales productivas como la característica principal de la experiencia de enseñanza escolar.¹⁸ El curriculum oculto no puede eliminarse enteramente, pero sus necesidades estructurales pueden identificarse y modificarse para crear condiciones que faciliten el desarrollo de métodos y contenidos pedagógicos que contribuyan a que los estudiantes se conviertan en sujetos activos en el aula y dejen de ser simples objetos receptivos. Cuando estudiantes y profesores tomen conciencia de cómo ha actuado tradicionalmente el curriculum oculto, ambos grupos podrán desarrollar una comprensión de sus diversos componentes y efectos y trabajar para formarse nuevas ideas acerca del mismo. Una vez que el curriculum oculto se convierta en algo obvio, estudiantes y profesores se mostrarán más sensibilizados para reconocer y alterar sus peores efectos y podrán trabajar para construir nuevas estructuras, métodos y relaciones sociales en las que las normas y los valores subyacentes del aula contribuyan a promover más el aprendizaje que la adaptación.

Un tercer macroobjetivo gira en torno al esfuerzo de ayudar a los estudiantes a desarrollar una conciencia crítica y política. Esta posición posee una larga historia de defensores y puede encontrarse en los escritos de los antiguos griegos. Para éstos, la prueba definitiva de un sistema educativo era la cualidad moral y política de los estudiantes que lo seguían. Iglitzin, comentando el concepto que tenían los griegos de la política y la educación, afirma que «la concepción griega del pensamiento político giraba en torno a la idea de que los conceptos de educación, virtud y participación política están todos ellos íntimamente relacionados entre sí. De esta manera, la educación en el sentido griego ha de incluir los gozos y las responsabilidades de una plena participación cívica».¹⁹ El desarrollo de un macroobjetivo que trate de perpetuar una conciencia política crítica entre los estudiantes descansa en un supuesto compartido entre otros por Kant, quien afirma que la juventud «debe ser educada no para el presente, sino con vistas a un futuro mejor para el género humano, es decir, con vistas a la idea de humanidad».²⁰ Las implicaciones políticas de la observación de Kant deberían ser claras. Lo decisivo es que este objetivo no significa una acentuación del contenido político en el sentido más literal del término; más bien sugiere que a los estudiantes se les ha de proporcionar una metodología que les permita otear más allá de sus vidas privadas en busca de una comprensión de los fundamentos políticos, sociales y económicos de la sociedad

18. Bowles y Gintis, *Schooling in Capitalist America*, págs. 131-148 (trad. cast.: *La instrucción escolar en la América capitalista*, Madrid, Siglo XXI, 1985).

19. Lynne B. Iglitzin, «Political Education and the Sexual Liberation», *Politics and Society* 2 (invierno de 1972), 242.

20. Herbert Marcuse, *Counter-Revolution and Revolt*, Boston, Beacon Press, 1972, pág. 28.

en general. En este contexto, el término «político» significa estar en posesión de un instrumental cognitivo e intelectual que posibilite una participación activa en esa sociedad.

Un enfoque de este macroobjetivo apunta a la conveniencia de enseñar a los estudiantes el significado y la importancia del concepto de marco de referencia. Al tomar conciencia de que cada uno de ellos tienen un marco de referencia, que actúa consciente o inconscientemente, los estudiantes tendrán la oportunidad de desarrollar un marco teórico, dentro del cual podrán ordenar sus experiencias y reconocer la base social de sus percepciones. El eminente filósofo yugoslavo Markovic relaciona directamente la maduración de una conciencia política crítica con el desarrollo de un marco de referencia o, dicho de otro modo, de una visión del mundo:

La visión del mundo contribuye a que uno tome conciencia de lo que habitualmente hace inconscientemente. Si la teoría es válida, aumenta nuestro conocimiento acerca de nosotros mismos y de nuestras acciones, nos capacita para controlar nuestros propios poderes, para reflexionar acerca de ellos crítica y racionalmente, y para mejorar nuestra forma de actuar en el futuro. Si es verdad que seguimos ciertas reglas siempre que nuestra actividad está bien organizada y dirigida hacia una meta, la ignorancia de esas reglas es una forma específica de alienación.

La importancia de que los estudiantes se hagan conscientes de su propio marco de referencia se acrecienta cuando este último está informado por un modo de razonar que ayuda a los estudiantes en cuestión a relacionar lo personal con lo social; en otras palabras, cuando el marco de referencia está informado por una epistemología que contribuye a que los estudiantes reconozcan la naturaleza social, y en este sentido política, del pensamiento y de la acción. El supuesto subyacente a esta posición es que el conocimiento es un fenómeno políticosocial que se estudia mejor examinando la red de conexiones en que aparece inmerso. Esta posición exige la utilización de una metodología que ponga de relieve la conexión entre valores y hechos, y, por otra parte, que se perciba el conocimiento tratando de comprender sus nexos causales, es decir, la red o relaciones que lo hacen significativo.

Si los estudiantes han de desarrollar una conciencia política, deben empezar teniendo muy claro que la enseñanza escolar es un proceso político, no sólo porque contiene un mensaje político o aborda temas políticos de vez en cuando, sino también porque está producida y situada en un conjunto de relaciones sociales y políticas del que no puede abstraerse. Consecuentemente, a los estudiantes se les ha de dar la doble oportunidad de comprender la naturaleza política del proceso de la enseñanza escolar y de utilizarla como un modelo micro-

21. Mihailo Markovic, *From Affluence to Praxis*, Ann Arbor, University of Michigan Press, 1974, pág. 23.

cósmico en el que aplicar su capacidad crítica y sus análisis, todo lo cual se demostrará beneficioso una vez que dejen la escuela y se integren en el conjunto de la sociedad. Desde este punto de vista, este macroobjetivo debería contribuir a generar en los estudiantes el deseo de combinar el pensamiento analítico y reflexivo con diversas formas de interacción social en el aula. Considerando que semejante pretensión tiene su origen en Dewey, Kohlberg ha señalado que «esto significa que el aula misma ha de verse como campo de batalla en el que el proceso social y político se desenvuelve en un microcosmos».²²

En conclusión, los macroobjetivos proporcionan un esquema satisfactorio destinado a ayudar a estudiantes y profesores a superar conceptos de aprendizaje limitados por los parámetros de una determinada materia o curso. Y lo que es más importante, la distinción entre macroobjetivos y microobjetivos permite a los educadores servirse de diversos objetivos con el fin de explorar la relación existente entre las experiencias del aula de los estudiantes y las fuerzas sociopo-líticas que configuran la cultura dominante. Por ejemplo, el modelo «macro-mi-cro» debería permitir a los profesores que no suscriben incondicionalmente el punto de vista conductista sobre los objetivos seleccionar objetivos de conducta como microobjetivos, siendo capaces al mismo tiempo de servirse de otros tipos de objetivos como macroobjetivos. La flexibilidad de este enfoque no sólo hace más fácil la valoración de la eficacia de diferentes tipos de objetivos educativos, sino que, además, asegura el hecho de que el plan de cada curso esté basado en un enfoque que relacione diferentes formas de aprendizaje con normas y valores socialmente contruidos. Los educadores tienen que superar la esquizofrenia teórica que actualmente caracteriza el movimiento de los objetivos. Sólo entonces estarán en mejores condiciones de desarrollar objetivos de curso destinados a nutrir aquellas experiencias educativas de sus estudiantes que iluminarán la riqueza política y la complejidad social de la influencia mutua que se da entre lo aprendido en la escuela y la experiencia de la vida diaria.

22. Lawrence Kohlberg, «Moral Development and the New Social Studies», *Social Educativa Vi* (2 de mayo de 1973), 371.

General, un hombre es algo de lo que se puede prescindir perfectamente. Puede volar y puede matar. Pero tiene un defecto: puede pensar.

Bertolt BRECHT

En un reciente discurso sobre la escritura, ante el National Council of Teachers of English, el novelista Jerzy Kosinski afirmó que los estudiantes eran «no verbales; no pueden describir lo que leen, ni tampoco sus propias emociones». Kosinski detallada posteriormente este punto al afirmar que la cultura dominante norteamericana embotaba el pensamiento y la conciencia individuales. En la acusación de Kosinski se supone implícitamente que existe una relación entre escritura y pensamiento. Para ser más concretos, la pobreza en la escritura refleja pobreza de pensamiento, y lo que los profesores consideran a menudo simplemente un «error» en la escritura es de hecho el reflejo de un error en el pensamiento mismo.

En este capítulo me propongo examinar los supuestos teóricos tradicionales acerca de la pedagogía de ambas actividades, la escritura y el pensamiento crítico. Además, no sólo trataré de mostrar que la pedagogía de la escritura y del pensamiento crítico están relacionadas dialécticamente, sino que también ilustraré cómo una pedagogía de la escritura puede utilizarse como medio de aprendizaje para ayudar a los estudiantes a aprender y a pensar críticamente acerca de cualquier materia concreta de los estudios sociales.

Enfoques tradicionales de la pedagogía de la escritura

La historia de las últimas décadas indica que los enfoques tradicionales de la pedagogía de la escritura no son eficaces.¹ En parte, este fracaso podemos

1. En el ahora famoso artículo de *Newsweek*, «Why Johnny Can't Write», Merrill Shiels (diciembre de 1975) se limitó a llamar la atención de la opinión pública sobre el problema. Véase

relacionarlo con lo que Van Nostrand llama el estado primitivo del arte de enseñar a escribir. Como han señalado Van Nostrand y otros, la enseñanza tradicional de la escritura ha estado dominada por una serie de poderosos pero desorientadores supuestos que la han reducido a una pedagogía ampliamente procesal, de miras estrechas y, más concretamente, tecnocrática.²

Uno de los mencionados supuestos es que la escritura deben enseñarla exclusivamente los profesores de inglés. En este punto no existen dudas. En todos los niveles educativos, la enseñanza de la escritura, o bien es exclusiva de los departamentos de inglés, o depende básicamente de profesores de inglés. Aparte de esto, la mayor parte de las investigaciones y publicaciones acerca de la enseñanza de la escritura están destinadas exclusivamente a personas de los departamentos de inglés. De esta monopolización de la pedagogía de la escritura por parte de los profesores de inglés se sigue toda una serie de posteriores supuestos. Los más importantes incluyen: 1) se conocen muchas cosas acerca de la pedagogía de la escritura; 2) en virtud de su formación profesional, los profesores de inglés gozan de una posición privilegiada para enseñar a escribir; y 3) la instrucción en la escritura es una habilidad relacionada marginalmente con el aprendizaje de otras materias.

Todos los supuestos mencionados hasta aquí deben ser cuestionados, pero sólo recientemente han sido puestos en tela de juicio y reemplazados por una comprensión más ajustada de la naturaleza de la escritura, tanto en términos generales como específicos. Por otra parte, las definiciones revisionistas de la escritura sólo en la última década se han relacionado en estrategias análogas de aprendizaje.³ Pero, antes de describir estos nuevos enfoques de la enseñanza de la escritura, me gustaría aclarar algunas de las ideas tradicionales acerca de la escritura examinando las tres «escuelas» dominantes que continúan capitalizando y reproduciendo conceptos equivocados acerca de la naturaleza y la pedagogía de la escritura.

Las tres escuelas principales que actualmente dominan la enseñanza de la escritura son, tal como yo las denominaré, 1) la «escuela tecnocrática», 2) la «escuela mimética» y 3) la «escuela romántica». Hay que señalar que existen otras escuelas pedagógicas que, en ciertos casos, representan enfoques nuevos y progresistas de la escritura, que son pocas en número y en todo caso no son características de este campo. Además, es importante subrayar que las tres

también Nan Elsasser y Vera P. John-Steiner, «An Interactionist Approach to Advancing Literacy», *Harvard Educational Review* 47 (agosto de 1977), 355-369; Lyons, «The Higher Illiteracy».

2. A. D. Van Nostrand, «The Inference Construct: A Model of the Writing Process», *ADE Bulletin*, n. 54 (mayo de 1978), 1-27.

3. Véase Janet Emig, «Writing as a Mode of Learning», *College Composition and Communication* 28 (mayo de 1977), 122-128; James Britton y otros, *The Development of Writing Abilities*, Londres, Macmillan, 1975; Gary Tate, comp., *Teaching Composition: Ten Bibliographic Essays*, Fort Worth, Texas, Texas Christian University Press, 1976.

escuelas antes mencionadas representan no tanto posiciones teóricas fijas como puras tendencias.

La escuela tecnocrática es la más influyente y la mejor conocida de las tres. El enfoque de esta escuela es puramente formalista y se caracteriza por su rígida insistencia en reglas y exhortaciones acerca de lo que se ha de hacer o no cuando uno escribe. El hecho de escribir en este caso es contemplado como una destreza, una cuestión técnica que empieza insistiendo en la gramática y finaliza poniendo de relieve la coordinación y el desarrollo de las estructuras sintácticas generales. El único supuesto teórico verdaderamente importante que guía el enfoque tecnocrático es que la escritura es algo artificial, el aprendizaje de una serie de habilidades que van desde sencillas codificaciones gramaticales hasta complicadas construcciones sintácticas. Los partidarios de este grupo forman un amplio abanico que comprende desde usuarios contumaces de la gramática inglesa tradicional y de manuales de composición, hasta defensores de vanguardia de los numerosos textos sobre gramática generativa.

El enfoque tecnocrático padece una deficiencia esencial: no consigue fundamentar su pedagogía de la escritura en un marco conceptual que permita a los estudiantes establecer conexiones entre lo que Vygotsky ha llamado discurso interno y el discurso escrito elaborado.⁴ Estas conexiones implican un nexo entre las percepciones subjetivas que interiorizan los estudiantes y la objetivación que estos mismos estudiantes hacen de esas experiencias para una determinada audiencia. En pocas palabras, la escuela tecnocrática no ha conseguido comprender una poderosa dimensión del proceso de escribir, una dimensión en la que la escritura funciona al mismo tiempo como un medio estructurado para generar conocimiento y como un medio para construir pensamiento lógico. Lo que la escuela tecnocrática no percibe es que escribir es un proceso, un modo singular de aprendizaje que tiene su correspondencia en poderosas estrategias de aprendizaje que examinan la compleja relación existente entre el lector, la materia y el escritor. Como consecuencia, la escritura como forma de actuación, como una manera de estructurar la conciencia, es contemplada simplemente como una habilidad técnica, reducida a un simplista y crudo instrumentalismo divorciado del contenido, la ideación y los refuerzos normativos.

Afortunadamente, durante estos últimos años se han llevado a cabo importantes investigaciones que indican que la enseñanza de la gramática formal o bien no ejerce efecto alguno sobre la mejora de la escritura o en todo caso ejerce un efecto negativo.⁵ Estas investigaciones recientes minan, sin duda, los supuestos centrales de la escuela tecnocrática, pero, por desgracia, su popularidad permanece intacta, especialmente con el nuevo auge del movimiento de

4. Lev S. Vygotsky, *Language and Thought*, Cambridge, Mass., MIT Press, 1962, pág. 100.

5. Braddock y otros, *Research in Written Composition*, Champaign, Ill., National Council of Teachers of English, 1963; W. B. EUey y otros, «The Role of Grammar in a Secondary School English Curriculum», *Research in the Teaching of English* 10 (primavera de 1976), 18.

«vuelta a lo básico» en educación. Más desalentadora aún es la investigación que señala que, si bien algunos manuales para la enseñanza de la escritura conocen verbalmente el problema de la conexión entre la escritura y pensamiento, la mayor parte de esos manuales «se preocupan de ordenar y transcribir pensamientos, pero no de pensar».⁶

La escuela mimética ofrece una perspectiva muy diferente, aunque no menos desorientada, sobre la escritura como proceso y como problema pedagógico. En lugar de empezar por abajo, concretamente por la enseñanza de la gramática y la sintaxis, los partidarios de esta segunda escuela empiezan por la cima, haciendo que los estudiantes lean las obras de autores «famosos», desde Platón hasta Norman Miller. La escuela mimética da por sentado que los estudiantes aprenden a escribir leyendo libros que pueden pasar por modelos de obras bien escritas. Por desgracia, sigue sin aclararse justamente cómo actúa este enfoque. Alguien podría pensar que se trata de una versión del principio de «osmosis»; así, si los estudiantes leen a Hemingway, a Vidal y a otros autores hasta familiarizarse con ellos, aprenderán a escribir como resultado de un proceso de asimilación.

En un congreso sobre la enseñanza de la escritura celebrada en el Graduate Center de la City University de Nueva York, Susan Sontag y Francine du Plessix Gray insistieron en el valor del acercamiento mimético de la escritura. Susan Sontag sostuvo que a los estudiantes se les debería enseñar a pensar antes de que se pusiesen a escribir; y una manera de aprender a pensar y al mismo tiempo a escribir sería la imitación de buenos escritores, «que pueden ofrecerse a los estudiantes en pequeñas dosis —un párrafo, una página— para que los imiten a continuación».⁷ Francine du Plessix Gray apoyó la sugerencia de Sontag e hizo un llamamiento a los profesores para que familiarizasen a sus estudiantes con «la prosa de Orwell, Agee y Walt Whitman».⁸ Este enfoque puede efectivamente familiarizar a los estudiantes con obras significativas de la literatura, pero su valor como técnica de escritura está gravemente comprometido. El bajón que en años recientes se ha producido en la habilidad para escribir es curiosamente tan notable entre los estudiantes de lengua y literatura como entre los de otras especialidades.⁹

Si bien Sontag y otros ven una conexión entre pensamiento y escritura, el paso del primero a la segunda no puede ser obra del azar. El hecho de leer los escritos de autores famosos no garantiza ni que uno vaya a pensar mejor, ni que vaya a ser un buen escritor. Irónicamente, el enfoque mimético parece confirmar este último punto con su argumento más bien casual de que

6. Richard Ohman, *English in America*, Nueva York, Oxford University Press, 1976, pág. 136.

7. John Simón, «The Language», *Esquire* (junio de 1977), 18.

8. *Ibid.*, véase también R. Verland Cassill, *Writing Fiction*, Englewood Cliffs, N. J., Prentice-Hall, 1975.

9. A. D. Van Nostrand, «English I and the Measurement of Writing», discurso pronunciado en la National Conference on Personalized Instruction in Higher Education, 21 de marzo de 1975.

hay escritores buenos y escritores malos, y de que, dadas las oportunas condiciones, los escritores buenos se harán notar. En términos populares, esta postura parece traducir la noción calvinista de que «algunos están predestinados y otros no». Naturalmente, en un plano más sutil, esta posición también rechaza la necesidad de una pedagogía de la escritura. La capacidad de escribir no tiene en este caso una base pedagógica, sino biológica. El profesor no enseña a escribir; simplemente se limita a ofrecer a los estudiantes una ocasión para escribir.

El tercer enfoque de la escritura, la escuela romántica, se apoya en la premisa de que existe una relación causal entre el hecho de que los estudiantes «se sientan bien» y la mejora de sus habilidades de escritura. En este caso la escritura es vista como el producto de una descarga catalítica de sentimiento gozoso. Los propugnadores de esta escuela se inspiran ampliamente en un difuso grupo de pensadores, tales como Carl Rogers, Abraham Maslow y Gordon Allport, cuyas raíces se encuentran en la tradición del asesoramiento personal y existencial. Conocido como el grupo postfreudiano, sus representantes rechazan el pesimismo de los existencialistas inmediatamente posteriores a la segunda guerra mundial y acentúan la creencia optimista en la dignidad de la capacidad de los individuos para creer y autorrealizarse. Desgraciadamente, algunos defensores de la posición postfreudiana en los países de habla inglesa, tales como Sidney B. Simon y George E. Newell, aceptan de buenas a primeras los supuestos teóricos en que se basa esta posición. Para aclarar las cosas, es necesario ofrecer un breve análisis de algunos de los supuestos más importantes de la posición postfreudiana.¹⁰

Para los postfreudianos, el individuo parece existir en una zona de relaciones interpersonales, libremente flotantes y con una tendencia a la autorrealización que únicamente se ve frenada por las limitaciones de la voluntad individual y de la descarga personal de la frustración. Los postfreudianos ignoran las realidades externas que median entre los deseos del individuo y la realización de esos deseos. Además, se les escapa el hecho de que el éxito no es simplemente una cuestión de voluntad, que mágicamente penetra como una brisa a través de las barricadas de papel del mundo real; en realidad, el «éxito» representa una habilidad para negociar concretamente con las fuerzas sociopolíticas que generan duda, conflicto, angustia y la posibilidad de equivocarse. Lo decisivo aquí es que la felicidad y la voluntad humana por sí solas se convierten en algo sin sentido cuando no se las examina a través de una perspectiva teórica que las sitúa y analiza dentro de unas circunstancias sociohistóricas concretas. La susceptibilidad frente a los propios sentimientos no constituye ninguna excusa para la actitud de indiferencia frente a las fuerzas sociales más distantes

10. Sidney Simon y otros, *Values Ckrification through Writing: Composition for Personal Growth*, Nueva York, Hart Publishing, 1973; George E. Newell, «The Emerging Self: A Curriculum of Self Actualization», *English Journal* 66 (noviembre de 1977), 32-34.

que definen lo inmediato —y en este sentido lo inmediato es el aula y las relaciones sociales cotidianas— del encuentro educativo.¹¹

El problema básico con que se enfrenta la escuela romántica es su exagerada acentuación de la importancia del «sí mismo interno». Una insistencia excesiva en la necesidad de los estudiantes de reconocer el «sí mismo interno» desconócela naturaleza objetiva de una pedagogía de la escritura que tiene sus propias leyes; y estas leyes deben ser objeto de enseñanza, puesto que no pueden comprenderlas intuitivamente unos estudiantes a quienes se les ofrece la oportunidad de gozarse expresivamente en la afirmación de sus sentimientos «positivos». Esta última crítica no ha de entenderse como una minusvaloración de la importancia de la dimensión afectiva como factor motivacional en la enseñanza de la escritura. El aspecto afectivo es necesario, pero, al mismo tiempo, es algo incompleto. Es necesario hacer un acto de fe para afirmar que existe una correspondencia directa entre el «sentirse bien» de los estudiantes y su capacidad para escribir bien. El hecho de «sentirse bien» no puede erigirse en sustitutivo de un enfoque sistemático para aprender una sólida y desarrollada pedagogía de la escritura, una pedagogía que ayude a los estudiantes a comprender lo que sucede cuando escriben. Cuando el sustitutivo en cuestión es la dimensión interpersonal, ésta parece convertirse en lo contrario de su objetivo declarado y termina representando lo que expresan estas palabras: «Siente más y piensa menos».¹²

Todas estas escuelas de pedagogía comparten un defecto común, el cual ha contribuido a impedir el desarrollo de un nuevo enfoque de la teoría y la práctica de la escritura. Todos y cada uno de estos enfoques se olvidan de examinar la cuestión de lo que sucede cuando uno escribe. El concepto de escritura en su doble vertiente de proceso interdisciplinario y de epistemología capaz de enseñar a los estudiantes a pensar crítica y racionalmente sobre una materia no puede pasarse por alto de esta manera.

Epistemológicamente, la escritura debe contemplarse más como un proceso dialéctico que como una habilidad instrumental. Como habilidad instrumental, la escritura está limitada a un interés estático por categorías retóricas tradicionales tales como argumento, exposición, narración y uso gramatical. Estas categorías, como ha señalado Britton, no consiguen ofrecer una comprensión de lo que es en su conjunto el proceso de la escritura." Un enfoque dialéctico debería examinar el proceso de escribir como una serie de relaciones entre el escritor y la materia que trata, entre el escritor y el lector, y entre la materia tratada y el lector. En términos generales, un enfoque de esta naturaleza debería considerar la escritura en su más amplia relación con los procesos de aprendi-

11. Jacoby, *Social Amnesia*, pág. 67.

12. Una de las críticas más demoledoras de estos educadores que acentúan con exceso la dimensión interpersonal en la pedagogía ha sido la suscrita por Elshstein, «Social Relations in the Classroom».

13. Britton y otros, *Development of Writing Abilities*, págs. 1-18.

Baje y comunicación. En este caso, aprender a escribir no significaría ya aprender a desarrollar un sistema de distribución instrumental, sino, como ha dicho el doctor Carlos Baker, aprender a pensar.¹⁴ La escritura es en este caso una epistemología, una forma de aprendizaje.

Precisando más las cosas, el concepto de escritura como forma de aprendizaje debe distinguirse del concepto general de comunicación. Como al escribir, cuando hablamos aprendemos más cosas acerca de lo que queremos decir por el simple hecho de decirlo. Aprendemos a medida que hablamos. Otro tanto puede afirmarse de la escritura: aprendemos a medida que escribimos. La correlación parece obvia y natural, pero en realidad es engañosa e incorrecta. Aunque ambas formas de comunicación implican aprender más acerca de una materia determinada, las leyes que gobiernan la comunicación oral se diferencian profundamente de las vigentes en la comunicación escrita. En la comunicación oral, la relación entre hablante y oyente está fundamentada en una serie de estímulos existenciales tales como expresiones faciales, tono y entonación, intensidad emocional y, en algunos casos, claves táctiles como el contacto físico. Además, si el oyente se siente confundido, siempre puede sugerir al hablante que haga un alto en el discurso para pedirle explicaciones. La comunicación escrita carece de estos lujos. La relación del escritor con el lector es mucho más tenue y ambos se mantienen unidos en virtud de la promesa del escritor de proporcionar al lector información de cierta importancia e interés. Y como sucede con las buenas obras de arte, la buena escritura exige una integración de forma y contenido, la cualidad de la cual se encargará de retener la atención del lector. Por desgracia, lo que sucede a menudo es que el escritor le promete una cosa al lector y termina ofreciéndole otra distinta. Van Nostrand ha enunciado perfectamente este problema:

La relación esencial entre escritor y lector es un contrato: un contrato unilateral que hace el escritor. Este se compromete a comunicar algo valioso, un cierto tipo de información, a cambio de la atención que le presta el lector. Pero el escritor tiende a violar este contrato simplemente al escribir. El lector espera lo prometido, pero en su lugar obtiene algo distinto, a saber, un registro de las tentativas del escritor por afirmar una cierta relación evasiva, que a menudo incluye falsos puntos de partida, afirmaciones improbables, confusas referencias a antecedentes, grupos de palabras cambiadas y metáforas ambiguas. Todos éstos son signos normales del proceso normal de aprendizaje del escritor. Para el lector, sin embargo, constituyen desviaciones de lo que se le había prometido.

La diferenciación entre la comunicación oral y la escrita ha señalado el primer paso para un número creciente de eruditos —como Emig, Freiré, Van Nos-

14. Sheils, «Why Johnny Can't Write», pág. 61; véase también Janet Emig, *The Composing Process of Twelfth Graden*, Urbana, 111., National Council of Teachers of English, 1971. 15.. Van Nostrand, «The Inference Construct», pág. 2.

trand y Vygotsky— a la hora de redefinir lo que constituye la pedagogía de la escritura. Desechando la noción de escritura como un entrenamiento en el dominio de técnicas, este último grupo de pensadores ha hecho significativos avances en el desarrollo de estrategias dotadas de un marco teórico en las que la escritura se define como una relación activa que ejerce la mediación entre el sujeto y el mundo. Más específicamente, semejante relación tiene importantes implicaciones tanto para la forma como para el contenido del aprendizaje, especialmente con respecto al concepto de pensamiento crítico. Y es precisamente a través del examen de lo que constituye el pensamiento crítico como exploraremos las implicaciones de un nuevo enfoque de la escritura.

Hacia una pedagogía del pensamiento crítico

Para evitar malentendidos, quiero dejar bien claro que no me propongo aquí tratar en profundidad el tema de lo que constituye el pensamiento crítico. Esta tarea la dejaré para otra ocasión. En la páginas que siguen simplemente deseo sugerir algunos elementos teóricos que, en mi opinión, ofrecen un buen punto de partida para una pedagogía del pensamiento crítico. Por lo demás, ello servirá de introducción para la sección siguiente, en la que la aplicación de un modelo específico de escritura a un curso sobre la historia norteamericana será ilustrada como un nexo que integra escritura y pensamiento crítico. Aunque, de manera inmediata, la próxima sección estará centrada en una materia tomada de la disciplina histórica, los conceptos y sugerencias subyacentes pueden aplicarse a otros temas de las ciencias sociales.

Empezaré haciendo algunos comentarios generales sobre los problemas que todavía hoy siguen configurando la enseñanza de las ciencias sociales. En mi opinión, estos problemas son importantes porque reflejan un malentendido pedagógico por parte de los educadores sobre lo que constituye el pensamiento crítico tanto en términos generales como específicos. En primer lugar, la mayor parte de lo que los estudiantes reciben de la escuela es una exposición sistemática de aspectos seleccionados de la historia y la cultura humanas. Sin embargo, la naturaleza normativa del material seleccionado es presentado como algo al mismo tiempo no problemático y exento de valor. En nombre de la objetividad, una buena parte de nuestros currículos en estudios sociales universaliza normas, valores y puntos de vista dominantes que representan perspectivas interpretativas y normativas sobre la realidad social.¹⁶ Este último enfoque de los estudios sociales podría muy bien caracterizarse como una pedagogía de la «percep-

16. Para un excelente comentario sobre las relaciones entre conocimientos y valores, véase Young, *Knowledge and Control*. Michael Apple ha escrito ampliamente sobre este último tema y su artículo «The Hidden Curriculum and the Nature of Conflict» aborda directamente el campo de los estudios sociales. Véase también Jonathan Kozol, *The Night Is Dark and I Am Far from Home*, Boston, Houghton Mifflin, 1975, págs. 63-73.

ción sin tacha». En segundo lugar, la pedagogía de la «percepción sin tacha» representa un enfoque del aprendizaje que no sólo sanciona categorías de conocimiento y valores dominantes, sino que además refuerza un enfoque teórico y no dialéctico de la estructuración de la propia percepción del mundo. A los estudiantes no se les enseña a contemplar el conocimiento curricular, los hechos, dentro de un contexto más amplio de aprendizaje. Por otra parte, la relación entre teoría y «hechos» es algo que a menudo se ignora, todo lo cual hace prácticamente imposible que los estudiantes desarrollen un aparato conceptual para investigar la naturaleza ideológica y epistemológica de lo que constituye un «hecho» en primera instancia. Finalmente, la pedagogía de la «percepción sin tacha» crea y al mismo tiempo reproduce relaciones sociales del aula que para la mayoría de los estudiantes no sólo son aburridas sino incluso, y esto es más importante, desorientadoras. Semejante pedagogía, más que desarrollar activamente pensadores críticos, produce estudiantes que o bien tienen miedo de pensar críticamente o bien son incapaces de hacerlo."

Antes de examinar la naturaleza de pensamiento crítico, me gustaría hacer un breve comentario sobre el origen de los males pedagógicos que constituyen la carcoma de las escuelas norteamericanas y del ámbito de los estudios sociales en particular. Si el ámbito de los estudios sociales, sobre todo en el nivel de la educación secundaria, se caracteriza por una pedagogía que dirige sus invectivas contra el pensamiento crítico, ¿quién es en última instancia el responsable de este fallo? Cualquier respuesta concluyente a esta cuestión debería empezar reconociendo que es demasiado simplista acusar exclusivamente a profesores o estudiantes. Esta perspectiva ignora que la esencia de la enseñanza escolar reside en su relación con la realidad socioeconómica general, en particular las instituciones de trabajo. Las escuelas parecen tener poco que ver con la idea kantiana que les asigna como tarea la educación de los estudiantes para «un futuro humano mejor, es decir, para la idea de humanidad».¹⁷ De hecho, las escuelas parecen más bien ocupadas en la socialización de los estudiantes para la aceptación y la reproducción de la sociedad existente.¹⁸ Aunque a la larga no se puede culpar a los profesores de muchos de los males que afligen a la educación norteamericana, lo que sí está en sus manos es examinar los supuestos de sentido común que se esconden detrás de sus enfoques de la enseñanza. Esto significa que los docentes deberán replantear y reestructurar su pedagogía de acuerdo con el dicho categórico enunciado en cierta ocasión por Nietzsche:

17. El lector encontrará una magnífica descripción de este tipo de pedagogía en Freiré, *Peda-gogy of the Oppressed* (trad. cast.: *Pedagogía del oprimido*, Madrid, Siglo XXI, 1985), y en Giroux y Penna, «Social Relations in the Classroom».

18. Marcuse, *Counter-Revolution*, pág. 27.

19. Hay muchos estudios que tratan seriamente esta posición. Uno de los mejores es el de Bowles y Gintis, *Schooling in Capitalist America* (trad. cast.: *La instrucción escolar en la América capitalista*, Madrid, Siglo XXI, 1985). Véase también Martin Carnoy y Henry M. Levin, *The Limits of Educational Reform*, Nueva York, David McKay, 1976, págs. 52-82, 219-244.

«Una gran verdad desea ser criticada, no idolatrada».²⁰ Esto nos conduce directamente al espinoso tema de definir el concepto de pensamiento crítico en términos teóricos y programáticos.

Las opiniones tradicionales sobre la naturaleza del pensamiento crítico no han sabido responder al llamamiento de Nietzsche respecto a una búsqueda crítica de la verdad. Esto es cierto, no sólo porque los libros de texto y los enfoques pedagógicos en los estudios sociales han objetivado normas, creencias y actitudes dominantes, sino también por la forma misma en que ha sido definido el pensamiento crítico. La definición más convincente, aunque limitada, de pensamiento crítico proviene de la tradición positivista en las ciencias aplicadas y adolece de lo que yo he llamado actitud de «coherencia interna».²¹ Según los propugnadores de la actitud de «coherencia interna», al pensamiento crítico se le asigna en primer lugar la función de enseñar a los estudiantes a analizar y desarrollar tareas de lectura y escritura desde la perspectiva de los patrones formales y lógicos de coherencia. En este caso, al estudiante se le enseña a examinar el desarrollo lógico de un tema —«organizadores de avance», razonamiento sistemático, la validez de las pruebas—, y a determinar si la conclusión se desprende de los datos estudiados. Aunque todas estas últimas habilidades de aprendizaje son importantes, sus limitaciones como un todo provienen de lo que ha quedado excluido, y es precisamente con respecto a lo que falla como se pone al descubierto la ideología de un enfoque como éste.

A la esencia misma de lo que nosotros llamamos pensamiento crítico pertenecen dos supuestos principales que no se encuentran en la visión tradicional. Primero, existe una determinada relación entre teoría y hechos; segundo, el conocimiento no puede transmitirse con plena independencia de intereses, normas y valores humanos. A pesar de una aparentemente excesiva simplificación de las cosas, es en el contexto de estos dos supuestos donde se pueden desarrollar posteriores supuestos y sentar los fundamentos teóricos y programáticos para un enfoque pedagógico acerca de cómo enseñar a los estudiantes a pensar críticamente.

Alvin Gouldner ha insistido en la importancia de reconocer la relación existente entre teoría y hechos, relación que plantea algunas de las cuestiones fundamentales acerca de la frágil naturaleza del conocimiento. «(El pensamiento crítico)... se entiende aquí como la capacidad de problematizar lo que hasta ese momento ha sido tratado como algo evidente, de convertir en objeto de reflexión lo que antes simplemente había sido una herramienta..., de examinar críticamente la vida que llevamos. Esta visión de la racionalidad sitúa esta última en la capacidad de pensar acerca de nuestro pensamiento».²² Traducido en

20. Martin Jay, *The Dialectical Imagination*, Boston, Little, Brown, 1973, pág. 65 (trad. cast.: *La imaginación dialéctica*, Madrid, Taurus, 1986).

21. Este enfoque ha sido ampliamente popularizado a través de las obras de Hilda Taba, *Teacher's Handbook for Elementary Social Studies*, Reading, Mass., Addison-Wesley, 1967; J. Richard Suchman, *Inquiry Box: Teacher's Handbook*, Chicago, Science Research Associates, 1967; Joseph J. Schwab, *Biology Teacher's Handbook*, Nueva York, Wiley, 1965.

22. Alvin J. Gouldner, *The Dialectic of Ideology and Technology*, Nueva York, Seabury Press, 1976, pág. 49 (trad. cast.: *La dialéctica de la ideología y la tecnología*, Madrid, Alianza, 1978).

clave pedagógica, esto significa que los hechos, los temas, los acontecimientos en los estudios sociales deberían presentarse de forma problemática a los estudiantes. El conocimiento, en este caso, exige búsqueda constante, invención y reinención. El conocimiento, como afirma Paulo Freiré, no es el fin del pensamiento, sino más bien el nexo mediador entre estudiantes y profesores. Esto último sugiere, por una parte, un enfoque de las relaciones sociales del aula muy diferente de las que han prevalecido tradicionalmente, y, por otra parte, todo nos induce a pensar que gran parte del tiempo escolar debería estar consagrado a inculcar a los alumnos el concepto de marco de referencia y la utilidad del mismo como herramienta interpretativa teórico-conceptual. Al examinar a través de diversos marcos de referencia la información que reciben, los estudiantes pueden empezar a tratar el conocimiento como algo problemático y, de esta forma, como un objeto de indagación.

El objeto de relacionar teoría y hechos hace que destaque poderosamente otro componente fundamental de una pedagogía del pensamiento crítico: las relaciones entre hechos y valores. La forma en que se selecciona, se ordena y se secuencía la información para construir un cuadro de la realidad contemporánea o histórica es algo más que una simple operación cognitiva; es además un proceso íntimamente ligado a las creencias y los valores que guían la propia vida. En la reordenación del conocimiento hay implícitos determinados supuestos ideológicos acerca de la propia visión del mundo, supuestos que dan lugar a una distinción entre lo esencial y lo accesorio, lo importante y lo intrascendente. Lo decisivo aquí es que cualquier concepto de marco de referencia ha de presentarse a los estudiantes como algo más que un marco epistemológico, debiendo incluir también una dimensión axiomática. Además, aislar los hechos de los valores es correr el riesgo de enseñar a los estudiantes cómo abordar el problema de los medios divorciándolos de la cuestión de los fines.

Relacionada con los dos supuestos principales acerca del pensamiento crítico hay una cuestión de procedimiento que gira en torno a lo que podríamos llamar la contextualización de la información. Los estudiantes necesitan aprender a salir de su propio marco de referencia, de modo que pueda poner en tela de juicio la legitimidad de un hecho, concepto o tema determinados. También tienen que aprender a percibir la esencia misma de lo que están examinando, ubicándolo críticamente dentro de un sistema de relaciones que lo dotan de significado. En otras palabras, a los estudiantes se les debe enseñar a pensar dialécticamente, más que de manera aislada y dispersa. Fredric Jameson, al tiempo que señala las limitaciones de un enfoque unilateral del pensamiento, hace un atinado comentario sobre la necesidad de que el enfoque en cuestión sea más dialéctico. «El sesgo antiespeculativo de esa tradición, su énfasis en el hecho o ítem individuales a costa de la red de relaciones dentro de la cual el ítem en cuestión se encuentra posiblemente inmerso, sigue estimulando la sumisión a lo que es, al impedir que sus seguidores establezcan conexiones, y

en particular que saquen conclusiones, de otro modo inevitables, sobre el plano político».²³

Además de la contextualización de la información, en toda pedagogía que se interese por el pensamiento crítico se han de considerar la forma y el contenido de las relaciones sociales del aula. La pedagogía del pensamiento crítico que ignore esas relaciones corre el riesgo de ser mixtificadora e incompleta. Sartre ha captado este último aspecto al afirmar que el conocimiento es una forma de praxis.²⁴ En otras palabras, el conocimiento no se estudia por sí mismo, sino que es contemplado como una mediación entre el individuo y la realidad social más amplia. En el contexto de esta pedagogía, los estudiantes se convierten en sujetos activos en el acto de aprendizaje. En tales circunstancias, los estudiantes deben ser capaces de examinar el contenido y la estructura de las relaciones del aula que fijan las fronteras de su propio aprendizaje. Lo decisivo aquí es el hecho de que, si el conocimiento educativo ha de ser un estudio de la ideología, la cuestión de qué constituye un pensamiento legítimo debe plantearse en el contexto de unas relaciones sociales del aula que estimulen semejante enfoque. Independientemente de lo progresista que pueda ser un enfoque del pensamiento crítico, desperdiciará sus propias posibilidades si opera a partir de una trama de relaciones sociales del aula que sean autoritariamente jerárquicas y promuevan la pasividad, la docilidad y el silencio. Unas relaciones sociales en el aula que glorifiquen al profesor como un experto y dispensador del conocimiento terminarán amputando la imaginación y creatividad del alumno; por otra parte, semejantes enfoques enseñan más a los alumnos acerca de la legitimidad de la pasividad que sobre la necesidad de examinar críticamente las vidas en ellos inspiradas.²⁵

Para el desarrollo de unas relaciones sociales progresistas del aula resulta crucial la apertura de canales de comunicación en los que los estudiantes utilicen el capital lingüístico y cultural que llevan consigo al aula. Si se encuentran sometidos a un lenguaje y a un cuadro de creencias y valores cuyo mensaje-implícito los considera culturalmente analfabetos, los estudiantes aprenderán poco acerca del pensamiento crítico y mucho sobre lo que Paulo Freiré ha llamado la «cultura del silencio».²⁶

Bourdieu y otros autores han desvelado la esencia de la pedagogía de la «cultura del silencio» al señalar que el conocimiento del aula, lejos de ser «el resultado de significados negociados entre alumnos y profesores», constituye

23. Fredric Jameson, *Marxism and Form*, Princeton, N. J., Princeton University Press, 1971, pág. xx.

24. Jean-Paul Sartre, *Literature and Existentialism*, 3ª ed., Nueva York, Citadel Press, 1965.

25. Véase Apple y King, «What Do Schools Teach?», págs. 29-63, y Bowles y Gintis, *Schooling in Capitalist America* (trad. cast.: *La instrucción escolar en la América capitalista*, Madrid, Siglo XXI, 1985). Una colección representativa de artículos puede encontrarse en Overly, *The Studied Curriculum*.

26. Freiré, *Education for Critical Consciousness*.

a menudo la imposición de un estilo de alfabetización y cultural «específico de la socialización del lenguaje de las clases privilegiadas».²⁷ Dicho brevemente, si el conocimiento ha de ser utilizado por los estudiantes para dotar de significado a su existencia, los educadores tendrán que servirse de los valores, creencias y conocimiento de los alumnos como una parte importante del proceso de aprendizaje antes de que, como señala Maxine Greene, se pueda intentar dar «un salto hacia la teoría».²⁸

En conclusión, la tarea de relacionar escritura, aprendizaje y pensamiento crítico equivale a redefinir la pedagogía de la escritura y del pensamiento crítico. En el apartado final de este capítulo trataré de ilustrar cómo un modelo de escritura puede utilizarse como vehículo de aprendizaje para ayudar a los estudiantes a pensar críticamente acerca de lo que, en términos generales, constituye el conocimiento y, más específicamente, acerca del significado de la historia.

Un modelo de cómo escribir la historia

La respuesta inicial de muchos profesores de ciencias sociales a la pregunta de si personalmente se apoyan en la escritura como vehículo de aprendizaje para enseñar un tema de ciencias sociales podría ser: «Escribir es otro tema, y yo ya tengo bastante trabajo limitándome a enseñar mi asignatura». La respuesta es sincera, dada la actitud que con respecto a la escritura ha predominado en el ámbito de las ciencias sociales, pero es equivocada. Escribir es algo más que un tema, es un proceso que puede utilizarse para enseñar a los estudiantes un tema permitiéndoles asumir el mismo rol que el del autor de los libros y manuales que ellos mismos suelen usar como fuentes de aprendizaje. En otras palabras, los profesores de ciencias sociales pueden poner en manos de los estudiantes un modelo de escrito que les ayudará a asimilar un tema dominando los mismos procesos fundamentales de escribir y pensar utilizados por los escritores. Partiendo de este punto se harán a continuación algunas referencias específicas a un modelo de escrito aplicado a un texto destinado a explicar algunos capítulos en un curso de historia norteamericana.²⁹ El modelo en cuestión no se limita a la enseñanza de la historia norteamericana,

27. Véase David Swartz, «Pierre Bourdieu: The Cultural Transmission of Social Inequality», *Harvard Educational Review* 47 (noviembre de 1977), 545-555; Bourdieu y Passeron, *Reproduction* (trad. cast.: *La reproducción*, Barcelona, Laia, ²1981); Bernstein, *Class, Codes, and Control*, págs. 85-156. Para un buen estudio general de la política del lenguaje, véase Claus Mueller, *The Politics of Communication*, Nueva York, Oxford University Press, 1973.

28. M. Greene, «Curriculum and Consciousness», pág. 304.

29. Véase Henry A. Giroux y otros, *The Process of Writing History: Episodes in American History*, Providence, R. I., Center for Research in Writing, 1978. Todos los conceptos relacionados con la escritura utilizados en este capítulo son una adaptación de los usados por A. D. Van Nostrand y otros., *Vunctional Writing*, Boston, Houghton Mifflin, 1978.

sino que puede aplicarse con ligeras modificaciones a cualquier otro curso de ciencias sociales.

Un rasgo central de toda pedagogía solvente de la historia es que el hecho de escribir la historia impone un proceso. El historiador fija un principio que sirve para relacionar los detalles de un acontecimiento o serie de acontecimientos. Una vez establecido un principio de relación en términos de causa y efecto, el historiador puede empezar a tomar decisiones. Estas decisiones implican: selección de las pruebas, enunciado de afirmaciones que incorporan las pruebas, y presentación de esas afirmaciones en una exposición coherente. Este proceso clarifica la relación entre los acontecimientos percibida por el historiador. De esta manera, la selección entre diversas piezas de información da como resultado el registro que llamamos historia. Este proceso genera el significado de la historia misma. De aquí se sigue, por lo tanto, que el hecho de escribir la historia engendra una capacidad crítica para comprender la historia. Esto último no sólo representa un principio solvente de aprendizaje para un historiador profesional en ciernes, sino que, además, proporciona el fundamento pedagógico necesario para enseñar a los estudiantes cómo escribir, aprender y reestructurar sus visiones de la historia.

Un enfoque viable de una pedagogía integrada de la escritura y de la historia debería empezar desarrollando una metodología destinada a enseñar a los estudiantes algo acerca de la naturaleza de la historia. Esto podría conseguirse mostrando a los alumnos cómo se ha de leer la historia haciéndoles ver primero cómo ha sido escrita la historia. De manera especial, este enfoque capacitaría a los estudiantes para leer pasajes de relatos publicados sobre acontecimientos reales, para componer relatos cortos de esos mismos acontecimientos, y, acto seguido, para comparar sus propios escritos con la historia escrita. Un rasgo central de este enfoque pedagógico es el hecho de que se debería establecer una distinción entre cómo escribir historia y la simple reproducción de la misma. A los estudiantes no se les deberían encomendar tareas que consistiesen simplemente en copiar de otras fuentes históricas, sino que se debería utilizar un enfoque en el que los alumnos fueran invitados a recorrer todo el proceso de realizar el mismo tipo de opciones que tiene que hacer cualquier historiador. Como consecuencia, a los estudiantes se les debería enseñar a juzgar toda historia por lo que realmente es: un intento por parte del autor de explicar el significado de lo acaecido y por qué ha acaecido.

En la metodología que vamos a analizar es fundamental una descripción de los conceptos relacionados con la escritura implicados en el proceso de aprendizaje del escritor-historiador, así como una descripción de las estrategias que se van a usar en la yuxtaposición y comunicación de estos conceptos. Entre los conceptos relacionados con la escritura que van a ser utilizados en el enfoque pedagógico presentado en la figura 1 hay que mencionar los siguientes: marco de referencia, recogida de información, desarrollo de una idea directriz, y utilización de las pruebas. La figura 1 ilustra una de las formas posibles de

organizar esos conceptos. Todos ellos deberían presentarse a los estudiantes Como problemáticos. De esta manera, cada uno de los supuestos, significados y relaciones subyacentes que tienen estos conceptos para los diferentes historiadores que los utilizan deberían ser analizados y cuestionados por los estudiantes. Esto nos pone sobre la pista de uno de los supuestos de aprendizaje más importantes en un modelo de pensamiento crítico:

convertir en
problemático
un tema.
Punto de vista
del historiador

La
naturaleza
problemática
de una

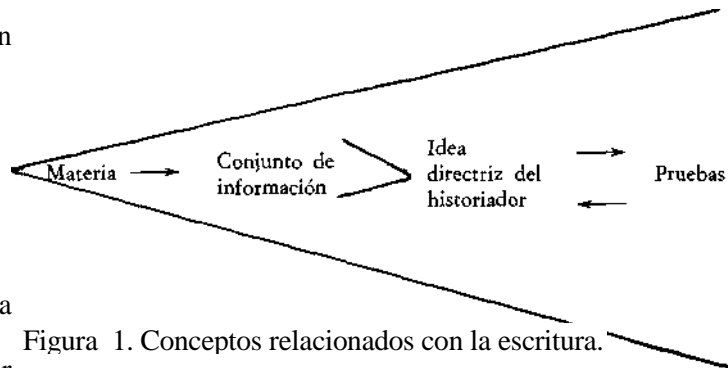


Figura 1. Conceptos relacionados con la escritura.

materia, por ejemplo de la aprobación de las leyes de inmigración norteamericanas, puede presentarse en un primer momento a los estudiantes de la siguiente manera. Un capítulo sobre la «inmigración americana» podría iniciarse con una sección que introdujera el tema en forma de dilema histórico que todo historiador ha de afrontar. Este dilema podría formularse por medio de una pregunta concreta, que en este caso sería: «¿Estaban justificadas las leyes de restricción que limitaban el derecho de inmigración en los Estados Unidos?» Acto seguido se pondrá a los estudiantes en situación de investigar, a través del debate y el diálogo, qué sugieren las dimensiones interpretativas de la historia acerca de la relación entre conocimiento histórico e intereses humanos. Naturalmente, en este punto deberían dejarse de lado las discusiones acerca del tema antes señalado, pudiéndose examinar en cambio datos de las propias vidas de los estudiantes como cuestiones que admiten diversas perspectivas.

El paso siguiente debería utilizarse para ayudar a los estudiantes a comprender lo explicado anteriormente en este mismo capítulo respecto del enfoque dialéctico del pensamiento. En este caso, se debería ofrecer a los estudiantes diversas visiones de conjunto sobre la aprobación de las leyes restrictivas de la inmigración. El punto que se ha de discutir y aclarar es que las leyes mismas no pueden comprenderse plenamente si no se las examina dentro de un contexto histórico más amplio. Lo que está en juego en esta sección es la contextualización de un acontecimiento y su importancia para el aprendizaje. Para que los estudiantes se familiaricen en profundidad con este punto, debería pasarse

después a otros temas más estrechamente relacionados con sus experiencias vitales; estos temas serán explicados más adelante.

Una vez concluido el enfoque basado en la visión de conjunto puede presentarse a los estudiantes el concepto más sistemático de marco de referencia. Este último puede introducirse relacionándolo con otro concepto del campo de la escritura, conocido como «idea directriz». Para convertir este punto en algo más concreto, se ofrece a los estudiantes un análisis de cómo dos historiadores que han tenido acceso a la misma documentación sobre la política norteamericana de inmigración han desarrollado diferentes ideas directrices para ordenar esa información. A continuación, se ofrece a la consideración de los estudiantes el siguiente comentario sobre los historiadores concretos:

En su libro *American Immigration*, Maldwyn Alien Jones tiene una idea directriz que se opone críticamente a la aprobación de las leyes de restricción afirmando que los inmigrantes aportaron habilidades y mano de obra cualificadas al desarrollo de las ciudades y las industrias norteamericanas.

En un segundo libro, *Immigrations*, Henry Pratt Fairchild se sirve de una idea directriz que justifica la aprobación de las leyes de restricción. Fairchild afirma que los inmigrantes desplazaron de sus puestos de trabajo a los obreros nativos, produciéndose un descenso de los salarios y un aumento del desempleo.

Podéis ver que Jones y Fairchild tienen dos ideas directrices diferentes. Para comprender por qué estos dos historiadores se sirven de ideas directrices diferentes sería conveniente que os familiarizarais con otro concepto relacionado con la escritura denominado «marco de referencia».³⁰

Se explica a los estudiantes el concepto de marco de referencia; acto seguido se les aclara la relación existente entre este concepto y la noción de idea directriz por medio del siguiente ejemplo, tomado de Giroux, Karras y Capizano."

Este ejemplo muestra cómo dos marcos de referencia diferentes aplicados al *mismo* acontecimiento y al *mismo* conjunto de hechos o de información, pueden dar lugar a dos ideas directrices *diferentes*.

El marco de referencia de Jones podría enunciarse: Los inmigrantes hicieron contribuciones positivas al desarrollo de América.

...y esta materia: Las leyes restrictivas de inmigración; y este conjunto de información:

- el descenso en la tasa de natalidad se hizo menos acelerado entre los norteamericanos en la década de 1830
- origen del industrialismo
- poblamiento del Oeste
- influjo de la mano de obra inmigrante cualificada

30. Giroux y otros, *Process of Writing History*, pág. 13.

31. *Ibid.*, pág. 14.

y esta idea directriz: Los inmigrantes desempeñaron un rol positivo en el desarrollo de las ciudades y la industria norteamericanas al aportar habilidades y mano de obra cualificadas.

El marco de referencia de Yairchild podría enunciarse: Los inmigrantes representaron una fuerza negativa en la historia norteamericana.

...y esta materia: *Las leyes restrictivas de inmigración; y este conjunto de información:*

- el descenso en la tasa de natalidad se hizo menos acelerado entre los norteamericanos en la década de 1830
- origen del industrialismo
- poblamiento del Oeste
- influjo de la mano de obra inmigrante cualificada

y esta idea directriz: Los inmigrantes desplazaron de sus puestos de trabajo a obreros nativos al producirse un descenso de los salarios y un aumento del desempleo.

A estas alturas de la lección, podría ser útil servirse de una versión modificada del enfoque de Freiré sobre la alfabetización no sólo con el fin de conseguir que los estudiantes trabajen juntos, sino, además, para ayudarles a comprender más profundamente los conceptos de marco de referencia e idea directriz.³² En ese momento se puede mostrar a la clase una lámina o conjunto de láminas alusivas a temas controvertidos en la comunidad estudiantil. De esa lámina, los estudiantes deberían entresacar un número determinado de importantes elementos informativos. A continuación se les debería pedir que escriban un ensayo basado en cinco puntos que incorporen otros tantos elementos informativos. Una vez terminado el ensayo, los estudiantes han de numerar los cinco apartados, pudiendo escribir en otro papel aparte una idea directriz por cada uno de los puntos del ensayo, cinco ideas directrices en total. Terminada esta fase, los estudiantes pueden ser distribuidos en grupos para discutir tanto el significado como la secuencia de las ideas. Uno y otra —es decir, significado y secuencia— se convierten en realidades problemáticas con este ejercicio.

La parte siguiente de la lección se centra en dos lecturas comparativas sobre las leyes de inmigración; las lecturas en cuestión representan dos narraciones históricas escritas por historiadores con diferentes marcos de referencia. Si el nivel de lectura de estas fuentes históricas es demasiado difícil, cada una de las narraciones debería desmembrarse en varios apartados, con la señalización del tema al principio de cada uno de ellos y una lista de sinónimos para las palabras potencialmente más difíciles. A continuación, los estudiantes leen los

32. Freiré, *Education for Critical Consciousness*, págs. 32-89.

apartados y escriben una idea directriz en forma de una proposición afirmativa por cada apartado, utilizando el tema señalado al principio de cada párrafo como tema para la idea directriz. Este ejercicio ofrece a los estudiantes la oportunidad de familiarizarse más a fondo con el concepto de idea directriz al analizar dos conjuntos de estas ideas, cada uno de ellos relacionado con un diferente marco de referencia. A continuación ofrezco un ejemplo de los párrafos introductorios de dos lecturas diferentes sobre la inmigración norteamericana.³³

Lectura 1, de «Conditions in America as Affected by Immigration»

1. Nueva clase de inmigrantes

predominante: presente

incentivo: atracción

En esta franja privilegiada de la superficie de la Tierra se ha ido introduciendo un número siempre creciente de hombres de las clases bajas de naciones extranjeras. ¿Cuál ha sido su influencia sobre el nivel *predominante* de vida? Para empezar, habrá que reconocer que el nivel de vida de las clases trabajadoras de los Estados Unidos ha sido y continúa siendo superior al de las naciones de donde proviene el grueso de los inmigrantes. La observación común y el testimonio general demuestran la verdad de esta afirmación sin necesidad de pruebas. Particularmente en el momento presente, si las cosas fueran de otro modo, pocos de nuestros inmigrantes vendrían, porque, como ya hemos visto, éste es el gran *incentivo* que los atrae. Sin embargo, es significativo que el grueso de la inmigración, con el paso de las décadas, se haya ido reclutando de grupos étnicos europeos cada vez más atrasados.

IDEA DIRECTRIZ:

Lectura 2, de «Economic Affects of Immigration»

1. Creencias equivocadas acerca de los puestos de trabajo

persistente: que se mantiene a pesar de las interferencias

recurrente: que se produce una y otra vez

idea falsa: creencia errónea o equivocada

Una de los sofismas económicos más *persistentes* y *recurrentes* en el pensamiento popular es la idea de que los inmigrantes arrebatán los puestos de trabajo a los nativos norteamericanos. Este fenómeno descansa en la *idea falsa* de que

33. Giroux y otros, *Process of Writing History*, pág. 24.

en cualquier economía sólo existe un número fijo de puestos de trabajo y de que los recién llegados amenazan el puesto de trabajo de todo residente antiguo. Semejante teoría, calificada a veces de «masa informe de sofisma laboral», ha sido refutada en diversas ocasiones por competentes economistas.

IDEA DIRECTRIZ:

Finalizada la sección de las lecturas comparativas, se ofrece a los estudiantes la oportunidad de demostrar un conocimiento eficaz tanto del contenido histórico de la lección como de los axiomas relativos a la escritura que están siendo objeto de estudio. Enseguida presentaré un ejemplo de semejante tarea que se debe realizar por escrito.³⁴ Con esta finalidad, se asigna a los estudiantes un marco de referencia y un conjunto de información. Acto seguido se les pide que añadan entre tres y cinco elementos informativos nuevos, que pueden tomarlos o bien de las secciones panorámicas o bien de otras fuentes históricas. Se pide entonces a los estudiantes que escriban una idea directriz y que redacten un apartado utilizando al menos cuatro elementos informativos tomados del conjunto completado.

Primera tarea que se debe realizar por escrito

- I. Marco de referencia:
La inmigración ha contribuido positivamente al desarrollo y la estabilidad de los Estados Unidos.
- II. Conjunto informativo:
 - inmigrantes del norte de Europa
 - instalados en ciudades
 - mecanismos políticos
 - crecimiento de la Iglesia católica
 - inmigraciones masivas del sudeste de Europa
- III. Añade de tres a cinco elementos informativos a esta lista:
 1. _____
 2. _____
 3. _____
 4. _____ . _____
 5. _____

34. *Ibíd.*, pág. 33.

111 I Alfabetización, escritura y política de sufragio

IV. Enuncia tu idea directriz:

1. _____

V. Redacta un apartado utilizando al menos cuatro elementos informativos: 1. Apartado:

Personalmente he descubierto que, cuando alguno de los alumnos ha terminado su tarea, es útil que se reúna con otros compañeros de clase — entre tres y cinco— para que cada uno pueda leer y evaluar el trabajo de sus condiscípulos. Es importante que a los estudiantes se les expliquen claramente algunos criterios para realizar la evaluación de las tareas escritas. Por ejemplo, en los grupos antes aludidos se comunica a los estudiantes que, en la lectura de los trabajos de sus compañeros, deben asegurarse de los siguientes puntos: 1) la adición de entre tres y cinco elementos nuevos ha de ser relevante para el tema que se tiene entre manos; 2) la idea directriz tiene que armonizar con el marco de referencia dado; 3) el apartado debe contener todos los elementos informativos seleccionados; y 4) la información en el apartado que se redacta se ha de disponer adecuadamente en torno a la idea directriz enunciada. Unos criterios precisos facilitan la tarea de los estudiantes respecto a evaluar los trabajos escritos y, al mismo tiempo, ayudan a los interesados a comportarse objetivamente con las críticas que lanzan y que reciben. Una vez que el grupo es capaz de fijar su atención claramente en aquello que constituye el verdadero objetivo de los trabajos por escrito, es de esperar que los estudiantes se muestren mucho más capacitados para enfrentarse desapasionadamente tanto a los errores propios como a los ajenos.

Con respecto a la evaluación de este tipo de lección, es decisivo que el estudiante desempeñe un papel significativo en el proceso evaluativo. Si las relaciones sociales del aula han de ser compatibles con una pedagogía destinada a promover el pensamiento crítico, debe dejarse en manos de los estudiantes la responsabilidad de evaluar y corregir sus propios errores. Utilizando este enfoque, el rendimiento escolar insatisfactorio se convierte en un medio para promover una experiencia de aprendizaje que puede ser compartida por otros estudiantes. Por ejemplo, cada uno de los estudiantes que integran el grupo puede evaluar y calificar los trabajos escritos de sus compañeros y mantenerse en el grupo hasta que cada uno de sus miembros reciba una calificación aprobatoria. Además, al concluir la lección, los estudiantes pueden desempeñar un papel

significativo al ofrecer su colaboración para los controles del avance, los cuales deben medir tanto el contenido histórico como el dominio de los axiomas acerca de la escritura que son objeto de estudio. Al final de una de las lecciones, una clase sugirió que tanto el contenido histórico como los principios acerca de la escritura podrían evaluarse por medio de un control de avance basado en el modelo utilizado en la primera tarea escrita grupal. Utilizando el último modelo, se ofrecería a los estudiantes la oportunidad de demostrar sus conocimientos de conceptos relacionados con la escritura, tales como marco de referencia, idea directriz e información organizadora. Al redactar uno o varios párrafos, los estudiantes dispusieron de la oportunidad de mostrar no sólo una determinada comprensión de los conceptos relacionados con la escritura, sino también la ocasión *de demostrar* las razones que tenían para servirse de ellos.

La tarea de enseñar a los estudiantes a escribir y a pensar críticamente no les resultará fácil a los profesores de ciencias sociales. Con respecto a la escritura, ello implica rechazar las visiones convencionales que interpretan esta actividad ya como una fuerza o disposición biológica, ya como un ejercicio de buena percepción. Lo que se ha de demostrar es que escribir es un proceso interdisciplinario basado en axiomas conductuales de aprendizaje. Reconociendo estos axiomas, los estudiantes estarán en condiciones de servirse de la escritura como de una herramienta pedagógica para pensar con mayor sentido crítico acerca de la materia objeto de estudio. Esto nos lleva a un segundo punto.

Ni las aulas ni los estudiantes existen en una espléndida soledad, abstraídos de la sociedad global en que nosotros vivimos. Las técnicas pedagógicas utilizadas para enseñar a escribir y a pensar críticamente resultan irrelevantes si no incorporan el «capital cultural» que estructura las vidas de los estudiantes. Más específicamente, si los estudiantes han de analizar temas de ciencias sociales desde una perspectiva crítica, el análisis en cuestión debe estar empapado de estructuras pedagógicas que promuevan la comunicación y el diálogo productivos. Este último punto es importante porque sólo dejando de lado unas relaciones sociales del aula opresivas y jerárquicas estarán alumnos y profesores en condiciones de comunicarse, sin miedo ni intimidación, dentro del contexto de su propio lenguaje y cultura. Por otra parte, con el desarrollo de unas relaciones sociales del aula democráticas, los estudiantes disponen de la oportunidad de salir de su lenguaje y cultura propios al aprender a examinar los postulados básicos que configuran sus vidas a través de marcos de referencia diferentes del suyo. Como afirma Freiré, los estudiantes que contemplan el conocimiento como algo problemático llevan a cabo una «reflexión» que se traduce en una «lectura» crítica de la realidad. Esto señala el primer paso en el desarrollo de una pedagogía que genera la «voluntad de escribir y crear».³⁵

35. Paulo Freiré, «Conscientization», en *The Goal h Liberation*, Ginebra, Consejo Ecueménico de las Iglesias, 1974, pág. 2.

Las propiedades de la escritura y del pensamiento crítico descritas en este capítulo poseen una enorme potencialidad para la enseñanza de las ciencias sociales, no sólo porque ayudan a enseñar a los estudiantes las relaciones de importancia fundamental que existen entre escritura y pensamiento, sino también porque contribuyen a que los estudiantes remodelen y reestructuren sus puntos de vista acerca de cualquier tema concreto de estudios sociales. Cualquier tema pierde su atracción y legitimidad cuando se contempla como un escrito de «expertos», y por lo tanto difícilmente accesible para los estudiantes. Usando el modelo pedagógico descrito en este capítulo, los estudiantes están en condiciones de penetrar en el meollo de un tema y de pensar críticamente, hasta el punto de poder ofrecer sus propias interpretaciones del material. ¿Qué puede significar todo esto a la larga? También aquí ha captado Freire perfectamente la verdadera dimensión del tema:

Porque sólo cuando los hombres (*sic*) comprenden los temas (de su época respectiva) pueden intervenir en la realidad, en vez de permanecer como meros espectadores. Y solo desarrollando una actitud permanentemente crítica pueden los hombres superar una postura de acomodación...⁶

DEL NUEVO ANALFABETISMO:
CONSECUENCIAS PARA LA
LECTURA

POR HENRY A. GIROUX

¡Aseguraos el conocimiento, vosotros, los
petrificados!
Y quienes estáis famélicos, ¡empuñad el libro! ¡Es un arma!
¡Tenéis que haceros cargo del liderazgo!

Bertolt BRECHT

En esta era capitalista, los norteamericanos parecen enfrentarse a una paradoja importante acerca de la relación entre tecnología, cultural y emancipación. Por una parte, el creciente desarrollo de la ciencia y la tecnología pone en nuestras manos la posibilidad de liberar a los seres humanos del trabajo deshu-manizador y agobiante. A cambio, esta libertad proporciona a los hombres nuevas oportunidades para el desarrollo y el acceso a una cultura que promueva una sensibilidad más crítica y cualitativamente diferenciadora en todas las formas de comunicación y experiencia. Por otra parte, el desarrollo de la tecnología y de la ciencia, inspirado en las leyes de la racionalidad capitalista, se anuncia en formas de dominio y control que parecen frustrar, más que extender, las posibilidades de emancipación humana.¹

Y es dentro de los parámetros de esta paradoja donde puede emprenderse un examen del valor y de la función de la lectura en una sociedad con múltiples medios de comunicación de masas. La necesidad de un análisis de esta naturaleza descansa en las intrincadas relaciones, a menudo ignoradas, entre las diferentes formas de la comunicación y las fuerzas sociopolíticas que dominan nuestra sociedad. Hablar de un aspecto dejando de lado el otro no sólo representa

1. Herbert Marcuse, *One Dimensional Man*, Boston, Beacon Press, 1964 (trad. cast.: *El hombre unidimensional*, Barcelona, Ariel, ²1987); Horkheimer, *Eclipse of Reason*; David F. Noble, *America by Design*, Nueva York, Knopf, 1977 (trad. cast.: *El diseño de Estados Unidos*, Madrid, Ministerio de Trabajo, 1987); Aronowitz, *False Promises*.

un problema conceptual, sino también un error político. En términos generales, esto significa que toda comprensión de la relación entre los medios electrónicos y la cultura impresa resultará confusa si no se sitúa en el contexto específico social e histórico en el que dicha relación se desarrolla. Situar el propio análisis en dicho contexto equivale a oponerse a la tendencia mayoritaria de los teóricos sociales, los cuales se han despreocupado de estudiar la dinámica de las modalidades impresa y visual de comunicación en el contexto de los conceptos críticos más amplios de historia, cultura de masas e ideología.² De hecho, la renuncia a emprender este análisis es un reflejo de la renuncia ideológica, más seria, a reconocer las cualidades y funciones dialécticas cambiantes que tanto los medios electrónicos como la cultura impresa han ostentado históricamente y siguen ostentando todavía hoy.³ Históricamente, la relación entre los cambios sociales y los cambios en la comunicación ha estado menos determinada por la naturaleza del desarrollo tecnológico de la comunicación que por la ideología dominante y las formaciones sociales concretas de una determinada sociedad. Por ejemplo, al contrario de lo que sucede actualmente en los Estados Unidos, la lectura pública y en voz alta constituyó una práctica común en la Edad Media tardía, y lo es todavía hoy en la China contemporánea. De manera parecida, a diferencia de la mayoría de los países occidentales, en la Cuba actual no existen las leyes del *copyright*, porque el gobierno cubano cree que los libros deberían servir para difundir la cultura y no para fines comerciales.⁴ Esto nos indica que la interacción entre cambios sociales y técnicos es una realidad compleja en la que la forma y la utilización de una modalidad de comunicación están determinadas por fuerzas distintas a las de la tecnología actual. Por otra parte, tras las variadas funciones que las modalidades impresa y visual de comunicación desempeñan en distintos contextos sociales y culturales se esconden profundas cuestiones. ¿Quién controla las distintas modalidades de comunicación y a qué intereses sirven? Dicho más escuetamente, las modalidades de comunicación, ¿están al servicio de la opresión o de la liberación? Desgraciadamente, hay cuestiones que la mayoría de los teóricos sociales han decidido ignorar.⁵ Una forma de enfocar estas cuestiones es a través de lo que yo he llamado la dialéctica del uso y del potencial en tecnología.

Subyacente a la dialéctica de opresión y liberación, inherente a todas las formas de comunicación, está la distinción fundamental entre el uso que se hace de una modalidad particular de comunicación —por ejemplo, la televisión— y el uso potencial que a ese mismo medio puede darle una determinada sociedad. Concentrar la atención en la contradicción existente entre el uso de hecho

2. J. W. Freiberg, «Critical Social Theory in the American Conjuncture», en J. W. Freiberg, corap., *Critical Sociology*, Nueva York, Irvington Press, 1979, págs. 1-21.

3. Todd Gidin, «Media Sociology», *Theory and Society* 6 (1978), 205-253.

4. M. Hoyles, «The History and Politics of Literacy», en M. Hoyles, comp. *The Politics of Literacy*, Londres, Writers and Readers Publishing Cooperation, 1977, págs. 14-32.

5. Gitlin, «Media Sociology», pág. 205; Aronowitz, «Mass Culture», pág. 768.

y el uso potencial representa una forma viable de analizar la cambiante relación existente entre las culturas visual e impresa en nuestra sociedad. De no seguir este camino, corremos el peligro de sucumbir o bien al fatalismo tecnológico o bien a una especie de utopía también tecnológica.⁶ En ambos casos, la tecnología aparece desarraigada de su contexto sociocultural, abstraída de los imperativos de clase y poder, y definida a partir de la camisa de fuerza del determinismo tecnológico.

Un enfoque más crítico trataría de dejar al descubierto «algunas de las conexiones concretas y complejas entre creación y distribución culturales y formas sociales y económicas».⁷ Esto exige que redefinamos la cultura en términos políticos y que observemos la forma en que la cultura visual y la impresa actúan como mecanismos de reproducción social y cultural. Pero convendrá explicar este último concepto —el de reproducción social y cultural— antes de analizar detalladamente sus mecanismos. La noción de reproducción aclara la relación entre cultura y sociedad sugiriendo la subordinación de la cultura a la sociedad dominante. Este punto es importante por dos razones. En primer lugar, la tendencia predominante entre los antropólogos ha despolitizado tradicionalmente el concepto de cultura interpretándolo como sinónimo de «forma de vida de los pueblos».⁸ Como consecuencia, se ha hecho difícil estudiar la importante relación entre sociedad y cultura, en particular la relación entre ideología y control social. La segunda razón es que el lugar de dominación en los países industriales avanzados ha sufrido un cambio significativo, por lo que necesitamos un concepto politizado de cultura para examinar dicho cambio. Un análisis más prometedor que el de la corriente predominante entre los científicos sociales es el que podemos encontrar en la obra del teórico social italiano Antonio Gramsci, así como en los trabajos más recientes de la Escuela de Francfort y de sus seguidores.⁹

6. Las utopías tecnológicas tienen su expresión más popular en Marshall McLuhan, *Understanding Media*, Nueva York, Signet, 1963; el fatalismo tecnológico está perfectamente captado en Jacques Ellul, *The Technological Society*, Nueva York, Knopf, 1965. Una crítica de estas dos posiciones se encuentra en Henry A. Giroux, «The Politics of Technology, Culture, and Alienation», *Left Curve* 6 (verano-otoño de 1976), 32-42.

7. M. W. Apple, «Televisión and Cultural Reproduction», *Journal of Aesthetic Education* 12 (octubre de 1979), 109.

8. Christopher Lasch, *Haven in a Heartless World*, Nueva York, Basic, 1977, págs. 93-94 (trad. cast.: *Refugio en un mundo despiadado*, Barcelona, Gedisa, 1984); Hans Peter Dreitzel, «On the Political Meaning of Culture», en Norman Birnbaum, comp. *Beyond the Crisis*, Nueva York, Oxford University Press, 1977, págs. 83-138.

9. Gramsci, *Prison Notebooks*; una excelente muestra representativa de los escritores de la Escuela de Francfort la encontrará el lector en A. Arato y E. Gebhardt, comps. *The Essential Frankfurt School Reader*, Nueva York, Urizon, 1978.

Hegemonía cultural

Desde la perspectiva de Gramsci y otros autores, en los países industriales avanzados de Occidente el lugar de dominación ha dejado de asentarse en la fuerza (policía, ejército, etc.) y se ha desplazado hacia la utilización de un aparato cultural que promueve el consenso por medio de la reproducción y distribución de sistemas dominantes de creencias y actitudes. Esta forma de control, que Gramsci denominó hegemonía ideológica, no sólo manipulaba la conciencia, sino que, además, impregnaba las rutinas y prácticas de cada día que dirigían la conducta cotidiana. La Escuela de Francfort dio un fuerte impulso a este análisis y señaló que el desarrollo creciente de la tecnología contribuía a reproducir la cultura dominante y a mantener el ordenamiento socioeconómico existente. Más recientemente, la obra de Pierre Bourdieu y Basil Bernstein ha demostrado que la sociedad dominante no se limita a distribuir bienes materiales, sino que además reproduce y distribuye capital cultural, es decir, aquellos sistemas de significados, gusto, disposiciones, actitudes y normas que directa e indirectamente están definidos por la sociedad dominante como socialmente legítimos.¹⁰ Desde esta perspectiva, la reproducción de una sociedad está en íntima conexión con la producción y distribución de sus mensajes culturales. Como tal, el aparato cultural encargado de reproducir la cultura dominante y de comunicarla al público se convierte en un asunto político importante. De hecho, la cultura no sólo es contemplada actualmente como una expresión ideológica de la sociedad dominante, sino que además tiene una referencia concreta a la forma y estructura de la tecnología que comunica los mensajes que «sientan los cimientos morales y psicológicos del sistema político y económico».¹¹

Como expresión ideológica de la sociedad dominante, la cultura dominante está profundamente ligada al *ethos* del consumismo y del positivismo. Cuando la cultura se industrializó a comienzos del siglo xx, dispuso de nuevas formas de comunicación para difundir su mensaje. La producción de bienes corrió entonces paralela a la producción siempre creciente de conciencia. Además, cuando el capitalismo del siglo xx dio origen a la publicidad masiva y a su correspondiente evangelio del consumismo interminable, todas las esferas de la vida social se vieron de repente animadas, aunque no enteramente controladas, por la racionalidad de nuevo cuño del capitalismo industrial avanzado. Por ejemplo, la comercialización masiva cambió drásticamente las esferas del trabajo y del ocio y, como ha señalado Stuart Ewen, puso en pie el escenario para el control de la vida diaria.

10. Bourdieu y Passeron, *Reproduction* (trad. cast.: *La reproducción*, Barcelona, Laia, ²1981); Bernstein: *Class, Codes, and Control*, vol. 3.

11. Dreitzel, «Political Meaning of Culture», pág. 88.

Durante la década de 1920 se levantó el escenario en virtud del cual la diversidad expansiva de la organización corporativa iba a batallar culturalmente con una población que necesitaba y exigía el cambio social. El escenario estaba en el teatro de la vida diaria, y era precisamente en medio de las intimidades de esa realidad —productiva, cultural, social y psicológica— donde se estaba escribiendo el guión de una obra de teatro corporativa.¹²

Mientras la cultura industrializada estaba transformando radicalmente la vida diaria, la gestión científica alteraba las pautas tradicionales de trabajo. La producción gremial dejó paso a un proceso laboral fragmentado en el que la planificación se separó tanto de la ejecución como de la experiencia laboral. El resultado fue un proceso laboral que redujo el trabajo a una serie de gestos prefijados y sin vida.¹³

Estos cambios en el mundo del trabajo y en la esfera del ocio se vieron acompañados por una especie de legitimación tecnocrática basada en una visión positivista de la ciencia y la tecnología. Esa forma de racionalidad se definía a sí misma a través de los efectos pretendidamente inalterables y productivos que las fuerzas expansivas de la tecnología y la ciencia estaban ejerciendo sobre los fundamentos del progreso del siglo xx. Mientras que el progreso en los Estados Unidos en los siglos xvii y xix estuvo ligado al desarrollo de una autosuperación y autodisciplina morales puestas al servicio de la construcción de una sociedad mejor, el progreso en el siglo xx ha estado despojado de toda preocupación por mejorar la condición humana y se ha centrado en el crecimiento material y técnico.¹⁴ Lo que en otro tiempo se consideraba humanamente posible, un asunto que implicaba valores y fines humanos, ha quedado reducido ahora a lo que es técnicamente posible. La aplicación de la metodología científica a nuevas formas de tecnología tenía todas las apariencias de ser una fuerza social generada por sus propias leyes, unas leyes gobernadas por una racionalidad que al parecer estaba por encima y más allá del control humano.

Como forma de legitimación, este tipo de racionalidad tecnocrática se ha convertido en la hegemonía cultural imperante. Como conciencia imperante, celebra el ininterrumpido aumento de las comodidades de la vida y la productividad del trabajo a través de una creciente sumisión del público a las leyes que gobiernan el dominio técnico tanto de los seres humanos como de la naturaleza. El precio del aumento de la productividad es el refinamiento y la domesticación incesantes, no sólo de las fuerzas de producción, sino también de la naturaleza constitutiva de la conciencia misma.

12. Ewen, *Captains of Consciousness*, pág. 202.

13. Braverman, *Labor and Monopoly Capital*; Ewen, *Captains of Consciousness*, pág. 195.

14. T. McCarthy, *The Critical Theory of Jürgen Habermas*, Cambridge, Mass, MIT Press, 1978, pág. 37 (trad. cast.: *La teoría crítica de Jürgen Habermas*, Madrid, Tecnos, 1987).

La industria de la cultura

Hans ENZENSBERGER (1974) ha afirmado que los medios de comunicación electrónicos, puestos al servicio de esta racionalidad tecnocrática, se han convertido en la fuerza principal de lo que él llama la industrialización de la mente. Este autor señala que la industria de la mente trasciende la discusión particularista de las culturas impresa y visual. Escribe: «Nadie parece ser consciente del fenómeno en su conjunto: la industrialización de la mente humana. Este proceso no puede comprenderse por medio de un simple examen de su maquinaria».¹⁵ Además:

El principal negocio y preocupación de la industria de la mente no es vender su producto, sino «vender» el orden existente. Perpetuar la pauta del dominio del hombre por el hombre, prescindiendo de quién sea el que dirija la sociedad, y por los medios que sea. Su principal tarea es expandir y arrastrar nuestra conciencia, con el fin de explotarla.

Algunos críticos más recientes han ido mucho más lejos que Enzensberger y afirman que la industria de la cultura masificada representa hoy en día en los Estados Unidos un atentado contra la capacidad misma de los seres humanos de pensar críticamente o, en lo que se refiere a esa materia, de comprometerse en un discurso social significativo.¹⁷ Aronowitz se refiere a este fenómeno como al «nuevo analfabetismo» y afirma que lo que está en juego no es sólo el pensamiento crítico, sino la sustancia misma de la democracia. Sus palabras sobre el tema son elocuentes:

La nueva situación plantea el problema de la competencia de las personas para comunicar con eficacia el contenido de sus ideas. El problema es la capacidad misma para el pensamiento conceptual... Desde el momento en que el pensamiento crítico es la condición previa fundamental para un público o ciudadanía autónomo y automotivado, un menoscabo del mismo amenazaría el futuro de las formas democráticas sociales, culturales y políticas.

Estos críticos creen que en concreto la cultura visual tiene un papel significativo e importante en la reducción del pensamiento y la imaginación colectivos a dimensiones estrictamente técnicas. Sin embargo, ninguno de estos críticos está de acuerdo con la pesadilla orwelliana de una industria de la conciencia

15. Hans Enzenberger, *The Consciousness Industry*, Nueva York, Seabury, 1974.

16. *Ibid.*, pág. 16.

17. Un crítico sostiene que la sociedad norteamericana se caracteriza por una «tasa decreciente de inteligencia; se trata en este caso de una tendencia, más que de una ley férrea. El envejecimiento intelectual aniquila la memoria y la historia, para espolear la demanda y la producción paralizantes. El resultado es una repetición desmemoriada: una amnesia social». Russell Jacoby, «A Falling Rate of Intelligence», *lelos* 27 (primavera de 1976), pág. 144.

18. Aronowitz, «Mass Culture», págs. 768-770.

monolítica que avance sin contradicciones o resistencia. Semejante posición es vulgar y superficialmente determinista. Por otra parte, no alcanza a reconocer que los medios de comunicación electrónicos, como la misma cultura impresa, no son tanto agentes causales como fuerza mediadora en la reproducción de la conciencia.¹⁹ La tecnología de la industria de la conciencia no puede producir cultura, sino sólo reproducirla y distribuirla. Paralelamente, la industria de la conciencia no es el único agente de socialización. En otras palabras, la cultura de masas en sus diversas formas genera contradicciones a la vez que consenso, aunque no con igual peso. Tanto en términos objetivos como subjetivos, la tecnología de la industria de la cultura de masas crea bolsas de resistencia que se abastecen de las contradicciones propias de esa tecnología. Por ejemplo, constantemente genera expectativas y necesidades que en último término es incapaz de satisfacer, aunque en el ámbito de su tecnología contenga la posibilidad de una comunicación real entre las personas, es decir: éstas podrían convertirse en emisoras y al mismo tiempo en receptoras de información.

Cultura impresa frente a cultura visual

Hemos de abordar todavía la importante cuestión de si se debería distinguir entre las culturas impresa y visual desde el punto de vista de sus posibilidades respectivas como fuerzas de liberación o de dominio en este momento histórico. Por las razones que esbozaré más adelante, mi respuesta es decididamente afirmativa.

Es bastante obvio que cada cultura tiene su propio centro de gravedad, suministrando una experiencia distinta, así como una forma diferente de acceso al conocimiento. Pero lo que ya no es tan obvio es qué significa esto cuando lo examinamos en términos sociopolíticos. Por ejemplo, en términos ideales las culturas impresa y visual deberían complementarse mutuamente, cosa que no hacen en la presente coyuntura histórica. La cultura visual, particularmente la televisión, es la forma de comunicación dominante por excelencia, debido a que su tecnología ofrece muchas más posibilidades de manipulación y control social. Esto resulta especialmente claro cuando se la compara con la tecnología de la lectura.

Históricamente, la lectura ha creado una audiencia de una clase específica, debido a que para servirse de ella eran necesarias unas determinadas habilidades técnicas y críticas; no podemos afirmar lo mismo de la cultura visual, la cual ha eliminado toda dependencia con respecto a una audiencia de clase específica a la hora de utilizar su tecnología o de hacer comprensibles sus mensajes. Dicho de otro modo, la cultura visual ha eliminado la necesidad de que un público

19. Véase D. Ben-Horin, «Television without Tears», *Socialist Review* 35 (septiembre-octubre de 1977), págs. 7-35.

específico cualquiera tenga que usar el tipo de habilidades críticas y diferenciadas que son imprescindibles para acercarse a una forma de comunicación. El concepto mismo de «cultura de masas» sugiere no sólo la importancia de la cantidad, sino también la reducción del pensamiento y de la experiencia al nivel de la mera contemplación pasiva. El mal en este caso es la impotencia, y el remedio una forma de escapismo elaborado. Naturalmente, también la cultura impresa se presta a la manipulación de la conciencia, y en un sentido importante todas las formas de comunicación pueden ser manipuladoras. La verdadera cuestión es hasta qué punto es posible que cada uno de nosotros se convierta en un manipulador de la tecnología de la comunicación de masas. Diversos críticos han señalado que el desarrollo de la cultura impresa contribuyó a producir una esfera pública burguesa de masas que alimentó el debate acerca de acontecimientos cotidianos, periódicos y libros.²⁰ Este es un punto crucial, porque la tecnología de los medios de comunicación impresos requiere una forma de racionalidad que deja espacio para el pensamiento crítico y el análisis. Por ejemplo, la cultura impresa es un medio que exige atención; no es tan indiscreta como la cultura visual; carece de las cualidades «táctiles» de esta última. En consecuencia, uno debe acercarse a ella con intencionalidad; esta forma de intencionalidad se aclara cuando consideramos que la palabra escrita está gobernada por la lógica de la concisión, de la claridad y de la fuerza de convicción. Las cosas no pueden ser de otro modo, al menos en teoría, porque la palabra impresa «congela» la información. Al leer, uno dispone de más tiempo para pararse y reflexionar sobre lo que está escrito. Con la palabra escrita es posible evaluar más rigurosamente la validez del valor de verdad de un determinado argumento. La forma misma de la tecnología impresa supone un límite a la superficialmente vocinglera manipulación del mensaje escrito. En otras palabras, en la tecnología impresa existe una tensión entre su forma y su contenido. El ojo crítico que exige idealmente la lectura pone un límite a la manipulación del mensaje.

Existen otras consideraciones con respecto a la tecnología impresa que actualmente la convierten en emancipadora. Resulta barata a la hora de producirla y consumirla. Consiguientemente, a través de la plétora de libros, periódicos y revistas que inundan el mercado, uno puede acceder a gran número de puntos de vista y opiniones sobre cualquier materia. La izquierda norteamericana ha sido acusada de apoyarse excesivamente en la tecnología impresa.²¹ Esta crítica es reveladora, no porque desmienta una cierta actitud elitista por parte de la izquierda, sino porque indica que la tecnología de la lectura ofrece mayores oportunidades que cualquier otra forma de comunicación para transmitir los propios puntos de vista. Simplemente, la izquierda no tiene acceso a la cultura visual.

20. Gouldner, *Dialectic of Ideology* (trad. cast.: *La dialéctica de la ideología y la tecnología*, Madrid, Alianza, 1978).

21. Enzenberger, *Consciousness Industry*, págs. 95-128.

La producción en el campo de la televisión, la radio y el cine está controlada básicamente por los intereses de la clase dominante. Por otra parte, estas formas de comunicación son demasiado importantes como para que los intereses corporativos consientan en su democratización. En la actualidad, los medios de comunicación visual están al servicio demagógico de una comunicación unidireccional. Y, en parte, la razón de esta situación hay que buscarla en su capacidad para influir en las personas, una característica tan endémica en su tecnología como en las relaciones sociales que determinan su uso unilateral. El poder de esa influencia puede medirse hasta cierto punto por los siguientes datos: «El 96 % de los hogares norteamericanos posee al menos un aparato de televisión,... que por término medio permanece funcionando más de seis horas al día, y... el 10 % de los hogares norteamericanos posee al menos tres aparatos de televisión».²²

Theodore ADORNO (1978) ha escrito que «quienquiera que hable de cultura, habla también de la administración, lo pretenda o no».²³ Aronowitz aclara las observaciones de Adorno al afirmar que la cultura visual está industrializando la mente a base de colonizar el ámbito del tiempo libre.²⁴ Una vez más, merece la pena señalar que semejante punto de vista no abarca el conjunto de la relación dialéctica que media entre la cultura visual y el público en general. Las personas responden a la cultura visual con diferentes actitudes y necesidades. El problema es que la cultura visual ha crecido de tal manera y está centralizada en tal medida, invadiendo el «espacio privado» de los individuos, que, en muchos casos, reduce el conocimiento y la experiencia humana a una mera sombra de la técnica y de la cultura del consumidor.

En la actualidad, la cultura visual es accesible predominantemente como una forma de comunicación unidireccional. Por otra parte, como fuerza motriz en la configuración de la experiencia, tiene algunas ventajas significativas con respecto a la cultura impresa. La cultura visual, especialmente la televisión, trabaja con estímulos «tangibles», tales como las imágenes y el sonido, los cuales, en diferentes combinaciones y formas, simulan de cerca la realidad que está frente a nosotros. El poder de la cultura visual para restringir los patrones de pensamiento se deriva no sólo de los mensajes y mitos que distribuye (un tema demasiado bien conocido como para que nos detengamos aquí a discutirlo), sino también de las técnicas que utiliza.

La técnica dominante que caracteriza la cultura visual hunde sus raíces en la división del trabajo que dicha cultura extrae de la sociedad en general. La fragmentación y la inmediatez de la información están a la orden del día. El trabajo rápido con la cámara fotográfica y una presentación incisiva crean el

22. Gitlin, «Media Sociology», pág. 791.

23. Theodor Adorno, «Televisión and Patterns of Mass Culture», en *Mass Culture: The Popular Arts in America*, comp. por B. Rosenberg y P. Manning White, Nueva York, Free Press, 1975, pág. 93.

24. Aronowitz, *False Promises*, págs. 50-134.

afecto inmediato de interpelar a nuestros sentimientos, al mismo tiempo que producen un corte de la reflexión crítica.²⁵ Dado que al espectador le resulta imposible, a menos que disponga de un vídeo, ralentizar o volver a observar la rápida difusión de las imágenes, apenas tiene la oportunidad de distanciarse personalmente del contenido de la producción visual y de reflexionar sobre su significado. Es más, las imágenes no sólo se le presentan con la velocidad de una ametralladora, sino que normalmente carecen de una unidad especial, como en los informativos, o de un contexto amplío: es decir, aparecen sin focalizar. En este contexto, la imagen ocupa el lugar de la realidad, y el hecho se convierte en arbitro de la verdad. Los situacionistas franceses se refieren a la sacralización de la imagen como el «espectáculo». Este fenómeno lo describe Norman Fruchter con las siguientes palabras:

El espectáculo es la pseudorrealidad, predominantemente visual, continuamente producida y, por consiguiente, continuamente cambiante, que cada individuo encuentra, en la que mora y que él acepta como realidad pública y oficial, negando por lo mismo, en la medida de lo posible, la realidad privada cotidiana de la búsqueda, el sufrimiento y la inautenticidad que el individuo en cuestión experimenta.

La sacralización de la imagen, el espectáculo, encuentra algunas de sus manifestaciones en el sistema del estrellato, en la identificación de lo estético con el entretenimiento, y en la glorificación de los temas sensacionalistas y violentos. Entre la saturación de imágenes estilísticas y superdramatizadas de la realidad, los medios de comunicación visual, especialmente la televisión, apaciguan al espectador con su despliegue de «objetividad» y su preocupación por los «hechos». Dicha objetividad aparece garantizada ante la presencia bruta de la cámara, con su capacidad para concentrar la atención inmediatamente en un acontecimiento dado o para captar cada gesto y movimiento en su interpretación dramática de la realidad. Fredric Jameson describe acertadamente esta situación cuando escribe:

Nos sentimos seguros en la ilusión de que la cámara testimonia todo exactamente como sucedió y de que allí está todo lo que contempla. La cámara es presencia y verdad totales: de esta manera, la estética de la representación neutraliza la densidad del acontecimiento histórico, que se evapora convertido en ficción.

En medio de la fragmentación de imágenes y del desbordamiento de información, la intromisión del «hecho» se presenta como una herramienta digna

25. Theodor Adorno, «Television and Patterns of Mass Culture», pág. 484.

26. Norman Fruchter, «Movement Propaganda and the Culture of the Spectacle», *Liberation* (mayo de 1971), págs. 4-17.

27. Fredric Jameson, «Class and Allegory in Contemporary Mass Culture: *Dog Day Afternoon* as a Political Film», *College English* 38 (abril de 1977), 848.

de toda confianza para sortear la confusión y la incertidumbre. Como señala Gitlin en su análisis de la televisión y la cultura del positivismo:

La televisión contribuye poderosamente a un cierto fetichismo de los hechos... Dado que la historia es desorientadora, compleja y está fuera del control popular, el hecho bruto adquiere una importancia desmesurada... Los hechos mismos parecen explicar, tranquilizar, o alarmar todo de una manera manipulada. Los hechos exigen atención, desatan el flujo del debate, parecen legítimos y dignos de confianza, guían, y en todo momento parecen abandonar la elección al consumidor, la audiencia.

Si bien es verdad que los medios de comunicación visual no son la única fuerza que promueve la reproducción social y cultural, tal vez sean los más influyentes. Aronowitz menciona estudios que sugieren que entre los estudiantes existe una tendencia creciente a contemplar las cosas literalmente, más que conceptualmente; estos mismos estudios han señalado también la creciente incapacidad de los estudiantes para pensar dialécticamente, para ver las cosas en un contexto más amplio, o para establecer conexiones entre objetos o acontecimientos aparentemente inconexos. Este y otros autores se han quejado también de que los estudiantes están atados a la «facticidad» del mundo, y de que experimentan grandes dificultades en el uso de conceptos que puedan poner en entredicho las apariencias.²⁹

La respuesta de algunos críticos al poder y sofisticación crecientes de los medios visuales de comunicación ha sido alabar las virtudes de los medios electrónicos en general, al mismo tiempo que reclaman una moratoria para la lectura y la imprenta.³⁰ Estos críticos señalan las virtudes y posibilidades en materia de comunicación bidireccional inherentes a los medios electrónicos, y dan a entender que la edad de la imprenta es un vestigio cultural a punto de morir. También apuntan al hecho de que la cultura visual no va a desaparecer, y urgen a sus lectores a que se suban a su carro. Es un punto de vista sincero, pero equivocado. Los medios de comunicación electrónicos están en manos de poderes corporativos, y sería necesario que se produjese una redistribución del poder y la riqueza para colocarlos a disposición del público.³¹ Esta última es una tarea importante, pero debe ir precedida por un cambio en la conciencia colectiva y acompañada por el desarrollo de un debate político ininterrumpido. Además, el punto de vista en cuestión subestima el poder de los medios visuales para

28. Gidin, «Media Sociology», pág. 791.

29. Aronowitz, «Mass Culture», pág. 770. Véase también D. Lazere, «Literacy and Political Consciousness: A Critique of Left Critiques», *Radical Teacher* 8 (mayo de 1975), 20-21.

30. J. MacDonald, «Reading in an Electronic Age», en J. MacDonald, comp., *Social Perspectives in Reading*, Delaware, International Reading Association, 1973, págs. 24-27; Enzenberger, *Consciousness Industry*, págs. 95-128.

31. Gitlin, «Media Sociology», *passim*.

definir la utilización de su propia tecnología. En otras palabras, incluso con la creciente disponibilidad de medios de comunicación electrónicos, tales como cámaras, sistemas de vídeo, y de medios electrónicos no visuales, por ejemplo la radio, el público considera que estas formas de comunicación sólo son importantes para las actividades de tiempo libre.³²

Nueva definición de la alfabetización

Si en el contexto de la actual sociedad la cultura visual amenaza la autorreflexión y el pensamiento crítico, tendremos que redefinir nuestros conceptos relacionados con la alfabetización y apoyarnos decididamente en la cultura impresa para enseñarle a la gente los rudimentos del pensamiento crítico y de la acción social. Lo decisivo aquí es el hecho de que tenemos que superar la noción positivista de alfabetización que actualmente caracteriza las ciencias sociales.³³ En lugar de formular la alfabetización en función del dominio de unas determinadas técnicas, hemos de ampliar su significado para incluir en él la habilidad de leer críticamente, tanto dentro como fuera de las propias experiencias, y con fuerza conceptual. Esto quiere decir que la alfabetización debería capacitar a las personas para interpretar críticamente sus mundos personales y sociales y, de este modo, mejorar su habilidad hasta estar en condiciones de poner en entredicho los mitos y creencias que estructuran sus percepciones y experiencias. Como Freiré no se cansa de repetir, la alfabetización debe estar en conexión con una teoría del conocimiento, más concretamente con una teoría del conocimiento que esté en consonancia con una perspectiva política liberadora y que se preocupe sistemáticamente de iluminar la fuerza de las relaciones sociales en el acto de conocer. Este aspecto es crucial, porque nos sugiere no sólo que se debería aprender a leer críticamente los mensajes, sino también que el análisis crítico sólo es realizable cuando el conocimiento se toma como un asunto de investigación, como una fuerza de mediación entre las personas.³⁴

La auténtica alfabetización implica diálogo y unas relaciones sociales libres de estructuras autoritarias que actúen de arriba abajo. En la actual coyuntura histórica, la lectura ofrece la oportunidad de desarrollar enfoques progresistas a la literatura, en su doble vertiente de forma de conciencia crítica y de trampolín para la acción social. La cultura impresa es accesible y barata, y sus materia-

32. O. Negt, «Mass Media: Tools of Domination or Instruments of Liberation?», *New Germán Critique* 14 (primavera de 1978), 70.

33. Ejemplos de esta tendencia han sido criticados por Elsasser y John-Steiner, «An Interactionist Approach». Ejemplos representativos de los enfoques positivistas del tema de la alfabetización, concretamente de la enseñanza de la lectura, los encontrará el lector en R.C. Calfee y P.A. Drum, «Learning to Read: Theory, Research, and Practice», *Curriculum Theory* 8 (otoño de 1978), 183-250.

34. Giroux, «Beyond the Limits».

les pueden ser producidos y manufacturados por el público. La lectura en grupo, lo mismo que la que se hace en solitario, proporciona el espacio «privado» y la distancia que sólo en contadas ocasiones nos ofrecen las culturas electrónicas y visuales. La tecnología impresa es portadora de la promesa directa de convertir a las personas en agentes sociales que puedan manipular y utilizar el libro, los periódicos y otras formas de comunicación impresa en provecho propio. Es portadora de la promesa de emancipación. Además, la cultura impresa permite el desarrollo de métodos de conceptualización y organización social que podrían hacernos olvidar el rol actual de los medios de comunicación electrónicos y visuales entendidos como fuerza opresiva. Por este motivo, la exhortación de Brecht que abría este capítulo —«Vosotros, los famélicos, ¡empuñad el libro! ¡Es un arma!»—³⁵ es hoy más apremiante que cuando él la escribió hace ya más de tres décadas.

35. Citado en Hoyles, *Politics of Literacy*, pág. 78.

7 PEDAGOGÍA CRÍTICA, POLÍTICA CULTURAL

Y DISCURSO DE LA EXPERIENCIA

POR HENRY A. GIROUX

Escribiendo acerca del acto de estudiar, el educador brasileño Paulo Freiré sostiene que «el estudio es una tarea difícil que requiere una actitud crítica sistemática y una disciplina intelectual que se adquiere sólo con la práctica».¹ El mismo autor afirma además que, subyacentes a la naturaleza de esta práctica, hay dos importantes postulados pedagógicos. Primero: el lector debería adoptar el papel del sujeto activo en el acto de estudiar. Segundo: el acto de estudiar no se reduce a una relación con la inmediatez del texto, sino que, por el contrario, en su sentido amplio, es una actitud con relación al mundo. Merece la pena citar sus palabras sobre estos temas sin recortarlas:

Estudiar un texto exige un análisis del estudio de quien, estudiando, lo escribió; requiere una comprensión de las condiciones sociológico-históricas del conocimiento. Y requiere una investigación del contenido que se va a estudiar y de otras dimensiones del conocimiento. Estudiar es una forma de reinventar, recrear, reescribir, y todo esto es tarea de un sujeto, no de un objeto. Es más, con este enfoque un lector no puede separarse del texto, porque ello equivaldría a renunciar a una actitud crítica con respecto al texto... Por constituir una actitud hacia el mundo, el acto de estudiar no puede reducirse a la relación que se establece entre el lector y el libro, o entre el lector y el texto. De hecho, un [texto] refleja la forma en que su autor se enfrenta al mundo, el texto expresa esa confrontación... Un estudioso no debería perder nunca su curiosidad acerca de otras personas o de la realidad. Hay quienes preguntan, quienes tratan de encontrar respuestas y quienes continúan la búsqueda.

Los comentarios de Freiré nos ofrecen un buen punto de partida para este capítulo porque en ellos se presenta de manera sugestiva y problemática el tema

1. Paulo Freiré, *The Politics of Education*, South Hadley, Mass., Bergin & Garvey, 1985, pág. 2.

2. *Ibíd.*, págs. 2-3.

de cómo teorizar y desarrollar una pedagogía que incorpore formas de experiencia en las que profesores y estudiantes puedan actuar con sentido crítico. La insistencia de Freiré en el concepto de acción es en este caso particularmente importante por evocar imágenes tanto de la crítica como de la posibilidad. En el primer caso —es decir, en las imágenes de crítica—, existe una demanda implícita de comprender cómo se asimila la experiencia en las escuelas, de manera que pueda silenciarse de forma activa la posibilidad del aprendizaje crítico y de la acción crítica. En el segundo caso —las imágenes de la posibilidad—, Freiré habla claramente del desafío de organizar las experiencias pedagógicas en el contexto de formas y prácticas sociales que invitan a desarrollar tipos de aprendizaje más críticos, abiertos, explorativos y selectivos.

No puedo dejar de señalar que, para hacer frente a semejante desafío, los educadores críticos necesitan desarrollar un discurso que pueda servir para plantear cuestiones a las escuelas, por una parte, como encarnaciones ideológicas y materiales de una compleja red de relaciones de cultura y poder y, por otra parte, como lugares socialmente construidos de contestación, comprometidos activamente en la producción de experiencias vividas. Subyacente a semejante enfoque debería darse la tentativa de delimitar el modo en que la práctica pedagógica representa una política particular de la experiencia, es decir, un campo cultural donde el conocimiento, el discurso y el poder se entrecruzan dando lugar a prácticas históricas específicas de regulación moral y social.³ Igualmente, esta problemática apunta a la necesidad de preguntarse cómo se reproducen las experiencias humanas contestadas y legitimadas dentro de la dinámica de la vida cotidiana del aula. La importancia teórica de este tipo de cuestiones depende directamente de la necesidad que tienen los educadores críticos de elaborar un discurso en el que pueda desarrollarse una política más comprensiva de la cultura y la experiencia. Lo que aquí constituye el objeto de debate es el reconocimiento de que las escuelas son personificaciones históricas y culturales de formas de cultura de naturaleza ideológica, en el sentido de que dan a conocer la realidad bajo formas que a menudo se ven activamente contestadas y experimentadas de forma diferente por varios individuos y grupos. Es decir, las escuelas están lejos de ser realidades ideológicamente neutrales, ni tampoco se limitan a actuar como agentes de reproducción de las relaciones y los intereses sociales dominantes. Sin embargo, las escuelas ejercen de hecho formas de regulación política y moral que están íntimamente relacionadas con tecnologías de poder que «producen asimetrías en las habilidades de los individuos y los grupos para definir y tomar conciencia de sus necesidades».⁴ Más específicamente, las escuelas establecen las condiciones bajo las cuales algunos individuos y grupos definen los términos de acuerdo con los cuales otros viven, resisten, se afirman y participan en la construcción de sus propias identidades y subjetividades.

3. J. Henriques y otros, *Changing the Subject*, Nueva York, Methuen, 1984.

4. Richard Johnson, «What Is Cultural Studies?», *Angustien* 26 (1-2), 11.

Dentro de esta perspectiva teórica, quiero defender mi punto de vista de que el poder debe comprender como un conjunto de prácticas que producen formas sociales a través de las cuales se construyen conjuntos de experiencias y modos de subjetividades.⁵ El discurso es aquí al mismo tiempo fuente y producto de poder. Actúa produciendo y legitimando configuraciones temporales, espaciales y narrativas que sitúan a profesores y estudiantes en condiciones de conceder un trato de favor a determinadas interpretaciones de la ideología, de la conducta y la representación de la vida cotidiana. El discurso como tecnología de poder tiene su expresión concreta en formas de conocimiento que constituyen los currículos formales, así como en las relaciones sociales del aula, que «empalan» a profesores y estudiantes en el cuerpo y en la mente.⁶ No es necesario decir que estas prácticas y formas pedagógicas reciben una «lectura» diferente por parte de los profesores y los estudiantes.⁷ En todo caso, dentro de estos conjuntos socialmente contruidos de prácticas pedagógicas, hay fuerzas que trabajan activamente para producir subjetividades que, consciente o inconscientemente, manifiestan un «sentido» particular del mundo.

En este caso, el problema que nos ocupa presenta un doble enfoque. En primer lugar, quiero apuntar el tema de las formas de discurso y prácticas educativas que producen auténticas injusticias y desigualdades al estructurar de una manera determinada las experiencias pedagógicas. En segundo lugar, me gustaría no limitarme a proponer algunas críticas, sino pasar a analizar la posibilidad de construir formas de práctica pedagógica que permitan a estudiantes y profesores asumir el papel reflexivo y crítico de intelectuales transformativos. En cada caso, consideraré el tema de cómo las escuelas encarnan y reflejan los antagonismos sociales a través de relaciones sociales que giran en torno a visiones pedagógicas peculiares de la cultura, el conocimiento y la experiencia.

La educación y el discurso de gestión y control

Las escuelas deberían enseñarte a ser tú mismo, pero no lo hacen. Te enseñan a ser un libro. Es fácil convertirse en un libro, pero, para llegar a ser tú mismo, tienes que disponer de varias opciones y alguien debe ayudarte a examinarlas. Sólo cuando hayas aprendido esto, estarás preparado para el mundo exterior.⁸

El estudiante de educación secundaria que respondió de este modo nos ofrece una importante lectura de su propia experiencia escolar y, al mismo tiempo,

5. Roger Simón, «Work Experience», en David W. Livingstone, comp., *Critical Pedagogy and Cultural Power*, South Hadley, Mass., Bergin & Garvey, 1987, págs. 155-177.

6. Foucault, *Power and Knowledge*.

7. Peter MacLaren, *Schooling as a Ritual Performance*, Boston, Routledge & Kegan Paul, 1986.

8. R. White y D. Brockington, *Tales out of School*, Londres, Routledge & Kegan Paul, 1983, pág. 21.

una indicación de que el discurso y las prácticas pedagógicas que configuraron esa respuesta no tuvieron precisamente mucho éxito. Pero afirmar que la pedagogía en cuestión no tuvo éxito exige una posterior elaboración sobre cómo se autodefinen el discurso y la práctica en cuestión, sobre los postulados que los informan, y sobre los intereses particulares subyacentes a su visión de la cultura, el conocimiento y las relaciones profesor-estudiante que propician.

El conjunto de prácticas pedagógicas que voy a analizar están informadas por un discurso que yo etiquetaría de gestión y control. Ese discurso lleva implícita una visión de la cultura y el conocimiento en el contexto de la cual una y otro son tratados a menudo como parte de un almacén de artilugios constituidos en modelo. Este discurso tiene una serie de expresiones características, pero su defensa teórica más reciente puede encontrarse en la obra de Adler, *The Paideia Proposal*.^{*} Este autor hace un llamamiento a las escuelas para que programen un conjunto medular de materias en cada uno de los doce años de enseñanza obligatoria. Su llamamiento es en favor de formas de pedagogía que capaciten a los estudiantes para dominar habilidades y formas específicas de comprensión con respecto a formas de conocimiento predeterminadas. Según este punto de vista, el conocimiento aparece inaccesible al cuestionamiento crítico, excepto en el nivel de las aplicaciones inmediatas. En otras palabras, ni siquiera se menciona el problema de cómo se selecciona el conocimiento en cuestión, ni los intereses que el mismo representa, ni por qué los estudiantes pueden estar interesados en aprenderlo. De hecho, en esta perspectiva los estudiantes constituyen un cuerpo unitario del que se han abstraído las diferencias ideológicas y materiales que de manera diversa intervienen en la plasmación de sus subjetividades, intereses y preocupaciones. Me atrevería a decir que el concepto de diferencia en este contexto se convierte en la aparición negativa del «otro». Esto es especialmente claro en el caso de Adler, desde el momento en que deja de lado las múltiples diferencias sociales y culturales existentes entre los estudiantes en el comentario simplista y reduccionista de que, «a pesar de sus variadas diferencias individuales, todos los niños son iguales en su naturaleza humana».⁹ En este discurso, un cuerpo de conocimientos, determinado a priori y organizado jerárquicamente, es investido con el carácter de moneda de curso legal antes de ser distribuido a todos los niños, independientemente de sus diferencias e intereses. Igualmente importante es el hecho de que la adquisición de ese conocimiento se convierta en el principio estructurador en torno al cual se hace girar el curriculum escolar y a partir del cual se legitima un tipo particular de relaciones sociales del aula. En este caso, la apelación al conocimiento escolar constituye con carácter exclusivo la medida y el mérito de lo que define la experiencia del aprendizaje. Esto es,

* Trad. cast.: *Manifiesto educativo. Propuesta del grupo Paideia*, Madrid, Narcea, 1986.

9. Mortimer Adler, *The Paideia Proposal*, Nueva York, Macmillan, 1982, pág. 42. (trad. cast.: *Manifiesto educativo. Propuesta del grupo Paideia*, Madrid, Narcea, 1986).

el valor de la experiencia tanto docente como discente descansa en la premisa de la transmisión e inculcación de lo que puede calificarse como «conocimiento positivo». Por esto mismo, este tipo de pedagogía aplica sus energías a las tareas de distribuir, gestionar, medir y legitimar el conocimiento en cuestión. En su estudio etnográfico de tres escuelas secundarias urbanas, Cusik hace algunos comentarios sobre lo problemático que puede resultar el hecho de legitimar y organizar las prácticas escolares en torno a la noción de «conocimiento positivo».

Por conocimiento positivo entiendo aquel que es objeto de aceptación general por aparecer dotado de un fundamento empírico o tradicional... El postulado de que la adquisición de conocimiento positivo puede resultar interesante y atractiva sirve en parte de base a las leyes que hacen obligatoria la escuela para todos, al menos hasta una determinada edad... El postulado convencional pretendería que el curriculum de una escuela representa un cuerpo de conocimientos consensuado por el equipo directivo del centro y aprobado por el resto de la comunidad y por las autoridades del distrito medianamente informadas; de acuerdo con este postulado, el curriculum reflejaría el mejor pensamiento posible acerca de lo que los jóvenes necesitan para tener éxito en nuestra sociedad. Personalmente, no he podido comprobar ninguno de estos supuestos.

Lo que Cusik comprobó de hecho fue que el conocimiento escolar organizado de esa manera no era lo suficientemente convincente como para interesar a muchos de los estudiantes que él mismo investigó. Además, los educadores aprisionados dentro de esta perspectiva respondían al desinterés, violencia y resistencia de los estudiantes desplazando su propio interés de la enseñanza efectiva del conocimiento positivo al mantenimiento del orden y del control o, para decirlo con sus mismas palabras, al «mantenimiento del freno». Merece la pena citar ampliamente el texto de Cusik:

Los administradores no sólo ocupaban su tiempo en esos asuntos (administración y control), sino que, además, tendían a valorar otros elementos —por ejemplo, el rendimiento de los profesores— de acuerdo con su habilidad para mantener el orden. Tendían a disponer otros elementos de la escuela de acuerdo con la forma en que éstos contribuían o dejaban de contribuir al mantenimiento del orden. El ejemplo más llamativo de lo que decimos lo constituye la aplicación en ambas escuelas urbanas del horario diario «cinco por cinco»: los estudiantes entraban en la escuela a primera hora de la mañana, tenían cinco horas lectivas con sólo algunos minutos de separación entre una y otra y una interrupción de quince minutos a media mañana, y antes de la una de la tarde dejaban la escuela. No había tiempos libres, ni salas de estudio, descansos en la cafetería o asambleas. No se les había dejado ocasión de que pudiera estallar la violencia. La

10. P. Cusik, *The Egalitarian Ideal and The American School*, Nueva York, Longman, 1983, págs. 25, 71.

importancia del mantenimiento del orden en esas escuelas públicas secundarias no podía subestimarse.

En el contexto de este discurso, la experiencia del estudiante se reduce a la inmediatez de su rendimiento y existe como algo que está destinado a ser medido, administrado, registrado y controlado. Su carácter distintivo, sus dislocaciones, su dimensión de realidad viva, todo queda disuelto en una ideología basada en la idea de control y gestión. Un problema central de esta perspectiva es que el elogio de ese conocimiento no garantiza que los estudiantes se interesen de alguna manera en las prácticas pedagógicas que el mismo inspira, especialmente desde el momento en que el conocimiento en cuestión parece mostrar escasa conexión con las experiencias cotidianas de los estudiantes. Además, los profesores que estructuran las experiencias del aula a partir de este discurso tienen que enfrentarse generalmente a graves problemas en las escuelas públicas, sobre todo en las de los centros urbanos. Sus productos básicos parecen ser el tedio y/o el desinterés. En cierta medida, los profesores que confían en prácticas del aula caracterizadas por su falta de respeto tanto hacia los estudiantes como hacia el aprendizaje crítico terminan siendo ellos mismos víctimas de condiciones de trabajo específicas que virtualmente les imposibilitan asumir la posición de un educador crítico. Al mismo tiempo, las condiciones de trabajo en las que se desenvuelven los profesores están mutuamente determinadas por intereses dominantes y discursos que ofrecen la legitimación ideológica para fomentar prácticas del aula hegemónicas. La siguiente cita tal vez exagere la lógica de gestión y control operante en este discurso, pero ciertamente pone al desnudo su ideología. No deja de ser hasta cierto punto irónico que, en este ejemplo, su autor, un maestro de escritura, abogue en favor de la docilidad ante sus lectores estudiantes:

Docilidad significa «enseñabilidad» y es simplemente la cualidad de estar en disposición de seguir instrucciones sencillas y de tener confianza en el maestro, el cual ha pasado antes por todas las etapas del aprendizaje —y tal vez tiene ya una larga experiencia en la enseñanza—y justamente por eso sabe lo que está haciendo... (Tú), aunque no tengas talento, siguiendo paciente, dócil y seriamente un método que te hará avanzar paso a paso, podrás elaborar un buen tema.

Este tipo de discurso no sólo supone una violencia simbólica contra los estudiantes por el hecho de devaluar el capital cultural que éstos poseen como base significativa para el conocimiento y la investigación escolares, sino que, tiende a instalar a los profesores en modelos pedagógicos que legitiman su papel

11. *Ibtd.*, pág. 108.

12. W. Kerrigan, *Writing to the Point*, 2ª ed., Nueva York, Harcourt, Brace, Jovanovich, 1979, pág. 32.

como «funcionarios» del imperio. Por desgracia, los intereses tecnocráticos que encarna la noción de profesores como funcionarios forman parte de una antigua tradición de modelos pedagógicos y administrativos basados en la idea de gestión que han dominado la educación pública norteamericana." Algunas expresiones más recientes de esta lógica incluyen toda una serie de modelos de explicabilidad, gestión en función de determinados objetivos, materiales curriculares a prueba del profesor y requerimientos de certificación emanados del Estado. Bajo todos estos enfoques de la administración y del trabajo docente se esconde un conjunto de principios que se contradicen con la idea de que los profesores deberían participar colectivamente en la producción de materiales curriculares adecuados a los contextos culturales y sociales en los que enseñan. Se ignoran las cuestiones relativas a la especificidad cultural, al juicio que se forma el profesor y a la forma en que las experiencias e historias de los estudiantes se relacionan con el proceso mismo del aprendizaje. Es posible ir aún más lejos y afirmar que los aspectos mencionados en último lugar representan una forma de autonomía y control del profesor que constituye un obstáculo para aquellos administradores de la escuela que opinan que el mérito extraordinario es una cualidad que ante todo debe reflejarse en puntuaciones más altas en lectura, matemáticas y en el cuadro de honor del colegio. Esto resulta aún más claro a la luz de un postulado central subyacente al discurso que habla de gestión y control: la conducta de los profesores necesita ser controlada y demostrar su coherencia y predicibilidad a través de diferentes escuelas y poblaciones estudiantiles. Es importante señalar que la consecuencia para los sistemas escolares que adoptan esta ideología no es simplemente el desarrollo de una forma autoritaria de control escolar y unos estilos pedagógicos más estandarizados y manejables. Este tipo de política escolar contribuye también a unas buenas relaciones públicas, en el sentido de que los administradores escolares pueden ofrecer soluciones técnicas a los complejos problemas sociales, políticos y económicos que gravitan sobre sus escuelas, al tiempo que invocan los principios de explicabilidad como un indicador de éxito. El mensaje que de este modo se dirige al público es claro: si un problema puede medirse, también puede solucionarse. Pero el discurso educativo mayoritario no es unívoco: hay otra posición dentro de la corriente educativa mayoritaria que no ignora de hecho la relación existente entre conocimiento y aprendizaje, por una parte, y experiencia del estudiante, por otra. Sobre esta última posición voy a escribir ahora.

La educación y el discurso de relevancia

El discurso de relevancia en la teoría y la práctica educativas está asociado desde hace ya tiempo con diversos dogmas de un sentido amplio de lo que en

13. Callahan, *Education and the Cult of Efficiency*.



ha sido llamado en los Estados Unidos «educación progresista». De Dewey al movimiento de la Escuela Libre, de las décadas de los 60 y 70, al actual énfasis en el multiculturalismo, no han faltado quienes se han preocupado de tomar las necesidades y experiencias culturales de los estudiantes como punto de partida para desarrollar formas relevantes de pedagogía.¹⁴ Siendo imposible analizar en este ensayo todas las variantes teóricas adoptadas por este movimiento, quiero centrarme exclusivamente en algunas de sus tendencias ideológicas dominantes, así como en la manera en que sus discursos estructuran las experiencias de profesores y estudiantes.

En su forma más sensata, el discurso educativo de relevancia privilegia un concepto de experiencia que hace que ésta coincida o bien con la «satisfacción de las necesidades de los chicos» o con el desarrollo de unas relaciones cordiales con los estudiantes que faciliten el mantenimiento del orden y del control en la escuela. En muchos aspectos, estos dos discursos representan otras tantas vertientes de la misma ideología educativa. En el discurso que habla de «satisfacción de necesidades», el concepto de necesidad representa la carencia o ausencia de un conjunto particular de experiencias. En la mayor parte de los casos, lo que los educadores creen que falta son, o bien las experiencias culturalmente específicas que enriquecen las vidas de los estudiantes, o bien las habilidades fundamentales que esos mismos estudiantes necesitan para obtener trabajo cuando abandonan la escuela pública. Subyacente a esta visión de la experiencia está la lógica de la teoría de la privación social, la cual define la educación en términos de enriquecimiento, reparación y asimilación básica culturales.

Dentro de este discurso, apenas se reconoce el hecho de que lo que viene legitimado como experiencia privilegiada a menudo representa un apoyo en favor de un estilo particular de vida que de ese modo expresa su superioridad, con un cierto matiz de «venganza» contra quienes no comparten ese mismo punto de vista. Más concretamente, la experiencia del estudiante como alguien a quien le corresponde representar el papel del otro dentro de un discurso que con frecuencia etiqueta esa experiencia como desviada, desvalida y desprovista de cultura. Consiguientemente, los estudiantes no sólo tienen que cargar con toda la responsabilidad en caso de fracaso escolar, sino que queda poco o ningún espacio teórico para interrogarse sobre las formas en que los administrado-

14. Quiero dejar bien claro que existe una diferencia fundamental entre la obra de John Dewey, *Democracy and Education*, Nueva York, Free Press, 1916, en este caso, y los discursos híbridos de reforma progresista de la educación característicos de finales de los 60 y de la década de los 70. El discurso de la relevancia e integración que yo estoy analizando aquí no se parece mucho a la filosofía de la experiencia de Dewey, quien puso de relieve la relación existente entre experiencia estudiantil, reflexión crítica y aprendizaje. Por el contrario, la apelación a la relevancia, hoy tan repetida, deja de lado el concepto de adquisición sistemática del conocimiento para poner en primer término, de forma acrítica, un concepto antiintelectual de la experiencia estudiantil. Para una crítica de estas posiciones, véase Aronowitz y Giroux, *Education Under Siege*, y Giroux, *Ideology and Culture*.

res y los profesores crean de hecho y mantienen los problemas que ellos atribuyen a los estudiantes en cuestión. Esta visión acrítica de los estudiantes, en especial de los pertenecientes a grupos subordinados, queda reflejada en la negativa del discurso de relevancia a examinar críticamente cómo, de esa manera, se ofrecen y legitiman formas de experiencia que encarnan la lógica de la dominación. Un ejemplo evidente de todo esto me lo ofreció una profesora de escuela secundaria que, en uno de los cursos que yo dicté para graduados, hablaba constantemente de los estudiantes de su misma clase trabajadora como de «barrios bajos». En este caso, la interesada no percibía en absoluto cómo su lenguaje construía activamente sus relaciones con esos estudiantes, aunque estoy seguro de que a sus alumnos no se les escapaba el mensaje. Un tipo de práctica que emerge de este discurso coloca a menudo a los profesores en la tesitura de censurar a los estudiantes por los problemas que dejan traslucir, y, simultáneamente, de humillarlos en el esfuerzo por conseguir que participen en la clase. La siguiente cita capta bien este enfoque:

El profesor, después de mostrarse simpático durante quince minutos, escribió algunas palabras en la pizarra: «Adán y Eva», «generación espontánea», «evolución», y, dirigiéndose a los estudiantes, dijo: «Durante los próximos cuarenta minutos tenéis que escribir un ensayo sobre cómo os imagináis el comienzo del mundo, y aquí hay tres posibilidades que vosotros ya conocéis, puesto que las estudiamos la semana pasada. Esto mismo lo he hecho con mi clase del curso preuniversitario y a ellos les ha gustado... También a vosotros os hará bien. Para variar, os enseñaré a pensar, que es algo que no hacéis a menudo».

Cuando los estudiantes se niegan a aceptar este tipo de discurso humillante, profesores y administradores perciben generalmente problemas de orden y control. Una respuesta es el discurso de relaciones cordiales. El ejemplo clásico de trato con estudiantes en el contexto de este discurso consiste en procurarles un estado de felicidad ininterrumpida, ya sea dando rienda suelta a sus intereses personales a costa de mantener un nivel más bien bajo de conocimiento, ya sea desarrollando buenas relaciones con ellos.¹⁵ Definidos dentro de una lógica que los ve como los otros, los estudiantes se convierten ahora en objeto de una investigación que trata de comprenderlos mejor con el fin de controlarlos más eficazmente. Por ejemplo, el conocimiento utilizado por los profesores con estos estudiantes está inspirado a menudo en formas culturales identificadas con intereses específicos de clase social, raza y sexo. Pero la relevancia, en este caso, apenas tiene nada que ver con preocupaciones liberadoras, y se limita a dar vida a prácticas pedagógicas que se esfuerzan por apropiarse de formas de cultura estudiantil y popular con el fin de mantener el control de la situa-

15. Cusick, *The Egalitarian Ideal*, pág. 55.

16. *Ibíd.*; Theodore Sizer, *Horace's Compromise*, Boston, Houghton Mifflin, 1984.

ción. Es más, este discurso sobre la relevancia ofrece una ideología legitimadora de formas de «encasillamiento» (*tracking*) específicamente determinadas por la clase social, la raza y el sexo. El encasillamiento a que aquí se alude se desarrolla de la manera más sutil a través de una interminable serie de asignaturas optativas que parecen legitimar las culturas de grupos subordinados, aunque en realidad no hacen otra cosa que incorporarlos a una moda pedagógica superficial. Así por ejemplo, mientras las chicas de clase trabajadora son orientadas por sus profesores-monitores hacía temas como «el habla de las muchachas», las estudiantes de clase media no dudan de la importancia de asistir a clases sobre crítica literaria. En nombre de la relevancia y el orden, a los muchachos de clase trabajadora se les anima a escoger las artes industriales, mientras que sus compañeros de clase media siguen cursos de química avanzada. Estas prácticas y formas sociales, juntamente con los intereses y las pedagogías divergentes a que dan lugar, han sido ampliamente analizadas en otro lugar, por lo que no insistiré en el tema."

En sus formas teóricamente más depuradas, el discurso de relevancia interpreta un momento de transición, caracterizado por una visión más liberal de la experiencia y la cultura estudiantiles, como lo que yo llamaría el «discurso de integración». En el contexto de este discurso, la experiencia del estudiante viene definida o bien a través de la psicología individualizadora de la «centralidad del niño», o bien a través de la lógica del pluralismo normativo. Comprendida como parte de un proceso natural de desarrollo, la experiencia del estudiante no está ligada a imperativos de una rígida autoridad disciplinar, sino al ejercicio del autocontrol y autorregulación. El punto focal del análisis en este discurso es el niño como sujeto unitario, y las prácticas pedagógicas recomendadas están estructuradas en torno al objetivo de estimular una expresión sana y unas relaciones sociales armoniosas.

Un elemento central del discurso de integración es la problemática que hace coincidir libertad con ofrecimiento de amor y lo que Cari Rogers llama «estimación positiva incondicional» y «comprensión empática».¹⁸ Este modelo pedagógico coloca a los profesores dentro de un juego de relaciones sociales que acentúa fuertemente el aprendizaje autodirigido, conecta el aprendizaje con las experiencias personales del estudiante y trata de ayudar a los estudiantes a interactuar entre sí de una manera positiva y armoniosa. La forma concreta que adoptan en su desarrollo las experiencias del estudiante dentro de este discurso está directamente relacionada con la cuestión más amplia de cómo se construyen y comprenden dichas experiencias dentro de los múltiples discursos que encarnan y reproducen las relaciones sociales y culturales que caracterizan la sociedad en general. Este tema, que generalmente se pasa por alto en el lenguaje de la centralidad del niño, adquiere la categoría de preocupación central en otra

17. Giroux y Purpel, *The Hidden Curriculum*.

18. Cari Rogers, *Freedom to Learn*, Columbus, Ohio, Charles Merrill, 1969.

versión del discurso de integración, que se sirve de lo que podríamos llamar la pedagogía del pluralismo normativo.

En la pedagogía del pluralismo normativo, el análisis y el significado de la experiencia desplazan su interés del niño individual al estudiante como parte de un grupo cultural específico. Consiguientemente, la designación y comprensión de la experiencia proceden a través de un abanico de categorías sociales que coloca al niño individual dentro de una red de variadas conexiones culturales. Desde el punto de vista teórico, tiene una importancia decisiva la forma en que se define y cuestiona el concepto de cultura en esta perspectiva. En términos antropológicos, la cultura representa las formas que los seres humanos escogen para dar sentido a sus vidas, sentimientos, creencias, pensamientos y a la sociedad en general.¹⁹ Dentro de este discurso, el concepto de diferencia se ve despojado de su alteridad, acomodándose a la lógica de un «educado humanismo cívico».²⁰ Es decir, la diferencia no simboliza ya amenaza de subversión; al contrario, ahora se interpreta como una invitación dirigida a diferentes grupos culturales para que unan sus esfuerzos bajo la bandera democrática de un pluralismo integrativo. Merece la pena destacar que la relación entre diferencia y pluralismo es central en esta perspectiva, y sirve para legitimar la idea de que, a pesar de las diferencias externas en materia de raza, etnia, lenguaje, valores y estilos de vida, existe una igualdad subyacente entre los diferentes grupos culturales que desautoriza cualquier privilegio en favor de uno de ellos. De este modo, el concepto de diferencia viene subsumido dentro de un discurso y un conjunto de prácticas que promueven la armonía, la igualdad y el respeto dentro de y entre grupos culturales diferentes.

Esto no significa que en este enfoque se ignore el conflicto, ni tampoco estoy sugiriendo que en él se nieguen los antagonismos sociales y políticos que caracterizan la relación entre diferentes grupos culturales y la sociedad en general. Por el contrario, esos problemas son generalmente reconocidos, aunque se los contempla como asuntos que deben discutirse y superarse con la mente puesta en la creación de una «clase feliz y cooperante», la cual tendrá un papel fundamental en la instauración de un «mundo feliz y cooperante».²¹ Dentro de este contexto, las representaciones culturales de la diferencia como conflicto y tensión únicamente resultan factibles pedagógicamente integradas en un lenguaje de unidad y cooperación. Como consecuencia, el concepto de diferencia se convierte en su opuesto, dado que ahora la diferencia resulta significativa como algo destinado a resolverse en el contexto de formas relevantes de intercambio y discusiones de clase. Lo que aquí se ha perdido es el respeto por

19. Clyde Kluckhohn, *Mirror for Man: The Relation of Anthropology to Modern Life*, Nueva York, McGraw-Hill, 1949.

20. P. Corrigan, «Race, Ethnicity, Gender, Culture: Embodying Differences Educationally. An Argumento, trabajo inédito, Ontario Institute for Studies in Education, 1985, pág. 7.

21. R. Jeffcoate, *Positive Image: Towards a Multicultural Curriculum*, Londres, Readers and Writers Cooperative, 1979, pág. 122.

la autonomía de diferentes lógicas culturales y toda comprensión de cómo actúan dichas lógicas dentro de relaciones asimétricas de poder y dominación. En otras palabras, la igualdad que aparece asociada con diferentes formas de cultura como experiencias vividas y encarnadas sirve para desplazar las consideraciones políticas acerca de las maneras en que se producen, sirven de intermediarios y se expresan los grupos dominantes y los subordinados en el interior de prácticas sociales concretas tanto dentro como fuera de las escuelas.

Las prácticas pedagógicas desarrolladas a partir de esta concepción de la diferencia y la diversidad cultural aparecen adornadas con el lenguaje del pensamiento positivo. Esto resulta evidente en los proyectos de curriculum desarrollados en torno a tales prácticas. Estas generalmente estructuran los problemas de curriculum incluyendo referencias a los conflictos y tensiones que existen entre diferentes grupos. Pero, más que educar a los estudiantes para las formas de lucha de los diferentes grupos en el contexto de unas relaciones de poder y dominación tal como se desarrollan hasta sus últimas consecuencias en el anfiteatro de la sociedad en general, estos enfoques subordinan los temas de lucha y poder a la tarea de desarrollar objetivos pedagógicos que fomenten el respeto y la comprensión mutuos entre diferentes grupos culturales. La naturaleza apologetica de este discurso, que tranquilamente pasa por alto la complejidad y la dificultad del cambio social, se evidencia en los tipos de objetivos pedagógicos que estructuran sus prácticas del aula. Las siguientes son características:

Es importante que en un marco multicultural, pero también en otros marcos más homogéneos, los estudiantes sean capaces de desarrollar una perspectiva multicultural. El desarrollo de competencias para funcionar satisfactoriamente en marcos multiculturales debería conducir 1) al aumento de la autoconciencia y la autoestima, 2) a un mayor respeto personal por los grupos culturales diferentes del propio grupo de estudiantes, 3) a la extensión del pluralismo y la igualdad culturales en los Estados Unidos, y 4) a disminuir el número de conflictos intergrupales provocados por la ignorancia o los malentendidos.²²

En sus versiones teóricamente más sofisticadas, la pedagogía del pluralismo normativo reconoce la existencia de conflictos raciales, sexuales, étnicos y de otros tipos entre grupos diferentes, pero ideológicamente no oculta que estos conflictos no deberían ponerse de relieve en el curriculum. Apelando a los intereses de una cultura común, esta postura reclama que, desde el punto de vista pedagógico, se pongan de relieve los intereses comunes y los ideales que son característicos de la nación. Para decirlo con palabras de uno de sus representantes, Nathan Glazer, la selección de lo que se va a enseñar «debe ser guiada...

22. M. Gollnick y P. Chinn, *Multicultural Education in a Pluralistic Society*, San Luis, C.V. Mosby, 1983, pág. 306.

por nuestra concepción de una sociedad deseable, de la relación entre lo que nosotros escogemos para enseñar y la capacidad de la gente para hacer realidad esa sociedad y vivir juntos en ella».²³ Lo preocupante de esta postura es su insensibilidad para comprender la cultura como campo de lucha; además, no presta ninguna atención a la relación entre conocimiento y poder. De hecho, bajo la afirmación de Glazer se esconde un cómodo igualitarismo que presupone, sin demostrarlo, que todos los grupos pueden participar activamente en el desarrollo de esa sociedad. El silencio sistemático que sustenta su unitario «nuestra» sugiere una cierta repugnancia a delatar o simplemente a cuestionar las actuales estructuras de dominación, al tiempo que se apela a una armonía ficticia. Esto no es otra cosa que una realidad imaginaria en el discurso de quienes no tienen que sufrir las injusticias experimentadas por los grupos subordinados. En resumen, la pedagogía del pluralismo normativo ha caído en la trampa de una perspectiva que idealiza el futuro, al tiempo que despoja al presente de sus profundamente enraizadas contradicciones y tensiones. Esto no es sólo el discurso de la armonía; se trata también de un conjunto de intereses que se niega a plantear las relaciones entre cultura y poder como una cuestión moral que exige una acción política liberadora.

Ya he señalado ciertas críticas con relación a algunos de los postulados que informan el discurso de relevancia e integración, pero quiero detenerme en su elaboración antes de analizar cómo puede configurarse una pedagogía crítica a partir de una teoría de política cultural.²⁴

El discurso de relevancia e integración cae en la trampa de una tendencia ideológica inveteradamente arraigada en la educación norteamericana, y más concretamente entre los representantes mayoritarios de las ciencias sociales, y que consiste en separar la cultura de las relaciones de poder. Según este modo de ver las cosas, la cultura se convierte en el objeto de la investigación sociológica y se la analiza ante todo como un producto humano que encarna y expresa las tradiciones y valores de diversos grupos. No se hace aquí el más mínimo intento de comprender la cultura como los principios de vida compartidos y vividos, característicos de diferentes grupos y clases sociales tal como emergen en el contexto de unas relaciones de poder y unos campos de lucha que son —unas y otros— asimétricos. Sustancialmente, la cultura como una relación especial entre grupos dominantes y grupos subordinados, expresada en forma de relaciones antagónicas vividas que impulsan a producir formas especiales de significado y acción, permanece inexplorada en el discurso de relevancia e integración. En realidad, este discurso excluye el concepto tanto de cultura dominante como de cultura subordinada, dejando así de reconocer en qué im-

23. Nathan Glazer, «Cultural Pluralism: The Social Aspect», en M. Tumin y W. Plotch, comps., *Pluralism in a Democratic Society*, Nueva York, Praeger, 1977, pág. 51.

24. Henry A. Giroux y Roger Simón, «Curriculum Study and Cultural Politics», *Journal of Education* 166 (otoño de 1984), 226-238.

portante medida amplias fuerzas políticas y sociales afectan todos los aspectos de la organización escolar y de la vida cotidiana del aula.

Al negarse a reconocer las relaciones existentes entre cultura y poder, el discurso de relevancia e integración deja de comprender cómo las mismas escuelas están implicadas en la reproducción de discursos y prácticas sociales dominantes. En esta opinión se da por sentado que las escuelas pueden analizar los problemas a los que se enfrentan diversos grupos culturales y que, a partir de estos análisis, los estudiantes desarrollarán una cierta comprensión y respeto mutuos, que a su vez influirán hasta cierto punto en la sociedad en general. Pero las escuelas hacen algo más que influir en la sociedad: ellas mismas se ven también configuradas por esta última. Es decir, las escuelas están inextricablemente ligadas a un conjunto más amplio de procesos culturales y políticos, y no sólo reflejan los antagonismos encarnados de estos procesos, sino que también los encarnan y reproducen. La cuestión generalmente ignorada en este discurso es cómo actúan de hecho las escuelas para producir las diferenciaciones de clase social, raza y sexo, juntamente con los antagonismos fundamentales que estructuran esas diferenciaciones. En otras palabras, ¿de qué maneras se proyectan en el lenguaje, en los textos y las prácticas sociales de las escuelas, así como en las experiencias de los profesores y de los mismos estudiantes, las formas más amplias de dominación y subordinación política, económica, social e ideológica? O también ¿cómo se expresa el poder en el interior de las escuelas como conjunto de relaciones que favorecen a unos grupos y perjudican a otros? Lo decisivo aquí es que el discurso de relevancia e integración no sólo carece de una adecuada teoría acerca de la dominación y el papel que las escuelas desempeñan en semejante proceso, sino también y sobre todo de una comprensión crítica de cómo se *designa*, se *construye* y se *legitima* la experiencia en las escuelas. Comprendido en estos términos, el discurso de relevancia e integración pasa por alto el análisis de cómo se expresan y modulan las relaciones sociales que estudiantes y profesores llevan al aula. Simón plantea la cuestión de una forma que ilumina la complejidad del problema ignorado en ese discurso:

Nuestra responsabilidad como educadores es desarrollar una manera de pensar acerca de la construcción y definición de la subjetividad en el contexto de formas sociales concretas de nuestra existencia cotidiana de tal modo que entienda la enseñanza escolar como un lugar cultural y político que [encarna] un proyecto de regulación y transformación. Como educadores, se nos exige que tomemos posición en el tema de la aceptabilidad de tales formas. También reconocemos que, si bien es cierto que la enseñanza escolar es productiva, no lo es de forma aislada, sino relacionándose complejamente con otras formas organizadas en otros Estados... Al trabajar para reconstruir determinados aspectos de la enseñanza escolar [los educadores deberían esforzarse] por comprender cómo este hecho se halla implicado en la producción de subjetividades [y] reconocer [cómo] determinadas formas sociales actuales legitiman y producen auténticas injusticias que fa-

vorecen los intereses de unos en perjuicio de otros y que una pedagogía transformativa debe oponerse en principio a esas injusticias y construir una amenaza para algunas de ellas en su práctica.²⁵

Con razón afirma Simón que las escuelas son lugares de contestación y lucha y que, como lugares de producción cultural, encarnan representaciones y prácticas que construyen y al mismo tiempo bloquean las posibilidades de una acción humana entre los estudiantes. Esto se hace evidente al reconocer que uno de los elementos más importantes que actúan en la construcción de la experiencia y la subjetividad en las escuelas es el lenguaje. En este caso, el lenguaje se entrecruza con el poder en el sentido de que una forma lingüística particular es utilizada en las escuelas para legitimar y estructurar las ideologías y los modos de vida de grupos específicos. En este caso, el lenguaje está íntimamente relacionado con el poder y actúa tanto para situar como para constituir la manera en que profesores y estudiantes definen, mediatizan y comprenden sus relaciones mutuas y con la sociedad en general. Otra objeción importante que se puede lanzar contra el discurso de relevancia e integración es que el mismo despolitiza el concepto de lenguaje al definirlo en primer lugar en términos técnicos (dominio), o en términos que arguyen en favor de su valor comunicativo en el desarrollo del diálogo y la transmisión de comunicación. En otras palabras, el lenguaje es un medio privilegiado para los intercambios verbales y para la exposición del pensamiento y, como tal, se ha abstraído de su papel constitutivo como instrumento y lugar de lucha por encima de diferentes significados, prácticas y lecturas del mundo. Dentro de este discurso, no se tiene conciencia de cómo determinadas prácticas lingüísticas pueden utilizarse para silenciar activamente a algunos estudiantes, ni de cómo el hecho de favorecer a formas particulares de lenguaje puede dar como resultado la desautorización de tradiciones, prácticas y valores que aparecen encarnados y reflejados en prácticas lingüísticas subordinadas. Aquí hay que señalar también el descuido del cumplimiento de la importante tarea pedagógica de hacer que los profesores actualicen su formación lingüística, condición indispensable para que éstos sean capaces de comprender críticamente la estructura del lenguaje y posean las habilidades teóricas necesarias para ayudar a los estudiantes a desarrollar un lenguaje que dé validez y al mismo tiempo se ocupe críticamente de sus propias experiencias y ambientes culturales.²⁶

No es sorprendente que, dentro de este discurso, las cuestiones relativas a la diferencia cultural se despachen generalmente poniendo de relieve el problema de la transmisión del curriculum. El aprendizaje y la comprensión del conocimiento escolar se convierten en los medios exclusivos para identificar

25. Simón, «Work Experience», pág. 176.

26. Dell Hymes, «Ethnolinguistic Study of Classroom Discourse», Informe final para el National Institute of Education, Filadelfia, University of Pennsylvania, 1982; G. Kress y R. Hodge, *Language as Ideology*, Londres, Routledge & Kegan Paul, 1979.

y resolver los problemas. Aquí se han dejado de lado las formas que adopta el poder al investir las fuerzas institucionales e ideológicas que presionan sobre las prácticas sociales de instrucción y las configuran, de una manera que el simple análisis de los textos curriculares en el aula no logra poner en evidencia. Por ejemplo, no se tienen ideas muy claras acerca de cómo actúan las relaciones sociales en las escuelas a través de la organización del tiempo, el espacio y los recursos, o de la manera en que los diferentes grupos experimentan estas relaciones según sus respectivas situaciones económicas, políticas y sociales fuera de las escuelas. Pero este discurso no sólo no logra comprender la enseñanza escolar como un proceso cultural que está inextricablemente ligado a la presencia inevitable de amplias fuerzas sociales, sino que además se revela incapaz de reconocer el hecho de que en las escuelas puedan surgir determinadas formas de resistencia.²⁷

Una posterior limitación teórica del discurso de relevancia e integración es que deja de lado el análisis de cómo la escuela, en cuanto agente del control social y cultural, está mediatizada y se ve contestada por aquellos a cuyos intereses no sirve. Esto es debido en parte a una visión funcionalista de la enseñanza escolar, visión que con toda naturalidad contempla las escuelas como servidoras de las necesidades de la sociedad dominante, sin atreverse a cuestionar ni la naturaleza de esa sociedad ni los efectos que la misma tiene sobre las prácticas cotidianas de la enseñanza. El precio que se paga por este tipo de funcionalismo es alto. Una consecuencia es que las escuelas se ven evidentemente apartadas de las tensiones y antagonismos que caracterizan a la sociedad en general. Como resultado, se hace imposible comprender las escuelas como lugares activamente comprometidos en las luchas contemporáneas en torno al poder y el significado. Es más, en este discurso no existe espacio teórico para comprender por qué algunos grupos subordinados se empeñan en resistir activamente y negar la cultura dominante tal como está encarnada en diferentes aspectos de la vida diaria del aula.

Pedagogía crítica y discurso de política cultural

Ahora, desplazando el interés de los temas teóricos, quiero volver al postulado, implícito en la afirmación de Paulo Freire al comienzo de este capítulo, de que el aprendizaje implica un sujeto en el acto de estudiar, y que el acto de estudiar se apoya en una amplia relación con el mundo. Empezaré haciendo una afirmación atrevida. En este sentido, sostengo que para desarrollar una pedagogía crítica que merezca el apelativo de forma de política cultural es necesario que tanto profesores como estudiantes sean contemplados como intelectuales transformativos.²⁸ La categoría de intelectual transformativo es útil desde

27. Giroux, *Theory and Resistance in Education*.

28. Aronowitz y Giroux, *Education Under Siege*.

varios puntos de vista. En primer lugar, expresa una forma de dedicación laboral en la que están íntimamente relacionados el pensamiento y la acción, y, en este sentido, ofrece una contraideología a las pedagogías instrumentales y gestionarlas, que separan la concepción de la ejecución y desconocen la especificidad de las experiencias y formas subjetivas que configuran la conducta tanto de profesor como de estudiante. En segundo lugar, el concepto de intelectual transformativo evoca los intereses políticos y normativos subyacentes a las funciones sociales que estructuran y al mismo tiempo están expresadas en el trabajo de profesor y estudiante. En otras palabras, es un concepto que funciona como referente crítico para que los educadores puedan cuestionar los intereses inscritos en las formas institucionales y las prácticas cotidianas que, desde el punto de vista subjetivo, se experimentan y se reproducen en las escuelas. Finalmente, el hecho de contemplar a profesores y estudiantes como intelectuales reclama con posterioridad un discurso crítico que analice cómo las formas culturales se ciernen sobre las escuelas y cómo se experimentan subjetivamente esas formas. Esto significa que los educadores críticos necesitan comprender cómo están sometidas a la organización política las formas vivas y materiales de la cultura; o lo que es lo mismo: necesitan saber cómo se producen y están reguladas las formas culturales en cuestión.

De hecho, personalmente defiendiendo una pedagogía de política cultural que se desarrolla en torno a un lenguaje críticamente afirmativo que permite a los educadores, en su calidad de intelectuales transformativos, comprender cómo se producen las subjetividades dentro de las formas sociales en las que se mueven las personas, pero que a menudo sólo comprenden parcialmente.²⁹ Semejante pedagogía cuestiona la forma en que profesores y estudiantes apoyan, resisten o adaptan los lenguajes, las ideologías, los procesos sociales y los mitos que los sitúan dentro de las actuales relaciones de poder y dependencia. Además esa pedagogía señala la necesidad de desarrollar una teoría de la política y la cultura que analice el poder como un proceso activo, que forma parte de un equilibrio continuamente cambiante de recursos y prácticas en la lucha por privilegiar formas específicas de designar, organizar y experimentar la realidad social. El poder se convierte así en una forma de producción cultural, que conecta acción y estructura a través de las formas que adoptan las representaciones públicas y privadas al organizarse y estructurarse concretamente dentro de las escuelas. Por otra parte, el poder se entiende como un conjunto personificado y fraccionado de experiencias que los individuos y los grupos viven y sufren dentro de contextos y marcos específicos. En esta perspectiva, el concepto de experiencia está ligado al tema más amplio de cómo se inscriben las subjetividades en los procesos culturales que se desarrollan con respecto a la dinámica de producción, transformación y lucha. Así comprendida, una pedagogía de la política cultural presenta un doble conjunto de tareas para los educadores

29. Giroux y Simón, «Curriculum Study and the Cultural Politics».

críticos. En primer lugar, necesitan analizar cómo se organiza la producción cultural dentro de unas relaciones asimétricas de poder en las escuelas. En segundo lugar, necesitan construir estrategias políticas para participar en las luchas sociales que se proponen convertir las escuelas en esferas públicas democráticas.

Para que estas tareas puedan realizarse, es preciso valorar los límites políticos y las potencialidades pedagógicas de las diferentes —e interrelacionadas— instancias de producción cultural que constituyen los múltiples procesos de la enseñanza escolar. Es importante observar que a esos procesos sociales los acabo de denominar instancias de producción cultural, más que reproducción.³⁰ Creo que este último concepto, utilizado predominantemente por la izquierda, señala de forma adecuada la diversidad de ideologías e intereses económicos y políticos que adquieren carta de naturaleza en las relaciones escolares, pero muestra escasa comprensión en lo que respecta al modo en que esos intereses son mediatizados, influidos y producidos subjetivamente, independientemente de los intereses que surgen al final.

Una pedagogía crítica que asuma la forma de una política cultural necesita examinar cómo se producen y se transforman los procesos culturales dentro de los tres campos particulares —aunque relacionados— del discurso. Los campos en cuestión son: *el discurso de producción*, *el discurso del análisis del texto* y *el discurso de las culturas vivas*. Cada uno de estos discursos tiene una historia de desarrollo teórico en diversos modelos de análisis izquierdista, y cada uno de ellos ha estado sometido a intensos debates y críticas que no es necesario repetir aquí.³¹ Mi deseo ahora es echar un vistazo a esos discursos para ver las potencialidades que ofrecen en sus interconexiones, particularmente teniendo en cuenta que apuntan a un nuevo conjunto de categorías para desarrollar formas de prácticas educativas que impulsan a profesores y estudiantes hacia intereses liberadores.

La educación y los discursos de producción, del análisis de textos y de las culturas vivas

El discurso de producción en teoría educativa ha centrado su atención en las modalidades escogidas por las fuerzas estructurales no implicadas de manera inmediata en la vida escolar para construir las condiciones objetivas dentro de las cuales funcionan las escuelas. Dentro de este discurso se han realizado ilumi-

30. La tesis reproductiva en la teoría educativa radical ha sido desarrollada a partir de la obra de Bowles y Gintis, *Schooling in Capitalist America* (trad. cast.: *La instrucción escolar en la América capitalista*, Madrid, Siglo XXI, 1985), y Giroux, *Theory and Resistance in Education*.

31. Un importante análisis de estos discursos y de las tradiciones con las que van asociados generalmente lo encontrará el lector en Johnson, «What Is Cultural Studies?». En este capítulo me he inspirado libremente en la obra de Johnson.

nadores análisis del Estado, del lugar de trabajo, de los orígenes, de las empresas editoriales, y de otros intereses políticos que directa o indirectamente influyen en la política escolar. Además, las escuelas son contempladas dentro de una red de conexiones más amplias que permiten analizarlas como construcciones históricas y sociales, personificaciones de formas sociales que siempre muestran una relación con la sociedad en general. En el mejor de los casos, el discurso de producción nos previene de la necesidad de comprender la importancia de las estructuras ideológicas y materiales como conjuntos particulares de prácticas e intereses que legitiman representaciones y formas de vida públicas específicas. Resultaría inconcebible analizar los procesos de instrucción escolar sin haber comprendido cómo se destruyen, se muestran y se rechazan, tanto dentro como fuera de las escuelas, esas formas más amplias de producción. Un ejemplo obvio de todo esto es analizar cómo la política del Estado personifica y promueve prácticas particulares que legitiman y favorecen determinadas formas de conocimiento en detrimento de otras, o a determinados grupos en perjuicio de otros. Igualmente significativo sería un análisis de cómo se construyen, se confirman y se difunden fuera de las escuelas las modalidades dominantes de discurso en la práctica educativa. Por ejemplo, los educadores críticos no pueden limitarse a identificar el lenguaje y los valores de ideologías corporativas tal como éstas se reflejan en los currículos escolares, sino que necesitan desmontar los procesos a través de los cuales se producen y se difunden dichas ideologías. Otro aspecto importante del discurso de producción es que el mismo apunta a la forma en que se produce objetivamente el trabajo; es decir, dicho discurso ofrece un análisis de las condiciones en que trabaja la gente y la importancia política de estas condiciones, ya sea poniendo trabas, ya facilitando lo que los profesores pueden hacer. Este tema es especialmente importante para analizar las posibilidades críticas de que disponen profesores y estudiantes en condiciones específicas de trabajo para actuar y ser tratados como intelectuales. Dicho llanamente, si los profesores y los estudiantes están sometidos a condiciones de masificación, falta de tiempo para trabajar colectivamente de una manera creativa, o a reglas y reglamentaciones que los reducen a la impotencia, las condiciones técnicas y sociales de trabajo han de entenderse y afrontarse como parte del discurso de reforma y lucha.

Al mismo tiempo, el discurso de producción tiene que completarse con análisis de formas textuales. En este caso, es necesario implicarse en un discurso que pueda cuestionar críticamente formas culturales cuando se producen y se utilizan dentro de las aulas específicas. Lo realmente decisivo en este tipo de discurso es que con él se pone en manos de profesores y estudiantes las herramientas críticas necesarias para analizar las representaciones y los intereses socialmente contruidos que organizan y subrayan lecturas particulares de materiales curriculares. La peculiar importancia de esta modalidad de análisis se debe a que con él se destruye la idea de que los medios de representación en los textos son simplemente neutrales mecanismos transmisores de ideas.

El discurso de producción señala la necesidad de cuidadosos análisis sistemáticos de la manera en que se utiliza y ordena el material en los currículos escolares y de cómo sus «significantes» registran determinadas presiones y tendencias ideológicas. En el mejor de los casos, este discurso permite a profesores y estudiantes desmontar algunos significados que silenciosamente se han ido incrustando en los principios estructuradores de los múltiples sistemas de significado que vertebran la vida cotidiana en las escuelas. De hecho, el discurso en cuestión añade un nuevo sesgo teórico al análisis de cómo actúa el curriculum oculto en las escuelas.

Este tipo de crítica textual puede utilizarse, por ejemplo, para analizar cómo las convenciones o imágenes técnicas en sus variadas formas —tales como la narrativa, la modalidad del discurso y la referencia ideológica— tratan de construir un abanico limitado de posiciones a partir de las cuales deben leerse, aquéllas. Dice Richard Johnson:

El objeto legítimo de una identificación de «posiciones» lo constituyen las presiones o tendencias que influyen sobre el lector, la problemática teórica que produce formas subjetivas, las direcciones en que se mueven en virtud de su fuerza... una vez que uno se ha instalado en ellas... Si a esto añadimos el argumento de que determinados tipos de texto («realismo») naturalizan los medios por los cuales se consigue llegar a tomar una posición, tenemos una doble visión de gran fuerza. La promesa particular es abrir al análisis explícito procesos que hasta ahora se han sufrido (o disfrutado) inconscientemente.³²

Asociado con formas tradicionales de crítica de la ideología del contenido temático de los materiales escolares, el discurso de análisis textual ofrece una valiosa visión de cómo operan dentro de las escuelas las subjetividades y las formas culturales. El valor de este tipo de influencia ha quedado de manifiesto en el análisis de los principios estructurados utilizados en la elaboración de materiales curriculares preseleccionados, donde se han llegado a afirmar que esos principios recurren a una modalidad de discurso que reserva para los profesores la posición de simples ejecutores de conocimiento." Esta posición está claramente reñida con la de quienes tratan tanto a profesores como a estudiantes como intelectuales. En una brillante exposición de este enfoque, Judith Wi-Uiamson ha ofrecido un extenso estudio de la manera en que este tipo de crítica puede aplicarse a la publicidad masiva.³⁴ De manera parecida, Ariel Dorfman ha aplicado esta modalidad de análisis a diversos textos utilizados en la cultura popular, incluyendo la descripción de personajes como el pato Donald y el elefante Babar. En su análisis del *Readers Digest* muestra Dorfman de forma manifiesta el valor crítico del análisis textual. Analiza, por ejemplo, cómo el

32. Johnson, «What Is Cultural Studies?», págs. 64-65.

33. Apple, *Education and Power* (trad. cast.: *Educación y poder*, Barcelona, Paidós, 1987).

34. Judith Williamson, *Decoding Advertisements*, Nueva York, Marian Boyars, 1978.

Readers Digest utiliza un tipo de representación que minusvalora la importancia de contemplar el conocimiento en sus conexiones históricas y dialécticas. Escribe este autor:

Exactamente como en el caso de los superhéroes, el conocimiento no transforma al lector; al contrario, cuanto más lea éste el *Digest*, menos necesita cambiar. Aquí es donde toda esa fragmentación vuelve a desempeñar el papel que siempre se le atribuyó. El conocimiento anterior nunca es asumido... Mes tras mes, el lector debe autopurificarse, sufrir de amnesia, embotellar el conocimiento que ya ha adquirido y colocarlo en un anaquel donde quede olvidado, y de este modo no interfiera con el inocente placer de consumir más, y todo de nuevo. Lo que aprendimos acerca de los romanos no se aplica a los etruscos. Hawai no tiene nada que ver con Polinesia. El conocimiento se consume por sus efectos sedantes, para «renovar la información», para intercambiar trivialidades. Únicamente es útil en la medida en que puede compendiarse anecdóticamente, pero su potencialidad en orden al pecado original ha sido eliminada por completo, juntamente con la tentación de generar verdad o movimiento; en otras palabras, cambio.

Quiero concluir afirmando que, para desarrollar una pedagogía crítica en torno a una forma de política cultural, es imprescindible poner en marcha un discurso que no dé por sentado que las experiencias vividas pueden deducirse automáticamente de determinaciones estructurales. En otras palabras, la complejidad de la conducta humana no puede reducirse a la simple identificación de sus determinantes, sean éstos modalidades económicas de producción o sistemas de significación textual, en los que se configura esa conducta y por oposición a los cuales se autoconstituye ésta. La manera en que los individuos y los grupos mediatizan las formas culturales presentadas por esas fuerzas estructurales y moran en ellas es en sí misma una forma de producción y necesita ser analizada a través de un discurso y modalidad de análisis emparentados, pero diferentes. En este caso, deseo exponer brevemente la naturaleza y las implicaciones pedagógicas de lo que yo denomino el discurso de las culturas vivas.

El discurso de las culturas vivas tiene como uno de sus elementos centrales la necesidad de desarrollar lo que en sentido amplio puede denominarse una teoría de la autoproducción.³⁶ En el sentido más general, esto exigiría una cierta comprensión de cómo profesores y estudiantes dotan de significado a sus vidas a través de las complejas formas históricas, culturales y políticas que unos y otros encarnan y a la vez producen. Hay toda una serie de temas que precisan ser desarrollados dentro de una pedagogía crítica en torno a este problema. En primer lugar, es necesario reconocer las formas subjetivas de la voluntad y la lucha políticas. Es decir, el discurso de culturas vivas necesita preguntar

35. Ariel Dorfman, *The Empire's Old Clothes*, Nueva York, Pantheon, 1983, pág. 149.

36. A. Touraine, *The Self-Production of Society*, Chicago, University of Chicago Press, 1977.

cómo crea la gente historias, recuerdos y narraciones que supongan un sentido de determinación y acción. A través de este material cultural, que puede ser consciente o inconsciente, los miembros de los grupos dominantes y de los subordinados informan sobre quiénes son ellos mismos y presentan diferentes lecturas del mundo. Son también esas ideologías y prácticas las que, en parte, nos permiten comprender las particulares situaciones e historias sociales, los intereses subjetivos y los mundos privados que entran en juego en toda pedagogía del aula."

Si tratamos las historias, las experiencias y los lenguajes de diferentes grupos culturales como formas particularizadas de producción, resultará menos difícil comprender las diversas lecturas, respuestas y conductas que muestran los estudiantes al analizar un texto particular de clase. De hecho, una política cultural requiere el desarrollo de un discurso atento a las historias, los sueños y las experiencias que los estudiantes traen consigo a la escuela. Sólo comenzando con estas formas subjetivas podrán los educadores críticos desarrollar una pedagogía que confirme y comprometa las formas contradictorias de capital cultural que determinan cómo producen los estudiantes los significados que legitiman formas particulares de vida.

Descubrir afanosamente y explicar los elementos de autoproducción que caracterizan a los individuos instalados en diversas culturas vivas no es simplemente una técnica pedagógica para confirmar las experiencias de aquellos estudiantes que a menudo quedan reducidos al silencio por la cultura dominante de la enseñanza escolar; es también algo que forma parte de un discurso que se atreve a plantear la cuestión de cómo el poder, la dependencia y la desigualdad social estructuran las ideologías y las prácticas que capacitan y limitan a los estudiantes en lo referente a temas de clase social, raza y sexo. Dentro de esta perspectiva teórica, el discurso de culturas vivas resulta útil para los educadores porque puede contribuir a explicar cómo el poder y el conocimiento se entrecruzan no sólo para desautorizar el capital cultural de los estudiantes procedentes de grupos sometidos, sino también el hecho de que este capital pueda traducirse a un lenguaje de posibilidad. Es decir, el discurso en cuestión puede utilizarse para desarrollar pedagogía crítica de lo popular que se ocupe del conocimiento de la experiencia vivida a través del doble método de la confirmación y el cuestionamiento. El conocimiento de lo «otro» no debe emprenderse sólo para celebrar su presencia, sino también porque tiene que ser sometido a un examen crítico con respecto a las ideologías que contiene, los medios de representación que utiliza y las prácticas sociales subyacentes que confirma. Lo que aquí está en juego es la necesidad de desarrollar un lazo de unión entre conocimiento y poder que sugiera posibilidades concretas para los estudiantes. Es decir, no sólo para dar a los estudiantes la oportunidad de comprender más críticamente quiénes son ellos mismos como parte de una formación social

más amplia, sino también para ayudarlos a que, de una forma crítica, hagan suyas las formas de conocimiento que tradicionalmente les han estado vedadas.

En conclusión, cada uno de los discursos que he presentado y analizado brevemente implica una visión diferente de la producción cultural, del análisis pedagógico y de la acción política. Y aunque cada una de estas formas de producción implica un cierto grado de autonomía tanto en la forma como en el contenido, es importante desarrollar una pedagogía crítica en torno a las conexiones internas que todas ellas comparten dentro del contexto de una política cultural. Porque es dentro de estas interconexiones donde una teoría de la estructura y al mismo tiempo de la acción puede construir un nuevo lenguaje, señalar nuevas cuestiones y posibilidades y permitir a los educadores entendidos como intelectuales transformativos luchar por el desarrollo de las escuelas como esferas públicas democráticas.

8 CULTURA, PODER Y
TRANSFORMACIÓN
EN LA OBRA DE PAULO
FREIRÉ: HACIA UNA POLÍTICA DE LA
EDUCACIÓN

POR HENRY A. GIROUX

La obra de Paulo Freiré sigue representando una alternativa teóricamente refrescante y políticamente viable al presente callejón sin salida de la teoría y la práctica educativas en Norteamérica. Freiré ha hecho suyo el legado, no reclamado por nadie, de ideas liberadoras de aquellas versiones de la filosofía secular y religiosa situada dentro del corpus del pensamiento burgués. Freiré ha integrado además críticamente en su obra una corriente de pensamiento radical sin asimilar muchos de los problemas que lo han condicionado históricamente. De hecho, Freiré combina lo que yo he denominado el «lenguaje de la crítica» con el «lenguaje de la posibilidad».

Sirviéndose del lenguaje de la crítica, Freiré ha dado forma a una teoría de la educación que se toma en serio la relación entre teoría social radical y los imperativos de compromiso y lucha radicales. Inspirándose en sus experiencias en América Latina, África y Norteamérica, ha generado un discurso que profundiza en nuestra comprensión de la dinámica y la complejidad de la dominación. En este sentido, Freiré sostiene con razón que la dominación no puede reducirse exclusivamente a una forma de dominación clasista. Con la noción de diferencia como hilo teórico conductor, Freiré rechaza la idea de que exista una forma universalizada de opresión, reconociendo en cambio y localizando dentro de diferentes campos formas de sufrimiento que reflejan modos particulares de dominación y, consiguientemente, diversas formas de lucha y resistencia colectivas. Al reconocer que determinadas formas de opresión no son reducibles a la opresión de clase, Freiré se sitúa al margen de los análisis marxistas estándar; en su opinión, la sociedad contiene una multiplicidad de relaciones sociales contradictorias, en torno a las cuales algunos grupos sociales pueden luchar y autoorganizarse. Esto es evidente en aquellas relaciones sociales en las que actúan las condiciones ideológicas y materiales de discriminación sexual, racial y de edad.

Igualmente importante es la idea de que la dominación es algo más que

la simple imposición de un poder arbitrario por parte de un grupo sobre otro. Para Freiré, la lógica de la dominación representa más bien una combinación de prácticas materiales e ideológicas históricas y contemporáneas que nunca han llegado a tener un éxito completo, siempre han encarnado contradicciones y constantemente han sido objeto de acoso en el contexto de unas relaciones asimétricas de poder. Bajo el lenguaje de la crítica de Freiré late la idea de que la historia nunca está concluida. Del mismo modo que las acciones de los hombres y las mujeres están limitadas por las restricciones específicas en medio de las cuales viven los interesados, éstos son también responsables de esas restricciones y de las posibilidades que tal vez surjan al desafiarlas.

En esta articulación teórica, Freiré aporta una nueva dimensión a la teoría y la práctica educativas. Digo que es nueva porque conecta el proceso de lucha con las particularidades de las vidas de la gente, abogando simultáneamente por una fe en el poder de los oprimidos para luchar en favor de su propia liberación. Esta idea de la educación es algo más que la formulación de un pesimismo crítico, al estilo de Orwell; es un discurso que crea un nuevo punto de partida que intenta hacer realidad la esperanza y eliminar la fuerza de convicción de la desesperación.

Según la visión de Freiré, la educación se convierte al mismo tiempo en un ideal y en un referente de cambio al servicio de un nuevo tipo de sociedad. Como ideal, la educación «habla» a una forma de política cultural que trasciende los límites teóricos de toda doctrina política específica, mientras que simultáneamente conecta la teoría y la práctica sociales con los aspectos más profundos de la liberación. De esta manera, como expresión de la teoría social radical, la política cultural de Freiré es más amplia y más fundamental que cualquiera de los discursos políticos específicos, tales como la teoría marxista clásica, un punto que a menudo desconcierta a sus críticos. De hecho, estas ideas representan un discurso teórico cuyos intereses subyacentes giran en torno a la lucha contra todas las formas de dominación subjetiva y objetiva, así como en torno a una lucha por formas de conocimiento, habilidades y relaciones sociales que ofrezcan las condiciones para el cambio social y, a partir de aquí, para la autoli-beración.

Como referente de cambio, la educación representa un lugar y un tipo particular de compromiso con la sociedad dominante. Para Freiré, la educación incluye y va más allá de la noción de instrucción escolar. Las escuelas son únicamente un lugar importante donde se verifica la educación, donde hombres y mujeres producen y al mismo tiempo son el producto de relaciones sociales y pedagógicas específicas. Según el punto de vista de Freiré, la educación representa tanto un esfuerzo por el significado como una lucha en torno a las relaciones de poder. Su dinámica brota, por una parte, de la relación dialéctica entre individuos y grupos que consumen sus vidas en condiciones históricas específicas y en medio de restricciones estructurales y, por otra parte, de aquellas formas culturales e ideologías que dan lugar a las contradicciones y luchas que

delimitan las realidades vividas de diversas sociedades por encima de otras. La educación es el terreno donde el poder y la política se expresan de manera fundamental, donde la producción de significado, de deseo, lenguaje y valores está comprometida y responde a las creencias más profundas acerca de lo que significa ser humano, soñar y dar nombre y luchar por un futuro y una forma de vida social especiales. La educación se convierte en una forma de acción que va asociada a los lenguajes de crítica y posibilidad. Representa, finalmente, la necesidad de un entrega apasionada por parte de los educadores para hacer que lo político sea más pedagógico, es decir, para convertir la reflexión y la acción críticas en partes fundamentales de un proyecto social que no sólo se oponga a las formas de opresión sino que, a la vez, desarrolle una fe profunda y duradera en el esfuerzo por humanizar la vida misma. Lo que distingue desde un punto de vista teórico la obra de Freiré es precisamente la naturaleza especial de este proyecto social.

La peculiaridad teórica de la obra de Freiré se comprenderá mejor si se analiza brevemente el modo en que su discurso se mueve entre dos tradiciones radicales. Por una parte, el lenguaje de la crítica, tal como se expresa en la obra de Freiré, encarna muchos de los análisis característicos de lo que se ha denominado la nueva sociología de la educación. Por otra parte, la filosofía de Freiré que habla de esperanza y lucha está enraizada en un lenguaje de posibilidad que se inspira ampliamente en la tradición de la teología de la liberación. Fundiendo estas dos tradiciones Freiré ha producido un discurso que no sólo dota de significado y coherencia teórica a su obra, sino que, además, proporciona la base necesaria para una teoría más comprensiva y crítica de la lucha pedagógica.

La nueva sociología de la educación y el lenguaje de la crítica

La nueva sociología de la educación se ha ido desarrollando con toda su fuerza en Gran Bretaña y los Estados Unidos en la última década como respuesta crítica a lo que en un sentido amplio podríamos llamar el discurso de la teoría y la práctica educativas tradicionales. La cuestión central, en contraste con la cual ha desarrollado sus críticas de la enseñanza escolar tradicional así como su propio discurso teórico, es típicamente freireana: ¿Cómo conseguir que la educación sea tan significativa que se convierta en crítica y, como sería de esperar, liberadora?

La inmensa mayoría de los críticos radicales están de acuerdo en que los educadores tradicionalistas ignoran en general la cuestión. Estos eluden el tema a través de una despolitización paradójica del lenguaje de la instrucción escolar, al mismo tiempo que reproducen y legitiman las ideologías capitalistas. La expresión más clara de este enfoque puede verse en el discurso positivista utilizado por los teóricos educativos tradicionales. En este sentido, un discurso positi-

vista se preocupa sobre todo del dominio de las técnicas pedagógicas y de la transmisión de un conocimiento instrumental para la sociedad actual. En la visión tradicional del mundo, las escuelas no son otra cosa que simples lugares de instrucción.

Los teóricos críticos de la educación sostienen que la teoría educativa tradicional suprime importantes cuestiones relativas al conocimiento, al poder y a la dominación. Además, las escuelas, en la amplia tradición humanista occidental, no ofrecen oportunidades para el desarrollo personal y social en la sociedad en general. Por el contrario, los educadores críticos proporcionan argumentos teóricos y abundantes pruebas empíricas que demuestran que las escuelas son de hecho agentes de reproducción social, económica y cultural. En el mejor de los casos, la enseñanza pública ofrece una movilidad individual limitada a los miembros de la clase trabajadora y de otros grupos oprimidos, pero, en último término, las escuelas públicas son poderosos instrumentos al servicio de la reproducción de las relaciones capitalistas de producción y de la legitimación de determinadas ideologías que ejercen el control sobre la vida cotidiana.

La nueva sociología de la educación analiza las escuelas ante todo en el contexto del lenguaje de la crítica y la denominación. Con todo, dado que las escuelas son vistas principalmente como de naturaleza reproductiva, los críticos de izquierda no consiguen articular un discurso programático a través del cual pudiera asegurarse una oportunidad para las prácticas contrahegemónicas. La tragedia de la izquierda en este punto es que su lenguaje crítico no ofrecía la mínima esperanza a profesores, padres o estudiantes para comprometerse personalmente en una lucha política dentro de las escuelas mismas. Consiguientemente, el lenguaje de la crítica termina disolviéndose en el discurso de la desesperación.

La obra anterior de Freiré presenta una notable semejanza con algunos de los principios teóricos centrales que encontramos en la nueva sociología de la educación. Al redefinir y politizar el concepto de alfabetismo, Freiré desarrolla un tipo parecido de análisis crítico en el que afirma que las formas tradicionales de educación contribuyen ante todo a cosificar y alienar a los grupos oprimidos. Además, Freiré ha investigado profundamente la naturaleza reproductiva de la cultura dominante y ha analizado sistemáticamente cómo contribuye esta última, a través de prácticas y textos sociales específicos, a producir y mantener una «cultura del silencio» entre los campesinos brasileños con los que él trabajaba. Aunque Freiré no utiliza la expresión «currículum oculto» como parte de su discurso, presenta enfoques pedagógicos a través de los cuales algunos grupos de alumnos pueden describir prácticas ideológicas y materiales que, por su forma, contenido y omisiones selectivas, contienen la lógica de la dominación y de la opresión. Por otra parte, Freiré relaciona la selección, discusión y evaluación de conocimiento con los procesos pedagógicos que dotan de un contexto a la actividad en cuestión. En su opinión, es imposible separar una cosa de la otra, y toda práctica pedagógica viable debe relacionar formas radicales de conocimiento con las correspondientes prácticas sociales radicales.

La diferencia más importante entre la obra de Freiré y la nueva sociología de la educación reside en que esta última parece comenzar y concluir con la lógica de la reproducción política, económica y cultural, mientras que el análisis de Freiré comienza con el proceso de producción, es decir, con las múltiples maneras en que los seres humanos construyen sus propias voces y dotan de validez a sus experiencias contradictorias dentro de marcos y restricciones históricas específicas. La reproducción de la racionalidad capitalista y de otras formas de opresión constituye sólo un componente político y teórico en el proceso de dominación, y no un aspecto todopoderoso de la existencia humana. Es algo que está destinado al desciframiento, al desafío y a la transformación, pero sólo dentro del discurso, las experiencias y las historias ya en marcha de los oprimidos mismos. Precisamente al realizar este desplazamiento desde el discurso centrado en la reproducción y la crítica hacia el lenguaje de la posibilidad y el compromiso, Freiré diseña, a partir de otras tradiciones y estilos, una pedagogía más comprensiva y radical.

La teología de la liberación y el lenguaje de la posibilidad

La política y la pedagogía de Freiré contienen, como uno de sus elementos centrales, una visión filosófica de una humanidad liberada. La naturaleza de esta visión se asienta en el respeto por la vida. La esperanza y la visión del futuro que inspira no pretenden consolar a los oprimidos, sino más bien promover formas duraderas de crítica y de lucha contra las fuerzas objetivas opresivas. Al combinar la dinámica de la crítica y la lucha colectiva con una filosofía de la esperanza, Freiré ha creado un lenguaje de posibilidad, lo que él llama una visión profética permanente. Bajo esa visión profética se esconde una fe, que, como sostiene Dorothée Soelle en *Choosing Life*, «nos regala la vida y de esa manera la hace posible... Es un gran "sí" a la vida... [un sí que] presupone nuestra capacidad para la lucha».

La oposición de Freiré a todas las formas de opresión, su llamada a relacionar ideología crítica con acción colectiva y la visión profética que constituye un elemento central de su política, son todos ellos aspectos fuertemente influidos por el espíritu y la dinámica ideológica que han informado y al mismo tiempo caracterizado la teología de la liberación, un movimiento que ha ido tomando cuerpo en América Latina en la última década. De una manera auténticamente dialéctica, Freiré ha criticado y al mismo tiempo salvaguardado el reverso radical del cristianismo revolucionario. Como podrá descubrir el lector, Freiré es un crítico agrio de la Iglesia reaccionaria. Al mismo tiempo, pone su fe y su sentido de esperanza en el Dios de la historia y de los oprimidos, las enseñanzas del cual hacen imposible, en palabras de Freiré, «reconciliar el amor cristiano con la explotación de los seres humanos».

Dentro del discurso de la teología de la liberación, Freiré configura un po-

deroso antídoto contra el cinismo y la desesperación de muchos críticos radicales de izquierda. Aunque utópico, su análisis es siempre de naturaleza concreta y tiene un mensaje concreto, tomando como punto de partida actores colectivos en sus variados marcos históricos y la peculiaridad de sus problemas y formas de opresión. Su carácter utópico se refleja únicamente en la negativa a rendirse ante los riesgos y peligros que entraña cualquier propuesta que pretenda desafiar las estructuras del poder dominante. Su análisis es profético en el sentido de que ve el Reino de Dios como algo que debe instaurarse en la tierra, pero sólo a través de la fe en otros seres humanos y la necesidad de la lucha permanente. El concepto de fe que se desprende de la obra de Freiré está vertebrado por el recuerdo de los oprimidos, el sufrimiento que debe eliminarse por completo y la necesidad de no olvidar nunca que la visión profética es un proceso en marcha, un aspecto de la naturaleza misma de la vida humana. Al combinar los discursos de crítica y de posibilidad, Freiré articula historia y teología, ofreciendo así la base teórica para una pedagogía radical capaz de suscitar esperanza, reflexión crítica y lucha colectiva.

En este punto, la obra de Paulo Freiré adquiere una importancia crucial para el desarrollo de una pedagogía radical. En efecto, en el caso de Freiré nos topamos con el pensador dialéctico de las contradicciones y la emancipación. Su discurso salva la distancia entre acción y estructura, sitúa la acción humana en el contexto de restricciones que se han ido fraguando en prácticas históricas y contemporáneas, y simultáneamente señala los espacios, las contradicciones y las formas de resistencia que hacen posible la lucha social. Antes de concluir quiero recordar de nuevo brevemente aquellos elementos teóricos de la obra de Freiré que parecen vitales para desarrollar un lenguaje y una fundamentación teórica nuevos para una teoría pedagógica radical, especialmente en el contexto norteamericano.

Pero antes se han de hacer dos precisiones. La primera es que la modalidad del análisis de Freiré no puede desecharse como irrelevante para un contexto norteamericano. Aunque algunos críticos han sostenido que las experiencias de Freiré con los campesinos brasileños no son aplicables adecuadamente a los educadores en los países industriales avanzados de Occidente, la fuerza de los ejemplos y la variedad de las experiencias pedagógicas que ofrece el pensador brasileño no dejan lugar a dudas acerca de que el contexto de su trabajo es de alcance internacional. Freiré no aprovecha únicamente sus experiencias en Brasil, sino que se inspira también en los trabajos realizados en Chile, África y los Estados Unidos. Por otra parte, sus críticas no se centran exclusivamente en la educación de adultos, sino que se dirigen también contra las prácticas pedagógicas de la Iglesia católica, contra los trabajadores sociales y la educación pública. Como él mismo ha señalado repetidamente, el objeto de su análisis y el lenguaje que utiliza miran a los oprimidos, dondequiera que se encuentren; su concepto del tercer mundo es ideológico y político, y no meramente geográfico.

Esto nos lleva a la segunda precisión. Para ser fieles al espíritu de las más

profundas convicciones de Freiré hay que afirmar que él nunca hubiera pretendido que su obra se aplicase de manera mecánica a todos los lugares o contextos pedagógicos. Lo que de hecho ofrece Freiré es un metalenguaje que genera un conjunto de categorías y prácticas sociales. La obra de Freiré no pretende ofrecer recetas radicales para formas instantáneas de pedagogía crítica, sino que es una serie de bloques teóricos que necesitan ser descifrados y asimilados críticamente dentro de los contextos específicos en que puedan resultar útiles.

El discurso del poder

El poder es para Freiré una fuerza negativa y al mismo tiempo positiva; de naturaleza dialéctica, su ejercicio consiste siempre en algo más que en la simple represión. El poder actúa sobre y a través de personas. La dominación no es nunca tan completa como para que el poder se experimente exclusivamente como una fuerza negativa, aunque el poder se encuentre en la base de todas las formas de conducta que utilizan las personas para resistir, esforzarse y luchar por un mundo mejor. En un sentido general, la teoría de Freiré acerca del poder y su demostración del carácter dialéctico del mismo cumplen la importante función de ampliar las esferas y ámbitos en los que actúa el poder. En este sentido, el poder no se agota en las esferas públicas y privadas constituidas por los gobiernos, las clases dirigentes y otros grupos dominantes. El poder es algo más ubicuo y se expresa en un abanico de espacios y esferas públicas de la oposición que tradicionalmente se han caracterizado por la *ausencia* de poder y, por consiguiente, de cualquier forma de resistencia.

La visión de Freiré del poder no sólo sugiere una perspectiva alternativa a la de los críticos radicales atrapados en la camisa de fuerza de la desesperación y el cinismo, sino que también subraya que siempre hay que contar con brechas, tensiones y contradicciones en diferentes esferas sociales, por ejemplo en las escuelas, donde el poder puede ejercerse como una fuerza positiva con el nombre de resistencia. Por otra parte, Freiré entiende que el poder —la dominación— no es simplemente algo impuesto por el Estado a través de instancias tales como la policía, el ejército y los tribunales. La dominación se expresa también en la manera en que el poder, la tecnología y la ideología se ponen de acuerdo para producir conocimiento, relaciones sociales y otras formas culturales concretas que indirectamente reducen al silencio a las personas. Se encuentra también en la manera en que los oprimidos interiorizan su propia opresión, cooperando así activamente en ella. Este es un aspecto importante del pensamiento de Freiré y nos lleva a pensar en el tema de cómo se experimenta subjetivamente la dominación a través de su interiorización y sedimentación en las necesidades mismas de la personalidad. Estamos ante un intento serio de examinar los aspectos psíquicamente represivos de la dominación y los obstáculos que interna-

mente se oponen al conocimiento de uno mismo y, de esta manera, a formas de emancipación social y personal.

Freiré amplía el concepto de aprendizaje para incluir cómo el cuerpo aprende tácitamente, cómo el hábito se traduce en historia sedimentada y, lo que es más importante, cómo el mismo conocimiento puede bloquear el desarrollo de ciertas subjetividades y maneras de experimentar el mundo. Paradójicamente, determinadas formas de conocimiento liberador pueden ser objeto de rechazo por quienes más se beneficiarían de ellas. En este sentido, la adaptación a la lógica de la dominación por parte de los oprimidos puede adoptar la forma de una resistencia activa contra formas de conocimiento que desafían su visión del mundo. Más que una aceptación pasiva de la dominación, el conocimiento se convierte entonces en una dinámica activa de la negación, en un rechazo activo a escuchar, a oír o afirmar las propias posibilidades. Las cuestiones pedagógicas que se plantean a partir de esta visión de la dominación son: ¿cómo valoran y tratan de hecho los educadores radicales los elementos represivos y el olvido en lo más hondo de esa represión? ¿Cómo explicar las condiciones que provocan un rechazo activo a conocer o a aprender en presencia del conocimiento que puede poner en entredicho la naturaleza de la dominación misma?

El mensaje que se desprende de la pedagogía de Freiré es relativamente claro. Si los educadores radicales quieren comprender qué significa la liberación, deben empezar tomando conciencia de las formas que adopta la dominación, de la naturaleza de la localización de esta última y de los problemas que plantea a quienes la experimentan tanto en el plano subjetivo como en el objetivo. Pero semejante proyecto únicamente sería posible si se tomaran como punto de partida para el análisis las particularidades históricas y culturales, las formas de vida social y los grupos subordinados y oprimidos. A este punto concreto de la obra de Freiré quiero yo dedicarme ahora.

La filosofía de la experiencia y la producción cultural en la visión de Freiré

Uno de los elementos teóricos más importantes que Freiré pone al servicio de una pedagogía radical es su visión de la experiencia y de la producción cultural. El concepto de cultura de Freiré contrasta tanto con las posiciones conservadoras como con las progresistas. En relación con las primeras, Freiré rechaza la idea de que la cultura pueda dividirse fácilmente en formas superiores, populares y bajas, representando la cultura superior el legado más avanzado de una nación. La cultura, según este punto de vista, oculta las ideologías que legitiman y difunden formas culturales específicas, como si éstas no tuvieran ninguna relación con los intereses de la clase dominante y las configuraciones actuales de poder. En relación con las segundas, Freiré rechaza la idea de que el momento de creación cultural dependa únicamente de los grupos dirigentes

y de que las formas culturales dominantes sólo escondan las semillas de la dominación. Relacionado con esta posición está el postulado, también rechazado por Freiré, de que los grupos oprimidos, por su misma situación en el apartado de poder, poseen una cultura progresista y revolucionaria que sólo espera verse libre de las cadenas de la dominación de la clase dirigente.

Para Freiré, la cultura es la representación de experiencias vividas, de realizaciones materiales y de prácticas fraguadas en el contexto de unas relaciones desiguales y dialécticas que diferentes grupos establecen en una determinada sociedad y en un momento concreto de la historia. La cultura es una forma de producción cuyos procesos están íntimamente relacionados con la estructuración de diferentes formaciones sociales, particularmente las relacionadas con el sexo, la edad, la raza y la clase social. La cultura es también una forma de producción que ayuda a los actores humanos, a través de la utilización del lenguaje y de otros recursos materiales, a transformar la sociedad. En este sentido, la cultura está íntimamente relacionada con la dinámica del poder y produce asimetrías en la habilidad de los individuos y los grupos para definir y alcanzar sus metas. Por otra parte, la cultura es también un campo de lucha y contradicción, y no existe ninguna cultura homogénea. Al contrario, hay culturas dominantes y culturas subordinadas, las cuales expresan distintos intereses y operan a partir de diferentes y desiguales ámbitos de poder.

Freiré defiende una noción de poder cultural que toma como punto de partida las particularidades sociales e históricas que constituyen los problemas, sufrimientos, visiones y actos de resistencia incluidos en las formas culturales de grupos subordinados. Así pues, el poder cultural tiene un doble centro focal como parte de su estrategia para hacer que la política sea más pedagógica. En primer lugar, los educadores tendrán que contar con las experiencias que los estudiantes aportan a la escuela y a otras instituciones educativas. Esto quiere decir que esas experiencias, públicas y privadas, deben constituir objeto de debate y ser confirmadas; en otras palabras, las experiencias en cuestión deben verse legitimadas con el fin de que quienes viven y se mueven dentro de ellas obtengan un sentido de afirmación, y para que a los estudiantes y a otros se les dé la oportunidad de desplegar activamente su voz y su presencia. La experiencia pedagógica se convierte aquí en una invitación a hacer visibles los lenguajes, los sueños, los valores y los encuentros que constituyen las vidas de aquellos cuyas historias se ven reducidas a menudo de forma activa al silencio. Pero Freiré no se limita a defender la legitimación de la cultura de los oprimidos, sino que además reconoce que esas experiencias son contradictorias por naturaleza y albergan en sí no sólo potencialidades radicales sino también las sedimentaciones de la dominación. El poder cultural adquiere en este caso un sentido particular y se refiere a la necesidad de *elaborar* las experiencias que caracterizan las vidas de los oprimidos. Esas experiencias, en sus variadas formas culturales, deben recuperarse críticamente de modo que afloren a plena luz tanto sus aspectos positivos como los negativos. Por otra parte, la autocríti-

ca recibe todos los parabienes de una pedagogía radical que se propone desenterrar y asimilar críticamente aquellos aspectos liberadores, no reclamados por nadie, del pensamiento y de la experiencia burgueses que continúan proporcionando las habilidades que los oprimidos van a necesitar para ejercer el liderazgo en la sociedad dominante.

Lo verdaderamente llamativo en esta presentación es el hecho de que Freiré haya llegado a formular una teoría del poder y la producción culturales que empieza con la educación popular. En lugar de ofrecernos unas cuantas generalidades abstractas acerca de la naturaleza humana, Freiré defiende con razón determinados principios pedagógicos derivados de las prácticas concretas que constituyen el marco dentro del cual las personas viven sus experiencias cotidianas. Todo esto indica que se toma en serio el capital cultural de los oprimidos, que se desarrolla el instrumental crítico y analítico necesario para plantear preguntas a ese capital, y que se mantiene el contacto con las definiciones dominantes de conocimiento, de forma que podemos analizar la utilidad de las mismas y las maneras en que actúa en ellas la lógica de la dominación.

Freiré, los intelectuales transformativos y la relación entre teoría y práctica

La teoría social radical ha estado condicionada, por una parte, por el desarrollo de la relación entre los intelectuales y las masas y, por otra parte, de la relación entre teoría y práctica. Con la invitación a mantener la unidad entre teoría y práctica, a menudo se ha negado la posibilidad de una práctica liberadora a través de formas de vanguardismo en las que los intelectuales desposeían de hecho a las fuerzas populares de la habilidad para determinar por sí mismas los límites de sus objetivos y práctica. Al asumir un monopolio virtual en el ejercicio del liderazgo teórico, los intelectuales reproducían inconscientemente la división entre el trabajo intelectual y el manual, división que constituyó el núcleo de la mayoría de las formas de dominación. En lugar de desarrollar teorías con vistas a la práctica a partir de la experiencia concreta de escuchar a los oprimidos y aprender de ellos, los intelectuales marxistas desarrollaron teorías con vistas a la práctica o instrumentos técnicos con vistas al cambio que ignoraban la necesidad de una reflexión dialéctica sobre la dinámica y los problemas cotidianos de los oprimidos dentro del contexto de la transformación social radical.

Freiré rechaza este enfoque de la relación teoría-práctica y redefine el concepto mismo de intelectual. Como el teórico social italiano Antonio Gramsci, Freiré redefine la categoría del intelectual y sostiene que todos los hombres y mujeres lo son. Es decir, independientemente de la función económica y social, todos los seres humanos actúan como intelectuales al interpretar constantemente el mundo y dotarlo de sentido y al compartir con otros una determinada

concepción del mundo. Además, los oprimidos necesitan desarrollar sus propios intelectuales orgánicos y transformativos, los cuales, al mismo tiempo que contribuyen a promover determinadas modalidades de autoeducación y lucha contra diversas formas de opresión, pueden aprender muchas cosas de ellos. En este caso, hablamos de intelectuales orgánicos en el sentido de que *no* son individuos que aporten teoría a las masas desde fuera. Por el contrario, se trata de pensadores fundidos orgánicamente con la cultura y las actividades prácticas de los oprimidos. Más que distribuir esporádicamente conocimientos a las masas agradecidas, los intelectuales se funden con los oprimidos con el fin de establecer y adaptar las condiciones necesarias para un proyecto social radical.

Esta posición es crucial para aclarar la función y la importancia políticas de los intelectuales. Igualmente significativa es la manera en que aquí se redefine el concepto de lucha política al acentuar su naturaleza pedagógica y el carácter decididamente popular y democrático de tal lucha. Esto suscita la importante cuestión de cómo define Freiré la relación entre teoría y práctica.

Para Freiré, «no existe contexto teórico que no esté unido dialécticamente con el contexto concreto». Más que clamar por una fusión entre teoría y práctica, Freiré sostiene la necesidad de una cierta distancia entre ambas. Para él, la teoría es de naturaleza previsor y da por sentado que la misma debe girar en torno a los conceptos centrales de comprensión y posibilidad. La teoría está animada por un discurso antagónico que salvaguarda su distancia crítica de los «hechos» y experiencias de una determinada sociedad. La tensión y sin duda el conflicto mismo con la práctica pertenecen a la esencia de la teoría y se fundamentan en su misma estructura. La teoría no dictamina la práctica, sino que más bien sirve para tenerla al alcance de la mano, de forma que sea posible ejercer la mediación y comprender críticamente el tipo de praxis exigida en un marco específico y en un momento dado. No se apela aquí en ningún momento a leyes universales o a la necesidad histórica; la teoría emerge dentro de contextos y formas de experiencia específicos con el fin de examinar críticamente tales contextos y, acto seguido, intervenir sobre la base de una praxis informada.

Pero la contribución de Freiré al esclarecimiento de la naturaleza de la teoría y la práctica y del papel del intelectual en el proceso de transformación social contiene otra dimensión importante. La teoría debe contemplarse como la producción de formas de discurso que surgen a partir de diversas situaciones sociales específicas. El discurso en cuestión puede suscitarse desde las universidades, las comunidades campesinas, las asambleas de los trabajadores, o desde el interior de diversos movimientos sociales. Lo decisivo aquí es el hecho de que los educadores radicales reconozcan que estas diferentes situaciones dan lugar a diversas formas de producción teórica y de práctica. Cada una de estas situaciones proporciona otras tantas intuiciones críticas acerca de la naturaleza de la dominación y las posibilidades de emancipación social y personal, y lo hacen a partir de las particularidades históricas y sociales que las dotan de

significado. Lo que las unifica es el respeto mutuo fraguado en la crítica y la necesidad de luchar contra todas las formas de dominación.

Freiré y el concepto de inserción histórica

Freiré cree que la sensibilidad crítica es una continuación de la sensibilidad histórica. Es decir, para comprender el presente, tanto en términos institucionales como sociales, los educadores deben situar todos los contextos pedagógicos en un contexto histórico, de forma que se pueda ver claramente tanto la génesis como el desarrollo de los primeros. Freiré se sirve de la historia en un doble sentido: para poner de manifiesto, por una parte, el contexto histórico que determina el significado de las instituciones actuales y de las relaciones sociales y, por otra parte, el legado que al mismo tiempo encubre y aclara la función política de esas instituciones y relaciones sociales. Por otro lado, Freiré apunta hacia la historia sedimentada que nos constituye a nosotros mismos como seres históricos y sociales. En otras palabras, la historia que aparece condensada en las formas culturales que dotan de significado a nuestro modo de hablar, de pensar, de vestirnos y de actuar se convierte en materia de un tipo de análisis histórico. En este sentido, en la obra de Freiré, la historia se hace dialéctica, porque se utiliza para distinguir entre el presente como algo dado y el presente como receptáculo de posibilidades liberadoras. Semejante perspectiva pone de relieve las posibilidades revolucionarias del presente que constituye nuestra psique y la sociedad en general, señalando de ese modo la necesidad de una toma de conciencia crítica (lo que Freiré denomina proceso de denuncia y de anuncio) basada en la capacidad de transformación social.

En conclusión, la obra de Freiré ofrece una visión profundamente militante de la pedagogía y de la praxis; en su origen y en sus intenciones es una «opción por la vida». Por otra parte, Freiré demuestra una vez más que no sólo es un hombre del presente, sino también del futuro. Su lenguaje, sus acciones, calor humano y capacidad de visión constituyen el reconocimiento y a la vez la crítica de un mundo que vive peligrosamente cerca de la destrucción. En cierto sentido, la obra y la presencia de Freiré están ahí no sólo para recordarnos algo acerca de lo que somos, sino también para sugerirnos lo que podemos llegar a ser.

9 LOS PROFESORES COMO INTELECTUALES

TRANSFORMATIVOS

POR HENRY A. GIROUX

Contrariamente a muchos movimientos de reforma educativa del pasado, el llamamiento actual al cambio educativo representa *al mismo tiempo* una amenaza y un desafío para los profesores de la escuela pública, en una medida realmente desconocida hasta ahora en la historia de nuestra nación. La amenaza está representada por una serie de reformas educativas que muestran escasa confianza en la habilidad de los profesores de la escuela pública para ejercer el liderazgo intelectual y moral en favor de la juventud de nuestra nación. Por ejemplo, muchas de las recomendaciones surgidas en el debate actual, o bien ignoran el papel que desempeñan los profesores en la formación de los estudiantes como ciudadanos críticos y activos, o bien sugieren reformas que no tienen en cuenta la inteligencia, el punto de vista y la experiencia que puedan aportar los profesores al debate en cuestión. Allí donde los profesores entran de hecho en el debate, son objeto de reformas educativas que los reducen a la categoría de técnicos superiores encargados de llevar a cabo dictámenes y objetivos decididos por expertos totalmente ajenos a las realidades cotidianas de la vida del aula.¹ El mensaje implícito en esta práctica parece ser el de que los profesores no cuentan cuando se trata de examinar críticamente la naturaleza y el proceso de la reforma educativa.

El clima político e ideológico no parece favorable para los profesores en este momento. En todo caso, éstos tienen ante sí el reto de entablar un debate público con sus críticos, así como la oportunidad de comprometerse haciendo

1. Para una crítica más detallada de las reformas, véase Aronowitz y Giroux, *Education Un-der Siege*; véanse también los incisivos comentarios sobre la naturaleza impositiva de los diversos informes en Charles A. Tesconi, Jr., «Additive Reformas and the Retreat from Purpose», *Educational Studies* 15, (primavera de 1984), 1-11; Terence E. Deal, «Searching for the Wizard: The Quest for Excellence in Education», *Issues in Education* 2 (verano de 1984), 56-57; Svi Shapiro, «Choosing Our Educational Legacy: Disempowerment or Emancipation?», *Issues in Education* 2 (verano de 1984), 11-22.

la autocrítica necesaria con respecto a la naturaleza y la finalidad de la preparación del profesorado, los programas de perfeccionamiento del profesorado y las formas dominantes de la enseñanza en el aula. Por otra parte, el debate ofrece a los profesores la oportunidad de organizarse colectivamente para mejorar las condiciones de su trabajo y para demostrar a la opinión pública el papel central que debe reservarse a los profesores en cualquier intento viable de reforma de la escuela pública.

Para que los profesores y otras personas relacionadas con la escuela se comprometan en este debate es necesario desarrollar una perspectiva teórica que redefina la naturaleza de la crisis educativa y que al mismo tiempo proporcione la base para un punto de vista alternativo sobre la formación y el trabajo de los profesores. En pocas palabras, el reconocimiento de que la actual crisis educativa tiene mucho que ver con la tendencia progresiva a la reducción del papel de los profesores en todos los niveles educativos es un prerrequisito teórico necesario para que los docentes se organicen con eficacia y dejen oír colectivamente su voz en el actual debate. Además, este reconocimiento deberá luchar a brazo partido no sólo con la pérdida creciente de poder entre los profesores en lo que se refiere a las condiciones básicas de su trabajo, sino también con una percepción pública cambiante de su papel como profesionales de la reflexión.

Desearía hacer una pequeña aportación teórica a este debate y al desafío que el mismo origina examinando dos problemas importantes que necesitan de un cierto análisis para mejorar la calidad del «trabajo de profesor», que incluye tanto las tareas administrativas y algunos compromisos opcionales como la instrucción en el aula. En primer lugar, opino que es necesario examinar las fuerzas ideológicas y materiales que han contribuido a lo que podríamos llamar la proletarianización del trabajo del profesor, es decir, la tendencia a reducir a los profesores a la categoría de técnicos especializados dentro de la burocracia escolar, con la consiguiente función de gestionar y cumplimentar programas curriculares en lugar de desarrollar o asimilar críticamente los currículos para ajustarse a preocupaciones pedagógicas específicas. En segundo lugar, está la necesidad de defender las escuelas como instituciones esenciales para el mantenimiento y el desarrollo de una democracia crítica y también para defender a los profesores como intelectuales transformativos que combinan la reflexión y la práctica académicas con el fin de educar a los estudiantes para que sean ciudadanos reflexivos y activos. En lo que resta del ensayo trataré de desarrollar estos puntos, examinando finalmente sus implicaciones para ofrecer una visión alternativa del trabajo de los profesores.

Devaluación y deshabilitación del trabajo de profesor

Una de las amenazas más importantes a que tienen que hacer frente los futuros y los actuales profesores de la escuela pública es el creciente desarrollo

de ideologías instrumentales que acentúan el enfoque tecnocrático tanto de la formación del profesorado como de la pedagogía del aula. El actual énfasis en los factores instrumentales y pragmáticos de la vida escolar se basa esencialmente en una serie de importantes postulados pedagógicos. Entre ellos hay que incluir: la llamada a separar la concepción de la ejecución; la estandarización del conocimiento escolar con vistas a una mejor gestión y control del mismo; y la devaluación del trabajo crítico e intelectual por parte de profesores y estudiantes en razón de la primacía de las consideraciones prácticas.²

Este tipo de racionalidad instrumental encuentra una de sus expresiones más poderosas en la formación de los futuros profesores. Está documentado a la perfección el hecho de que los programas para la formación de profesores en los Estados Unidos han estado dominados desde hace tiempo por una orientación conductista y por el énfasis en el dominio de áreas de asignaturas y de métodos de enseñanza.³ Las implicaciones de este enfoque, tal como las señala acertadamente Zeichner, son:

Bajo esta orientación de la formación de los profesores se esconde una metáfora de «producción», una visión de la enseñanza como una «ciencia aplicada» y una visión del profesor como, ante todo, un «ejecutor» de las leyes y principios del aprendizaje efectivo. Los futuros profesores tal vez avancen a través del curriculum a su propio ritmo y tal vez tomen parte en actividades de aprendizaje variadas o estandarizadas, pero, en todo caso, lo que tienen que dominar es de un alcance limitado (por ejemplo, un cuerpo de conocimientos de contenido profesional y las habilidades de enseñanza) y está plenamente determinado de antemano por otros, a menudo basándose en la investigación sobre la efectividad de los enseñantes. El futuro profesor es contemplado ante todo como un receptor pasivo de este conocimiento profesional y apenas interviene en la determinación de la sustancia y orientación de su programa de preparación.⁴

Los problemas derivados de este enfoque aparecen claramente enunciados en la afirmación de John Dewey acerca de que los programas de adiestramiento de los profesores que sólo acentúan la habilidad resultan de hecho contraproducentes tanto para la naturaleza de la enseñanza como para los estudiantes.⁵ En lugar de aprender a reflexionar sobre los principios que estructuran la vida

2. Un comentario excepcional sobre la necesidad de educar a los profesores para ser intelectuales es el de John Dewey, «The Relations of Theory and Practice», en John Dewey, *The Middle Works, 1899-1924*, comp. por JoAnn Boydston, Carbondale, Ill., Southern Illinois University Press, 1977 (publicado por primera vez en 1904). Véase también Israel Scheffler, «University Scholarship and the Education of Teachers», *Teachers College Record* 70 (1968), 1-12; Giroux, *Ideology, Culture, and the Process of Schooling*.

3. Véase, por ejemplo, Herbert Kliebard, «The Question of Teacher Education», en D. McCarty, comp., *New Perspectives on Teacher Education*, San Francisco, Jossey-Bass, 1973.

4. Kenneth M. Zeichner, «Alternative Paradigms on Teacher Education», *Journal of Teacher Education* 34 (mayo-junio de 1983), 4.

5. Dewey, «Relation of Theory to Practice».

y la práctica del aula, a los futuros profesores se les enseñan metodologías que parecen negar la necesidad misma del pensamiento crítico. Lo decisivo aquí es el hecho de que los programas de educación del profesorado a menudo pierden de vista la necesidad de educar a los estudiantes para que examinen la naturaleza subyacente de los problemas escolares. Es más, estos programas necesitan sustituir el lenguaje de la gestión y la eficacia por un análisis crítico de las condiciones menos obvias que estructuran las prácticas ideológicas y materiales de la instrucción escolar.

En lugar de aprender a plantear cuestiones acerca de los principios subyacentes a los diferentes métodos pedagógicos, a las técnicas de investigación y a las teorías educativas, los estudiantes se entretienen a menudo en el aprendizaje del «cómo enseñar», con «qué libros» hacerlo, o en el dominio de la mejor manera de transmitir un cuerpo dado de conocimientos. Por ejemplo, los seminarios obligatorios de prácticas de campo a menudo se reducen a que algunos estudiantes compartan entre sí las técnicas utilizadas para manipular y controlar la disciplina del aula, para organizar las actividades de una jornada, y para aprender a trabajar dentro de una distribución específica del tiempo. Al examinar uno de esos programas, Jesse Goodman plantea algunas cuestiones importantes acerca de los descalificadores silencios que presenta. Escribe el autor citado:

No se cuestionaban en modo alguno sentimientos, postulados o definiciones en este debate. Por ejemplo, la «necesidad» de las recompensas y los castigos externos para «conseguir que los chicos aprendiesen» era algo que se daba por sentado; las implicaciones educativas y éticas ni siquiera se mencionaban. Tampoco se mostraba preocupación por estimular o acrecentar el deseo intrínseco del niño de aprender. Definiciones de *chicos buenos* como «chicos tranquilos», de *trabajo en el cuaderno escolar* como «lectura», de *tiempo dedicado a los deberes* como «aprendizaje», y de *conseguir llegar al final de la materia cumpliendo el horario* como «la meta de la enseñanza», todas ellas pasaron sin discusión alguna. Tampoco se investigaron los sentimientos de urgencia y de posible culpabilidad por no atenerse a los horarios señalados. La auténtica preocupación en este debate era que todos «participasen».⁶

Así pues, las racionalidades tecnocrática e instrumental actúan dentro del campo mismo de la enseñanza y desempeñan un papel cada vez más importante en la reducción de la autonomía del profesor con respecto al desarrollo y planificación de los currículos y en el enjuiciamiento y aplicación de la instrucción escolar. Esto se pone en evidencia sobre todo en la proliferación de lo que se ha dado en llamar materiales curriculares «a prueba del profesor».⁷ La base

6. Jesse Goodman, «Reflection on Teacher Education: A case Study and Theoretical Analysis», *Interchange* 15 (1985), 15.

7. Apple, *Education And Power* (trad. cast.: *Educación y poder*, Barcelona, Paidós, 1987).

racional subyacente en muchos de esos materiales reserva a los profesores el papel de simples ejecutores de procedimientos de contenido predeterminado e instruccionales. El método y el objetivo de estos materiales es legitimar lo que yo suelo llamar pedagogías basadas en la gestión. Es decir, el conocimiento se fracciona en partes discontinuas, se estandariza para facilitar su gestión y consumo, y se mide a través de formas predefinidas de evaluación. Los enfoques curriculares de este tipo constituyen pedagogías de gestión porque las cuestiones centrales referentes al aprendizaje se reducen a un problema de gestión, que podríamos enunciar así: «¿Cómo asignar los recursos (profesores, estudiantes y materiales) para conseguir que se gradúe el mayor número posible de estudiantes dentro de un espacio de tiempo determinado?»⁸ El postulado teórico subyacente que guía este tipo de pedagogía es que la conducta de los profesores necesita ser controlada y convertida en algo coherente y predecible a través de diferentes escuelas y poblaciones estudiantiles.

Lo que es evidente en este enfoque es que organiza la vida escolar en torno a expertos en currículos, en instrucción y en evaluación, a los cuales se asigna de hecho la tarea de pensar, mientras que los profesores se ven reducidos a la categoría de simples ejecutores de esos pensamientos. El efecto es que no sólo se descalifica a los profesores y se les aparta de los procesos de deliberación y reflexión, sino que, además, la naturaleza del aprendizaje y la pedagogía del aula se convierten en procesos rutinarios. No será necesario decir que los principios subyacentes a las pedagogías gestionarias están en desacuerdo con la premisa de que los profesores deberían participar activamente en la puesta a punto de los materiales curriculares adecuados para los contextos culturales y sociales en los que enseñan. Más concretamente, la reducción de las opciones curriculares a un formato inspirado en la «vuelta a lo básico» y la introducción de pedagogías basadas en obstáculos y deberes actúan a partir del postulado teórico erróneo de que todos los estudiantes pueden aprender utilizando los mismos materiales, las mismas técnicas de impartir instrucción en el aula y las mismas modalidades de evaluación. La idea de que los estudiantes presentan diferentes historias y encarnan diferentes experiencias, prácticas lingüísticas, culturas y talentos no alcanza ninguna importancia estratégica dentro de la lógica y del alcance explicativo de la teoría pedagógica gestionaria.

Los profesores como intelectuales transformativos

A continuación trataré de defender la idea de que una manera de repensar y reestructurar la naturaleza del trabajo docente es la de contemplar a los profesores como intelectuales transformativos. La categoría de intelectual resulta útil

8. Patrick Shanon, «Mastery Learning in Reading and the Control of Teachers», *Language Arts* 61 (septiembre de 1984), 488.

desde diversos puntos de vista. En primer lugar, ofrece una base teórica para examinar el trabajo de los docentes como una forma de tarea intelectual, por oposición a una definición del mismo en términos puramente instrumentales o técnicos. En segundo lugar, aclara los tipos de condiciones ideológicas y prácticas necesarias para que los profesores actúen como intelectuales. En tercer lugar, contribuye a aclarar el papel que desempeñan los profesores en la producción y legitimación de diversos intereses políticos, económicos y sociales a través de las pedagogías que ellos mismos aprueban y utilizan.

Al contemplar a los profesores como intelectuales, podemos aclarar la importante idea de que toda actividad humana implica alguna forma de pensamiento. Ninguna actividad, por rutinaria que haya llegado a ser, puede prescindir del funcionamiento de la mente hasta una cierta medida. Este es un problema crucial, porque, al sostener que el uso de la mente es un componente general de toda actividad humana, exaltamos la capacidad humana de integrar pensamiento y práctica, y al hacer esto ponemos de relieve el núcleo de lo que significa contemplar a los profesores como profesionales reflexivos de la enseñanza. Dentro de este discurso, puede verse a los profesores como algo más que «ejecutores profesionalmente equipados para hacer realidad efectiva cualquiera de las metas que se les señale. Más bien [deberían] contemplarse como hombres y mujeres libres con una especial dedicación a los valores de la inteligencia y al encarecimiento de la capacidad crítica de los jóvenes».⁹

La visión de los profesores como intelectuales proporciona, además, una fuerte crítica teórica de las ideologías tecnocráticas e instrumentales subyacentes a una teoría educativa que separa la conceptualización, la planificación y el diseño de los currículos de los procesos de aplicación y ejecución. Hay que insistir en la idea de que los profesores deben ejercer activamente la responsabilidad de plantear cuestiones serias acerca de lo que ellos mismos enseñan, sobre la forma en que deben enseñarlo y sobre los objetivos generales que persiguen. Esto significa que los profesores tienen que desempeñar un papel responsable en la configuración de los objetivos y las condiciones de la enseñanza escolar. Semejante tarea resulta imposible dentro de una división del trabajo en la que los profesores tienen escasa influencia sobre las condiciones ideológicas y económicas de su trabajo. Este punto tiene una dimensión normativa y política que parece especialmente relevante para los profesores. Si creemos que el papel de la enseñanza no puede reducirse al simple adiestramiento en las habilidades prácticas sino que, por el contrario, implica la educación de una clase de intelectuales vital para el desarrollo de una sociedad libre, entonces la categoría de intelectual sirve para relacionar el objetivo de la educación de los profesores, de la instrucción pública y del perfeccionamiento de los docentes con los principios mismos necesarios para desarrollar una ordenación y una sociedad democráticas.

9 Scheffler, «University Scholarship», pág. 11.

Personalmente he sostenido que el hecho de ver a los profesores como intelectuales nos capacita para empezar a repensar y reformar las tradiciones y condiciones que hasta ahora han impedido que los profesores asuman todo su potencial como académicos y profesionales activos y reflexivos. Creo que es importante no sólo ver a los profesores como intelectuales, sino también con-textualizar en términos políticos y normativos las funciones sociales concretas que realizan los docentes. De esta manera, podemos ser más específicos acerca de las diferentes relaciones que entablan los profesores tanto con su trabajo como con la sociedad dominante.

Un punto de partida para plantear la cuestión de la función social de los profesores como intelectuales es ver las escuelas como lugares económicos, culturales y sociales inseparablemente ligados a los temas del poder y el control. Esto quiere decir que las escuelas no se limitan simplemente a transmitir de manera objetiva un conjunto común de valores y conocimientos. Por el contrario, las escuelas son lugares que representan formas de conocimiento, usos lingüísticos, relaciones sociales y valores que implican selecciones y exclusiones particulares a partir de la cultura general. Como tales, las escuelas sirven para introducir y legitimar formas *particulares* de vida social. Más que instituciones objetivas alejadas de la dinámica de la política y el poder, las escuelas son de hecho esferas debatidas que encarnan y expresan una cierta lucha sobre qué formas de autoridad, tipos de conocimiento, regulación moral e interpretaciones del pasado y del futuro deberían ser legitimadas y transmitidas a los estudiantes. Esta lucha es del todo evidente, por ejemplo, en las exigencias de los grupos religiosos de derechas, que tratan de imponer la oración en la escuela, de retirar determinados libros de las bibliotecas escolares y de incluir algunas enseñanzas religiosas en los currículos científicos. Naturalmente, también presentan sus propias demandas las feministas, los ecologistas, las minorías y otros grupos de interés que creen que las escuelas deberían enseñar estudios femeninos, cursos sobre el entorno o historia de los negros. En pocas palabras, las escuelas no son lugares neutrales, y consiguientemente tampoco los profesores pueden adoptar una postura neutral.

En el sentido más amplio, los profesores como intelectuales han de contemplarse en función de los intereses ideológicos y políticos que estructuran la naturaleza del discurso, las relaciones sociales del aula y los valores que ellos mismos legitiman en su enseñanza. Con esta perspectiva en la mente, quiero extraer la conclusión de que, si los profesores han de educar a los estudiantes **para** ser ciudadanos activos y críticos, deberían convertirse ellos mismos en Intelectuales transformativos.

Un componente central de la categoría de intelectual transformativo es la necesidad de conseguir que lo pedagógico sea más político y lo político más pedagógico. Hacer lo pedagógico más político significa insertar la instrucción escolar directamente en la esfera política, al demostrarse que dicha instrucción representa una lucha para determinar el significado y al mismo tiempo una lucha

en torno a las relaciones de poder. Dentro de esta perspectiva, la reflexión y la acción críticas se convierten en parte de un proyecto social fundamental para ayudar a los estudiantes a desarrollar una fe profunda y duradera en la lucha para superar las injusticias económicas, políticas y sociales y para humanizarse más a fondo ellos mismos como parte de esa lucha. En este sentido, el conocimiento y el poder están inextricablemente ligados a la presuposición de que escoger la vida, reconocer la necesidad de mejorar su carácter democrático y cualitativo para todas las personas, equivale a comprender las condiciones previas necesarias para luchar por ello.

Hacer lo político más pedagógico significa servirse de formas de pedagogía que encarnen intereses políticos de naturaleza liberadora; es decir, servirse de formas de pedagogía que traten a los estudiantes como sujetos críticos, hacer problemático el conocimiento, recurrir al diálogo crítico y afirmativo, y apoyar la lucha por un mundo cualitativamente mejor para todas las personas. En parte, esto sugiere que los intelectuales transformativos toman en serio la necesidad de conceder a los estudiantes voz y voto en sus experiencias de aprendizaje. Ello implica, además, que hay que desarrollar un lenguaje propio atento a los problemas experimentados en el nivel de la vida diaria, particularmente en la medida en que están relacionados con las experiencias conectadas con la práctica del aula. Como tal, el punto de partida pedagógico para este tipo de intelectuales no es el estudiante aislado, sino los individuos y grupos en sus múltiples contextos culturales, de clase social, raciales, históricos y sexuales, juntamente con la particularidad de sus diversos problemas, esperanzas y sueños.

Los intelectuales transformativos necesitan desarrollar un discurso que conjugue el lenguaje de la crítica con el de la posibilidad, de forma que los educadores sociales reconozcan que tienen la posibilidad de introducir algunos cambios. En este sentido, los intelectuales en cuestión tienen que pronunciarse contra algunas injusticias económicas, políticas y sociales, tanto dentro como fuera de las escuelas. Paralelamente, han de esforzarse por crear las condiciones que proporcionen a los estudiantes la oportunidad de convertirse en ciudadanos con el conocimiento y el valor adecuados para luchar con el fin de que la desesperanza resulte poco convincente y la esperanza algo práctico. Por difícil que pueda parecer esta tarea a los educadores sociales, es una lucha en la que merece la pena comprometerse. Comportarse de otro modo equivaldría a negar a los educadores sociales la oportunidad de asumir el papel de intelectuales transformativos.

10 ESTUDIO CURRICULAR Y POLÍTICA CULTURAL*

POR HENRY A. GIROUX Y ROGER SIMÓN

Cualquier punto de partida para una nueva dirección del estudio del curriculum debe tener en cuenta la división histórica ya totalmente establecida en la mayor parte de los departamentos curriculares en Norteamérica. Hace ahora aproximadamente sesenta años, los educadores empezaron a clarificar los intereses y los postulados dominantes de una manera que desembocó en dos modalidades completamente diferentes de pensamiento acerca del estudio curricular.¹ Nos estamos refiriendo a la división clásica entre intereses «administrativos» y «científicos», expresada tal vez de la manera más sencilla en la diferencia entre estas dos preguntas: 1) ¿Qué deberían enseñar los profesores? y 2) ¿Qué intervenciones concretas pueden derivarse de la comprensión del desarrollo y de los procesos de aprendizaje entre los seres humanos? No vamos a criticar, ni siquiera a detenernos, en estas orientaciones, ya de por sí suficientemente conocidas. Nuestros intereses en este momento no se identifican con ninguna de ellas.

Nuestra preocupación tiene que ver más bien con el desarrollo de una nueva forma de estudio del curriculum para graduados que apoye lo que nosotros llamaríamos la construcción de una política cultural. ¿Qué programa de estudio podría surgir de esta preocupación y a quién iría destinado? Empezaremos siendo prácticos, en sentido estratégico. Cualquier programa para graduados ha de «decir algo» a una clientela. En lo que se refiere a aquellos de nosotros que somos educadores, podemos también enfrentarnos a la estructura social y económica de la que formamos parte. Estamos ofreciendo un producto, y en este

* Los autores expusieron por primera vez algunos apartados de este capítulo en «The Curriculum of Curriculum Conference», celebrada en la School of Education de la Universidad del Estado de Michigan, los días 16-18 de mayo de 1984. Queremos expresar nuestro agradecimiento al decano Judith E. Lanier y al profesor Cleo Cherryholmes por el apoyo que entonces nos prestaron.

1. Herbert M. Kliebard, «The Drive for Curriculum Change in the United States, 1890-1958. Part II: From Local Reform to a National Preoccupation», *Journal of Curriculum Studies* 11 (4), 273-286.

sentido competimos no sólo con otras universidades sino también con nuestros colegas de otros departamentos en nuestras propias instituciones educativas. De esta manera, el producto nos obliga lógicamente a preguntarnos por nuestros clientes. ¿Quiénes de ellos podrían considerar que sus intereses tienen una respuesta en un estudio del curriculum como política cultural?

Creemos que en esta situación se encuentran profesores que cada vez más intensamente se enfrentan con la especificación de prácticas inspiradas por la lógica de la mercantilización individual impuesta por una relación instrumental con la economía. Son educadores que de forma creciente experimentan que desconocen lo que significa ponerse de parte de los estudiantes, pero que lo desean desesperadamente. Son educadores cuya situación contradictoria dentro de un conjunto específico de relaciones sociales da como resultado una alternancia en el planteamiento y la supresión de cuestiones como ésta: ¿qué se considera realmente educación?

Lo que sigue a continuación parte de la premisa de que los autores, profesores universitarios, tenemos algo útil que ofrecer a toda esa clientela (este lenguaje refleja ya un problema profundamente incorporado a la estructura de nuestra obra, y usamos el término de forma plenamente consciente para suscitar la contradicción). Irónicamente, nosotros, que trabajamos en contextos universitarios, ¡nos vemos obligados a ofrecer la política como una mercancía! Es éste un tema familiar en la sociedad occidental, que siempre inutiliza el filo crítico. Es una contradicción sobre la que volveremos más adelante. Me atrevería a decir que es una contradicción que es más fácil de resolver en un contexto de investigación, donde el desarrollo de compromisos no depende en tan alto grado del éxito en la competencia mercantil.

Pero seamos ya un poco más específicos. Para los educadores que se plantean el problema de la instrucción escolar contemporánea el tema decisivo que debe afrontarse es qué enfoque programático sería preferible para el estudio de graduación. Esto es especialmente importante para que los educadores consideren qué es lo que deben tener en cuenta al formular la enseñanza y organizar prácticas que puedan oponerse al discurso y la ideología dominantes. A nuestro modo de ver, tal enfoque programático del estudio graduado en el curriculum debería comprender la instrucción escolar: 1) como una forma entre muchas, 2) como un lugar cultural y político que encarna un proyecto de transformación y regulación, y 3) como una forma productiva que construye y define la subjetividad humana a través del repertorio de ideologías y prácticas que encarna. Esta formulación requiere una forma de estudio curricular que pone el énfasis en los aspectos históricos y culturales en relación con los materiales y las prácticas educativas. Además, apunta a áreas específicas de estudio que deberían ser cruciales para este esfuerzo. Antes de examinar las formas de discurso que estructurarían el estudio del curriculum, queremos detenernos a comentar algunos temas o áreas de análisis que deberían ser centrales para un programa de este tipo.

El lenguaje

En muchas escuelas graduadas de educación, el lenguaje (es decir, la lectura, la escritura, la literatura, el estudio de un segundo idioma, etc.) constituye uno de los focos o áreas de concentración que los estudiantes pueden escoger para matricularse en un programa curricular. Esta delimitación exclusiva de lo que define el interés por el lenguaje siempre nos ha parecido un tanto extravagante, en el sentido de que de ese modo se legitiman y delimitan los temas relacionados con el lenguaje desde el punto de vista técnico y del desarrollo. Los temas aludidos son sin duda importantes, pero en esa orientación se ha suprimido la cuestión esencial de la relación entre lenguaje y poder. Nosotros creemos que un estudio de graduación que apoye la construcción de una política cultural genuinamente opositora debería tener como uno de sus temas centrales la relación entre lenguaje y poder.

La explicación racional en que se sustenta esa posición aparece a plena luz si la adquisición del lenguaje (se trate de inglés, matemáticas, física, teatro o cualquier otra cosa por el estilo) se ve como una forma de aprendizaje que no sólo instruye a los estudiantes en cuanto a las maneras de «nombrar» el mundo sino que también los introduce en un determinado tipo de relaciones sociales. En otras palabras, lo que se ha ido construyendo históricamente como algo estimado, aprobado, apropiado y de valor instrumental es aprendido en el «sentido» de una interpretación discursiva particular de algún aspecto de nuestro entorno y de nosotros mismos. La expresión está plenamente implicada en el éxito de la experiencia, pero la dificultad reside en el hecho de que la expresión no es nunca una forma de manifestarse arbitraria, sino que está determinada dentro de las condiciones reales que vertebran la situación social de la manifestación en cuestión.² El conocimiento legitimado institucionalmente organiza y desorganiza la experiencia, y los educadores deben saber cómo tratar a aquellos cuya experiencia y cuyos intereses se apoyan en diversas formas posibles de educación.

Culturas populares y subordinadas

Otro tema de estudio que resulta central para la elaboración de la educación como política cultural es la relación de las culturas populares y subordinadas con el tipo dominante de instrucción escolar. Hemos de abordar aquí las implicaciones del hecho de que la experiencia escolar de los estudiantes está entrete-

2. Freiré, *Pedagogy of the Oppressed* (trad. cast.: *Pedagogía del oprimido*, Madrid, Siglo XXI, 1985); V.N. Volosinov, *Marxism and the Philosophy of Language*, Nueva York, Hill & Wang, 1973.

jida con sus vidas en el hogar y en la calle. No quisiéramos que nadie viese en estas palabras una llamada simplista al realismo; se trata más bien de una afirmación de nuestra necesidad de comprender las tradiciones de mediación que los estudiantes aportan a su encuentro con el conocimiento institucional-mente legitimado. Es un intento de construir una base teórica a partir de la cual los educadores pueden empezar a tomar en serio las esperanzas, ansiedades, experiencias e historias de los grupos y las clases sociales subordinados. Estamos usando aquí el término «cultura» para referirnos a las maneras distintivas que escoge un grupo social para vivir su vida y dotar de sentido a unas circunstancias y condiciones de vida «dadas», que son las suyas.³ Estas pueden vivirse consciente o inconscientemente, pero en todo caso son producto de procesos históricos colectivos y no sólo de la intención personal. De hecho, los individuos forman sus intenciones y propósitos dentro de los marcos que les proporciona su repertorio cultural.

Teoría de la formación social

Para decidir qué se ha de hacer, los educadores tienen que comprender por qué las cosas son como son, cómo han accedido a su estado actual y cuáles son las condiciones que les sirven de fundamento. Por otra parte, los educadores deben ser capaces de evaluar los potenciales para la acción que se esconden en las relaciones y prácticas efectivas. Llevar esto a cabo exige reflexionar acerca de la educación y de su interrelación con la formación social circundante. Esta forma de análisis requiere una cierta familiaridad con las cuestiones planteadas por la teoría social y una mínima comprensión del Estado como responsable directo de la organización de la instrucción escolar en estos últimos 150 años. Pero, sobre todo, para estar a la altura de esta tarea hay que aprender a analizar situaciones concretas de tal forma que aparezca claro cómo (y con qué limitaciones) cualquier relación social o forma institucional puede ser transformada por medio de la acción intencional. La formulación concreta que se dé a esos análisis depende, naturalmente, de opiniones específicas acerca de cómo está construido el mundo social. Realmente, éste es un argumento que demuestra el cruce fundamental que se produce entre la teorización social y la curricular. Esta es una razón más para una nueva forma de discurso y de lenguaje curriculares.

Historia

Aquí no nos interesa la cronología, sino más bien la comprensión de cómo determinadas prácticas educativas pueden ser entendidas como construcciones

3. Giroux, *Theory and Resistance*.

históricas relacionadas con acontecimientos económicos, sociales y políticos en un espacio y tiempo particulares. Esto es absolutamente esencial para estar en condiciones de plantearse el problema de cómo ejemplos específicos de instrucción escolar y de teoría curricular pueden representar una forma entre otras muchas posibles. Esta posición no sólo pone de relieve la naturaleza específicamente social e histórica de la enseñanza escolar, sino que además proporciona la base para un pensamiento y una acción críticos y opositores. En pocas palabras, esta posición nos ofrece la base para pensar en términos que pueden hacernos entrever un mundo y un futuro diferentes. La materia sustancial no debería limitarse aquí a la historia de la instrucción escolar en el propio país, sino que debería abarcar también la comparación con otros.

Pedagogía

Esta lista de temas ha sido tal vez un poco unilateral, pero no queremos que falte en ella la pedagogía. Apoyamos este término por su amplio alcance teórico y por la conexión que el mismo sugiere con la práctica. Para nosotros, la pedagogía comporta el interés por los materiales y por la instrucción de una manera integradora, tratando de descubrir su punto focal y su objetivo. La pregunta que deben hacerse colectivamente los educadores podría enunciarse: ¿qué se ha de hacer?

¿Cómo se puede preparar la lectura de un texto para descifrar su mitología?⁴ ¿Cómo se pueden organizar situaciones de aprendizaje de forma que se minimice la violencia simbólica de la cultura dominante?⁵ ¿Qué nuevos materiales y actividades se pueden poner en primer plano para que los estudiantes descubran la existencia de posibilidades alternativas?⁶ ¿Cómo se ha de actuar para problematizar la experiencia y las necesidades de los estudiantes de forma que se establezca la base para investigar la interrelación que media entre sus propias vidas y las limitaciones y posibilidades de la sociedad en general?

Para todas estas preguntas existen respuestas, pero éstas han de desarrollarse siempre de forma condicional y colectiva. Estudiar pedagogía no debería confundirse nunca con el hecho de que otros te digan lo que debes hacer, pero realmente está exigiendo nuevas formas de estudios graduados que comprometan por completo a la correspondiente facultad universitaria en auténticas luchas para definir proyectos educativos que sean verdaderamente transformativos. Como veremos, lo que en definitiva se necesita es que la psicología abandone la consideración de nuestros estudiantes como simple clientela.

4. Roland Barthes, *Mythologies*, Nueva York, Hill & Wang, 1972 (trad. cast.: *Mitologías*, **Madrid**, Siglo XXI, 1980).

5. Bourdieu y Passeron, *Reproduction* (trad. cast.: *La Reproducción*, Barcelona, Laia, 1981).

6. Giroux, *Theory and Resistance*.

Hemos intentado esbozar brevemente en la sección precedente temas específicos que, en nuestra opinión, deberían generar un discurso *crítico* para el estudio del curriculum. Por nuestra parte, nos esforzamos por provocar un discurso nuevo y crítico que defina el estudio del curriculum dentro de los parámetros de una cultura teórica que está ligada a la dinámica del compromiso y la lucha. Para terminar, queremos poner de relieve algunas de las categorías teóricas que consideramos centrales en una visión crítica del estudio del curriculum.

La teoría como lenguaje crítico y posibilista

Como indican seguramente ya los temas que antes hemos esbozado, creemos que es importante entender la teoría curricular como una forma de teoría social. Cuando la teoría curricular se contempla bajo esa luz, aparece en toda su evidencia el hecho de que el discurso curricular está íntimamente relacionado con formas de pensamiento y prácticas sociales que legitiman y reproducen formas particulares de vida social. En este sentido, el curriculum aparece como un discurso teórico que convierte la dimensión política en un hecho pedagógico. Es decir, el curriculum representa una expresión de lucha en torno a las formas de autoridad política, órdenes de representación, formas de regulación moral y versiones del pasado y del futuro que deberían legitimarse, aprobarse y debatirse en ámbitos pedagógicos específicos. En este caso, la teoría curricular no debe ser condenada por ser política, sino por serlo encubierta o inconscientemente. De parecida importancia es también la idea de que el discurso curricular, en todas sus variaciones, es una forma de ideología estrechamente relacionada con cuestiones de poder, particularmente en cuanto que éstas estructuran las relaciones sociales a partir de consideraciones dictadas por el sexo, la raza y la clase social.

Además, a nuestro modo de ver, el valor de la teoría y de la práctica curriculares debería ir ligado al hecho de que éstas aseguren las condiciones para que los estudiantes puedan comprender el curriculum como una forma de política cultural, es decir, como expresión de una teoría social radical. Pero aquí, es necesario hacer una llamada de atención. Al ligar la teoría y la práctica curriculares a una teoría social radical no estamos defendiendo la tesis de que los estudiantes tengan que aprender el discurso, pongamos por caso, de una doctrina específica como el marxismo. Por el contrario, el concepto de lo radical, tal como nosotros lo utilizamos, es muchos más amplio y más fundamental que cualquiera de las versiones del marxismo o de otra doctrina política. De hecho, la categoría de lo radical sugiere una cierta vinculación de la teoría y la práctica curriculares con los aspectos más profundos de la emancipación en que la potenciación personal y social se desarrollan en torno a las metas de la lucha contra todas las formas de dominación subjetiva y objetiva. De

manera parecida, lo radical sugiere esfuerzo para producir formas de conocimiento y habilidades que ofrezcan las condiciones necesarias para una vida cualitativamente mejor para todos. Como tal, el discurso es evaluado en este caso por las formas en que abarca el lenguaje crítico y al mismo tiempo el lenguaje posibilista. Trataremos de especificar algo más este punto.

Informados por el lenguaje crítico, los estudios curriculares representarían en el contexto de la universidad un ámbito en que la naturaleza partidista del aprendizaje y la lucha humanos ofrecerían un punto de partida para conectar el conocimiento con el poder. La dedicación a la tarea de desarrollar formas de vida comunitaria tomaría en serio las ideas de libertad, igualdad y solidaridad humana. De esta manera, los estudios curriculares girarían en torno al objetivo de educar a los estudiantes para el liderazgo moral e intelectual (¡no a través del vanguardismo!). En este caso, el discurso curricular establecería una triple relación entre conocimiento y poder. En primer lugar, cuestionaría las pretensiones de todo conocimiento en busca de los intereses que estructuran tanto las cuestiones que suscita como las que excluye. En segundo lugar, las pretensiones del conocimiento acerca de todos los aspectos de la instrucción escolar y de la sociedad se analizarían como parte de procesos culturales más amplios íntimamente relacionados con la producción y la legitimación de formaciones sociales de clase, de raza, de sexo y de edad, tal como éstas se ven reproducidas dentro de las relaciones asimétricas de poder. En tercer lugar, el conocimiento sería contemplado como parte de un proceso de aprendizaje colectivo íntimamente unido con la dimámica de lucha y contestación tanto dentro como fuera de la universidad. Lejos de ser tratadas como algo objetivo, destinadas simplemente a ser dominadas, las pretensiones del conocimiento en el campo del curriculum serían analizadas como parte de una lucha más amplia en torno a diferentes órdenes de representación, formas conflictivas de experiencia cultural y variadas visiones del futuro.

Con respecto al discurso de posibilidad, sugerimos, como ya se indicó antes, que el estudio del curriculum esté informado por un lenguaje que reconozca a éste como la introducción, preparación y legitimación para formas de vida social. Es decir, el discurso curricular debería tomar en serio las particularidades sociales e históricas que constituyen las formas y los límites que dan sentido a las vidas de los estudiantes y de otras personas que están en período de aprendizaje. En primer lugar, esto indica la necesidad de desarrollar teorías, formas de conocimiento y prácticas sociales *que actúen en combinación con* las experiencias que aportan las personas al marco pedagógico. Esto significa que se toman en serio y se confirman las formas de lenguaje, los modos de razonamiento, las disposiciones y las historias que hacen que los estudiantes tengan voz y voto en la configuración del mundo. En segundo lugar, el lenguaje de posibilidad se refiere a la necesidad de *actuar sobre* las experiencias que constituyen las vidas de los estudiantes. Esto significa que tales experiencias, en sus variadas formas, han de ser recuperadas críticamente, de forma que se pongan

al descubierto tanto sus puntos fuertes como los débiles. De manera similar, esto significa enseñar a los estudiantes cómo apropiarse críticamente de los códigos y vocabularios de diferentes experiencias, de forma que terminen adquiriendo las habilidades que necesitarán para definir el mundo moderno y no simplemente para ponerse a su servicio.

Como lenguaje de posibilidad, el discurso curricular debería estar en conexión con formas de potenciamiento personal y social que hagan suya la lucha para desarrollar formas activas de vida comunitaria en torno a los principios de igualdad y democracia. Ello insuflaría en el trabajo pedagógico, tanto dentro como fuera de las escuelas, un discurso que podría contribuir a suscitar auténticas esperanzas, forjar alianzas democráticas y señalar nuevas formas de vida social presentadas como algo viable.

Un aspecto central de cualquier proyecto de este tipo sería un compromiso de base con los conceptos de esperanza y emancipación. La importancia, el propósito y el estudio del curriculum como forma de discurso y práctica estarían íntimamente ligados a la idea de práctica educativa que tiene su punto de partida en el compromiso por la mejora del bienestar público. De esta manera, el estudio curricular como expresión de formas específicas de conocimiento, valores y habilidades debería tomar como principio configurador la tarea de educar a los estudiantes para ser ciudadanos activos y responsables, es decir, capaces de desarrollar las habilidades intelectuales y el coraje cívico necesarios para luchar por una vida autodeterminada, reflexiva y democrática. La medida del éxito que se debería usar para juzgar semejante programa debería basarse en el grado en que éste consiguiera ofrecer las condiciones ideológicas y materiales para su realización y en el grado en que demostrara el carácter central de la relación entre enseñanza escolar y la idea de la emancipación humana.

Reconstruyendo las relaciones entre universidades y escuelas

Como discurso teórico y crítico, los estudios curriculares tendrán que redefinir la relación entre teoría y práctica, no tanto reforzando como superando la división de trabajo entre ellas. Sobre todo porque define el nexo entre las instituciones de educación superior y las escuelas públicas, el estudio curricular deberá reconstruirse en consonancia específica con formas activas de vida comunitaria. Esto equivale a reconocer que la teoría curricular puede contemplarse como la producción de formas de discurso que surgen a partir de lugares sociales específicos y que, mientras los universitarios teorizan a partir de un único lugar específico, los profesores, administradores y otras personas implicadas en tareas educativas en las escuelas públicas teorizan a partir de diferentes contextos, todos ellos igualmente importantes. Estos diferentes lugares originan diversas formas de elaboración teórica y de práctica. Cada una de estas diferentes esferas institucionales proporcionan puntos de vista críticos diversos acerca

de los problemas de la producción curricular y de la enseñanza escolar, y lo hacen a partir de las particularidades históricas y sociales que dotan de sentido a esas mismas instituciones. La cuestión clave es cómo se pueden conectar estas formas de producción teórica y de práctica dentro de un proyecto común informado por los lenguajes de la crítica y la posibilidad.

Esta conexión requiere que nos replanteemos nuestra posición personal como educadores. Ello contribuiría a redefinir los estudios curriculares como pilares en la formación de los educadores-profesores como intelectuales transformativos.⁷ Los educadores, que trabajarían en conexión con grupos y movimientos sociales específicos en torno a diversos intereses de emancipación, ayudarían a esos grupos a desarrollar las herramientas necesarias para ejercer el liderazgo moral e intelectual y, en cuanto tales, su papel pedagógico no estaría relacionado únicamente con la producción de ideas sino también con formas de lucha colectiva en torno a diversos intereses económicos, sociales y políticos. La importancia de este punto debe juzgarse, en parte, a la luz del postulado según el cual los estudios curriculares, tal como están constituidos normalmente en la mayor parte de los programas de escuelas graduadas, han sido privados de una visión democrática, con la consecuencia de que han contribuido a educar a los estudiantes menos como intelectuales y profesionales de la reflexión que como obedientes servidores civiles y hábiles técnicos. La contemplación de los maestros, los administradores y los profesores como intelectuales transformativos ofrece la oportunidad pragmática de relacionar las posibilidades de emancipación con formas críticas de liderazgo al formular el papel del trabajo curricular. Al tomarse en serio la categoría de intelectual, estudiantes, profesores y otros que trabajan en escuelas graduadas deberían investigar y hacerse plenamente conscientes del activo papel que representan en la mediación entre la sociedad dominante y la vida cotidiana. Por otra parte, no es menos importante que esos mismos sectores escolares tomen conciencia del hecho de que su papel pedagógico es decididamente político, dado que no está en su mano librarse de las funciones contradictorias de legitimar y oponerse a las formas dominantes de ideología y cultura. La categoría de intelectual orgánico apunta también a la ininterrumpida lucha cotidiana de los educadores en torno a lo que constituye la distinción entre normalidad y desviación, en torno a lo que se considera práctica social y escolar aceptable, y en torno a lo que se consideran formas de lenguaje y conocimiento legítimos.

Pero hay que dejar bien claro que el concepto de intelectual transformativo no se limita a sugerir la función que implica el trabajo curricular. A los educadores les ofrece, además, una iniciación al análisis de sus propias historias, es decir, de las conexiones con el pasado y con formaciones sociales, culturales y experiencias sedimentadas concretas que definen su propia personalidad y la manera que tienen de estructurar las experiencias escolares. De forma simi-

7. Gramsci, *Prison Notebooks*.

lar, el concepto en cuestión se convierte en un referente político que invita a los profesores a tomarse en serio la lucha para eliminar la división entre trabajo intelectual y trabajo manual, no sólo en nuestro propio ámbito laboral sino también en la sociedad en general. Finalmente, el uso de este concepto como principio organizador del discurso curricular indica la importancia que tiene el hecho de que los estudiantes y los demás examinen el carácter polifacético del poder como fuerza ideológica y al mismo tiempo material. En otras palabras, necesitamos comprender cómo actúa el poder, tanto en el aspecto positivo como en el negativo, dentro de las muchas contradicciones que integran la vida escolar.⁸ Esto sugiere la necesidad de desarrollar análisis concretos dentro de los programas de estudios curriculares acerca de cómo se comporta el poder a la hora de vigilar y estructurar el lenguaje, de cómo se utiliza ese mismo poder como una fuerza para administrar y configurar la política del cuerpo, y de cómo el poder se ve implicado en la organización temporal y espacial. Un elemento central en todos estos asuntos es el papel coaccionante y capacitador que les corresponde a los trabajadores curriculares como intelectuales.

En este sentido, queremos concluir el capítulo insistiendo en una de las contradicciones que más claramente tienen que afrontar los académicos que traten de articular estudio educativo y búsqueda como una forma de indagación social y de política cultural. Se trata de la contradicción, producida en el seno de la lógica mercantilista que estructura nuestra obra, entre nuestro apoyo a la libertad intelectual y empresarial del intelectual independiente y las obligaciones y los compromisos del intelectual orgánico o integrado. Los comentarios que siguen a continuación están destinados a iluminar esta contradicción y a señalar la forma de mitigarla. Pero las soluciones fáciles no existen.

Lo social en los estudios curriculares

Si, por una parte, aceptamos la idea puesta de relieve anteriormente según la cual el curriculum debía contemplarse como la expresión de una forma de lucha, nos veremos obligados a plantear algunas preguntas como éstas: ¿de qué naturaleza es la lucha en cuestión? ¿Cuál es su objetivo? ¿Qué forma adopta? ¿De qué lado estamos nosotros? ¿Qué es lo que hay que hacer? Realmente, nos atreveríamos a afirmar que al plantearnos estas cuestiones hemos definido el estudio del curriculum.

Por otra parte, hemos de reconocer que, como académicos, ni trabajamos para el Estado ni tenemos una relación especialmente estrecha con sus ideologías y prácticas sociales. Como funcionarios del Estado, por ejemplo, vivimos de la plusvalía creada en las regiones y áreas concretas del país donde trabaja-

8. Aronowitz y Giroux, *Education Under Siege*.

mos. Vivimos de esta plusvalía asentada en una economía política definida por la situación estructural de nuestro lugar de trabajo en las universidades y, al mismo tiempo, por las relaciones concretas de nuestra «profesión». En la medida en que los académicos desean adquirir los escasos recursos de esta economía —y aquí hay que mencionar cargos oficiales, cursos atractivos, estudiantes interesados, espacio en los periódicos, tiempo para escribir, reconocimiento por parte de los colegas, etc.—, hemos de procurar definir y controlar el terreno sobre el que trabajamos.

Pero, en la medida en que los académicos realicen esta tarea individualmente, por su propia cuenta y en competencia con otros que desean parecidos recursos, nos estamos convirtiendo en una pequeña burguesía académica. Esta es una forma de práctica material y al mismo tiempo de subjetividad que sin duda está fomentada por la estructura misma del trabajo dentro de las universidades.

Por nuestra parte, reconocemos que el carácter contradictorio del marco del trabajo universitario no está precisamente en concordancia con la concepción del estudio curricular que hemos diseñado aquí. Nosotros tratamos de cuestionar y refutar las prácticas ideológicas y materiales que, simultáneamente, constituyen las vidas laborales y limitan la práctica de los intelectuales universitarios en los departamentos curriculares. Por otra parte, somos los primeros en reconocer que cualquier programa, exige que nosotros, en cierta medida, tengamos éxito.

Queremos plantear ahora la cuestión de cómo pueden los intelectuales reela-borar esta contradicción: cómo pueden nutrir la vida académica colectiva que salvaguarda la libertad intelectual y, no obstante, permanecer conectados con intereses que sobrepasan los suyos propios. Admitimos que esta frase, «intereses que sobrepasan los suyos propios», suena un tanto paradójica. Nosotros la utilizamos aquí en referencia estricta a la economía política a la que hemos hecho alusión en páginas anteriores, en el sentido de que esta economía define y estructura «nuestros» intereses. El problema del porqué uno puede estar decidido a permanecer conectado con intereses «que sobrepasan los suyos propios» es realmente importante. Está relacionado con cuestiones como la de cuál sería nuestra respuesta a nuestros familiares y amigos en el caso de que éstos nos **preguntasen** cómo justificamos nosotros lo que hacemos cada día. Sin embargo, de proseguir por este camino, nos desviaríamos en este punto. Nosotros no tenemos un programa global, pero queremos plantear y discutir unas cuantas ideas. Esta discusión girará en torno a tres temas relacionados: colegialidad, contenido del programa y la necesidad de abandonar la idea de los estudiantes **como** «clientes».

Colegialidad

El espíritu competitivo está muy vivo en la vida académica, y en amplia **medida** estructura nuestro discurso y deseo. Las interacciones sociales genuinas

son muy escasas (y en consecuencia también escasea la alegría) en la producción cultural colectiva (¡el hecho de que determinados artículos de revistas aparezcan firmados por varios autores no significa necesariamente que nos encontremos ante producciones colectivas!). Como académicos e intelectuales debemos estar cada día más interesados en la creación de estructuras que apoyen el trabajo en equipo, tanto con respecto a la investigación y la búsqueda de datos como con respecto a la enseñanza en equipo o la redacción de textos en colaboración con otros autores. Estas estructuras tal vez parezcan triviales, pero en la dinámica concreta de la vida cotidiana pueden asumir una importancia frus-tradoramente brutal. Están representadas por preocupaciones tales como asegurarse de que las matriculaciones para un curso permitan la enseñanza compartida entre más de un profesor, y, en los casos en que se disponga de fondos discrecionales para apoyar la investigación o los viajes, el establecimiento de prioridades que den preferencia al trabajo en equipo. A más largo plazo, esto significaría la incorporación de medios técnicos de apoyo que puedan aumentar el trabajo en equipo, por ejemplo, la tecnología informática, que permitiría que diversos autores accediesen al mismo archivo con el fin de crear un texto verdaderamente común, en el que se podrían incorporar las modificaciones que cada autor juzgase oportunas.

En este mismo espíritu, deben impulsarse los proyectos de trabajo en equipo en el ámbito de la facultad y entre los estudiantes. Esto debe defenderse tanto partiendo del punto de vista de las limitaciones del trabajo individual (no lo podrás hacer tú solo) como en razón de la importancia de una forma de estudio graduado que comprometa a los estudiantes y a la facultad en alguna investigación concreta genuina que aborde aspectos del estudio curricular. Lo que estamos sugiriendo es que *tales esfuerzos deben incorporarse en la estructura misma del estudio graduado*. Por otra parte, las exigencias del curso deberían proponerse no sólo permitir sino también estimular el hecho de que los estudiantes satisfagan las obligaciones programáticas mediante el trabajo en cuestión proyectado para ser realizado de forma colectiva. Una consecuencia no desdeñable de tal requisito sería la de hacer que el conocimiento y las habilidades necesarios para participar en ese trabajo colectivo entrasen a formar parte de un programa de estudio curricular graduado.

Contenido del programa

Con respecto al contenido del programa, coincidimos con el punto de vista de quienes defienden que el estudio del curriculum no puede construirse como si de un recipiente vacío se tratase. Debe versar acerca de algo. Pero, al mismo tiempo, creemos que organizar el estudio del curriculum a partir de la categorías tradicionales de «sujeto» —es decir, tema— y «materia» está en contradicción con el tipo de programa curricular que nosotros estamos defendiendo aquí. Núes-

tras nociones de trabajo básico de curso están definidas por los cinco temas **del** contenido especificados anteriormente (lenguaje, culturas populares y subordinadas, teoría sobre la formación social, historia y pedagogía). Nosotros sugerimos la identificación de «grupos de trabajo con temas y materias» más fluidos. Se trata de grupos de estudiantes de facultad y graduados cuyos intereses en un determinado momento se concentran en el trabajo en torno a un tema particular. Por ejemplo, en el Ontario Institute for Studies in Education de Toronto le están formando grupos de trabajo interesados en los temas «Educación para **el** trabajo», «Educación para la salud» y «Literatura infantil». Estos grupos se reúnen para leer juntos y, al mismo tiempo, para apoyarse y criticarse mutuamente en su trabajo. La actividad de estos grupos debería estimularse como un aspecto central y legítimo de un programa de estudio. Pero, dado que la participación en estos grupos no será valorada concretamente para la obtención de un grado académico, estas iniciativas corren el peligro de convertirse en extracurriculares. Este es un problema que nos resulta familiar. La viabilidad de esos grupos se convierte en una cuestión de disponibilidad de tiempo, legitimidad percibida, e importancia de un grupo para dotar de identidad a sus miembros. Hay vías específicas para crear estas condiciones, pero este tema exige un nivel de especificación poco apropiado para este ensayo.

Clientela de los educadores

Finalmente, como ya defendimos con anterioridad, los educadores deben abandonar la costumbre de considerar a los estudiantes como su clientela. Esto significa que el estudiante individual deje de depender de miembros de la **facultad** en razón de su pericia (la palabra clave es aquí *depend*, no pericia). ¿Qué puede significar esto concretamente?

Una posibilidad consiste en la redefinición de la unidad de ingreso en un programa graduado hasta que se convierte en unidad *social*. Es decir, dos o **más** personas pasarían a ser la unidad admisible. Si ésta desea solicitar el ingreso, debe señalar una situación o proyecto que querría comprender mejor o en el que trabajar (esto no quiere decir que los estudiantes, una vez matriculados en un programa, tengan que permanecer aferrados a estas ideas cuando comiencen a sobrepasar los horizontes iniciales de acuerdo con las exigencias de sus **vidas** personales y profesionales). Esta es una medida radical que redimensiona el objetivo de la educación universitaria liberal occidental, que de esta manera **deja** de estar enfocada únicamente hacia el desarrollo individual. En realidad, se sientan aquí las condiciones para que el estudio graduado se convierta en una indagación colectiva. Ello estimularía a grupos de estudiantes de la misma escuela o distrito, o a quienes comparten parecido sentido de frustración o sueños, a comprometerse unos con otros y a poner en marcha ese compromiso en la facultad dentro de un departamento curricular. La dependencia personal

con respecto a la facultad para obtener la habilitación se ve alterada cuando un proyecto común se convierte en el punto focal del estudio.

Por otra parte, como ya hemos señalado con anterioridad, los educadores tienen que empezar a ver su trabajo como parte de una alianza con grupos de personas ajenas a sus particulares centros de interés. Esto es muy importante para un programa basado en una política de matriculación colectiva. La insistencia en un proyecto de trabajo conjunto entre estudiantes universitarios, si ha de constituir una genuina forma de política cultural, necesita armonizarse también con ciertos esfuerzos en otros aspectos de la esfera pública. Por ejemplo, en Ontario el trabajo colectivo de los estudiantes universitarios desarrolla normalmente el curriculum en colaboración con grupos de derechos humanos empeñados en la lucha contra el racismo en Canadá. Esta colaboración se puede extender también a grupos políticos cuyos intereses no se limiten a la mera representación electoral, sino que presenten un programa de articulación social dentro de la esfera pública. Esto podría sugerir alianzas con grupos ecologistas, feministas o defensores de los derechos humanos. Como ya hemos sostenido con anterioridad en este ensayo, el estudio del curriculum necesita concretar un discurso que traduzca la teoría social a formas de praxis impulsoras de conceptos como valor cívico y ciudadanía activa. Estas alianzas no sólo proporcionan la base para el trabajo colectivo, sino que, además, relacionan teoría y práctica con formas de lucha social.

Lo que nosotros estamos defendiendo es orientar el estudio del curriculum y la enseñanza de modo que se conviertan en algo central a la práctica de una política cultural basada en alianzas de cooperación entre grupos que luchan por diseñar una forma de vida. En realidad, creemos que esta práctica es *en sí misma educativa*. Constituye un foro educativo que rechaza las separaciones habituales entre teoría y práctica, dimensión objetiva y dimensión subjetiva, conocimiento y acción. Es una forma de trabajar como educadores que rechaza la dicotomía fundamental del pensamiento burgués: la división entre el trabajo manual o práctico y el trabajo teórico o mental. Es una forma de compromiso profesional que rechaza lo que un profesor de escuela elemental, Wendy Simón, ha calificado de «estatuto de profesor campesino» al oponerse a las tendencias jerárquicas en la organización de los consejos escolares. En nuestra opinión, la transformación simultánea de las circunstancias y de las personas es la idea directriz del trabajo curricular y de la enseñanza como política cultural. Esto supone que nosotros aprendemos impulsados por el desafío de descubrir algo, por la crítica y los intentos de cambio, y que todas estas prácticas nos conducen a descubrir en nosotros mismos capacidades, destrezas, formas de conocimiento y habilidades que hasta entonces no habíamos comprobado. Es justamente esta actividad la que puede verse estimulada y apoyada por el estudio graduado del curriculum.

11 NECESIDAD DE LOS ESTUDIOS CULTURALES

POR HENRY A. GIROUX, DAVID
SHUMWAY, PAUL SMITH Y JAMES
SOSNOSKI

En las universidades norteamericanas el estudio de la cultura se presenta tan fragmentado en diversas especialidades que una crítica cultural armónica resulta poco menos que imposible.¹ El desarrollo histórico de disciplinas aisladas integradas en distintos departamentos ha dado lugar a una ideología legitimadora que de hecho suprime el pensamiento crítico. Con la razón aparente de la protección de la integridad de disciplinas específicas, la departamentalización de la investigación ha contribuido a la reproducción de la cultura dominante al aislar entre sí a los críticos.² Bajo el estandarte de la libertad académica de expertos que dirigen su propia actividad, los especialistas se constriñen ahora a sí mismos en formaciones discursivas que generalmente circunscriben la naturaleza de sus indagaciones.

Los profesionales de disciplinas que investigan fenómenos culturales —por ejemplo, antropología, sociología, historia, estudios literarios— se ven limitados en su capacidad para comunicarse entre sí acerca de sus preocupaciones comunes. Los estudios literarios tradicionales, por ejemplo, se han desarrollado den-

1. La definición de cultura aquí utilizada está tomada de John Clarke y otros, «Subculture, **Culture** and Class», en *Resistance Through Rituals*, Stuart Hall y Tony Jefferson, comps., Londres, Hutchinson, 1976: «Por cultura entendemos los principios de la vida compartidos y característicos de cada clase, grupo o ambiente sociales. Las culturas se producen cuando los grupos encuentran el sentido de su existencia social en el curso de su experiencia cotidiana. En este sentido, la **cultura** está íntimamente unida al mundo de la acción práctica. Como norma general, basta para **ordenar** la vida de cada día. Pero, dado que este mundo cotidiano es en sí mismo problemático, la cultura se ve forzada a adoptar formas complejas y heterogéneas, "no siempre libres de contradicciones"» (págs. 10-17).

2. Esta observación se basa en el trabajo de varios miembros del GRIP (Group for Research **into** the Institutionalization and Professionalization of Literary Study), que han experimentado la relación existente entre el desarrollo histórico de las disciplinas y su departamentalización. Véase, además, Thomas S. Popkewitz, «Social Science and Social Amelioration: The Development of the American Academic Expert», en *Paradigm and Ideology in Educational Research*, Filadelfia, The Falmer Press, 1984, págs. 107-128.

tro de parámetros formalistas que han establecido límites prácticamente infranqueables entre el estudio de una sociedad y el estudio de una novela; de manera parecida, los sociólogos se sirven de la literatura de una forma que resulta extraña para los críticos literarios tradicionales. Y así en otros casos. La sabiduría tradicional, para los académicos, consiste en dejar que miembros de otros departamentos hagan lo que según ellos es su propio trabajo de la manera en que los propios interesados decidan, siempre que este mismo derecho les sea reconocido a ellos. Como consecuencia de todos estos hechos, el estudio de la cultura se realiza de forma fragmentaria y, en la medida en que como expertos tienen que autodefinirse sobre y contra un público compuesto de aficionados, la especialización aparta a los intelectuales de otras esferas públicas.³ La crítica se ve de esta manera inhabilitada y los mecanismos de la reproducción, tanto social como cultural, fortalecidos.

El papel del especialista no es completamente compatible con el del intelectual. Como observa Paul Piccone,

A no ser que se construya la definición de intelectual de acuerdo con criterios educativos puramente formales y estadísticos, es evidente que lo que produce la sociedad moderna es un ejército de expertos alienados, privatizados y aculturizados a los que únicamente se entiende dentro de áreas muy estrechamente definidas. Esta *intelligentsia* técnica, puesto que ya no son intelectuales en el sentido tradicional de pensadores comprometidos con la totalidad, está creciendo a pasos agigantados para hacer fusionar el cada día más complejo aparato industrial y burocrático. Sin embargo, su racionalidad es sólo de carácter *instrumental*, y por lo mismo útil sobre todo para realizar tareas parciales más que para acometer problemas *sustanciales* de organización social y dirección política.

Nosotros defendemos la necesidad de que los estudios culturales se comprometan con talante crítico justamente con esos temas sociales y políticos a los que alude Piccone, y que promuevan una comprensión de las dimensiones tanto capacitadoras como frustrantes de la cultura. Esto implica el desarrollo de una determinada crítica y, al mismo tiempo, la puesta a punto de formas culturales afines a los intereses emancipadores. Una tarea importante de esa crítica transformativa sería la de identificar las fisuras existentes en las ideologías de la cultura dominante. En ausencia de intelectuales que puedan analizar críticamente las contradicciones de una sociedad, la cultura dominante continúa reproduciendo sus peores efectos de la manera más eficaz. Y, sin una esfera para la crítica cultural, el intelectual opositor carece de voz y voto en los asuntos públicos.

Este capítulo comienza demostrando que las definiciones de las disciplinas

3. Véase Burton Bledstein, *The Culture of Professionalism: The Middle Class and the Development of Higher Education in America*, Nueva York, Norton, 1976.

4. Paul Piccone, «Symposium: Intellectuals in the 1980's», *Telos* 50 (invierno de 1981-1982), 116.

son históricamente arbitrarias. A continuación afirma que los intentos de saltarse las fronteras erigidas por las disciplinas y de desarrollar programas interdisciplinarios —estudios norteamericanos o canadienses, estudios de mujeres, estudios de negros, etc.— han fracasado. Acto seguido, el capítulo sostiene que la justificación racional humanista tradicional del estudio disciplinario es ina-propiada porque enmascara el papel que los miembros de una cultura pueden desempeñar como agentes en la formación de la misma. Esto nos lleva a defender la necesidad de una praxis contradisciplinaria. Es en ese punto donde nosotros introducimos la noción del intelectual transformativo como concepto educativo necesario para devolver a los académicos su papel de intelectuales. Los apartados siguientes esbozan algunas de las implicaciones de nuestra propuesta: el abandono por parte de los intelectuales de los departamentos, concebidos como torres de marfil, para volver a la esfera pública; y el cambio de sentido de la investigación, que debe dejar de ser individualista y esotérica para convertirse en tarea colectiva y centrarse en los males sociales. El capítulo concluye diseñando las condiciones necesarias para el desarrollo de los estudios culturales.

La arbitrariedad de las disciplinas y el fracaso de lo interdisciplinario

La mayor parte de nosotros piensa que las disciplinas académicas reflejan categorías más o menos naturales de cosas que nosotros llamamos temas. La lengua inglesa se diferencia de la historia, porque la literatura y historia son dos cosas distintas. Pero si consideramos con posterioridad el asunto, enseguida reconoceremos que la identificación de una disciplina con objetos naturales no aclara mucho el problema. En primer lugar, un grupo particular de objetos puede ser tema de toda una serie de disciplinas. El mismo texto, por ejemplo *La cabaña del tío Tom*, puede ser estudiado al mismo tiempo por especialistas de la literatura y por historiadores. En segundo lugar, los objetos concretos que estudia una disciplina no permanecen inalterados a lo largo de su historia. La literatura ha obtenido su referencia actual —prosa, poesía y teatro— sólo desde comienzos de siglo xix. Además, la forma en que se definen las categorías cambia regularmente. La lengua y la literatura inglesas han sido reconocidas como un área legítima de estudio sólo desde finales del siglo xix, y en física y química han ido surgiendo nuevas subdisciplinas a un ritmo siempre creciente.

Lo que se estudia bajo la égida de una disciplina académica en un determinado momento no es una materia determinada por la naturaleza, sino un campo que se ha ido constituyendo por la práctica de la disciplina. Este campo no es arbitrario en el sentido de que su desarrollo esté determinado por la casualidad o el capricho, sino que, puede ser tachado de arbitrario por haber dependido en su desarrollo de las circunstancias históricas. De ahí que refleje exigencias culturales, sociales e institucionales. Esto es aplicable a todos los campos académicos.

micos, pero esencialmente a los que no pertenecen a las ciencias naturales. Para comprender por qué esto es así, es necesario examinar más de cerca el tema de la formación de las disciplinas académicas.

Michel Foucault ha demostrado que la idea de las disciplinas ⁵ como estrategia particular de control y organización sociales inició su despegue al final de la época clásica y ha adquirido su plena hegemonía en la época moderna. Aunque Foucault no se refiere directamente a las disciplinas académicas, gran parte de su análisis es aplicable a estas últimas. Lo característico de las tecnologías disciplinarias es su capacidad para, simultáneamente, normalizar y jerarquizar, homogenizar y diferenciar. Esta paradoja se explica por el control que la disciplina ejerce sobre la diferencia. Dado que las normas se establecen y se mantienen cuidadosamente, la desviación puede medirse por medio de una escala. El objetivo del profesional en una disciplina es elevar esta escala al seleccionar únicamente las diferencias que resultan apropiadas.

No sería necesario acudir al análisis de Foucault para comprender que una disciplina limita el discurso. Formar parte de una disciplina significa plantear ciertas cuestiones, utilizar un conjunto particular de términos, y estudiar un conjunto relativamente estrecho de cosas. Pero la obra de Foucault nos ayuda de hecho a ver cómo estas limitaciones, esta disciplina, son reforzadas por determinadas instituciones a través de premios y castigos que en su mayor parte son de orden jerárquico. El castigo definitivo es la exclusión. Si uno cesa de hablar dentro del discurso de la disciplina, dejará de ser considerado parte de ella. Generalmente, esto no significa que a los heréticos se les prohíba enseñar sus ideas o publicarlas en forma de libro, sino que son simplemente marginados. La situación reviste parecida gravedad para el nuevo doctor en Filosofía que se dispone a ser admitido en la academia: el precio que tiene que pagar por ello es la misma conformidad con los discursos académicos dominantes.

Aunque el desarrollo de la «ciencia normal» en el sentido de Kuhn distingue las ciencias naturales de otras disciplinas, «las ciencias humanas tratan constantemente de imitar la exclusión, típica de las ciencias naturales, de toda referencia al trasfondo (social e histórico) de sus teorías». ⁶ En las ciencias sociales y humanas se ha producido una creciente normalización, coherente con la pro-fesionalización de las diversas disciplinas, pero es evidente que ninguna disciplina ha conseguido excluir completamente el «trasfondo» de sus teorías. El proceso de formalización de las técnicas puede dejar vía libre a la normalización de las ciencias sociales, las instituciones y las medidas de poder que hacen posible el aislamiento de atributos. Este hecho ignora la práctica social y la interacción cultural de los científicos sociales y de los humanistas.

5. Michel Foucault, *Discipline and Punish*, tercera parte, Nueva York, Pantheon, pág. 135 y sigs. (trad. cast.: *Vigilar y castigar*, Madrid, Siglo XXI, 1986).

6. Hubert L. Dreyfus y Paul Rabinow, *Michel Foucault: Beyond Structuralism and Hermeneutics*, Chicago, University of Chicago Press, 1982, pág. 163.

Dado que la práctica social no es uno de los objetos constituidos por las ciencias naturales, «siempre resulta posible, y generalmente es deseable, que una ciencia normal indiscutible que define y resuelve problemas relativos a la estructura del universo físico se afirme a sí misma, [pero] en los estudios sociales esa ciencia normal indiscutible únicamente indicaría que se había autoafirmado una ortodoxia, no en virtud de sus logros científicos, sino a base de ignorar el trasfondo y de eliminar a todos los competidores».⁷ Aunque las disciplinas humanísticas permiten una gama más amplia de actividades que las disciplinas científico-naturales, también estas actividades son valoradas jerárquicamente. En lengua y literatura inglesas, por ejemplo, el estudio normal bajo el nuevo paradigma crítico se centraba en la interpretación descontextualizada de textos individuales del canon literario. A veces se permitieron e incluso se premiaron otros tipos de estudios académicos, pero nunca se les dejó eclipsar la práctica normal de la Nueva Crítica. Por poner un caso, la erudición histórica tuvo su propio lugar en este enfoque, pero la Nueva Crítica la consideró una actividad subsidiaria.⁸

Aunque el trabajo en humanidades no pretende hacerse pasar por ciencia en el sentido corriente del término, su estructura disciplinaria está orientada a la producción de especialistas. La estructura disciplinaria del estudio de la literatura, la historia, la sociología y de otras asignaturas que frecuentemente concentran su interés en la cultura tiende a prohibir a los especialistas respectivos que relacionen sus conocimientos con las esferas públicas. El estudio de una disciplina requiere atención constante a esas pocas cuestiones que constituyen su centro de interés como especialidad. Dichas cuestiones a menudo están muy alejadas de las auténticas controversias que se debaten en una determinada cultura.

Los movimientos interdisciplinarios —por ejemplo, los que propugnan los estudios norteamericanos o los estudios femeninos— con frecuencia se han desarrollado tomando como punto de partida el sentimiento de que los temas más importantes quedaban arrinconados entre las rígidas fronteras que separaban a unas disciplinas de otras. Así, por ejemplo, los estudios norteamericanos comenzaron proponiéndose recuperar esos temas. Habría que recordar que el nacionalismo que desembocó en los estudios norteamericanos y en los estudios canadienses era claramente político, y que los libros de los estudios norteamericanos se mostraron críticos con los intereses ideológicos incorporados en los documentos canónicos de la cultura norteamericana. A pesar de ello, los estudios norteamericanos deberían verse como un ejemplo preventivo para todos aquellos que estén dispuestos a intentar introducir los estudios culturales con

7. Dreyfus y Rabinow, *Michel Foucault*, págs. 163-164.

8. Véase James Sosnoski, «The *Magister Implicatus* as an Institutionalized Authority Figure: Rereading the History of New Criticism», *The GRIP Report*, vol. 1, Oxford, Ohio, Research In Progress; difundido por la Society for Critical Exchange).

los estudios culturales deberían basarse en una economía diferente, la que percibiera que los objetos culturales están, de hecho, dispuestos *relacionalmente*.

Esto equivale a afirmar que los estudios culturales deberían mirar con recelo todo proyecto que, a través de la jerarquización, delimite la cultura a algunas de sus partes, ya se trate de las que representan el núcleo esencial y «mejor» de la cultura, ya, incluso, aquellas otras que han sido predeterminadas como política y éticamente importantes y valiosas. En pocas palabras, los estudios culturales deberían abandonar el objetivo de abrir a los estudiantes el acceso a aquello que representa una cultura. Por el contrario, los estudios culturales tienen la posibilidad de investigar la cultura como un conjunto de actividades que está vivo y se desarrolla dentro de las relaciones asimétricas de poder, o como un proceso que no puede ser inmovilizado en la imagen de un depósito o almacén.

Al investigar y enseñar la afirmación de que, en un sentido real, la cultura es algo *inacabado*, los estudios culturales aseguran su propia eficacia política. A los estudiantes, particularmente a los marginados por los valores de la cultura dominante, se les puede desengañar de la idea de que la cultura en que actualmente moran es algo que no les pertenece, o que únicamente alcanzarían a través de una adecuada iniciación en los valores consagrados en los textos representativos. Los estudios culturales, al abrirse a objetos nuevos (es decir, necesariamente no canónicos) e integrarlos en una visión más relacional que jerárquica, estimulan el cuestionamiento de las premisas de las prácticas educativas y políticas dominantes. Y, lo que es más importante, los estudios culturales pueden no estar de acuerdo con la afirmación de que «la literatura (y cualquier otro objeto cultural)... es algo distinto de la política»¹¹ y, de esta manera, es capaz de ponderar la pertenencia ideológica y política de un texto o conjunto de textos.

Evidentemente, lo que aquí está en peligro es la posibilidad de que los estudios culturales puedan promover en los estudiantes no el esfuerzo en pos de un acceso premeditado e inequívocamente complaciente a un determinado conjunto de valores culturales, sino más bien un análisis ininterrumpido de sus propias condiciones de existencia. Tal praxis, fundamentada en el derrocamiento de los presupuestos de los enfoques disciplinarios tradicionales de la cultura, es un prerrequisito para la resistencia tímida y eficaz contra las estructuras dominantes.

La necesidad de una praxis contradisciplinaria

En el primer apartado de este ensayo señalábamos que las disciplinas relacionadas con el análisis de la cultura, incluyendo las llamadas disciplinas huma-

11. Véase *PN Review* 10 (6), 4-5 donde el lector encontrará una expresión paradigmática de los puntos de vista de la nueva derecha acerca de las relaciones ideológicas de la literatura.

nísticas, han tratado de automodelarse sobre el patrón de la ciencia normal. Su objetivo es describir la cultura, acumular conocimientos acerca de una cultura. En el apartado precedente sosteníamos que semejante objetivo suscita en los estudiantes la impresión de que una cultura posee un carácter permanente y de que las estructuras específicas admiten una descripción hasta cierto punto esencialista. Semejantes procedimientos son especialmente peligrosos en aquellas disciplinas asociadas con las humanidades, desde el momento en que en ellas se sugiere que la cultura, más que estar en proceso de transformación, es algo que ya se ha formado.

Los estudios culturales deberían oponer resistencia a esas tendencias. Esto exige que dejemos de lado nuestra descontextualizada *concepción de las prácticas disciplinarias* y que en su lugar acojamos una «*concepción de la praxis humana*», resaltando el hecho de que los seres humanos no deben ser tratados como objetos pasivos ni como sujetos plenamente libres», siendo así que el estudio de la vida humana es en sentido estricto «el estudio de prácticas sociales definidas, adaptadas a las necesidades humanas».¹²

Teniendo en cuenta los mecanismos disciplinarios que actúan en la estructura de las universidades occidentales, la praxis en cuestión ha de ser necesariamente contradisciplinaria, en el sentido de que se oponga a la idea de que el estudio de la cultura es la acumulación de conocimientos acerca de la misma. En nuestra opinión, el estudio adecuado de la cultura está «intrínsecamente comprometido con *aquello que se ha de hacer*»¹³ en las sociedades anegadas en la opresión. La condición previa de tal acción es la resistencia crítica a las prácticas dominantes. Sin embargo, la resistencia carecerá de eficacia si es fortuita y aislada; a los intelectuales les corresponde el papel crucial de desplatar esta resistencia hacia una praxis que tenga impacto político.

Intelectuales transformativos

El proyecto liberador que informa nuestro concepto de estudios culturales tiene como uno de sus componentes centrales una formulación del papel del Intelectual tanto dentro como fuera de la universidad. Coincidimos con Gramsci en que es importante contemplar a los intelectuales en términos políticos.¹⁴ El Intelectual es algo más que una persona de letras, o un productor y transmisor de ideas. Los intelectuales son también mediadores, legitimadores y productores de ideas y prácticas sociales; la función que desempeñan es de naturaleza eminentemente política. Gramsci distingue entre intelectuales orgánicos conserva-

12. Véase Anthony Giddens, *Central Problems in Social Theory*, Berkeley, University of California Press, 1983, págs. 150-151.

13. Giddens, pág. 4.

14. Gramsci, *Prison Notebooks*, Nueva York, International Publications, 1971, págs. 5-27.

dores y radicales. Los intelectuales orgánicos conservadores dotan a las clases dominantes de formas de liderazgo moral e intelectual. Como agentes del *statu quo*, estos intelectuales se identifican con las relaciones dominantes de poder y consciente o inconscientemente se convierten en propagandistas de las ideologías y valores de esas mismas clases. Ponen a disposición de las clases dirigentes explicaciones razonadas para las formaciones económicas, políticas y éticas.

Según Gramsci, se pueden encontrar intelectuales orgánicos conservadores en todos los estratos de la sociedad industrial avanzada: en organizaciones industriales, en universidades, en la industria de la cultura, en diversas formas de gestión, etc. Afirma este autor que también los intelectuales orgánicos radicales tratan de constituir el liderazgo moral e intelectual para la clase trabajadora. Más específicamente, los intelectuales orgánicos radicales proporcionan las habilidades pedagógicas y políticas que son necesarias para suscitar la toma de conciencia política en la clase trabajadora y para ayudar a esta última a desarrollar el liderazgo y comprometerse en la lucha colectiva.

El análisis de Gramsci nos ayuda a formular una de las metas centrales de los estudios culturales: la creación de lo que nosotros llamaremos los *intelectuales transformativos*. Este concepto difiere de lo que Gramsci denomina intelectuales orgánicos radicales; nosotros creemos que los intelectuales en cuestión pueden salir de y trabajar con todos aquellos grupos que oponen resistencia al conocimiento y las prácticas asfixiantes que constituyen su formación social. Los intelectuales transformativos pueden ejercer el liderazgo moral, político y pedagógico en favor de aquellos grupos que toman como punto de partida la crítica orientada a transformar las condiciones de opresión. En nuestro caso, el epíteto «orgánico» no puede reservarse para aquellos intelectuales que consideran que la clase trabajadora es el único agente revolucionario.

El concepto de intelectual transformativo es importante en el sentido más inmediato, por reflejar con claridad la posición paradójica en que se encuentran personalmente los intelectuales radicales en la educación superior en la década de los 80. Por una parte, estos intelectuales se ganan la vida dentro de instituciones que desempeñan un papel fundamental en la producción de la cultura dominante. Por otra parte, los intelectuales radicales definen su ámbito político al ofrecer a los estudiantes formas del discurso de oposición y prácticas sociales críticas que están en desacuerdo con el papel hegemónico de la universidad y de la sociedad que ésta apoya. En muchos casos esta paradoja resulta beneficiosa para la universidad:

Con demasiada frecuencia, [el] objetivo ha sido elaborar disciplinas más que desarrollar proyectos, combinar los fríos dogmas de la semiología, de la teoría sistemática, del pragmatismo y del positivismo con los arcaísmos del materialismo histórico. El insaciable apetito de estos intelectuales de izquierdas por ganar credibilidad dentro de sus disciplinas respectivas, por estar *au courant* y ser apreciados como

su «ala izquierda» y su «tendencia más progresista», evidencia de forma horrorosa que lo que realmente nos falta es... un movimiento intelectual revolucionario.

Estas observaciones de Bookchin nos recuerdan que la intelectualidad crítica ha roto generalmente toda relación con movimientos políticos concretos; la teoría social radical se convierte en una mercancía más para las publicaciones periódicas y los congresos académicos, y los intelectuales radicales se encuentran a buen recaudo dentro de un sistema laboral que los presenta como prueba del serio compromiso de las instituciones universitarias con el pluralismo liberal.

Más que rendirse a esta forma de incorporación académica y política, los estudios culturales necesitan definir el papel del intelectual como una práctica eotlrahegemónica capaz de evitar y desafiar ese tipo de incorporación. En términos generales, podemos señalar las siguientes actividades pedagógicas y estratégicas. En primer lugar, los estudios culturales necesitan desarrollar un curriculum y una pedagogía que pongan de relieve el papel mediador y político de los intelectuales. Esto quiere decir que a los estudiantes se les deben proporcionar las herramientas críticas que van a necesitar para comprender y dismantelar la racionalización crónica de determinadas prácticas sociales nocivas, al tiempo que asimilan el conocimiento y las habilidades necesarios para replantear el proyecto de liberación humana. En segundo lugar, los intelectuales transformativos deben comprometerse activamente en proyectos que los estimulen a tomarse en serio su propio papel crítico en la producción y legitimación de relaciones sociales. Estos proyectos no son necesarios únicamente para luchar contra los intelectuales conservadores y los múltiples contextos en que se desarrollan los procesos de legitimación, sino también para que los movimientos teóricos y políticos extiendan su radio de acción más allá de la universidad. Los intelectuales transformativos deben desarrollar y trabajar en colaboración con movimientos que superen los estrechos límites de las disciplinas, simposios y sistemas de gratificación que se han convertido en puntos de referencia exclusivos para la actividad intelectual. Lo que es más importante aún, ese proyecto amplía el concepto de educación y se toma en serio la idea de Gramsci según la cual toda la sociedad es una escuela.¹⁶ Por otra parte, ese mismo proyecto estimula a los intelectuales transformativos a desempeñar un papel activo en las numerosas esferas públicas que se están desarrollando en torno a diversos conflictos geológicos.

„ De esta manera, los estudios culturales plantean la necesidad de los intelectuales transformativos, los cuales pueden instaurar nuevas formas de relaciones políticas dentro y fuera de la universidad. En este contexto teórico, los estudios Culturales repiten como un eco la llamada de Gramsci para que los intelectuales

15. Murray Bookchin, «Symposium: Intellectuals in the 1980's», *Telos* 50 (invierno de 1981-1982), 13.

16. Gramsci, *Prison Notebooks*, *passim*.

radicales forjen alianzas en torno a nuevos bloques históricos. Los intelectuales pueden desempeñar un importante papel en la potenciación de los individuos y los grupos dentro de ámbitos públicos opositores.

Esferas públicas, cultura popular y estudios culturales

Una premisa subyacente en este ensayo es la importancia de que los estudios culturales participen en esferas públicas opositoras. Una praxis contradisciplinaria emprendida por intelectuales transformativos no sería eficaz si únicamente estuviera destinada al mundo universitario. En realidad debería tener como audiencia un *público* más amplio. Aunque muchas universidades son instituciones públicas, nosotros raramente las consideramos parte de la esfera pública.

Si los estudios culturales han de entenderse como una esfera pública opositora, no deberían concebirse como un «departamento» o como parte de la frontera que separa las actividades profesionales de aquellas otras que practican los aficionados. En lugar de concebir los estudios culturales en términos que sirven para caracterizar más adecuadamente a las disciplinas, a nosotros nos gustaría replantear las justificaciones racionales tradicionales en un esfuerzo por crear prácticas contradisciplinarias. Por ejemplo, el aula es vista tradicionalmente como un lugar donde se transmite información a los estudiantes. Especialistas en una disciplina imparten a aprendices el conocimiento recibido acerca de una materia particular; en este proceso los estudiantes no desempeñan una parte activa, sino que son receptores pasivos y abiertamente acríticos. Sin embargo, como ya hemos sostenido antes, si a los estudiantes les concedemos un papel activo en el proceso de formación cultural, esos mismos estudiantes pueden convertirse en agentes de la producción de prácticas sociales. Para conseguir esto último deberíamos comprometernos personalmente en el fomento de formas de resistencia; es necesaria una pedagogía crítica que promueva la identificación y el análisis de los intereses ideológicos subyacentes que están en juego en el texto y en las lecturas que se hagan del mismo. Estamos, pues, comprometidos juntos, como intelectuales transformativos, en una práctica social que permita a ambas partes construirse a sí mismos como agentes en el proceso de su propia formación cultural. Una ejemplificación obvia de esta praxis podría ser una mujer que se opone a la visión de las mujeres que ofrece una novela canónica. Este ejemplo es un reflejo de la resistencia a prácticas sociales a gran escala que oprimen a las mujeres. Esa resistencia necesita que alguien la produzca.

Más que abandonar el compromiso académico, los intelectuales transformativos necesitan repolitizarlo. Las publicaciones científicas y el criterio disciplinario utilizado para determinar el mérito de las opiniones profesionales, por oposición a aquellas otras de una audiencia compuesta por aficionados, no llegan al público en general. Aunque no sea éste el lugar más apropiado para discutir este punto, sostenemos que las disciplinas que en la actualidad se ocu-

pan del estudio de la cultura están indebidamente limitadas por la premisa de que su tarea propia es la investigación disciplinaria, es decir, la acumulación y el almacenaje de forma recuperable de descripciones de fenómenos culturales. Pero si replanteamos nuestra actividad como la producción (más que la descripción) de prácticas sociales, lo que hagamos en nuestras aulas se divulgará fácilmente en las esferas públicas. No podemos rendirnos ante la concepción disciplinaria, según la cual la investigación cultural tiene por destinatarios exclusivos el resto de los especialistas en el campo. Los intelectuales transformativos tienen que legitimar la idea de colaborar en revistas y de escribir libros para el gran público; al mismo tiempo han de esforzarse por crear un lenguaje crítico equilibrado por un lenguaje posibilista que facilitará el cambio social.¹⁷

Esto significa que tenemos que empezar a sentirnos involucrados en la lectura política de la cultura popular. Como observa Stanley Aronowitz en *Valse Promises*, «todavía nos queda por investigar cómo se convierte la cultura popular en elemento constitutivo de la realidad social».¹⁸ El adiestramiento en las prácticas disciplinarias nos aparta del estudio de la relación existente entre cultura y sociedad y nos empuja a la acumulación de descripciones de material cultural desconectado de sus lazos con la vida cotidiana. Como señala Aronowitz:

Para comprender plenamente el impacto ideológico y las funciones manipulativas de las presentaciones en los medios de comunicación actuales es necesario valorar el carácter polifacético de la cultura contemporánea de masas. Además del contenido ideológico *manifiesto* de las películas y los programas de televisión —aquí hay que contar los nuevos modelos de roles, valores y estilos de vida que se transmiten para ser más o menos conscientemente emulados por una audiencia masiva—, hay que contar con toda una serie de mensajes *encubiertos* contenidos dentro de los primeros y que básicamente apelan al inconsciente de la audiencia... Generalmente, [estos últimos] determinan el carácter de la experiencia del espectáculo del espectador de acuerdo con... la gratificación de sus deseos inconscientes... Al crear un sistema de falsas gratificaciones, la cultura de masas funciona como una especie de regulador social que trata de absorber las tensiones que provoca la vida cotidiana y desviar hacia canales que están al servicio del sistema las frustraciones que de otro modo podrían concretarse en actos de oposición al sistema.¹⁹

El hecho de que los efectos de la cultura sean tan a menudo absorbidos de manera inconsciente plantea la necesidad de unos estudios culturales de fuerte orientación crítica. Como ya hemos señalado anteriormente en este ensayo, las disciplinas que reclaman aspectos seleccionados de la cultura como su materia propia restringen con arbitrariedad su objeto, por ejemplo, haciendo del

17. Véase, para una discusión de este punto, Peter Hohendhal, *The Institution of Criticism*, Ithaca, Cornell University Press, 1982, págs. 44 y sigs. y 242 y sigs.

18. Aronowitz, *False Promises*, pág. 97.

19. *Ibid.*, pág. 111.

campo del estudio literario un canon. Simultáneamente, entre los profesionales y el público han colocado una cuña al servicio de las clases dirigentes en el caso del estudio literario, donde la llamada cultura inferior está excluida del dominio de la investigación. Tampoco deberíamos dejarnos engañar por la admisión de películas, novelas populares, seriales radiofónicos y cosas por el estilo en los currículos de los departamentos de literatura. Mientras estos productos culturales sean examinados simplemente como los materiales que adornan una cultura ya fijada, su descripción disciplinaria no hará otra cosa que crear bancos de conocimientos que apenas tienen nada que ver con la cultura viva, y mucho menos aún con su transformación. Sólo una praxis contradisciplinaria desarrollada por intelectuales que se oponen a la formación disciplinaria tiene probabilidades de producir prácticas sociales liberadoras.

El problema que se plantea al sugerir que los estudios culturales sean contra-disciplinarios es que de esa forma no podrán entrar en las universidades tal como éstas están estructuradas actualmente. De ahí la necesidad de contrainstituciones. Tendría que haber diversos tipos de colectivos, grupos de estudio de composición abigarrada, grupos de investigación contradisciplinarios e incluso asociaciones e institutos.

No es probable que las estructuras y mecanismos disciplinarios de las universidades desaparezcan en un futuro próximo. Sin embargo, sería un error incorporar los estudios culturales en este contexto. Nuestra alternativa sugiere tratar las disciplinas como algo periférico a nuestros intereses principales, aunque tratando de obtener simultáneamente algunas concesiones importantes de parte de la administración. Se trata de una cuestión táctica que tiene que ser negociada caso por caso. Sin embargo, podemos atrevernos a dar un paso más y desarrollar modelos de indagación en equipo que superan el radio de acción de la universidad con el fin de combatir las esferas públicas hegemónicas y formar alianzas con otras esferas públicas de la oposición. En el contexto de los estudios culturales no sería conveniente limitarse a generar interpretaciones idiosincráticas de artefactos culturales. El objetivo más importante de una praxis contradisciplinaria es el cambio social radical.

No deberíamos resignarnos a los roles que nos asignan las universidades. El intelectual transformativo puede desarrollar una praxis colectiva y contradisciplinaria dentro de la universidad que tenga impacto político fuera de los muros de ésta. La principal cuestión táctica en este momento en la historia de las universidades norteamericanas es cómo conseguir que los estudios culturales se afirmen como una forma de crítica cultural. Por nuestra parte, hemos sugerido la formación de institutos de estudios culturales que puedan constituir esferas públicas de oposición.

Conclusión

Si los estudios culturales han de estar vertebrados por un proyecto político que conceda un lugar central a la crítica y la transformación social, se deberá empezar reconociendo dos cosas. En primer lugar, es preceptivo reconocer que la universidad mantiene un conjunto particular de relaciones con la sociedad dominante. Estas relaciones definen a la universidad como un lugar donde no reina ni la dominación ni la libertad. En realidad, la universidad, que goza de una autonomía relativa, actúa ampliamente como una instancia de producción y legitimación de los conocimientos, habilidades y relaciones sociales que caracterizan las relaciones de poder dominantes en la sociedad. Las universidades, como otras instituciones públicas, contienen puntos de resistencia y lucha, y es justamente dentro de estos espacios donde se dan las condiciones ideológicas y materiales necesarias para producir discursos y prácticas de carácter opositor. Este reconocimiento no sólo politiza la universidad y su relación con la sociedad dominante, sino que interroga a la naturaleza política de los estudios culturales como una esfera crítica y al mismo tiempo como un medio de transformación social. Esto nos lleva al segundo punto.

Si el proyecto social en cuestión ha de ser de naturaleza radical, los estudios culturales deben desarrollar un *discurso autorregulador*, por tal entendemos nosotros un discurso que contenga un lenguaje crítico y simultáneamente un lenguaje posibilista. El primero debe dejar al desnudo los intereses históricamente específicos que estructuran las disciplinas académicas, las relaciones existentes entre ellas, y la manera en que la forma y el contenido de las disciplinas reproducen y legitiman la cultura dominante. Es ésta una tarea central de los estudios culturales, puesto que, si pretenden promover un discurso y un método de investigación de oposición, deben incluir los intereses que, más que negar, afirman la importancia política y normativa de la historia, la ética y la interacción social.

El discurso de los estudios culturales debe oponerse a los intereses que arrastran consigo las disciplinas académicas y los departamentos tradicionales. Debe cuestionar las pretensiones cognitivas y las modalidades de inteligibilidad como elemento central de la defensa del *statu quo* académico en diversos departamentos y disciplinas. Es igualmente importante que los estudios culturales señalen con el dedo los intereses personificados en las cuestiones que *no* llegan a plantearse dentro de las disciplinas académicas. Para ello, deben desarrollar métodos que investiguen cómo las ausencias y los silencios estructurados actuales que gobiernan la enseñanza, la vida académica y la administración dentro de los departamentos académicos niegan el nexo entre conocimiento y poder, reducen la cultura a un objeto incuestionado de dominio y no quieren reconocer el particular estilo de vida que el discurso académico dominante ayuda a producir y legitimar.

Con el fin de preservar su integridad teórica y política, los estudios cultura-

les deben desarrollar formas de conocimiento crítico y simultáneamente una crítica del mismo conocimiento. Semejante tarea exige oponerse a la cosificación y fragmentación características de las disciplinas. En virtud de su misma constitución, las estructuras disciplinarias dificultan el derrocamiento de las divisiones de trabajo técnicas y sociales de que ellas mismas forman parte y que contribuyen a producir. Los estudios culturales necesitan desarrollar una teoría acerca de cómo diferentes formaciones sociales son al mismo tiempo producidas y reproducidas dentro de unas relaciones asimétricas de poder características de la sociedad dominante. De manera parecida, los estudios culturales necesitan desarrollar un lenguaje posibilista, en el cual aparezca el conocimiento como parte de un proceso de aprendizaje colectivo ligado a la dinámica de lucha dentro y fuera del ámbito universitario. En este sentido, los estudios culturales han de desarrollar un discurso de oposición y una praxis contradisciplinaria para abordar problemas como las luchas sobre diferentes órdenes de representación, las formas conflictivas de experiencia cultural y las diversas visiones del futuro. Evidentemente, los intereses que se esconden detrás de toda esa problemática no pueden desarrollarse dentro de los departamentos tradicionales. Por lo general, la estructura de las universidades está inextricablemente ligada a intereses que suprimen las inquietudes críticas de los intelectuales que se muestran dispuestos a combatir por esferas públicas de oposición. Estos intereses sólo darán paso a prácticas más radicales a través de los esfuerzos colectivos de los intelectuales transformativos.

LA EDUCACIÓN DEL PROFESOR Y LA POLÍTICA DE REFORMA DEMOCRÁTICA

POR HENRY A. GIROUX Y PETER MCLAREN

Algunos teóricos críticos de la primera generación, entre los que habría que mencionar a Max Horkheimer, Theodor Adorno y Walter Benjamín, sostienen que en las democracias occidentales la capacidad del razonamiento crítico se va eclipsando rápidamente. Señalando hechos como la intrusión del Estado, la industria de la cultura y la concentración de la riqueza en cada vez menos personas, estos pensadores temen que las condiciones ideológicas y materiales que posibilitan la interacción pública y el pensamiento crítico estén siendo socavadas por el creciente proceso de estandarización, fragmentación y comercialización de la vida cotidiana. Estos mismos autores opinan además que, a medida que la vida cotidiana se hace más «racionalizada» y se confunde con imágenes de avaricia y de un individualismo egocéntrico, el discurso democrático perderá terreno en la vida pública, para ser reemplazado finalmente por el lenguaje de la lógica y la tecnocultura.¹

Jürgen Habermas y Herbert Marcuse profundizan esta crítica aclarando cómo, en el siglo XX, la razón está a punto de ser eliminada y la indagación reflexiva peligrosamente domesticada por la destrucción de aquellas esferas públicas que prevalecieron en Europa durante los siglos XVIII y XIX. Con anterioridad, determinadas esferas públicas —clubs políticos, periódicos, cafeterías, asociaciones de vecinos y editoriales— ofrecían las redes a través de las cuales individuos particulares encontraron una audiencia para el debate, el diálogo y los intercambios de opinión. Esferas públicas como las señaladas se transformaron a menudo en una fuerza política coherente. Para algunos pragmatistas norteamericanos como John Dewey, la esfera pública ofrecía el nexo de unión para

1. Horkheimer, *Eclipse of Reason*; Theodor Adorno y Max Horkheimer, *The Dialectic of Enlightenment*, trad. ingl. de John Cumming, Nueva York, Seabury Press, 1972; Walter Benjamín, *Illuminations*, Hannah Arendt, comp., Nueva York, Schocken, 1969 (trad. cast.: *Iluminaciones*, Madrid, Taurus, 1980).

una serie de importantes ámbitos pedagógicos en donde la democracia como movimiento social iba ligada al ininterrumpido esfuerzo de numerosos grupos subordinados por acoger y producir un discurso social y por identificar las implicaciones del mismo para la acción política.² Ampliando la opinión de Dewey según la cual la acción social inteligente es portadora de las mejores promesas para una sociedad más humana, los reconstruccionistas sociales de las décadas de 1930 y 1940 defendieron una política de individualidad social en la que los imperativos de la democracia se proponían como meta que se debía conseguir no sólo en las escuelas sino en todos los ámbitos pedagógicos que reconocían la primacía de la política en la vida cotidiana. Bajo la lógica de esta postura se escondía un énfasis en la relación entre conocimiento y poder, conducta y simulación, y compromiso y lucha colectiva. De hecho, la esfera pública no sólo servía para producir el lenguaje de la libertad, sino que además mantenía viva la esperanza de que los grupos subordinados podrían producir un día sus propios intelectuales; en palabras de Gramsci, esto significa la creación de «intelectuales orgánicos» que podían llenar el vacío existente entre las instituciones académicas y los temas específicos, por una parte, y las labores de cada día, por otra. Es decir, esos intelectuales podían proporcionar las habilidades morales y políticas necesarias para consolidar instituciones de educación popular y culturas y creencias alternativas.³

Una de nuestras intenciones parciales al escribir este capítulo es la de sostener que las instituciones para la educación de los profesores necesitan su replanteamiento como esferas públicas. Las instituciones en cuestión tal como hoy existen están peligrosamente desprovistas tanto de conciencia social como de concienciación social. Consiguientemente, urge desarrollar programas que posibiliten que los futuros profesores sean educados como intelectuales transformativos capaces de defender y practicar el discurso de la libertad y la democracia.⁴ Desde esta perspectiva, la pedagogía y la cultura pueden verse como campos de lucha que se cruzan. El carácter contradictorio del discurso pedagógico, en la medida en que normalmente define la naturaleza del trabajo de los profesores, la vida cotidiana del aula y el objetivo de la instrucción escolar, puede cuestionarse aún más profundamente. Más en concreto, el problema que nosotros queremos abordar aquí gira en torno al tema de cómo los educadores radicales pueden crear un lenguaje que capacite a los profesores para que se tomen en serio el papel que desempeña la escuela al reunir conocimiento y poder. En pocas palabras, nos gustaría explorar cómo una fuerza docente radi-

2. Arthur Lothstein, «Salving from the Dross: John Dewey's Anarcho-Communalism», *The Philosophical Forum* 10 (1978), 55-111.

3. Jürgen Habermas, *Strukturwandel der Öffentlichkeit*, Neuwied, Luchterhand, 1962; Marcuse, *One Dimensional Man* (trad. cast.: *El hombre unidimensional*, Barcelona, Ariel, 1987); John Dewey, *The Public and Its Problems*, Nueva York, Henry Holt, 1927; Gramsci, *Prison Notebooks*.

4. Aranowitz y Giroux, *Education X/Inger Siege*.

calizada puede contribuir a potenciar a los profesores y, al mismo tiempo, a enseñar para el potenciamiento.

- Uno de los grandes fallos de la educación norteamericana ha sido su incapacidad para ofrecer a quienes estudian para maestros los medios y los imperativos morales necesarios para configurar un discurso más crítico y un conjunto de acuerdos en torno a los objetivos y los propósitos fundamentales de la instrucción escolar. La educación del profesor raramente ha ocupado dentro de la cultura contemporánea un espacio crítico, público o político, donde el significado de lo social pudiera ser recuperado y reafirmado de forma que las historias culturales de profesores y estudiantes, sus narraciones personales y voluntad colectiva pudieran aglutinarse en torno al desarrollo de una esfera contrapública democrática.

—A pesar de los tempranos esfuerzos de John Dewey y otros para reformar la enseñanza de acuerdo con la lógica de una democracia radical y no obstante las tentativas críticas recientes de algunos teóricos izquierdistas de la educación para acoplar la ideología de la enseñanza con los imperativos del Estado capitalista, el espacio político reservado actualmente a la educación de los profesores continúa por lo general quitándole importancia a la lucha por la potenciación de los profesores.⁵ Por otra parte, dicha lucha se utiliza generalmente para reproducir las ideologías tecnocráticas y corporativistas que caracterizan a las sociedades dominantes. De hecho, es razonable afirmar que los programas para la formación de los profesores están diseñados para crear intelectuales que actúen al servicio de los intereses del Estado, cuya función social primaria se centra en el mantenimiento y la legitimación del *statu quo*.

¿Por qué fracasan de hecho los educadores a la hora de aprovechar las posibilidades teóricas de que disponen para replantear alternativas democráticas y patrocinar nuevos ideales liberadores? Por nuestra parte, creemos que una de las razones más importantes de este fracaso reside en el hecho de que los pensadores de izquierdas y otros educadores no consiguen avanzar más allá de lo que nosotros llamamos el lenguaje de la crítica. Es decir, los educadores radicales permanecen atascados en un discurso crítico que conecta las escuelas ante todo con las relaciones sociales de dominación. De ahí que las escuelas funcionen principalmente como agencias de reproducción social que preparan trabajadores dóciles y obedientes para el Estado; el conocimiento adquirido en el aula se considera generalmente parte de la trama de una «falsa conciencia»; los profesores, a su vez, aparecen abrumadoramente atrapados en una situación de ausencia total de éxito. Lo trágico de esta postura está en que la misma ha impedido que los educadores de izquierda desarrollen un lenguaje programático con el que poder teorizar *con respecto* a las escuelas. En realidad han teorizado principalmente *acerca de* las escuelas, con el agravante de que, al hacerlo, sólo en contadas ocasiones se han preocupado personalmente de la construcción de

5. Giroux, *Theory and Resistance*.

nuevas esferas públicas dentro del ámbito de las escuelas. De su discurso está ausente un lenguaje posibilista que, como señalan Laclau y Mouffe, sugiera la «constitución de lo imaginario radical».⁶ En nuestro caso, lo imaginario radical representa un discurso que ofrezca nuevas posibilidades para las relaciones sociales democráticas y descubra las conexiones existentes entre lo político y lo pedagógico con el fin de estimular el desarrollo de esferas contrapúblicas que se comprometan seriamente *con* y *en* articulaciones y prácticas radicalmente democráticas. No pretendemos enumerar aquí los fracasos de la política de izquierda y de la reforma educativa, sino tratar el tema del desarrollo de un nuevo planteamiento conceptual de la educación y, como consecuencia del mismo, de un enfoque más crítico de la educación de los profesores.

La educación de los profesores y el abandono de la dimensión política

La educación del profesorado constituye un conjunto de prácticas institucionales que raramente dan como resultado la radicalización de los profesores. Los programas para la educación del profesorado sólo en contadas ocasiones estimulan de hecho a los futuros profesores a tomarse en serio el papel de intelectual que trabaja al servicio de una visión liberadora. Si (y cuando) los profesores deciden efectivamente comprometerse en formas de política radical, ello sucede siempre años después de haber abandonado los centros de formación del profesorado. Nuestra propia experiencia en la educación de los profesores —primero como estudiantes y luego como formadores— coincide con lo que es opinión generalmente compartida en la mayor parte de las escuelas y universidades de Norteamérica: estas instituciones se autodefinen como instituciones de servicio. Están impulsadas por la lógica de la tecnología instruccional y actúan como mandatarias del Estado para proporcionar las habilidades técnicas y administrativas esenciales. Toman a su cargo todas aquellas funciones pedagógicas estimadas necesarias por las diversas comunidades escolares en las que los estudiantes realizan su período de prácticas o sus experiencias de campo.⁷

Esto no significa que los críticos de la escuela tengan que adelantar propuestas destinadas a radicalizar los programas de educación de los profesores. Al contrario. El problema es que, cuando tales propuestas se hacen de hecho, generalmente o bien se limitan a recomendar modalidades de búsqueda y métodos de instrucción más refinados y reflexivos o bien permanecen encorsetadas en el lenguaje de la crítica. Una preocupación urgente que emerge de este dilema

6. Ernesto Laclau y Chantal Mouffe, *Hegemony and Socialist Strategy*, Londres, Verso, 1985,

pág. 190 (trad. cast.: *Hegemonía y estrategia socialista*, Madrid, Siglo XXI, 1987).

7. Goodman, «Reflections on Teacher Education», págs. 9-26.

es la incapacidad de liberales y radicales para dar forma a una nueva teoría y espacio social que sirven para redefinir la naturaleza del trabajo docente y la función social de la enseñanza. En otras palabras, en el proyecto político ; que vertebra estos discursos falta casi siempre el esfuerzo para conectar la enseñanza escolar con la lucha general en favor de una democracia radical.

Los educadores del ala izquierda radical no caen generalmente en la trampa de tratar de reformar la educación de los profesores para hacerlos más eficaces como solucionadores de rompecabezas o técnicamente más competentes en su dominio de una determinada materia. Estos educadores invocan por lo general el lenguaje de la crítica, la autorreflexión y el acoplamiento de teoría y práctica. Pero, a pesar de sus esfuerzos por cuestionar el conocimiento y conectar la teoría a la práctica, este tipo de esfuerzo pedagógico no es capaz de conceptualizar la educación de los profesores como parte de un proyecto político más amplio o de la lucha social en general. No consigue definir los programas de formación del profesorado como parte de una esfera contrapública ampliada que esté en condiciones de trabajar con una cierta coordinación para formar a intelectuales dispuestos a desempeñar un papel central en la lucha general en favor de la democracia y la justicia social. De hecho, el lenguaje crítico que anima este tipo de discurso es abiertamente pesimista y tiende a quedarse atrapado dentro de la lógica de la reproducción social. Su lenguaje no consigue captar ni reconocer el concepto de contrahegemonía como momento de la lucha colectiva porque las sugerencias programáticas que emergen de su discurso se quedan básicamente encerradas dentro de las limitaciones de las teorías dominantes acerca de la resistencia. Merece la pena que nos detengamos a analizar la diferencia entre estas dos categorías.

La educación de los profesores: cómo redefinirla

En nuestra opinión, el término «contrahegemonía», en cuanto se distingue del término «resistencia», es uno de los que mejor especifican el proyecto político que nosotros hemos definido como la creación de esferas públicas alternativas.⁸ El término «resistencia», tal como se utiliza a menudo en la literatura educativa, se refiere a un tipo de «vacío» autónomo entre las ineludibles y vastas fuerzas de la dominación y la condición de ser dominado. Por otra parte, la resistencia ha sido definida como un «espacio» personal en el que a la lógica y a la fuerza de dominación se opone el poder de la iniciativa subjetiva para subvertir el proceso de socialización. Vista de esta manera, la resistencia actúa como un tipo de negación o afirmación en presencia de los discursos y prácticas imperantes. Naturalmente, la resistencia a menudo carece de un proyecto políti-

8. Walter Adamson, *Hegemony and Revolution: A Study of Antonio Gramsci's Política! and Cultural Theory*, Berkeley, University of California Press, 1980.

co explícito y frecuentemente refleja prácticas sociales de naturaleza informal, desorganizada, apolítica y ateórica. En algunos casos puede reducirse a una repulsa espontánea y derrotista de diversas formas de dominación; en ocasiones, frente a formas opresivas de regulación moral y política, puede aparecer como un rechazo cínico, arrogante o incluso ingenuo.

La contrahegemonía implica, además, una comprensión más política, teórica y crítica tanto de la naturaleza de la dominación como del tipo de oposición activa que debería engendrar. Y, lo que es más importante, este concepto no sólo afirma la lógica de la crítica sino que también invita a la creación de nuevas relaciones sociales y espacios públicos que den paso a formas alternativas de experiencia y lucha. Como dominio que refleja la acción política, la contrahegemonía desplaza la naturaleza característica de la lucha desde el terreno de la crítica al ámbito colectivo de la esfera contrapública.

Nos hemos detenido en la explicación de esta distinción porque creemos que la misma señala el hecho de que los programas de formación del profesorado han estado y continúan estando privados de una visión y de un conjunto de prácticas que tomen en serio la lucha en favor de la democracia y la justicia social. En parte, este problema se origina por la falta de una teoría social adecuada que ofrezca la base para replantear la naturaleza política del trabajo docente y del papel de los programas de educación de los profesores.

Muchos de los problemas que hoy van asociados a la preparación del profesorado apuntan a la ausencia de énfasis del curriculum en el tema del poder y su distribución jerárquica y en el estudio de la teoría social crítica. Fuertemente influenciada por la psicología conductista y cognitiva predominante, la teoría educativa ha sido construida en torno a un discurso y un conjunto de prácticas que acentúan aspectos inmediatos, mensurables y metodológicos del aprendizaje. Se nota la ausencia de cuestiones relativas a la naturaleza del poder, de la ideología y de la cultura, y acerca de cómo éstas constituyen nociones específicas de lo social y originan formas particulares de experiencia estudiantil.⁹ Mientras que en la reconstitución de la teoría educativa radical ha desempeñado un importante papel el renovado interés por la teoría social, ésta no ha realizado avances significativos en el tema de los programas de educación de los profesores. Esta falta de atención a la teoría social crítica ha privado, a quienes reciben formación para ser profesores, de un marco teórico necesario para comprender, evaluar y afirmar los significados que sus estudiantes construyen socialmente acerca de sí mismos y de la escuela, rebajando en consecuencia la posibilidad de garantizarles los medios para el autoconocimiento y la potenciación social. Para muchos estudiantes para profesores que se ven a sí mismos como clase trabajadora de la enseñanza o estudiantes minoritarios, la ausencia de un marco bien articulado para comprender las dimensiones clasista, cultural, ideológica y sexual de la práctica pedagógica se convierte en ocasión para la

9. Henriques y otros, *Changing the Subject*.

ucción de una actitud defensiva alienada y de una coraza personal y pedalea que a menudo se traduce en una distancia cultural entre «nosotros» y ellos».

La teoría social y la educación de los profesores

Con el paso de los años, los teóricos educativos de izquierda han ampliado **nuestra** comprensión de la enseñanza escolar como empresa esencialmente política, como una manera de reproducir o privilegiar un discurso particular, junto Con el conocimiento y el poder que ellos alcanzan, hasta el punto de excluir Otros sistemas teóricos o significativos. Como consecuencia, muchos educadores **han** podido reconocer la enseñanza escolar como una práctica al mismo tiempo determinada y determinante. El núcleo conceptual de los análisis emprendidos por los intelectuales radicales a lo largo de la última década ha estado fuertemente influenciado por el redescubrimiento de Marx y ha implicado una revisión de las relaciones existentes entre la enseñanza escolar y la esfera económica de producción capitalista. Nosotros simpatizamos parcialmente con esta postura, y más en particular con la afirmación de Ernest Mandel acerca de que **las** naciones industriales están alcanzando ahora una forma de capitalismo corporativo en la que el capital se ha extendido enormemente en áreas que hasta este momento no habían entrado en la órbita del consumismo. También compartimos la idea de que las formas de control por parte del poder se hacen difíciles de descubrir y de afrontar críticamente debido a que las mismas saturan actualmente casi todos los aspectos de las dimensiones pública y privada de la vida cotidiana.¹⁰ A pesar de todo, creemos que esta posición no ha conseguido evitar el reduccionismo económico que de manera tan admirable trata de superar. Por otra parte, semejante reduccionismo en sus formas más sofisticadas resulta evidente en la obra persistente de algunos teóricos educativos de izquierda que acentúan abiertamente la relación existente entre las escuelas y la esfera económica a costa de hacerse preguntas sobre el papel concreto que desempeñan signos, símbolos, rituales y formaciones culturales en la designación y construcción de la subjetividad y la voz del estudiante." Nuestra propia postura parte de la observación de que el capitalismo de Estado está regulado por algo más que coacciones puramente económicas y de que la intervención del Estado en el proceso económico ha hecho posible la evolución de nuevos discursos simbólicos y culturales que originan y sostienen importantes áreas de la vida social moderna. Esto es particularmente notable en la manera en

10. Ernest Mandel, *Late Capitalism*, Londres New Left Books, 1975; John Brenkman, «Mass Media; from Collective Experience to the Culture of Privatization», *Social Text* 1 (invierno de 1979), 94-109.

11. Peter McLaren, *Schooling as a Ritual Performance*, Londres, Routledge & Kegan Paul, 1986.

que el Estado impone la forma y el contenido de los programas de formación del profesorado a través de una legislación que especifica los títulos y certificados que han de acreditar a quienes aspiren a desarrollar las tareas docentes. De esta manera, las cuestiones relativas a la forma en que los estudiantes generan significados y crean sus propias historias culturales no pueden responderse recurriendo únicamente a motivos de clase social y determinismo económico, sino que hay que empezar a tomar en consideración las formas en que se entrecruzan cultura y experiencia para constituir aspectos poderosamente determinantes de la acción y la lucha humanas. En el proyecto teórico de la pedagogía crítica norteamericana se percibe actualmente la huella de un interés creciente por el mundo de la cultura como mediador y generador de subjetividad y de discurso. En estos últimos años, y con diferentes grados de éxito, algunos educadores radicales han tratado de incorporar a su propio pensamiento conceptos claves formulados por filósofos y teóricos sociales europeos. Derrida, Saussure, Foucault, Barthes, Lacan, Gadamer y Habermas se han ido abriendo paso poco a poco en las revistas pedagógicas y han ejercido el efecto acumulativo de lanzar un asalto masivo a modalidades dominantes de la teoría y la práctica educativas. Los educadores críticos están empezando a construir un nuevo lenguaje teórico inspirado, entre otros, en el proyecto desconstruccionista de Derrida, en el combate hermenéutico de Gadamer, en la reconstitución psicoanalítica del sujeto de Lacan, en la anarquía textual de Barthes y en la idea de poder e indagación histórica de Foucault. No es raro encontrarse hoy en día con intentos de «desconstruir» el currículum, de leer el «texto» de la instrucción impartida en el aula, y de articular las «formaciones discursivas» incorporadas en la investigación educativa.¹²

Algunos educadores han utilizado estos avances en la teoría social para contribuir a despojar al pensamiento convencional acerca de la instrucción escolar de * su estatuto de discurso objetivo y científicamente fundamentado. Gran parte de esta obra supone un desafío a la visión ideológica del estudiante como

12. Véase Cleo Cherryholmes, «Knowledge, Power, and Discourse in Social Studies Education», *Boston University Journal of Education* 165 (4), 341-358; Manuel Alvarado y Bob Ferguson, «The Curriculum, Media and Discursivity», *Screen* 24 (3), 20-34; Philip Wexler, «Structure, Text, and Subject: A Critical Sociology of School Knowledge», en Michael Apple, comp., *Cultural and Economic Reproduction*, Boston y Londres, Routledge & Kegan Paul, 1982, págs. 275-303; Ferdinand de Saussure, *Course in General Linguistics*, Londres, Fontana, 1974 (trad. cast.: *Curso de lingüística general*, Madrid, Alianza, 1987); Jacques Derrida, *Of Grammatology*, trad. ingl. de Gayatri Chakravorty Spivak, Baltimore, Johns Hopkins Press, 1977; Michel Foucault, *Power and Knowledge: Selected Interviews and Other Writings*, comp., C. Gordon, Nueva York, Pantheon, 1980; Jacques Lacan, *Ecrits*, Londres, Tavistock, 1977; Hans-Georg Gadamer, *Truth and Method*, Londres, Sheed and Ward, 1975 (trad. cast.: *Verdad y método*, Salamanca, Sigüeme, 1984); Roland Barthes, *Elements of Semiology*, trad. ingl. de A. Lavers y C. Smith, Nueva York, Hill and Wang, 1968 (trad. cast.: *Elementos de semiología*, Madrid, Alberto Corazón, 1971); Jürgen Habermas, *The Theory of Communicative Action*, vol. 1, Boston, Beacon Press, 1983 (trad. cast.: *Teoría de la acción comunicativa*, Madrid, Taurus, 1981).

autor y creador de su propio destino al describir cómo la subjetividad del estudiante se inscribe y encuentra su lugar en diversos «textos» pedagógicos. El trabajo en cuestión constituye un lenguaje crítico a través del cual es posible someter a prueba la conducta de oposición, problematizar la contestación política y examinar críticamente el «significado vivido». Gran parte de este nuevo esfuerzo de teorización social puede resultar útil para comprender cómo los estudiantes dan forma a las representaciones de sí mismos y de la escuela a través de la política de voz y representación estudiantil. Comprender la voz: del estudiante es tratar de resolver la necesidad humana de dar vida al mundo de los símbolos, del lenguaje y del gesto. La voz del estudiante es un deseo, nacido de la biografía personal y de la historia sedimentada; la necesidad de construirse y afirmarse a sí mismo dentro de un lenguaje es capaz de reconstruir y privatizar la vida, investirla de significado (es decir, sentido) y dar validez y confirmar la propia presencia viva en el mundo. De ahí se sigue que, cuando a un estudiante se le quita la voz, se le convierte en impotente.

En un plano más general, los nuevos avances en teoría social han desplazado el centro de interés de la ideología desde la lógica de inspiración económica de la tradición marxista hacia categorías como cultura, ideología y subjetividad, que se determina recíprocamente. La subjetividad del estudiante y la experiencia vivida se investigan ahora como prácticas sociales y formaciones culturales que implican algo más que dominación de clase y lógica del capital. Por otra parte, estos nuevos enfoques teóricos se pueden utilizar ahora para desenmarañar las complejas relaciones existentes entre producciones económicas, culturales e ideológicas.

En todo caso, una pedagogía radical debe tomar serias precauciones antes de decidirse a tejer con estos nuevos hilos de teoría social un discurso programático que sirva para vertebrar una visión más crítica de la educación del profesor. Más que prestar un apoyo incondicional a estos movimientos, como han hecho algunos educadores, la tarea actual de la pedagogía radical debería centrarse en asimilar selectiva y críticamente los conceptos claves de la teoría del discurso, de la teoría de la recepción, del postestructuralismo, de la hermenéutica desconstruccionista y de algunas otras escuelas recientes de investigación, **Sí**n quedar atrapada en su lenguaje a menudo impenetrable, en su jerga arcana y en sus callejones teóricos sin salida. Una pedagogía radical debe adoptar el potencial crítico de estos movimientos, pero, al mismo tiempo, debe acosarlos **para** que expliquen sus frecuentes tendencias apolíticas, ahistóricas y abiertamente estructuralistas. Los educadores radicales tienen que continuar su búsqueda, dentro de la revolución semiótica, de un lenguaje crítico que los capacite **para** emplear los avances teóricos más relevantes con el fin de crear un curriculum liberador para la educación de los profesores, sin dejarse extraviar por debates sobre temas marginales. De esto se sigue, además, que la pedagogía crítica no podrá funcionar realmente a menos que contribuya a hacer menos aceptable la desesperanza al promover la promesa de una adquisición progresiva

de conocimiento que desemboque en la emancipación de grupos sometidos a través de una transformación de las relaciones asimétricas de poder.

Por nuestra parte, aplaudimos la aparición de teorías postestructuralistas y semióticas, las cuales han provocado una fertilización cruzada y una reestructuración de ideas y teorías que hasta el presente sólo estaban marginal o tenuemente conectadas y apenas se las reconocía. Por otra parte, estos desarrollos teóricos han sido significativos por crear un movimiento intelectual interesado fundamentalmente en la producción y representación de significado dentro de formaciones culturales contemporáneas. En cualquier caso, nosotros queremos dejar bien claro que, cualesquiera que sean los nuevos desarrollos que generen, estos discursos tienen que continuar abordando los problemas centrales del poder y la política, particularmente tal como éstos se expresan en la dominación y la subordinación de determinados grupos humanos dentro de la sociedad. Dado el desarrollo alcanzado por estas nuevas tendencias teóricas dentro de la pedagogía radical, es imprescindible comprender que el poder necesario para transformar el orden social no puede producirse simplemente a través del ejercicio de un discurso particular o de una síntesis de discursos. La reforma no puede considerarse una posibilidad práctica *fuera* de la dinámica viva de los movimientos sociales. El discurso no puede producir por sí solo un cambio social. Desde esta perspectiva mental, los programas de formación del profesorado han de consagrarse sin compromisos a las tareas de potenciación y transformación, las cuales combinan conocimiento y crítica con una apelación a transformar la realidad al servicio de comunidades democráticas.

La política cultural y el curriculum del profesor

Como forma de política cultural, el curriculum de la educación de un profesor acentúa la importancia de lo social, lo cultural, lo político y lo económico como categorías primarias para el análisis y la evaluación de la enseñanza escolar contemporánea.¹³ Dentro de este contexto, la vida escolar ha de conceptualizarse como un anfiteatro rebosante de contestación, lucha y resistencia. Por otra parte, la vida escolar puede representar una pluralidad de discursos y luchas en conflicto, un terreno movedizo dentro del cual chocan culturas del aula y de la calle, un ámbito en el que profesores, estudiantes y administradores afirman, negocian y a veces oponen resistencia a la forma en que se denominan y realizan la experiencia y la práctica escolares. Así, pues, el objetivo fundamental de la educación es crear las condiciones necesarias para la auto-potenciación del estudiante y la autoconstitución de los alumnos como sujetos políticos.

El proyecto de «hacer» un curriculum de política cultural como parte de

13. Giroux y Simón, «Curriculum Study as Cultural Politics».

un programa de educación del profesor consiste en asociar teoría social radical y un conjunto de prácticas estipuladas a través de las cuales quienes estudian para profesores se capacitan para dismantelar y cuestionar los discursos educativos dominantes, muchos de los cuales son víctimas de una racionalidad hegemónica e instrumental que o bien limita o bien ignora los imperativos de una democracia crítica. Nosotros, por nuestra parte, estamos más interesados en uncir al mismo yugo este lenguaje de crítica y el lenguaje de posibilidad con el fin de desarrollar prácticas docentes alternativas capaces de hacer añicos la lógica de la dominación tanto dentro como fuera de las escuelas. En un sentido más amplio, estamos comprometidos en la articulación de un lenguaje que pueda contribuir a examinar el campo de la educación del profesor como una nueva esfera pública que trata de recobrar la idea de democracia crítica como un movimiento social en pro de la libertad individual y la justicia social. Nosotros deseamos refundir la educación del profesor y hacer de ella un proyecto político —mejor, una política cultural— que defina a quienes estudian para profesores como intelectuales con la voluntad de establecer esferas públicas donde los estudiantes puedan debatir, asimilar y aprender el conocimiento y las habilidades necesarios para hacer realidad la libertad individual y la justicia social a que aludíamos unas líneas más arriba.

En nuestra opinión, el replanteamiento de la educación del profesor en los términos aquí señalados es un método que cancela la práctica reaccionaria, dentro de las burocracias educativas, de definir a los profesores primordialmente como técnicos y empleados pedagógicos, que como tales son incapaces de tomar decisiones políticas o curriculares importantes. La burla y el desprecio que manifiestan los burócratas profesionales hacia los profesores que exigen y ejercen el derecho a conectar la práctica con la teoría en un esfuerzo por controlar en alguna medida su trabajo continúa siendo una de las obsesiones del discurso de la actividad educativa contemporánea. La caracterización simultánea de los intelectuales como teóricos en su torre de marfil, alejados de los intereses mundanos y de las exigencias de la vida cotidiana, por parte de los administradores escolares y del público, es otro serio obstáculo que los educadores radicales tienen que tratar de entender como primer paso para superarlo. Un curriculum como forma de política cultural implica la creencia de que los profesores con capacidad pedagógica pueden actuar como intelectuales, tema sobre el que queremos insistir ahora.

La búsqueda de una pedagogía radical para la educación de profesores implica como tarea primaria la creación de modelos teóricos que proporcionen un discurso crítico para analizar las escuelas como lugares socialmente contruidos de contestación activamente involucrada en la producción de experiencias vividas. Inherente a este enfoque es una problemática caracterizada por la necesidad de definir cómo la práctica pedagógica representa una política particular de experiencia, o, en términos más exactos, un campo cultural donde el conocimiento, el discurso y el poder se entrecruzan de forma que dan lugar a prácticas

históricamente específicas de regulación moral y social. Esta nueva insistencia en la teoría educativa registra un amplio abanico de temas culturales y políticos que son de importancia central para el futuro papel de la enseñanza escolar y la democracia.

Por otra parte, esta problemática señala la necesidad de plantear la pregunta de cómo se producen, son contestadas y legitimadas las experiencias humanas dentro de la dinámica de la vida cotidiana del aula. La importancia teórica de este tipo de cuestionamiento está directamente relacionada con la necesidad de que los profesores principiantes den forma a un discurso en el que se pueda desarrollar una política comprensiva de la cultura, de la voz y de la experiencia. Lo decisivo aquí es el reconocimiento de que las escuelas son instituciones históricas y culturales que siempre encarnan intereses políticos e ideológicos. La visión de la realidad que transmiten es a menudo objeto de contestación por parte de diversos grupos e individuos. En este sentido, las escuelas son ámbitos ideológicos y políticos fuera de los cuales la cultura dominante «fabrica» sus «certezas» hegemónicas; pero las escuelas son también lugares donde grupos dominantes y subordinados se definen y coaccionan mutuamente a través de una lucha y un intercambio ininterrumpidos en respuesta a las condiciones so-cioculturales que «arrastran» en sí mismas las prácticas institucionales, textuales y vividas definidoras de la cultura escolar y de la experiencia de profesores y estudiantes. Las escuelas son, en cualquier caso, todo menos realidades ideológicamente inocentes, y tampoco se limitan a reproducir las relaciones sociales y los intereses dominantes. Al mismo tiempo, las escuelas ejercen de hecho formas de regulación política y moral íntimamente ligadas a tecnologías de poder que «producen asimetrías en las habilidades de los individuos y los grupos para definir y tomar conciencia de sus necesidades».¹⁴ Más específicamente, las escuelas fijan las condiciones bajo las cuales algunos individuos y grupos definen los términos de acuerdo con los cuales otros viven, oponen resistencia, afirman y participan en la construcción de sus propias identidades y subjetividades.

Como lugares de contestación y de producción cultural, las escuelas incorporan representaciones y prácticas que promueven y a la vez inhiben el ejercicio de la iniciativa para la acción humana entre los estudiantes. Esto resulta más claro cuando reconocemos que uno de los elementos más importantes que actúan en la construcción de la experiencia y la subjetividad en las escuelas es el lenguaje. Este se entrecruza con el poder por la manera en que las formas lingüísticas estructuran y legitiman las ideologías de grupos específicos. Íntimamente relacionado con el poder, el lenguaje funciona para situar y a la vez constituir la manera en que los profesores y estudiantes definen, vehiculan y comprenden sus relaciones mutuas y con el resto de la sociedad.

Teniendo en cuenta los supuestos teóricos arriba señalados, queremos defen-

14. Johnson, «What Is Cultural Studies?», pág. 11.

'der ahora en términos más específicos la necesidad de desarrollar, dentro de las instituciones de formación del profesorado, un curriculum que incorpore una forma de política cultural. En efecto, queremos insistir en la idea de construir una pedagogía de política cultural en torno a un lenguaje críticamente afirmativo que permita a los futuros profesores comprender cómo se producen las subjetividades dentro de aquellas formas sociales en que se mueve la gente, pero de las que a menudo se es consciente sólo en parte. Dicha pedagogía problematiza la forma en que profesores y estudiantes apoyan, resisten o acomodan esos lenguajes, ideologías, procesos sociales y mitos que los sitúan dentro de las relaciones actuales de poder y dependencia. Además, dicha pedagogía señala la necesidad de que tanto los futuros profesores como aquellos que ya ejercen la docencia reconozcan el discurso como una forma de producción cultural, la cual sirve para organizar y legitimar maneras específicas de designar, organizar y experimentar la realidad social.

De acuerdo con esta visión, el concepto de experiencia va ligado al tema más amplio de cómo se inscriben las subjetividades en los procesos discursivos que desarrollan con respecto a la dinámica de producción, transformación y lucha. Comprendida en estos términos, una pedagogía de política cultural presenta una doble tarea para los futuros profesores. En primer lugar, éstos necesitan analizar cómo está organizada la producción cultural dentro de relaciones asimétricas de poder en las escuelas (por ejemplo, textos escolares, currículos, encasillamiento —es decir, *tracking*—, política, prácticas pedagógicas). En segundo lugar, necesitan construir estrategias políticas para participar en las luchas sociales en favor de las escuelas entendidas como esferas públicas democráticas.

Para que estas tareas resulten viables, es necesario evaluar los límites políticos y las potencialidades pedagógicas de las instancias —diferentes, pero relacionadas— de producción cultural que constituyen los variados procesos de la enseñanza escolar. Obsérvese que a estos procesos sociales los llamamos «instancias de producción cultural», desechando aquí el concepto más familiar de «reproducción social». Este último concepto señala adecuadamente los diversos intereses e ideologías económicos y políticos que arrastran consigo las relaciones de la enseñanza escolar, pero carece de una comprensión global y teórica de cómo se producen subjetivamente, se transmiten y se influye en tales intereses, independientemente de los diversos intereses que finalmente surjan.

La educación de los profesores debe recuperar su dimensión cívica

Queremos concluir subrayando y ampliando algunas consideraciones teóricas sobre el desarrollo de una teoría crítica de la educación cívica con vistas a los programas de educación de los profesores. Un elemento central de toda política y pedagogía pensadas para una ciudadanía crítica es la necesidad de

reconstruir un lenguaje visionario y una filosofía pública que pongan la igualdad, la libertad y la vida humana en el centro de los conceptos de democracia y ciudadanía. Hay una serie de aspectos de este lenguaje que justifican el hecho de que les dediquemos algunas consideraciones. En primer lugar, *es importante reconocer que la noción de democracia no puede fundamentarse en un concepto de verdad o autoridad ahistórica y trascendental*. La democracia es un lugar de lucha y está informada por concepciones ideológicas competitivas del poder, de la política y de la comunidad. La importancia de este reconocimiento reside en el hecho de que contribuye a redefinir el papel del ciudadano como agente activo en el cuestionamiento, definición y configuración de la propia relación con la esfera política y la sociedad en general. Como afirman Laciau y Mouffe, el concepto radical introducido por la democracia es que

el lugar del poder se convierte en un espacio vacío; la referencia a un garante trascendente desaparece, y con ella la representación de la unidad sustancial de la sociedad... Se abre así la posibilidad de un interminable proceso de cuestionamiento: no existe ninguna ley que pueda ser fijada, con disposiciones que no estén sujetas a contestación, o con fundamentos que no puedan ser puestos en tela de juicio... La democracia inaugura la experiencia de una sociedad que no puede ser detenida o controlada, en la cual el pueblo será proclamado soberano, pero con una identidad que nunca estará definitivamente dada, sino que permanece latente.¹⁵

Implicito en esta postura hay un desafío a las concepciones liberal y derechista de lo político. Es decir, el concepto de lo político no se reduce al énfasis liberal en el seguimiento de las reglas que fijan la legalidad y el procedimiento administrativo; pero tampoco se reduce al punto de vista de la derecha, según el cual la política es una cuestión privada cuyo resultado tiene poco que ver con el bien público y mucho en cambio con la exaltación de la economía del libre mercado, de la defensa nacional y de una definición individualista de los derechos y la libertad. Pero es importante señalar que, al redefinir la noción de lo político, la izquierda no puede limitarse a rechazar de plano la reciente convergencia de las visiones liberal y derechista de la democracia. Por el contrario, la izquierda debe «profundizarla y expandirla en la dirección de una democracia radical y plural».¹⁶ Para Laciau y Mouffe, esto equivale a reconocer la importancia de esos antagonismos fundamentales que aparecen entre las mujeres, las diversas minorías raciales y sexuales y otros grupos subordinados que han abierto nuevos espacios políticos radicales en torno a los cuales presionan en favor de la extensión del discurso y de los derechos democráticos. La emergencia de estas nuevas luchas democráticas demuestra la necesidad de una vi-

15. Laciau y Mouffe, *Hegemony and Socialist Strategy*, págs. 186-187 (trad. cast.: *Hegemonía y estrategia socialista*, Madrid, Siglo XXI, 1987).

16. *Ibid.*, pág. 176.

sión revitalizada del significado y la importancia del concepto de lo político. Benjamin Barber refuerza esta visión al sostener con razón que la izquierda norteamericana necesita basar la noción de lo político en tradiciones históricas que, por una parte, ponen al descubierto el poder subversivo y dignificador del discurso democrático y, por otra parte, respaldan la importancia clave de la autonomía del discurso político para comprender e influir en aspectos decisivos de nuestra vida cotidiana. Escribe el citado autor:

La alternativa (para la izquierda) es una revitalización de la autonomía de la política, y de la soberanía de lo político sobre otros dominios de nuestra existencia colectiva. La tradición que nació a partir de la Constitución norteamericana vio la igualdad cívica como la igualdad crucial. De acuerdo con esta tradición, la política puede rehacer el mundo, y el acceso político, la igualdad política y la justicia política son los medios que conducen a la igualdad económica y social. Las mejores armas de la izquierda continúan siendo la Constitución norteamericana y la tradición política democrática que ésta ha alimentado.

La democracia aparece aquí como un activo movimiento social basado en relaciones ideológicas e institucionales de poder que apelan a una vigorosa política de participación empapada en las tradiciones democráticas vinculadas a Jefferson. Antes de que una noción radical de democracia pueda entrar a formar parte del programa de la formación del profesorado, la izquierda necesita desarrollar un concepto de ciudadanía activa, el cual sería vigorosamente progresista frente a los portavoces liberales y conservadores «que abogan por mayor moderación en la democracia, medidas para que la población recaiga... en un estado de apatía y pasividad con el fin de que la democracia, en el sentido antes indicado, pueda sobrevivir».¹⁷ En términos radicales, la ciudadanía activa no reduciría los derechos democráticos a la mera participación en el proceso de la votación electoral, sino que extendería la noción de derechos a la participación en la economía, el Estado, y otras esferas públicas. Thomas Ferguson capta este sentimiento al observar que

los prerequisites para una democracia efectiva no son en realidad la inscripción automática de los votantes, ni siquiera el hecho de celebrar las votaciones en domingo, aunque ambas cosas pueden ayudar. La base real de una democracia efectiva la constituyen más bien unos sindicatos poderosos de fuerzas más profundamente institucionales, unos terceros partidos fácilmente accesibles, unos medios de comunicación baratos, y una floreciente red de cooperativas y organizaciones comunitarias.

17. Benjamin Barber, «A New Language for the New Left», *Harper's Magazine* (noviembre de 1986), 50.

18. Noam Chomsky, *Turning the Tide*, Boston, South End Press, 1986, pág. 223.

19. *Ibid.*

En segundo lugar, *un lenguaje radical centrado en la ciudadanía y la democracia provoca un fortalecimiento de los lazos horizontales entre los ciudadanos*. Esto exige una política diferenciada, en la que se reconozcan las demandas, culturas y relaciones sociales de grupos diferentes como parte del discurso de pluralismo radical. Como forma de pluralismo radical, la categoría de diferencia no se reduce al individualismo posesivo del sujeto autónomo que constituye el núcleo de la ideología liberal. Por el contrario, la diferencia debería basarse en diversos grupos sociales y esferas públicas, cuyas voces y prácticas sociales únicas contienen sus propios principios de validez, compartiendo simultáneamente una misma conciencia y un mismo discurso públicos. Un elemento central de esta forma

i de pluralismo radical es una filosofía pública que reconoce las fronteras entre diferentes grupos, el propio y otros, y que, sin embargo, crea una política de confianza y solidaridad que respalda una vida común basada en principios democráticos que crean las condiciones previas ideológicas e institucionales necesarias tanto para la diversidad como para el bien común.²⁰

Esto nos conduce a nuestra tercera consideración destinada a revitalizar el concepto de ciudadanía y democracia para futuros profesores. *Un discurso revitalizado de democracia no debería basarse exclusivamente en un lenguaje de crítica*, que, por ejemplo, limita su centro de interés en las escuelas a la eliminación de relaciones de subordinación y desigualdad. Este es un importante problema político, pero tanto en términos teóricos como políticos resulta lastimosamente incompleto. Como parte de un proyecto político radical, el discurso democrático necesita también un lenguaje que combine una estrategia de oposición con una estrategia para construir un nuevo orden social. Semejante proyecto representa al mismo tiempo una lucha sobre una tradición histórica y la construcción de un nuevo conjunto de relaciones sociales entre el sujeto y la comunidad en general. Pero, más específicamente, la izquierda necesita situar

la lucha por la democracia en un proyecto utópico que articule activamente una visión del futuro basada en un lenguaje programático de responsabilidad cívica y bien común. Ernst Bloch presta una significativa atención al impulso utópico en el pensamiento radical, y su idea de la producción de imágenes de lo que «todavía no» existe está claramente reflejada en su análisis de las ilusiones.

Los sueños nos asaltan tanto de día como de noche. Y ambos tipos de sueños están motivados por los deseos que tratan de hacer realidad. Pero los sueños que se sueñan de día son distintos de los que se sueñan de noche; en los sueños que se sueñan de día el «yo» persiste del principio al fin, consciente y privadamente, imaginándose las circunstancias e imágenes de una vida deseada y mejor. El contenido de los sueños que se sueñan de día no es, como en el caso de los sueños nocturnos, un regreso a experiencias reprimidas y a sus asociaciones, sino que, en la medida de lo posible, se refiere a un viaje libre por el futuro, de forma que, en lugar de reconstruir aquello que ya no es consciente, las imáge-

20. Christopher Lasch, «Fraternalist Manifesto», *Harper's Magazine* (abril de 1987), 17-20.

nes de lo que todavía no existe pueden ser llamadas a la vida y al mundo por la fantasía.²¹

La importancia concedida por Bloch a la dimensión utópica de los sueños que se sueñan de día nos lleva a una cuarta consideración. En nuestra opinión, *la insistencia en la incorporación de la idea utópica de «posibilidades no realizadas» en la teoría radical aporta una fundamentación para analizar y constituir teorías críticas acerca de la enseñanza escolar y la ciudadanía*. Tanto la enseñanza escolar como la forma de ciudadanía por ella legitimada pueden ser desconstruidas como un tipo de narrativa histórica e ideológica que proporciona una introducción a, una preparación para y una legitimación de formas particulares de vida social en las que tienen un lugar central una visión del futuro y el sentido de cómo podría ser la vida. Dado el carácter fundamentalmente antiutópico que posee en tan alto grado el discurso radical en la actualidad, la incorporación de una lógica utópica como parte de un proyecto de posibilidad representa un decisivo avance en el replanteamiento del papel de los profesores.

Finalmente, *los educadores necesitan definir las escuelas como esferas públicas donde la dinámica de compromiso popular y política democrática puedan cultivarse como parte de la lucha por un Estado democrático radical*. Es decir, los educadores radicales necesitan legitimar las escuelas como esferas públicas democráticas, como lugares que ofrecen un servicio público esencial en la construcción de ciudadanos activos, con el fin de preservar su aportación decisiva al mantenimiento de una sociedad democrática y una población crítica. En este caso, la enseñanza escolar debería analizarse desde el punto de vista de su potencial para incrementar la educación cívica, la participación ciudadana y el valor moral. Una teoría de la ciudadanía crítica referida a los programas de educación de los profesores debe empezar desarrollando roles alternativos para los profesores como intelectuales radicales tanto dentro como fuera de las escuelas. Es éste un tema muy importante porque pone de relieve la necesidad de relacionar la lucha política dentro de las escuelas con metas sociales más amplias. Al mismo tiempo, este tema subraya la importancia que tiene el hecho de que tanto los futuros profesores como los que ya dan clase utilicen sus habilidades e intuiciones en alianza con otros que tratan de redefinir el ámbito de la política y de la ciudadanía.

La pretensión de desarrollar una pedagogía radical para la potenciación de las futuras generaciones de alumnos y profesores obliga a las escuelas de educación a replantearse la naturaleza de sus programas y prácticas. Reconocemos, sin embargo, que el proyecto que nosotros estamos describiendo aquí implica una atención ininterrumpida. Quienes se preparan para ejercer como profesores necesitan más tiempo de clase — más del que normalmente se les ofrece a lo largo de uno o dos años de formación como profesores— para investigar las

21. Ernst Bloch, *The Philosophy of the Future*, Nueva York, Herder y Herder, 1970, págs. 86-87.

conexiones teóricas que nosotros hemos sugerido entre enseñanza escolar, subjetividad, ciudadanía y poder.²²

Naturalmente, un programa radical para la reforma de la escuela debe empezar por algo concreto, y unos cuantos grupitos de maestros que trabajan aisladamente en sus respectivas escuelas no son suficientes para ofrecer las condiciones necesarias para transformar las escuelas en esferas contrapúblicas. Las condiciones para democratizar las escuelas al servicio de una potenciación de profesores y estudiantes exigen que, para empezar, se revisen los programas de las escuelas y centros de formación del profesorado en el sentido que nosotros hemos sugerido. Para una reforma radical es importante, además, la necesidad de que los profesores reconozcan que las esferas contrapúblicas no pueden crearse únicamente dentro de las instituciones de formación o en las aulas escolares, sino que también han de fusionarse con otras comunidades de resistencia. El proyecto que nosotros hemos descrito se centra en el papel que los programas y centros de formación del profesorado pueden desempeñar en la ampliación del discurso democrático. Pero este proyecto supera con mucho las competencias de las citadas instituciones y pone de manifiesto la necesidad de que se produzcan movimientos sociales más amplios y cambios estructurales. En último término, las reformas más amplias no sólo exigen que los profesores se comprometan con nuevos movimientos sociales, sino que los programas de formación del profesorado deben redefinir la naturaleza del porqué y del cómo funcionan en la sociedad.

Conclusión

En la hora presente, la vida pública se inclina claramente a favor de los valores e intereses de los ricos y privilegiados. La avaricia ha reemplazado a la compasión, y la búsqueda de beneficios condena los intereses sociales a una especie de amnesia individual y social. El nuevo discurso de la ideología neo-conservadora y *yuppie* supone un peligro no sólo para los pobres, las minorías, las mujeres y los ancianos, sino también para las escuelas públicas de la nación, para sus servicios sociales y organismos de bienestar social. Como hemos sostenido a lo largo de este capítulo, el mensaje central es que los ultraconservadores han lanzado un ataque a gran escala contra el significado y las posibilidades de un razonamiento crítico y de los valores democráticos. Aquellas esferas públicas que podrían ofrecer el espacio crítico para el desarrollo de movimientos sociales o servir de apoyo a prácticas sociales opositoras compatibles con los impulsos más importantes de la democracia se han convertido en objeto de rechazo ideológico y de desprecio por parte de los grupos de derechas, tanto

22. Henry A. Giroux y Peter McLaren, «Teacher Education and the Politics of Engagement: The Case for Democratic Schooling», *Harvard Educational Review* 56 (3), 213-238.

dentro como fuera del gobierno, y en muchos casos se pretende eliminarlos del horizonte de la vida pública norteamericana. En un primer nivel, esto ha significado la eliminación o el recorte de los fondos económicos destinados a esas instituciones. En otro nivel, esto ha significado un ataque ideológico perfectamente planeado contra los fundamentos básicos de tales instituciones. Este es precisamente el caso, por ejemplo, de las diversas críticas y medidas políticas destinadas a socavar las escuelas públicas de la nación. A los ultraconservadores les gustaría convertir las escuelas públicas en instituciones que se aproximasen a una mezcla de escuela dominical local, economato de la compañía y museo del «viejo oeste». La ideología industrial, el sectarismo religioso y la uniformidad cultural aportan la base para reconstruir las escuelas públicas de acuerdo con, la imagen política de los promotores de la política reaccionaria.

Esto no debería entenderse en el sentido de que la derecha ya ha vencido la batalla. Lo que sí nos sugiere es que los educadores deberían organizarse colectivamente en estos tiempos de búsqueda para luchar en favor de la democracia como forma de vida y para unir los imperativos de la vida cotidiana con formas de democracia económica y política que toman en serio las ideas de liberación, libertad y justicia. En términos más específicos, esto significa que los educadores progresistas de las diversas ramas ideológicas necesitan convertir las escuelas en centros de aprendizaje y de intencionalidad democráticos. Los programas de formación del profesorado pueden desempeñar un papel decisivo a la hora de proporcionar el liderazgo necesario para que las escuelas públicas norteamericanas respondan a la necesidad que tiene la democracia norteamericana de crear una ciudadanía confiada en sí misma, organizada y con auténtico poder. Igualmente, los programas de educación de los profesores pueden desempeñar un papel central en el desarrollo de una filosofía pública que reúna aprendizaje y potenciación con una visión de lealtades más amplias. Bajo **tales** lealtades debería existir una moralidad pública que ponga de relieve **aquellas** responsabilidades sociales atentas a las formas comunitarias que combinan el respeto por la libertad individual y la diversidad social con un compromiso en favor de la vida pública democrática.

Una renovación de una filosofía pública democrática norteamericana tiene **que** estar impulsada por una visión que, más que restringir, amplíe las posibilidades humanas. Se da por sentado aquí que la historia es algo abierto, incierto y por lo que merece la pena luchar; lo decisivo es, pues, una visión del futuro en la que la historia no se reduzca simple y llanamente a la aceptación de un conjunto de prescripciones heredadas acríticamente del pasado. La historia puede ser nombrada y rehecha por quienes se niegan a permanecer en actitud de espectadores pasivos ante el sufrimiento y la opresión humanos. Los educadores pueden unirse entre sí con el fin de politizar la naturaleza de lo que ocurre en la escuela y, al mismo tiempo, para extender el trabajo político de nuestras aulas a otras esferas públicas.

Cuando los Estados Unidos se encaminan ya hacia el siglo xxi, parecen enfrentarse a una doble crisis en materia de educación. Un aspecto de esa crisis se hace evidente en el surgimiento de la nueva derecha y en sus asaltos económicos e ideológicos a las escuelas.¹ El segundo aspecto de la crisis gira en torno al fracaso de los educadores radicales a la hora de armonizar la política educativa neoconservadora con el correspondiente conjunto de visiones y estrategias.² En mi opinión, ambas crisis ofrecen a los educadores la oportunidad no sólo de replantearse la naturaleza y el objetivo de la educación pública, sino también de suscitar ambiciones, deseos y auténtica esperanza en aquellos que están dispuestos a tomarse en serio el problema de la lucha educativa y de la justicia social en el futuro. Pero, para que estas esperanzas resulten viables, necesitamos evaluar no sólo los fracasos del pensamiento educativo de la izquierda en la década pasada, sino también las razones del éxito de la política educativa neoconservadora y del «populismo autoritario», dos aspectos que han sido capaces de suscitar un amplio consenso nacional. Al emprender este análisis, quiero considerar en primer lugar la naturaleza y la ideología del discurso neoconservador en lo que respecta a la educación pública y cómo dicho discurso ha supuesto un desafío para los postulados básicos de la teoría educativa radical. Al final del capítulo señalaré brevemente algunos de los elementos de una teoría educativa crítica que, en mi opinión, necesitan ser desarrollados en el futuro.

1. Para un análisis minucioso de este tema, véase Henry A. Giroux, «Public Philosophy and Crisis in Education», *Harvard Educational Review* 42 (mayo de 1984), 186-194. Véase también las penetrantes observaciones de Charles A. Tesconi, Jr., «Additive Reform and the Retreat from Purpose», *Educational Studies* 15 (primavera de 1984), 1-10.

2. Véase mi detallado análisis crítico de los límites del discurso marxista sobre la teoría educativa radical, en Henry A. Giroux, «Marxism and Schooling: The Limits of Radical Discourse», *Educational Theory* 34 (primavera de 1984), 113-135.

El aspecto más llamativo de la crisis en la educación pública y la respuesta que la misma está provocando por parte de los neoconservadores se refleja en el discurso que normalmente se utiliza para describir el papel que deberían desempeñar las escuelas en la sociedad norteamericana. Las escuelas han dejado ya de ser alabadas por su papel como instituciones democratizadoras. Al contrario, como demuestra el reciente aluvión de informes de diversas comisiones, las escuelas se las contempla ahora dentro de los estrechos parámetros de la teoría del capital humano.³ Dicho en pocas palabras, el distanciamiento tradicional entre escuelas y negocios está ahora a punto de ser liquidado con el propósito de alinear las escuelas más estrechamente con negocios e intereses corporativos a corto y a largo plazo.

La educación pública se ha convertido en un bastión de la ideología corporativa en una coyuntura histórica específica de los Estados Unidos. Para muchos, esta coyuntura tiene todas las características de una expresión de la recesión económica capitalista, y así la interpretan. Pero esta explicación es exacta sólo en parte y, en cuanto tal, no alcanza a comprender la popularidad del discurso neoconservador acerca de la educación pública como parte de la lucha —que es al mismo tiempo la respuesta que se trata de dar— contra la crisis política e ideológica que actualmente atraviesa la nación. En otras palabras, los neoconservadores no han surgido de la nada, sino que forman parte de un variado conjunto de tradiciones históricas que en este momento específico de la historia se han unido para dar lugar a una fuerza política e ideológica particular. Y al hacer esto han reorientado y remodelado la naturaleza política de su discurso y sus configuraciones ideológicas que éste informa. Por otra parte, los neoconservadores parecen resultar convincentes para un público norteamericano que se siente molesto e intimidado por los cambios que su país ha sufrido desde la década de 1960. Lo más llamativo aquí es la paradoja de que determinados grupos que descaradamente favorecen a los ricos, a las clases superiores y la lógica del individualismo desenfrenado puedan movilizar tan eficazmente las necesidades y deseos de grupos subordinados y oprimidos como las clases trabajadoras, las minorías y otros.

El discurso neoconservador acerca de la enseñanza pública no encuentra acogida únicamente en un amplio sector de descontentos, sino que además toma posición en importantes temas educativos, tales como patrones, valores y disciplina escolares. Al movilizar el descontento público existente, combina dos aspectos de la filosofía conservadora, de forma que a su discurso teórico añade un poderoso elemento de atracción popular-cultural. De diversas maneras, el discurso neoconservador abarca elementos comunitarios y localismo en su defensa de la familia, de la autoridad patriarcal y de la religión. También estos aspectos de la filosofía conservadora tradicional se combinan con éxito con

3. Véase Giroux, «Public Philosophy».

los dogmas del liberalismo clásico, con su insistencia en el individualismo, el espíritu competitivo y el esfuerzo y la recompensa personales.

Por ejemplo, en relación con el tema de la defensa de la familia, el discurso neoconservador examina todo un abanico de temas relativos a la naturaleza de la actual crisis económica y moral, tal como ellos la definen. En este caso, la familia es contemplada como una entidad «natural» que proviene de Dios y existe por encima de los avatares de la historia. Definida como el centro de la moralidad y del orden, la familia nuclear es celebrada como lugar de civilización, comunidad y control social. Como unidad primaria de la sociedad, se apela a ella como a un referente moral y político a partir del cual se moviliza y emprende una lucha constante contra sus «enemigos». Alien Hunter observa:

En la defensa de la familia se combinan... una gran cantidad de temas. De esta manera la imaginería de la familia actúa como un «símbolo de condensación» y, como en el caso de la «coalición en defensa de la familia», suele sacar a colación juntos un amplio abanico de distintos temas otorgándoles una imagen positiva. También los enemigos se incluyen en el mismo saco. Feministas, cultura juvenil y drogas, música negra, homosexuales, aborto, pornografía, educadores liberales, leyes proabortivas, contracepción, y una mezcla de otros fenómenos, todos se asimilan en un rasgo común: son agentes destructivos de la familia y, juntamente con ella, de la sociedad.

El discurso neoconservador también calienta sus motores para la celebración de la familia con la ideología del individualismo. Aunque a primera vista la ideología del individualismo militante puede parecer estar en desacuerdo con el apoyo a la familia y la comunidad, de hecho es desplazado hacia otra esfera de la sociedad, en el sentido de que es utilizado como un puntal ideológico para dirigir un ataque contra el Estado y otras formas de intervención burocrática. En este caso, los conceptos de movilidad, liberación y libertad se relacionan con la habilidad de los individuos para adaptar su destino a la dinámica competitiva del mercado. Por el contrario, se afirma que la intervención del Estado y del gobierno bloquea esta posibilidad y, por consiguiente, socava los valores del trabajo duro y de la autosuficiencia, al tiempo que erosiona el bienestar económico y el aislamiento espiritual y patriarcal necesarios para mantener la vida familiar.

Un aspecto interesante de la ideología neoconservadora es que se toma en serio la manera en que el Estado y otras instituciones, incluyendo las escuelas, o bien se entrometen en las vidas de las personas, o bien, a través de la arrogancia de la política administrativa, tratan de excluirlas de la participación en asuntos vitales que afectan a sus experiencias en el nivel de lo cotidiano. Ni que decir tiene que, en muchos aspectos, la gente de la clase trabajadora

4. Alien Hunter, «In the Wings: New Right Ideology and Organization», *Radical America* 15 (1981), 129.

y otras personas responden positivamente a las ideologías antiestatales porque creen que la política estatal y las prácticas sociales no entrañan ventajas, sino degradación y fuertes imposiciones burocráticas en sus vidas. Por otra parte, muchas personas han expresado, acerca de la educación pública, una cierta ambivalencia, que los conservadores han capitalizado en su favor y redefinido según sus propios intereses.

Para muchas personas, las escuelas ocupan un lugar importante, aunque paradójico, entre sus experiencias cotidianas y sus sueños de futuro. En cierto sentido, la educación pública ha representado una de las pocas posibilidades para la movilidad social y económica. Pero, en razón de los numerosos problemas que afectan a los sistemas escolares, ya se trate de violencia escolar, absentismo, escaso rendimiento, o de una disminución de los recursos económicos, el interés popular se ha desplazado desde el énfasis en lograr el acceso a la educación pública hacia el interés por configurar y controlar la política escolar. La ideología neoconservadora ha sido políticamente hábil al afrontar estos problemas, pero lo hace de una manera que los representa «dentro de una lógica... que sistemáticamente los alinea con las posiciones políticas y estrategias de clase de la derecha».⁵

Al capitalizar los sentimientos y el descontento populares, el discurso neo-conservador ha tenido el oportunismo de defender las políticas educativas que promueven valores tradicionales y formas conservadoras de autoridad y disciplina. Más que negar el papel de las escuelas en la promoción de valores, los neoconservadores han sostenido que la regulación moral debería convertirse en una dimensión central del curriculum. Consiguientemente, el curriculum escolar ha pasado a ser uno de los más importantes puntos de contestación popular y el lugar idóneo para cierto tipo de lucha competitiva. Esto se ha visto claramente cuando los neoconservadores han defendido la inclusión de prácticas religiosas, la prohibición de libros subversivos y áreas de estudio y un continuo apoyo de formas de enseñanza escolar que muestran un esfuerzo instrumental en el desarrollo de currículos que entronizan metas y valores que fortalecen la ideología del pragmatismo empresarial. Además, dado que la política neoconservadora promueve los recortes en las ayudas económicas a las escuelas públicas y a otros formas de servicio social, crea una nueva fuerza laboral de mujeres sin salario, las cuales, según los neoconservadores, están confinadas al hogar. Al mismo tiempo, los neoconservadores apoyan con fuerza el trabajo voluntario realizado por madres para hacer frente a los recortes del personal docente y de servicios en las escuelas.⁶ En este caso, el ataque a la educación pública se ve reforzado por una política discriminatoria contra las mujeres.

5. Stuart Hall, «Moving Right», *Socialist Review* 11 (enero-febrero de 1982), 128.

6. Miriam David, «Nice Girls Say No», *New Internationalist* (marzo de 1984), 26; Miriam David, «Teaching and Preaching Sexual Morality: The New Right's Anti-Feminism in Britain and the U.S.A.», *Journal of Education* 166 (marzo de 1984), 63-76.

La conclusión de todo esto se revela cabalmente en la manera en que la ideología neoconservadora separa la educación pública del discurso de autopo-tenciación y libertad colectiva. Más que hacer frente a las desigualdades y fracasos reales de la educación pública, la política neoconservadora contempla la educación pública dentro de un modelo de razón que hace el elogio de estrechas preocupaciones económicas, intereses privados y valores fuertemente conservadores.

Es instructivo observar que el discurso neoconservador que actualmente domina el debate sobre la educación en los Estados Unidos ha reforzado en parte su posición al relacionar las crisis en la vida cotidiana con los fracasos en la educación pública. Lo que aquí es particularmente interesante es que las coaliciones neoconservadoras han sido capaces de actuar de mediadoras en los intereses populares acerca de la enseñanza escolar en torno a una serie de temas ideológicos, de una manera que ha oscurecido casi totalmente la aportación de los educadores radicales en el actual debate. En mi opinión, este hecho no habla tanto a favor de la credibilidad de la ideología neoconservadora como del fracaso teórico de los educadores radicales a la hora de tomar en serio las particularidades sociales e históricas de las vidas de las personas. Durante demasiado tiempo la educación radical se ha centrado o bien en la cuestión de quién tiene acceso a la educación pública, o bien en desesperantes relatos de cómo las escuelas reproducen, a través de sus currículos explícitos y ocultos, las múltiples desigualdades que son características de la sociedad dominante. Esto no debería sugerir que los educadores de izquierda no hayan aportado importantes puntos de vista sobre la forma en que trabajan las escuelas, sino más bien que tales puntos de vista han resultado teóricamente insuficientes para desarrollar una teoría crítica más comprensiva de la enseñanza escolar. Durante la última década, los estudios radicales acerca de la enseñanza escolar se han centrado con excesiva insistencia en la crítica de dicha enseñanza, pero han fracasado en la empresa teórica más difícil de sentar las bases para la construcción de modalidades alternativas de teoría y práctica educativas.

La naturaleza unilateral de la teoría radical se hace evidente en la manera en que trata los conceptos de poder, control social y lucha popular. Por ejemplo, en esos estudios el poder es definido a menudo primariamente como una fuerza negativa que está al servicio de la dominación. Tratado como un ejemplo de negación, el poder ha asumido la característica de una fuerza contaminante que deja la impronta ya sea de dominación ya sea de impotencia en todo lo que toca. Consiguientemente, el concepto de control social se ha convertido en sinónimo de ejercicio de dominación en las escuelas, y la cuestión de cómo las escuelas podrían convertirse en lugar de producción de nuevas formas de conocimiento y de prácticas sociales de signo opositor ha sido en gran parte ignorada. Está claro, por ejemplo, que ha existido una confusión fundamental acerca de lo que constituía la libertad dentro del discurso de la pedagogía radical. Este punto aparece más claramente en el postulado, subyacente en la teoría

educativa más radical, de que la disciplina, la autoridad y los patrones académicos escolares representan otras tantas imposiciones coercitivas que limitan el desarrollo de las habilidades naturales, emocionales e intelectuales de los estudiantes. De esta manera, la libertad se convirtió en sinónimo de desenmascaramiento y eliminación de las restricciones ideológicas y materiales impuestas por las escuelas, creyendo que de esa manera los estudiantes descubrirían sus auténticas habilidades y posibilidades de aprendizaje. En otras palabras, la libertad se entendió como la ausencia de control y el estudiante quedó definido como la encarnación de una individualidad que tiene que madurar como parte de un proceso natural de desarrollo. En esta explicación teórica se ha perdido la comprensión de que la educación funciona siempre de forma compleja, como una fuerza positiva o negativa, para producir las condiciones mismas bajo las cuáles se constituye la individualidad. En mi opinión, la libertad no está separada del poder o de los temas relacionados con la autoridad, los patrones y la disciplina dentro de las escuelas. De hecho, está directamente ligada al tema de cómo se configura y al mismo tiempo emerge de aquellas condiciones diarias que contribuyen a que las escuelas produzcan estudiantes cultos con sentido crítico y dotados de responsabilidad social. Valerie Walkerdine insiste con fuerza en este punto al afirmar que «lo que los educadores necesitan comprender es cómo se forma en medio de los sistemas de regulación social, incluida la educación, esa condición que llamamos individualidad».⁷

La teoría educativa radical ofrece muchas críticas profundas acerca de la naturaleza socialmente construida del curriculum escolar, aunque simultáneamente deja de tomarse en serio lo que implica ese juicio de valor. Es decir, el curriculum escolar no se limita a ser una simple construcción social, sino que al mismo tiempo es una expresión histórica de luchas sostenidas en el pasado sobre lo que constituía autoridad política y cultural y sobre las formas de regulación ética, intelectual y moral implícitas en formas específicas de autoridad escolar. Con escasas excepciones, los teóricos de la pedagogía radical prestaron poca atención a los aspectos positivos de la vida escolar, por ejemplo, a aquellas dimensiones de la enseñanza escolar que calaron muy hondamente en los intereses de la experiencia cotidiana. En este caso se dejaron de lado cuestiones tales como qué es lo que constituye el conocimiento crítico, o cómo deberían desarrollarse el lenguaje y la cultura como parte de una pedagogía crítica. Más concretamente, se ha ignorado el tema fundamental de cómo definir un concepto positivo del control y la responsabilidad sociales a partir del cual construir y defender determinadas concepciones de la organización escolar, las relaciones del aula y los cuerpos jerárquicamente organizados de conocimiento escolar. Quiero terminar este capítulo deteniéndome brevemente en algunos

7. Valerie Walkerdine, «It's Only Natural; Rethinking Child-Centered Pedagogy», en Do-nald, *Is There Anyone Viere from Education?*, Londres, Pluto Press, 1983, pág. 87.

de estos temas; veremos cómo los definiría una pedagogía crítica aplicable no sólo en la hora presente sino en el futuro.

Si las escuelas han de contemplarse como lugares activos de intervención y lucha, y en ellas profesores y alumnos van a tener la posibilidad de redefinir la naturaleza del aprendizaje y la práctica críticas, se habrá de empezar redefiniendo la relación existente entre poder y control social. En este caso, el poder deberá verse como una fuerza negativa y *al mismo tiempo* positiva, como algo que simultáneamente actúa *sobre y a través* de la gente. El poder es de naturaleza dialéctica, y por su modo de operación capacita y al mismo tiempo constriñe. Esta visión más dialéctica del poder tiene importantes implicaciones para redefinir la relación entre control social y enseñanza escolar.

Es importante comprender el control social como algo que tiene posibilidades positivas y negativas. Es decir, cuando aparece ligado a intereses que promueven la potenciación personal y social, el constructo del control social proporciona el punto de partida teórico sobre el que se pueden establecer las condiciones para un aprendizaje y práctica críticos. A su vez, el concepto de poder que subraya esta postura comienza con el postulado de que, si el control social ha de servir a los intereses de la libertad, tiene que actuar de tal forma que potencie a profesores y estudiantes. Tal como se utiliza en este contexto, el control social se refiere a formas de práctica necesarias para la exigente tarea de diseñar currículos que otorguen a los estudiantes una voz activa y crítica, proporcionándoles las habilidades básicas para el análisis y el liderazgo en el mundo moderno.

Pero el concepto de control social que estamos usando aquí se refiere también a algo más fundamental. Conecta la noción de libertad con formas de estructura y disciplina sociales que podrían ser esenciales a la hora de crear y ordenar nuevos criterios para el desarrollo del tipo de curriculum necesario para promover formas de pedagogía crítica. Una noción crítica de control social no puede eludir el difícil tema de la responsabilidad, de proporcionar el contexto y las condiciones necesarios para el desarrollo de formas liberadoras de enseñanza escolar.

Asociada con este contexto de control social está la necesidad de que los profesores radicales se tomen en serio la relación existente entre enseñanza escolar y lo que yo denomino «poder cultural». Tradicionalmente, la cultura escolar ha operado principalmente dentro de una lógica que la defiende como parte del edificio de la cultura superior. La misión del profesor era transmitir esta forma de cultura a los estudiantes, con la esperanza de que neutralizaría las formas culturales reproducidas en los terrenos de la cultura popular y de la experiencia de pertenecer a una clase subordinada. Los educadores de izquierda combatieron esta visión de la cultura argumentando que la misma cultura superior se había desarrollado a partir del edificio de la dominación y la mistificación y que como tal tenía que ser rechazada. Como parte de una tarea educativa de oposición, la cultura de los grupos oprimidos tenía que ser rescata-

da y re-presentada de forma que fuese capaz de neutralizar las peores dimensiones de la cultura dominante. La idea clave era aquí que los educadores radicales tenían que trabajar con la experiencia de grupos oprimidos. Aunque esta postura es muy penetrante, tanto a la hora de criticar la cultura dominante como al otorgar una voz a culturas subordinadas (clase trabajadora, negros, mujeres), no consiguió generar un método y una pedagogía críticos para abordar simultáneamente las culturas dominantes y las subordinadas. En otras palabras, los defensores del concepto en cuestión no supieron tomar en serio la necesidad de trabajar no sólo con, sino también sobre las culturas subordinadas. De esta manera, «trabajar sobre las culturas subordinadas» no significa únicamente confirmar las experiencias culturales subordinadas, sino también someterlas a una crítica que nos permita recuperar tanto sus puntos fuertes como sus debilidades. De manera parecida, si el concepto de poder cultural ha de proporcionar la base teórica para algunas formas de pedagogía crítica, ha de convertirse en punto de referencia para examinar lo que los estudiantes y otras personas necesitan aprender aparte de sus propias experiencias. Esto indica la necesidad de redefinir el papel del conocimiento dentro del contexto de los estudios culturales y del curriculum.

Así pues, una pedagogía crítica tendría que centrarse en el estudio del curriculum no simplemente como una cuestión de mejora de la propia cultura o por mimetismo con formas específicas de lenguaje y conocimiento. Debería insistir en aquellas formas de aprendizaje y conocimiento que están orientadas a proporcionar una comprensión crítica de la formas en que actúa la realidad social; debería centrar su atención en la naturaleza de sus procesos formativos, en la forma en que se sustentan determinadas dimensiones de esa realidad y, finalmente, en la forma en que pueden cambiarse aquellos aspectos de esa misma pedagogía crítica que están relacionados con la lógica de la dominación. Stuart Hall nos ofrece una idea más específica del tipo de habilidades que implicaría este tipo de pedagogía crítica. Escribe este autor:

Se trata de aquellas habilidades que son básicas, en este momento, para una clase que tiene la intención de guiar, y no simplemente servir, al mundo moderno. Son las habilidades básicas y generales de análisis y conceptualización, de conceptos e ideas y principios, más que de «contenidos» específicos y trasnochados, de abstracción, generalización y categorización, en todos los planos que sea posible enseñarlas.⁸

De manera parecida, este enfoque de la pedagogía crítica estaría basado en un concepto dialéctico de lo que se considera conocimiento y práctica escolar realmente útiles en la puesta a punto de un curriculum liberador. Se desarrollaría en torno a formas de conocimiento que, además de desafiarlas, se apropiarian

8. Stuart Hall, «Education in Crisis», en *Is There Anyone Here from Education?*, pág. 6.

críticamente de las ideologías dominantes, sin limitarse a rechazarlas indiscriminadamente; por otra parte, este enfoque tomaría las particularidades históricas y sociales de las experiencias de los estudiantes como punto de partida para desarrollar una pedagogía crítica del aula; es decir, empezaría con experiencias populares, haciéndolas significativas respecto del compromiso crítico. Desde el momento en que los educadores críticos comienzan pensando acerca de las estrategias pedagógicas apropiadas para el siglo xxi, tarde o temprano tendrán que aclarar el tipo de curriculum que se necesita para construir una democracia socialista crítica. Esto significa que se han de redefinir conceptos tales como poder, cultura escolar y conocimiento realmente útil. Esta tarea no exige de suyo que se desacrediten las formas actuales de enseñanza escolar y de teoría educativa, pero habrá que reelaborarlas, poner en tela de juicio los ámbitos en que se desarrollan, y construir sobre ellas las posibilidades democráticas de que son depositarias tanto las escuelas como las visiones que guían nuestras acciones.

En este capítulo he querido sugerir algo que apunta a la necesidad de dotar a la teoría y la práctica educativas de una visión de futuro, a la que, como yo espero, corresponderá por parte de los educadores la buena disposición a la lucha y al riesgo. La naturaleza de esta tarea puede parecer utópica a primera vista, pero lo que está en juego es demasiado importante como para ignorar semejante desafío.

14 REPRODUCIENDO LA
REPRODUCCIÓN:
LA POLÍTICA DEL ENCASILLAMIENTO
(TRACKING)

POR HENRY A. GIROUX Y PETER MCLAREN

Ya en 1922, George S. Counts puso en tela de juicio los principios democráticos que pretendidamente estructuran la naturaleza y las prácticas de la enseñanza escolar norteamericana. Al analizar el rendimiento académico en las escuelas públicas, Counts pudo descubrir y demostrar documentalmente una clara relación entre oportunidades educativas y estructura de clase social:

Parece... probable que la selección es en primer lugar sociológica y en segundo lugar psicológica; que los muchachos entran y permanecen en la escuela secundaria porque proceden de familias de las clases influyentes y más adineradas, y no en razón de su mayor capacidad... ¿Por qué tenemos que proporcionarle, a expensas del dinero público, esas oportunidades educativas superiores a Y porque es un banquero y prácticamente se las negamos a X porque su padre limpia las calles de la ciudad? Debemos distinguir entre aquella educación que es para todos y aquella otra que sólo está destinada a unos pocos. Actualmente, nuestra educación secundaria es del primer tipo en teoría, pero en la práctica actúa como la del segundo tipo.

Aunque ya han transcurrido sesenta y cinco años desde el estudio de Counts, las escuelas continúan presentando esta desigualdad de clase, de sexo y de raza. El problema se hace del todo evidente en la práctica del encasillamiento (*tracking*) institucionalizado.

Aunque el debate sobre el encasillamiento (*tracking*) escolar sale a la superficie cada década, a menudo se ve relegado a un segundo término o marginado por razones presupuestarias o administrativas que parecen más imperiosas. El libro de Jeannie Oakes, *Keeping Track*, promete traer de nuevo el tema del encasillamiento al primer plano del debate. Oakes, investigador asociado de

1. George S. Counts, *The Selective Character of American Secondary Education*, Chicago, University of Chicago Press, 1922, págs. 154, 156.

la Education Graduate School de UCLA, ha reunido y ordenado una impresionante cantidad de datos en relación con un tema antiguo, pero importante: la estructuración de los currículos escolares y de la pedagogía con el fin de que resulten favorecidos algunos grupos en detrimento de otros basándose en distinciones raciales, sexuales y de clase social.²

El libro de Oakes aparece en un momento importante de nuestra historia, dado el alcance del debate y de la actividad reformadora que rodea la educación norteamericana hoy en día. En este debate, los neoconservadores han ganado los primeros asaltos y el discurso de la reforma educativa ha quedado limitado a la lógica reduccionista del progreso económico y del rendimiento individual. En tales circunstancias, la aparición de *Keeping Track* en la plaza pública educativa es especialmente bienvenida, aunque sólo sea para recordar a los educadores y al público la responsabilidad de la organización escolar y de la administración en la producción de la desigualdad y de la injusticia.

El estudio de Oakes se abre con un intento serio de «dejar libre el acceso a la tradición» del encasillamiento educativo al trazar el desarrollo de la agrupación de acuerdo con la habilidad, y el encasillamiento en las escuelas norteamericanas a lo largo de los últimos cien años. El influjo de los inmigrantes sin apenas preparación procedentes de Europa del sur y del este al comienzo del siglo xx, respaldado por la aprobación de las leyes que regulaban el trabajo de los niños y por la educación obligatoria, adelantó el nacimiento de la escuela secundaria comprensiva. Este nuevo tipo de enseñanza escolar hizo necesario el abandono de la «idea decimonónica de la necesidad de una serie de aprendizajes comunes para construir una nación cohesionada» en favor de una diversificación del curriculum en la forma de encasillamiento y agrupación homogénea.³ El darwinismo social proporcionó la ideología legitimadora para caracterizar a las minorías étnicas y a los pobres como situados más abajo en la escala evolutiva y menos equipados desde el punto de vista del desarrollo moral que la mayoría angloprotestante. Unido al creciente interés por preservar la cultura blanca anglosajona dominante contra la «perversión» de la población inmigrante, el darwinismo social apoyó de esta manera la tendencia hacia la americanización que eventualmente llegó a dominar el curriculum escolar.

La industria norteamericana iba a proporcionar la lógica para este nuevo tipo de educación al presentar escuelas con un modelo de aprendizaje inspirado en la fábrica. Consiguientemente, y con el acicate de una economía industrial entonces en ciernes, la producción y la eficiencia se convirtieron en los principios ideológicos que condujeron al establecimiento de la educación profesional como el curriculum alternativo apropiado para estudiantes que no estuviesen ligados a un *college*. Por su parte, el desarrollo de los tests de inteligencia proporcionó la base racional objetiva necesaria para distribuir a los estudiantes

2. Oakes, *Keeping Track*.

3. *Ibid.*, pág. 21.

en diversos programas de acuerdo con sus trasfondo étnico, racial y económico. Emprendidos «en el espíritu de la eficiencia científica», los tests educativos fueron vistos como expresión de la meritocracia, puesto que se utilizaban para distribuir a los estudiantes en grupos con programas especializados donde recibirían lo que, según se creía, era la mejor educación posible, dadas las oportunidades que de esa manera se abrían ante ellos en el mercado del trabajo industrial.

Después de ofrecernos una explicación histórica del encasillamiento (*trac-king*), Oakes desenmascara ciertos mitos y prácticas igualitarios en torno al encasillamiento escolar. Al analizar la radical separación existente entre los valores democráticos que abrazan las escuelas y las ideologías autoritarias y reproductivas que implica la morfología y la práctica del encasillamiento, Oakes se basa en una muestra amplia y compleja de datos tomados de un estudio de finales de los años 70 que investigaba a los alumnos de los cursos inferior y superior de 25 escuelas secundarias (297 aulas en total) donde se había suprimido la segregación; estos datos están desarrollados en el conocido estudio de John Goodlad, *A Place Callea School*.⁴ Partiendo del principio de que «las gentes relacionadas con la escuela deben evitar caer en la trampa de pensar que una preparación temprana para un mundo injusto requiere una exposición temprana a la injusticia»,⁵ Oakes trata de mostrarnos que las escuelas no ejercen los mismos efectos beneficiosos en todos los alumnos por igual. Invariablemente, sostiene nuestra autora, los estudiantes pobres y los procedentes de minorías se ven reducidos a una mayor impotencia y quedan más a merced de los procedimientos de encasillamiento escolar.

Este efecto se deriva en parte de la manera en que se distribuye el conocimiento escolar dentro de los grupos del nivel superior y los del nivel inferior. Oakes sostiene que es más probable que los estudiantes que integran los grupos del nivel inferior, y no los otros, procedan de ambientes pobres y minoritarios y asimilen comportamientos que los hacen más adecuados para profesiones de categoría inferior. En otras palabras, a los estudiantes del nivel inferior se les enseñan conocimientos de rango inferior, con «escaso valor de canje en sentido social y económico».⁶

Oakes analiza también las oportunidades para el aprendizaje. Sus datos revelan que los estudiantes que integran los grupos del nivel superior gozan de ciertas ventajas educativas en comparación con los que integran los grupos de los niveles medio e inferior: a los primeros, los profesores les reservan más tiempo para el aprendizaje; disponen de más tiempo efectivo de clase para actividades de aprendizaje; se espera de ellos que presten mayor atención a los deberes que se les encomienden para hacer en casa; es menor el número de estudiantes a los que se permite que descuiden la tarea; y se les ofrece un mayor número

4. John Goodlad, *A Place Callea School*, Nueva York, McGraw-Hill 1984.
N

5. Oakes, *Keeping Track*, pág. 205.

6. *Ibid.*, pág. 92.

de horas de práctica instruccional. En pocas palabras, por lo que respecta a los estudiantes del nivel superior, el aprendizaje se desarrolla en un entorno que confirma su identidad de estudiantes del nivel superior y que, como tal, estructura el tiempo, la actividad y el lugar de tal forma que se estimula su sentido del yo y su rendimiento.

Para los estudiantes del nivel inferior, el tiempo transcurrido en la escuela puede ser más una carga que una ventaja. Estos estudiantes a menudo ven el conocimiento como algo que no guarda ninguna relación con sus vidas, y la instrucción como una pérdida de tiempo. La escuela se convierte en un lugar para pasar el tiempo, más que para utilizarlo al servicio de la potenciación personal y social. Uno de los méritos de Oakes consiste en haber analizado las reacciones de los estudiantes del nivel inferior a las formas en que las escuelas gestionan y malgastan sus vidas. Si estos estudiantes aprenden algo, lo hacen a pesar de la degradación a que se ven sometidos.

El encasillamiento hace algo más que alienar a los estudiantes de la enseñanza escolar; mina, además, sus aspiraciones sociales y su sentido de la autoestima. Oakes sugiere que los estudiantes que ocupan la escala inferior de la jerarquía social adaptan sus aspiraciones en sentido descendente, sin ser conscientes de que las escuelas los están tratando injustamente. La posición de Oakes da aquí un giro brusco, convirtiendo sin razón lo que es un fallo social en una culpa personal y ofuscando nuestro sentido de cómo pueden rectificarse estas injusticias en el futuro. En líneas generales, las escuelas desempeñan un papel importante en la legitimación de la desigualdad, en la socialización de los estudiantes para que acepten los rasgos desiguales de la sociedad en general.

Oakes examina también la educación profesional y afirma que los programas profesionales tienden ante todo a segregar a los estudiantes pobres y pertenecientes a las minorías dentro de los programas de adiestramiento ocupacional, reservando para los estudiantes de las clases media y superior el curriculum académico. Consiguientemente, la educación profesional se convierte en un factor crucial para la reproducción en las escuelas de las desigualdades raciales, sexuales y de clase social características del orden económico general. No es de extrañar que Oakes descubra que los que no son blancos, mucho más que los blancos, se ven orientados en la formación profesional hacia futuras posiciones sociales y económicas de clase inferior.

Ya hacia el final de su libro, Oakes abandona el lenguaje de la crítica para optar por el lenguaje posibilista. Analiza la legitimidad del encasillamiento y señala algunas características que podrían constituir los puntos focales de acciones legales. Su premisa es que

el encasillamiento es una acción gubernamental que clasifica y divide a los estudiantes y, de esta manera, determina la cantidad, la calidad e incluso el valor del servicio gubernamental (educación) que reciben los estudiantes. Las clasificaciones resultantes son al mismo tiempo duraderas y públicamente deshonorosas.

Es más, dichas clasificaciones no parecen ser esenciales en el proceso de proporcionar los servicios educativos. De hecho, en el caso de algunos estudiantes estas clasificaciones pueden muy bien obstaculizar el proceso educativo.⁷

Evidentemente, la propuesta de Oakes de ver en la acción legal un medio para desafiar los efectos discriminatorios del encasillamiento trata de sugerir una estrategia preliminar que podría desembocar en una igualdad garantizada por las leyes del Estado.

No queremos polemizar con las proposiciones y conclusiones generales de Oakes: a saber, que el conocimiento escolar está distribuido desigualmente y difiere cualitativamente de nivel a nivel; que el encasillamiento limita la movilidad social y económica de los estudiantes; y que la enseñanza escolar coloniza las actitudes de los estudiantes y les enseña a aceptar su estatuto de nivel inferior como algo incuestionable e inviolable. Sin embargo, sí queremos llamar la atención sobre algunos de los problemas teóricos con que se topa Oakes en su ataque al encasillamiento al apoyarse acríticamente en la teoría de la reproducción.

Oakes se inspira en las obras de teóricos de la reproducción como Bowles y Gintis y en teóricos radicales como Paul Willis, Basil Bernstein, Pierre Bourdieu y Jean-Claude Passeron para apoyar sus conclusiones.⁸ No contenta con el empuje teórico de sus propios datos, nuestra autora repite a menudo las tesis centrales de los representantes de la teoría de la reproducción: que la enseñanza escolar legitima la desigualdad; que el estatuto del nivel inferior destruye la autoestima; que las escuelas, como máquinas de clasificación, preparan a los estudiantes para los roles de adultos, contribuyendo así a mantener la estructura social y los patrones organizativos de la sociedad en general; que las escuelas constituyen y distribuyen a los estudiantes de acuerdo con la raza, la clase social y el sexo, y que los estudiantes descontentos normalmente terminan en las mismas profesiones de estatuto social inferior que ya habían sido las de sus padres. Pero, aunque Oakes no duda en servirse de la teoría de la reproducción, no consigue hacerse cargo de sus implicaciones más radicales. Por ejemplo, no presta atención a los efectos paralizantes de la lógica del capital en general, ni a la forma en que esta lógica se produce en el proceso del encasillamiento mismo. En otras palabras, el análisis de Oakes no explica cómo las fuerzas ideológicas y materiales del capital estructuran de hecho —mediante la intervención del Estado, los negocios, y la ideología del éxito y la competitividad individuales— los diversos intereses que operan en las escuelas, al servicio de unas relaciones sociales capitalistas. Tampoco reconoce que, sin impor-

7. *Ibíd.*, pág. 173.

8. Bowles y Gintis, *Schooling in Capitalist America* (trad. cast.: *La instrucción escolar en la América capitalista*, Madrid, Siglo XXI, 1985); Paul Willis, *Learning to Labour*, Lexington, Mass., D.C. Heath, 1977; Bernstein, *Class, Codes, and Control*, vol.3; Bourdieu y Passeron, *Reproduction* (trad. cast.: *La reproducción*, Barcelona, Laia, 1981).

tantes desplazamientos en la distribución del poder político y económico en la sociedad en general, la reforma escolar en busca de equidad es una tarea virtualmente imposible. Por el contrario, Martin Carnoy plantea perfectamente la cuestión:

El sistema jerárquico de producción capitalista estructurado sobre las divisiones de clase social, raza y sexo no se verá alterado por la calidad superior o igual de la educación básica, a no ser que paralelamente se hagan esfuerzos por democratizar la economía y la burocracia de Estado. Y si el lugar de trabajo no se democratiza, algunos grupos de niños recibirán igual educación con una recompensa social muy inferior. Mientras los trabajos domésticos y repetitivos no se hagan por rotación, por ejemplo, entre todos los ciudadanos, tendremos limpiaplatos con formación de auténticos intelectuales —¡y nada contentos de su oficio!— que trabajarán a bajo precio. Los llamamientos para que contemplen su educación como un fin en sí mismo sólo pueden provenir de quienes están instalados en sus torres de marfil, con un buen sueldo por hacer lo que hacen.

La poca inclinación de Oakes a considerar el tema de una «reconstrucción social amplia», le lleva a proponer algunas sugerencias para una reforma más inmediata. En una inquietante llamada en favor de una política pragmática, nuestra autora adopta una posición que enuncia más o menos con estas palabras: si de una manera realista no podemos crear una auténtica democracia, por lo menos podemos tratar de crear igualdad en las escuelas. En consecuencia, Oakes afirma que las escuelas deben «cesar de clasificar y seleccionar a los estudiantes para futuros roles en la sociedad». Por otra parte, las escuelas deberían «abandonar su papel como agentes en la reproducción de desigualdades en la sociedad en general».¹⁰

Cuando Oakes detalla el contenido de su plan de reforma, lo que nos presenta es un modelo pedagógico basado, de forma más bien visionaria, en una agrupación homogénea obligatoria y en un curriculum común, que sorprendentemente está presidido por un alto y poco crítico aprecio del conocimiento del «estatuto superior». Oakes afirma que la reorganización de las escuelas de forma que el patrón predominante pase a ser la utilización de grupos heterogéneos podría igualar las experiencias educativas de los estudiantes de diversas formas. En primer lugar, si a los estudiantes se les propone un curriculum común, que idealmente estaría integrado en su mayor parte por conocimientos de rango superior que actualmente están reservados principalmente para los estudiantes de los niveles superiores, la exclusión del acceso de los estudiantes a futuras oportunidades sería considerablemente pospuesta y tal vez rebajada. Todos los estudiantes tendrían al menos un primer contacto con los conocimientos y habi-

9. Martin Carnoy, «Education, Democracy, and Social Conflict», *Harvard Educational Review* 43 (1983), 402.

10. Oakes, *Keeping Track*, pág. 205.

lidades que permiten el acceso a la educación superior. Y si algunos de esos estudiantes no captan los conceptos tan rápida o comprensivamente como otros, al menos habrán disfrutado de una primera oportunidad.¹¹

Puesto que, dentro de las clases agrupadas heterogéneamente, continuarán existiendo diferencias en la adquisición de conocimiento, Oakes desarrolla lo que considera estrategias pedagógicas alternativas adecuadas para la enseñanza de grupos heterogéneos. Una alternativa consiste en utilizar pruebas basadas más en criterios objetivos que en la comparación de los rendimientos de un estudiante con los de otro. Además, las tareas de aprendizaje deberían estar estructuradas de forma que impulsasen el aprendizaje en colaboración, capacitando a los estudiantes para evitar los modelos individualistas y competitivos de instrucción empleados por la mayor parte de los profesores. Las estructuras del aprendizaje en colaboración ofrecen, en opinión de Oakes, tres ventajas significativas: «1) Un incentivo incorporado para que los estudiantes interactúen entre sí como recurso de aprendizaje; 2) un medio de integrar las diferencias entre los alumnos en el proceso del aprendizaje; y 3) una manera de minimizar en gran medida o eliminar los efectos de las diferencias iniciales en los niveles de habilidad de los estudiantes o en las tasas de aprendizaje en el momento de atribuir recompensas por su rendimiento».¹²

En la visión de la reforma de la escuela de Oakes falta un análisis crítico de la naturaleza del conocimiento de rango superior. Nuestra autora no ve que la aceptación acrítica de la primacía del conocimiento de rango superior puede conducir a una devaluación de las formaciones culturales populares y del conocimiento subcultural, así como a una marginación del capital cultural de los estudiantes de clase trabajadora. En otras palabras, Oakes no muestra una comprensión teórica de la relación existente entre cultura, poder y aprendizaje. No anda sobrado de sentido su discurso acerca de cómo las escuelas encarnan una cultura dominante que a menudo, en el nivel de la vida cotidiana de la escuela, actúa como factor que desacredita, margina o incluso silencia activamente las «voces» de los estudiantes pertenecientes a grupos subordinados. No se nos ofrece ningún análisis de la relación entre lenguaje y poder, ni de la manera en que funciona el lenguaje para introducir a los estudiantes en formas particulares de vida y, paralelamente, de cómo ese mismo lenguaje construye y compromete formas concretas de subjetividad. La teoría de la reproducción en general y el análisis de Oakes en particular no consiguen desarrollar una teoría de la subjetividad ni una política de la experiencia estudiantil que estén en conexión con la dinámica del aprendizaje práctico.

De hecho, lo que se nos ofrece es una nueva estrategia liberal sin la dimensión positiva de las intuiciones radicales provenientes de los verdaderos teóricos de la reproducción que Oakes aprueba y al mismo tiempo critica. En última

11. *Ibíd.*, pág. 206.

12. *Ibíd.*, pág. 210.

instancia, Oakes sacrifica la primacía de lo político al elaborar un concepto de reforma del profesorado que elimina algunas categorías centrales (como cultura, ideología y poder) de la pedagogía hacia la que ella apunta para convertir las escuelas en lugares democráticos donde tenga vigencia el principio de la igualdad de oportunidades. Al final, lo que nos ofrece Oakes es una visión más rogeriana o interaccionista que cualquier otra de las pedagogías radicales desarrolladas hasta la fecha en los Estados Unidos. Por ejemplo, se nos dice que la forma y el contenido de las materias escolares deberían estar reorganizadas de una manera más equitativa y que, dado que los estudiantes actúan o interactúan entre sí de una manera que en gran parte viene determinada por el modo en que los profesores estructuran los objetivos del aprendizaje, los profesores necesitan prestar más atención a la organización de las tareas del aula y al reparto de recompensas por el aprendizaje. Pero apenas se nos explica en su contexto cómo la voz propia y el capital cultural del estudiante son mediatizados y al mismo tiempo constituidos por la experiencia escolar, o cómo la voz y el capital cultural del estudiante adquieren su forma peculiar dentro de formaciones socioculturales más amplias.

En el mejor de los casos, la visión igualitaria descrita por Oakes es tal que los estudiantes de todas las procedencias raciales o sociales tendrían igual posibilidad de sobrevivir económicamente en un mundo injusto. Nuestra autora no duda en admitir que personalmente no tiene las ideas del todo claras acerca de si su visión de la igualdad en las escuelas contribuirá o no a la larga a disminuir las desigualdades sociales. Como mínimo, Oakes cree que los estudiantes tendrían un mejor comienzo que ahora en el camino que conduce al éxito profesional. Pero toda propuesta de reforma de la escuela que, aparte de ayudar a los estudiantes a encontrar un lugar en el mercado de trabajo capitalista, duda del propio poder para transformar en cierta medida la realidad exterior a la misma escuela, nos engaña al dejar en penumbra la posibilidad de que los profesores puedan organizarse colectivamente fuera de la escuela, en unión con otros movimientos sociales, con el fin de provocar cambios políticos y estructurales que respondan a las necesidades de la escuela y, al mismo tiempo, de la sociedad en general. Oakes no se pregunta nada acerca de si la persistencia de la visión tradicional de la educación, que ella conecta descuidadamente con las «oportunidades de empleo», está éticamente garantizada. Naturalmente, el dilema de Oakes no es nuevo, sino que refleja el callejón sin salida a que se ve abocada la reforma educativa liberal: ¿Cómo pueden las escuelas despertar en los estudiantes el gusto por la democracia, de forma que éstos se sientan motivados para crear un orden social más justo y equitativo una vez terminados los estudios, y al mismo tiempo rechazar, por excesivamente irrealistas o radicales, sugerencias o estrategias que pretenden introducir cambios en la sociedad en general?

Las formulaciones de Oakes acerca de la naturaleza y el propósito de la enseñanza escolar democrática no son lo suficientemente críticas. En opinión

de Oakes, un sistema educativo que luche contra la desigualdad estaría organizado para asegurar «un aumento en el rendimiento académico, actitudes más positivas hacia las actividades relacionadas con la instrucción, y unas relaciones intergrupales e interpersonales revalorizadas».13 A todo esto no le falta su lógica. Pero, sin un análisis continuo y sistemático del sistema social y económico más amplio, responsable de la desigualdad que se observa en las escuelas, el modelo de escuela democrático defendido por Oakes no representa otra cosa que una fábrica ideológica puesta al día con el fin de conseguir una mayor eficiencia «democrática». En definitiva, lo que se nos ofrece es menos una cuestión de potenciación democrática que una forma de enseñanza escolar en la que los estudiantes de todas las clases y grupos sociales son igualmente socializados de acuerdo con los imperativos de la cultura dominante. En la visión que Oakes tiene de la reforma, todos los estudiantes tendrían mayores posibilidades de adquirir conocimiento de rango superior y mejores oportunidades de empleo, pero, como tales, las escuelas no cambian su estatuto de siervas de la cultura dominante.

Esto nos sugiere un problema y al mismo tiempo una confusión en la que parece estar atrapada Oakes. Esta parece confundir *la naturaleza procesal de la democracia* con el tema de *la potenciación de la democracia*. Se puede efectivamente sostener que las escuelas deberían convertirse en marcos más democráticos, pero semejante llamada de atención es algo teóricamente vacío si no va acompañada de un intento de especificar las formas de conocimiento, los valores y las prácticas sociales que necesitarán los estudiantes para comprender cómo trabaja una sociedad particular, qué lugar ocupan ellos en la misma, y cuáles son sus características más injustas. De hecho, Oakes presenta un alegato en favor de la democracia como marco que carece de protagonistas. Sería una democracia de formas vacías.

El concepto de buena enseñanza escolar debería sobrepasar las consideraciones pedagógicas centradas en cuestiones como «tiempo para las tareas», «implicación del estudiante en las tareas de aprendizaje» y «grado de intensidad del compromiso del estudiante». Igualdad de oportunidades debería significar algo más que simplemente ofrecer a ambos sexos, a todas las clases sociales y a todas las razas la misma posibilidad de ser igualmente socializados para ocupaciones de clase superior. Ambos conceptos nos obligan a considerar la relación existente entre conocimiento y poder. Necesitamos saber cómo actúa la autoridad en las escuelas en su esfuerzo por modelar la subjetividad de acuerdo con la lógica de la sociedad dominante.

Teniendo en cuenta la situación política actual, la estrechez de la visión de Oakes, con su preocupación por la independencia absoluta de la organización y la burocracia escolares, puede proporcionar a la nueva derecha y a otros grupos la ocasión para movilizarse en torno a temas que afectan a la escuela de

13. *Ibid.*, pág. 211.

una manera directa, pero muy significativa. La abolición del encasillamiento es condición previa para una enseñanza escolar democrática. Pero el hecho de que Oakes no tome en serio la necesidad que tienen las escuelas de funcionar políticamente como esferas públicas o de establecer contactos con iniciativas populares —por ejemplo, con movimientos de trabajadores, grupos feministas y grupos antimilitaristas— sitúa sus recomendaciones en un campo peligrosamente cercano al de otra propuesta reciente en favor de un sistema de enseñanza escolar basado en un único nivel, e igualmente obsesionado por el conocimiento de rango superior y de naturaleza humanística; me estoy refiriendo aquí a la propuesta denominada *Paideia*.

En última instancia, el concepto de igualdad propuesto por Oakes debe ser calificado de acrítico e indiferenciado. La desigualdad no es simplemente el «producto» de ordenamientos estructurales y administrativos, ni de la adhesión irreflexiva de profesores bienintencionados a mitos que erróneamente promueven el encasillamiento de los estudiantes. Por el contrario, la desigualdad ha de entenderse contextualmente, por referencia a conjuntos de prácticas y negociaciones sociales entre los interlocutores sociales dentro de determinadas coacciones estructurales, históricas e ideológicas. Como señalan Connell y otros, la desigualdad no puede entenderse

a partir de una especie de aritmética de las ventajas y las desventajas. En todo caso, la analogía debería establecerse con la composición química, más que con la suma y la resta. Necesitamos un instrumental adecuado para pensar acerca de los cambios, saltos y discontinuidades cualitativos, y con el cual penetrar en la *esencia* del sistema.¹⁴

En nuestra opinión, el concepto de las causas de las desigualdades debería ser sustituido por los esfuerzos para comprender las relaciones y pautas sociales que actúan a través del sistema educativo, incluidas las contradicciones y tensiones que existen en el interior de dichas pautas y relaciones. Más que tratar de manipular los factores causales de desigualdad, como hace Oakes, Connell y otros prefieren hablar «en función de los *potenciales* que una determinada situación tiene para quienes se encuentran en ella, y de las *coacciones* en cuanto a lo que ellos pueden hacer en ella».¹⁵

En otras palabras, el concepto de causa es estéril mientras no se examine en el contexto de la acción social. Visto desde esta perspectiva, el encasillamiento es más un producto de cómo trabajan el poder y el conocimiento a través de los ordenamientos institucionales y de las formación culturales que el resultado de una causa institucional unidireccional. El libro de Oakes, en

14. R.W. Connell y otros, *Making the Difference*, Sydney, Australia, Alien & Unwin, 1982, pág. 193.

15. *Ibíd.*

razón de sus datos y buenas intenciones, nos acerca sólo marginalmente a la respuesta de la cuestión planteada por Counts en 1922. Por consiguiente, lo único adecuado parece ser dejar que el espíritu de Counts sirva de caja de resonancia de nuestra preocupación final, a saber, que los educadores necesitan elegir entre enseñanza escolar y democracia o enseñanza escolar y dominación. Oakes no consigue transmitirnos una adecuada comprensión de las escuelas como lugares para y por la democracia. Aborda la cuestión de si las escuelas pueden funcionar o no al servicio de la democracia, pero lo hace con una temeridad teórica y política que nos sugiere la necesidad de un nuevo modelo de teoría y práctica educativas radicales. En su búsqueda de respuestas, Oakes se inspira en la tradición reciente de la teoría educativa radical, pero malinterpreta el comienzo de dicha teoría, concretamente su fase de reproducción, como si de su momento culminante se tratase. Esto es teóricamente desorientador y políticamente equivocado. Por nuestra parte, sugerimos que los educadores se aprovechen del discurso y de las inquietudes que últimamente ha propuesto la teoría educativa radical. Es un enfoque que conecta teoría y práctica, combina el lenguaje de la crítica con el de la posibilidad y analiza las escuelas de forma que pone al descubierto cómo pueden producir nuevos temas, nuevas subjetividades y el valor necesario para una reforma institucional más amplia.¹⁶

16. Para un análisis de la diversas tradiciones que caracterizan los recientes desarrollos en la teoría educativa radical, véase Aronowitz y Giroux, *Education Under Siege*, y McLaren, *Schooling as a Ritual Performance*.

15 ANTONIO GRAMSCI: LA ESCUELA AL SERVICIO

DE UNA POLÍTICA RADICAL

POR HENRY A. GIROUX

Casi cincuenta y cinco años después de su muerte, Antonio Gramsci se destaca finalmente como uno de los grandes teóricos de la doctrina social mar-xista. Pero la preocupación casi global por sus escritos se ha visto acompañada por una paradoja que todavía está por resolver. Aunque la obra de Gramsci ha desbordado actualmente las fronteras de Italia, su país natal, y está al alcance de los estudiosos extranjeros, se discute ampliamente su significado y su importancia. Interpretada una y otra vez, la obra de Gramsci ha sido elaborada y popularizada hasta tal punto que a veces se la despoja de sus rasgos más importantes. En medio de esta confusión y trivialización, el nombre de Gramsci se ha utilizado para racionalizar las afirmaciones teóricas más banales.

El origen de este problema hay que buscarlo tanto en la naturaleza de los escritos de Gramsci como en el género utilizado para expresar sus ideas. Su obra más temprana la componen en su mayor parte artículos periodísticos que, aunque profundos, reflejan las limitaciones impuestas por el género utilizado. Sus escritos de la prisión, sin duda los más conocidos, fueron redactados bajo la mirada desdeñosa del censor de una cárcel fascista y en el mejor de los casos son fragmentarios e incompletos. Esto no significa que en ellos no se esconda un rico filón de pensamiento y de análisis; los escritos más recientes están ahí, pero para ser comprendidos plenamente exigen una lectura paciente y sistemática que sitúe las ideas, a menudo contradictorias y poco desarrolladas, de Gramsci dentro de los parámetros más amplios de su visión del mundo.

La contextualización de las ideas de Gramsci es particularmente relevante con respecto a sus escritos sobre temas educativos. Teóricos y abstractos, tienen además el inconveniente de estar escritos en un lenguaje codificado y desde perspectivas cambiantes. Por ejemplo, gran parte de las notas redactadas por Gramsci en la cárcel sobre el cambio curricular y la pedagogía eran respuestas a las reformas escolares propuestas por Gentile en 1923. La importancia de estos escritos sólo puede apreciarse plenamente en el contexto de la postura

global de Gramsci en temas como hegemonía, intelectuales y «guerra de opinión». De no hacerlo así, se corre el peligro de sustentar una lectura simplista de la postura de Gramsci en materia de educación, una lectura que lo describe erróneamente como mantenedor de una modalidad conservadora de la enseñanza escolar. Esto último es particularmente engañoso, dado que el análisis en cuestión milita bajo los clichés de uso común que distinguen entre educación tradicional y progresista. Este tipo de categorización es ahistórico y no dialéctico, y simplemente no tienen en cuenta que lo que fue tachado de política educativa progresista en Italia en la década de 1920 puede ser considerado del todo «conservador» por algunos educadores radicales en la década de 1980. Cuando se los abstrae de los contextos socioculturales en los que fueron utilizados, estos términos resultan inaplicables para valorar la contribución de Gramsci a la teoría y la práctica educativas críticas. Así pues, el verdadero problema no está en etiquetar de tradicionales o progresistas, en el sentido ahistórico convencional, algunos elementos de la obra de Gramsci. Por el contrario, el punto de partida teórico decisivo para evaluar los escritos de Gramsci sobre la educación es si —o no— su problemática sobre la enseñanza escolar, las cuestiones que plantea y las sugerencias que apunta ofrecen los materiales conceptuales necesarios para construir una pedagogía crítica coherente tanto con sus propios objetivos de cambio social radical como con las necesidades de la clase trabajadora en los países industriales avanzados de Occidente durante las décadas de 1980 y 1990.

La obra de Harold Entwistle representa uno de los primeros esfuerzos serios consagrados a investigar la relevancia de los escritos de Gramsci para desarrollar una fundamentación para una teoría y práctica educativas críticas. Entwistle empieza examinando detalladamente los escritos y las notas de Gramsci sobre la escuela. A continuación compara su propio análisis de estos escritos con la interpretación que de los mismos han hecho los llamados sociólogos y otros teóricos educativos radicales. Después de resucitar para nosotros al Gramsci «real», Entwistle procede a descartar a aquellos críticos «radicales» que claramente han malinterpretado la obra de Gramsci. Nuestro autor demuestra, además, que una de las lecciones que podemos aprender de la obra de Gramsci es que las escuelas no ofrecen el marco adecuado para «una educación radical y contrahegemónica».¹ El análisis que Entwistle hace de Gramsci nos ofrece la oportunidad de articular algunos de los postulados básicos que caracterizan su obra, así como de criticar una apropiación particularmente conservadora de estos postulados y de indicar la relevancia que la obra de Gramsci puede tener para los educadores.

Según esta interpretación, la pedagogía crítica se apoya exclusivamente en instituciones destinadas a la educación de adultos: por ejemplo, fábricas, sindi-

1. Harold Entwistle, *Antonio Gramsci: Conservative Schooling for Radical Politics*, Londres, Routledge & Kegan Paul, 1979, pág. 177.

catos, etc. Así pues, en nombre de Gramsci se nos pone en contacto con un dualismo más bien extraño: por una parte, la enseñanza escolar para niños es vista como un ejercicio en la imposición de disciplina, trabajo monótono y hechos «objetivos»; es decir, la escuela se convierte en un lugar donde los profesores pueden inculcar mecánicamente en los estudiantes de clase trabajadora las herramientas y las «virtudes» de la cultura y la historia «tradicionales». Por otra parte, la educación de adultos se caracteriza por la autorreflexión, el pensamiento crítico y unas relaciones entre profesor y alumno en que ambas partes están activamente comprometidas como aprendices en la búsqueda de la verdad y del cambio social.

En el sentido más importante, el dualismo que caracteriza la interpretación que hace Entwistle de Gramsci y de la enseñanza escolar representa la clave para comprender la metodología que utiliza para desarrollar su tesis. Es una metodología reduccionista y al mismo tiempo no dialéctica. Su razón de ser no empieza con un problema o tema que deba investigarse, sino con un fervor mesiánico que pretende imponer una lectura positivista de la obra de Gramsci, lectura que desgraciadamente presenta al pensador italiano como un burdo defensor del tipo más reaccionario de pedagogía. Por otra parte, da la impresión de que Entwistle ha utilizado este libro para exorcizar la influencia «maligna» de los nuevos sociólogos de la educación y de los educadores críticos neomarxistas. En ambos casos, la interpretación no se ajusta a la realidad.

La lectura de Entwistle presenta a Gramsci como un «rígido» capataz, cuyos puntos de vista sobre la disciplina, el conocimiento y la hegemonía lo hacen más parecido a Karl Popper y a Jacques Barzun (a los cuales se refiere Entwistle en tono siempre positivo) que a Karl Marx, Paulo Freire o, desde este punto de vista, incluso John Dewey. Por ejemplo, si hemos de tomar en serio la versión que Entwistle nos da de Gramsci como modelo de educación socialista, nos veremos obligados a aceptar la afirmación de que el pensador italiano creía que el conocimiento humano es «independiente de la afirmación de cualquiera con respecto a la posición del conocimiento, y que existen leyes objetivas y obstinadas a las que uno debe someterse si, a su vez, uno pretende dominarlas».²

Al hacer esta afirmación epistemológica, Entwistle oscurece la distinción de Gramsci entre las ciencias naturales, que implican «cosas objetivas» en el mundo natural, que corresponde a los atributos marcados por convenciones lingüísticas, y el conocimiento del mundo social, que implica percepciones de la realidad social construidas a partir de la forma en que los seres humanos constituyen y confieren significado al mundo. El «conocimiento sin sujeto» de Popper y su noción de la lógica que opera independientemente de la voluntad humana no tienen mucho parecido con el pensamiento de Gramsci, el cual rechazó la

2. *Ibíd.*, págs. 46-47.

falsa distinción entre conocimientos e intereses humanos.³ La postura de Gramsci tampoco puede aducirse como argumento en favor de un tipo de relativismo consagrado por los primeros propugnadores de la nueva sociología de la educación y que con razón crítica Entwistle.⁴ Mucho menos puede utilizarse en apoyo de la visión de Popper del conocimiento, con su defensa subyacente de formas de organización tecnocrática proyectadas de forma que «el conocimiento objetivo, ahistórico y abstracto puede emplearse para controlar acontecimientos históricos».⁵ Gramsci fue muy claro en lo que se refiere a abandonar la acción humana y la práctica social a proyecciones basadas en leyes estadísticas y modelos de subjetividad y predicción. El pensador italiano sostenía que semejante punto de vista no sólo reforzaba la pasividad entre las masas, sino que además reforzaba la falsa idea de que el futuro podía predecirse mediante una lectura mecánica del pasado.⁶ Lo decisivo en este punto es argüir en contra de un objetivismo que decolora la epistemología de Gramsci y el marxismo de su concepción de la subjetividad, de la historia y del humanismo. El interés de Gramsci por los «hechos» y el rigor intelectual en sus escritos sobre educación únicamente tienen sentido como una crítica debidamente razonada de aquellas formas de pedagogía que separan los hechos de los valores, el aprendizaje de la comprensión y el sentimiento de la inteligencia.

Para Gramsci no ofrecía la menor duda que la pedagogía de las reformas de Gentile, que insistían en el «sentimiento», la «emoción» y las «necesidades más inmediatas del niño» hasta el punto de excluir el contenido y las modalidades de razonamiento crítico, representaban una forma de dominación que operaba al estilo de una teoría educativa libertaria. Sólo en el contexto de la propia pedagogía dialéctica de Gramsci se pueden entender esta crítica de la enseñanza escolar profesional, su interés por relacionar la erudición con una férrea autodisciplina y su rechazo de lo «inmediato», como otros tantos testimonios en favor de una epistemología que rechazaba una reproducción positivista de la realidad social y de la naturaleza humana, con sus falsos dualismos y su imagen de un mundo autosubsistente de lo fáctico estructurado de manera regular. La lectura que hace Entwistle de Gramsci no comprende la fuente de este dualismo, simplemente lo invierte. Es decir, Entwistle reemplaza la celebración unilateral de la urgencia de los «hechos» por la celebración igualmente unilateral de la urgencia de las necesidades.

Para Gramsci, la pedagogía radical era histórica, dialéctica y crítica. Más que adular la «urgencia» de las necesidades humanas o, respectivamente, de

3. Karl R. Popper, *Objective Knowledge: An Evolutionary Approach*, Oxford, Oxford University Press, 1962 (trad. cast.: *Conocimiento objetivo*, Madrid, Tecnos, ²1982).

4. Young, *Knowledge and Control*.

5. John Friedman, «The Epistemology of Social Practice: A Critique of Objective Knowledge», *Theory and Society* 6 (1978), 80.

6. Antonio Gramsci, *The Modern Prince and Other Writings*, Nueva York, International Publishers, 1967, págs. 95-101.

los hechos, lo que él rechazaba era la mera facticidad y exigía que la enseñanza escolar fuese «formativa, al mismo tiempo que "instructiva"». ⁷ Para Gramsci, la tarea pedagógica consistía, en parte, «en mitigar y hacer más fructífero el enfoque dogmático que inevitablemente debe caracterizar estos primeros años». ⁸ Semejante tarea no era fácil y exigía, por una parte, la necesidad de «poner límites a las ideologías libertarias», mientras que, por otra parte, era necesario reconocer que «los elementos de lucha contra la escuela mecánica y jesuítica se han convertido en algo malsanamente exagerado». ⁹ Subyacente a la pedagogía de Gramsci hay un principio educativo en el que un confortable humanismo se ve reemplazado por un radicalismo fuertemente dirigido que no separa falsamente necesidad y espontaneidad, disciplina y aprendizaje de importantes habilidades básicas de la imaginación, sino que, por el contrario, las integra. ¹⁰ No hay duda de que la ejercitación, el trabajo monótono y la disciplina encuentran apoyo en la pedagogía de Gramsci, pero, como señala Philip Simpson, «el principio realmente efectivo, según él, no era tanto el necesario trabajo monótono como su poder de transformación». ¹¹ Las interconexiones de disciplina y pensamiento crítico en la visión que Gramsci tiene de la enseñanza escolar únicamente prestan su apoyo a una concepción conservadora de la pedagogía si la idea de disciplina y autocontrol físicos se abstraen de su insistencia en la importancia de desarrollar una contrahegemonía, la cual «exige la formación de un proletariado militante y autoconsciente que esté dispuesto a luchar incansablemente por su derecho al autogobierno...» ¹² En otras palabras, la afirmación de Gramsci según la cual «siempre se necesitará un esfuerzo para aprender autodisciplina y autocontrol físicos, puesto que el alumno debe someterse a entrenamiento psicofísico», se distorsiona seriamente cuando no se la entiende dentro del contexto de sus otras observaciones acerca del aprendizaje y el desarrollo intelectual. ¹³ Por ejemplo, en 1916, Gramsci escribió:

Tenemos que romper con la costumbre de pensar que cultura es sinónimo de conocimiento enciclopédico, como consecuencia de lo cual el hombre es visto como un simple depósito en el que se vierten y conservan datos empíricos o

7. Gramsci, *Prison Notebooks*.

8. *IbU.*, pág. 30.

9. *Ibíd.*, págs. 32-33.

10. Este tema es objeto de un profundo estudio por parte de Marx Wartofsky, «Art and Technology: Conflicting Models of Education? The Use of Cultural Myth», en Walter Feinberg y Henry Rosemont, Jr., *Work, Technology, and Education*, Urbana, 111., University of Illinois Press, 1975, págs. 166-185; Giroux, «Beyond the Limits of Radical Educational Reform»; Els-htain, «Social Relations of the Classroom».

11. Philip Simpson, «The Whalebone in the Corset: Gramsci on Education, Culture and Change», *Screen Education*, n. 28 (1978), 20.

12. Jerome Karabel, «Revolutionary Contradictions: Antonio Gramsci and the Problems of Intellectuals», *Politics and Society* 6 (1976), 172.

13. Gramsci, *Prison Notebooks*, pág. 42.

hechos brutos aislados que él tendrá que archivar posteriormente en su cerebro como en las columnas de un diccionario de tal forma que, a su debido tiempo, sea capaz de responder a los diversos estímulos del mundo externo. Esta forma de cultura es verdaderamente nociva, especialmente para el proletariado. Sólo sirve para crear inadaptados, personas que se consideran superiores al resto de la humanidad por haber acumulado en su memoria una cierta cantidad de hechos y fechas, que ellos sacan a colación a tiempo y a destiempo hasta levantar casi una barrera entre ellos mismos y los demás.

Como serias imperfecciones en la interpretación y el uso de los principios educativos por parte de Gramsci, Entwistle critica con razón su relativismo, su incapacidad para situar el conocimiento históricamente y su lectura lineal de la hegemonía como una imposición de significado. Pero, al tratar de reforzar su posición, según la cual Gramsci sería contrario al desarrollo de una pedagogía crítica en la que las escuelas fuesen lugares de lucha contrahegemónica, Entwistle despliega una crítica de la enseñanza escolar radical que yo calificaría de engañosa.

Entwistle sostiene que la concepción de Gramsci acerca de la función hegemónica de la escuela «hay que buscarla en la organización escolar más que en su curriculum, o en el "curriculum oculto" implícito en el método de enseñanza».¹⁵ Es decir, la función hegemónica de la escuela no tiene nada que ver con lo que se enseña o con la forma en que se enseña, sino más bien con la forma en que la escuela impide que los estudiantes de clase trabajadora puedan acceder a una educación humanística tradicional.¹⁶ En esta visión un tanto «singular», las cuestiones relativas a cómo actúa la escuela dentro del sistema más amplio de relaciones de poder con el fin de mantener el predominio de los grupos dirigentes se dejan de lado con excesiva facilidad, ya sea como inconsecuentes o como engañosas. Al ignorar el tema de hasta qué punto la imposición de significados y valores distribuidos en las escuelas está dialécticamente relacionada con los mecanismos de control económico y político en la sociedad dominante, Entwistle despolitiza la relación existente entre poder y cultura, y, consiguientemente, trivializa el papel que desempeñan las escuelas en la determinación de lo que es conocimiento y práctica social legítimos. Como consecuencia, su propio análisis no es en último término otra cosa que una forma de ideología de gestión, en la que las cuestiones relativas a la relación entre conocimiento y poder han sido sustituidas por otras que se limitan a indagar cómo debe enseñarse y aprenderse *un cuerpo dado* de conocimiento en el encuentro del aula.

Un punto significativo lo desarrolla parcialmente Entwistle al afirmar que

14. Antonio Gramsci, «Socialism and Culture», en Paul Piccone y Pedro Cavalcante, *History, Philosophy, and Culture in the Young Gramsci*, San Luis, Telos Press, 1975, págs. 20-21.

15. Entwistle, *Antonio Gramsci*, pág. 92.

16. *Ibíd.*, pág. 93.

el concepto de Gramsci de hegemonía ha sido mal interpretado y aplicado por diversos educadores radicales. Al contemplar la hegemonía simplemente como sinónimo de imposición de significados —o sentidos—, los educadores en cuestión han banalizado el concepto, definiéndolo meramente como una forma de inculcación. Es éste un correctivo importante en la comprensión de cómo los mecanismos de dominación ejercen su mediación entre la sociedad en general y la escuela, particularmente en la forma en que se automanifiestan en las prácticas materiales de las relaciones sociales del aula, en las prácticas ideológicas de los profesores, en las actitudes y conducta de los estudiantes y en los mismos materiales del aula.

El concepto de Gramsci de lucha ideológica era excesivamente crítico como para sugerir que los profesores deberían limitarse a transmitir la cultura de la corriente mayoritaria. El pensador italiano sostenía que la cultura humanística tradicional debería ser dominada, si bien en el sentido dialéctico de que había que entenderla para poder después criticarla y rearticularla de acuerdo con las necesidades de una clase trabajadora radical. Oposición, y no transmisión, es el motivo crítico que Gramsci plantea como la tarea pedagógica clave de la enseñanza escolar radical. Esto sugiere que no se debería hacer tabla rasa de la cultura existente, ni se la debería «reemplazar por otra completamente nueva y ya formulada. La tarea de la escuela radical consiste más bien en un proceso de transformación (orientado a producir una nueva forma) y rearticulación de elementos ideológicos existentes».¹⁷ Una vez más, la cultura dominante tenía que ser comprendida críticamente antes de que pudiera ser transformada. Este es un tema central en la noción de Gramsci de la educación, por lo que tiene importantes implicaciones para las relaciones entre profesor y estudiante en una teoría crítica de la pedagogía, implicaciones opuestas a los puntos de vista que Entwistle atribuye a Gramsci.

Como apunta Femia, Gramsci comprendió claramente que la «conciencia revolucionaria no debía bombearse hacia el interior de la clase trabajadora desde fuera, sino que había que movilizarla desde dentro».¹⁸ Como afirma Entwistle, esto no implica la inexistencia de una cultura de la clase trabajadora. Tampoco sugiere, por otra parte, que los radicales deberían defender la equivalencia entre cultura de la clase trabajadora y cultura dominante. Ambas posiciones son reduccionistas y desconocen las complejas mediaciones y modalidades de resistencia existentes entre la cultura dominante y algunas modalidades de la cultura de la clase trabajadora. La censura de Entwistle con respecto a la cultura de la clase trabajadora no sólo desconoce sus momentos de resistencia y sus posibilidades como fuente parcial de contrahegemonía, sino que además

17. Chantal Mouffe, «Hegemony and Ideology in Gramsci», en Chantal Mouffe, comp., *Gramsci and Marxist Theory*, Londres, Routledge & Kegan Paul, 1979, págs. 191-192.

18. Joseph V. Femia, «The Gramsci Phenomenon: Some Reflections», *Political Studies* 27 (1979), 478.

da a entender que la dominación en las escuelas es relativamente total. Semejante visión desfigura el concepto de hegemonía, así como la habilidad de la gente para resistir. Esta última postura ignora además la visión que tenía Gramsci de la relación existente entre «sentido común» y «buen sentido», así como su idea de que la interconexión de ambos proporciona una instancia fundamental como fuerza impulsora de una pedagogía contrahegemónica en torno a la cual estructurar las relaciones entre profesor y estudiante. Para Gramsci, el «sentido común» no se limitaba a sugerir la idea de conciencia mistificada, sino que además se refería al terreno en que los hombres adquirirían conciencia de sí mismos. Dicho más sencillamente, la cultura de la clase trabajadora no debe equipararse con la pasividad y la unidimensionalidad, sino que ha de verse como una modalidad de la práctica incapaz de «romper con el mundo dado y de transformarlo».¹⁹ Lejos de ser algo pasivo, semejante visión del mundo es simplemente «desarticulada y ambivalente».²⁰

La tarea de los educadores críticos no consiste en negar la cultura de la clase trabajadora, sino en utilizarla como punto de partida para comprender cómo algunos estudiantes dotan de significado al mundo. Los estudiantes deben ser capaces de hablar con sus propias voces, antes de que aprendan a salir de sus propios marcos de referencia, antes de que puedan romper con el sentido común que les impide comprender las fuerzas socialmente construidas que sub-yacen a los procesos de la formación de sí mismos y lo que significa tanto desafiar dichos procesos como romper con ellos. La idea de Gramsci de que el sentido común contiene las semillas de una visión más racional del mundo refuerza su punto de vista acerca de que la tarea del intelectual consiste en desarrollar luchas contrahegemónicas utilizando la conciencia popular como punto de partida de toda relación pedagógica. Cuando Gramsci sostiene que «todo profesor es siempre un alumno y todo alumno un profesor»,²¹ no está olvidando su llamada en favor de una pedagogía disciplinada. Lo que está haciendo es introducir un principio educativo dentro de las relaciones entre profesor y estudiante que no deja espacio para el elitismo o la pedantería estéril. La idea de que el profesor es siempre un aprendiz coloca a los intelectuales en la posición no sólo de ayudar a los estudiantes a asimilar sus propias historias, sino también de observar críticamente la naturaleza de su propia relación con estudiantes de la clase trabajadora, así como con otros grupos oprimidos. La observación de Gramsci de que «el elemento popular "siente" pero no siempre conoce o comprende, mientras que el elemento intelectual "conoce" pero no siempre comprende y sobre todo no siempre "siente"»,²² pone de relieve dos

19. Mihaly Vajda, «Antonio Gramsci: Prison Notebooks Review», *Telos* 15 (1976), 151. Véase también Paul Piccione, «Gramsci's Marxism: Beyond Lenin and Togliatti», *Theory and Society* 3 (1973), 485-511.

20. Femia, «The Gramsci Phenomenon», pág. 481.

21. Gramsci, *Prison Notebooks*, pág. 481.

22. *Ibid.*, pág. 418.

importantes dimensiones de la hegemonía que deben ser contestadas en las escuelas. Por una parte, las ideologías deben ser combatidas y desobjetivizadas, ya sea en los currículos explícitos o en los ocultos. Por otra parte, las prácticas hegemónicas que están sedimentadas en las relaciones sociales del encuentro del aula, y que forman parte de la sustancia misma de la tesitura de nuestra estructura de necesidad y de nuestras personalidades, deben transformarse mediante formaciones sociales concretas que permitan la comunicación y la acción críticas.²³ Únicamente dentro de este tipo de pedagogía serán los educadores críticos capaces de comprender cómo están contenidas las semillas de la reproducción social y cultural dentro de la naturaleza misma de la resistencia estudiantil, y cómo ellos mismos pueden, por ejemplo, utilizar esta intuición para transformar lo que a menudo es una resistencia cultural mal orientada en formas de conciencia política y acción social.

23. Maxine Greene, «The Politics of the Concrete», *Social Practice* (junio de 1980); Henry A. Giroux, «Beyond the Correspondence Theory: Notes on the Dynamics of Educational Reproduction and Transformation», en *Ideology, Culture, and the Process of Schooling*, Filadelfia, Temple University Press, 1981.

La necesidad de la esperanza como condición previa para el pensamiento y la lucha radicales no es una característica general de las formas hoy dominantes de la teoría educativa radical en Norteamérica. En parte, lo que actualmente se considera más representativo de la teoría educativa prescinde en absoluto del lenguaje de la posibilidad y se sirve preferentemente del lenguaje de la crítica, que a su vez representa una visión programática del futuro. Se da una tendencia creciente, especialmente entre la segunda generación de teóricos educativos radicales, a desechar la lógica de la esperanza y la posibilidad como base para un compromiso teórico y político. En la medida en que la esfera más amplia de la teoría social radical se inspira en diversas y sofisticadas corrientes para definir su proyecto, la teoría educativa radical sigue apareciendo ligada a una herencia de cientificismo y reduccionismo ideológico que tiende a manifestarse o bien como una variante del marxismo vulgar o bien simplemente como mala erudición. Uno de los aspectos más llamativos de la mayor parte del esfuerzo de teorización educativa radical es su creciente aceptación admirativa de la teoría como método y verificación. Los teóricos educativos radicales hablan ahora de la importancia de que la teoría esté empíricamente garantizada, o de su valor como estructura coherente de enunciados. Algunos educadores radicales sostienen, a la manera popperiana, que la teoría educativa radical debe superar la prueba o bien de recibir confirmación empírica o bien de ser falseada.¹ Con esto no quiero dar a entender que los temas relativos a la coherencia, la consistencia lógica interna o la verificación empírica carezcan de importancia. Pero la teoría debe evaluarse en primer lugar por su proyecto político, su talante crítico relevante desde el punto de vista social y su cualidad distanciadora. En otras palabras, debe evaluarse por su potencial para liberar

1. Véase, por ejemplo, Dan Listón, «On Facts and Values; An Analysis of Radical Curriculum Studies», *Educational Theory* 36, 2 (1986), 137-152.

formas de crítica y para establecer la base sobre la que se asienten nuevas formas de relaciones sociales. La teoría educativa crítica no puede reducirse a la cuestión mortecina y políticamente inocua de la coherencia y la fiabilidad, una obsesión peculiar de la teoría social predominante; por el contrario, su valor debe medirse por su capacidad de hacer frente al discurso y las prácticas sociales de naturaleza opresiva con lo que Benjamín llamó en cierta ocasión «imágenes potencialmente liberadoras de libertad».

En cierto sentido, la naturaleza profundamente antiutópica de gran parte de la teoría educativa radical contemporánea se debe al aislamiento de sus representantes con respecto a los movimientos sociales amplios y las fuerzas críticas sociales, así como al pesimismo de aquellos académicos que desconfían de toda forma de lucha o esfuerzo teórico que pueda surgir en otras esferas públicas que no sea la universidad. En algunos casos, esto adopta la forma de un rechazo en toda regla a otorgar la mínima esperanza y posibilidad al hecho de que los profesores y otras personas sean capaces de poner en marcha luchas antihegemónicas en las escuelas. Tenemos, por ejemplo, las afirmaciones exageradas emitidas por algunos teóricos acerca de que toda forma de lucha en favor de la reforma democrática y de la potenciación del estudiante dentro de las escuelas no conduce a otra cosa que a una especie de «falsa conciencia». Fijándose ante todo en un discurso que acentúa la lógica aplastante de la dominación o el fracaso de los profesores a la hora de hacer frente a esa dominación, estos teóricos parecen resignarse a repetir el *ethos* de la teoría de la reproducción, sin reconocer el modo en que los postulados ideológicos de dicha teoría configuran sus propios pronunciamientos.² Estamos aquí ante el lenguaje de la ambigüedad, escudado tras la careta de la crítica ideológica; dicho lenguaje carece del más mínimo atisbo de compromiso político. De manera parecida, otro grupo de teóricos radicales realizan la paradójica hazaña de apelar al cambio educativo haciendo la loa de la reforma «desde abajo», al tiempo que no muestran apenas fe en o comprensión de los esfuerzos de los profesores ni del poder de la teoría social para contribuir a ese cambio.³

La desesperanza y el reduccionismo de estos enfoques se hace patente, además, en su rechazo a considerar la posibilidad de desarrollar estrategias políticas en las que las escuelas se unan a otros movimientos sociales y esferas públicas. Blandiendo sus credenciales marxistas ortodoxas según un estilo que ya es clási-

2. Un ejemplo típico es Nicholas C. Burbules, «Radical Educational Cynicism and Radical Educational Skepticism», en David Nyberg, comp., *Philosophy of Education 1985*, Urbana, Ill., *Philosophy of Education Society*, 1986, págs. 201-205.

3. Véase, por ejemplo, Robert R. Bullough, Jr., y Andrew D. Gitlen, «Schooling and Change: A View from the Lower Rung», *Teachers College Record* 87, 2 (1985), 219-237. Véase también Robert V. Bullough, Jr., Andrew D. Gitlin y Stantley L. Goldstein, «Ideology, Teacher Role, and Resistance», *Teacher College Record* 86, 2 (1984), 339-358. Estos autores tienen una curiosa manera de descubrir problemas con una larga tradición de análisis radicales, problemas que luego son presentados como si nunca hubiesen sido investigados de forma crítica.

co, algunos educadores radicales llegan incluso a sostener que la teoría educativa crítica ha prestado excesiva atención a los temas relacionados con la raza, el sexo y la edad; si alguien desea ser verdaderamente radical es importante que desemboque en la economía al acentuar la primacía de la clase social como *la* determinación universal y decisiva en la lucha por la libertad.⁴ Esto, que en sí es algo más que un aburrido ejercicio teórico, va acompañado a veces de formas de discurso académico que intercambian los imperativos de los análisis críticos con elegantes insultos generalizados. Las tradiciones radicales se tiran con ligereza por la borda como simples «momentos aislados de inspiración»; complejos análisis radicales son calificados alegremente de «exageraciones piadosas y... simplificaciones didácticas».⁵ Además del abandono casual de ciertas tradiciones educativas y escuelas de pensamiento, ha hecho su aparición un espíritu mezquino que abstrae y objetiva el dolor y el sufrimiento que se produce en las escuelas. Es decir, en los análisis «científicos» de las condiciones de trabajo de los profesores, de los peligros de la enseñanza escolar y del capitalismo, y de la economía política de los libros de texto, apenas se presta atención a una política del cuerpo, a sufrimientos humanos concretos o a formas de potenciación colectiva entre profesores y/o estudiantes que son producto de diversas luchas contra la dominación en el interior de las escuelas. De hecho, la ausencia de un discurso del cuerpo que ilumine y apunte a instancias concretas de sufrimiento y oposición es un problema teórico crucial, porque indica la desaparición del discurso político y comprometido. En lugar de desarrollar un proyecto político y una ética que encarne aspectos críticos y esperanzadores, lo cual uniría a las escuelas con otras instituciones para desarrollar formas de lucha permanente, las corrientes más recientes de la teoría educativa crítica parecen ahogarse en el narcisismo ideológico, ligadas más estrechamente a los dogmas interesados del vanguardismo y la desesperanza que a cualquier otra cosa. La misma teoría social necesita recibir savia nueva y ser objeto de profundización si pretende proporcionar una base más crítica y comprensiva para que los educadores puedan replantearse la naturaleza subyacente de su proyecto político y ético. Su deber es el de ofrecer los indicadores teóricos necesarios para que los profesores comprendan su papel como activistas sociales cuyo trabajo está apoyado y a la vez informado por movimientos y luchas sociales de mayor amplitud. Recientemente, varias obras críticas han contribuido a iluminar estos temas con el fin de establecer una forma renovada de teoría social y educativa radical. Dos libros en concreto, uno de Terry Eagleton y otro de Sharon Welch, aportan penetrantes puntos de vista para centrar y enfocar el

4. Como ejemplo, véase Dan Listón, «Marxism and Schooling: A Failed or Limited Tradition?», *Educational Theory* 35, 3 (1985), págs. 307-312. Mis razones contra esta posición las expongo en mi obra *Theory and Resistance* y, en este mismo volumen, en el capítulo «Hacia una teoría crítica de la educación».

5. Philip Wexler, «Introducing the Real Sociology of Education», *Contemporary Sociology* 13, 4 (1984), 408.

significado y las posibilidades de una teoría social crítica reelaborada que preste una atención central a los conceptos de esfera pública democrática y al discurso de una ética crítica.⁶ Es significativo que, aunque cada uno de los autores aborde diferentes aspectos de la lucha política y de la crítica social, ambos coincidan en el hecho de presentar un discurso potencialmente transformativo y radicalmente utópico.

El libro de Eagleton es especialmente oportuno, por tratar de ofrecer una visión social crítica en forma de un conjunto de prácticas sociales íntimamente relacionadas con los temas del poder y el control. Por otra parte, este autor consigue situar la actitud crítica como práctica social dentro de un análisis históricamente cambiante de las diversas esferas públicas que le han ofrecido su apoyo institucional. Eagleton sostiene que la crítica social nació de la lucha que en los siglos xvn y xviii sostuvieron en Gran Bretaña las clases medias nacientes contra los imperativos políticos del absolutismo regio. Al oponerse a «los dictados arbitrarios de la autocracia», las clases medias configuraron una esfera pública burguesa que albergaba «todo un abanico de instituciones sociales —clubes, diarios, cafés y publicaciones periódicas— donde los individuos privados podían reunirse para intercambiar libre e igualitariamente un discurso racional, fusionándose ellos mismos de esta manera hasta formar un cuerpo relativamente cohesionado cuyas deliberaciones fueran capaces de asumir la forma de una poderosa fuerza política».⁷

La esfera pública clásica tiene un importante matiz dialéctico para Eagleton. En primer lugar, en ella la crítica social aparece definida como parte de un discurso más amplio interesado en la política cultural y la moralidad pública, y al hacer esto invoca los principios ilustrados del argumento racional y del intercambio libre de ideas para desafiar las concepciones de la autoridad basadas en la superstición, la tradición y los decretos absolutistas. La esfera pública clásica nos dejó como herencia un legado en el que la escritura, el estudio de la literatura y la crítica social desempeñaban una «amplia función civilizadora».⁸ En segundo lugar, en último término, la esfera pública clásica reforzó y mixtificó las relaciones sociales burguesas y el poder del Estado. Al insuflar en la esfera pública un falso igualitarismo, sus patrocinadores burgueses negaron la estructura subyacente de privilegio y en definitiva disociaron la política del conocimiento, sosteniendo que la esfera pública era un lugar donde todos los hombres y mujeres podían expresar sus ideas independientemente de su clase social. Como muy bien aclara Eagleton, la razón y la racionalidad, más que el poder y la dominación, se convirtieron en la ideología utilizada para ocultar

6. Terry Eagleton, *The Function of Criticism: From the Spectator to Post-Structuralism*, Londres, Verso, 1984; Welch, *Communities of Resistance*.

7. *Ibid.*, pág. 9.

8. *Ibid.*, pág. 107.

y al mismo tiempo confirmar el sistema de desigualdad que legitimó y justificó racionalmente la existencia de la esfera pública clásica.

Con el resurgir del industrialismo en Gran Bretaña, la esfera pública clásica se vio invadida por las fuerzas del mercado, la menguante legitimidad de su propia neutralidad y la emergencia de esferas públicas entre clases sociales y grupos subordinados. Consiguientemente, el crítico burgués no podía continuar hablando como voz incontestada y universal de la razón. De ésta manera, la naturaleza misma de la actitud crítica cambió, especialmente la crítica literaria, que ahora se refugió en la universidad, donde adquirió carta de ciudadanía en los departamentos de lengua y literatura inglesas, perdiendo su conexión con la vida cotidiana y su papel potencialmente crítico como base para una forma de política cultural.

Eagleton acierta plenamente al explicar cómo se llegó a esta situación. Muestra cómo la crítica se apartó definitivamente de la vida social, renunciando al mismo tiempo a toda pretensión de sostener una visión legitimadora de la autoridad enraizada en su capacidad como práctica social íntimamente ligada al bienestar de la comunidad general de la experiencia cotidiana. Tal vez ha ganado en seguridad desde el punto de vista académico, pero esto último lo ha conseguido en último término al precio de un suicidio político. Esto no quiere decir que la universidad y sus intelectuales no desempeñan ninguna función social y política. El punto de vista de Eagleton es que una y otros han dejado de producir formas de crítica social de naturaleza liberadora, activamente relacionada desde el punto de vista político con la sociedad en general. En realidad, la crítica actual o bien se muestra tan comedida que se convierte en una apología del Estado, o bien ha degenerado en formas arcanas de teorización marxista que han sustituido las batallas políticas concretas, en las que están implicadas relaciones reales y no sólo imaginarias de poder, por combates imaginarios. Para Eagleton, la universidad como esfera pública ha fracasado en un doble sentido ideológico. Mientras que la crítica académica tradicional trata de «adiestrar a los estudiantes en la utilización eficaz de determinadas técnicas, en el dominio eficiente de un determinado discurso, como medio para demostrar su capacitación intelectual frente a la clase dirigente»,⁹ la crítica de tendencia izquierdista, tal como surgió en las universidades, especialmente en la década de los 70, adopta una postura eminentemente abstracta y cuestionable desde el punto de vista teórico en lo que respecta al objetivo de la crítica social. En opinión de Eagleton, los diferentes estructuralismos, en sus variedades deconstructivistas y postmodernas, han degenerado en un «liberalismo sin sustancia».¹⁰ Las cuestiones relativas al poder y la lucha se ven reducidas a menudo a simples análisis de textos y estructuras, al tiempo que los temas relativos a la autoridad

9. *Ibíd.*, pág. 91.

10. *Ibid.*, pág. 98.

y la lucha subjetiva quedan diluidos en una contraposición de infinitas diferencias e indeterminaciones.

Según Eagleton, la amplia función política y civilizadora de la crítica no es algo característico ni de los académicos ni de la universidad en general. A pesar de que esta última afirmación no parece ser otra cosa que la puesta al día de una crítica repetida a menudo en las revueltas estudiantiles de los 60, Eagleton la utiliza hábilmente para analizar cómo pueden afirmar los intelectuales dentro de la universidad la primacía política de su trabajo conectándolo con proyectos político-culturales más amplios. Lo decisivo aquí es el hecho de que, en ausencia de una esfera pública vital, la crítica no tiene la más mínima oportunidad de ser sometida a examen e institucionalizada en un contexto colectivo que le permita convertirse en una fuerza de movilización política. Eagleton trata de comprobar teóricamente su punto de vista analizando los efectos políticos de la obra de Raymond Williams, uno de los escritores socialistas más importantes de Gran Bretaña. Aunque, en 1979, se habían vendido sólo en Gran Bretaña más de 750.000 ejemplares del libro de Williams, éste no tuvo apenas oportunidad de organizar a sus lectores desde el punto de vista político debido a la carencia de una esfera contrapública socialista. Eagleton comenta:

Debido a la ausencia de hecho de un movimiento teatral dentro de la clase trabajadora, el drama político de Williams encontró su hogar, para lo bueno y para lo malo, en los medios capitalistas; en ausencia de instituciones relacionadas con la producción literaria e intelectual en la clase trabajadora, le fue denegada una de las tareas más vitales del intelectual socialista: la de contribuir a la popularización decidida de ideas complejas, llevada a cabo dentro de un medio compartido que prohíba el mecenazgo y la condescendencia. En efecto, la auténtica popularización política implica algo más que producir obras que expliquen a las masas de forma inteligible el ideario socialista, por importante que este proyecto pueda ser; este círculo de lectores debe ser algo institucionalizado y no simplemente amorfo, capaz de recibir e interpretar la obra del autor en un contexto colectivo, así como de calibrar sus consecuencias para la acción política.¹¹

Un elemento central del proyecto político personal de Eagleton es su lenguaje de crítica y a la vez de posibilidad. Su obra nos ofrece un análisis histórico y crítico de la función social de la crítica y de los intelectuales que la llevan a cabo dentro de diferentes marcos institucionalizados. En todo caso, su postura es del todo clara al afirmar que, si los intelectuales universitarios quieren desempeñar un papel activo contrahegemónico en el terreno de la política cultural, tendrán que dejar de lado su actitud de intelectuales solitarios que se limitan a producir crítica. De hecho, los intelectuales en cuestión necesitan reafirmar una nueva política social en la que su obra se desarrolle y nutra a través de un conjunto vivo de relaciones concretas con aquellos grupos con los que

11. *Ibíd.*, pág. 113.

coinciden políticamente. Dicho llanamente, estos intelectuales tendrían que integrarse en un movimiento social más amplio relacionado con las esferas públicas ya existentes.

Tras la llamada de Eagleton para que los educadores trabajen en conexión con las esferas públicas se esconde un importante reconocimiento: dada la naturaleza actual de la industria de la cultura y del poder omnipresente del Estado, la esfera pública clásica de los siglos *xvn* y *xvm* no está en condiciones de proporcionar el modelo político e ideológico a partir del cual sea posible desarrollar esferas públicas en los países industrializados de Occidente. La esfera pública clásica giraba en torno a un concepto de racionalidad y de discusión que generalmente sustituía el diálogo orientado al desarrollo de formas de solidaridad y de organizaciones políticas por un discurso y un debate educados. Eagleton sostiene que, por imperativos políticos, las esferas públicas necesitan superar esa idea de racionalidad, y en este sentido encuentra modelos alternativos en dos fuentes distintas. La primera de ellas es histórica y apunta a las diversas esferas públicas organizadas por las clases trabajadoras en la República de Weimar. Como señala Eagleton,

el movimiento de la clase trabajadora no fue sólo una fuerza política formidable, sino que además disponía de sus propios teatros y orfeones, clubes y periódicos, centros de recreo y foros sociales. Estas condiciones fueron precisamente las que contribuyeron a la aparición de un Brecht y un Benjamín, y a desplazar el papel del crítico desde una función intelectual aislada a otra de carácter político. En la Gran Bretaña de la década de 1930, grupos de apoyo activo —literalmente, de agitación y propaganda— como el Unity Theatre, la Workers' Film and Photo League, el Workers' Club, la London Workers' Film Society, y todo un abanico de otras instituciones reflejaban elementos de esta rica contracultura.

El movimiento feminista representa para Eagleton una segunda modalidad de política y forma de socialidad activa en la que puede identificarse la lógica de las esferas públicas. Lo que resulta llamativo en el análisis de Eagleton es su identificación de determinados elementos críticos presentes en el movimiento feminista con lo que él llama una política del cuerpo, una forma de socialidad que conecta racionalidad con poder y deseo, y no simplemente con estructuras discursivas. En este punto, reviste considerable importancia una política en la que la experiencia, los intereses, deseos y necesidades que afloran en la vida cotidiana se configuran como parte de una política cultural que se esfuerza por ampliar y profundizar la noción tanto de opresión como de emancipación. Al final, Eagleton relaciona trabajo intelectual y práctica política con el desarrollo de espacios públicos donde puedan construirse nuevas formas de subjetividad en el contexto de un nuevo tipo de política. El inventario histórico de Eagleton de la naturaleza de la crítica social y sus formas concomitantes

12. *Ibíd.*, pág. 112.

y legitimadoras de práctica intelectual nos permite vislumbrar las fuerzas sociales y políticas que se esfuerzan por separar el conocimiento del poder y la teoría crítica de la práctica política concreta. De manera similar, el análisis de Eagleton delata el poder que tiene la universidad de producir intelectuales que, en ausencia de una esfera pública, han caído a menudo en el error de considerar la desesperación y el cinismo como elementos centrales de la teoría y las prácticas críticas. Naturalmente, la llamada de Eagleton a los intelectuales para que amplíen y desarrollen su trabajo dentro de esferas públicas comprometidas en una lucha permanente en favor de la democracia radical suscita una renovada esperanza a la hora de definir los términos de una política cultural que responda a las necesidades de fines de siglo xx.

Lo que no hace de hecho Eagleton es ofrecer una fundamentación ontológica de un tipo de trabajo intelectual que implique un fuerte compromiso para superar instancias de sufrimiento y para desarrollar formas concretas de socialidad que, más que desprestigiar, refuercen una política cultural crítica. Este tema, admirablemente enfocado por Sharon Welch, va a constituir el objeto de mis reflexiones en lo que resta de capítulo.

El peso absoluto del apocalipsis erradica la utopía. La catástrofe no evoca ya imágenes de redención. Por el contrario, produce cinismo, lo cual no quiere decir que carezca de ideología. El cinismo supone la plena aceptación del poder de la realidad como un hado, o como un juego, la «conciencia infeliz» de la impotencia. Es la actitud inveterada, marchita: negativismo indiferente que apenas se concede a sí mismo la mínima esperanza, o a lo sumo un poco de ironía y autocompasión.

El temor en particular —dice Sartre— es un estado que anula a la persona; en consecuencia, lo contrario se puede afirmar, subjetiva y sobre todo objetivamente, de la esperanza. Y aunque en el simple ejercicio de construir castillos en el aire el gasto total de una manera u otra apenas comporta... esperanza planificada y relacionada con lo... posible, esto sigue siendo la cosa más poderosa y mejor que existe. Y aunque la esperanza simplemente se asome por encima del horizonte, teniendo en cuenta que sólo el conocimiento de lo real la convierte en algo sólido por medio de la práctica, únicamente la esperanza nos permite alcanzar la sugerente y alentadora comprensión del mundo a la que ella conduce, a la vez que una comprensión más sólida, orientada y concreta.¹⁴

Los educadores conservadores utilizan ahora el lenguaje de la crítica radical para borrar el sufrimiento de la historia. Sostienen que el desarrollo de la conciencia crítica entre la masa se traduce simplemente en un asalto injustificado a la tradición, al mismo tiempo que promueve un individualismo nihilista y

13. Anson Rabinach, «Between Enlightenment and Apocalypse: Benjamín, Bloch, and Modern German Jewish Messianism», *New German Critique* 34 (invierno de 1985), 124.

14. Ernst Bloch, *The Principle of Hope*, III, Cambridge, Mass., MIT Press, 1985, págs. 1366-1367.

egocéntrico. De acuerdo con esta visión, la razón crítica parece incapaz de centrarse, como en su objeto, en la historia formativa específica de una cultura particular con el fin de investigar las interrelaciones de sus tradiciones dominantes y emancipadoras. En realidad, la razón se ha desplomado y está reducida a la inercia política. Al mismo tiempo, la razón crítica continúa alejada de la potenciación social, de forma que se cierran las puertas a las posibles luchas colectivas organizadas en torno a las contradicciones de la vida cotidiana y al legado de las reminiscencias históricas radicales que han sido excluidas del discurso cultural dominante. En este caso, la esperanza se ha convertido en algo insostenible e impracticable.¹⁵

En la actualidad, algunos educadores radicales argumentan que la idea de esperanza como base de un lenguaje de posibilidad no es realmente otra cosa que un «engaño de contrahegemonía», utilizado más por sus efectos ideológicos que por razones teóricas de peso.¹⁶ En otras palabras, la esperanza como visión de posibilidad no contiene ningún proyecto político inmanente y como tal debe sacrificarse en el altar de la realidad empírica. Irónicamente, esta posición hace insostenible la noción misma de contrahegemonía, dado que toda lucha entraña de modo implícito un elemento de posibilidad utópica. A nadie debería sorprender que semejante posición desemboque en una definición de la práctica social crítica simplemente como «un escepticismo persistente hacia todo tipo de reforma que pueda proceder del interior del *statu quo*».¹⁷ En este caso, el concepto de esperanza se utiliza para repudiar la acción política. Semejante callejón sin salida teórico y político es la antítesis de lo que significa hablar el lenguaje de posibilidad, con un compromiso simultáneo en la práctica crítica; es decir, estaríamos ante una idea que se opone a desafiar la opresión, aunque al mismo tiempo se luche por un nuevo tipo de subjetividad y por formas alternativas de comunidad.

El punto crucial que enfrenta a los educadores es que una actitud antiutópica fundamental, creciente entre algunos elementos de la izquierda, se ha aliado

15. Un ejemplo de este tipo de discurso puede encontrarse en la obra de C.A. Bowers. Véase, por ejemplo, *The Promise of Theory*, Nueva York, Longman, 1984. Bowers trata la historia con un discurso unificado, no problemático, en plena concordancia con una tradición reverenciada que no tienen nada en común con los críticos ilustrados, al estilo de Adorno, Horkheimer y Benjamín, quienes creyeron que una toma de conciencia histórica liberadora se conectaría selectivamente (sin destruirlo) con el continuo de la historia, pasándolo por la criba para recuperar sus recuerdos subyugados y reprimidos. Bowers sostiene equivocadamente que la visión de la izquierda traduce directamente el pensamiento crítico en un individualismo desarraigado que niega el concepto mismo de tradición. El hecho de que el pensamiento crítico sea una condición previa tanto para la acción colectiva como para una lectura selectiva del pasado con aspectos que escapan a la consideración de Bowers. Estamos ante el discurso de un apologeta político.

16. Esta posición está perfectamente ejemplificada en el artículo más reciente de Nicholas C. Burbules, «Review Article: *Education Under Siege*», *Educational Theory* 36, 3 (1986), 301-313.

17. La posición de Burbules refleja su propia confusión sobre la naturaleza de los intereses que guían su propia política. Este parece ser un gran problema permanente en gran parte de su obra. Véase Burbules, «Review Article», pág. 309.

ahora, desde el punto de vista ideológico, con una nueva derecha. Esta alianza antinatural produce un discurso que ataca la lógica democrática, al limitar la posibilidad de que los intelectuales entren a formar parte de aquellos movimientos sociales que actualmente están comprometidos en la defensa y ampliación de los valores universales representados por la libertad y la vida. Es decir, el discurso neoderchista/izquierdista en educación representa una tendencia teórica que niega los fundamentos mismos a partir de los cuales puede legitimarse la práctica intelectual.¹⁸

En medio de la profunda crisis democrática a que se enfrentan las naciones industrializadas de Occidente, es urgente que la función política y social de la relación entre intelectuales y movimientos sociales liberadores sea algo que se tomen en serio los educadores críticos. Como ya he señalado con anterioridad, algunos teóricos, como Terry Eagleton, han defendido convincentemente la idea de que la universidad ha dejado de impulsar el discurso de liderazgo moral y actitud crítica social. Por consiguiente, la apelación a desarrollar esferas contrapúblicas fuera de la universidad señala la necesidad de reconstruir una política cultural en la que los educadores críticos y otros intelectuales puedan entrar a formar parte de alguno de los movimientos sociales en los que ellos utilizarían habilidades teóricas y pedagógicas en la puesta a punto de bloques históricos capaces de un cambio social emancipador. En un cierto sentido, esto sugiere que los intelectuales en cuestión pueden trabajar en el análisis de luchas históricas específicas emprendidas por diversos movimientos sociales radicales en torno a la importancia política de la educación en la batalla en favor de la justicia económica y social. Este tipo de análisis no sólo ilumina las actividades de movimientos sociales que actúan fuera de la universidad, los cuales han luchado por un conocimiento y formas de práctica crítica, sino que, además proporciona la base para decidir qué tipos de esferas públicas pueden resultar políticamente útiles en la actual coyuntura histórica.

Este tema es enormemente importante por ofrecer los fundamentos teóricos para el desarrollo de esferas contrapúblicas entendidas como defensa y transformación de la educación misma, más que como un sustituto a largo plazo de sistema de educación pública y educación superior. Al ampliar el concepto de educación y extender las posibilidades de una actividad pedagógica entre diversos ámbitos sociales, los educadores radicales pueden abrir a la crítica las políticas, las prácticas y los discursos relacionados con la enseñanza escolar, y de esta manera hacerlos asequibles a un gran número de personas que, de otro modo, se verían generalmente excluidas de ese discurso. Es urgente que los educadores consideren que las instituciones sociales pueden extenderse y desarrollarse como parte de una lucha política y educativa más amplia; por otra

18. Es imposible enumerar los problemas que habrán de afrontarse al abogar por alianzas con movimientos sociales críticos. Para una brillante discusión de este tema, véase Ferenc Feher y Agnes Heller, «From Red to Green», *Telos* 59 (primavera de 1984), 35-44.

parte, al combinar el lenguaje crítico con el de posibilidad, esos educadores están en situación de desarrollar un proyecto político que amplíe los contextos sociales y políticos en los que la actividad pedagógica puede funcionar como parte de una estrategia contrahegemónica. Un elemento en este proyecto es la cuestión de cómo formas específicas de práctica democrática pueden verse apoyadas por una versión particular de la justicia y la moralidad. Los educadores deben tener ideas muy claras acerca de los referentes morales que servirán para justificar el modo en que formas particulares de experiencia pueden legitimarse y hacerse realidad como parte del desarrollo de esferas democráticas y, simultáneamente, de cambio social en general. Dicho sin rodeos, el discurso del cambio social necesita desarrollar una concepción crítica de lo que es la democracia como práctica que actúa a partir de formas sociales concretas y que está enraizada en un conjunto de intereses morales y políticos. Sobre este tema quiero insistir ahora.

En la década de 1920, Ernst Bloch trató de contrarrestar la perspectiva propia de la Ilustración del siglo xvm, la cual había prescindido del concepto de utopía por no poder legitimarla racionalmente ni fundamentarla en una realidad empírica inmediata. Bloch sostuvo que la utopía era una forma de «superávit cultural» incrustado en el mundo, pero no propio de él: «Contiene la chispa que va más allá del vacío circundante».¹⁹ El intento de Sharon Welch de desarrollar una teología feminista de la liberación es en gran parte deudor de las ideas de Ernst Bloch, aunque no se inspira directamente en sus escritos.²⁰ Como Bloch, nuestra autora desarrolla su análisis del cristianismo tradicional sirviéndose de un lenguaje crítico que rechaza las abstracciones universales acerca de la bondad de la humanidad, centrándose por el contrario en instancias concretas de sufrimiento, en los actos de resistencia que éstas engendran a menudo, y en el papel que ha desempeñado el cristianismo tradicional ya sea ignorando ese sufrimiento o contribuyendo directamente a su aparición. Al mismo tiempo, Sharon Welch presupone un concepto de esperanza íntimamente relacionado con formas de lucha en las que «se ponen en juego... visiones alternativas de la sociedad, de la humanidad, de las estructuras institucionales, de los órdenes de conocimiento».²¹ Para Welch, la esperanza es un referente para el cambio social y la lucha pedagógica y, al mismo tiempo, la base para reconstruir una teología radical que combine la visión de la teología de la liberación, con su preocupación central por los oprimidos, y la meta feminista radical de reconstruir las identidades sociales y las subjetivas dentro de unas formas de comunidad. Escribe Welch:

19. Bloch, citado en Anson Rabinach, «Unclaimed Heritage: Ernst Bloch's *Heritage of Our Times* and de Theory of Fascism», *New Germán Critique* 11 (primavera de 1977), 11.

20. Welch, *Communities of Resistance*.

21. *IbU.*, págs. 74-75.

Esta teoría surge de la lucha para crear, y no simplemente proclamar, una comunidad humana que incorpore la libertad. La comprobación de esta lucha no es conceptual, sino práctica: el proceso abierto y autocrítico, coronado al fin por el éxito, de ilustración y emancipación. Esta teología surge del esfuerzo por vivir al margen, aceptando tanto el peligro como el poder del discurso, comprometiéndose en una batalla en favor de la verdad con una preferencia consciente por los oprimidos... Es un discurso saturado de la tragedia particular de la existencia humana (el recuerdo, no exento de peligro, de la desesperanza, la esterilidad, el sufrimiento) y de los momentos particulares de liberación (el no menos peligroso recuerdo de actualizaciones históricas de libertad y comunidad)... (Este) tipo de teología... afirma con Bloch «que la esperanza sabia es una señal que indica la dirección que debe seguir nuestro tiempo; no sólo esperanza, sino la esperanza y el conocimiento que nos pone en camino hacia ella».

Un elemento central del proyecto político de Welch es el descubrimiento de un lenguaje que ante todo expresa la primicia de la experiencia, del poder y de la ética. Su objetivo es ir más allá del «espacio vacío» de la racionalidad ilustrada, que limita la experiencia a la percepción, con el fin de desarrollar un discurso que permita comprender históricamente y socialmente cómo se configura, legitima y realiza la experiencia dentro de las formas sociales particulares a que dan origen las relaciones concretas de poder. Según el punto de vista de Welch, la experiencia es al mismo tiempo construcción histórica y práctica vivida; en él, la necesidad de comprender cómo se sitúan las formas sociales y produce la experiencia está relacionada con los imperativos adicionales de cuestionar cómo se siente y se vive esa misma experiencia en sus momentos contradictorios y a menudo escasamente coherentes. Para Welch, el sufrimiento no puede reducirse a informes estadísticos preparados por el Estado y por centros de poder de la Iglesia, sino que es una experiencia vivida que comporta al mismo tiempo deseo, pena, sufrimiento y esperanza.

La experiencia feminista de Welch constituye, en parte, la base de su actitud crítica frente a los rituales y teologías del cristianismo oficial como religión de las clases medias. Welch nos recuerda que su propia experiencia de formas patriarcales, y al mismo tiempo no sexistas, de socialidad la llevó a cuestionar las prácticas de la Iglesia cristiana tradicional. Estas experiencias, incluida su oposición actual a la práctica sexista, le ofrecieron a Welch la base para analizar la visión de la Iglesia cristiana acerca del pecado como expresión de una ideología machista. Esto mismo le permitió desarrollar una crítica teórica del rechazo del cristianismo tradicional a desarrollar un discurso que tome en serio la naturaleza históricamente contingente de la verdad, la doctrina y la salvación. Escudándose tras un discurso de esencias absolutas y universales, el cristianismo tradicional, según el punto de vista de Welch, no ha sabido desarrollar una visión de la fe y de la Iglesia basada en un compromiso con aquellos grupos

marginados y excluidos que han estado sometidos a la explotación y la opresión. Pero, más que rechazar completamente el cristianismo (como hicieron Marx, Proudhon, Bakunin y muchos radicales contemporáneos), Welch opta por reconstruir y ampliar aquellas dimensiones de la esperanza cristiana que apuntan a la posibilidad de lucha y felicidad para el hombre. En este caso, nuestra autora sostiene que dentro del cristianismo hay discursos que no aceptan el papel de la Iglesia tradicional y las instituciones fundamentales de la sociedad dominante. Son precisamente estos discursos excluidos y marginados los que hoy en día hay que recuperar. Welch utiliza este tema para demostrar cuan profundamente se inscribe la lucha misma por el control religioso en un lenguaje y una cultura particulares. Por otra parte, su propia opción en favor de un discurso diferenciador, basado en una lectura radical de la fe y la práctica social, no sólo ilumina los presupuestos de una teología feminista radical sino que, además, cuestiona la contingencia histórica e ideológica del conocimiento y sus relaciones con el poder. Apropiándose críticamente de la visión de Foucault sobre las relaciones entre poder y lenguaje, Welch demuestra, a través de su propia lectura del cristianismo, que el lenguaje ofrece una serie de posiciones del sujeto, un abanico de discursos a partir de los cuales se desarrolla la comprensión histórica y se legitiman formas particulares de conocimiento y de práctica social. Para Welch, es urgente que una parte importante de la teología radical reconozca el lenguaje como una construcción social ligada a aparatos de poder y a particulares definiciones de la verdad. Uno de los puntos fuertes del libro reside en su defensa de la idea de que el lenguaje ha de verse en sus dimensiones históricas y socialmente formativas como parte de una política de identidad, ética y lucha.

En la teología de la liberación uno opta por pensar y actuar desde la perspectiva de los oprimidos. Estoy convencido de que esta opción es algo elegido y no impuesto. Ser una teóloga feminista de la liberación significa reconocer el papel constitutivo de la propia participación matriz en la luchas de resistencia y optar por continuar pensando y actuando desde esta perspectiva, al tiempo que se reconoce la contingencia de esa opción... El contexto de estas ideologías es un estrato dentro del conjunto de la tradición cristiana, una opción particular que se muestra crítica con respecto a la sociedad y a la Iglesia constitucional. Este estrato es una forma práctica, comunitaria y revolucionaria de Iglesia. Las teologías de la liberación están enraizadas en la memoria de las luchas y las esperanzas revolucionarias expresadas en la «Biblia clandestina» y en la historia de algunas herejías. Son teologías que están enraizadas en comunidades de fe que hay que ver como continuadoras de aquellos aspectos de la tradición cristiana que han estado comprometidos con la liberación dentro de la historia y con la solidaridad con los oprimidos.

Uno de los puntos fuertes de la teología de la liberación es su redefinición de la relación existente entre teoría y práctica. La teoría viene definida por su capacidad de traer a la memoria y legitimar pautas de práctica ética que mejor respondan a las necesidades y las esperanzas humanas. Welch fundamenta su concepto de práctica radical en una teoría de la fe construida en torno a una visión particular del sufrimiento humano, la solidaridad y la comunidad de los seres humanos.

Merece la pena que nos detengamos a exponer con mayor detalle esta relación. Para empezar, Welch sostiene que la práctica radical tiene un punto de partida en una identificación con las necesidades y deseos de grupos dominados y con sus incesantes intentos para poner fin a su sufrimiento y opresión. No estamos aquí tanto ante una simple reflexión sobre el sufrimiento humano como, sobre todo, ante un referente moral para una acción política enraizada en la afirmación de la importancia de la vida humana y en la necesidad de hacer frente a las injusticias causadas por la discriminación de clase, el sexismo, el racismo y otras formas de explotación. Al afrontar sus propias experiencias de trabajo con mujeres maltratadas, Welch demuestra convincentemente este punto reconociendo el contexto del sufrimiento humano como un campo de lucha y esperanza.

Yo me veo arrancada del tedio autocomplaciente y la desesperación únicamente cuando me encuentro inserta en una comunidad con aquellos que son objeto de opresión y luchan contra esa opresión. Vivir en comunidad con mujeres que ayudan a otras mujeres y a niños a superar el trauma de la violación, el incesto y el abuso sexual en el matrimonio, con hombres que trabajan contra la violación identificando y desafiando la equiparación de sexualidad y violencia en la socialización machista, con mujeres y hombres que tratan de crear comunidades no violentas en un mundo violento, me recuerda que el sufrimiento es real, algo con lo que hay que enfrentarse aunque uno mismo no esté seguro de cuáles son sus causas o no sea plenamente consciente de cuáles son los mejores medios para curar sus heridas. Traer a la memoria la realidad de la opresión en la vida de las personas y valorar esas vidas significa verse libre del lujo de la desesperanza.

La afirmación de la vida humana lleva implícita, como elemento central, una noción de crítica con dos vertientes. En primer lugar, está la necesidad de desarrollar formas de análisis críticos que aclaren cómo actúan los mecanismos concretos de poder dentro de diferentes relaciones ideológicas e institucionales de dominación. En segundo lugar, hay que poner de relieve la necesidad de analizar la crítica misma como un tipo particular de práctica en la que hombres y mujeres desafían a las instituciones opresivas y dominadoras. Según esta visión, la crítica va ligada al reconocimiento como parte de todo proyecto radical de las notas específicas históricas y culturales que constituyen la naturaleza de formas particulares de resistencia.

24. *Ibtd.*, pág. 90.

El concepto de solidaridad de Welch es una categoría fundamental para elaborar una visión radical de la fe en torno a una concepción específica de la lucha y como un compromiso vivido con la acción colectiva. Welch concibe la solidaridad como una forma de socialidad que se experimenta en la participación efectiva «en las luchas de resistencia de los oprimidos».²⁵ Como acto de participación, la solidaridad ofrece la base teórica para el desarrollo crítico de nuevas formas de socialidad basadas en el respeto a la libertad humana y a la vida misma. Como tal, la solidaridad como experiencia vivida y como forma de discurso crítico puede servir de punto de referencia para criticar las instituciones sociales opresivas y como ideal para desarrollar las condiciones ideológicas y materiales necesarias para crear comunidades en las que la humanidad se vea más bien que negada, afirmada.

Intimamente relacionada con las ideas de Welch acerca del sufrimiento humano y la solidaridad está su visión de las comunidades redimidas, que se comprenderá con mayor claridad si la situamos en el contexto de su crítica del discurso del cristianismo tradicional acerca de los universales abstractos. Al hablar de ideas universales como «derechos humanos» o «paz universal», la Iglesia tradicional se ha negado a hacer frente a las particularidades del dolor, el sufrimiento y la lucha dentro de las comunidades concretas en las que la gente experimentaba la vida diaria. Haciéndose eco de puntos de vista de Foucault, Welch sostiene que el cristianismo se ha negado a reconocer el proceso en virtud del cual el poder se ha encarnado e instalado dentro de unas condiciones concretas de opresión, por lo que, a menudo, ese mismo cristianismo ha dejado de aliviar el sufrimiento de las víctimas de la opresión. Tras el discurso de la Iglesia tradicional preocupada por ideas universales se esconde un silencio calculado.

El tipo de humanidad y subjetividad que Welch considera coherente con sus propios principios teológicos feministas representa una forma de comunidad por la que hay que luchar, sin limitarse a invocar citas de las Escrituras. Welch comprende claramente que el poder del amor, del trabajo y de la justicia no surge únicamente a través del discurso, sino a través de una lucha dentro y en favor de unas condiciones sociales y económicas específicas. Nuestra autora insiste con razón en la idea de que el concepto no representa una forma aprio-rística de organización social que necesita implantarse en favor de los oprimidos. Por el contrario, el concepto de comunidad redimida representa una lucha en favor de un tipo particular de subjetividad y de existencia social cuyas líneas maestras están definidas por los procesos históricos a través de los cuales las personas luchan de hecho, desarrollan formas concretas de socialidad y promueven el discurso de la liberación personal y social. La visión que tiene Welch del sufrimiento, la solidaridad y la comunidad redimida lleva inherentes algunos principios de práctica política y pedagógica que ponen de relieve una compren-

25. *Ibíd.*, pág. 15.

sión específica de la relación existente entre poder, conocimiento y lucha cultural. En este sentido resultan esclarecedoras las siguientes afirmaciones de la autora:

Desafiar la verdad de la opresión no significa señalar sus puntos débiles intelectuales o conceptuales, sino desenmascarar sus flaquezas en la práctica, poner en marcha y nutrir formas alternativas de comunidad humana que desafíen la opresión en el nivel de las operaciones diarias de poder/conocimiento. Desafiar efectivamente la opresión significa señalar su fracaso a la hora de determinar la naturaleza de la existencia humana y tratar de extender la esfera de influencia de estructuras alternativas... Debe evitarse la tentación de definir cuáles son las esperanzas de liberación que mantienen otros. El genocidio cultural de un cristianismo imperialista no es accidental, sino que se fundamenta en un acercamiento arrogante al tema de la liberación. Resulta opresivo el hecho de «liberar» a las personas si su propia historia y cultura no se utilizan como las fuentes primarias de la definición de su libertad.²⁶

En su política de las comunidades redimidas, Welch no se contenta con desafiar el concepto de verdad del cristianismo tradicional, sino que más bien trata de reconsiderar radicalmente este concepto, hasta convertirlo en pieza clave de su edificio teórico. En la articulación por parte de Welch de una política de la verdad resuena el poderoso espíritu presente en los escritos de Ernst Bloch y Michel Foucault. Bloch se muestra contrario a una fundamentación trascendental de la verdad, por considerar que a menudo se utiliza la lógica de esta racionalización apriorística para legitimar el *statu quo*. Para Bloch, la verdad habría que dirigirla al encuentro del mundo y situarla en la dialéctica ininterrumpida de la interacción humana y la comunidad. Como observa Bloch,

existe un segundo concepto de verdad... que, por el contrario, nos la presenta como algo investido de valor (*Wertgeladen*), por ejemplo, en el concepto «un verdadero amigo», o en la expresión de Juvenal *Tempestas poética*, es decir, el tipo de tempestad que uno encuentra en un libro, una tempestad poética, algo que la realidad nunca ha presenciado, una tempestad llevada hasta el extremo, una tempestad radical y por eso mismo una verdadera tempestad.²⁷

La formulación personal de Welch del concepto de verdad, al estar enraizada en los aspectos más fundamentales de la experiencia y la solidaridad, rechaza claramente, de acuerdo con el pensamiento de Bloch, el concepto ilustrado de verdad como forma universal de conocer y ordenar la experiencia. Pero, si Bloch le ofrece a Welch un concepto de verdad como crítica radical, Foucault conecta la verdad con los efectos más fundamentales del poder y el conocimiento, lo

26. *Ibid.*, págs. 82-83.

27. Michael Lowy, «Interview with Ernst Bloch», *New Germán Critique* 9 (otoño de 1976), 37.

que va a suponer una manera radicalmente nueva de conceptualizar el papel del intelectual y de la práctica intelectual.

Al decir de Foucault, la verdad no existe fuera del poder; no es tampoco un producto o recompensa de aquellos intelectuales que se han liberado a sí mismos de la ignorancia. La verdad forma parte de una economía política de poder. En palabras del mismo Foucault,

la verdad es algo de este mundo: únicamente se produce en virtud de múltiples formas de coacción. Y provoca de forma regular los efectos de poder. Cada sociedad posee su propio régimen de verdad, su «política general» de verdad: es decir, los tipos de discurso que cada sociedad acepta y hace funcionar como verdaderos; los mecanismos e instancias que a uno le permiten distinguir entre los enunciados verdaderos y los falsos, por medio de los cuales uno es sancionado; las técnicas y procedimientos a los que se les atribuye valor en la adquisición de la verdad; el *status* de quienes tienen la misión de decir qué es lo que se ha de considerar verdadero... En mi opinión, lo que ahora se ha de tomar en consideración en el intelectual no es precisamente su dimensión de «portador de valores universales», sino más bien su carácter de persona que ocupa una posición específica, pero cuya especificidad va ligada, en una sociedad como la nuestra, al funcionamiento general de un aparato de verdad.

El análisis que hace Foucault de la economía política de verdad y su estudio de las modalidades discursivas e institucionales que adoptan los «régimenes de verdad» al organizarse y legitimarse, ofrecen a Welch una base teórica para desarrollar el concepto de práctica intelectual como forma de política cultural. Welch sostiene que los intelectuales han de contemplarse a partir de su función social y política dentro de particulares «régimenes de verdad». Es decir, los intelectuales no pueden continuar engañándose a sí mismos, creyendo que su esfuerzo se hace al servicio de la verdad, cuando, de hecho, están profundamente implicados en batallas «acerca del estatuto de la verdad y del papel económico y político que ésta desempeña».²⁹

Al desarrollar este punto de vista, Welch sostiene además que, si la práctica intelectual quiere crear una política alternativa y liberadora basada en la verdad, necesita fundamentarla en formas morales y éticas de discurso y acción que hagan frente al sufrimiento y las luchas de los oprimidos. Esta es una de las formulaciones más llamativas desarrolladas por Welch; con este fin, nuestra autora se ha apropiado críticamente de los principios radicales fundamentales de la teología de la liberación y de la teoría feminista. Parecida importancia tiene su intento de señalar formas específicas de práctica intelectual coherentes con la visión de la autora de una ética legitimadora.

28. Michel Foucault, *Power and Knowledge: Selected Interviews and Other Writings, 1972-1977*, Nueva York, Pantheon, 1980, pág. 132.

29. *Ibid.*, pág. 132.

Las formulaciones pedagógicas de Welch son un desarrollo de su convicción de que los intelectuales necesitan reconsiderar la relación entre conocimiento y poder. Esto resulta particularmente claro en su crítica de las deficiencias de la visión marxista tradicional de la ideología.³⁰ En la visión marxista clásica, el poder se relaciona con el conocimiento principalmente a través de las formas en que el primero contribuye a distorsionar o mistificar la verdad. Por consiguiente, la crítica de la ideología sirve sobre todo para examinar las condiciones económicas y sociales subyacentes al conocimiento, o las formas que distingue el análisis en el conocimiento en virtud de sus distorsiones y mistificaciones. Según Welch, en esta formulación se echa de menos la comprensión del papel productivo que desempeña el poder para generar formas de conocimiento que originan y legitiman formas particulares de vida, recogen el eco de los deseos y necesidades de las personas y producen formas particulares de experiencia. Ampliando una importante intuición de Foucault, Welch sostiene que la relación existente entre conocimiento y poder produce peligrosos efectos «positivos» por estar en condiciones de crear necesidades, deseos y verdades concretos.

Aquí es precisamente donde su análisis puede ofrecer a los educadores una base para reconstruir una teoría social crítica que relacione la pedagogía con formas de crítica y posibilidad. Al aclarar los efectos productivos del poder, los profesores, en su calidad de intelectuales, pueden desarrollar formas de práctica que tomen en serio cómo se han construido las subjetividades dentro de particulares «régimenes de verdad»; esto mismo pone de relieve la importancia de desarrollar una teoría de la experiencia como aspecto central de una pedagogía radical. Y esto apunta, además, al papel que los educadores pueden desempeñar como portadores de una memoria peligrosa. Como intelectuales transformativos, los educadores pueden contribuir a desvelar y sacar a la luz aquellas formas de conocimientos históricos y sojuzgados que apuntan hacia las experiencias de sufrimiento, conflicto y lucha colectiva. En este sentido, como intelectuales, los profesores pueden empezar relacionando la noción de comprensión histórica con elementos de crítica y esperanza. Estos recuerdos conservan vivo el horror de la explotación innecesaria, así como la constante necesidad de intervenir y luchar colectivamente para eliminar las condiciones que la producen.

Finalmente, Welch defiende con convicción la idea de que los radicales deben comprometerse en luchas contrahegemónicas en su calidad de «intelec-

30. Es conocido el reduccionismo de la izquierda educativa en su tratamiento de la ideología y el marxismo. Véase Michael Dale, «Stalking a Conceptual Chameleon: Ideology in Marxist Studies of Education», *Educational Theory* 36, 3 (verano de 1986), 241-257. Véase también el tratamiento que hace Burbules de la ideología en su «Review Article», pág. 310. Sobre el tratamiento unidimensional del marxismo y la educación, véase Francis Schrag, «Education and Historical Materialism», *Interchange* 17, 3 (otoño de 1986), 42-52. El artículo de Schrag tiene de hecho la virtud de ofrecer a profesores y estudiantes un ejemplo clásico de cómo no se debe escribir acerca del marxismo y la educación.

tuales específicos». Esta formulación exige que los intelectuales no piensen en términos de cortesía, profesionalismo y promoción académica, sino que han de redefinir su papel dentro de la especificidad de los ámbitos político, económico y cultural donde se producen, legitiman y distribuyen los «regímenes de verdad». Es dentro de tales contextos donde los intelectuales están en condiciones de hacer frente a la microfísica del poder y de trabajar para construir esferas públicas alternativas que tengan una conexión orgánica ininterrumpida con la dinámica de la vida cotidiana.

Eagleton y Welch desarrollan y demuestran, cada uno a su modo, la importancia, por una parte, de hacer un discurso basado en la ética y la esperanza y, por otra parte, de la lucha ininterrumpida por desarrollar esferas públicas democráticas dentro y fuera de las escuelas; ambos aspectos son parte central de una teoría educativa crítica. Eagleton cuestiona y reconstruye críticamente la relación entre actitud crítica social y la esfera pública; Welch, por su parte, proporciona los referentes morales relacionando teoría y práctica con luchas políticas y pedagógicas ininterrumpidas en unión con grupos oprimidos y subordinados. Ambos autores trazan las líneas maestras de un proyecto político que no sólo está en desacuerdo con el antiutopismo desplegado por muchos educadores conservadores y radicales, sino que, además, es capaz de suscitar esperanzas reales de desarrollar una teoría y práctica educativas dentro de un discurso que una la enseñanza escolar con una política en la que la crítica y la esperanza se fundamenten en un proyecto práctico de posibilidad.

ÍNDICE DE AUTORES

- Adler, M., 138
Véase también *Paideia*
Proposal (ii
lítico) Adorno, Th., 129 Apple,
M., 58, 64, 90 Aronowitz, St., 72,
73, 126, 129, Arons, St., 70
- Barber, B., 223
Bennet, W., 199
Bernstein, B., 72, 92, 124, 243
Bloch, E., 225, 271, 276
Bookchin, M., 203
Bourdieu, P., 92, 110, 124, 243
Bowles, S., 76
Braner, J., 73
- Cagan, E., 79
Carnoy, M., 244
Connell, R. W., 248
Counts, G. S., 239
Cusick, P., 139
- Dewey, J., 35, 36, 210, 211
Dorfman, A., 154-155
Dreeben, R., 72
- Eagleton, T., 263-270, 279
Entwistle, H., 252-256
Enzensberger, H., 126
Ewen, St., 124
- Foucault, M., 196, 273, 275-278 ana-
Freiré, P., 71, 109, 135, 136, 159-170
Fruchter, N., 130
- 1, 205 Gintis, H., 76 Gitlin,
T., 131 Glatzer, N.,
147 Goodlad, J., 241
Goodman, J., 174
Gouldner, A., 108
Gramsci, A., 123, 201, 202, 251-258
Gray, F. du P., 102 Greene, A., 68
- Habermas, J., 209
Hall, St., 236
Horkheimer, M., 94
Hunter, A., 231
- Iglitzin, L., 96
- Jackson, Ph., 75
Jameson, Fr., 109,
130 Johnson, R., 154
- Kant, I., 96
Kliebard, H., 52
Kohlberg, L., 98
Kosinski, J., 99

282 | Los profesores intelectuales
como

Laclau, E., 222
Lortie, D.C., 77

Marcusc, H., 209
Markovic, M.,
97 Mouffe, Ch.,
222

Nietzsche, F. W., 107, 108

Oakes, J., 239-249

Passeron, J.-Cl., 243
Véase también P. Bourdieu
Piccone, P., 194 Pinar, W. F.,
52 Popkewitz, Th., 74 Popper,
K., 253, 254

Rogers, C, 144

Sharp, R., 68 Simón,
R., 148-149 Simpson,
Ph., 255 Soelle, D.,
163 Sontag, S., 102

Tyler, R., 71

Van Nostrand, A.D., 105

Walkerdine, V., 234
Welch, Sh., 263, 268, 271-279
Williams, R., 266
Williamson, J., 154
Willis, P., 243

Zeichner, K.M., 173

ÍNDICE ANALÍTICO

- acción colectiva, 78-80
- acción crítica, 136
- acción social
 - educación en los estudios sociales y, 78-79
 - pensamiento crítico y, 48, 78-80
 - sociedad y, 210
- alfabetización, 1, 132-133, 162
- analfabetismo
 - crítico, 48-49
 - cultural, 110*Véase también* Nuevo analfabetismo
- análisis de texto, 153-157
- antiutopismo, 262-263, 269 aprendizaje liberador
 - formas de conocimiento y, 162, 165, 218
 - historia y, 160, 169-170
 - para profesores, 218
 - potenciación y, 162, 165, 218
- autoproducción, teoría de la, 155-156
- autoridad y aula democrática, 82-83
- autorregulación del ritmo de avance, 84-85

- calificaciones, 81-83 cambio educativo
 - curriculum oculto y, 77
 - desigualdad social y, 243-247
 - teoría de la reproducción y, 243-244
 - teoría social y, 262
 - reforma y, 63-64, 171, 240
- canon en humanidades, 198-199 capital cultural
 - de los estudiantes, 92-93, 110-111, 119, 140-141, 245-246
 - de los oprimidos, 117-118
 - de los profesores, 46-47
 - sociedad dominante y, 45-46, 124

- capital humano, 230
 - Véase también* Capital
- cultural centralidad del niño, 144 ciudadanía
 - educación y, 41, 177, 178
- clase social
 - Véase* Cultura dominante; Culturas subordinadas; Clase trabajadora clase trabajadora, 144, 257, 267
 - Véase también* Culturas subordinadas
- codicia, 209, 226-227 colegialidad, 189-190 comercialización masiva, 124
- comunicación
 - cultura dominante y, 124-125
 - escrita frente a oral, 122-123, 126
- comunidad, concepto de, 275 comunidad redimida, concepto de, 275-276 conciencia política, 96-98
- conflicto cultural, 145-147
- conflicto social, 66
 - Véase también*
- Lucha conocimiento
 - como experiencia, 145
 - como hecho, 42, 53, 54, 74, 91-92, 253-255
 - como significado, 54
 - construcción de, 69
 - crítico, 47
 - cultura dominante y, 32, 64
 - curriculum y, 57-59
 - de rango superior frente al de rango inferior, 241, 245-246
 - distribución de, 241
 - directivo frente a productivo, 94-96
 - dominación y, 165-166
 - legitimación selectiva del, 74, 89-90
 - papel liberador del, 95-96

- «— positivo», 139
- procesos pedagógicos y, 162
- productivo, 94
- valores y, 108-109
 - Véase también* Relación conocimiento-poder
- contrahegemonía
- en Gramsci, 255, 256
- esperanza y, 162, 268-270
- frente a resistencia, 214
- papel del intelectual y, 34-35, 203-204, 266, 278
- pedagogía y, 271
- control
 - de los estudiantes, 139-140, 143
 - de los profesores, 174-175
 - discurso de relaciones cordiales y, 143
 - en el modelo tradicional, 55
 - significado y, 58
 - social, 66, 233-235
 - Véase también* Hegemonía
- creatividad, 76
- cristianismo
- tradicional
 - lucha humana y, 273
 - movimiento de la teología de la liberación y, 163, 271, 273, 274
 - papel del, 271
 - universales abstractos y, 275
- crítica
 - social, esfera pública y, 264-267
 - cultura
 - como algo inacabado, 199-200
 - como campo de lucha, 146-150
 - como experiencia vivida, 166-167
 - como mediadora, 215-217
 - control religioso y, 273
 - «— del silencio», 93, 110-111
 - dominante
 - — discurso de culturas vivas y, 156
 - — discurso de relevancia y, 147-149
 - — dominio de... y actitud crítica, 256-257
 - — educación tradicional y, 32, 199
 - — enseñanza escolar democrática y, 244-247
 - — intelectuales y, 194, 203
 - — naturaleza reproductiva de, 162
 - — pedagogía crítica y, 235-236
 - — tecnología y, 124
 - escuelas como encarnación de, 136-137
 - formas de, 166
 - pluralismo normativo y, 145-147
 - noción de, 46
 - poder y, 147-150
 - popular, 181-182, 206
- Véase también* Discurso de culturas vivas; Culturas subordinadas
 - discurso de relevancia y, 147-149
 - movilización neoconservadora de, 230-232
 - pedagogía crítica y, 235-236
 - curriculum
 - oculto
 - — cambio educativo en, 77
 - — conciencia del, 96
 - — conocimiento escolar y, 32, 70-74
 - — construcción social de significado y, 70
 - — crítica textual y, 154
 - — educadores radicales y, 233
 - — elementos del, 75
 - — enfoque estructural-funcionalista y, 66
 - — estructuras organizativas y, 75-77
 - — Freiré y, 162
 - — Gramsci y, 256
 - — metas de educación social y, 65
 - — organización curricular y, 74-77
 - — reformadores liberales y, 79
 - — relaciones del aula y, 69-77
 - — riesgos de ignorarlo, 74, 86
 - — teoría educativa y, 44-45, 65-69
 - — y validez del conocimiento, 74-75
 - oficial frente a oculto, 65, 85-86
 - organización del, 74-77
 - regulación moral en, 232
 - requisitos para una nueva modalidad de, 60-61
 - sociología del, 51-61, 234
 - teoría tradicional del, 52-54, 63-64
 - Véase también* Nueva sociología del curriculum
- darwinismo social, 240
- democracia
 - como filosofía pública, 277
 - concepto de, 222-224, 271
 - lenguaje de crítica y posibilidad y, 224-225
 - «nuevo analfabetismo» y, 126
 - participatoria, 83
 - potenciación para, frente a naturaleza pro-cedural de, 247-248
 - procesos sociales subyacentes, 78-80
- deprivación cultural, teoría de la, 142
- deseshabilitación de profesores, 44, 172-175
- desigualdad
 - causas de la, 248-249
 - legitimación de la, 241-244
 - diálogo, 82-83
- diferencia, concepto de,

- curriculum y, 149-150
 - en el discurso de gestión y control, 138
 - en pedagogía de pluralismo normativo, 145-147
 - política y, 224
 - teoría pedagógica gestiona-
ria y, 125
- disciplinas académicas
 - arbitrariedad de las, 195-198
 - como ciencia normal, 196-197
 - estudios culturales y, 207-208
 - normalización de, 196-197
 - praxis contradisciplinaria y, 200-203, 206
 - discurso
 - ámbitos de, 152-157
 - de análisis de texto, 153-155, 156-157
 - de culturas vivas, 155-157
 - de democracia, 34-35
 - de experiencia, 136-137
 - de gestión y control, 41, 137-141, 173
 - de integración, 144-150
 - de política cultural, 150-157
 - de poder, 164-166
 - de producción, 152-153, 156-157
 - de relaciones cordiales, 144
 - de relevancia, 141-143, 147, 150
 - de satisfacción de necesidades, 142-143
 - educativo neoconservador
 - — naturaleza e ideología del, 229-233
 - — sentimiento popular, 230-232
 - — teoría educativa radical y, 229, 233-234
 - positivista, 111
 - utópico, 225, 271
 - Véase también* Lenguaje de crítica; Lenguaje de posibilidad; T. Eagleton; Sh. Welch (en índice de autores) dominación
 - complejidad de, 160
 - conocimiento y, 165-166
 - en países industriales avanzados, 123-125
 - Véase también* Cultura dominante; Poder
- educación
 - Naturaleza política de la, 31-32, 71-74
 - para una política radical, 251-258
 - profesional, 241, 242
 - progresista, *véase* Discurso de relevancia
 - educadores radicales
 - antiutopismo de los, 261-263, 270
 - crisis en la educación pública, 229, 233, 237
 - teoría social europea y, 215-218
 - teoría y, 261-262
 - «encasillamiento» (*tracking*), 239-249
 - aula democrática y, 81
 - formas específicas de clase, raza y sexo, 144
 - historia del, 240-241
 - lenguaje de crítica y posibilidad y, 242
 - enfoque neomarxista, 68-70
 - Véase también* Educadores radicales
 - escritura
 - como proceso, 101-104
 - como vehículo de aprendizaje, 111-120
 - concepto de, 112-113
 - enfoques tradicionales de la, 100-105
 - frente a comunicación oral, 104-106
 - escuelas
 - como agentes de socialización, 72-73
 - como esferas políticas, 177-178
 - sociedad y, 57, 64-66, 71, 148, 241-247
 - universidades y, 186-188
 - urbanas, 139-140
 - escuela de Francfort, 124
 - Véase también* Th. Adorno; J. Habermas; M. Horkheimer; H. Marcuse (en índice de autores)
 - escuela mimética de escritura, 101-102
 - escuela romántica de escritura, 102-105
 - esferas públicas
 - ausencia de, para los intelectuales, 267
 - clase trabajadora y, 267
 - clásicas, 264-266
 - crítica social y, 244-267
 - de oposición
 - — desarrollo de las, 35, 270-271
 - — escuelas y, 248
 - — fuera de la universidad, 270
 - — intelectuales y, 203-204, 208-209, 266
 - — política pública y, 226-227
 - — teoría educativa radical y, 262-263
 - democráticas
 - — desarrollo de, 271, 278
 - — en la obra de Eagleton, 263-267
 - escuelas como, 32-35, 152, 157, 221-222, 225-231
 - Véase también* Esferas públicas de oposición
 - en los países industrializados, 266-267, 269
 - escuelas como, 248
 - estudio curricular y, 191-192
 - estudios culturales y, 204-207
 - indagación reflexiva, 209-210
 - intelectuales y, 194, 195, 197
 - poder y, 165
 - trabajo conjunto facultad-estudiante y, 191

- universidades como, 218-265
 - Véase también* Esferas públicas democráticas; esferas públicas de oposición
- esferas contrapúblicas, *véase* Esferas públicas de oposición
- especialización, 194, 197
- esperanza, *véase* Lenguaje de posibilidad; Discurso utópico
- estructuras de aprendizaje en cooperación, 245
- estudiar, 135-136
- estudio curricular
 - clientela para, 179-180, 191-192
 - colegialidad y, 189-190
 - como política cultural, 179-192
 - contenido programático y, 190-191
 - esferas públicas y, 191-192
 - ideología y, 58-59
 - intelectuales transformativos y, 187-188
 - lenguaje de crítica y posibilidad y, 184-186
 - marco universitario y, 188-192
 - pedagogía crítica y, 236-237
 - relación teoría-práctica y, 186
- estudio graduado, *véase* Formación del profesor estudios culturales
 - intelectuales transformativos y, 201-203, 208
 - necesidad de, 193-208
 - praxis contradisciplinaria en, 200-203, 206-207
 - y lenguaje de crítica y posibilidad, 205-207
- Estudios Norteamericanos, 197-198
- ética en educación, 65, 263, 273-274, 277
- evaluación
 - curriculum oculto y, 75-76
 - dialógica, 81-83
 - participación del estudiante y, 118-119
- experiencia
 - como práctica vivida, 272
 - conocimiento como, 145
 - discurso de, 135-137
 - poder cultural y, 167
 - verdad como algo enraizado en la, 276-279
- Véase también* Capital cultural
- explicabilidad, modelos de, 141
- fábrica
 - escuelas y, 70-73, 76, 78
 - pedagogía crítica y, 253
- falsa conciencia, 69, 211
- familia, 71-72, 231
- formación del profesor
 - analfabetismo crítico y, 48-49
 - contrahegemonía y, 213-214
 - enfoque técnico y, 48-49, 173, 187
 - estudio curricular y, 179-192
 - instituciones de, como esferas públicas, 210-212
 - política cultural y, 191-192, 219-222
 - retirada del ámbito de lo político, 212-213
 - teoría social y, 214-217
 - trabajo conjunto facultad-estudiante y, 190-192
 - y lenguaje de crítica y posibilidad, 219
- Véase también* Estudio curricular
- funcionalismo, 65-67, 69, 150
- gestión científica, 52, 124-125
- gobierno, intervención por parte del, 231
- grupo postfreudiano, 103
- grupos oprimidos, *véase* Culturas subordinadas
- habilidades,
 - de los profesores, 149
 - para el liderazgo, 235-236
- Véase también* Microobjetivos
- hegemonía
 - concepto de Gramsci de, 256
 - cultura de la clase trabajadora y, 257-258
 - cultural, 123-125
 - en las prácticas del aula, 140
- historia
 - concepto de inserción histórica y, 169-170
 - escritura como vehículo de aprendizaje con, 111-120
 - posibilidades liberadoras y, 160, 169-170
 - prácticas educativas y, 182-183
 - teoría curricular y, 60
- humanidades, canon en, 198-199
- idea directriz, concepto de, 113-116
 - ideología
 - como herramienta pedagógica, 44-45
 - construcción de conocimiento, y, 69
 - curriculum como estudio en, 58-59
- imaginario radical, 211-212
- independencia, 72
 - individualismo
 - discurso neoconservador y, 231
 - egocéntrico, 209, 226-227
 - procesos del aula y, 79-80
 - y cooperación grupal, 78

industria de la cultura, 125-126
información, contextualización de la, 109-110
institucionalización de la crítica social, 265
intelectuales
— conservadores frente a orgánicos radicales, 202-203
«— orgánicos», 210
— política cultural y, 277-278
— transformativos
— — estudio curricular y, 187-188
— — estudios culturales y, 202-204, 208
— — los estudiantes como, 150-152
— — los profesores como, 35-38, 150-152, 157, 171-172, 175-178, 202-204, 278
— — relación teoría-práctica y, 168-169
interacción grupal, 75, 83
interacciones profesor-estudiante, *véase* Relaciones estudiante-profesor
interdisciplinas, fracaso de las, 197-198
interés personal frente a interés grupal, 80
interrelaciones currículum-escuela-sociedad, 57, 64-65

justicia, 65, 70

Keeping Track (Oakes), 239-249

lectura, *véase* Medios de comunicación impresos frente a cultura visual
lenguaje
— como construcción social, 149, 273-274
— currículum de la nueva sociología, 57
— de crítica
----- educadores radicales y, 161, 211-213, 249
— — en la obra de Eagleton, 266
— — en la obra de Freiré, 159-164
— — en la teología de la liberación, 271
— — «encasillamiento» y, 242
— — estudio curricular y, 184-185
— de posibilidad
— — cambio social y, 271-272
— — educadores radicales y, 211, 249, 268
— — en la obra de Eagleton, 266
— — «encasillamiento» y, 242
— — estudio curricular y, 185-186
— — opresión y, 163-164
— — teología de la liberación y, 161, 163-164, 271
— del pensamiento positivo, 146

— educativo, 42
— poder y, 181, 221, 246
Véase también Discurso; Lenguaje de crítica; Lenguaje de posibilidad libertad, 234, 235
liderazgo de pares, 81-85
lucha, 165-168
Véase también Resistencia; Conflicto social

macroobjetivos, 93-98
marco de referencia, 97, 109, 113-115
marxismo
— en la obra de Freiré, 160-161
— reduccionismo económico del, 215-217
— relación intelectual-masas y, 168
— relación poder-conocimiento y, 278
— teoría curricular y, 184
Véase también Gramsci (en índice de autores); Enfoque neomarxista; Educadores radicales
masas, currículum oculto y, 75-76
materiales curriculares
— cambio educativo y, 63-64
— implicación de significados y, 58
— racionalidad y, 43
materiales de comunicación impresos frente a
— cultura visual, 128-132
medios de comunicación visuales
— frente a cultura impresa, 128-132
— izquierda norteamericana y, 128-129
— pensamiento crítico y, 128, 130-132
medios electrónicos, *véase* Medios de comunicación visuales
memoria liberadora, 36-37
métodos de enseñanza, 48-49, 173, 174
microobjetivos, 93-94
minorías, *véase* Culturas subordinadas
modelo estructural-funcional, 48, 65-67, 69, 150
modelos de enseñanza
— modelo de cómo escribir la historia, 111-120
— modelo estructural-funcional, 48, 65-67, 69, 150
— modelo gestionarlo, 137-141
— modelos de explicabilidad, 141
modos comunicativos, uso frente a potencialidad de, 122-123, 127
morales en educación, 232
Véase también Ética en educación
movimiento de «vuelta a lo básico», 42, 64, 102, 175
— de los objetivos, 87-89, 98

- mujeres
 - discurso neoconservador y, 232
 - esferas públicas y, 267
 - Véase también* Teología feminista; Culturas subordinadas
- necesidades del niño
 - razonamiento crítico y, 254-255
 - satisfacción de las, 142-144
 - negocios, escuelas y, 230
 - negros, *véase* Culturas subordinadas
 - normalización de las disciplinas, 196-197
 - Norteamérica, la obra de Freiré y, 164
 - nueva derecha, 229
 - nueva sociología del curriculum
 - como idealismo subjetivo, 67-69
 - desafío representado por, 56-59
 - ideas generales de la, 52-53, 57-59
 - importancia para el futuro de la, 59-61
 - relativismo de la, 254
 - y lenguaje de crítica, 161-163
 - «nuevo analfabetismo», 126
- objetividad
 - de los medios de comunicación visual, 130-131
 - perspectivas normativas y, 54, 106-107
 - y modelo curricular tradicional, 54-56
 - Véase también* Conocimiento como hecho
- objetivos de curso
 - capital cultural y, 91-92
 - macroobjetivos frente a microobjetivos y, 90-91
 - movimientos humanistas frente a conductistas en el tema de, 87-89
 - relaciones sociales del aula y, 89-90
 - teoría y, 90-91
- Ontario Institute for Studies in Education (Toronto), 190-191
- Paideia Proposal, The* (Adler), 138, 248
- pasividad, 66
- pedagogía
 - control social y, 234-235
 - crítica
 - — como pedagogía situacional, 60
 - — como política cultural, 150-152
 - — conceptos de emancipación y, 60
 - — cultura dominante y, 235-236
 - — culturas subordinadas y, 147-149, 235-236
 - — discurso de experiencia y, 135-137
 - — poder cultural y, 235-236
 - — y lenguaje de crítica y esperanza, 261-263, 278-279
 - estudio curricular y, 183
 - política y, 177-178
 - pensamiento
 - acción social y, 78-79, 151
 - crítico
 - — acción social y, 48, 78-80
 - — alfabetización como, 41, 132-133
 - — capital cultural y, 91-92
 - — componentes de la pedagogía y, 106-111
 - — cultura visual y, 127, 130-132
 - — curriculum oculto y, 76
 - — disciplina y, 255
 - — educación del profesor y, 173
 - — en las democracias occidentales, 209
 - — enseñanza de estudios sociales y, 106-111
 - — enseñar para el, 49
 - — esperanza y, 268-270
 - — frente a urgencia de las necesidades, 254-255
 - — modelo tradicional de curriculum y, 56
 - — posición de «coherencia interna» y, 108
 - enfoque dialéctico del, 113
 - teoría y, 91
 - Véase también* Pensamiento crítico
 - «percepción sin tacha», 106-107
 - pluralismo normativo, 144-147
 - radical, 224
 - poder
 - control social y, 235
 - cristianismo y, 273
 - cultural, 167, 235-236
 - curriculum oculto y, 75
 - en la pedagogía de Freiré, 164-166
 - en la teoría educativa radical, 233
 - experiencia y, 137
 - lenguaje y, 181, 273
 - producción cultural y, 151-152
 - programa de estudios curriculares y, 188
 - verdad y, 47-48, 276-279
 - Véase también* Poder cultural; Relación conocimiento-poder política cultural
 - ámbitos de discurso y, 152-157
 - curriculum para educación del profesor y, 218-221
 - estudio curricular y, 179-192

- pedagogía de, 200-202
- práctica intelectual y, 266, 277-278
- y educación en la visión de Freiré, 159-161
- política del cuerpo, 206, 210
- política pública, 226-227
- política radical, enseñanza escolar para, 251-259
- posición de «coherencia interna», 108
- potenciación,
 - aprendizaje liberador y, 162, 165, 218
 - de los profesores, 210-212
 - educación tradicional y, 32
- praxis contradisciplinaria, 200-203, 206-207
- premios, 76, 81
- Véase también* Evaluación
- privilegio (trato de)
 - de experiencia culturalmente específica, 143-145, 239-241
 - del conocimiento de rango superior, 241, 244-245
 - del lenguaje, 149
 - poder dentro de las escuelas y, 148
 - práctica pedagógica y, 137
 - y «encasillamiento», 239-241
- problemática, 44-45
- procesos democráticos del aula
 - aplicación de, 80-85
 - curriculum oculto y, 79-80, 85-86
 - valores más allá de, 77-79
- producción capitalista
 - colectividad y, 80
 - igualdad en las escuelas y, 243-244
 - intervención del Estado y, 215
- producción cultural
 - discurso de, 152-153, 156-157
 - en las escuelas, 151-152, 221-222
 - experiencia y, 166-168
 - poder y, 151-152
 - proceso de, 162-163, 221-222
- producción, discurso de, 152-153, 156-157
- Véase también* Producción capitalista; Producción cultural
- racionalidad
 - concepto de, 43
 - ilustrada, 271, 272, 276
 - tecnocrática
 - — como hegemonía cultural, 125
 - — crítica de la, 52-55
 - — en el campo de la enseñanza, 172-175
 - — escritura y, 101
 - — estado de, 101
- — formación del profesor y, 47-48, 173, 187
- — gestión científica y, 92
- — objetivos y, 89
- — profesores como intelectuales y, 177
- reformas de Gentile, 254
- reconstruccionistas sociales, 210
- relación conocimiento-poder
 - crítica social y, 267
 - democracia y, 248
 - discurso curricular y, 185, 256
 - discurso de culturas vivas y, 156
 - esferas públicas y, 210
 - intelectuales transformativos y, 38, 177
 - verdad y, 47-48, 276-279
- relación teoría-práctica, 168-169, 273-274
- relaciones estudiante-profesor
 - curriculum oculto y, 75-77
 - democráticas, 77-82
 - pedagogía contrahegemónica y, 257-258
- relaciones sociales
 - análisis de las, 182
 - contradictorias, 160
 - en las escuelas, 150
 - teoría y, 262
 - Véase también* Relaciones sociales del aula; Curriculum oculto
- relaciones sociales del aula
 - aprendizaje autodirigido y, 144
 - calificaciones y, 82
 - conocimiento y, 61, 70-73, 110, 214
 - democráticas, 80-85, 119
 - diálogo y, 82
 - dominación y, 256
 - nueva sociología y, 51-59, 68
 - objetivos de curso y, 89-90
 - pensamiento crítico y, 110
 - y «encasillamiento», 81
- Véase también* Curriculum oculto; Relaciones estudiante-profesor
- relativismo cultural, 68
- relevancia, 141-143, 147-150
- reproducción social
 - concepto de, 152
 - educadores radicales y, 262
 - «encasillamiento» y, 239-249
 - escuelas como agentes de, 46, 162
 - frente a proceso de reproducción, 162
 - frente a producción cultural, 221
 - Oakes y, 243-246
 - pensamiento crítico y, 108
 - relación cultura-sociedad y, 123-125
 - relaciones sociales en el aula y, 69

— y relaciones currículum-escuela-sociedad, 57
requerimientos de títulos y certificados, 141
resistencia, 162-163

Véase también Lucha

resultado, logro, 72, 81 sentido

común, 258 sexo,

«encasillamiento» y, 144

significado,

— carácter histórico del, 66

— construcción del, 46, 57-58, 67, 70

— ideología y, 45, 69

sociedad

— escuelas y, 57, 64-66, 71, 148, 230, 241-

247 solidaridad, 275

sufrimiento, 274-276

tecnología, uso frente a potencial de, 122-123,

126 televisión, *véase* Medios de

comunicación visual teología de la

liberación, 161, 163-164, 271 teología

feminista, 271-274

Véase también Welch, S. (en índice de autores) teoría

— educadores radicales y, 261-262

— educativa

— — discurso y, 42-43

— — enfoque neomarxista a, 68-70

— — enfoque social-fenomenológico de, 67-69 enfoque tradicional, 31-32, 44, 46, 162

— — teorías alternativas en, 32-33, 47

— — visión estructural-funcional de, 48,

65-67,

69

— hechos y, 90-91, 107-109

— social

— — como predictiva, 254

— — educación del profesor Y, 214-218

— — necesidad de reconstruir la, 263

trabajo conjunto facultad-estudiante, 190-

191 trabajo del profesor

— naturaleza política del, 214

— proletarización del, 172-175

universidad

— escuelas y, 186-188

— institucionalización de la crítica y, 265

— intelectuales radicales y, 203

— sociedad dominante y, 207

valores

— democracia en educación y, 78-80

— discurso neoconservador y, 230-233

— hechos y, 109

— teoría curricular y, 55-56, 60-61

— transmisión de, 76-77

verdad

— conocimiento como, 74

— enraizada en la experiencia, 276-279

— relación conocimiento-poder y, 47-48,

276-279

vida académica, repolitización de, 205 vida

humana, afirmación de la, 274-275 voz del

estudiante, 38, 217, 235, 246, 257, 258

También publicado en Temas de Educación

MAESTROS Y TEXTOS

Una economía política de las relaciones de clase y de sexo en educación

Michael W. Apple

La educación es hoy objeto de ataque. Es muy importante comprender los fundamentos políticos, económicos y culturales de estas ofensivas. *Maestros y textos* continúa el trabajo de historia y teoría crítica de la educación que Michael Apple había comenzado en sus libros anteriores, *Education and Power (Educación y poder*, Paidós, 1987) e *Ideología y currículo*. En un estilo excepcionalmente claro y accesible, Apple examina críticamente las tendencias empresariales y conservadoras en política y práctica educacional, tanto en su impacto histórico como en el inmediato. Estas tendencias tienen profundas consecuencias en la modalidad del trabajo del maestro, en la clase de conocimiento que se considera más importante que los estudiantes aprendan y en quién toma las decisiones relativas a estas cuestiones.

Apple examina estos cambios de contenido y control en el marco de la estructura de las relaciones sociales de clase y de sexo. Rastrea cómo la enseñanza llegó a ser «trabajo de mujeres» y muestra la relación que con esa larga historia tienen los continuados intentos actuales por obtener el control de la enseñanza. La primera- parte del libro examina la historia y el status actual del control de la enseñanza, que vincula a los cambios que se han producido en la división sexual del trabajo a lo largo del tiempo y a adinámica económica y de sexo. La segunda parte examina el otro aspecto, el proceso por el cual los currículos llegan a los profesores. Se centra en la economía política de los libros de texto, en recientes informes y propuestas norteamericanas para reorganizar la escolaridad alrededor del conocimiento de élite y las necesidades industriales, así como en el desarrollo de nueva tecnología en las escuelas.

También publicado en Temas de Educación
**NUEVO ANÁLISIS DE LA
SOCIEDAD DEL APRENDIZAJE**
Torsten Husén

En esta obra, Torsten Husén reúne algunos de sus ensayos cuyos temas reflejan su dilatada y distinguida carrera como académico y como investigador. Los ensayos se dividen en seis secciones fundamentales: investigación y política; reformas educativas; igualdad y meritocracia; influencia de la educación en la carrera; dimensiones internacionales y comparadas; tendencias actuales y perspectivas futuras. El mensaje que anima toda la obra tiene como única finalidad poner de manifiesto lo importante que es evaluar los problemas educativos desde una amplia perspectiva social, y no sólo desde los estrechos confines del aula.

Esta obra será de gran interés para estudiantes y profesores de sociología y psicopedagogía y para todos aquellos que se dedican a la investigación de la ciencia educativa.